

Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu



ZBORNIK ODABRANIH RADOVA

S 11. MEĐUNARODNOGA BALKANSKOG KONGRESA

OBRAZOVANJA I ZNANOSTI

BUDUĆNOST OBRAZOVANJA I OBRAZOVANJE ZA BUDUĆNOST

održanoga u Poreču od 12. do 14. listopada 2016. godine

**TEMATSKO PODRUČJE:
KVALITETA I INKLUZIVNOST
OBRAZOVANJA – PREDUVJETI
ODRŽIVE BUDUĆNOSTI**

Urednice:

Dejana Bouillet, Marina Đuranović i Daria Tot

NAKLADNIK
Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu
Zagreb, Savska cesta 77
www.ufzg.unizg.hr

ZA NAKLADNIKA
Ivan Prskalo

GLAVNA UREDNICA
Dubravka Težak

UREDнице
Dejana Bouillet, Marina Đuranović, Daria Tot

RECENZENTI
prof. dr. sc. Milan Matijević
prof. dr. sc. Matjaž Duh

LEKTURA
Jelena Vignjević i Ivana Cindrić

LIKOVNO OBLIKOVANJE I PRIJELOM
Antonija Balić Šimrak

ISBN 978-953-8115-24-0
CIP zapis je dostupan u računalnome katalogu Nacionalne i sveučilišne knjižnice u Zagrebu pod brojem 000966795.

Učiteljski fakultet
Sveučilišta u Zagrebu

ZBORNIK ODABRANIH RADOVA S
11. MEĐUNARODNOGA BALKANSKOG KONGRESA
OBRAZOVANJA I ZNANOSTI

BUDUĆNOST OBRAZOVANJA I OBRAZOVANJE ZA BUDUĆNOST

održanoga u Poreču od 12. do 14. listopada 2016. godine

TEMATSKO PODRUČJE:

**KVALITETA I INKLUZIVNOST OBRAZOVANJA – PREDUVJETI
ODRŽIVE BUDUĆNOSTI**

Urednice:

Dejana Bouillet, Marina Đuranović i Daria Tot

Recenzenti Zbornika:

prof. dr. sc. Milan Matijević (Zagreb, Hrvatska)

prof. dr. sc. Matjaž Duh (Maribor, Slovenija)

Zagreb, 2017. godina

Predgovor

Znanstveni skup pod nazivom **11. Međunarodni balkanski kongres obrazovanja i znanosti** s temom ***Budućnost obrazovanja i obrazovanje za budućnost*** Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu organizirao je u suradnji s Pedagoškim fakultetom Sv. Kliment Ohridski iz Skoplja, u Makedoniji, s Pedagoškim fakultetom u Edirneu, u Turskoj, i Pedagoškim fakultetom u Staroj Zagori, u Bugarskoj. Kongres je održan od 12. do 14. listopada 2016. u Poreču, u Hrvatskoj. U okviru glavne teme Kongresa održana je sekcija ***Kvaliteta i inkluzivnost obrazovanja – preduvjet održive budućnosti*** u kojoj su znanstvenici, studenti i stručnjaci različitih profila imali priliku prikazati rezultate istraživanja i dostignuća u tome važnom području, razmijeniti svoja znanja i iskustva te uspostaviti nove suradnje. Ovaj je zbornik nastao kao rezultat rada te sekcije.

Inkluzivno obrazovanje temelji se na pravu svih ljudi na kvalitetan odgoj i obrazovanje. Predstavlja proces koji se odvija kroz promjene u pristupu poučavanju i u obrazovnom sadržaju, ali i u samoj strukturi i strategijama obrazovnog sustava. Označava jednak pristup kvalitetnom odgoju i obrazovanju za svu djecu i mlade te individualizirano poučavanje koje podržava razvoj i učenje svakog djeteta. Također, ono promiče razvoj kompetencija za cjeloživotno učenje i sudjelovanje u demokratskom društvu. Između niza uloga suvremenog učitelja i odgojitelja, posebno je naglašeno prepoznavanje uloge voditelja, posrednika i uzora u procesu učenja i aktivnom građanstvu. Inkluzivno obrazovanje podrazumijeva okruženje u kojem će se svako dijete razvijati i rasti, osjećati se jednakopravnim i jednakovrijednim članom zajednice i u kojem je različitost izvor bogatstva i prilika za učenje. Upravo je poštivanje različitosti i promicanje kvalitetne inkluzivne prakse, te odgojno i nastavno okruženje za učenje i metode poučavanja koje odražavaju kulturnu pripadnost djece, uvjetovano ključnom sastavnicom kao preduvjetom realizacije filozofije

inkluzije u odgoju, a to je kontinuiran profesionalni razvoj i cjeloživotno usavršavanje učitelja i odgojitelja. Uza sve navedeno, inkluzivan odgoj ne može biti učinkovit bez ravnopravnoga i redovitog sudjelovanja obitelji u djetetovu razvoju i obrazovanju, koje treba pratiti i uključenost zajednice u proces odgoja i obrazovanja. Tim smo se pitanjima bavili tijekom aktivnog sudjelovanja i predstavljanja radova u sekciji Kvaliteta i inkluzivnost obrazovanja – preduvjet održive budućnosti te zaključili kako je krajnji cilj inkluzivnog obrazovanja povećanje sudjelovanja u učenju i smanjenje isključenosti unutar obrazovanja ili zbog njega. Nastojalo se ukazati na važnost, pokazatelje i smjernice didaktičko-metodičkog oblikovanja života i kulture rada učenika i odgojitelja/ učitelja te socijalnih partnera u odgojno-obrazovnoj ustanovi. Kao što su djeca i mladi građani s pravima i odgovornostima, tako je i uloga odraslih pružiti im podršku u odrastanju u odgovorne članove društva, razviti kod njih osjećaj empatije i prosocijalnog ponašanja, kao i otvorenost za različitosti. Također, kod mladih treba razvijati i vještine koje su im potrebne da oblikuju i iskažu svoja mišljenja i stavove te s uvažavanjem saslušaju i toleriraju mišljenja različita od njihovih. Između ostaloga, inkluzivno kvalitetno obrazovanje na izvoru je razvoja kompetencija za cjeloživotno učenje, koje uključuje interpersonalne i građanske kompetencije, svijest o ekološkim pitanjima i pitanjima vezanima za održiv razvoj i međukulturno razumijevanje.

Zahvaljujemo svim autorima koji su predano istraživali i stečene spoznaje ugradili u svoje tekstove kao i svima onima koji su svojim radom omogućili izdavanje zbornika.

Osobito ćemo biti zahvalni svakom čitatelju koji dobronamjernim primjedbama pridonese kvaliteti naših budućih aktivnosti.

Urednice

Sadržaj

- 4 Predgovor
- 9 Doctoral Education for a Sustainable Future: What's a Comprehensive Portfolio Got to Do With It?
- 33 Budućnost škole i utopijsko mišljenje
- 43 Budućnost učenja rukama u hrvatskom obveznom obrazovanju
- 63 Connection between the load of extracurricular activities of Zagreb adolescents and their school achievement
- 75 Doprinos razvoju kompetencija odgojitelja za odgoj i obrazovanje za održivi razvoj u predškolskim ustanovama
- 93 Refleksivna praksa i zadovoljstvo poslom u upravljanju razredom
- 107 Uloga metodičkog znanja i iskustva učitelja u provedbi istraživačke nastave
- 127 Kreativnost učitelja u primarnom obrazovanju
- 139 Usklađenost inicijalnog obrazovanja učitelja s potrebama odgojno-obrazovne inkluzije
- 163 Učiteljski stavovi o poučavanju učenika s disleksijom
- 183 Spolne razlike i dobna povezanost u manifestiranju agresivnoga i prosocijalnog ponašanja djece predškolske dobi
- 207 Biološki i ekološki pojmovi kojima se koriste učenici Romi u primarnom obrazovanju
- 221 Provedba obrazovne politike iz perspektive učenika s teškoćama u razvoju i studenata s invaliditetom

Doctoral Education for a Sustainable Future: What's a Comprehensive Portfolio Got to Do With It?

Snežana Ratković i Vera Woloshyn
Brock University, St. Catharines, Canada

Abstract

In this paper, we introduce a Joint Ph.D. Program in Educational Studies taught jointly by three universities in Ontario Canada, discuss the role of the comprehensive portfolio in research education, and share our vision for sustainable doctoral education and a sustainable future locally, nationally, and internationally. We debate the importance of the comprehensive portfolio for student retention, the development of the 21st century learning skills, mentoring, self-as-scholar competences, and holistic doctoral education. We explore foundational questions: What works? What does not work? What is missing? Finally, we conclude with critical reflections and recommendations for doctoral-level studies with reference to key stakeholders including graduate students, mentors, curriculum developers, doctoral program directors, and policy makers.

Key words: *PhD in education, comprehensive portfolio, 21st century learning, mentoring, holistic doctoral education*

Introduction

Doctoral studies are considered foundational in most Canadian universities. Historically, Canadian doctoral programs have embraced the traditions of early programs developed in Germany throughout the early 19th century in terms of being research focused and research intensive (Archbald, 2012; Kot & Hendel, 2012). The focus on research, inquiry, and problem solving clearly differentiated the Germanic model from the then more mainstay educational approaches that emphasized knowledge transmission and recitation (Kot & Hendel, 2012). With this model, the graduate seminar emerged as a central instructional format, with graduate training intended to promote individuals to think “critically, empirically and creatively” (Archbald, 2012, p. 8).

Today, doctoral studies continue to demand intensity, reflectivity, and depth in scholarly pursuits (Holliday, 2016; Jairam & Kahl, 2012; Powers & Swick, 2012). Research-intensive studies have become pervasive throughout postsecondary institutions across Europe and North America and have given rise of the full-time, residential doctoral programs with an emphasis on the completion with the doctoral dissertation. For the most part, such traditional research programs are oriented within the humanities, physical sciences, and

social sciences (versus the professional disciplines) and are housed on traditional campuses with lecture-style classrooms, laboratories, and libraries. These programs typically require 2-3 years of coursework, a residency interval, and several more years invested in the completion of the dissertation. Students, in turn, tend to be early career, young adults (usually male) who are able to devote time and resources to full-time studies (typically ranging between 5-7 years: Wendler et al., 2010) while receiving modest financial support typically in the form of teaching and research assistantships or scholarships (Archbald, 2012). Within this model, completion of doctoral programs was intended to be the foundation for producing the subsequent generations of university researchers, scholars, and educators (Kot & Hendel, 2012).

In contrast to the 3-year doctoral degree that was imported to North America over a century ago, present-day median PhD time-to-completion rates are considerably longer. Between 1970 and 2000, times-to-completion increased from 6.5 to 11 years (Elgar, 2003), with most students requiring a minimum of five to six years of full-time study to earn their degrees (Maldona, Wiggers, & Arnold, 2013). In one study exploring graduation rates within just half of the top research intensive universities in Canada, 78.3% of students in the health sciences and 55.8% of students in the humanities successfully completed their PhDs within nine years (Tamburi, 2013).

Similar concerns arise with respect to program retention, with attrition rates for doctoral studies being 50% high in some programs in North America (Cassuto, 2013; Maldona et al., 2013; West, Gokalp, Pena, Fischer, & Gupton, 2011) and ranging from 40% (Kyvik & Olsen, 2014) to 90% (Agency for Science and Higher Education, 2013) in Europe. Lack of preparation for graduate studies, lack of supervision, inadequate support during the dissertation-writing process, and pressure to publish contribute to extended completion rates (Bayley, Ellis, Abreu-Ellis, & O'Reilly, 2012; Lovitts, 2001; Maslov Kruzicevic et al., 2012). Furthermore, Kyvik and Olsen (2014) reported not only attrition factors related to the doctoral training system, the doctoral programme, and the research environment, but also to the doctoral candidates, the cultural and social context, and differences between academic fields.

Completion rates are lower in the humanities and social sciences than in the natural sciences and technology (Sadlak, 2004). One of the reasons for such low rates in the humanities and social sciences might lie in the common practice of doctoral students choosing their own research topic while in the natural sciences and technology this decision is often guided by the supervisor, enabling a quicker start and an adequate research design (Gemme & Gingras, 2008).

Additionally, in the natural sciences and technology disciplines, doctoral students are often "part of a research team, the supervisory relationship is closer, and co-publishing with supervisors is more common. In the experimental sciences in particular there is a close link between the work done by PhD students and the research interests of their supervisors" (Kyvik & Olsen, 2014, p. 1672). Such close collaboration between students and supervisors

often results in an increased research productivity (e.g., publishing, presenting, grant-writing), which is positively related to degree completion (Larivière, 2011). For example, Vincent Larivière (2011) found that of the 30,000 students who entered PhD studies in Quebec between 2000 and 2007, those who published papers were more likely to graduate.

According to Holley and Caldwell (2012) the student-advisor relationship is critical for becoming a scholar. Unfortunately, this relationship is often considered to be lacking, especially in distance education (Holmes et al., 2010; Pyhalto et al., 2012). Furthermore, Brill, Balcanoff, Land, Gogarty, & Turner (2014) argued that the student-mentor relationship may be problematic, “resulting in the student turning to another faculty member or student for support, and disrupting the mentoring process” (p. 27). Financial constraints, emotional stress, personal challenges, and familial responsibilities also are associated with high attrition rates. Collectively these factors may contribute to an overall dissatisfaction with the doctoral program (Gregoric & Wilson, 2012; Pyhältö, Toom, Stubb, & Lonka, 2012; West et al., 2011), sense of isolation, especially in distance learning programs (Pyhalto et al., 2012), and disillusion associated with realizations of diminished prospects for securing tenure-track faculty positions (Tamburri, 2013).

Despite these challenges, there seemingly is an overwhelming interest in doctoral studies, with the overall number of graduate enrolments quadrupling over the past few decades (AUCC, 2011; Maldona et al., 2013; Rose, 2012). Munro (2015) estimates that over 208,480 PhDs were awarded in 2011, doubling the number of residents with earned doctorates from a decade earlier. In 2010 alone, 5736 doctorates were awarded in Canada (Canadian Association of University Teachers, 2013), a statistic that is reflective of current annual graduation rates of approximately 6,000 doctorates (AUCC, 2011; Munro, 2015). Throughout this time, program enrolments and student demographic patterns also have changed dramatically. For instance, while enrollments in traditional programs have declined, enrolments in nontraditional, part-time and flex-time programs involving distance and/or blended learning (that minimize time-on-campus requirements) have increased (Archbald, 2012; Saliba, 2012). At the same time, increasing numbers of female, working, and mature students (often navigating professional and familial responsibilities) as well as Indigenous, minority, and international students are becoming engaged in doctoral studies (Archbald, 2012; Offerman, 2011).

These high enrolment and graduation numbers have lent to concerns about the utility and sustainability of doctoral programs, especially with respect to employability (Maldonado et al., 2013). Conservative estimates indicate that less than 25% of doctoral graduates will gain full-time, tenure-track (research or teaching) university-based appointments, leaving many graduates to pursue careers outside of the academy (Edge & Munro, 2015; Sekuler et al., 2013). Such employment shifts have exacerbated critiques of doctoral degrees as being “too narrowly specialized and lacking generic and transferable skills” (Kehm 2004, p. 293; as cited in Kot & Hendel, 2012) while at the same time adding voice to increased

demands for doctoral programs that are “affordable, accessible, relevant, and accessible throughout the lifespan” (Archbald, 2012, p. 14). We enter this conversation about relevant and effective doctoral programs as a PhD graduate and a Faculty of Education Research Officer who has been facilitating research skills workshops and tutorials for doctoral students since 2005 (Snežana Ratković) and as the Joint PhD Program in Educational Studies Director, an instructor, and a mentor who has been involved in this program’s development since its conception in 2000 (Vera Woloshyn). Our scholarly, professional, and personal interests in developing and sustaining doctoral programs that are accessible, meaningful, and inspirational to diverse groups of doctoral students have strengthened our commitment to continuing such conversation at professional and scholarly levels as well as within local, national, and transnational contexts.

In this review paper, we use the 21st century models of learning (Canadians for 21st Century Learning and Innovation, 2016) and Yob and Crawford’s (2012) definition of mentoring to explore the role of the comprehensive portfolio within a Joint PhD program in Ontario, Canada. We scrutinise the portfolio assessment and program model by focusing on creativity and innovation, critical thinking, collaboration, communication, character, culture and ethical citizenship, and computer and digital technologies talent. Doctoral student mentoring (or what is sometimes referred to as supervision or advisement) includes guiding doctoral students “through their research, inducting them into the academic community, and often introducing them to professional networks and launching their academic career through a supportive and personal relationship” (Yob & Crawford, 2012, p. 34). In the paper here, we use the term mentoring in a broad sense, recognizing that many mentoring relationships can exist including those between students and their advisors, committee members, instructors, peers and important others. Firstly, we discuss the purpose of PhD education in a knowledge and innovation-based economy. Secondly, we introduce the Joint PhD Program in Educational Studies, which includes the comprehensive portfolio as a bridge between coursework and dissertation research. Thirdly, we describe the comprehensive portfolio requirements, objectives, and outcomes. Finally, we discuss the benefits, challenges, mentoring opportunities, and promotion of self-as-scholar associated with the portfolio by comparing and contrasting its objectives and intentions with the reviewed literature. We supplement this discussion with testimonials from our doctoral students and conclude with recommendations for doctoral students, mentors, and their institutions.

Effective Doctoral Programs

In 2003, Canadian Association for Graduate Studies made a dozen of recommendations for PhD reform, urging universities to collect and disseminate data on graduation rates and completion times, encourage students to collaborate and publish, and provide ongoing professional development opportunities for supervisors. At the same time, universities are encouraged to support students through scholarships, professional development, and

mentoring programs (Holley & Caldwell, 2012) to decrease attrition. According to Rose (2012), effective graduate education enhances the development of students' academic skills (i.e., research and teaching skills) and transferable skills (i.e., personal, interpersonal, and career-related skills). Similarly, Social Sciences and Humanities Research Council of Canada (SSHRC: a government agency that promotes and funds education of social science researchers through various faculty awards and student fellowships) highlights the importance of research training that "build both academic (research and teaching) competencies and general professional skills, including knowledge mobilization, that would be transferable to a variety of settings" (SSHRC, 2014, para. 5). Specifically, graduate students should engage with foundational work in the fields of research methods and theories, research ethics, project and human resource management, leadership and teamwork, interdisciplinary research, community partnerships, digital literacy, teaching, and knowledge mobilization and dissemination.

Knowledge mobilization and dissemination has gained an increased attention in the last few decades, including not only traditional academic outputs such as conference presentations, peer-reviewed journal articles, chapters, and books, but also workshops, research summaries, videos, blogs, community engagements, and intersectoral partnerships. Such focus on knowledge mobilization is in agreement with the 21st century learning model (Canadians for 21st Century Learning and Innovation, 2016), forging transferable skills (i.e., career-related competencies), such as creativity and innovation, critical thinking, collaboration, communication, character, culture and ethical citizenship, and computer and digital technologies talents. In the same vein, SSHRC (2014) urges universities to provide graduate students with international and intersectoral research opportunities as well as specific mentoring and institutional supports that will enable them to gain new perspectives and knowledges while developing professional and personal networks across disciplines and geographies. Intersectoral collaboration has gained its prominence within the current landscape of PhD education and knowledge-based economy:

On one hand, it [intersectoral collaboration] supports the development of robust academic careers (through, for example, expanded access to research resources and collaborators), while, on the other hand, it can enable effective transitions to non-academic careers. (SSHRC, 2014, para. 6)

Consistent with SSHRC recommendations, we argue that educational programming for improvement and educational programming for innovation are not necessarily binary opposites, but rather complementing facets of an extended, future-ready educational framework. For example, educational programming can be analytic and creative as well as logical and heuristic, promoting the development of academic and transferable skills (SSHRC, 2014). Additionally, we echo the assumption that these skills can be acquired and enhanced through ongoing practice and reflection (Canadian Association for Graduate Studies, 2008). An important question arises within this context as to how to integrate the development of academic and transferable skills into the dominant and seemingly

steadfast structure of traditional doctoral programs that consist of the completion of sequenced courses, comprehensive examinations, and dissertation research. To address this question, we first discuss common characteristics of and concerns with traditional comprehensive examinations, and then explore the role of the comprehensive portfolio in the development of 21st century academic and transferable skills. We use testimonials from eight PhD students and one PhD graduate to illustrate similarities and differences between their comprehensive portfolio experiences and those described in the literature.

Comprehensive Examinations

The comprehensive examination is a standard requirement in the majority of PhD programs within Canada, and is considered to be a mechanism by which to ensure that doctoral students possess a broad and complete understanding of their field of study as well as methodological skills sets that mark their readiness to engage in the doctoral dissertation. The examination typically is finalized after the completion of all required coursework, with students' doctoral committees establishing the scope and parameters (in-class, take-home, essay) and format (written, oral, combination) of the examination as well as the criteria for evaluating students' responses (usually deemed as either pass or fail). Students who do not demonstrate sufficient mastery of prerequisite knowledge or skills in their initial attempts are typically provided with the opportunity to retake the entire examination, or selected elements, no more than twice (Saliba, 2012; Thyer, 2003). We argue that the comprehensive examination as described here emphasizes content-based learning over transferable skills (Rausch & Crawford, 2013) and is reflective of traditional doctoral programs developed to accommodate largely traditional students.

Over the years, faculty and students have expressed concerns about the relevancy and use of comprehensive examinations within doctoral programs. Of particular concern were questions about the capacity of such high-stakes, one-time, paper-based assessments to capture students' positionalities as scholars and professionals, as well as their learning competencies, understandings, and skills in terms of becoming (and being) future educators, mentors, researchers, leaders, and professionals with strong inter- and intrapersonal skills (Cobia et al., 2005). Similarly, comprehensive examinations also were critiqued for being faculty-centred, providing students with little opportunities to engage in decision making processes, personal meaning making, and reflective processes (Cobia et al., 2005). Related concerns involve increased student anxiety and compromised wellbeing associated with the completion of the examination (including student resistance and examination avoidance and circumvention: Wasley, 2008). Finally, there was concern that the use of comprehensive examinations are philosophically disconnected from the doctoral degree objectives, especially with respect to development of academic and transferable skills (Cobia et al., 2005). The question arises whether there are other processes that may be used to develop and assess doctoral students' academic and transferable skills and overall readiness to engage in doctoral research. We suggest that the use of the comprehensive

portfolio provides one such mechanism within educational studies.

Comprehensive Portfolios as Alternatives to Comprehensive Examinations

Initial conceptualizations of the comprehensive portfolio as an alternative to comprehensive exams emerged almost thirty years ago and remain popular among the professional disciplines (Elbow & Belanoff, 1986; Goertzen, McRay, & Klaus, 2016; Hackmann & Price, 1995). Unlike high-stake comprehensive examinations that focus on the summative evaluation of students' academic knowledge and skills, comprehensive portfolios provide students with ongoing, formative opportunities to engage in knowledge demonstration through the completion of authentic scholarly tasks and activities that are reflective of academic knowledge and transferable skills (Cobia et al., 2005).

Engagement in the comprehensive portfolio is perceived to provide students with agency and autonomy with respect to their engagement in personally relevant scholarly activities and skills, while at the same time, promoting reflexivity of these experiences in context of completed coursework, relevant literature and social-cultural positioning of self-as-scholar. As students are expected to engage in the completion of portfolio-related scholarly work from the beginning of the doctoral program, it also affords them with ongoing opportunities to develop methodological skills that are required for the successful completion of the dissertation and beyond. The comprehensive portfolio also provides faculty with additional opportunities to mentor and socialize students into the academic environment (Yob & Crawford, 2014). Finally, engagement in the comprehensive portfolio provides students with unique opportunities to engage in *vita* and resume building activities, positioning them to enter into the competitive work environment (Cobia et al. 2005; Meadows, Dyal, & Wright, 1998). The comprehensive portfolio is a central component of our Joint PhD Program in Educational Studies (Joint PhD). We draw upon the comprehensive portfolio criteria as well as the program framework and objectives to discuss how doctoral students' academic and transferable skills may be enhanced.

The Joint PhD Program in Educational Studies

The Joint PhD is a uniquely structured doctoral program intended to meet the needs of both traditional and nontraditional students engaged in either full or part-time studies. Conceptualized at a time when doctoral studies largely were dominated by large, research-intensive universities, the program accepted its first intake of sixteen students across three fields of study (cognition and learning, educational leadership and policy studies, and social cultural political contexts of education) in 2000. Today the program has approximately 140 enrolments, with just over 100 graduates and 75% student retention rate.

The program differs from other PhD programs within the country in terms of its shared governance, academic structure, and course delivery. Briefly, the program is governed and administered by three, geographically distinct, medium-sized universities located

within Ontario, Canada. As a result of its shared structure, students within the program are provided with extended opportunities to engage and collaborate with highly qualified faculty and peers that may otherwise not be available within a single institution. In this way, the program is intended to “foster collaboration and networking among graduate students and faculty, and facilitate partnerships that promote the growth of research activity” (Joint PhD in Educational Studies Program Handbook, 2016, p. 1). The program also is unique in terms of its delivery model, requiring students to engage in two, cohort-based, sequential summer intensive face-to-face courses co-taught by faculty from across the partner universities. The program also involves several distance courses that optimize participating faculty’s scholarly and pedagogical expertise.

Student transition from coursework to the doctoral dissertation (i.e., the step from being a doctoral student to becoming a doctoral candidate and scholar) is facilitated through the comprehensive portfolio examination that allows for multiple ways of knowing, diverse learning styles, and comprehensive assessment of knowledge and skills. The portfolio encourages students to develop academic and transferable competencies and reflect on personal growth in the early stages of the program while building skills, competence, and confidence. Completion of the program is marked by the successful defense of the doctoral dissertation. We invited our doctoral students and several PhD graduates to share their perspectives of and their experiences with the comprehensive portfolio examination in terms of benefits, challenges, mentoring opportunities, and self-as-scholar identity prospects. We received testimonials from eight PhD students and one PhD graduate, and use these testimonials to illustrate similarities and differences between our comprehensive portfolio’s intentions and the literature.

The Comprehensive Portfolio in the Joint PhD

Through the completion of the comprehensive portfolio, students reiterate their knowledge of their field of study in context of their completed course work, engagement in authentic scholarly tasks, and dissertation topic. Working with their mentors and doctoral committees, students determine early in the program what tasks they will complete for inclusion in the portfolio as well as how they will demonstrate associated knowledge and skills. Students also complete an overview or synthesis paper in which they form explicit connections between their academic and professional learning activities and experiences, scholarly tasks, and dissertation interests, with ongoing issues and debates within their fields of study and methodological paradigms. Finally, students engage in a public presentation and defence of their synthesis paper and scholarly tasks (i.e., comprehensive portfolio defence).

Advantages

The comprehensive portfolio advantage over the comprehensive examination has been discussed in the literature (Elbow & Belanoff, 1986; Goertzen, McRay, & Klaus, 2016;

Hackmann, & Price, 1995), placing 21st century learning, mentoring, self-as-scholar positioning, and holistic approaches to doctoral education to the centre of the discourse. The Joint PhD comprehensive portfolio examination embodies these central principles of doctoral education.

Enabling 21st century learning. Common scholarly tasks include extended literature reviews; theoretical, conceptual, and methodological analyses; conference proceedings and presentations; research and technical reports; educational materials; peer-reviewed publications; and creative productions that provide evidence of critical thinking and deep learning. Reflecting on the comprehensive portfolio's role in the development of critical thinking, deep learning, and transferable skills, two students noted:

The largest benefit to a comprehensive portfolio in place of a traditional comprehensive exam is precisely the opportunity to apply 21st century skills and competencies. The comprehensive portfolio is one of the most heavily weighted reasons I chose to undertake a doctorate in Education and not Psychology! I believe myself to be a creative, system-thinker kind of person that innovates best when allowed to think "outside the box." I think that comprehensive exams provide a very narrow method of understanding and knowledge compared to the flexibility of the portfolio. So, for me, being able to create, connect, and innovate is highly valuable and personally meaningful in my doctoral journey.

(Second Year Student)

I believe that the self-reflective process of creating my portfolio allowed me to explore my experience as an emerging education scholar in depth. The flexibility in the process meant that I could express myself in very creative ways; some personal experiences transcend words.

(Part-time PhD Candidate)

The above testimonials reflect the 21st century learning model focused on creativity and innovation, critical thinking, and transferable skills development.

Consistent with SSHRC (2016) recommendations and the 21st century learning models (Canadians for 21st Century Learning and Innovation, 2016), the second year student also highlighted the importance of knowledge mobilization across educational sectors and the development of computer and digital technologies skills in her evolving scholarship. She explained:

Technology is at the heart of my methodology, and I use it as vehicle for both data collection and knowledge translation... [As part of my comprehensive portfolio], I devised an assessment rubric in order to gauge the current status and impact of inquiry work at the [school] board...I shared my Collaborative Inquiry rubric

online through Twitter, through the Ministry of Education's Managing Information for Student Achievement (www.misatoronto.ca) networks, and through the Association of Educational Researchers of Ontario (www.aero-aoce.org).

The above testimonial reiterates the portfolio-related advantages reported in the literature (Cobia et al., 2005; Maclsaac & Jackson, 1994; Rausch & Crawford, 2013). We recognize, however, that the greatest strengths of the comprehensive portfolio might also be conceived as weaknesses. On one hand, artefact choice and presentation flexibility is often credited as being catalysts for developing academic and transferable skills in creative, meaningful, and effective ways. On the other hand, such flexibility might be perceived as vague and ambiguous, and might present a challenge for some students. Over the years, doctoral students have negotiated portfolio flexibility and ambiguity by using metaphors, analogies, and other frameworks to conceptualize and organize their portfolios. For instance, some students have used growth, journey, discovery, and maze metaphors to conceptualize and compile their portfolios. Others have relied on the academic pillars of research, teaching, and service to conceptualize their work, or have developed multimodal portfolios. While each of these approaches allows for student flexibility and creativity, they also may result in confusion and frustration if completed without the support and guidance of faculty mentors. For example, tailoring the portfolio to reflect the nuances of a particular metaphor might decrease students' focus on forming connections to the conceptual issues within the relevant literature. A fifth year doctoral candidate echoes these tensions:

The strength of the Comprehensive Examination option is that you are able to demonstrate wide knowledge in your field of study. This is, of course, an area of weakness for the Comprehensive Portfolio (CP). The student and their supervisor need to be intentional about addressing this potential gap. For example, my supervisor and I designed a mini-course to reflect on key elements of my field that were NOT addressed in the CP itself. This took some time, but was very helpful. However, I believe the CP was a more effective route for the program because it directly addressed topics and issues related to my area of study, forced me to address gaps that emerged as I did my work, and provided me with an avenue for clearly communicating my growth in my program and in my research area. This gave me credibility and confidence as I completed my portfolio documents and artifacts and successfully defended them to my committee and the external examiner.

These concerns reiterate the importance of mentoring and the positive student-mentor relationships within doctoral programs (Elgar, 2003; Holley & Caldwell, 2012; Maslov Kruzicevic, 2012; Yob & Crawford, 2012) and the importance of academic community to

ward off a sense of isolation that may result as students complete coursework requirements and engage in independent study.

Mentoring

Negotiation of the comprehensive portfolio and its associated tasks (e.g., conference presentations, collaborative research projects, and publications) encourages the early development of student-mentor relationships. Students discuss the value of completing the comprehensive portfolio for maintaining professional relationships with mentors and peers:

The preparation of a comprehensive portfolio provides valuable experience in terms of working with your advisor, and your committee, prior to undertaking your dissertation research and writing. It provides many more opportunities for mentoring than if students were just undertaking coursework.

(First Year Full-time Student)

While the comprehensive portfolio is unquestionably individual due to the uniqueness of each student's independent academic journey, the steps taken to complete many of the showcased scholarly tasks is often collaborative in nature through shared learning experiences with colleagues, in-class/online coursework, and the dissemination of knowledge via academic symposia.

(Fourth Year Part-time Student)

I felt very well supported in the process. My supervisor helped me make the most of my opportunities to build my portfolio, and my doctoral colleagues helped me reflect on those opportunities. Challenges...the portfolio marks a transition in the program in which I began to feel the isolation of doctoral studies. There were no more classes, but I was not ready to pursue my research. At times it felt like I was in a no-man's-land ("In between before and after"). I kept in contact with my supervisor and a key doctoral colleague, but I can see where others might get lost in this in between space.

(PhD Graduate)

These three testimonials are in agreement with Cobia et al. (2005) argument that the comprehensive portfolio facilitates the development of student-mentor relationships:

Faculty and students have formal opportunities, outside of class time, for engaging in reflection and discussion about students' goals, progress toward goals, and mutual responsibilities for meeting those professional goals. Once these types of interactions become routine, a shift from faculty-centered instruction

and evaluation to a culture in which faculty and students are co-creators or co-instructors of meaningful learning experiences may result. (Cobia et al., 2005, p. 253)

In addition to illustrating the role of the comprehensive portfolio in the development of student-mentor relationships, the above testimonials also reveal the importance of the comprehensive portfolio for forging doctoral students' collaboration with doctoral committee members, peers, and other scholars in the field. Moreover, the testimonials demonstrate how the comprehensive portfolio experience can assist students in assuming more responsibility for their learning and growth:

The CP [comprehensive portfolio] defence and discussion was also very valuable. Rather than receiving feedback about a broader range of topics, the suggestions for improvement were very targeted to my area of study and my research plan, and, as a result, were very helpful as I moved forward. And the encouragements were also very valuable because they allowed me to hear how others perceived and received my work and my growth and learning.

(Fifth Year Doctoral Candidate)

Such experiences of collaboration and support during the portfolio creation and defence can enhance student independence and self-directed learning skills (Cobia et al., 2005) and facilitate the development of a self-as-scholar identity in unique and powerful ways.

Self-as-Scholar

While the reviewed literature is more explicit about the need to enhance doctoral students' academic and transferable skills and increase doctoral programs' completion rates than about the need to become a scholar, the Joint PhD comprehensive portfolio's tasks, and the received testimonials, urge students to establish evidence of scholarly activities and identities. For example, in the Joint PhD program handbook is stated that doctoral students are required to use SSHRC format for their academic vitae (Joint PhD in Educational Studies Program, 2016, p. 25). This vitae format can include evidence of scholarly activities such as presenting at refereed conferences, publishing in refereed journals, teaching undergraduate and master's courses, and supervising undergraduate and master's students. The critical role of the comprehensive portfolio defence in the process of becoming a scholar is also manifested through the change in status from doctoral student to doctoral candidate. The testimonials also illustrate the process of and the urge for becoming a scholar, emphasising the role of the portfolio in this process:

Compiling the portfolio has been beneficial to me in a number of ways because I am an individual who had completed most of the postsecondary education in

a different cultural and educational context. First of all, it provided me with the opportunity to reflect deeply on how all my experiences within the Canadian educational context changed my academic identity. The biggest challenge I encountered was how these experiences contributed to the development of my research topic. Compiling the portfolio made me realize that the changes in my research focus had been caused by the transformations that my academic identity was undergoing.

(Fifth Year Student)

The portfolio was a catalyst for seeing myself as a scholar. That may sound a bit ridiculous, a PhD student not thinking of themselves as a scholar, but as I am getting closer to the end of my journey, I now understand how different doctoral level work is compared to master's work. Compilation of the portfolio sections, and the early sketch of my research plan, planted the scholarly seeds.

(Full-time Doctoral Candidate)

The idea of me "becoming" an academic was reinforced by the portfolio. It encouraged me to dig deep, to be critical, to connect the dots of my learning, and then to connect those dots to myself as an emerging scholar. In the end, I experienced the portfolio defense as a celebration of how far I had come. Now, that may be the result of a very encouraging committee (critical and encouraging), but I did feel a sense of achievement and a sense of community as a result of the process.

(PhD Graduate)

According to the above testimonials, the comprehensive portfolio is a catalyst for and celebration of becoming a scholar. The comprehensive portfolio's supportive role in the process of socializing doctoral students into a scholarly community can be especially beneficial to international doctoral students who are adapting to the Canadian educational context and engaging with doctoral studies at the same time. Moreover, doctoral students recognize that becoming a scholar is only one of the multiple facets of their professional and personal growth in the program:

A comprehensive portfolio allows so much more depth and reflection—you can discuss personal challenges and how you overcame them, personal growth—it is not just about what you have learned from reading and coursework. I think that this is really important. We are not just scholars.

(First Year Full-time Student)

Whatever starting point (or background) is, the comprehensive portfolio challenges, transforms, and celebrates doctoral students' multiple identities.

Holistic model of doctoral education

The comprehensive portfolio is intended to be an overarching umbrella that provides a holistic and cohesive framework for the development and refinement of academic and transferable skills across a series of activities that otherwise might be perceived as disconnected or discrete events. Several testimonials mirror the above intention:

The preparation and presentation of the comprehensive portfolio are of benefit to students in that we will also have to eventually defend our dissertation. Not only does a comprehensive portfolio ensure that we are ready to undertake our research, but it acquaints us with the committee and defense procedures. We can take what we learn from this process and apply it to our dissertation defense.

(First Year Full-time Student)

The comprehensive portfolio promotes well-rounded learners by allowing students to assume numerous academic roles and observe how they intersect. In many regards, the portfolio forms the roots upon which the doctoral dissertation is constructed...Many of the scholarly tasks which ultimately become showcased in a comprehensive portfolio are interconnected with the student's chosen dissertation topic. Therefore, the subsequent transition into field research becomes a relatively seamless process as each student enters the data collection stage with broadened theoretical and pedagogical knowledge of his or her field of study and the research techniques that seek to complement it.

(Fourth Year Part-time Student)

Probably the most significant benefit of the portfolio was how it enabled me to tie my program experiences together. I knew ahead of time that my course work and the products (papers/presentations/observations) I developed during the classes would become part of the portfolio. I was encouraged to be reflective throughout my courses, to consider what I was thinking about and why I was thinking about those things... An examination is an event; the portfolio is a process which really meshes well with my own view of learning.

(PhD Graduate)

Similarly to the above testimonials, a fourth year part-time student revealed excitement about her comprehensive portfolio experiences and the enhancement of her diverse academic and transferable skills:

I cannot speak highly enough of the role of the comprehensive portfolio in my academic journey. This unique form of assessment extends well beyond the traditional oral examinations of doctoral candidates and aims to encourage holistic learning via the advancement of the student's pedagogical knowledge and skills using a multi-faceted approach. As a student who is currently in the final exit stages of the comprehensive portfolio, I can attest to its ability to assist learners in developing and advancing their abilities in a wide spectrum of skills, including those in teaching and assessment, researching, academic writing, scholarly publishing, and presenting [at conferences].

(Fourth Year Part-time Student)

The students' holistic understanding of the comprehensive portfolio's objectives and implications mirrors Cobia et al.'s (2005) description of portfolio as a comprehensive, flexible, competence-focused, and effective method for assessing doctoral student learning. We argue that—in addition to allowing doctoral students to “demonstrate the level of their understanding, growth in proficiency, long-term achievement, and significant accomplishments in one or more learning areas” (Cobia et al., 2005, p. 244)—the comprehensive portfolio provides a holistic, collaborative, and career-related model of learning, teaching, and mentoring.

Challenges

Completing the comprehensive portfolio is not without challenge, however; requiring students to engage in independent learning and demonstrate time management skills akin to the timely completion of the dissertation. Students who do not demonstrate these skills, risk prolonged times to completion. There also can be “unevenness” across portfolios as students independently negotiate portfolio requirements and their personal preferences with their doctoral committee members who differ in their preferences, values, and expectations (Thyer, 2003). Additional confusion may arise as students share their unique comprehensive portfolio experiences or as they review their peers' completed portfolios. These differences may be especially confusing in absence of the public presentation and defence in which the portfolio is discussed and contextualized. Finally, completion of the comprehensive portfolio is a deeply individualized and reflective process, requiring substantial time and effort in addition to the completion of coursework. For these reasons, the comprehensive process can be demanding for either full-time or part-time students as articulated by several students:

It took a lot of time to think about, and to create the documents, and organize the experiences that were requested. For example, as a college level instructor, I had hoped there would be university teaching opportunities to add to my resume (there was). I worried about how I'd be able to complete my coursework

and write scholarly articles for publication at the same time (I did). Also, when I came into the program I certainly wasn't able to provide evidence of a deep understanding of theory related to my field of study, which was another concern (I am still learning!). This is all water under the bridge now though, and I was able to balance what was required for the comprehensive portfolio, in concert with the course work and everything else.

(Full-time Doctoral Candidate)

Comprehensive portfolios ask students to prepare a comprehensive documentation for their study; the content of the portfolio needs to cover the entire courses which they took within the past two years. It is a challenge for some of the students...If I were to do it again, I would collect the each single document from the courses for the comprehensive portfolio.

(Doctoral Candidate)

There were very few sample portfolios available to review when I began. Those that I could borrow were extremely helpful. The Joint PhD program has collected portfolios for students to review online. I think that this is a great idea. I have provided mine for the website. I strongly support the recommendation that doctoral students attend the portfolio defence of another student(s) to prepare. This was very helpful to me.

(Part-time Doctoral Candidate 1)

I enjoyed the challenges of building the portfolio, although defending it was excruciating because I am very uncomfortable talking about myself. However, I realize, thanks to the portfolio experience, that we really do research ourselves no matter what we say our topic is.

(Part-time Doctoral Candidate 2)

The advantage of the comprehensive portfolio over the comprehensive written examination has been voiced in the literature and through the testimonials. While students in the Joint PhD encounter multiple challenges in the process of developing and completing the comprehensive portfolio (e.g., unclear, uneven, or overwhelming expectations; reflection and introspection; and study-life balance), they also express excitement about 21st century learning, mentoring, scholarship, and networking opportunities.

Conclusions and Recommendations

Doctoral studies form the foundation for innovative technologies, processes, and ideas that further societal well being, social development, and economic prosperity (Davidson, 2012). How we think, act, and live our life as scholars holds the potential to transform not

only our own lives, but also the lives of those around us including family, friends, students, and colleagues, with these transformations in turn building new identities, pathways, and opportunities. We agree with Davidson (2012) who argued that higher education is “more than a rite of passage. It is an opportunity to engage in the pursuit of ideas and research that generates new knowledge, which can then be transformed into products, processes, and services. The research environment is a critical training ground for students” (para. 8). In this paper, we reviewed literature, described one PhD program and its comprehensive portfolio examination, and used a limited number of student testimonials to explore the role of the comprehensive portfolio in PhD student retention, skills development, and mentoring across PhD programs and geographies. We recognize that conducting surveys, individual in-depth interviews, or focus group interviews with doctoral students and their mentors would enhance the process of collecting more systematic, accurate, and rigorous data than the data presented in this paper. In our literature review, however, we offer an overview of the current states of the affairs in doctoral education in North America, highlighting the importance of the comprehensive portfolio task in doctoral program completion, doctoral education, and knowledge-based economy.

To illustrate the comprehensive portfolio implications for students’ learning, skills development, and self-as-scholar prospects, we invited our doctoral students to reflect on their portfolio experiences and included their testimonials in this paper. While recognizing that mentors’ perspectives would shade even more light on the portfolio process, we included only students’ voices to fill the gap in the comprehensive portfolio literature that mostly reported on faculty and mentors’ perspectives. It is important to note that testimonial submissions were not anonymous and this fact might have influenced students’ responses; most responses were positive, but several important critiques (e.g., ambiguity, uneven standards, and the danger of gaining limited knowledge about foundational theories and frameworks) were reported. Furthermore, we discussed only one PhD in Educational Studies program out of 112 programs in Canada (Canadian-universities.net, 2016) to explore possible advantages, challenges, and possibilities of the comprehensive portfolio examination. While acknowledging this limited scope of the paper, we argue that returning to this 30-year long conversation—even when using only one PhD program as an illustration—might rejuvenate discussions among and between doctoral students, mentors, curriculum developers, policy makers, and international scholars and universities, transforming the lives of 21st-century learners and building new pathways for doctoral education and societal well-being.

To enhance their PhD and comprehensive portfolio experiences—and develop academic and transferable skills for 21st century learning and innovation—doctoral students should plan and embrace collaboration with mentors, peers, and scholars in the field (e.g., through conferences and publications) as well as with local, national, and international communities (e.g., through research partnerships, knowledge translation, and knowledge mobilization). Open and ongoing communication with mentors and peers as well as focus

on critical thinking, creativity, character building, culture and ethical citizenship, and digital technologies are crucial for 21st century learning and innovation (C21, 2016). Additionally, keeping a learning log from the beginning of the program; reviewing exemplary portfolios, and attending portfolio defenses can assist doctoral students in completing the comprehensive portfolio in a meaningful and timely manner. Reflecting on portfolio experiences, researching portfolio processes and outcomes, and disseminating research findings can also enable students, mentors, curriculum developers, and policymakers to increase doctoral student retention, enhance student transferable skills, and enable doctoral graduates to enter the competitive academic and non-academic work environments (Cobia et al. 2005).

It is important to note that empirical literature about doctoral programs' attrition rates—and about the role of the comprehensive portfolio in resolving this issue—is mostly written by faculty and mentors and focused on research, learning, teaching, PhD experience, and student socialization. The testimonials shared by our doctoral students in this paper offer additional insights about the value of the comprehensive portfolio included preparation for the dissertation defence, self-as-scholar identity formation, and personal growth. To gain a deeper understanding of doctoral education and the comprehensive portfolio implications for students, institutions, and societies, we must invite more PhD students and PhD graduates to join and expand the current conversation.

We encourage doctoral students' mentors to embrace and reimagine the comprehensive portfolio examination as an early mentoring opportunity, which is critical for successful dissertation defence, doctoral program completion (Bayley et al. 2012; Holley & Caldwell, 2012), and self-as-scholar development. Keeping an open-door policy and ongoing communication with the student and the committee members—key collaborators in this scholarly endeavour—can increase not only student retention rates, but also facilitate student socialization into the scholarly community, enabling them to enter the competitive work environment with strong academic and transferable skills and supportive professional networks (Cobia et al. 2005; SSHRC, 2016). Mentors, doctoral students, PhD programs, and universities can also benefit from mentors' engagement in comprehensive portfolio research projects that would explore mentors', dissertation committee members', and students' portfolio experiences in relation to portfolio objectives and implications, enhancing PhD program development, doctoral education policies and processes, and student retention.

The portfolio examination has gained its prominence in 21st century learning and in doctoral education. Although perceived as an elusive and non-standardised assessment tool, the comprehensive portfolio is the major milestone leading from coursework to successful dissertation defence, offering a holistic approach to doctoral education and assessment. Although this form of assessment has been used as an alternative to the written comprehensive examination for three decades, more diverse, multimodal, and transferable skills-responsive forms of the comprehensive portfolio should be encouraged

and supported across disciplines and institutions to meet the needs of 21st century learners, scholars, professionals, innovators, and leaders. Universities should foster excellence in doctoral education and transferable skills development by researching, evaluating, and adjusting their PhD programs to doctoral students' needs and to the demands of an evolving knowledge economy. Successful program completion should be a short term goal for curriculum developers, PhD program directors, policy makers, and university administrators. The long term goal must include the development of student academic, transferable, and career-related skills, especially in the current context where tenure-track academic positions within universities are limited. In Canada, more and more doctoral graduates find themselves employed in non-postsecondary sector, including management; business, finance, and administration; natural and applied sciences; education, and government (Canadian Association of Postdoctoral Scholars, 2011). Universities should also provide more scholarship and employment opportunities for doctoral students to help them keep their study-life balance and stay engaged and motivated throughout the doctoral journey. Professional development for mentors should be encouraged, valued, and provided on a regular basis.

We urge doctoral students, mentors, committee members, program developers and directors, and policymakers to develop a culture of 21st century learning, teaching, and innovation through reflection, critical thinking and creativity, collaboration, communication, character building, culture and ethical citizenship, and digital technology education. Similarly to SSHRC (2016), we emphasise the importance of knowledge creation, knowledge translation, knowledge mobilization, and intersectoral and transnational partnerships in doctoral education. Open communication about goals and expectations, reflection on learning and teaching processes, systematic assessments of teaching and learning, and assessment-informed programs, policies, and processes are critical for the success of doctoral students locally, nationally, and internationally.

References

1. Agency for Science and Higher Education (2014). *Report on thematic evaluation of doctoral studies in the Republic of Croatia*. Retrieved 20 April, 2016, from <http://www.srednja.hr/Studenti/Vijesti/Samo-10-22-posto-upisanih-zavrshi-doktorski-studij-a-prosjecno-studiraju-75-godina>
2. Archbald, D. (2011). The emergence of the nontraditional doctorate: A historical overview. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 129, 7–19. doi: 10.1002/ace.396
3. Associating of Universities and Colleges Canada (AUCC). (2011). *Trends in higher education*. Volume 1 – Enrolment. Ottawa, ON. Retrieved 20 April, 2016, from <https://www.univcan.ca/wp-content/uploads/2015/11/trends-vol1-enrolment-june-2011.pdf>
4. Bayley, J. G., Ellis, J. B., Abreu-Ellis, C. R., & O'Reilly, E. K. (2012). Rocky road or clear sailing? Recent graduates' recollections and reflections of the doctoral journey. *Brock Education: A Journal of Educational Research and Practice*, 21(2), 88–102.

5. Brill, J. L., Balcanoff, K. K., Land, D., Gogarty, M. M., & Turner, F. (2014). Best practices in doctoral retention: Mentoring. *Higher Learning Research Communications*, 4(2), 26–37. doi.org/10.18870/hlrc.v2i2.66
6. Canadian Association for Graduate Studies. (2008). Professional skills development for graduate students. Retrieved 9 May, 2016, from <https://uwaterloo.ca/gradventure/reports-and-data>
7. Canadians for 21st Century Learning & Innovation. (2016). Shifting minds 4.0: Imagine a new generation. Retrieved 20 May, 2016, from <https://sunwestpebl.files.wordpress.com/2016/07/c21-canada-learning-and-innovation-inventory-part-1-and-2.pdf>
8. Canadian Association of University Teachers. (2013). *CAUT Almanac of Post-Secondary Education in Canada*. Ottawa: CAUT, 2013–2014. Ottawa, ON.
9. Cassuto, L. (2013, July 1). Ph.D. attrition: How much is too much? *The Chronicle of Higher Education*. Retrieved 9 May, 2016, from <http://www.chronicle.com/article/PhD-Attrition-How-Much-Is/140045/>
10. Charbonneau, L. (2013). PhD completion rates and times to completion in Canada. Retrieved 23 June, 2016, from: <http://www.universityaffairs.ca/opinion/margin-notes/phd-completion-rates-and-times-to-completion-in-canada/>
11. Cobia, D. C., Carney, J. S., Buckhalt, J. A., Middleton, R. A., Shannon, D. M., Trippany, R., & Kunkel, E. (2005). The doctoral portfolio: Centerpiece of a comprehensive system of evaluation. *Counselor Education and Supervision*, 44(4), 242–254.
12. Davidson, P. (2012, September 3). University is still the surest path to prosperity. *The Globe and Mail*. Retrieved 8 June, 2016, from <http://www.theglobeandmail.com/opinion/university-is-still-the-surest-path-to-prosperity/article4513305/>
13. Edge, J., & Munro, D. (2015). Inside and outside the academy: Valuing and preparing PhDs for careers. The Conference Board of Canada. Retrieved 10 July, 2016, from <http://www.conferenceboard.ca/e-library/abstract.aspx?did=7564>
14. Elbow, P., & Belanoff, P. (1986). Portfolios as a substitute for proficiency exams. *College Composition and Communication*, 37, 336–339.
15. Fahlman, W. D. (2009). The first doctoral program in distance education in North America. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 10(6), 124–136.
16. Fullick (2013, July 17). War of attrition – Asking why PhD students leave. *University Affairs*. Retrieved 20 May, 2016, from: <http://www.universityaffairs.ca/opinion/speculative-diction/war-of-attrition-asking-why-phd-students-leave/>
17. Gemme, B., & Gingras, Y. (2008). The new production of researchers. In A. Chan & D. Fisher (Eds.), *The exchange university: Corporatization of academic culture* (pp. 70–89). Vancouver, BC: UBC Press.
18. Goertzen, B. J., McRay, J., & Klaus, K. (2016). Electronic portfolios as capstone experiences in a graduate program in organizational leadership. *Journal of Leadership Education*, 15(3), 42–52. doi:1012806/V15/I3/A5
19. Graham I. D., Logan, J., Harrison M. B., Straus, S., Tetroe, J. M., Caswell, W. R. N., & Robinson, N. (2006). Lost in knowledge translation: Time for a map? *Journal of Continuing Education in*

Health Professions, 26(1), 13–24. doi: 10.1002/chp.47

20. Gregoric, C., & Wilson, A. (2012). Informal peer mentoring during the doctoral journey: Perspectives of two postgraduate students. In M. Kiley (Ed.), *Proceedings of the 10th Quality in Postgraduate Research Conference: Narratives of transition: Perspectives of research leaders, educators and postgraduates* (pp. 83-92). Retrieved 19 September, 2016, from <http://chelt.anu.edu.au>
21. Hackmann, D. G., & Price, W. J. (1995, February 11). *Preparing school leaders for the 21st century: Results of a national survey of educational leadership doctoral programs*. Paper presented at the National Council of Professors of Educational Administration Conference-Within-a-Conference at the American Association of School Administrators Conference, New Orleans, LA.
22. Holliday, A. (2016). PhD students, interculturality, reflexivity, community and internationalisation. *Multilingual and Multicultural Development*, 1-13. doi:10.1080/01434632.2015.1134554
23. Jairam, D., & Kahl, D. H. Jr. (2012). Navigating the doctoral experience: The role of social support in successful degree completion. *International Journal of Doctoral Studies*, 7, 311–329.
24. Joint PhD in Educational Studies Program (2016). *Handbook*. Brock University, Lakehead University, University of Windsor, ON. Retrieved 1 October, 2016, from <http://jointphd.ed.brocku.ca/>
25. Kot, F. C., & Hendel, D. D. (2012). Emergence and growth of professional doctorates in the United States, United Kingdom, Canada and Australia: A comparative analysis. *Studies in Higher Education*, 37(3), 345–364. doi:10.1080/03075079.2010.516356
26. Kyvik, S., & Olsen, T. B. (2014). Increasing completion rates in Norwegian doctoral training: Multiple causes for efficiency improvements. *Studies in Higher Education*, 39(9), 1668–1682. doi:10.1080/03075079.2013.801427
27. Larivière, V. (2011). On the shoulders of students? The contribution of PhD students to the advancement of knowledge. *Scientometrics*, 90(2), 463-481. doi: 10.1007/s11192-011-0495-6
28. Maldonado, V., Wiggers, R., & Arnold, C. (2013). *So you want to earn a PhD? The attraction, realities, and outcomes of pursuing a doctorate*. Toronto, ON: Higher Education Quality Council of Ontario.
29. Meadows, R. B., Dyal, A. B., & Wright, J. V. (1998). Preparing educational leaders through the use of portfolio assessment: An alternative comprehensive examination. *Journal of Instructional Psychology*, 25(2), 94–99.
30. Munro, D. (2015, January 6). *Where Are Canada's PhDs Employed?* The Conference Board of Canada. Retrieved 19 May, 2016, from http://www.conferenceboard.ca/topics/education/commentaries/15-01-06/where_are_canada_s_phds_employed.aspx
31. Offerman, M. (2011). Profile of the non-traditional doctoral degree student. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 129, 21–30.
32. Powers, J. D., & Swick, D. C. (2012). Strait talk from recent grads: Tips for successfully surviving your doctoral program. *Journal of Social Work Education*, 48(2), 389–394. doi:10.5175/JSWE.

2012.201000073

33. Pyhältö, K., Toom, A., Stubb, J., & Lonka, K. (2012) Challenges of becoming a scholar: A study of experienced problems and well-being of doctoral students. *International Scholarly Research Network*, 1–12. doi:10.5402/2012/934941
34. Rausch, D. W., & Crawford, E. K. (2013). *Demonstrable competence: An assessment method for competency domains in learning and leadership doctoral program*. Proceedings of the IADIS International Conference on Cognition & Exploratory Learning in Digital Age, 398–402.
35. Rose, M. (2013). Graduate student professional development: A survey with recommendations. Ottawa, ON: Social Sciences and Humanities Research Council of Canada.
36. Saliba, R. (2012). *PhD program structures in Canada*. Ottawa, ON: Canadian Association of Graduate Studies.
37. Sekuler, A. B., Crow, B., Annan, R. B., Mitacs Inc., & Academic Research Group Inc. (2013). *Beyond labs and libraries: Career pathways for graduate students*. Toronto, ON: Higher Education Quality Council of Ontario.
38. Social Sciences and Humanities Research Council of Canada (SSHRC). (2014). *Dimensions of effective research training*. Retrieved 12 September, 2016, from http://www.sshrc-crsh.gc.ca/funding-financement/policies-politiques/effective_research_training-formation_en_recherche_efficace-eng.aspx
39. Social Sciences and Humanities Research Council of Canada (SSHRC). (2016). Leveraging knowledge for 21st century teaching and learning: Insights and opportunities for knowledge mobilization and future research. Retrieved 12 September, 2016, from http://www.sshrc-crsh.gc.ca/society-societe/community-communite/ifca-iac/01-learning_report-apprentissage_rapport-eng.aspx
40. Thyer, B. A. (2003). A student portfolio approach to conducting doctoral social work comprehensive examinations. *Journal of Teaching in Social Work*, 23(3/4), 117–126. doi: 10.1300/J067v23n03_10
41. Wendler, C., Bridgeman, B., Cline, F., Millett, C., Rock, J., Bell, N., & McAllister, P. (2010). *The path forward: The future of graduate education in the United States*. Princeton, NJ: Educational Testing Service.
42. West, I., J. Y., Gokalp, G., Pena, E. V., Fischer, L., & Gupton, J. T. (2011). Exploring effective support practices for doctoral students' degree completion. *College Student Journal*, 45, 310–323.
43. Yob, I. M., & Crawford, L. (2012). Conceptual framework for mentoring doctoral students. *Higher Learning Research Communications*, 2(2), 34–47. <http://dx.doi.org/10.18870/hlrc.v2i2.66>

Doktorsko obrazovanje za održivu budućnost: što sveobuhvatni portfelj ima s time?

Sažetak

U ovome se radu predstavlja zajednički doktorski program iz obrazovnih studija koje izvode tri sveučilišta u Ontariu, u Kanadi. Raspravlja se o ulozi sveobuhvatnog portfelja u obrazovanju istraživača i opisuje se vizija održivoga dokorskog obrazovanja i održive budućnosti na lokalnoj, nacionalnoj i međunarodnoj razini. Raspravlja se o važnosti sveobuhvatnog portfelja za zadržavanje studenata u doktorskim programima, u razvoju vještina učenja za 21. stoljeće, mentorstvu, znanstveničkim kompetencijama i holističkom doktorskom obrazovanju. Rad otvara temeljna pitanja: što na tako organiziranom doktorskom studiju funkcionira, a što ne, te što nedostaje. Na kraju se donosi zaključak s kritičnim razmišljanjima i preporukama na razini doktorskih studija, a s obzirom na interese ključnih sudionika – studenata, mentora, kreatora nastavnog plana i programa, voditelja doktorskih programa te onih koji stvaraju zakone i uredbe o doktorskim studijima.

Ključne riječi: holističko doktorsko obrazovanje, mentorstvo, doktorat u obrazovanju, sveobuhvatni portfelj, učenje 21. stoljeća

Budućnost škole i utopijsko mišljenje

Mile Silov

Učiteljski fakultet u Zagrebu (profesor u mirovini)

Čovjek se nikada ne uzdigne više nego onda kada ne zna kamo ga još može odvesti njegov put.

Friedrich Nietzsche

Kada utopijske oaze presuše, šire se pustinje banalnosti i bespomoćnosti.

Jürgen Habermas

Sažetak

Na razvitak škole kao odgojne zajednice koja promiče znanje, vještine i ljudskost (Silov, 2003) utjecali su vrste komunikacije, obilježja društveno-ekonomskih odnosa, socijalno-političke doktrine koje su dominirale u pojedinim razdobljima povijesti, razvitak tehnologije i teorijsko promišljanje smisla škole. Utopijsko mišljenje otvara nove mogućnosti za raspravu o budućnosti škole. Utopija je vizija drukčijeg društva.

Utopijska svijest smjera prema promjeni sadašnjega u novo, buduće stanje kao promjena načina života, pronalaženje novih istina, novih spoznaja i zauzimanje otvorenosti prema mogućoj realnosti (Oklobdžija, 1990). Bloch (1981) svojim je principom nada dao najbolji odgovor kritičarima smisla utopije. Utopijsko mišljenje, sve od početaka velikih religija, preko poznatih filozofa i pedagoga do današnjih dana, imalo je važnu ulogu u raspravama o budućnosti društva i škole. Dominacija kapitalizma, nacionalizma, konzervatizma i scijentizma nepovoljno djeluje na utopijsko mišljenje o budućnosti škole. Međutim, suvremena informacijsko-komunikacijska tehnologija otvara nove mogućnosti za utopijsko mišljenje o budućoj školi.

Ključne riječi: budućnost, informacijsko-komunikacijske tehnologije, princip nada, škola, utopijsko mišljenje

Uvod

U Sumeru, u Mezopotamiji, na području Iraka arheolozi su pronašli ostatke kuće koja je preuređena za potrebe škole i glinene pločice na kojima su učenici pisali klinastim pismom. Komunikacija pismom bila je presudna za nastanak škole. Povijest škole od Sumera, prije 3500 godina pr. n. e., do današnjih dana potvrđuje spomenutu tvrdnju. Na razvitak škole utjecali su i drugi faktori, posebno obilježja društveno-ekonomskih odnosa, dominantne

socijalno-političke doktrine u pojedinim razdobljima društva, razvijenost tehnologije i teorijsko mišljenje smisla postojanja škole. Školu shvaćamo kao podsustav društva. Izdvojili smo (Silov, 2003) temeljne funkcije i podsustave škole. Brojnost i složenost funkcija (planiranje, istraživanje, organiziranje i dr.) i podsustava škole (nastava, izvannastavne aktivnosti, kulturna djelatnost i dr.) izazvala je potrebu za novim, specijaliziranim stručnjacima za istraživanje, inovacije i razvoj (pedagozima, psiholozima i dr.) koji u suradnji s učiteljima i ravnateljima ostvaruju viziju i misiju škole kao posebnoga organona društva.

Budućnost je vizija koju čovjek stvara o vremenu. Čovjek je *homo vizualis*, biće vremena i prostora. Vrcelj i Mušanović (2001, str. 205) ističu da je „istraživanje budućnosti (i nepoznatog)“ stalno obilježje čovjekove egzistencije. U Hrvatskoj su rasprave o budućnosti škole bile naročito aktualne u očekivanju 21. stoljeća (Pivac, Šoljan i Vrgoč, 1988). Na II. kongresu pedagoga Hrvatske održanom u Dubrovniku 1988. godine predstavili smo (Silov, 1988) neeksperimentalno istraživanje važnog podsustava škole, razvojno-pedagoške djelatnosti, za razdoblje od četrdeset godina. U 2016. godini valorizirali smo (Silov, 2016) uspješnost naših predviđanja budućnosti stručnih suradnika u školi. Koristili smo se metodom znanstvenog intervjua i ekspertnog mišljenja pedagoga: Vladimira Jurića i Stjepana Staničića. Eksperti su potvrdili naša predviđanja od prije dvadeset i osam godina. Razlika je u gledanju na budućnosti moguće specijalizacije školskog pedagoga. Potrebna su istraživanja i ostalih podsustava škole.

Pedagogijska futurologija bavi se istraživanjem budućnosti škole, odgoja, obrazovanja, izobrazbe i profesija koje ostvaruju cilj i zadatke škole. Zato je rasprava o budućnosti škole uvijek aktualna tema (Maleš i Mužić, 1991; Jurčević-Lozančić i Opić, 2011). Posebnu pozornost usmjerit ćemo na budućnost škole promatranu pomoću utopijskog mišljenja. Što je utopija? Utopiju shvaćamo kao viziju drukčijeg društva ili drukčije uređenih društvenih odnosa (Jurić, 2016). Th. Moore u djelu *Utopija* pojam utopije definira na dvije razine: prvo, kao „dobro mjesto“ (*e-topia*) i drugo, „mjesto koje ne postoji“, „ne-mjesto“ (*ou-topia*) (Jurić, 2016). Za bolje razumijevanje utopije korisno je taj pojam promatrati u kontekstu utopijske svijesti, utopijske funkcije, nade i mašte. Prema Oklobdžiji (1990), utopijska svijest smjera prema promjeni sadašnjeg i budućeg stanja, kao promjena načina života, pronalaženje novih istina, novih spoznaja i zauzimanja otvorenosti prema realnosti mogućega. Postoje dva suprotna stava prema utopiji (Maskalan, 2015): afirmativan stav (povijesna promjena na bolje) i antiutopijski stav (utopijsko mišljenje je opasno, nepotrebno). Najbolji odgovor kritičarima utopije dao je filozof E. Bloch (1981) svojim djelom *Princip nada*. Poznati filozof dovodi u međuodnos pojmove nada, utopija i mašta. Bloch (1981) piše da čovjek živi stalno u budućnosti. Čovjek strahuje od prošlosti i neizvjesne sadašnjosti, međutim, jedino „bez frustracije sadrži samo ono čemu se nadamo“ (Bloch, 1981, str. XV). Nada je utopijska funkcija, dakako, ako ne nastupa kao jednostavno individualno duševno stanje, na primjer fantaziranje, nego kao nešto što je svjesnoznanano (njem. *bewusst-gewusst*). Utopijska funkcija anticipira nešto što je realno moguće. To znači da utopijsko mišljenje može imati važnu ulogu u koncipiranju budućnosti škole. Sadržaji utopijske funkcije predstavljaju se

prije svega u predodžbama mašte, a ne samo u predodžbama sjećanja. U mašti predodžbe se ne sastavljaju iz postojećega na proizvoljan način (na primjer, kameno more ili zlatno brdo), nego se anticipacijom nastavlja „ono postojeće u budućim mogućnostima njegovog drukčijeg bivstvovanja“ (Bloch, 1981, str. XXVII; Supek, 1979).

Društvo, škola i utopijsko mišljenje

Kako predviđati budućnost škole? Kako odrediti smisao škole? Ako je škola javno dobro, onda su očekivanja društva i pojedinca velika. Barle Lakota (2012) izdvaja dvojbe u traženju smisla škole: zajedništvo i individualnost, egalitarizam i izvrsnost, univerzalizam i partikularnost, kvaliteta i masovnost (slo. *množičnost*). Ipak, misija škole, koja tvori bit škole, neupitna je: prijenos znanja i tekovina proteklih generacija u svrhu kultiviranja duha i razuma (Barle Lakota, 2012, str. 17). Ista autorica (Barle Lakota, 2012, str. 19) konstatira da je dobra škola ona koja potiče oslobađajuću moć znanja, pri čemu znanje nije shvaćeno kao promjenjiva vrednota, već prije svega kao sredstvo osmišljavanja naše egzistencije. Pedagogijska futurologija ima svoje područje istraživanja, metodologiju, principe i sredstva. Poznate su različite metode futuroloških istraživanja: metode analize trenda, metode analize međutjecaja, delfi-metoda, metoda kotača budućnosti, metoda fokus-grupe, metoda šestog čula i dr. Istraživači OECD-a konstruirali su scenarije za budućnost školovanja (OECD, 2006; Borovica, Kostović i Oljača, 2012). Ne postoji jedna budućnost, nego više budućnosti (Liessmann, 2008). Ako slijedimo ideju pluralizma u odgoju i obrazovanju, onda se ta Liessmannova (2008) tvrdnja odnosi i na budućnost škole. Možemo govoriti o alternativnim budućnostima škole. Borovica i Kostović (2014) istraživale su kakvo suvremeno obrazovanje treba odgovoriti na potrebe života u 21. stoljeću. Koja je uloga škole budućnosti u društvu 21. stoljeća? U svrhu predviđanja mogućih modela škole budućnosti, navedene su autorice (Borovica i Kostović, 2014) pomoću delfi-studije predstavile tri modela škole budućnosti: integrirana škola, škola kontinuiteta i globalna škola usmjerena na dijete. U znanstveno-istraživačkom projektu pod nazivom Školovanje za budućnost (OECD, 2006) istraživači su analizirali dominirajuće smjerove u odgoju i obrazovanju i moguće utjecaje iz okruženja. OECD-ov (2006) tim istraživača, sastavljen od teoretičara i eksperata, konstruirao je šest mogućih scenarija razvitka obrazovanja u 21. stoljeću. Evo tih scenarija: prvi, škola kao birokratski sustav; drugi, škola kao tržnica; treći, škola kao institucija usmjerena na učenje; četvrti, škola kao osnovni društveni centar; peti, umjesto škole mreže za učenje i šesti, kraj škole ili slom sustava odgoja i obrazovanja. Iz šest navedenih scenarija razvidno je moguće kretanje odgoja i obrazovanja u budućnosti. Moguća je još naglašenija institucionalizacija, birokratizacija i politizacija odgoja i obrazovanja, ali i transformacija škole u osnovne društvene centre, institucije učenja ili učeće institucije, mreže učenja, kao i slom obrazovnih sustava kakve poznajemo danas (Borovica, Kostović i Oljača, 2012). Neki od navedenih scenarija budućnosti odgoja i obrazovanja u 21. stoljeću (OECD, 2006) spominjani su još u 20. stoljeću: anarhističke koncepcije škole (W. Godwin), teorija odumiranja škole (V. Šuljgin, P. Blonski),

deskolarizacija škole i radikalna kritika škole (P. Freire, Illich). Smatramo da će budućnost pokazati važnost pluralizma ideja i modela u svim podsustavima društva, u gospodarskom, obrazovnom, financijskom, socijalnom i drugima. Na primjer, u gospodarstvu će i dalje postojati industrijska proizvodnja, ali i unikatna (zanatska) proizvodnja. Prvu proizvodnju obilježava masovnost, standardizacija i valorizacija kvalitete. Druga, zanatska proizvodnja bit će personalizirana i prilagođena naručitelju. U budućnosti neće nestati škola kakvu poznamo, ali će se postupno modernizirati. Istovremeno će postojati sadržaji, oblici i metode učenja koji će biti personalizirani prema potrebama i mogućnostima učenika. Bit će sve više virtualnih škola, ali klasične škole neće nestati u potpunosti.

Utopijsko mišljenje i virtualna škola

Utopijsko mišljenje koje je imalo za predmet budućnost odgoja, obrazovanja i škole pronalazimo u velikim religijama. U kršćanstvu je poznata Škola u Edenu. Opis te škole pokazuje kako utopija može stvarati školu budućnosti. Škola u Edenu zamišljena je kao uzorna škola koja će služiti ljudima u svim vremenima (White, 2002). Edenski vrt bio je učionica, priroda je bila udžbenik, Stvoritelj je bio učitelj, dok su roditelji ljudskog roda, Adam i Eva, bili učenici stvoreni da budu oblik i slava Božja (White, 2002). Odgojem učenika u Školi u Edenu osobno je upravljao Nebeski Otac. Prema Božjem planu zamišljeno je da Božji vjesnici, sveti anđeli, daju savjete i pouke praroditeljima, Adamu i Evi. Veliki učitelji ili učitelji naroda – Isus Krist, Muhamed, Konfucije i Budha – promišljali su odgoj, obrazovanje i školu u skladu s učenjem vjere koju su utemeljili. Isus Krist osnovao je biblijsku (putujuću, progonjenu) školu u kojoj je on bio učitelj, a dvanaest apostola učenici. Škola Isusa Krista prije više od dvije tisuće godina imala je ono što nemaju mnoge škole danas: velike ideale, smisao postojanja i mijenjanje društvenih odnosa; stvaranje Kraljevstva nebeskog na zemlji. Učitelj je zbog svojih ideala izgubio život, a učenici su bili progonjeni. Isus Krist je pedagog koji je zamislio (pre)odgoj starijih učenika, odraslih osoba (ribara, carinika i dr.) koji će odgajati mlade i odrasle. Na taj način Isus je *de facto* prvi andragog koji je dao neponovljiv prilog utopijskog mišljenja o školi budućnosti.

Utopijsko mišljenje imalo je važnu ulogu u raspravama o budućnosti društva i škole. Mišljenje pomoću utopije može biti korektor realnosti društva i škole. Primjere dobre prakse pronalazimo u povijesti pedagogije i školstva, posebno onih pedagoga i učitelja koji su svojim djelima i modelima drukčije škole nastojali reformirati tradicionalnu (staru) u suvremenu (novu) školu. Spomenimo samo neka imena i pedagoške pokrete: W. Godwin, F. Ferrer, L. N. Tolstoj, A. S. Neill, I. Illich, J. Spring; deskolarizacija škole, radikalna kritika škole (P. Freire, I. Illich) i teorija odumiranja škole (V. Šuljgin, P. Blonski i dr.). Pokret reformske pedagogije, od kraja 19. stoljeća do 1940. godine, također je imao elemente utopijskog mišljenja u viziji škole budućnosti. Iako smo u 21. stoljeću, nisu u potpunosti ostvarene pedagoške ideje i praksa odgoja o drukčijoj školi koju su reformski pedagozi i učitelji promovirali u 19. i prvoj polovici 20. stoljeća. Jedan od razloga jesu i političke ideje nekih pedagoga (anarhizam, socijalizam, liberalizam i dr.). Teorije o deskolarizaciji škole,

radikalna kritika škole i teorija o odumiranju škole još su na razini utopijskog mišljenja. Reformska pedagogija predstavljala je „pedagoški odgovor na procese modernizacije i posljedicu krize kulture i škole 19. stoljeća te kao rezultat novih spoznaja o djetetu“ (Batinić, 2014, str. 258) i školi primjerenom dječjim potrebama. Batinić (2014) analizira reformske pedagoške pokrete i koncepcije od 1890. do 1940. godine: Pokret za umjetnički odgoj, Pokret radne škole, Odgoj u prirodi, Pedagogija Marije Montessori, Waldorfska pedagogija, Dalton-plan, Winetka-plan, Jena-plan, Pedagoška koncepcija Celestina Freineta i Slobodne škole. U navedeni niz pokreta reformske pedagogije kojima je cilj bio mijenjati odgoj, obrazovanje, školu, a često i društvene odnose, možemo dodati i radne kolonije i komune u Sovjetskom Savezu nakon Oktobarske revolucije (1917.), koje su predstavljale reformsku pedagogiju na sovjetski način (Silov, 2014).

U 21. stoljeću nema značajnijih pokušaja utopijskog mišljenja u stvaranju vizije škole budućnosti u suvremenim društvima. Smatramo da postoje najmanje tri razloga za nedostatak utopijskog mišljenja o budućnosti škole: prvi, dominacija konzervatizma kao socijalno-političke doktrine; drugi, uvjerenje o nadmoći znanstvenoga nad utopijskim mišljenjem i treći, pojava utopijskog mišljenja o budućoj školi u virtualnom svijetu. Konzervatizam se protivi društvenim promjenama, u čemu se razlikuje od liberalizma i socijalizma kao socijalno-političkih doktrina. Veći dio utopija u području odgoja i obrazovanja pokrenuli su pedagozi anarhisti, pedagozi socijalisti i pedagozi liberali. Škola F. Ferrera, nazvana Moderna škola, u Barceloni početkom 20. stoljeća smetala je španjolskom kralju toliko da je nesretnog pedagoga anarhista dao pogubiti! Liberalni pedagog A. S. Neill utemeljio je školu internat Summerhill u namjeri da ostvari buduću školu – školu bez prisile. Neill i njegovi nasljednici u Summerhillu imaju nesporazume s obrazovnom politikom od osnutka škole 1921. godine do danas! Nakon nesporazuma u svakodnevnom životu, utopijsko mišljenje svoj prostor nalazi u virtualnom svijetu. Internet je na poseban način demokratizirao učenje, odgoj i obrazovanje. Primjeri dobre prakse virtualnih škola, kao škola sadašnjosti i budućnosti, dokazuju da nije tako jednostavno onemogućiti utopijsko mišljenje o budućnosti škole. Virtualne škole bile su predmet utopijskog mišljenja, a danas su prihvaćene kao nova stvarnost. Neke od njih još imaju obilježja pedagoške utopije.

Informacijsko-komunikacijska tehnologija stvara uvjete da modele škole budućnosti prepoznamo već u sadašnjosti. Opisat ćemo one primjere škole budućnosti koji imaju obilježja utopijskog mišljenja. Prvi je osmislio indijski profesor Sugata Mitra, a nazvan je Rupa u zidu (engl. Hole in the Wall). Indijski eksperiment S. Mitre uvodi jezičnu (pedagošku) sintagmu minimalno invazivno obrazovanje (engl. *Minimally Invasive Education*). S. Mitra u svome eksperimentu slijedi teorijske osnove konstruktivizma, kooperativnog učenja, učenja pomoću otkrića i igre i sl. U virtualnoj školi učitelj nije fizički prisutan. S. Mitra polazi od realnosti – nedostatak kvalitetnih učitelja i škola, mogućnosti informacijsko-komunikacijske tehnologije i udaljenost nekih naselja (posebno u Indiji) od gradskih centara. Projekt S. Mitre počeo je 1999. godine u selu Korakati (Indija). Taj je projekt varijanta virtualne škole. S. Mitra je zamislio da će znatiželja dovesti djecu i odrasle pred staklo, ustvari kiosk, iza

kojega se nalazi umreženo računalo i jedan veliki ekran. Moderator i će se javljati preko Skypea „i igrati ključnu ulogu u obrazovanju djece“ (www.slobodnaevropa.org), a njih će se birati pomoću programa Cloud Granny. Taj je program osmislio S. Mitra i već se koristi u Velikoj Britaniji. Kako će virtualna škola S. Mitre izgledati u praksi kada tristo znatiželjne djece dođe pred ekran(e) računala? Mitra je optimist: djeca će pokazati znatiželju, početi će se (samo)organizirati, naučiti će pretraživati internet, igrati razne igre na računalu i postupno napredovati u stjecanju znanja i vještina. Odrasli nisu pokazali interes za virtualnu školu – eksperiment Rupa u zidu. Mitra i suradnici opisali su svoj eksperiment, virtualnu školu, u nekoliko znanstvenih studija i časopisa.

Navodimo još nekoliko virtualnih škola koje su u početku bile utopije, a danas su mogući afirmirani model škole budućnosti. Khan Academy (<http://www.khanacademy.org/about>) primjer je kako odgovoriti na pitanja koja izaziva koncept S. Mitre o minimalno invazivnom obrazovanju. Nakon što su učenici usvojili informatičku pismenost, kako će nastaviti samostalno učiti? Khan Academy kao slobodna i besplatna globalna učionica kreira besplatne mrežne programe za samostalno učenje. Coursera portal (<https://www.coursera.org>) također ima ponudu besplatnih programa za učenike i studente koji pokazuju interes za učenje u cijelom svijetu. U stvaranju programa sudjeluju i stručnjaci s poznatih sveučilišta u svijetu (Stanford, Princeton i dr.). Coursera portal utječe na demokratizaciju obrazovanja jer je cilj da kvalitetno obrazovanje bude dostupno svima, a ne samo studentima elitnih sveučilišta. U svijetu su poznati primjeri i drugih sveučilišta, na primjer tehničko sveučilište MIT, koja nude besplatne programe u obliku virtualne škole.

Nema sumnje, informacijsko-komunikacijska tehnologija stvara nove mogućnosti za koncipiranje škole budućnosti. Za stručnjake raznih obrazovnih profila (informatičare, pedagoge, metodičare, psihologe i dr.) suvremena tehnologija stvara nove izazove: dizajniranje programskih podrški, metodičko oblikovanje nastavnih sadržaja i sl. Specijalizirani stručnjaci svojim ekspertnim znanjima i vještinama mogu značajno utjecati na kvalitetu virtualnih škola. Tehnologija može mnogo, ali ne može sve. Bez prevladavanja suprotnosti u suvremenom društvu, nema stvarnog razvoja. Kako dokinuti velike nejednakosti u raspodjeli materijalnih dobara, siromaštvo, nepismenost, neobrazovanost, terorizam, ratove?

Završna misao

Utopijsko mišljenje o budućem društvu i školi u prošlosti je bilo predmet odobravanja i osporavanja. Danas dominira drugo, osporavanje smisla utopije (Fukuyama, 1994). Ozmon (1969) razmatrao je odnos između utopije i obrazovanja. Slijedimo one autore koji podržavaju duh utopije (Bloch, 1981, 1982). Torres i Teodoro (2007; Barle-Lakota, 2012) zagovaraju utopičnost (utopijsko mišljenje, op. M. S.) tako da stvorimo nove utopije uz osjećaj za kritiku, jer samo utopije mogu zamisliti nove svjetove i tako utjecati na društvene promjene. Međutim, konzervatizam, nacionalizam i scijentizam potiskuju utopijsko mišljenje o novom (pravednijem) društvu i školi budućnosti. San o pravednijem društvu

i školi u kojoj je učenička samouprava put do humanizacije učenja i odlučivanja u školi, protagoniste konzervatizma i nacionalizma podsjeća na totalitarizam! Nove mogućnosti utopijskog mišljenja o budućnosti škole postoje u virtualnom svijetu. Opisali smo neke od poznatijih virtualnih škola koje su nekada bile utopija, a danas su postale nova stvarnost učenja. Virtualne škole neće u potpunosti zamijeniti škole kakve poznamo, ali će biti jedan od mogućih poticaja za njihovu promjenu. Mogućnosti za utopijsko mišljenje u virtualnom svijetu ne mogu nadomjestiti nedostatak te vrste mišljenja u stvarnom životu, ali mogu biti nova nada mogućih promjena u društvu i školi.

Literatura

1. Barle Lakota, A. (2012). Utopija ali nazaj v prihodnost (ustvarjanje prihodnosti z dediščino preteklosti). U A. Žakelj, M. Bostner (ur.), *Razvijanje in vrednotenje znanja* (str. 16–20). Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo /online/. <http://www.zrss.si/pdf/razvijanje-vrednotenje-znanja-2112.pdf>. (posjećeno 2. 6. 2016)
2. Batinić, Š. (2014). *Povijesni razvoj i recepcija reformne pedagogije u Hrvatskoj. (Doktorska disertacija, neobjavljeno)*. Zagreb: Filozofski fakultet.
3. Borovica, T. P., Kostović, S. M. (2014). Škola budućnosti – prikaz delfi studije o alternativnim budućnostima škole. *Godišnjak Filozofskog fakulteta u Novom Sadu*, 39(1), 135–149.
4. Borovica, T., Kostović, S., Oljača, M. (2012). Škola budućnosti – alternativne budućnosti institucionalnog obrazovanja. U O. Gajić (ur.), *Kvalitet obrazovnog sistema Srbije u evropskoj perspektivi* (knjiga 2) (str. 61–74). Novi Sad: Filozofski fakultet.
5. Bloch, E. (1981). *Princip nada*, I–III. Zagreb: Naprijed.
6. Bloch, E. (1982). *Duh utopije*. Beograd: Beogradski izdavački grafički zavod.
7. Fukuyama, F. (1994). *Kraj povijesti i posljednji čovjek*. Zagreb: Hrvatska sveučilišna naklada.
8. Jurčević-Lozančić, A., Opić, S. (ur.) (2011). *Škola, odgoj i učenje za budućnost*. Zagreb: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
9. Jurić, H. (2016). Utopija – anti-utopija – post-utopija – utopija. www.stocitas.org/hrvoje_o_utopiji.htm. (posjećeno 23. 4. 2016.)
10. Liessmann, K. P. (2008). *Budućnost dolazi! O sekulariziranim očekivanjima spasenja i razočarenjima u vezi s tim*. Zagreb: Alineja.
11. Maleš, D. i Mužić, V. (1991). Budućnost škole – uvijek aktualna tema. *Napredak*, 135(1), 32–41.
12. Maskalan, A. (2015). *Budućnost žene*. Zagreb: Institut za društvena istraživanja.
13. Oklobdžija, M. (1990). Utopijska svijest kao ljudska potreba. *Revija za sociologiju*, XXI(4), 587–593.
14. OECD (2006). *Schooling for Tomorrow: Think Scenarios, Rethink Education*. http://www.oecd-ilibrary.org/education/think-scenarios-rethink-education_9789264023642-en. (posjećeno 2. 6. 2016.)
15. Ozmon, H. (1969). *Utopias and Education*. Minneapolis: Burgess Pub. Co.
16. Pivac, J., Šoljan, N. N., Vrgoč, H. (ur.) (1988). *Odgoj i obrazovanje na pragu 21. stoljeća, zbornik radova*. Zagreb: Pedagoško-književni zbor, Savez pedagoških društava SR Hrvatske.

17. Silov, M. (1988). Predviđanje budućnosti razvojno-pedagoške službe u školi. U J. Pivac, N. N. Šoljan, i H. Vrgoč (ur.), *Odgoj i obrazovanje na pragu 21. stoljeća, zbornik radova* (str. 179–182). Zagreb: Pedagoško-književni zbor, Savez pedagoških društava SR Hrvatske.
18. Silov, M. (2003). *Pedagogija: knjiga koja uvodi u znanost o odgoju one koji su na početku odgojiteljske ili učiteljske profesije*. Velika Gorica: Persona.
19. Silov, M. (2014). *Pedagoške ideje don Bosca, Makarenka i Neilla*. Zagreb: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
20. Silov, M. (2016). Budućnost razvojno-pedagoške službe: nova kritička analiza. U M. Turk et al. (ur.), *Suvremeni izazovi u radu (školskog) pedagoga*. Zbornik u čast Stjepana Staničića (str. 114–131). Rijeka: Filozofski fakultet – Odsjek za pedagogiju.
21. Supek, R. (1979). *Mašta*. Zagreb: Liber.
22. Teršelič, V. (1990). Obrazovanje za utopiju. *Revija za sociologiju*, XXI (4), 647–654.
23. Torres, C. A., Teodoro, A. (2007). *Critique and Utopia*. New York: Littlefield Publishers.
24. Vrcelj, S., Mušanović, M. (2001). *Prema pedagoškoj futurologiji (škola budućnosti)*. Rijeka: Hrvatski pedagoško-književni zbor.
25. White, E. G. (2002). *Education*. Nampa, Idaho: Pacific Press Publishing Association.

The Future of School and Utopian Thought

Abstract

The development of school as an educational community fostering knowledge, skills and humanity (Silov, 2003) has been influenced by various communications, characteristics of socio-economic relationships, socio-political doctrines which dominated particular periods of history, the development of technology and theoretical considerations of the purpose of school. Utopia is a vision of a different society.

The utopian consciousness is focused on changing the present into the new, future state as a change in the manner of living, searching for new truths, new knowledge and standing up for openness towards a possible reality (Oklobdžija, 1990). Bloch (1981) with his principle of hope provided the best answer to critics of the purpose of utopia. From the initiation of great religions to eminent philosophers and pedagogues, to present day, utopian thought had a significant role in discussions on the future of society and school. The domination of capitalism, nationalism, conservatism, and scientism have a negative effect on utopian thought on the future of school. However, contemporary information-communication technology provides new possibilities for utopian thought on the future school.

Keywords: *future, information-communication technologies, principle of hope, school, utopian thought*

Budućnost učenja rukama u hrvatskom obveznom obrazovanju

Karolina Doutlik

Osnovna škola Ivana Benkovića, Dugo Selo

Sažetak

Cilj je ovoga rada osvijestiti problem nedovoljnog učenja rukama u hrvatskome obveznom obrazovanju. U radu je prikazano tekstilno i tehničko obrazovanje učenika u hrvatskim osnovnim školama tijekom povijesti. Također se raspravlja o mogućnosti ponovnog uvođenja učenja rukama u hrvatsko obvezno obrazovanje, o pedagoškim vrijednostima rada i učenja rukama.

Provedeno je i ispitivanje stavova 610 budućih učitelja primarnog obrazovanja o trenutnom stanju učenja rukama u hrvatskom obveznom obrazovanju, nužnosti uvođenja obveznog predmeta u kojem bi se učenici bavili raznim tehnikama ručnog rada te razlozima za uvođenje predmeta Ručni rad u hrvatsko obvezno obrazovanje. Čak 91,3% ispitanika smatra da bi trebalo uvesti obvezni predmet Ručni rad u hrvatski obrazovni sustav, a među glavne razloge za njegovo uvođenje navode razvijanje učenikove fine motorike i motoričkih sposobnosti, korisnost za budući život, izražavanje i razvijanje kreativnosti, holistički razvoj učenika te ovladavanje raznim alatima i tehnikama ručnog rada.

Ključne riječi: *budući učitelji primarnog obrazovanja, hrvatsko obvezno obrazovanje, ručni rad, tekstilno i tehničko obrazovanje, učenje rukama*

Uvod

U školi koja je usmjerena na promjene trebalo bi obratiti pozornost na cjelovit razvoj učenika s posebnim naglaskom na praktičnu nastavu odnosno učenje rukama, koje je već desetljećima zanemareno u hrvatskim državnim osnovnim školama. Obrazovanje u hrvatskim državnim školama stavlja naglasak na intelektualni rad, čime se ne iskorištavaju, štoviše ignoriraju se, ostali potencijali koje učenici imaju. Nacionalni kurikulum je, po uzoru na obrazovnu politiku Europske unije, usmjeren na razvoj učeničkih kompetencija, među kojima su i inicijativnost i poduzetništvo te kulturna svijesti i izražavanje. Postavlja se pitanje ne predstavlja li upravo učenje rukama priliku za razvijanje poduzetništva u kojem bi učenici stvarali od ideje do gotova proizvoda ili pak priliku za stvaralačko i umjetničko izražavanje te učenje o lokalnoj, nacionalnoj i kulturnoj baštini (*Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i opće obvezno obrazovanje u osnovnoj i srednjoj školi*, 2010, str. 12). Pedagoško značenje rada rukama te potrebu njegova uvođenja u škole isticali su mnogobrojni pedagozi. Prvi koji su isticali potrebu za radom i radnim odgojem bili su

pedagozi da Feltre, Rabelais, Rotterdamski, de Montaigne, Komensky, Francke, Hecker, Rousseau, Salzmann, Pestalozzi, Fröbel i dr. (Jakopović, 1984; Rapo, 2004).

Na prijelazu iz 19. u 20. stoljeće javlja se nezadovoljstvo dotadašnjom tradicionalnom školom koja nije mogla udovoljiti potrebama koje su nastale u novim društveno-ekonomskim, političkim i kulturnim prilikama toga doba, odnosno pojavom druge industrijske revolucije. Kritike usmjerene prema pretjeranom intelektualizmu, krutim nastavnim planovima i programima, dominaciji predavačke nastave, pasivnom položaju učenika, zapostavljanju emocionalnoga i voljnog razvoja učenika, a koje je promicao J. F. Herbart, pridonijele su razvijanju pokreta radne škole kojim se tražilo uvođenje praktičnog rada u odgoj i obrazovanje učenika. Sastavni dijelovi razvijanja pokreta radne škole bili su pokret za umjetnički odgoj, pokret za odgajanje u prirodi te pokret za ručni rad. Razlozi za uvođenje ručnog rada u škole stoje u naglom razvitku industrije te sitne robne proizvodnje koja zahtijeva postizanje veće radne produktivnosti i osposobljene radnike vještih ruku i sa smislom za umjetničko oblikovanje proizvoda (Jakopović, 1984).

Učenje rukama u hrvatskom obrazovnom sustavu u prošlosti

Povijesni pregled danas izumrloga nastavnog predmeta namijenjena tekstilnom obrazovanju u razdoblju od 80-ih godina 19. stoljeća pa sve do 1945. iznijela je Rapo (2003; 2004). Osamdesetih godina 19. stoljeća, odnosno tridesetak godina nakon uvođenja ručnoga rada kao nastavnoga predmeta u pojedine europske zemlje, započelo se i u hrvatskim javnim glasilima te na učiteljskim skupštinama polemizirati o potrebi uvođenja ženskoga i muškoga ručnog rada u škole. Protivnici uvođenja ručnoga rada iznosili su argumente da je pučka škola općeobrazovna te ne treba pripremati zanatlije, da ručni rad neće znatnije pridonijeti poboljšanju mišljenja, da su postojeći nastavni predmeti dovoljni kako bi se razvila i formirala ličnost te da su učitelji dovoljno preopterećeni.

Muški ručni rad

Većina hrvatskih učitelja nije se slagala s uvođenjem ručnoga rada u muške škole, no to se ipak ostvarilo i odvijao u nekoliko faza. Isprva se muški ručni rad uvodio u obliku obveznih tečajeva koji su trebali osposobiti dječake za obrtnički rad. Nudilo se urarstvo, košaraštvo, drvorezbarstvo, sapunarstvo i drugo. Antun Cuvaj prvi je razradio uvođenje ručnog rada kao nastavnog predmeta te se time i praktično bavio još od 1876. godine.

Kraj 19. stoljeća obilježilo je uvođenja *slöjda* za dječake, odnosno odgojnoga ručnog rada po uzoru na nordijski princip, a uveden je 1895. godine u niže i više pučke škole. *Slöjd* je podrazumijevao rad u drvetu pri čemu je bila važnija sama izrada predmeta, nego izrađeni predmet. Njegov je pedagoški smisao bio u razvijanju vještine ruke, a obuhvaćao je izradu 50 različitih predmeta uporabne vrijednosti. U 1. i 2. razredu pučkih škola dječaci su se bavili ženskim ručnim radom, odnosno pletenjem, šivanjem i vezenjem, što je predstavljalo svojevrsnu pripremu za slöjd u trećem razredu (Rapo, 2004).

Nakon desetogodišnje nastave *slöjda* nastavlja se s obrazovanjem nešto drukčijega muškoga ručnog rada u okviru nastavnoga predmeta Gospodarstvo. Naime, u to je vrijeme bilo obavezno da u sklopu pučke škole bude i školski vrt kako bi učenici mogli vježbati i stjecati praktična znanja i vještine u vrtlarstvu, voćarstvu, vinogradarstvu, povrćarstvu, cvjećarstvu te pčelarstvu. Učenici su učili i izrađivati razno oruđe (držala za motike i lopate), kolce, stupove, plesti posude te druge predmete koji su im bili potrebni za vrtlarenje (isto). Zakonom za osnovno školstvo iz godine 1929. utvrđeno je da će se ručni rad kao sredstvo pouke, uz redovitu obuku, primjenjivati na svim stupnjevima obrazovanja, posebice u četverogodišnjoj osnovnoj školi, a kao poseban predmet predavat će se na višem stupnju osnovne škole te u građanskim i srednjim školama. Crtanje, rad u papiru (običnom, obojenom, kartonskom), modeliranje (rad u glini ili plastelinu), rad u drvu te kombinirani rad s raznim materijalima predstavljali su glavne skupine ručnog rada kao sredstva pouke. S druge pak strane, cilj ručnoga rada kao zasebnoga predmeta bio je uputiti učenike u sve tehnike ručnog rada kako bi naučili u određenom materijalu izraditi predmete praktične i obrtne važnosti. Tako su izrađivani gipsani, drveni, metalni predmeti te produkti pletarstva i knjigoveštva. Također se za učenike osnovnih škola, osobito od trećega razreda naviše, naglašavala važnost povezivanja ručnoga rada s radovima u vrtu, važnost izrade učila za školu, ali i stvaraja radova koji bi pridonijeli ekonomskom jačanju škole. Podatci iz 1934. godine govore o novome nastavnom programu, u kojem nema posebnih sati ručnoga rada, već su sadržaji ručnoga rada, kućanstva, poljoprivrede te praktična privredna znanja i umijeća integrirani u jedan nastavni predmet čija je satnica iznosila tri sata tjedno (isto).

Ženski ručni rad

Ženski se ručni rad u Hrvatskoj isprva razvijao zahvaljujući crkvenim redovima. Sredinom 19. stoljeća bila je sve izraženija potreba za obrazovanjem djevojaka, posebice u ručnom radu, te za njegovim uvođenjem u pučke škole, i to od prvoga razreda. Godine 1872. u samostanu pod voditeljstvom sestara milosrdnica otvorio se poseban tečaj za ručni rad, koji je u 20-ak godina osposobio 184 učiteljice ručnog rada. Uz pučke škole, za djevojke su bili organizirani tečajevi na kojima su učile o ručnom radu, kućanstvu, ali su imale i druge predmete koji su im omogućavali opću naobrazbu ili ih osposobljavali za buduće žene i majke. U početku je svrha učenja ženskoga ručnog rada bila praktična primjena u životu, a tek krajem 19. stoljeća veća se pozornost posvećivala njegovu odgojno-obrazovnom značenju. Uvođenjem ručnoga rada željela se poboljšati kvaliteta škole, a njegovo pedagoško značenje ogledalo se u razvijanju marljivosti, točnosti, savjesnosti, stvaralaštva, smisla za lijepo te etičkoga, estetskoga i socijalnog odgoja učenica. Sve do druge polovice 19. stoljeća, zbog nedostatka učiteljica koje bi poučavale ručni rad, vrlo su često taj posao obavljale žene učitelja (Rapo, 2003).

Godine 1874. učenice 1. razreda učile su plesti prave i krive očice dvjema iglama te su plele čarape bez kraja. U 2. su pak razredu usavršavale tehniku pletenja čarapa s naglaskom na izrađivanje pete i završetak čarapa te su učile osnove kukičanja. Bilježenje i jednostavno

vezenje vunicom te šupljikanje i predenje na kolovratu bili su nastavni sadržaji 3. razreda, a krojenje i šivanje seljačkoga rublja te popravak odnosno krpanje rublja i čarapa učilo se u 4. razredu. Zakonom je dvadesetak godina kasnije propisano da se nastava ručnog rada treba održavati najmanje 6 sati tjedno (isto).

Slöjd je ostavio utjecaj i u ženskom ručnom radu. Kirin (1888, prema Rapo, 2003) ističe da učenice u *slöjdu* trebaju uz upute učiteljice samostalno započeti, raditi i završiti vlastiti rad. Također napominje da je cilj takve nastave spretno upravljanje vlastitim rukama, učenje motrenja te samostalno razmišljanje.

Mnoge su se ideje i prijedlozi izmjenjivali tijekom povijesti, no u suštini su učenice trebale ovladati tehnikom pletenja, kukičanja, bilježenja, vezenja, krojenja, šivanja, šupljikanja, bijelog veza, krpanja i vrpanja (Rapo, 2003).

Izuzetna važnost pridavala se ručnom radu u odgoju i obrazovanju djece koja su bila gluhonijema, slijepa ili zapuštena, tako da su se djeca u zavodima u kojima su boravila bavila ručnim radom, i to najčešće kako bi izučila određeni zanat (Rapo, 2004).

Prema *Nastavnom planu i programu* koji je bio aktualan u razdoblju od 1953. do 1972. godine u osmogodišnjoj su školi na prostorima tadašnje Jugoslavije učenici praktično radili u nastavi sljedećih predmeta: Osnovi općetehničkog obrazovanja (2 sata tjedno od 4. do 8. razreda), Domaćinstvo (2 sata od 6. do 8. razreda) i Poznavanje prirode i društva (4 sata tjedno od 1. do 3. razreda). U to vrijeme nije postojao poseban nastavni predmet u kojem bi učenici od 1. do 3. razreda stekli znanja i sposobnosti iz ručnog rada te tehničkog obrazovanja, već se iz tih područja odgajalo i obrazovalo u svim nastavnim predmetima (*Osnovna škola*, 1958, prema Matijević, 2009).

Od 1972. do 1980. godine u obveznoj osnovnoj školi u Hrvatskoj učenici su imali Tehnički odgoj (jednom tjedno u 5. razredu te po 2 sata od 6. do 8. razreda). Uz to, u školi su bili ponuđeni i obvezni praktični tečajevi domaćinstva (od 5. do 7. razreda) te izborni program Poljoprivreda za učenike osmih razreda. U praktičnim tečajevima domaćinstva učenici su učili o osnovnim značajkama i pravilima kulture odijevanja (5. razred), stanovanja (6. razred) te prehrane (7. razred). Primjerice, u 5. su razredu učenici usvajali praktična znanja iz dobivanja pređe, krojenja, izrađivanja i oblikovanja jednostavnoga odjevnog predmeta, ručnoga šivanja osnovnih bodova, strojnoga šivanja, popravljanja i adaptiranja odjevnih predmeta (Muhvić, 1972).

Povećava se satnica tehničkog obrazovanja u predmetu koji od 1984. dobiva naziv Osnove tehnike i obrazovanja; učenici 5. i 6. razreda imaju nastavu tehničkog obrazovanja 2 puta tjedno, a u 7. i 8. čak 3 puta tjedno. Obvezni praktični tečajevi o stanovanju i odijevanju imaju satnicu od 15 sati u 7. razredu, a u 8. razredu učenici su stjecali praktična znanja i sposobnosti o prehrani tijekom 30 sati nastave. Unutar nastave Prirode i društva, koja se u 1. i 2. razredu odvijala 3 puta tjedno, a u 3. i 4. razredu čak 4 sata tjedno, izvodili su se obvezni praktični radovi. Unutar prirodoslovno-matematičkoga područja učenici su imali praktične tečajeve: tečaj stanovanja u 6. razredu, koji je trajao 15 školskih sati, 15 školskih sati tečaja odijevanja u 7. razredu te tečaj prehrane sa satnicom od 30 školskih sati. Od 5.

do 8. razreda učenici su imali 2 puta tjedno Osnove tehnike i proizvodnje (*Plan i program odgoja i osnovnog obrazovanja: Prirodoslovno-matematičko područje*, 1984).

Dotadašnji praktični tečajevi od 1991. više nisu bili dio obveznog obrazovanja, već postaju izborni sadržaj pod nazivom Osnove kulture življenja. Također, predmet posvećen tehničkom obrazovanju učenika dobiva novi naziv Tehnička kultura, učenici 5. i 6. razreda imaju je 2 puta tjedno, a 7. i 8. razreda jednom tjedno. Satnica nastave Prirode i društva smanjuje se na 2 puta u 1. i 2. razredu te 3 puta tjedno u 3. i 4. razredu (*Nastavni plan i program za osnovne škole u Republici Hrvatskoj (izmjene i dopune)*, 1991).

Učenje rukama u današnjem hrvatskom obrazovnom sustavu

Obvezno obrazovanje u hrvatskim državnim školama i dalje se bori protiv većine navedenih kritika tzv. stare škole. Učeniku 21. stoljeća u Hrvatskoj treba pružiti drukčije obrazovanje, obrazovanje koje je usmjereno na učenje glavom, srcem i rukama, u kojem je naglasak nastave na zadovoljavanju kognitivnih, motoričkih te emocionalnih potreba – cjelovitom razvoju, ali i učenikovu aktivnijem položaju u nastavnom procesu. Jedan od nedostataka hrvatskoga obveznog obrazovanja jest i stavljanje naglasaka na spoznajni razvoj učenika, dok je razvijanje motoričkih sposobnosti već desetljećima zanemareno i nedovoljno zastupljeno, što su i isticali neki autori (Gotovac, 2009; Matijević, 2009). Štoviše, Matijević (2008, str. 191) piše:

U našoj se školi događa samo učenje glavom, te pomalo učenje srcem. Učenje rukama je „zabranjeno“. Naša je obvezna škola motorički retardirana. Kinestetičko-tjelesna (motorička) inteligencija nisu na cijeni u našoj obveznoj školi.

Isti autor (2009, str. 200) također napominje:

Temeljita usporedba kurikuluma hrvatske obvezne škole pokazuje zapostavljenost ili potpun nedostatak učenja rukama u državnim školama. Naprosto, izgleda da u hrvatskoj obveznoj školi rad (učenje) rukama nije poželjan!

Baranović (2006) u opsežnom je istraživanju na uzorku od 1334 učitelja te 2134 nastavnika ispitivala njihove stavove o sadašnjim nastavnim programima, njihovoj primjeni, promjenama i dr. Između ostaloga, učitelji su procjenjivali zastupljenost različitih područja razvoja učenika (spoznajno-kognitivnoga, socijalnoga, emocionalnoga, motivacijskoga, estetskoga, moralno-etičkoga te praktično-tehničkog područja). I učitelji ($M = 3,16$) i nastavnici ($M = 2,55$) procijenili su da je praktično-tehničko područje razvoja učenika, pod kojim se podrazumijeva primjena novih tehnologija, izrada te popravljavanje predmeta i sl., najmanje zastupljeno u nastavnim programima u Hrvatskoj.

Likovna kultura (od 1. do 8. razreda) te Tehnička kultura (od 5. do 8. razreda) predmeti su u kojima se u današnjim hrvatskim državnim osnovnim školama ponajviše radi rukama, ali sa satnicom od samo jednoga školskog sata tjedno. Primjerice, ako se uzme cjelokupan zbroj nastavnih sati obveznih predmeta u školskoj godini, ispada da prvašići provedu samo 5,6% vremena u manualnim aktivnostima, što je, naravno, nedovoljno. Nadalje, prema *Nastavnom planu i programu za osnovnu školu (2006)* za Tehničku kulturu u 5. razredu učenici uče praktično izrađivati samo geometrijska tijela od kartona te model ili maketu vjetrenjače ili zračne jedrilice, u 6. razredu se izrađuje uporabni predmet u drvetu ili plastici, u 7. razredu učenici spajaju lim, a u 8. razredu savijaju, lijepe i zavaruju plastiku te izrađuju spojeve električnih vodiča. Primjerice, nekoliko desetljeća ranije (od 1972. do 1980.) učenici su puno više vremena provodili u praktičnom radu. U 5. su razredu za vježbanje bila predviđena 32 od 35 sati, od kojih se 20 sati obrađivao karton, koža, tanki materijal od plastike te šperploča. Učenici 6. razreda su 51 od 70 sati provodili vježbajući i praktično sastavljajući modele građevinskih strojeva, objekata visokogradnje i niskogradnje od elemenata konstruktorskih kutija za upotrebu sastavnog crteža, obrađujući drvo i gradeći makete objekata visokogradnje i niskogradnje i modele prometnih sredstava. Za praktičan rad u 7. razredu bilo je predviđeno 26 nastavnih sati na kojima su učenici izrađivali modele i makete pogonskih, radnih i poljoprivrednih strojeva služeći se gotovim projektima, a za vježbe 24 sata. U 8. su razredu učenici provodili 21 sat u vježbama iz fototehnike, elektrotehnike i elektronike, a 17 sati su praktično izrađivali modele električnih strojeva, aparata i uređaja te jednostavnije radiouređaje (Muhvić, 1972).

U odnosu na suvremene nastavne programe, čak 90,9% nastavnika koji predaju Tehničku kulturu smatra da bi trebalo povećati satnicu toga nastavnog predmeta, a koja trenutačno iznosi jedan školski sat tjedno, odnosno 35 sati godišnje. Marušić (2006) je, ispitujući bitne elemente provedbe trenutačno aktualnih nastavnih planova i programa iz perspektive 2674 učenika, došla do zanimljivih podataka. Naime, što se tiče učničkih procjena prema pojedinim predmetima, kada je riječ o Tehničkoj kulturi, učenici je doživljavaju manje zanimljivom i ne osobito korisnom za budućnost. Od svih obveznih predmeta, učenici su Tehničku kulturu najmanje navodili kao najdraži predmet te se nalazi na šestom mjestu liste najneomiljenijih predmeta, a kao glavni razlog tomu dvije trećine učenika navodi nezanimljivost nastavnog predmeta (Baranović, 2006).

Jedan od vidova učenja rukama u Hrvatskoj jesu učeničke zadruge. U učeničkim zadrugama, koje se mogu sastojati od nekoliko sekcija, učenici se u svoje slobodno odnosno izvannastavno vrijeme bave (praktičnim) radom koji postaje sredstvo i cilj odgoja. Učenici imaju priliku raditi rukama i proizvoditi, i to u sekcijama koje odabiru prema vlastitom izboru i interesu, a formirane su prema sadržaju rada. Kada se radi o podjeli sekcija prema područjima odnosno sadržajima rada, vidljivo je da je ona neujednačena. Posavec (2011) razlikuje sekcije koje se bave poljoprivrednom proizvodnjom (vrtlarstvom, voćarstvom, cvjećarstvom, pčelarstvom i sl.), izradom uporabnih i ukrasnih predmeta, njegovanjem rukotvorstva i narodnog umijeća, kao što su pletenje, vezenje, čipkanje, te pružaju usluga.

Bučar i Levanić (2008) pak ne prave razliku između sekcija koje se bave izradom uporabnih i ukrasnih predmeta te rukotvorstva, već ih ubrajaju u isto područje rada – ručni rad, dok ih Munjiza (2008b) jasno dijeli, ali zato izostavlja sekcije uslužnih djelatnosti. Jagodić i Seršić (2012) napominju da danas dominiraju učeničke zadruge koje se bave proizvodnjom uporabnih predmeta, a koje se temelje na kulturnoj baštini, kao što su čipka i ručni rad. Munjiza (2008a) navodi da se učeničke zadruge razlikuju od drugih izvannastavnih aktivnosti jer su one jedine proizvodne izvannastavne aktivnosti, a njihov je temeljni cilj proizvesti i stvarati nove vrijednosti. Sudjelovanjem u radu učeničkih zadruga učenike se priprema i za život u 21. stoljeću odnosno za potrebe i zahtjeve tržišta rada. Rad u učeničkim zadrugama potiče kod učenika razvijanje mnogih praktičnih vještina, sposobnosti i kompetencija kao što su inovativnost, marljivost, poduzetnost, spremnost na preuzimanje rizika, timski rad. Također, njime učenici uče i o demokraciji, moralnoj, građanskoj i društvenoj odgovornosti pojedinca, stvaraju pozitivne slike o samome sebi i drugima te pozitivan stav prema materijalnim i duhovnim vrijednostima (Munjiza, 2008a; Posavec, 2011; Jagodić i Seršić, 2012). Rad u učeničkoj zadruzi pozitivno utječe i na razvoj osobnosti učenika, odnosno na formiranje pozitivnih i poželjnih odgojnih vrijednosti, a što su dokazala i neka istraživanja (npr. Peko, Munjiza i Cindrić, 2005).

Mogućnost uvođenja učenja rukama u hrvatsko obvezno obrazovanje

Zanimljiv je podatak da je u istraživanju koje je provela Baranović (2006) na pitanje koje bi predmete trebalo uvesti u obvezno obrazovanje u hrvatskim državnim školama 8,9% nastavnika navelo upravo Domaćinstvo. Matijević (2009) ukazuje na moguća didaktička rješenja implementacije učenja rukama u hrvatske škole te predlaže uvođenje novoga nastavnog predmeta tijekom čitavoga obveznog obrazovanja, kao što je to slučaj u Finskoj, ili pak uvođenje posebnoga nastavnog predmeta Ručnog rada, koji bi učenici imali u primarnom obrazovanju, te zasebnoga nastavnog predmeta pod nazivom Tehnički odgoj u nižem srednjem obrazovanju, u vidu različitih aktivnosti tijekom obveznog školovanja (u raznim nastavnim predmetima kao što su Likovna kultura, Priroda i društvo, Fizika, Matematika i dr.), u vidu projekata (individualnih, u parovima te skupnih), u vidu izvannastavnih te izbornih aktivnosti, u sekcijama odnosno programima učeničkih zadruga ili kao kombinacije navedenoga.

Rajić (2009) ispitala je mišljenja studenata o mogućnostima implementacije elemenata reformskih pedagogija u suvremenu državnu školu. Budući učitelji primarnog obrazovanja naveli su da bi u radu najčešće implementirali sljedeće elemente reformnih pedagogija: pripremljenu okolinu (66,7%), pojačanu suradnju s roditeljima (64,4%), samostalni (55,6%) te slobodni (48,8%) rad učenika, ručni rad (55,6%), učenje otkrivanjem, problemsku i projektnu nastavu (40,2%). Stoga bi ujedno bilo korisno utvrditi stavove budućih učitelja primarnog obrazovanja o učenju rukama.

Rajić (2013) također je istraživala mišljenje učitelja primarnog obrazovanja o mogućnostima

unutarnje reforme primarnog obrazovanja implementacijom didaktičko-pedagoških oblika reformskih pedagogija. Rezultati istraživanja pokazuju da učitelji imaju pozitivan stav o pedagoškoj opravdanosti unutarnje reforme implementacijom različitih elemenata, a elementi za koje navode najveću pedagošku opravdanost upravo su pletenje ili heklanje kao izvannastavna aktivnost ($M = 4,51$) te ručni rad učenika ($M = 4,48$). Što se pak mišljenja učitelja o mogućnosti implementacije elemenata reformskih pedagogija tiče, najveću mogućnost vide u implementiranju pletenja ili heklanja kao izvannastavne aktivnosti ($M = 4,28$), ali i ručnog rada ($M = 4,03$). Nadalje, Matijević (2009) ističe da upravo negativna tradicija učenja rukama u Hrvatskoj pridonosi stvaranju negativnih stavova roditelja i učenika o radu rukama.

Kako bi se uopće moglo uvesti učenje rukama u hrvatsko obvezno obrazovanje, potrebno je osigurati nekoliko bitnih preduvjeta. Prvo, učitelji trebaju steći potrebne metodičke i didaktičke kompetencije kako bi mogli poučavati rad rukama. Matijević (2009) navodi da bi se na učiteljskim fakultetima trebali uvesti novi kolegiji, odnosno moduli na kojima bi se stjecale potrebne kompetencije. Također je nužno na učiteljskim fakultetima urediti radionice koje bi bile opremljene za to predviđenim namještajem, strojevima, alatima te materijalima. Uz to, i osnovne škole trebale bi biti primjereno opremljene sa specijaliziranim radionicama, no autor ističe da to nije nužnost, jer bi se praktična nastava mogla odvijati i u školskom dvorištu, vrtu, voćnjaku ili nekom drugom školskom prostoru ili u prostoru u blizini škole, a koji ne zahtijeva pretjeranu prilagodbu. Naravno, u nastavnim planovima i programima treba predvidjeti tjednu satnicu, kao i popis poželjnih aktivnosti za pojedini razred ili ciklus. Matijević (2009) ističe da bi bilo bolje, umjesto da se propišu sve aktivnosti koje bi učenici trebali odraditi, da učitelji i škola budu autonomni u izradi operativnih programa aktivnosti koji bi ovisili o školskom okolišu, tradiciji i djelatnostima specifičnima za određeno mjesto. Dakle, uvođenje nastave ručnog rada zahtijeva znatne materijalne izdatke i organizacijske promjene, no dobit koju učenici mogu steći radom rukama puno je veća.

Doprinosi rada rukama holističkom razvoju ličnosti

Rad rukama ima veliku pedagošku vrijednost. Rezultati longitudinalnog istraživanja provedenoga među učenicima od 5. do 9. razreda u Finskoj, a koji su se bavili ručnim radom, ukazuju na znatno poboljšanje u psihomotornom području i tehničkom mišljenju tijekom četiriju godina. Štoviše, utvrđeno je da i malo rada rukama pridonosi napretku učenika u psihomotornom području, neovisno o projektu kojim su se učenici bavili (Autio i Hansen, 2002). Kukičanje kod učenika primarnog obrazovanja razvija finu motoriku, ali ujedno može biti poticaj za aktivnosti čitanja, pisanja, govorenja i slušanja, može poduprijeti učenje u razredu i upravljanje razredom. Kukičanje je prilika za opuštanje i međusobno druženje, kako u školi tako i kod kuće. Zajedničkim kukičanjem u razredu učenici se povezuju te preuzimaju odgovornost za vlastito i međusobno učenje. Učenici u kukičanju uče primijeniti temeljne vještine potrebne za izradu nečega novog i korisnog,

ali uče i bolje razumjeti i cijeniti rad rukama (Kneller i Boyd, 2008). Pletenje pak pomaže pri rješavanju osobnih problema, organiziranju misli, poboljšava koncentraciju, razvija kognitivne sposobnosti (zahvaljujući vježbanju novih vještina i izradi složenijih uzoraka) te kratkoročno pamćenje (jer se prilikom pletenja moraju zapamtiti upute i uzorci). Rezultati istraživanja pokazali su značajnu povezanost između učestalosti pletenja i osjećaja smirenosti i sreće. Također je dokazana pozitivna korelacija između učestalosti pletenja i ispitanikove percepcije boljeg raspoloženja nakon pletenja. Pletenje u grupi, bilo virtualnoj ili fizički prisutnoj, značajno je utjecalo na poboljšanje socijalnih kontakata, komunikacije s drugima te sreće (Riley, Corkhill i Morris, 2013). Terapeutska priroda rada rukama ogleda se u dokazanim promjenama u fiziologiji, psihofiziologiji, senzomotornom razvoju, percepciji, spoznaji, ponašanju, vještinama povezanim s ručnim radom, osjećajima, komunikaciji, interpersonalnim odnosima te kreativnosti osoba koje se njime bave (Pöllänen, 2009). Peruzza i Kinsella (2010) istraživale su upotrebu kreativnih umjetničkih aktivnosti u terapeutskoj praksi, a kao najvažniji ishodi otkriveni su: poboljšana kontrola, izgrađivanje osobnosti, izražavanje, transformiranje osjećaja bolesti, dobivanje osjećaja svrhe te izgrađivanje socijalne podrške. Rezultati istraživanja koje je provela Futterman Collier (2011) ukazuju da bavljenje pletenjem, šivanjem, kukičanjem, tkanjem, vezenjem i sličnim tehnikama rada u tekstilu pridonosi promjeni raspoloženja kod ispitanica koje se bave navedenim aktivnostima. Cilj istraživanja koje je provela Pöllänen (2015) bio je ispitati koji elementi povećavaju dobrobit žena koje rade rukotvorine od tekstila. Ispitanice navode sljedeće elemente:

- neobrađeni materijali koji predstavljaju izvor inspiracije, ali i priliku za izražavanje vlastite kreativnosti i vrijednosti
- mogućnost osobnoga razvoja
- razvoj tjelesnih i kognitivnih sposobnosti zahvaljujući izradi novih rukotvorina, učenju novih tehnika ili variranju uzoraka
- kontrolu vlastitog tijela izvođenjem raznih tehnika
- rukotvorine
- osjećaj postignuća
- kontrolu vlastitih osjećaja
- socijalnu dimenziju izrađivanja rukotvorina koja je u uskoj vezi s emocionalnošću jer zahvaljujući poklonjenim rukotvorinama ispitanice osjećaju povezanost s osobama za koje su rukotvorine izrađivane
- kulturnu dimenziju ručnog rada, a koja se ogleda u nasljeđivanju kulturne i unutarobiteljske tradicije.

Burt i Atkinson (2012) istraživale su vezu između dobrobiti i tehnike praktičnog rada u kojoj se izrađuju tekstilni kolaži. Otkrivena je kognitivna, emocionalna i socijalna dobrobit kod ispitanica koje se bave tom tehnikom praktičnog rada. Izrađujući tekstilne kolaže ispitanice su produktivno koristile vlastito vrijeme, razvijale kreativnost i koncentraciju, učile nove vještine, doživljavale zanesenost, poboljšale vlastito raspoloženje zahvaljujući

bojama, sklapale nova prijateljstva radeći u grupi, razvijale altruizam kad bi vlastite radove poklanjale drugima, a priznanje koje bi dobivale od drugih povećavalo bi njihovo samopoštovanje i motivaciju. Iz navedenih istraživanja razvidno je da rad rukama znatno pridonosi holističkom razvoju osoba koje se njime bave.

Rezultati ispitivanja stavova budućih učitelja primarnog obrazovanja

Za potrebe empirijskoga neeksperimentalnog istraživanja sastavljen je upitnik o stavovima budućih učitelja primarnog obrazovanja o učenju rukama. U prvom dijelu upitnika ispitanici su naveli spol, godinu studija, mjesto studiranja te usmjerenje na studiju (Engleski jezik, Njemački jezik, Hrvatski jezik, Likovna kultura, Odgojne znanosti, Informatika). Drugi dio upitnika sastojao se od tvrdnji o trenutačnom stanju učenja rukama u hrvatskom obveznom obrazovanju i pedagoškoj važnosti rada rukama, a ispitanici su procjenjivali stupanj slaganja s tvrdnjama na Likertovoj skali od 5 stupnjeva. Zadatak trećeg dijela upitnika bio je odgovoriti na pitanje zatvorenoga i otvorenog tipa – treba li u hrvatsko obrazovanje uvesti obvezni predmet u kojem bi se učenici bavili raznim tehnikama ručnog rada te obrazložiti zašto.

Ispitanici ovog istraživanja bili su studenti 1., 2., 3., 4. i 5. godine Učiteljskog fakulteta u Zagrebu i u Petrinji. U istraživanju je sudjelovalo 610 budućih učitelja primarnog obrazovanja; 466 studenata bilo je iz Zagreba, a 144 iz Petrinje. Istraživanje je provedeno u svibnju i lipnju 2015.

Stavovi budućih učitelja primarnog obrazovanja o trenutačnom stanju učenja rukama u hrvatskom obrazovnom sustavu

Kako bi se utvrdila deskriptivna obilježja pojedinih tvrdnji u instrumentu, korišteni su deskriptivni parametri: aritmetička sredina, standardna devijacija, minimalna i maksimalna vrijednost te distribucija podataka izražena u postotcima. Tablica 1 prikazuje relativne frekvencije odgovora na pojedine čestice instrumenta, a koje iskazuju stavove budućih učitelja primarnog obrazovanja o trenutačnom stanju učenja rukama u hrvatskom obrazovnom sustavu. Budući učitelji procjenjivali su 6 tvrdnji na Likertovoj skali od 5 stupnjeva.

Tablica 1

Stavovi budućih učitelja primarnog obrazovanja o trenutačnom učenju rukama u hrvatskom obveznom obrazovanju – relativne frekvencije odgovora na čestice instrumenta

Sadržaj tvrdnji U hrvatskim državnim osnovnim školama:	U potpunosti se ne slažem	Uglavnom se ne slažem	Niti se ne slažem niti se slažem	Uglavnom se slažem	U potpunosti se slažem
1. razvoj motoričkih sposobnosti je zanemaren	6,6%	26,4%	41,5%	22,1%	3,4%
2. učenici se na nastavi previše bave intelektualnim radom	3,0%	13,6%	27,0%	44,3%	12,9%
3. praktično-tehničko područje razvoja učenika (pod kojim se podrazumijeva primjena novih tehnologija, izrada te popravljjanje predmeta i sl.) dovoljno je zastupljeno	21,5%	49,7%	18,7%	8,9%	1,3%
4. učenici bi trebali više raditi rukama na nastavi	0,3%	1,6%	6,9%	35,9%	55,2%
5. učenici imaju najviše prilika raditi rukama na izvannastavnim aktivnostima	2,0%	6,1%	22,3%	45,6%	24,1%
6. podjednako je zastupljeno učenje glavom, srcem i rukama	22,1%	44,6%	27,7%	4,1%	1,5%

Iako 41,5% ispitanih studenata iskazuje neutralan stav o zanemarenosti razvoja motoričkih sposobnosti u hrvatskim državnim osnovnim školama, 57,2% ispitanika se ipak uglavnom ili u potpunosti slaže s tvrdnjom da se u hrvatskim osnovnim školama učenici na nastavi previše bave intelektualnim radom. Nadalje, samo 10,2% budućih učitelja uglavnom se ili u potpunosti slaže s tvrdnjom da je praktično-tehničko područje razvoja učenika (pod kojim se podrazumijeva primjena novih tehnologija, izrada te popravljjanje predmeta i sl.) dovoljno zastupljeno. Čak 91,1% ispitanika uglavnom se ili u potpunosti slaže da bi učenici trebali više raditi rukama na nastavi. S tvrdnjom da hrvatski učenici imaju najviše prilika raditi rukama na izvannastavnim aktivnostima, uglavnom se ili u potpunosti slaže 69,7% ispitanika. Dvije trećine ispitanika (66,7%) uglavnom ili u potpunosti smatra da učenje glavom, srcem i rukama u hrvatskim osnovnim školama nije podjednako zastupljeno.

Dakle, budući su učitelji svjesni da u hrvatskim osnovnim školama učenje glavom, srcem i rukama nije ravnopravno, već se veći naglasak stavlja na učenje glavom, odnosno intelektualni rad i razvijanje kognitivnih sposobnosti. Većina ispitanika smatra da se

hrvatski učenici nedovoljno susreću s praktično-tehničkim sadržajem, odnosno da je to područje razvoja kod hrvatskih učenika nedovoljno zastupljeno, te bi uistinu trebali više raditi rukama na nastavi. Preko dvije trećine ispitanika svjesno je da se prilike za učenje rukama ponajviše pružaju u izvannastavnim aktivnostima koje učenici najčešće biraju prema vlastitim preferencijama, umjesto da takav stil i način učenja bude ponuđen svima u sklopu redovite nastave, tj. obveznog obrazovanja.

Kako bi se detaljnije utvrdili stavovi budućih učitelja primarnog obrazovanja o trenutačnom stanju učenja rukama, izračunate su aritmetičke sredine i standardne devijacije svih tvrdnji u instrumentu istraživanja (Tablica 2). Pri obradi podataka provedena je transformacija rezultata kako bi i za negativne čestice pozitivni stavovi bili izraženi većim brojem.

Tablica 2

Deskriptivni pokazatelji tvrdnji u instrumentu istraživanja

Sadržaj tvrdnji U hrvatskim državnim osnovnim školama:	M	SD	MIN.	MAX.
1. razvoj motoričkih sposobnosti je zanemaren	2,90	,936	1	5
2. učenici se na nastavi previše bave intelektualnim radom	3,49	,971	1	5
3. praktično-tehničko područje razvoja učenika (pod kojim se podrazumijeva primjena novih tehnologija, izrada te popravljavanje predmeta i sl.) dovoljno je zastupljeno	2,19	,916	1	5
4. učenici bi trebali više raditi rukama na nastavi	4,44	,723	1	5
5. učenici imaju najviše prilika raditi rukama na izvannastavnim aktivnostima	3,84	,927	1	5
6. podjednako je zastupljeno učenje glavom, srcem i rukama	2,18	,874	1	5

Uvidom u Tablicu 2 razvidno je da su budućí učitelji iskazali najniži stupanj slaganja s tvrdnjama koje se odnose na podjednaku zastupljenost učenja glavom, srcem i rukama ($M = 2,18$) te dovoljnu zastupljenost praktično-tehničkoga područja razvoja učenika u hrvatskim državnim osnovnim školama ($M = 2,19$). Dakle, nedovoljnu zastupljenost praktično-tehničkoga područja razvoja učenika uviđaju ne samo nastavnici i učitelji (Baranović, 2006) već i budućí učitelji.

Što se pak učenja glavom, srcem i rukama tiče, ono je prisutno u hrvatskim osnovnim školama, ali onima alternativnima. U dvjema waldorfskim školama u Zagrebu i Rijeci učenici imaju priliku učiti rukama u praktičnoj nastavi koja obuhvaća sljedeće predmete: Ručni rad (od 1. do 8. razreda), Obrte (5. do 8. razreda) te Vrtlarstvo (od 6. do 8. razreda).

Svrha praktične nastave u waldorfskim školama jest da učenik nauči praktično raditi, a i sve naučeno će mu kasnije u životu koristiti. Jedan od osnovnih ciljeva praktične nastave jest obrazovanje volje. Učenici uče osnovne praktične operacije; u Obrtima to su primjerice piljenje, blanjanje, rezbarenje, turpijanje, brušenje i dr. U Vrtlarstvu učenici kopaju, grabljaju, obrezuju, postavljaju gredice, plijeve, siju, sade, žanju i dr. Na nastavi Ručnog rada učenici se bave pletenjem, kukičanjem, vezenjem, filcanjem, ručnim te strojnim šivanjem (vidi *Nastavni plan i program za osnovnu waldorfsku školu*, 1999; Richter, 2010).

Dok je učenje rukama sastavni dio obveznog waldorfskog obrazovanja, velik dio budućih učitelja smatra da učenici imaju najviše prilika raditi rukama u izvannastavnim aktivnostima ($M = 3,84$). Izvannastavno učenje rukama ponajviše nude sekcije u učeničkim zadrugama, u kojima se učenici mogu baviti poljoprivredom, rukotvorstvom u vidu pletenja, vezenja, čipkanja i drugih narodnih umijeća ili pak izrađivati uporabne i ukrasne predmete.

Budući učitelji primarnog obrazovanja iskazali su najviši stupanj slaganja s tvrdnjom da bi učenici trebali više raditi rukama na nastavi ($M = 4,44$), što ukazuje na njihovu svijest o lošem položaju učenja rukama u hrvatskome obrazovnom sustavu. Usporedbe radi, u dvjema trećinama europskih zemalja (Austrija, francuska regija Belgije, Bugarska, Cipar, Danska, Engleska, Estonija, Grčka, Finska, Island, Lihtenštajn, Litva, Luksemburg, Malta, Norveška, Njemačka, Sjeverna Irska, Švedska i Wales) učenju rukama posvećen je obvezni nastavni predmet ili je ono dio obveznoga umjetničkog kurikulumu (Delhaxhe, 2009).

Unatoč navedenom, ispitanici iskazuju niži stupanj slaganja s tvrdnjama da je razvoj motoričkih sposobnosti u hrvatskim državnim osnovnim školama zanemaren ($M = 2,90$) ili pak da se na nastavi učenici previše bave intelektualnim radom ($M = 3,49$).

Stavovi budućih učitelja primarnog obrazovanja o uvođenju obveznoga nastavnog predmeta Ručni rad

Frekvencije odgovora na pitanje treba li u hrvatski obrazovni sustav uvesti obvezni nastavni predmet Ručni rad, u kojem bi se učenici bavili raznim tehnikama ručnog rada, nalaze se u Tablici 3.

Tablica 3

Frekvencije odgovora budućih učitelja primarnog obrazovanja o nužnosti uvođenja obveznoga nastavnog predmeta Ručni rad

Treba li u hrvatski obrazovni sustav uvesti obvezni nastavni predmet Ručni rad u kojem bi se učenici bavili raznim tehnikama ručnog rada?	f
DA, u primarno i niže sekundarno obrazovanje (od 1. do 8. razreda)	70
DA, ali samo u primarno obrazovanje (od 1. do 4. razreda)	11,8
DA, ali samo u niže sekundarno obrazovanje (od 5. do 8. razreda)	9,5
NE	3,9
NE ZNAM	4,8
UKUPNO	610

Razvidno je da budući učitelji primarnog obrazovanja uviđaju važnost učenja rukama jer čak 91,3% njih smatra da je u hrvatski obrazovni sustav potrebno uvesti obvezni predmet Ručni rad, u kojem bi se učenici bavili raznim tehnikama ručnog rada. Štoviše, 70% ispitanika smatra učenje rukama potrebnim tijekom cjelokupnoga obveznog obrazovanja učenika, odnosno od 1. do 8. razreda. Za 11,8% ispitanika veću važnost i korisnost takva načina učenja vide isključivo u primarnom obrazovanju, dok bi 9,5% njih željelo da se ono implementira isključivo u niže sekundarno obrazovanje. Dakle, većina budućih učitelja ima pozitivne stavove o uvođenju ručnog rada u osnovnoškolsko obrazovanje, što je u skladu s dosadašnjim istraživanjima (Rajić, 2013; Rajić, 2009).

Razlozi za (ne)uvođenje obveznoga nastavnog predmeta Ručni rad

Analizirajući odgovore o razlozima zašto bi trebao uvesti obvezni nastavni predmet Ručni rad u hrvatsko obvezno obrazovanje, budući učitelji naveli su sljedeće razloge: razvijanje učenikove fine motorike i motoričkih sposobnosti (N = 95), korisnost za budući život (N = 63), izražavanje i razvijanje kreativnosti (N = 49), holistički razvoj (N = 44), učenje služenja rukama, raznim alatima i tehnikama ručnog rada (N = 42), razvijanje radnih navika i pozitivna odnosa prema radu (N = 27), primjena teorijskog znanja u praksi (N = 19), razvijanje osjećaja za lijepo i smisla za estetiku (N = 17), zanimljivost takve nastave (N = 17), odmak od moderne tehnologije i mogućnost korisnijeg provođenje slobodnog vremena (N = 16), poticanje i razvijanje samostalnosti (N = 16), prilika da učenici nešto sami izrađuju (N = 16), razvijanje emocionalnih sposobnosti (samozadovoljstva, samopouzdanja, samopoštovanja) (N = 16), razvijanje odgovornosti prema vlastitom/tuđem radu (N = 13), razvijanje kognitivnih sposobnosti, divergentnog mišljenja i kritičkog promišljanja (N = 10), prilika za opuštanje od intelektualnog rada na nastavi (N = 8), vježbanje koncentracije

(N = 8), očuvanje tradicije i starih zanata (N = 6), vježbanje upornosti (N = 6), vježbanje strpljivosti (N = 5), vježbanje i razvijanje preciznosti (N = 3), svladavanje stresa i reguliranje emocija (N = 3), terapijska korisnost (N = 3), učenici uče cijeniti ručno izrađene stvari (N = 3), mogućnost samovrednovanja (N = 2), razvijanje volje (N = 1), omogućavanje lakšeg prelaska s igre na učenje mlađim učenicima (N = 1)

Većina budućih učitelja, njih 95, istaknulo je razvijanje učenikove fine motorike i motoričkih sposobnosti kao glavne razloge zbog kojih bi trebao uvesti obvezni predmet Ručni rad. Dobrobiti učenja rukama, u kojem učenici prvenstveno koriste vlastite ruke, uistinu su najvidljivije u razvijanju motoričkih sposobnosti, što potvrđuju i brojna istraživanja (npr. Autio i Hansen, 2002). No, kao možda najvažniji razlog za uvođenje učenja rukama u hrvatsko obvezno obrazovanje naveden je holistički razvoj učenika. Velik broj budućih učitelja primarnog obrazovanja zna da upravo učenje i rad rukama donosi brojne dobrobiti za cjelokupan učenikov razvoj (motorički, kognitivni, emocionalni, socijalni itd.)

Štoviše, njih 63 uviđa praktičnu stranu učenja rukama navodeći korisnost takva predmeta za budući život jer bi mnoge praktične aktivnosti i naučene tehnike učenici mogli primjenjivati i u budućnosti, a kao najčešći primjer budući su učitelji naveli šivanje gumba. Nadalje, mnogi budući učitelji ističu izražavanje i razvijanje kreativnost kao jedan od glavnih razloga zašto bi takav predmet trebalo uvesti u naš obrazovni sustav.

Od 3,9% ispitanika koji nisu za uvođenje Ručnog rada kao obveznog predmeta, 9 budućih učitelja naglasilo je da bi učenje rukama trebalo ponuditi kao izborni predmet. Kao glavne razloge za neuvođenje učenja rukama kao obveznog predmeta budući učitelji primarnog obrazovanja navode: mogućnost da se ručni rad i učenje rukama uklopi u već postojeće predmete (N = 6), dovoljan broj drugih, već postojećih predmeta i obaveza (N = 3), dodatno opterećenje učenika (N = 3), nezainteresiranost pojedinih učenika za takvu vrstu učenja (N = 2) te postojanje izvannastavnih aktivnosti za takav oblik učenja (N = 1).

Zaključak

Mnoge su europske zemlje prepoznale važnost rada i učenja rukama uvodeći tekstilno i tehničko obrazovanje kao obavezan predmet ili implementirajući ga u dio obveznoga kurikuluma, u drugima je on izborni predmet, dok u nekim zemljama nastavni predmet namijenjen takvom obrazovanju ne postoji. U hrvatskom je obrazovnom sustavu učenje rukama najočitije u predmetu Tehnička kultura koji je obavezan od 5. do 8. razreda s godišnjom satnicom od 35 školskih sati, no s vrlo malo rada rukama. Alarmantno je i da taj jedini obvezni predmet posvećen učenju rukama hrvatski učenici doživljavaju manje zanimljivim i ne osobito korisnim za budućnost.

Dosadašnja istraživanja navode niz kognitivnih, psihomotoričkih i afektivnih dobrobiti koje manualne aktivnosti donose. Obrazovni stručnjaci prepoznaju važnost rada rukama navodeći nužnost njegove implementacije u obrazovni sustav u Hrvatskoj, što je pokazalo i ovo istraživanje. Od 610 ispitanih budućih učitelja, 91,3% smatra da bi trebalo uvesti obvezni predmet Ručni rad u hrvatski obrazovni sustav, a kao glavne razloge za njegovo

uvođenje ispitanici su naveli razvijanje fine motorike i motoričkih sposobnosti, korisnost za budući život, izražavanje i razvijanje kreativnosti, holistički razvoj te to što učenici uče koristiti se rukama, raznim alatima i tehnikama ručnog rada.

Suvremena škola teži holističkom razvoju učenika ističući podjednaku važnost učenja glavom, srcem i rukama. Postavlja se pitanje koliko godina, odnosno desetljeća i kurikularnih reformi mora proći dok obrazovna politika u Hrvatskoj ne shvati što sve propušta izostavljajući učenje rukama kao bitan dio obrazovanja učenika za budućnost.

Literatura

1. Autio, O., Hansen, R. (2002). Defining and Measuring Technical Thinking: Students' Technical Abilities in Finnish Comprehensive Schools. *Journal of Technology Education*, 14(1), 5–19.
2. Baranović, B. (2006). Društvo znanja i nacionalni kurikulum za obvezno obrazovanje. U B. Baranović (ur.), *Nacionalni kurikulum za obvezno obrazovanje u Hrvatskoj: različite perspektive* (str. 15–43). Zagreb: IDIZ.
3. Bučar, M., Levanić, M. (2008). Godišnji plan i program izvannastavnih aktivnosti. U M. Bučar (ur.), *Školska učenička zadruga u razvoju djece i mladeži* (str. 43–46). Zagreb: Hrvatska udruga učeničkog zadrugarstva.
4. Burt, E. L., Atkinson, J. (2012). The relationship between quilting and wellbeing. *Journal of Public Health*, 34(1), 54–59.
5. Delhaxhe, A. (ur.) (2009). *Arts and Cultural Education at School in Europe*. Brussels: Eurydice.
6. Futterman Collier, A. (2011). The Well-Being of Women Who Create with Textiles: Implications for Art Therapy. *Art Therapy: Journal of the American Art Therapy Association*, 28(3), 104–112.
7. Gotovac, B. (2009). Mogućnosti primjene nekih ideja iz alternativnih škola. *Školski vjesnik*, 58(1), 81–87.
8. Jagodić, L., Seršić, N. (2012). Učenička zadruga kao model poduzetništva. *Učenje za poduzetništvo*, 2(1), 193–200.
9. Jakopović, S. (1984). *Pokret radne škole u Hrvatskoj*. Zagreb: Školske novine.
10. Kneller, S. A., Boyd, M. P. (2008). "We were slow; it was challenging" and It was hard not to make knots": Crocheting as a Literacy Event in a Second Grade Classroom Community. *Early Childhood Education Journal*, 36(2), 135–147.
11. Marušić, I. (2006). Nastavni program iz perspektive učenika. In B. Baranović (ur.), *Nacionalni kurikulum za obvezno obrazovanje u Hrvatskoj: različite perspektive* (str. 219–253). Zagreb: IDIZ.
12. Matijević, M. (2008). Projektno učenje i nastava. In B. Drandić (ur.), *Nastavnički suputnik* (str. 188–225). Zagreb: Znamen.
13. 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.
14. Muhvić, Z. (ur.) (1972). *Naša osnovna škola: odgojno-obrazovna struktura*. Zagreb: Školska knjiga.

15. Munjiza, E. (2008a). Afirmacija individualiteta učenika. U M. Bučar (ur.), *Školska učenička zadruga u razvoju djece i mladeži* (str. 131–136). Zagreb: Hrvatska udruga učeničkog zadrugarstva.
16. Munjiza, E. (2008b). Ciljevi i zadaci učeničke zadruge. U M. Bučar (ur.), *Školska učenička zadruga u razvoju djece i mladeži* (str. 19–22). Zagreb: Hrvatska udruga učeničkog zadrugarstva.
17. *Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i opće obvezno obrazovanje u osnovnoj i srednjoj školi* (2010). Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa.
18. *Nastavni plan i program za osnovnu školu* (2006). Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa.
19. *Nastavni plan i program za osnovne škole u Republici Hrvatskoj (izmjene i dopune)* (1991). Zagreb: Zavod za školstvo Ministarstva prosvjete i kulture Republike Hrvatske.
20. *Nastavni plan i program za osnovnu waldorfsku školu* (1999) http://www.waldorfskaskola.com/uploads/2/8/2/3/28237655/kurikulum_waldorfske_kole.pdf (posjećeno 20. 2. 2015.).
21. Peko, A., Munjiza, E., Cindrić, M. (2005). Uloga učeničke zadruge u razvijanju samopoštovanja. *Zbornik Učiteljske akademije u Zagrebu*, 7(1), 49–62.
22. Perruzza, N., Kinsela, E. A. (2010). Creative arts occupations in therapeutic practise: a review of the literature. *British Journal of Occupational Therapy*, 73(6), 261–268.
23. *Plan i program odgoja i osnovnog obrazovanja: Prirodoslovno-matematičko područje* (1984). *Vjesnik Republičkog komiteta za prosvjetu, kulturu, fizičku i tehničku kulturu SR Hrvatske*, 4(9), 5–10.
24. Pöllänen, S. (2009). Craft as context in therapeutic change. *The Indian Journal of Occupational Therapy*, 41(2), 43–47.
25. Pöllänen, S. (2015). Elements of Crafts that Enhance Well-Being: Textile Craft Makers' Descriptions of Their Leisure Activity. *Journal of Leisure Research*, 47(1), 58–78.
26. Posavec, M. (2011). Odgoj za poduzetništvo u primarnom obrazovanju. *Učenje za poduzetništvo*, 1(1), 225–238.
27. 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* (str. 579–589). Zagreb: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
28. Rajić, V. (2013). Mogućnosti unutarne reforme primarnog obrazovanja implementacijom didaktičko-pedagoških oblika reformskih pedagogija. *Pedagogijska istraživanja*, 10(1), 27–47.
29. Rapo, V. (2003). *Ženski ručni rad u školama kontinentalne Hrvatske*. Zagreb: Hrvatski školski muzej.
30. Rapo, V. (2004). *Muški ručni rad (u pučkim, stručnim, građanskim i učiteljskim školama kontinentalne Hrvatske)*. Zagreb: Hrvatski školski muzej.
31. Richter, T. (ur.) (2010). *Pädagogischer Auftrag und Unterrichtsziele – vom Lehrplan der Waldorfschule*. Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben.
32. Riley, J., Corkhill, B., Morris, C. (2013). The benefits of knitting for personal and social wellbeing in adulthood: findings from an international survey. *British Journal of Occupational Therapy*, 76(2), 50–57.

The Future of Tactile Learning in Croatian Compulsory Education

Abstract

The aim of this paper is to raise awareness of the problem of insufficient tactile learning in Croatian compulsory education. This paper presents historical review of craft education in Croatian primary schools. The possibility of implementation of tactile learning in the Croatian compulsory education and the pedagogical values of working and learning with hands is also discussed.

Empirical research is conducted among 610 future primary education teachers with the aim of identifying their attitudes towards current state of tactile learning in Croatian compulsory education, the necessity of implementation a compulsory subject in which students could practice various handwork techniques and the reasons for its implementation. Even 91.3% of the respondents believe that handwork should be included as obligatory subject in the Croatian education system. As main reason for that respondents mention: developing the student's fine motor skills and motor abilities, its usefulness for the future life, expressing and developing students' creativity, students holistic development and usage of their hands, various tools and handwork techniques.

Keywords: *Croatian compulsory education, craft education, future primary education teachers, handwork, tactile learning*

Connection between the load of extracurricular activities of Zagreb adolescents and their school achievement

Jadranka Pavić, University of Applied Health Sciences, Zagreb

Siniša Opić, Faculty of Teacher Education, University of Zagreb

Iva Filipušić, School of Nursing Vrapče, Zagreb

Abstract

Numerous studies point to the importance of incorporating extra-curricular activities into adolescents' free time. Well organized leisure time contributes to psychological, physical and social development of adolescents. Development of additional competencies through engaging in extracurricular activities is important for encouraging self-actualization, self-research and thus better school performance.

The aim of this study was to assess the representation of extra-curricular activities in adolescents' free time and determine the relationship between the load of extra-curricular activities and school achievement. The study was conducted on a sample of 546 seventh and eighth grade students in ten primary schools in Zagreb. From a wide variety of forms of extra-curricular activities, 25.7% of students in the sample are not involved in any extracurricular activity. Of those who do attend extracurricular activities (405 students), 58.8% of them (238) attend one extracurricular activity, 27.4% (111) two, 8.1% (33) three, 4.9% (20) four and 0.7% (3) five extracurricular activities. Correlation analysis of the bootstrap model (Spearman) confirmed a statistically significant positive correlation between the frequency of participating in extra-curricular activities and school achievement ($p = 0.232$) and the number of extra-curricular activities that student attends and school achievement ($p = 0.274$).

Key words: adolescents, extracurricular activities, students, school achievement

Introduction

Leisure activities represent a significant part of young people's lives. Leisure time spent actively is associated with better mental health, better adaptation, events in everyday life and in general with well-being of a person (Caldwell, 2005; Larson, 2000). Previšić (2000) states that leisure represents an area of self-actualization and realization of personality through interaction in processes of individualization, socialization and enculturation.

So, in addition to resting and having fun, free time can be used for personal development. Therefore, "... work and leisure time are natural and quite appropriate, inseparable activities and define a man as Homo Socius and should not be opposed to each other but observed

complementary" (Previšić, 2000, p. 404). For the population of adolescents, leisure time represents a space in which young people can self-realize, develop their talents and discover areas of interest that may become determinants of activities in their future life. In describing free time of the young, Ilišin et al., (2001, p. 98) state: "Previous studies have shown that free time is a part of daily life in which the young become independent at the earliest and in which their autonomy is the greatest." Three basic groups of leisure activities of young people (Rosić, 2005) can be divided into: leisure at home, in public or in nature, recreational and entertainment activities and activities for personal development of students through various areas of educational, cultural and artistic activities. Important part of actively spent free time are extracurricular activities which are organized outside the school in a variety of centers, clubs, community organizations and the like. They include different instances of sports, music, dance, art and various creative workshops. Extracurricular activities are chosen by students and their task is to develop individual talents, timely detect gifted students, active vacation, play and recreation and participation in cultural and sports life of the community (Dolić & Lovrić Maras, 2002).

Extracurricular activities significantly affect self-esteem and self-confidence which are associated with positive emotions (Masson, 2011). It has been found that a child's tendency for positive emotions can be associated with curiosity and persistence, leading to improved academic achievement (Rothbart & Jones, 1998). Furthermore, children and young people involved in various activities have successful social interaction. People with good social interactions adapt more easily (Hartup & Stevens, 1997; Berndt, 1996), manifest prosocial behavior patterns (Clare, 2000), have a lower sense of loneliness (Buunk & Prins, 1998; Klarin, 2000), and have a positive perception of social support (Clare, 2004). Extracurricular activities play an important role for students as they have a positive impact on their lives through improved behavior, better school performance and socialization (Masson, 2011).

Extracurricular activities and school performance

There is a wide range of factors that affect academic achievement and they can most often be classified into three major categories: individual, family and environmental. Intellectual skills are the best predictor of academic success (Gottfredson, 2002; Deary, Strand, Smith & Fernandes, 2007; Laidra, Pullmann & Allik, 2007). In addition, school success is influenced by personality traits, firstly conscientiousness (Chamorro-Premuzic & Furnham, 2004; Bratko, Chamorro-Premuzic & Sachs, 2005; Poropat, 2009), as well as energy, comfort and warmth, emotional stability, mental openness (Matešić, Ružić & Matešić, 2009). Also, important factors for academic achievement are motivation (Spinath, Spinath, Harlaar & Plomin, 2006), and creativity (Rindermann & Neubauer, 2004). Furthermore, socio-economic characteristics of the family are important as well, but especially parents' involvement in children's lives and focus on their achievements (Spera et al., 2009; Fisher et al. 2003), as well as the environment in which the child lives (Babarović et al., 2009). What

is important in the school environment is interaction of teachers and students (Rickards, Newby & Fisher, 2001), and the teaching style of teachers (Ryan & Deci, 2000).

Motivation to engage in extracurricular activities includes individual, family and environmental factors that contribute to selection and the number of activities and can be associated with all the factors that are important for success in school. Students who participate in extracurricular activities are a group of motivated students and are three times more likely to have higher grade point average (Masson, 2011). Participation in extracurricular activities may increase students' involvement and attachment to school, and thus reduce the likelihood of failure and school abandonment (Finn, 1993).

Fredricks and Eccles (2006) found that participation in extracurricular activities is associated with better school achievement, including test scores, more involvement in school work and increased educational aspirations. Morrissey (2005) states that there is a positive correlation between extracurricular activities and educational achievements of adolescents as well as reduction of delinquency and risky behaviors. The survey of 10,483 adolescents aged 11, 13 and 15 years in Czech Republic who were involved in extracurricular activities confirmed better school performance and commitment to school. In addition, students who participated in more activities had better school achievement (Badura et al., 2016).

Methodology

The aim of this study was to assess the representation of extra-curricular activities in adolescents' free time and determine the relationship between the load of extra-curricular activities and school achievement.

Participants

The study included 545 students of 7th (n=251) and 8th grades (n=294) in primary schools in Zagreb. The sample is convenient and it was comprised by 278 girl and 267 boys. Ten schools from different parts of the city were chosen and the number of respondents was determined on the basis of the total number of students of 7th and 8th grades in the city of Zagreb. According to data from the Official website of the city of Zagreb (2014), there are about 15 000 students of 7th and 8th grades in the city of Zagreb.

Schools included in the research were as follows:

- 1.Primary School "Bukovac"
- 2.Primary School Petar Zrinski
- 3.Primary School Ivan Gundulić
- 4.Primary School Marin Držić
- 5.Primary School Lovro pl. Matačić
- 6.Primary School Marija Jurić Zagorka
- 7.Primary School Brestje Sesvete
- 8.Primary School Miroslav Krleža

9.Primary School Vjenceslav Novak

10.Primary School Žuti brijeg

The survey was conducted after it had been approved by the Ministry of Science, Education and Sports in cooperation with principals and class teachers of the selected seventh and eighth grades of primary schools in the City of Zagreb.

Parents of the surveyed students signed a consent for their children to participate in the study. The survey was conducted in groups during regular classes, in the presence of researchers and was anonymous.

Instrument

A unique questionnaire was constructed to conduct the research. It consisted of categorical variables of sex and class and ordinal variables representing prevalence of participating in extra-curricular activities. In addition to the quantitative approach, the research also included qualitative approach.

Hypothesis

H1 - There is a statistically significant correlation between school achievement and the number of extra-curricular activities

H2 - There is a statistically significant correlation between school achievement and the total amount of hours spent in engaging in extra-curricular activities

Findings and discussion

In accordance with the purpose of research we investigated frequency of participating in extra-curricular activities and forms of extracurricular activities done by the students in the sample. A wide array of forms of extracurricular activities was divided into two groups: sporting and other (non-sporting). Forms were as follows:

1.Sports: swimming, cycling, skating, basketball, ice hockey, soccer, volleyball, badminton, tennis, skating, running, shooting, rugby, yoga, rollerblading, horseback riding, show jumping, athletics, fencing, weightlifting, handball, acrobatic rock and roll, karate, taekwondo, water polo, wrestling, judo, rhythmic gymnastics, ultimate fighting, boxing, rowing, budokai, orienteering, MMA (mixed martial arts), kickboxing, majorettes, jiu jitsu, rugby

2.Other activities: school of music, dance, drama group, art group, computer workshops, technical workshops, scouts, acting, puppetry groups, drawing, folk dancing, ballet, foreign language (Spanish, English, German, Italian), playing musical instruments - piano, violin, flute, guitar.

It is evident that students in the sample participate in a whole range of particularly sporting extracurricular activities, which comes in favor of a wide range of different types of extracurricular activities offered in the City of Zagreb.

Given the wide range of extra-curricular activities, the task was to determine the prevalence of participating in extra-curricular activities. The prevalence of extra-curricular activities is shown in Table 1.

Table 1

Distribution (f) of variable Number of extracurricular activities

Number of extracurricular activities	Frequency	Percent
0	140	25.7
1	238	43.7
2	111	20.4
3	33	6.1
4	20	3.7
5	3	0.6
Total	545	100

As shown in Table 1, 25.7% of students in the sample are not involved in any extracurricular activity, which is one fourth of the sample. Of those who attend extracurricular activities (405 students), 58.8% (238) participate in one extracurricular activity, 27.4% (111) in two, 8.1% (33) in three, 4.9% (20) in four and 0.7% (3) in five extracurricular activities.

To get a better understanding, we investigated how many total hours per week students attend (train) extracurricular activities (Table 2).

Table 2

Descriptive values of variable Total hours per week students attend (train) extracurricular activities

Total hours per week students attend (train) extracurricular activities	
Range	36
Minimum	1
Maximum	37
Mean	6.80
Std. Deviation	5.353
Skewness _ Statistic	2.136
Skewness_Std. Error	.121
Kurtosis_Statistic	6.956
Kurtosis_Std. Error	.242
Mode	2

Table 2 shows the prevalence of weekly participation in extra-curricular activities of the total number of only those students who attend extracurricular activities (405 students). Interestingly, the range of responses is 36, id est, one student spends up to 37 hours a

week attending an extracurricular activity (active athlete). In this case, arithmetic mean (mean = 6.80), is not a good representative due to marginals, therefore it is better to use mode as a positional measure of central tendency (additionally, SD put to ratio with the mean is extremely high; Cv = 79%; leptokurtic distribution). Mode (MCT) is 2, which means that out of those students who attend extracurricular activities, they spend a maximum of 2 hours per week on extracurricular activities (15.6%; 63 students).

From insight into the frequency, 12.3% (50) of them spend 3 hours per week attending an extracurricular activity, 10.4% (42) 4 hours per week, 6.7% (27) 5 hours per week, 10.4% (42) 6 hours per week, 6.7% (27) 7 hours per week, 7.4% (30) 8 hours, 4.7% (19) 9 hours per week, and 4.2% (17) 10 hours per week. Considering that the normality of distribution term (KS test=0,150 df=405; p=0,000, extra Q-Q plot) was disrupted, i.e. extremely leptokurtic distribution within inferential statistics, a non-parametric test was used; conformity to the variation of variables (Spearman/ ρ) in the bootstrapped model.

In accordance with the purpose of research; to determine the relationship between amount of time spent on extra-curricular activities and school achievements, a Spearman correlation coefficient in bootstrapped model was used (Table 3). Distribution of the variable school achievement is as follows: insufficient 5 (0.9%), sufficient 6 (1.1%), good 61 (11.2%), very good 215 (39.4%) and excellent 258 (47.3 %).

Table 3
Correlation Coefficients

Spearman's rho school achievement (academic success)	Number of extra curricular activities	Total hours per week students attend (train) extra curricular activities
Correlation Coefficient	,274**	,232**
Sig. (2-tailed)	,000	,000
N	545	545
Bootstrap^c Bias	,000	,000
Std. Error	,041	,041
95% Confidence Interval - Lower	,196	,154
Upper	,351	,309

Re-sampling is a process of reducing the sample to population; we treat it as if it were a population from which we derive new samples. Bootstrapping allows us to draw conclusions about characteristics of the population based on the sample and not on parametric assumptions of the same population (according to Opić, 2015).

As seen in Table 3, there is a statistically significant low correlation between the number of activities, total hours of practicing extra-curricular activities and academic success, which confirms H1 and H2. Although low correlations do not allow group forecasts, we can still conclude that those who attend more extracurricular activities, and more often, have

better academic achievement.

Conclusion

The research conducted on a sample of adolescent students in 7th and 8th grades in ten primary schools in Zagreb showed that a quarter of students (25.7%) does not participate in any extracurricular activity. However, more than half of the students (58.8%) attend one extracurricular activity and 27.4% two extracurricular activities. Students attend a variety of extra-curricular activities, especially sports and other activities in cultural, art, music, creative and other instances. The study confirmed a positive correlation between the frequency of involving with extra-curricular activities and academic success and the number of extra-curricular activities student attends and school success. Although low correlations do not allow group prediction, it can be concluded that those who attend more extracurricular activities, and more frequently, have better academic achievement. These results can be related to previously mentioned studies that confirm that students who participate in extracurricular activities are a group of motivated students and that participation in extracurricular activities may increase students' involvement and attachment to school.

In connection with specified, Durlak and as. (2007), in the analysis of 73 extracurricular activities, concluded that children who attend extracurricular activities not only show significant improvements in school, but also easier and better adaptation of behavior and discernment and expression of emotions. Extracurricular activities encourage the development of work habits, the feeling of responsibility, and self-affirmation (Šiljković, Rajić, Bertić, 2007). Besides that, engaging in extracurricular activities has a significant role in discovering and encouraging the talent of students, and the development of character and competence (Duncan, 1996), which greatly contributes and improves academic achievements.

For this reason, during education activities, students should be encouraged to engage in extracurricular activities. The motivation of students is greatly influenced by peers because adolescents have the need to be a part of a group, so they mostly share values of their peer group (D'Arcy, 2009). Because of that reason, the school has a significant role which can affect generations of students and encourage engaging in extracurricular activities. In addition, it is necessary to inform parents and general public about the benefits of participating in extracurricular activities, how they contribute to better academic achievement, and also reduce the potential for risk behaviors, and generally contribute to better physical and mental health and the quality of life. Research results indicate the usefulness of systematic monitoring of participating in extracurricular activities, as well as the offer of extra-curricular activities that are not equally available in all communities. In promoting active use of free time of children, parents, schools and the local community, as well as the media (which can use positive promotion to popularize active and productive lives of children), need to cooperate.

References

1. Babarović, T., Burušić, J., & Šakić, M. (2009). Uspješnost predviđanja obrazovnih postignuća učenika osnovnih škola Republike Hrvatske. *Društvena istraživanja*, 18(4–5), 673–695.
2. Badura, P., Sigmund, E., Geckova, AM., Sigmundova, D., Sirucek, J., van Dijk, JP., & Reijneveld, SA. Is Participation in Organized Leisure-Time Activities Associated with School Performance in Adolescence?, *PLoS One*. 2016; 11(4): e0153276., Published online 2016 Apr. 13. doi: 10.1371/journal.pone.0153276.
3. Berndt, T. J. (1996). Exploring the effects of friendship quality on social development. U: W. M. Bukowski, A. F. Newcomb, & W. W. Hartup, (Eds.), *The company they keep: Friendships in childhood and adolescence* (pp. 346–365). Cambridge: Cambridge University, Press.
4. Buunk, B. P., & Prins, K. S. (1998). Loneliness, change orientation, and reciprocity in friendships. *Personal Relationships*, 5, 1–14.
5. Caldwell, L. L. (2005). Leisure and health: Why is leisure therapeutic? *British Journal of Guidance and Counselling*, 33(1), 7–26.
6. Chamorro-Premuzic, T., & Furnham, A. (2004). Possible model to understand the personality intelligence interface. *British Journal of Psychology*, 95, 249–264.
7. D'Arcy, L. (2009). Encouraging a Healthy Body Image. The Nemours Foundation. dostupno na: http://kidshealth.org/parent/positive/talk/body_image.html. Retrieved on 10th February 2014.
8. Deary, I. J., Strand, S., Smith, P., & Fernandes, C. (2007). Intelligence and educational achievement. *Intelligence*, 35, 13–21.
9. Dolić, M., & Lovrić Maras, V. (2002). *Tjelesne aktivnosti u prirodi*. Rijeka: Medicinska škola u Rijeci.
10. Duncan, S. (1996). *Family Matters: What is the Role of "Extracurricular" Activities?*. MSU Extension Service.
11. Durlak, J., & Weissberg, R. (2007). *The impact of after-school programs that promote personal and social skills*. Chicago, IL: Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning.
12. Finn, J.D. (1993). *School engagement and students at risk*. Washington, DC: National Center for Education Statistics.
13. Fisher, P. A., Leve, L. D., O'Leary, C. C., & Leve, C. (2003). Parental monitoring of children's behavior: Variations across stepmother, stepfather, and two-parent biological families. *Family Relations*, 52 (1), 45–52.
14. Fredricks, J. A., & Eccles, J.C. (2006). Is extracurricular participation associated with beneficial outcomes? Concurrent and longitudinal relations. *Developmental Psychology*, 42(4), 698–713.
15. Gottfredson, L. S. (2002). Highly general and highly practical. In R. J. Sternberg, E. L. Grigorenko (Eds.), *The general intelligence factor: How general is it?* (pp. 331–380). Mahwah, NJ: Erlbaum.
16. Hartup, W. W., & Stevens, N. (1997), Friendships and Adaptation in the Life Course. *Psychological Bulletin*, 112(3), 355–370.
17. Ilišin, V., Marinović-Bobinac, A. & Radin, F. (2001). *Djeca i mediji*. Zagreb: IDIS.
18. Klarin, M. (2000). *Odnosi u obitelji i s vršnjacima kao prediktori različitih aspekata*

prilagodbe u školi. Doktorska disertacija. Sveučilište u Zagrebu, Filozofski fakultet - Odsjek za psihologiju.

19. Klarin, M. (2004). Uloga socijalne podrške vršnjaka i vršnjačkih odnosa u usamljenosti predadolescenata i adolescenata. *Društvena istraživanja*, 13(6) 1081–1099.
20. Laidra, K., Pullmann, H. & Allik, J. (2007). Personality and intelligence as predictors of academic achievement: A cross-sectional study from elementary to secondary school. *Personality and Individual Differences*, 42, 441–451.
21. Larson, R. W. (2000). Toward a psychology of positive youth development. *American Psychologist*, 55(1), 170–183.
22. Massoni, E. (2011) "Positive Effects of Extra Curricular Activities on Students," ESSAI: Vol. 9, Article 27. Available at: <http://dc.cod.edu/essai/vol9/iss1/27>.
23. Matešić, K., Ružić, V., & Matešić K. ml. (2009). Odnos između osobina ličnosti mjerenih BFQ upitnikom i školskog uspjeha kod učenika gimnazija, *Odgojne znanosti*, 11(1) 171–181.
24. Morrissey, K. (2005). The relationship between out-of-school activities and positive youth development: An investigation of the influences of communities and family. *Adolescence*, 40, 67-85.
25. Opić, S. (2015). Neki izazovi kvantitativne metodologije u istraživanjima odgoja i školskoj pedagogiji. In S. Opić, V. Bilić, & M. Jurčić (Eds.), *Odgoj u školi* (pp. 279-303). Zagreb: Učiteljski fakultet.
26. Previšić, V. (2000). Slobodno vrijeme između pedagogijske teorije i odgojne prakse. *Napredak*, 141(4), 403-409.
27. Rickards, T., Newby, M., & Fisher, D. (2001). *Teacher and student perceptions of classroom interaction: A multi-level model*. Proceedings Western Australian Institute for Educational Research Forum 2000. Retrieved on 24th June 2013. from <http://www.waier.org.au/forums/2001/rickards1.html>.
28. Rindermann, H., & Neubauer, A. C. (2004). Processing speed, intelligence, creativity, and school performance: testing of causal hypotheses using structural equation models. *Intelligence*, 32, 573-589.
29. Rothbart, M. K., & Jones, L. B. (1998). Temperament, self-regulation and education. *School Psychology Review*, 27(4), 479–491.
30. Rosić, V. (2005). *Slobodno vrijeme – slobodne aktivnosti*, Rijeka: Žagar.
31. 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, 141–166.
32. Službene stranice grada Zagreba. (2014). *Obavijest o upisu djece u prvi razred osnovne škole*, iz: <http://web1.zagreb.hr/default.aspx?id=60639>. Retrieved on 10th February 2014.
33. Spera, C., Wentzel, K. R., & Matto, H. C. (2009). Parental aspirations for their children's educational attainment: Relations to ethnicity, parental education, children's academic performance and parental perceptions of school climate. *Journal of Youth and Adolescence*, 38(8), 1140–1152.
34. Spinath, B., Spinath, F. M., Harlaar, N., & Plomin, R. (2006). Predicting school achievement from

intelligence, self-perceived ability, and intrinsic value. *Intelligence*, 34, 363–374.

35. Šiljković, Ž., Rajić, V., & Bertić, D. (2007). Izvannastavne i izvanškolske aktivnosti. Zagreb: *Odgojne znanosti*, 9, 2, (14), 113–145.

Povezanost opterećenja izvanškolskim aktivnostima i školskog uspjeha kod zagrebačkih adolescenata

Sažetak

Brojne studije ukazuju na značenje izvanškolskih aktivnosti u provođenju slobodnog vremena adolescenata. Kvalitetno organizirano slobodno vrijeme pridonosi psihičkom, fizičkom i socijalnom razvoju adolescenata. Razvoj dodatnih kompetencija bavljenjem izvanškolskim aktivnostima značajan je za poticanje samoaktualizacije, za samoistraživački rad, a time i za bolji školski uspjeh.

Cilj ovog istraživanja bio je procijeniti zastupljenost bavljenja izvanškolskim aktivnostima kod adolescenata, te utvrditi povezanost opterećenja bavljenja izvanškolskim aktivnostima sa školskim postignućima učenika. Istraživanje je provedeno na uzorku od 546 učenika sedmih i osmih razreda u deset osnovnih škola u Zagrebu. Iz široke lepeze oblika izvanškolskih aktivnosti 25,7% učenika iz uzorka nema ni jednu izvanškolsku aktivnost. Od onih koji pohađaju izvanškolske aktivnosti (405 učenika) njih 58,8 (238) pohađa jednu izvanškolsku aktivnost; 27,4% (111) dvije; 8,1% (33) tri; 4,9% (20) četiri te 0,7% (3) pet izvannastavnih aktivnosti. Korelacijskom analizom u bootstrap-modelu (Spearman) potvrđena je statistički značajna pozitivna korelacija između učestalosti bavljenja izvanškolskim aktivnostima i školskog uspjeha ($p = 0,232$) te između broja izvanškolskih aktivnosti koje učenik pohađa i školskog uspjeha ($p = 0,274$).

Ključne riječi: adolescenti, izvanškolske aktivnost, učenici, slobodno vrijeme, školski uspjeh

Doprinos razvoju kompetencija odgojitelja za odgoj i obrazovanje za održivi razvoj u predškolskim ustanovama

Dunja Anđić

Učiteljski fakultet u Rijeci

Sažetak

Jedna od temeljnih zadaća odgojitelja jest upoznavanje djeteta s njegovim okruženjem i optimalno poticanje njegova rasta i razvoja, uključujući i razvoj temeljnih prava djece na okoliš, čist zrak, pitku vodu, zdrav život i kvalitetno djetinjstvo. Razvoj osjetljivosti djece od neizostavnoga je značenja za budućnost odgoja i obrazovanja za održivi razvoj, a treba ga početi razvijati još od ranog djetinjstva. Problematika kurikuluma i prakse rada odgojitelja uključuje i propitivanje kompetencija za uspješnu praksu rada s djecom u odgoju i obrazovanja za održivi razvoj. U radu se prikazuju neki od razvijenih postojećih modela procjene kompetencija za cjeloživotni odgoj i obrazovanje za održivi razvoj. Razvijen je mjerni instrument čije su mjerne karakteristike ispitane, a u radu su predstavljene rezultati toga preliminarnog istraživanja. Istraživanje je provedeno na uzorku od 65 odgojitelja u pet dječjih vrtića. Konstruirana skala objašnjava 48% zajedničke varijance i može biti značajna osnovica za daljnje propitivanje i razvoj modela kompetencija odgojitelja. Na taj način predstavlja i dobar temelj za promišljanje sadržaja kurikuluma budućega inicijalnog obrazovanja, ali i stručnog usavršavanja odgojitelja u području cjeloživotnog odgoja i obrazovanja.

Ključne riječi: cjeloživotno obrazovanje, kompetencije, odgoj i obrazovanje za okoliš/ održivi razvoj, odgojitelj, održivo društvo, predškolske ustanove.

Uvod

Rani i predškolski odgoj i obrazovanje periodi su primarnoga cjeloživotnog odgoja i obrazovanja kada djetetu treba omogućiti razvoj svih njegovih potencijala i sposobnosti te stvoriti temelje za budući rast i razvoj u drugim životnim razdobljima. Uz obiteljski odgoj, stvaranje temelja cjeloživotnog odgoja i obrazovanja, između ostalog, podrazumijeva osiguravanje djetetova optimalnog rasta i razvoja, holistični pristup u razvoju svih njegovih sposobnosti (perceptivnih, kognitivnih, socijalnih, motoričkih, emocionalnih i inih). Istodobno, optimalnost razvoja podrazumijeva zdravlje djeteta u svim njegovim segmentima, holistički sagledano. Koji su preduvjeti i pretpostavka takva rasta i razvoja? Kako djeci omogućiti optimalan i zdrav rast i razvoj u odgojno-obrazovnim procesima odnosno u predškolskim ustanovama, vrtićima? Koja je i kakva bi trebala biti uloga

odgojitelja? Na ta pitanja već desetljećima pronalazimo ili barem pokušavamo pronaći odgovore. S aspekta temeljnih pretpostavki na kojima počiva i jedan od najznačajnijih dokumenata u Republici Hrvatskoj, *Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje* (MZOS, 2014, str. 9), dijete i djetinjstvo sagledavaju se na sljedeći način:

- Dijete je osobnost već od rođenja i treba ga ozbiljno shvaćati i poštovati.
- Dijete nije objekt u odgojnom procesu, već je socijalni subjekt koji participira, konstruira i, u velikoj mjeri, određuje svoj vlastiti život i razvoj.
- Djetinjstvo nije samo pripremna faza za budući život, već je životno razdoblje koje ima svoje vrijednosti i svoju kulturu.
- Djetinjstvo je proces socijalne konstrukcije, koji djeca i odrasli zajednički izgrađuju.
- Djetinjstvo je proces koji se kontekstualizira uvijek u relaciji s određenim prostorom, vremenom i kulturom (sociokonstruktivizam) te varira s obzirom na različitost uvjeta i kulture u kojima se događa. Stoga, kao što ne postoji univerzalno dijete, ne postoji ni univerzalno djetinjstvo.

Na tim osnovama, govoreći o rastu i razvoju zapravo govorimo o pravima djeteta/djece na rast i razvoj. *Konvencija o pravima djeteta* (Unicef, 1989) jedan je od najznačajnijih dokumenata kojima se većina odgojno-obrazovnih djelatnika i stvaratelja obrazovnih politika vodi prilikom konstrukcije kurikuluma i drugih značajnih dokumenata u nacionalnim politikama i promišljanjima o/u ranom i predškolskom odgoju i obrazovanju. Međutim, ovdje bismo poseban naglasak stavili na jedan drugi dokument koji malo jednostavnije i transparentnije postavlja pitanje dječjeg razvoja u fokus promišljanja, a posebice kada govorimo s aspekata odgoja i obrazovanja za okoliš i održivi razvoj. To su Zavallonijska prirodna prava djece, objavljena člankom u časopisu *Djeca u Europi* (Zavalloni, 2009, str. 28-30):

1. Pravo na slobodno vrijeme – živjeti vrijeme koje nisu isplanirali odrasli
2. Pravo na prljanje – igrati se pijeskom, zemljom, travom, lišćem, vodom, kamenčićima, grančicama
3. Pravo na miris – osjetiti užitak mirisa, prepoznavati vonj prirode
4. Pravo na dijalog – slušati govor drugih i imati priliku govoriti
5. Pravo na korištenje ruku – zabijati čavle, piliti i turpijati drvo, koristiti brusni papir, lijepiti, mijesiti glinu, vezati užu, paliti vatru
6. Pravo na dobar početak od rođenja – jesti cjelovite namirnice, piti svjež vodu i udisati čist zrak
7. Pravo na ulicu – slobodno se igrati na trgovima, šetati se ulicama
8. Pravo na divljinu – graditi sklonište u šumi, igrati se skrivača među trskama, penjati se po drveću
9. Pravo na tišinu – slušati fijukanje vjetrova, pjev ptica, žubor vode

10. Pravo na nijanse – gledati izlazak i zalazak sunca

Prirodna prava djece nadilaze dječja prava, prema Zavalloniju (2009), te upućuju na promišljanje o tome kako ostvariti prava djece, odnosno koliko naše odgojno-obrazovne prakse ispunjavaju, realiziraju, omogućuju, konstruiraju kurikulume koji počivaju na prirodnim pravima djece i istodobno jasno govore o pravu djece na čist okoliš i održivi razvoj. Pitanje kurikuluma i prakse rada istodobno je i pitanje obrazovanja i profesionalnog razvoja odgojitelja, odnosno pitanje njihovih kompetencija – znanja, vještina, sposobnosti i vrijednosti koje bi trebali posjedovati ili razviti za uspješnu praksu rada s djecom u odgoju i obrazovanju u predškolskim ustanovama općenito, ali i za održivi razvoj. Pitanje dječjih prava i prirodnih prava djece jest pitanje ne samo dostupnosti ostvarivanja tih prava nego i obrazovanja i kompetencija onih koji su odgovorni za njihov razvoj, implementaciju i odgojno djelovanje u institucijama ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja.

Pristupi konstrukciji i procjeni ključnih kompetencija za cjeloživotno učenje te odgoj i obrazovanje za održivi razvoj

Procjena kompetencija, mjerenje kompetencija, konstrukcija kompetencijskih okvira, što teorijskih što praktičnih modela, predstavljaju značajno područje promišljanja i istraživanja u okviru interdisciplinarnih znanosti. S gledišta pedagogije najveća se pozornost posvećuje kompetencijama odgojno-obrazovnih djelatnika u institucijama koje realiziraju odgojno-obrazovne procese u formalnom, ali i neformalnom sustavu obrazovanja. U kontekstu odgoja i obrazovanja za okoliš i održivi razvoj najveća pozornost usmjerena je na kompetencije učitelja i odgojitelja u školama i vrtićima.

Uz njih su se razvijali i pristupi usmjereni na njihovo mjerenje i procjenjivanje. Kada je riječ o ključnim kompetencijama cjeloživotnog učenja, posebno se izdvaja Pepperov rad (2011). Autor izlaže detaljnu analizu tipologije pristupa autora Gordon i sur. (2009) uz koju vezuje i pregled tih pristupa na međunarodnoj razini. Prema Pepperu (2011, str. 336–339), Gordon i suradnici (2009) ističu 4 primarna tipa pristupa procjeni ključnih kompetencija.

1. tip eksplicitna je procjena ključnih ili sličnih kompetencija kroz kurikulum. Ta procjena fokusira se na učenika, njegov razvoj i primjenu kompetencija u kontekstu učenja sadržaja. Taj tip procjene autori identificiraju u Belgiji, Francuskoj, Mađarskoj, Luksemburgu i Španjolskoj, te u nešto ograničenom obliku u Češkoj, Estoniji, Irskoj, Rumunjskoj, Slovačkoj i Velikoj Britaniji.

2. tip implicitna je procjena međupredmetnih/kroskurikularnih ključnih kompetencija ili parcijalno povezanih konstrukata, procjenom koja se temelji na području/predmetu. Implicitna procjena uključuje procjenu ciljeva, principa, kapaciteta, zadataka i tema koje se mogu identificirati u kurikulumu ili u cijelom odgojno-obrazovnom sustavu. Znanja, sposobnosti i vještine temeljene su na principima i implicitno naznačene u područjima ili predmetima. Takva procjena najčešća je u zemljama poput Cipra, Danske, Finske, Grčke,

Irske, Nizozemske, Švedske i Velike Britanije.

3. tip čini procjena kompetencija unutar predmeta, odnosno predmetnih kompetencija, a ne kroskurikularnih. Taj tip procjene odnosi se na specifične kompetencije specifičnih područja znanja. Pepper (2011) međutim ističe da postoje pozitivni pomaci u smjeru procjene na integrativnoj razini, odnosno u integraciji kroskurikularnih kompetencija u nacionalne kurikulumne. Riječ je o zemljama poput Njemačke, Poljske, Austrije, Bugarske, Latvije i Italije.

4. i posljednji tip procjena je usmjerena na znanja (ne kompetencije) unutar predmeta. Pepper (2011) i na toj razini identificira pozitivne pomake u uključivanju procjene ključnih kompetencija. Takvi oblici procjene identificirani su na nekim razinama sustava obrazovanja u Grčkoj, Litvi, Malti, Poljskoj, Portugalu i Sloveniji.

Taj pristup, odnosno tipologija procjene ključnih kompetencija prema *Europskom referentnom okviru*, predstavlja osnovicu i za promišljanja o procjeni kroskurikularnih odnosno tzv. transverzalnih kompetencija, koje vezujemo uz pojmove cjeloživotnog učenja i obrazovanja, te koncepta odgoja i obrazovanja za održivi razvoj. Analizirajući pojedine tipove unutar Gordonove i sur. (2009) tipologije, i sam autor pregleda (Pepper, 2011) zaključuje kako je više riječ o kroskurikularnim nego o „čisto“ ključnim kompetencijama, kada je riječ o njihovom mjerenju odnosno procjeni. Pepper (2011, str. 339) komparira procjene tradicionalnih ili transverzalnih kompetencija ističući stav po kojem „ih transverzalna priroda ključnih kompetencija čini esencijalnim.“ Kompetencije cjeloživotnog učenja za održivi razvoj upravo čine jednu od tih (ne)tradicionalnih odnosno transverzalnih kompetencija. Kompetencije cjeloživotnog učenja temelje se na 4 stupa cjeloživotnog učenja: učiti biti, učiti živjeti zajedno, učiti znati i učiti činiti. Prednost njihove transverzalne, kroskurikularne implementacije ogleda se u brojnim mogućnostima planiranja, organiziranja i realizacije odgojno-obrazovnog rada u odgojno-obrazovnim ustanovama. Međutim, to istodobno predstavlja nedostatak i ograničavajuću okolnost kada je riječ o njihovom mjerenju i procjeni. U tom smislu eksplicitna procjena takvih kompetencija vrlo je teška pa se kada je riječ o procjeni kompetencija cjeloživotnog učenja i odgoja i obrazovanja za održivi razvoj, najčešće radi o implicitnom pristupu. Da je takav tip procjene najčešći, ukazuju i sami pristupi i modeli koji su se razvili kada je riječ o kompetencijama odgojno-obrazovnih djelatnika. Pokušaji konstrukcije mjernih instrumenata nisu česti, posebice ako govorimo o holističkom pristupu kompetencijama u cjeloživotnom odgoju i obrazovanju za održivi razvoj. Ograničavajući dio u procjeni kompetencija cjeloživotnog odgoja i obrazovanja za održivi razvoj ne proistječe samo iz prirode opisa tih kompetencija, nego i iz interdisciplinarnosti prirode obaju koncepata. Koncepti odgoja i obrazovanja za održivi razvoj i cjeloživotnog obrazovanja interdisciplinarni su, razvojni, kompleksni, pojavljuju se na svim razinama društva, namijenjeni su svima. Mjerenje i procjena razina razvoja/ implementacije odgoja i obrazovanja za održivi razvoj u ranom i predškolskom, školskom i visokoškolskom sustavu (djece, učenika, ali i odgojno-obrazovnih djelatnika) usko su povezane s razvojem i sa stupnjem procjene kompetencija onih koji ga implementiraju u

odgojno-obrazovne prakse. Do sada razvijeni modeli kompetencija odgojno-obrazovnih djelatnika na svim razinama sustava odgoja i obrazovanja, kao i djece/učenika, temelje se na raznim pristupima opisu i definiranju kompetencija. Ovdje ćemo navesti samo neke od njih. Također treba napomenuti da su neki od navedenih pristupa i modela naknadno dograđivani, poput De Hannovera modela, OECD-ova modela, Rieckmannova okvira i dr. Dok se Rieckmannov okvir, prije nego model, odnosi posebice na kompetencije učitelja odnosno sveučilišnih nastavnika i njihov popis, de Hannoveri modeli poznati pod nazivom Gestaltung kompetenz i Teilkompetenzen (Bertschy i sur., 2007) našli su vrlo široku primjenu i na srednjoškolskoj i osnovnoškolskoj razini u programu BLK (Programm Transfer 21, 2009; Schneider, 2013) namijenjenu razvoju kompetencija učenika, ali i na razini ranoga i predškolskog odgoja i obrazovanja. Eksplicitnost De Hannovera modela utjecala je na njegovu široku primjenu u svim sustavima odgoja i obrazovanja. Tu treba istaknuti Walsovu analizu tog modela (Wals, 2010). U kontekstu povezivanja potrebe inicijalnog obrazovanja odgojitelja i sveučilišta te uloge vrtića u razvoju kompetencija održivosti, ističe se sljedeći stav: „...od odgajatelja, kao ključnih sudionika odgojno-obrazovnog procesa u dječjim vrtićima i stručnjaka u odgoju za održivost očekuje se pomoć i ulaganje daljnjih napora u razvoju i prilagodbi odgojno-obrazovnih procesa u kontekstu održivosti“ (Wals, 2010 prema Ćurić, 2013/2014, str. 15). Istodobno je de Hannover model poslužio i za izgradnju OECD-ova modela kompetencija. U tom smislu u analizi Bertschy, Kinzli i Lehmann (2013, str. 5) ističu da su „modeli poput CSCT i ECE modela elaborirani na način da se odnose upravo na specifične kompetencije učitelja / odgojno-obrazovnih djelatnika i odgovaraju na „potrebu“ učitelja za implementacijom ESD-a u praksu svoga rada.“ Naše istraživanje temelji se na potonjem ECE modelu ili tzv. Learning for the future: Competences in Education for Sustainable Development (United Nations Economic Commission for Europe, 2012). Razlog tomu je njegova detaljna elaboracija, ali i mogućnost široke primjene u području obrazovanja odgojno-obrazovnih djelatnika, učitelja i odgojitelja.

Teorijska osnova istraživanja

Kako bismo odgovorili na izazov kreiranja modela kompetencija odgojitelja, ističemo da sama specifičnost ECE modela kompetencija počiva na dvama bitnim elementima: 4 stupa utemeljenja cjeloživotnog učenja (učiti biti, učiti živjeti zajedno, učiti činiti, učiti znati) i trima karakteristikama područja odgoja i obrazovanja za održivi razvoj. ECE model predstavlja svojevrsan okvir modela, ali i temelj za traženje odgovora na pitanje kakav bi trebao biti odgojitelj, koje bi kompetencije trebao imati za ostvarivanje uspješne implementacije odgoja i obrazovanja za održivi razvoj te na koji bi način omogućio ostvarivanje prirodnih prava djece u vlastitoj praksi rada? Anketni upitnik sadržava čestice koje opisuju tri ključna aspekta odgojiteljeva rada, a predstavljaju osnovicu kurikulumu i odgovaraju trima karakteristikama modela kompetencija: holistički pristup, predviđanje promjena i postizanje transformacije. To su: pristup rastu, razvoju i poučavanju djece, praksa rada u aktivnostima odgoja i obrazovanja za održivi razvoj te odnosi i suradnja. Kompetencije

odgojitelja (u operacionalizaciji) prema modelu podrazumijevaju odgojitelja koji: razumije holističku povezanost sadržaja i tema održivosti u radu s djecom; planira, priprema i provodi kroskurikularne aktivnosti; u vrtiću i lokalnoj zajednici organizira i ostvaruje projekte i aktivnosti koje promiču održivi razvoj; prepoznaje zapreke i probleme u vrtiću i profesionalnom radu te se s njima suočava i rješava ih; razumije da je njegovo djelovanje usmjereno prema budućnosti i na taj način promatra i konstruira svoju praksu; u radu uočava ekološke probleme i potiče aktivnosti koje vode k ekološkom i održivom življenju, poput sakupljanja otpada, štednje, korištenja eko-materijalima i sl. Odgojitelj ima kompetencije za (su)kreiranje kurikuluma koji uključuju dijete u vrtiću, ali i u otvorenim prostorima, i omogućuju ostvarivanje prirodnih prava djece putem održivih praksa i svjetonazora, kao što su igre u šumi i na livadi, korištenje materijala iz prirode za kreativno izražavanje djece, mogućnosti preskakivanja prirodnih prepreka, igara u potoku, posjeta muzejima, prirodnim parkovima, gradinama i sl. Kompetencije odgojitelja uključuju posjedovanje kreativnosti, mašte, ali i didaktičko-metodičkih kompetencija. Odgojitelj za svoju praksu treba imati znanja, vještine i sposobnosti bavljenja ekološkim problemima u vrtiću i lokalnoj zajednici, što podrazumijeva i suradničke kompetencije. On je nositelj promjene koji zajedno s drugima (djecom, roditeljima, kolegama, zainteresiranim dionicima) promišlja, organizira, operacionalizira, upravlja i uvodi promjene u odgojno-obrazovnoj skupini i u vrtiću. Stvaranje partnerskih odnosa s djecom i roditeljima pretpostavka je uspješne odgojno-obrazovne prakse, ali i (su)konstrukcije kurikuluma koji podržavaju prirodna prava djece i kurikulume održivosti. Komunikacijske kompetencije podrazumijevaju razvijanje i uspostavljanje kvalitetne komunikacije, uvažavajući prava, potrebe i interese svih sudionika odgojno-obrazovnog procesa, te primjenjivanje strategija u konstruiranju aktivnosti kurikuluma koji prate i potiču razvoj i rast djeteta, ali i učenje i poučavanje o okolišu i održivu razvoju. Odgojitelj je reflektivni praktičar koji posjeduje znanja, vještine i sposobnosti za postavljanje analitičkih pitanja i razvijanje kritičkog mišljenja u radu s djecom. On je istodobno i moderator i sudionik u procesu učenja, ima kompetencije za odgovorno djelovanje i poštivanje razvijanja međusobnih odnosa, koje vode ekološkom i održivom razvoju. Odgojitelj posjeduje kompetencije da pripremi djecu za susret s novim izazovima, izgradnjom iskustava djece kao temeljem za transformaciju. Drugim riječima, on planira, priprema i provodi aktivnosti kojima suočava djecu s novim izazovima i iskustvima, poput recikliranja, promjena stanja vode, klimatskih promjena i sl. Odgojitelj ima znanja i sposobnosti i za upravljanje stresom i stresnim situacijama u radu, omogućuje svoj djeci demokratsko odlučivanje uvažavajući njihova prava te posjeduje kompetencije za provođenje odluka u odgojno-obrazovnom radu, kao i za timski rad (Kondić, 2016, str. 19).

Metode

Istraživanje smo temeljili na povezivanju elemenata ECE modela i specifičnosti rada odgojno-obrazovnih djelatnika u predškolskim ustanovama te smo koristeći se metodom anketiranja, prikupljanja podataka i dokumentacije pristupili anketnom istraživanju.

Cilj i zadatci

Cilj rada bio je konstrukcija skale za procjenu kompetencija odgojitelja za uspješnu praksu rada s djecom u odgoju i obrazovanju za održivi razvoj. Zadatak istraživanja bio je i utvrditi mjerne karakteristike konstruirane skale za (samo)procjenu odgojitelja o postignutim kompetencijama za odgoj i obrazovanje za održivi razvoj u njihovu dosadašnjem obrazovanju i/ili usavršavanju. Svrha rada i istraživanja ogleda se u doprinosu razvoju modela kompetencija odgojitelja za odgoj i obrazovanje za održivi razvoj u predškolskim ustanovama.

Uzorak i ispitanici

Uzorak su činili odgojitelji predškolskih ustanova Crikvenice, Triblja, Novog Vinodolskog, Kraljevice i grada Zagreba. Anketni upitnik ispunjavali su odgojitelji u dječjim vrtićima. Ispitana su njihova sociodemografska obilježja, poput kronološke dobi, godina radnog staža i stručne spreme. Ukupno je uzorak činilo 65 ispitanika u rasponu od 21 do 51 i više godina života, od pripravničkog staža do odgojitelja s 26 i više godina radnog staža. Od četiriju ponuđenih kategorija stručne spreme, 65% ispitanika završilo je dvogodišnji stručni studij predškolskog odgoja.

Mjerni instrument

Konstruiran je anketni upitnik pod nazivom „Anketni upitnik o kompetencijama odgojitelja u odgoju i obrazovanju za održivi razvoj“ koji je sadržavao sedam pitanja. Pitanja i čestice u upitniku (osim sociodemografskih podataka) konstruirani su temeljem ECE modela (UNESCO-ov model kompetencija učitelja/odgojitelja u odgoju i obrazovanju za održivi razvoj) i prilagođeni specifičnostima rada u vrtiću. Isti pristup primijenjen je u konstrukciji mjernog instrumenta za potrebe projekta Profesionalni razvoj učitelja: status, ličnost i transversalne kompetencije – Učiteljski fakultet u Rijeci (2013.–2016.), pri čemu napominjemo da su uzorak istraživanja činili učitelji osnovnih škola u Hrvatskoj i Sloveniji. Navedeno je istraživanje u sklopu projekta rezultiralo trofaktorskom strukturom te potvrdilo teorijsku osnovu istraživanja. Za potrebe ovog istraživanja upitnik je primijenjen na uzorku odgojitelja te je prilagođen praksi rada u predškolskim ustanovama. Čestice su prevedene, prilagođene i korigirane u skladu s hrvatskim književnim jezikom i odgovaraju upitniku korištenom u *Learning from each other: The UNECE Strategy for Education for Sustainable Development (2009, str.65)* i dokumentu *Strategy for Education for Sustainable Development. Learning for the Future: Competences in Education for Sustainable Development (United Nations Economic Commission for Europe, 2012)*. Ispitanicima je bila ponuđena 21 čestica. Tim su česticama bile predstavljene kompetencije za odgoj i obrazovanje za održivi razvoj. Pitanje u anketnom upitniku glasilo je: „Molim Vas, procijenite u kojoj mjeri je dosadašnje obrazovanje i usavršavanje razvilo Vaše kompetencije za uspješan rad s predškolskom djecom u odgoju i obrazovanju za održivi razvoj?“ Ispitanicima je za samoprocjenu bila ponuđena skala od 5 stupnjeva koja je glasila: 1 – nimalo, 2 – vrlo

malo, 3 – malo, 4 – srednje, 5 – u velikoj mjeri. Odgojitelji su procijenili kompetenciju zaokruživanjem jednog odgovora na toj skali. Istraživanje je provedeno u lipnju 2015. godine te u siječnju 2016. godine. Predpreliminarno istraživanje izvršeno je i prikazano u završnom radu Klare Kondić (srpanj – rujna, 2016), na manjem uzorku i bez prikazivanja podataka o mjernom instrumentu. Za potrebe ovog rada uzorak je uvećan i prikazani se podatci u potpunosti odnose na rezultate dobivene ovim uzorkom.

Rezultati

Temeljni zadatak istraživanja odnosio se na provjeravanje mjernih karakteristika instrumenta anketnog upitnika koji je kreiran za ovo istraživanje. Kako je već navedeno, skala je sadržavala 21 česticu. Deskriptivne podatke prikazujemo u nastavku (Tablica 1).

Tablica 1

Deskriptivni pokazatelji za skalu kompetencija odgojitelja u odgoju i obrazovanju za održivi razvoj (*desno*)

Kompetencije	N	Min	Max	M	SD
postavljanje analitičkih pitanja i razvijanje kritičkog mišljenja u radu s djecom	65	1	5	4,06	,899
prepoznavanje zapreka i konstruktivno rješavanje problema u vrtiću i u profesionalnom radu	65	1	5	4,08	,872
poticanje kreativnog mišljenja i korištenje inovativnih strategija u radu s djecom	65	1	5	4,29	,824
planiranje i djelovanje orijentirano prema budućnosti	65	1	5	4,11	,886
upravljanje i uvođenje promjena u odgojno-obrazovnoj skupini i vrtiću	65	1	5	4,14	,899
razumijevanje kroskurikularne i holističke povezanosti sadržaja i tema održivosti u radu s djecom (ekodani, vrtićki okoliš, akcijski i timski projekti)	65	2	5	3,98	,875
primjena sadržaja rada u različitim situacijama kojima se promiče ekološki i održivi način života	65	3	5	4,28	,781
poticanje, planiranje i realizacija ekološkog ponašanja te bavljenje ekološkim problemima u vrtiću i lokalnoj zajednici (čišćenje i uređenje vrta, ocjena stanja okoliša, razvrstavanje otpada, akcije skupljanja papira)	65	2	5	4,15	,888
odgovorno djelovanje i poštivanje te razvijanje međusobnih odnosa u raznim aktivnostima u odgojno-obrazovnoj skupini i u vrtiću	65	2	5	4,34	,776
poticanje razvoja samopouzdanja i samoizražavanja djece	65	2	5	4,63	,601
upravljanje/suočavanje sa stresom i stresnim situacijama u radu	65	2	5	3,85	,922
prepoznavanje, poticanje i razjašnjavanje vrijednosti i aktivnosti koje vode k ekološkom i održivom življenju	65	2	5	4,05	,909
planiranje, organiziranje i realizacija projekata i aktivnosti u vrtiću i lokalnoj zajednici koje promiču održivi razvoj	65	1	5	3,69	,917
demokratsko odlučivanje i provođenje odluka u odgojno-obrazovnoj skupini s djecom i s kolegama u vrtiću	65	1	5	4,03	,829
kvalitetna komunikacija s djecom, kolegama i roditeljima	65	2	5	4,28	,696
pronalaženje i uspostavljanje suradnje sa svima zainteresiranim u vrtiću i u lokalnoj zajednici za rješavanje pitanja i problema koji se tiču zaštite okoliša i održivog razvoja	65	1	5	3,63	1,009
timski rad s djecom i kolegama	65	2	5	4,37	,762
poticanje, planiranje i realizacija ponašanja za održivi razvoj (poticanje vrijednosti o zaštiti okoliša, svjesnost i pozitivni stavovi o ekološkim problemima, pripisivanje i preuzimanje odgovornosti, aktivizam i akcije očuvanja okoliša, promicanje tolerancije...)	65	2	5	4,08	,853
kreiranje ekomaterijala: igračaka i knjiga od prirodnih i recikliranih materijala, izrada unutrašnjosti i vanjskog prostora odgojno-obrazovne skupine i vrtića od obnovljivih materijala (drvo, tetrapak, karton, plastika, stiropor i sl.)	65	1	5	4,29	,843
primjena strategija učenja i poučavanja te planiranje i realizacija projekata s temom zaštite okoliša i održivog razvoja	65	2	5	3,89	,954
poticanje, planiranje i realizaciju interkulturalnih aktivnosti i sadržaja (tolerancija i jednakost, pravda i briga za sve, pitanja prihvaćanja različitosti) u kojima sudjeluju sva djeca odgojno-obrazovne skupine	65	2	5	4,15	,888

Provedena su parametrijska i neparametrijska korelacijska izračunavanja. Zbog veličine tablice nije bilo moguće prikazati te podatke. Daljnja testiranja temeljili smo na sljedećem stavu: ako postoji dovoljno korelacija jednakih ili većih od $r = 0,30$, onda je opravdano primijeniti faktorsku analizu. To je i učinjeno. Utvrđena je pouzdanost nutarnje konzistencije skale koja je iznosila Cronbachov alfa $\alpha = 0,946$. Kaiser-Meyer-Olkinov test (0,901) i Bartlettov test sferičnosti (889,569; df (210); $p < 0,000$) provedeni su kao pokazatelji adekvatnosti uzorka. Provedena je eksplorativna analiza (engl. principal components, PCA) koja je rezultirala ekstrakcijom 5 faktora i svojstvenim vrijednostima (10,223; 1,520; 1,346; 1,153; 1,015) koje zajedno objašnjavaju 72,65% zajedničke varijance. Temeljeno na Kaiser-Guttmanovu kriteriju zadržavale bi se vrijednosti veće od 1, međutim *scree plot* ukazuje na drugu mogućnost – zadržavanje jednog faktora. Kako bismo bili sigurni, proveli smo i paralelnu Monte Carlo analizu (Pallant, 2009, str. 192–193) koja je također sugerirala zadržavanje jednog faktora. Provedena je faktorska analiza s jednim faktorom koji u konačnici 1 objašnjava 48,68% varijance. U Tablici 2 prikazujemo komponentnu matricu s faktorskim zasićenjima dobivenu u faktorskoj analizi na jednom faktoru/komponenti.

Tablica 2

Komponentna matrica skale „Kompetencije odgojitelja u odgoju i obrazovanju za održivi razvoj“ (desno)

Kompetencije odgojitelja u odgoju i obrazovanju za održivi razvoj	Komponenta (FA)
	1
poticanje, planiranje i realizacija ponašanja za održivi razvoj (poticanje vrijednosti o zaštiti okoliša, osviještenost i pozitivni stavovi o ekološkim problemima, pripisivanje i preuzimanje odgovornosti, aktivizam i akcije očuvanja okoliša, promicanje tolerancije...)	,802
demokratsko odlučivanje i provođenje odluka u odgojno-obrazovnoj skupini s djecom i s kolegama u vrtiću	,797
primjena strategija učenja i poučavanja te planiranje i realizacija projekata s temom zaštite okoliša i održivog razvoja	,775
upravljanje i uvođenje promjena u odgojno-obrazovnoj skupini i vrtiću	,775
poticanje kreativnog mišljenja i korištenje inovativnih strategija u radu s djecom	,773
pronalaženje i uspostavljanje suradnje sa svima zainteresiranim u vrtiću i u lokalnoj zajednici za rješavanje pitanja i problema koji se tiču zaštite okoliša i održivog razvoja	,768
planiranje, organiziranje i realizacija projekata i aktivnosti u vrtiću i lokalnoj zajednici koje promiču održivi razvoj	,757
prepoznavanje, poticanje i razjašnjavanje vrijednosti i aktivnosti koje vode k ekološkom i održivom življenju	,756
poticanje, planiranje i realizacija interkulturalnih aktivnosti i sadržaja (tolerancija i jednakost, pravda i briga za sve, pitanja prihvaćanja različitosti) u kojima sudjeluju sva djeca odgojno-obrazovne skupine	,753
planiranje i djelovanje orijentirano prema budućnosti	,752
poticanje, planiranje i realizacija ekološkog ponašanja te bavljenje ekološkim problemima u vrtiću i lokalnoj zajednici (čišćenje i uređenje vrta, ocjena stanja okoliša, razvrstavanje otpada, akcije skupljanja papira)	,706
kreiranje ekomaterijala: igračaka i knjiga od prirodnih i recikliranih materijala, izrada unutrašnjosti i vanjskog prostora odgojno-obrazovne skupine i vrtića od obnovljivih materijala (drvo, tetrapak, karton, plastika, stiropor i sl.)	,703
primjena sadržaja rada u različitim situacijama kojima se promiče ekološki i održivi način života	,695
upravljanje/suočavanje sa stresom i stresnim situacijama u radu	,686
odgovorno djelovanje, poštivanje te razvijanje međusobnih odnosa u raznim aktivnostima u odgojno-obrazovnoj skupini i u vrtiću	,624
prepoznavanje zapreka i konstruktivno rješavanje problema u vrtiću i u profesionalnom radu	,622
postavljanje analitičkih pitanja i razvijanje kritičkog mišljenja u radu s djecom	,590
timski rad s djecom i kolegama	,585
poticanje razvoja samopouzdanja i samoizražavanja djece	,551
razumijevanje kroskurikularne i holističke povezanosti sadržaja i tema održivosti u radu s djecom (ekodani, vrtićki okoliš, akcijski, timski projekti)	,546

Rasprava

Najviša dobivena vrijednost pripada čestici koja opisuje ponašanje za održivi razvoj, a najniža kvalitetnoj komunikaciji. Zanimljivo je istodobno da je čestica koja se odnosi na suradnju „pronalaženje i uspostavljanje suradnje sa svima zainteresiranima u vrtiću i u lokalnoj zajednici za rješavanje pitanja i problema koji se tiču zaštite okoliša i održivog razvoja“ pripada česticama sa značajno visokim zasićenjima. Očekivano bi bilo da će se te čestice pojaviti sa sličnim vrijednostima, jer je logično da je kvalitetna komunikacija pretpostavka suradnje. S druge strane, vrijednost dobivena na čestici „kvalitetna komunikacija“ odgovara na neki način vrijednostima čestice „timski rad s djecom i kolegama“. Suradnja odgojno-obrazovnih ustanova i obitelji te lokalne zajednice jedno je od najznačajnijih pedagoških i uopće gorućih problema, a ne samo u području odgoja i obrazovanja za okoliš i održivi razvoj. I sasvim je jasno da ta čestica, ako nije „visoko procijenjena“ u odnosu na opću odgojno-obrazovnu praksu, neće to biti ni u odnosu na praksu rada u području odgoja i obrazovanja za održivi razvoj. Taj je problem prisutan u hrvatskom društvu već prilično dugo i brojna istraživanja, ne samo ove problematike nego općenito prirode odgojno-obrazovnog rada u školama i vrtićima, ukazuju na očiti deficit suradnje između vrtića, obitelji i lokalne zajednice (Anđić, 2015).

Na sličan način možemo promatrati još neke od dobivenih vrijednosti na česticama, primjerice na čestici „razumijevanje kroskurikularne i holističke povezanosti sadržaja i tema održivosti u radu s djecom (ekodani, vrtićki okoliš, akcijski, timski projekti)“ koja je zadobila nižu vrijednost i na čestici „planiranje, organiziranje i realizaciju projekata i aktivnosti u vrtiću i lokalnoj zajednici koje promiču održivi razvoj“ koja pripada česticama s visokim zasićenjima. Za pretpostaviti je da holistička i kroskurikularna povezanost i razumijevanje omogućuju realizaciju i aktivnosti i projekata koji su međusobno interdisciplinarni, cjeloviti i povezani s pitanjima okoliša i održivog razvoja. Objašnjenje za to možemo pronaći u pretpostavci da odgojitelji nisu povezali te pojmove i možda im razumijevanje tog dijela implementacije i odgojno-obrazovne prakse u području održivog razvoja nije dostatno, što je vidljivo i u rezultatima koji ulaze u najniže dobivene vrijednosti. Rezultati o razumijevanju pojma i koncepta održivog razvoja i njegove implementacije u sustav odgoja i obrazovanja odgovaraju rezultatima nekih dosadašnjih istraživanja, primjerice OECD-a 2009. godine, međutim brojna su istraživanja ukazala i da je implementacija održivog razvoja na sveučilišnu razinu obrazovanja referentna točka za razvoj procesa selektiranja kompetencija (Rieckmann, 2007 prema Hidalgo i Fuentes 2013, str. 450). Istraživanje Cebriana i Junyenta (2015) o percepcijama i svjetonazorima učitelja i studenata o kompetencijama održivog razvoja pokazuje da se kao prioritetna kompetencija istaknulo posjedovanje znanja i praktičnih vještina vezanih uz spoznaje o prirodi, odnosno znanja iz područja prirodnih znanosti. Rezultati tog istraživanja ukazali su da se vrlo značajnim smatra okruženje u kojem se radi, interakcija, odgovornost kolektiva i individue te ponašanje kojim se iskazuje poštovanje i briga. Rezultati istraživanja ukazuju na slabije procjene etičkih vrijednosti, upravljanja emocijama i održivosti. To povlači za sobom pitanje o dosadašnjem obrazovanju, ali i

usavršavanju odgojitelja u tom području. Istraživanja provedena na našim sveučilištima potvrđuju stav o nedostatnosti sadržaja i informacija koje se bave (ne)razumijevanjem i implementacijskim mogućnostima koncepta održivog razvoja (Ledić, Ćulum i Pavić-Rogošić, 2008; Borić, Jindra i Škugor, 2008; Rončević, Ledić i Ćulum, 2009; Rončević i Rafajac, 2012). U tom smislu otvara se novo polje promišljanja o tome kako naši studenti, budući odgojno-obrazovni djelatnici, mogu razvijati kompetencije za interdisciplinarno područje poput odgoja i obrazovanja za okoliš i održivi razvoj ako im tijekom njihova inicijalnog obrazovanja nisu ponuđeni sadržaji/kolegiji i aktivnosti kojima bi tim kompetencijama ovladali. Analiza studijskih programa u Republici Hrvatskoj ukazala je upravo na to da postoji značajan nedostatak takvih sadržaja, da su izravni odnosno obvezni kolegiji vrlo rijetki, izborni kolegiji su dostupniji, međutim ukupno gledajući svakako nedostatni. Pitanje vrijednosti i etike posebno je područje kojim su se već bavila neka istraživanja, što u povezanosti s univerzalnim vrijednostima, a što specifično s vrijednostima na kojima se temelji koncept održivog razvoja (Rakić i Vukušić, 2008; Tatalović-Vorkapić, Anđić i Unković, 2013/2014; Anđić, Ćurić i Pavlačić, 2015). Osim toga, vrijednosti su usko povezane sa stavovima, interesima i ponašanjima što predstavlja posebno područje istraživanja, ali svakako uključuje i pitanje kompetencija. U uskoj je povezanosti s ovim rezultatima i područje didaktičko-metodičke kompetentnosti odgojitelja za primjenu strategija učenja i poučavanja, planiranje, organiziranje i realizacija tih sadržaja. Grupirajući tako najniže dobivene rezultate jasna je nedostatnost u postojećem obrazovanju i/ili usavršavanju odgojitelja, ne samo u temeljenim znanjima nego i u didaktičko-metodičkim znanju, što u svakom slučaju predstavlja izravan odgovor na pitanje što nedostaje našim ispitanicima u njihovu obrazovanju/usavršavanju, odnosno koje su to kompetencije još uvijek u određenoj razini nedostatne. To je istodobno i rezultat koji govori da bi se budući studijski programi morali temeljiti i na razvijanju tih kompetencija jer izborni kolegiji te malobrojni obvezni nisu dostatni za razvoj tih kompetencija. Rezultati dobiveni na ostalim kompetencijama visoki su i ukazuju na visoke procjene naših odgojitelja, međutim to istodobno ne znači da je i njihova praksa na toj razini. Rezultati Filhove analize (2010) ukazuju da je Hrvatska još uvijek na tzv. intemedijarnoj (srednjoj) razini implementacije odgoja i obrazovanja za održivi razvoj, odnosno koncept se progresivno uključuje u odgojno-obrazovni sustav, tj. u obrazovne programe, ali je obrazovanje pojedinih dionika još uvijek poprilično ograničeno, dok se osvještavanje javnosti ne potiče u dovoljnoj mjeri (Filho, 2010, str. 121). Posljednji je rezultat, koji je izravno povezan s jednim od problematiziranih pitanja u ovome radu, a to je promicanje dječjih i prirodnih prava, ispitan česticom koja je opisivala interkulturalnu kompetenciju i glasila je: „poticanje, planiranje i realizaciju interkulturalnih aktivnosti i sadržaja (tolerancija i jednakost, pravda i briga za sve, pitanja prihvaćanja različitosti) u kojima sudjeluju sva djeca odgojno-obrazovne skupine“. Na toj je kompetenciji dobiven visok rezultat, iako moramo napomenuti da je riječ o prilično složenoj čestici. Visok rezultat svakako je zadovoljavajući, ali imajući na umu prethodne rezultate povezane s razumijevanjem koncepta, moramo se upitati koliko je razumijevanje odgojitelja kada je

riječ o interkulturalnosti, sadržajima i aktivnostima koje taj koncept obuhvaća. To je još jedno područje prakse rada odgojitelja koje bi svakako trebalo detaljnije istražiti.

Zaključci

Ostvarivanje dječjih prava i prirodnih prava djece u praksi odgojno-obrazovnih ustanova moguće je samo uz kompetentna odgojitelja čija uloga motivatora, inicijatora, voditelja odgojno-obrazovnog procesa nerijetko seže i u obiteljski dom te u lokalnu zajednicu. Time su njegovo obrazovanje i profesionalni razvoj još značajniji, a u kontekstu promicanja kvalitetnog odgoja i obrazovanja za održivi razvoj od nezamjenjive su vrijednosti. Prema paradigmi održivog razvoja, učitelji, edukatori, odgojno-obrazovni djelatnici, a time i odgojitelji, jedini su nositelji promjene (engl. *agents of change*, UNECE, 2005), koja je neizostavna u promjeni mišljenja, djelovanja, ponašanja i življenja usmjerenog prema načinima održivog života i budućnosti društava.

U konačnici, sagledavajući rezultate dobivene ovim istraživanjem možemo istaknuti da mnoge od ispitanih kompetencija, izravno ili neizravno, uključuju i ostvarivanje dječjih prava i prirodnih prava djece. Međutim, dok se ne provede izravnije istraživanje, na to je pitanje odgovor teško ponuditi. Veći uzorak, daljnji razvoj instrumenta, koji može uključivati i pojednostavljivanje čestica, svakako su sadržaji za daljnje konstrukcije i razvoj modela kompetencija. Zaključno možemo utvrditi da je ovo preliminarno istraživanje, uz dobivene odgovore, otvorilo i niz novih pitanja i osnova za daljnja promišljanja i istraživanja. U konačnici ovaj rad predstavlja konstruktivan i pozitivan doprinos razvoju kompetencija odgojitelja za odgoj i obrazovanje za održivi razvoj u predškolskim ustanovama jer „Odgajamo sada. Čak i kada mislimo da ne odgajamo. Sve što mi jesmo odgaja našu djecu, bez govora i truda, samo od sebe.“ (nepoznat autor).

Literatura

1. Anđić, D. (2015). Doprinosi razvoju kompetencija učitelja osnovnih škola u odgoju i obrazovanju za održivi razvoj. *Napredak : časopis za pedagogijsku teoriju i praksu*, 156(4), 367–383.
2. Anđić, D., Ćurić, A., Pavlačić, L. (2015). Univerzalne vrijednosti i vrijednosti odgoja i obrazovanja za održivi razvoj studenata i učitelja. U T. Gazdić-Alerić, M. Rijavec (ur.), *Konferencija Učiteljskoga fakulteta Sveučilišta u Zagrebu, međunarodna znanstvena konferencija* (str. 279–291). Zagreb: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
3. Bertschy, F., Kunzli, C., Lehmann, M. (2013). Teachers' Competencies for the Implementation of Educational Offers in the Field of Education for Sustainable Development. *Sustainability*, 5(12), 5067–5080. <http://www.mdpi.com/journal/sustainability> doi:10.3390/su5125067 (pristupljeno 23. 7. 2016.).
4. Bertschy, F., Gingins, F., Künzli, Ch., Di Giulio, A., Kaufmann-Hayoz, R. (2007). *Bildung für Nachhaltige Entwicklung in der obligatorischen Schule. Schlussbericht zum Expertenmandat der EDK «Nachhaltige Entwicklung in der Grundschulausbildung – Begriffsklärung und Adaption»*. http://edudoc.ch/record/24373/files/BNE_Schlussbericht_2007_d.pdf?ln=deversion=1. doi:

- <http://dx.doi.org/10.3726/978-3-653-03230-7>. (pristupljeno 10. 9. 2016.).
5. Borić, E., Jindra, R., Škugor, A. (2008). Razumijevanje i primjena sadržaja Cjeloživotnog učenja za održivi razvoj. *Odgojne znanosti*, 10(2), 315–327. <http://hrcak.srce.hr/29572> (pristupljeno 13. 10. 2016.).
 6. Cebrián, G., Junyent, M. (2015). Competencies in Education for Sustainable Development: Exploring the Student Teachers' Views. *Sustainability*, 7(3), 2768–2786. <http://www.mdpi.com/2071-1050/7/3/2768>. doi:10.3390/su7032768. (pristupljeno 10. 9. 2016.).
 7. Ćurić, A. (2013/2014). Vrtići kao primjeri održivosti. Prijevod i prikaz članka Arjen E. J. Wals, (2010) "Mirroring, Gestaltswitching and transformative social learning: Stepping stones for developing sustainability competence", *International Journal of Sustainability in Higher Education*. doi: 10.1108/14676371011077595. *Dijete, vrtić, obitelj*, 74(4), 13–15.
 8. Filho, L. W. (2010). An Overview of ESD in European Countries: What is the Role of National Governments? *Global Environmental Research*, 14/2010, 119–124. AIRIES.
 9. Gordon, J., Halász, G., Krawczyk, M., Leney, T., Michel, A., Pepper, D., Putkiewicz, E., Wisniewski, J. (2009). Key Competences in Europe: Opening Doors for Lifelong Learners Across the School Curriculum and Teacher Education. CASE-Center for Social and Economic Research on behalf of CASE Network, Warsaw, Poland. 87. U Pepper, D. (2011). Assessing Key Competences across the Curriculum— and Europe. *European Journal of Education*, 46(3), 1. 335–339. <http://www.ginconet.eu/sites/default/files/Assessing%20KC%20Pepper%202011.pdf> (pristupljeno 20. 9. 2016.).
 10. Hidalgo, L. A., Arjona Fuentes, J. M. (2013). The Development of Basic Competencies for Sustainability in Higher Education: An Educational Model. *US-China Education Review B*, 3(6), 447–458. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED544120.pdf> (pristupljeno 20. 9. 2016.).
 11. Kondić, K. (2016). *Kompetencije odgajatelja u odgoju i obrazovanju za održivi razvoj. (Završni rad)*. Rijeka: Učiteljski fakultet u Rijeci.
 12. Ledić, J., Ćulum, B., Pavić-Rogošić, L. (2008). Razumijevanje održivog razvoja – gdje smo i kuda idemo. U V. Uzelac, L. Vujičić (ur.), *Cjeloživotno učenje za održivi razvoj*, svezak 1 (str. 273–285). Rijeka: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Rijeci.
 13. Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta (2014). *Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje*. <http://www.azoo.hr/images/strucni2015/Nacionalni-kurikulum-za-rani-i-predskolski-odgoj-i-obrazovanje.pdf> (pristupljeno 10. 9. 2016.).
 14. Pallant, J. (2009). *SPSS Survival Manual*. Third Edition. Sydney: Allen & Unwin.
 15. Pepper, D. (2011). Assessing Key Competences across the Curriculum — and Europe. *European Journal of Education*, 46(3), Part 1. 335–339. <http://www.ginconet.eu/sites/default/files/Assessing%20KC%20Pepper%202011.pdf> (pristupljeno 20. 9. 2016.).
 16. Programm Transfer 21 (2009). *Bildung für nachhaltige Entwicklung: Hintergründe, Legitimation und (neue) Kompetenzen*. Berlin. <http://www.edk.ch/dyn/12099.php> (pristupljeno 10. 9. 2016.).
 17. Rakić, V., Vukušić, S. (2008). Odgoj i obrazovanje za vrijednosti. *Društvena istraživanja*, 19(4–5), 771–795. doi: 10.5559/di.20.1.13.
 18. Rončević, N., Ledić, J., Ćulum, B. (2009). „Nisam sigurna što je, ali je bitno“ – analiza stavova

- studenta Sveučilišta u Rijeci o održivom razvoju. *Suvremene teme*, 1(1), 62–75. http://euroac.ffri.hr/wp-content/uploads/2009/12/1_Contemporary-Issues_Sustainability.pdf (pristupljeno 10. 9. 2016.).
19. Rončević, N., Rafajac, B. (2012). *Održivi razvoj – izazov za sveučilište?* Rijeka: Filozofski fakultet u Rijeci.
 20. Schneider, A. (2013). Kernelemente einer Bildung für Nachhaltige Entwicklung. U BNE-Konsortium COHEP, S. Bauman, A. Schneider (ur.), *Didaktische Grundlagen zur Bildung für Nachhaltige Entwicklung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 21–32. Zürich/Fribourg: BND konsorcium COHEP. http://www.education21.ch/sites/default/files/uploads/pdf-d/campus/cohep/131031_d_Gesamtdokument.pdf (pristupljeno 10. 9. 2016.).
 21. Tatalović Vorkapić, S., Anđić, D., Unković S. (2013/2014). Vrijednosti održivog ponašanja. *Dijete, vrtić, obitelj*, 74(2), 10–12. http://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id_clanak_jezik=234315. doi: 10.1108/14676371011077595 (pristupljeno 25. 8. 2016.).
 22. UNECE (2005). The development of the regional Strategy on Education for Sustainable Development. <http://www.unece.org/fileadmin/DAM/env/esd/strategytext/Srategy.Croatian.pdf> (pristupljeno 13. 10. 2016.).
 23. United Nations Economic Commission for Europe (2012). Strategy for Education for Sustainable Development. Learning for the Future: Competences in Education for Sustainable Development. <http://www.unece.org/env/welcome.html> (pristupljeno 10. 1. 2015.).
 24. United Nations Economic Commission For Europe (2009). Learning from each other: The UNECE Strategy for Education for Sustainable Development. New York and Geneva. http://www.unece.org/fileadmin/DAM/env/esd/01_Typo3site/LearningFromEachOther.pdf (pristupljeno 12. 4. 2014.).
 25. Unicef(1989). Konvencija o pravima djeteta. http://www.unicef.hr/wpcontent/uploads/2016/07/Konvencija_20o_20pravima_20djeteta_full.pdf (pristupljeno 25. 8. 2016.).
 26. Wals, A. E. J. (2010). Mirroring, Gestaltswitching and transformative social learning: Stepping stones for developing sustainability competence. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 11(4), 380–390. <http://www.emeraldinsight.com/doi/abs/10.1108/14676371011077595?mobileUi=0&journalCode=ijshe> doi: 10.1108/14676371011077595. (pristupljeno 15. 1. 2015.).
 27. Zavalonni, G. (2009). Prirodna prava djece. *Djeca u Europi : zajednička publikacija mreže europskih časopisa*, 1(2). 28–30. http://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id_clanak_jezik=213199 (pristupljeno 15. 1. 2015.).
 28. Učiteljski fakultet u Rijeci (2013-2016). Profesionalni razvoj učitelja: status, ličnost i transverzalne kompetencije. http://www.ufri.uniri.hr/files/Znanstveni_rad/Profesionalni%20razvoj%20uitelja_%20status%20linost%20i%20transverzalne%20kompetencije.pdf (pristupljeno 6. 3. 2016.).

Contribution To The Development Of Kindergarten Teachers Competences For Education For Sustainable Development In Preschool Institutions

Abstract

One of the fundamental tasks of the kindergarten teacher is to acquaint the child with his environment and optimal stimulation of its growth and development, including the development of the fundamental rights of children on the environment, clean air, drinking water, healthy living and quality of childhood. The sensitization of children are of essential importance for the future of education for sustainable development, which needs to develop since early childhood. The problem of the curriculum and work practices of kindergarten teachers includes questioning the competency for the successful practice of working with children in the upbringing and education for sustainable development. In this paper, we present some of the existing models developed assessments of competence for lifelong education for sustainable development. We have developed a measuring instrument, which measuring characteristics, we examined and in this paper, we present the results of this preliminary study. The study was conducted on a sample of 65 teachers in five kindergartens. Constructed scale explains 48% of the total variance and can be used as an important base for future further questioning and development of competence model of kindergarten teachers. In this way represents a good basis for reflection on the content of the curriculum of the future initial education and professional development of kindergarten teachers in the field of lifelong education.

Keywords: *lifelong learning, competence, environmental education/education for sustainable development, kindergarten teachers, sustainable society, preschools*

Refleksivna praksa i zadovoljstvo poslom u upravljanju razredom

Sanja Bilač, Osnovna škola Spinut, Split, Hrvatska

Dubravka Miljković, Učiteljski fakultet u Zagrebu, Zagreb, Hrvatska

Sažetak

Upravljanje razredom i disciplina najčešće se spominju kao područja odgojno-obrazovnog rada u kojima učitelji doživljavaju najviše teškoća, a ujedno se za to osjećaju i najmanje osposobljenima, kako za vrijeme redovnog obrazovanja i osposobljavanja za poziv učitelja tako i u kasnijem stručnom osposobljavanju. Cilj ovoga rada bio je utvrditi utjecaj edukacije o refleksivnoj praksi (RP) na razinu zadovoljstva poslom u području upravljanja razredom i disciplinom (URID). U istraživanju je sudjelovalo 122 učitelja razredne i 97 učitelja predmetne nastave podijeljenih u eksperimentalnu (N = 111) i kontrolnu skupinu (N = 107) prema osobnoj želji, tj. prema prijavi za jednu od dviju ponuđenih edukacija stručnoga usavršavanja: Upravljanje razredom i disciplina i/ili Kako uvoditi promjene u praksi. Učitelji su prije odluke o izboru bili upoznati sa sadržajem i načinom rada, tj. da se prva edukacija temelji na predavanju, a druga osim predavanja uključuje i sudjelovanje u radionici o refleksivnoj praksi te jednomjesečno provođenje refleksivne prakse u vlastitome razredu, uz korištenje Vodiča za refleksivnu praksu. Prije i nakon edukacije primijenjene su Skala za samoprocjenu ponašanja učitelja u upravljanju razredom i disciplinom te Skala za samoprocjenu zadovoljstva poslom učitelja s aspekta URID-a. Rezultati su pokazali kako edukacija o refleksivnoj praksi pozitivno utječe na samoprocjenu ponašanja i zadovoljstvo poslom u URID-u te kako je taj utjecaj jači kod učitelja razredne nastave u odnosu na učitelje predmetne nastave.

Ključne riječi: disciplina, refleksivna praksa, učitelji, upravljanje razredom

Uvod

Upravljanje razredom i disciplinom (URID) predstavlja jedan od najvećih izazova u razvoju profesionalne karijere učitelja. Ističe se kako URID predstavlja ključni dio uspjeha cjelokupnoga odgojno-obrazovnog rada učitelja (Hicks, 2012). Istodobno, u tome području odgojno-obrazovnog rada učitelji se suočavaju s brojnim teškoćama i doživljavaju neuspjeh. Međunarodne i nacionalne studije (Anderson i Kincaid, 2005; Brophy, 1983; Doolan, Baranović i Puzić, 2011; Evertson i Weinstein, 2006; Kaplan, Gheen i Midgley, 2002; Psunder, 2012; Vizek Vidović, 2005, 2011; Vlah i Rašković, 2014) upozoravaju na rastuće probleme s upravljanjem razredom i disciplinom u školskoj praksi. Dodatno, Aldrup i Klusmann (2015) upozoravaju kako je upravljanje razredom i disciplinom jedan

od najčešćih uzročnika stresa što može imati negativne implikacije na zadovoljstvo poslom učitelja. Iako se zadovoljstvo poslom intenzivno istražuje, vrlo je malo studija koja se bave zadovoljstvom poslom s aspekta upravljanja razredom i disciplinom (Aldrup i Klusmann, 2015; Skaalvik i Skaalvik, 2011).

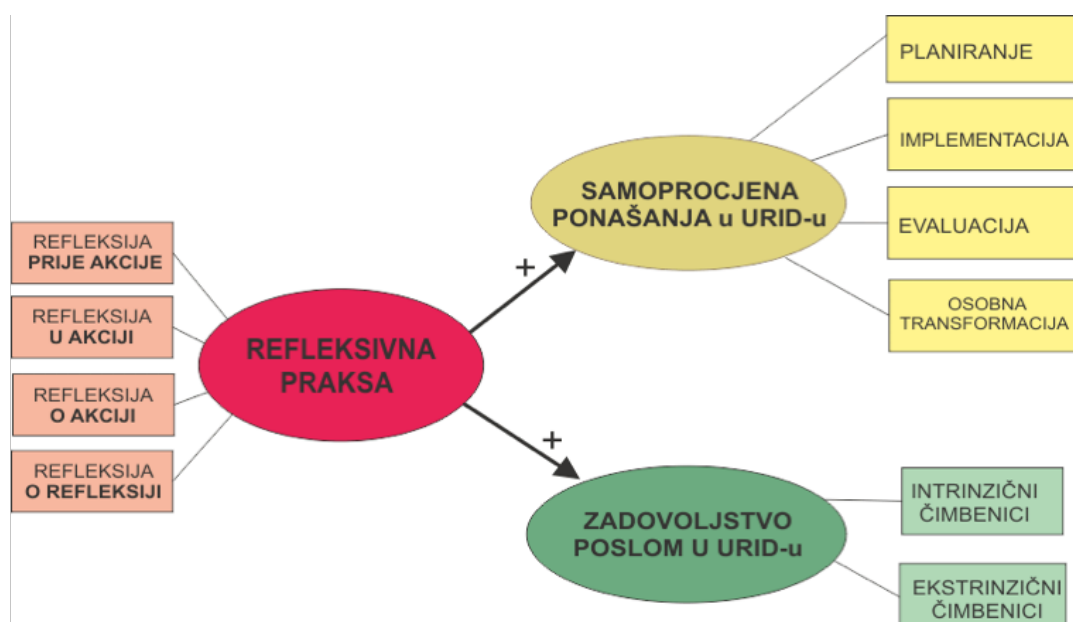
Istraživanja pokazuju kako se za upravljanje razredom i disciplinom učitelji osjećaju nedovoljno osposobljenima tijekom inicijalnoga obrazovanja, ali i tijekom stručnoga usavršavanja (Doolan, Baranović i Puzić, 2011; Ferraro, 2000; Vizek Vidović i sur., 2005, 2011). Dodatno, rezultati studija impliciraju razlike u upravljanju razredom i disciplinom između učitelja razredne i predmetne nastave. Kudek Mirošević (2013) ističe kako učenici razredne nastave, u odnosu na procjenu učenika predmetne nastave, povoljnijim procjenjuju kompetencije razrednika za rješavanje problema u ponašanju učenika. Munjiza i Lukaš (2006) upozoravaju na nedostatnu pedagoško-psihološku kompetentnost učitelja predmetne nastave. Kada je u pitanju učinkovitost programa stručnih usavršavanja, recentna međunarodna istraživanja upozoravaju kako prosječno 23% učitelja predmetne nastave izvještava o malom ili nikakvom pozitivnom utjecaju programa koji obrađuju teme upravljanja razredom i disciplinom (OECD, 2014). Potrebno je naglasiti kako je veća potreba za dodatnim usavršavanjem u području upravljanja razredom i disciplinom kod hrvatskih učitelja predmetne nastave (20%) u odnosu na TALIS prosjek (13%).

Kako uvoditi pozitivne promjene u praksu upravljanja razredom i disciplinom te potaknuti zadovoljstvo poslom učitelja s aspekta URID-a? Analizom literature i rezultata studija (Larrive i Cooper, 2000; OECD, 2009; Tsui, 2009) može se zaključiti kako se za uvođenje promjena u praksu upravljanja razredom i disciplinom ukazuje na ključnu ulogu učitelja. Upozorava se kako je, osim teorijskih znanja, za mijenjanje prakse važno mijenjati razmišljanje o sebi, svome ponašanju, promišljati o praksi iz drugih perspektiva te na temelju toga uvoditi promjene, tj. provoditi refleksivnu praksu. U svjetskoj se recentnoj i relevantnoj literaturi refleksivna praksa smatra ključnom paradigmom u profesionalnom razvoju učitelja (Ferraro, 2000; Marzano, Boogren, Heflebower, Kanold-McIntyre i Pickering, 2012; Thompson i Pascal, 2012; Vizek Vidović, 2011). Ahmed i Al-Khalili (2013) ukazuju na učinkovitost refleksivne prakse u području planiranja, upravljanja razredom, vrednovanja poučavanja i procesa učenja. Dodatno se refleksivna praksa potvrđuje važnim prediktorom pozitivne školske prakse i zadovoljstva poslom (Korthagen i Wubbels, 1995; Thoonen, Slegers, Oort, Peetsma i Geijssels, 2011) te učinkovitog upravljanja razredom (Hrevnack, 2011). Diaz (2012) ističe kako se nakon primjene refleksivne prakse učitelji osjećaju manje pod stresom. Pretpostavljamo kako refleksivna praksa može biti „okidač“ koji će potaknuti promjene u ponašanju i praksi učitelja te utjecati na zadovoljstvo poslom s aspekta upravljanja razredom i disciplinom. Sukladno navedenom, u ovom se istraživanju aktualizira utjecaj refleksivne prakse na zadovoljstvo poslom učitelja s aspekta upravljanja razredom i disciplinom. Pritom se posebno aktualizira problematika s aspekta učitelja razredne i predmetne nastave. Na temelju pregleda dostupnih teorijskih i empirijskih spoznaja definiran je strukturni teorijski model utjecaja refleksivne prakse na zadovoljstvo poslom.

Cilj je istraživanja provjera valjanosti modela utjecaja refleksivne prakse na zadovoljstvo poslom u upravljanju razredom i disciplinom za dvije skupine ispitanika: učitelje razredne i predmetne nastave u osnovnoj školi.

Strukturni model utjecaja refleksivne prakse na zadovoljstvo poslom s aspekta upravljanja razredom i disciplinom

Strukturni se model (Sl. 1) sastoji od nezavisne varijable refleksivna praksa (RP) i zavisne varijable zadovoljstvo poslom (ZP), a uključuje i pripadajuće manifestne varijable kojima se objašnjavaju nezavisna i zavisne latentne varijable. Refleksivna se praksa u modelu razmatra na temelju Cowanova modela refleksivnog učenja (1998) i Kolbova cikličkoga modela iskustvenog učenja (1984) koje razmatraju i hrvatske autorice (Vizek Vidović i Vlahović Štetić, 2007). Manifestne varijable refleksivne prakse jesu: refleksija prije akcije (RPA), refleksija u akciji (RUA), refleksija o akciji (ROA) i refleksija o refleksiji (ROR). Manifestne su varijable za zadovoljstvo poslom intrinzični (IZ) i ekstrinzični čimbenici zadovoljstva poslom (EZ) (Nadim, Chaudhry, Kalyar i Riaz, 2012). Intrinzični čimbenici zadovoljstva poslom (motivatori) povezani su s pozitivnim emocijama o poslu i razvojem osobnih kompetencija, a ekstrinzični (higijeničari) povezani su s uvjetima posla, školskim ozračjem, statusom i plaćom. Prema Herzbergu (1964), ljudi će biti zadovoljni poslom samo onda ako su im zadovoljeni intrinzični motivi. Zadovoljenje ekstrinzičnih motiva spriječit će nezadovoljstvo, ali neće povećati zadovoljstvo.



Slika 1

Model utjecaja refleksivne prakse na zadovoljstvo poslom (prilagođeno prema Bilač, 2016, 56)

Na temelju definiranoga teorijskog modela, definirana je hipoteza: Utjecaj refleksivne prakse na zadovoljstvo poslom učitelja u upravljanju razredom i disciplinom statistički je značajan i pozitivan, pri čemu je taj utjecaj jači kod učitelja razredne nastave nego kod učitelja predmetne nastave.

Sudionici i postupak istraživanja

U istraživanju su sudjelovala 122 učitelja razredne nastave i 97 učitelja predmetne nastave za koje je organizirano stručno usavršavanje o upravljanju razredom i disciplinom te objavljeno na stranicama Agencije za odgoj i obrazovanje. Stručno usavršavanje pružalo je dvije mogućnosti: plenarno predavanje Upravljanje razredom i disciplina i(li) Kako uvoditi promjene u praksi upravljanja razredom i disciplinom koje je dodatno podrazumijevalo i sudjelovanje na radionici o refleksivnoj praksi, jednomjesečnu implementaciju refleksivne prakse u razredu i korištenje *Vodiča za refleksivnu praksu*. Svi su učitelji prije odluke o izboru edukacije bili upoznati sa sadržajem, načinom rada i očekivanjima tijekom stručnoga usavršavanja. Sukladno izboru edukacije sudionika, podijeljeni su u dvije skupine: eksperimentalnu (N = 111) i kontrolnu skupinu (N = 107). Stručno usavršavanje započelo je s početnom skupinom (kontrolna i eksperimentalna) te plenarnim predavanjem o upravljanju razredom i disciplinom. Svi su sudionici anketirani upitnikom (A) kako bi se utvrdilo početno, referentno stanje promatranih varijabli. Nakon plenarnog predavanja, stručno usavršavanje nastavlja samo eksperimentalna skupina i to sudjelovanjem u radionici o refleksivnoj praksi te dodatno mjesec dana provodi refleksivnu praksu u svome razredu, uz korištenje *Vodiča za refleksivnu praksu*. Nakon mjesec dana slijedi drugo anketiranje upitnikom, i to za kontrolnu (upitnik A) i eksperimentalnu (upitnik B) skupinu, kako bi se utvrdile razlike u promatranim varijablama.

Instrumenti istraživanja

Istraživanje se provelo anketnim upitnikom A (za sudionike kontrolne skupine) i anketnim upitnikom B (za sudionike eksperimentalne skupine). Anketnim upitnikom A (modificiran prema Kember i sur., 2000; Larrivee, 2008; Odeh i sur., 2010) ispitalo se provođenje refleksivne prakse, samoprocjena ponašanja upravljanja razredom i disciplinom te zadovoljstvo poslom s aspekta URID-a. Skala za samoprocjenu zadovoljstva poslom učitelja s aspekta upravljanja razredom i disciplinom nova je mjerna skala kreirana na temelju teorijskih osnova iz područja URID-a (Herzberg, 1964; Nadim i sur., 2012; Šimić Šašić, 2011). Upitnik B je uz navedena pitanja sadržavao još i pitanja vezana uz refleksiju o refleksiji i zadovoljstvo *Vodičem za refleksivnu praksu* (jer su sudionici eksperimentalne skupine provodili refleksivnu praksu). Tvrdnje su procjenjivane na skali Likertova tipa od pet stupnjeva (od 1 – uopće se ne slažem / nikada / u potpunosti sam nezadovoljan/na do 5 – u potpunosti se slažem / uvijek / u potpunosti sam zadovoljan/na). Oba su upitnika sadržavala i opća pitanja o ispitaniku te pitanja povezana sa samoprocjenom ponašanja u upravljanju razredom i disciplinom, stručnom osposobljenošću i zadovoljstvom poslom s aspekta URID-a.

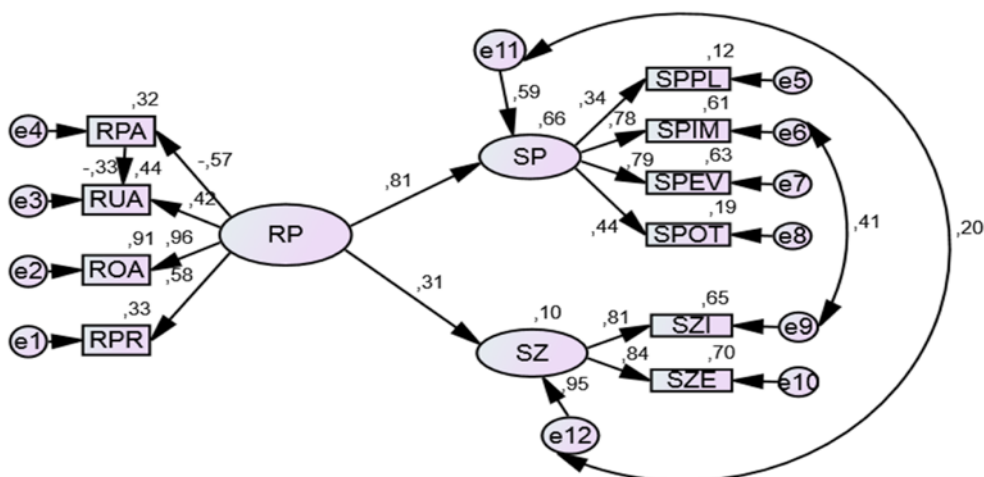
Metode obrade podataka

Kako bi se empirijski verificirao definirani teorijski model utjecaja refleksivne prakse na zadovoljstvo poslom, prikupljeni podaci analizirani su modeliranjem strukturnih jednadžbi (SEM) metodom maksimalne vjerodostojnosti, pri čemu su manifestne varijable kreirane metodom ukupne agregacije pripadajućih pitanja iz anketnog upitnika, a unutarnja dosljednost skupa pitanja prethodno je potvrđena analizom Cronbachova alfa pokazatelja. Dodatna analiza prikupljenih podataka izvršena je deskriptivnom statističkom analizom i korelacijskom analizom (Spearmanov koeficijent korelacije).

Rezultati i rasprava

Prilikom kreiranja strukturnog modela provedena je analiza homogenosti varijance, analiza univarijatne normalnosti distribucije te analiza bivarijatne i multivarijatne multikolinearnosti manifestnih varijabli te su rezultati bili prihvatljivi za modeliranje strukturnih jednadžbi. Prvi kreirani model (sukladan pretpostavljenom teorijskom modelu) nije pokazao prihvatljive pokazatelje prikladnosti: (hi-kvadrat, p-vrijednost, RMSEA, GFI, CFI, IFI) te su, temeljem preporuka za modifikaciju modela, uvedene nove veze među promatranim varijablama. Važno je napomenuti kako prihvaćene modifikacije počivaju na teorijskim i empirijskim spoznajama o razmatranoj problematici. Konačni model kojim se ispituje prihvatljivost postavljene hipoteze provjeren je posebno na uzorku učitelja razredne (Sl. 2, Tablice 1 i 2) i predmetne nastave (Sl. 3).

RAZREDNA NASTAVA



Slika 2

Strukturni model utjecaja refleksivne prakse na samoprocjenu ponašanja i zadovoljstvo poslom u upravljanju razredom i disciplinom kod učitelja razredne nastave (prilagođeno prema Bilač, 2016, str. 127).

Tablica 1

Pokazatelji prikladnosti Hi-kvadrat testa modela utjecaja refleksivne prakse na samoprocjenu ponašanja i zadovoljstvo poslom u upravljanju razredom i disciplinom kod učitelja razredne nastave

	Br. parametara	Hi-kvadrat	df	p	Hi-kvadrat/df
H1 modificirani	55	48,172	30	0,019	1,606

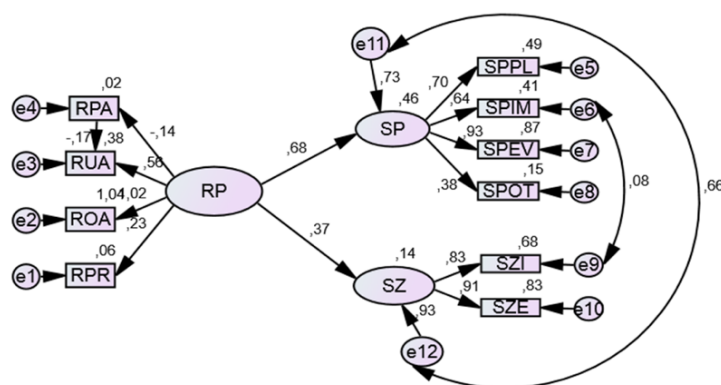
Tablica 2

Ostali pokazatelji prikladnosti modela utjecaja refleksivne prakse na samoprocjenu ponašanja i zadovoljstvo poslom u upravljanju razredom i disciplinom kod učitelja razredne nastave

	RMSEA	GFI	CFI	IFI	TLI
H1 modificirani	0,100	0,861	0,957	0,914	0,870

Uvidom u sve pokazatelje prikladnosti modela i vrijednosti procijenjenih parametara (razredna nastava) može se zaključiti kako model ipak ne osigurava dobru i prihvatljivu prikladnost iako su procijenjeni parametri statistički značajni i pozitivnog su predznaka.

PREDMETNA NASTAVA



Slika 3

Strukturalni model utjecaja refleksivne prakse na samoprocjenu ponašanja i zadovoljstvo poslom u upravljanju razredom i disciplinom kod učitelja predmetne nastave (prilagođeno prema Bilač, 2016, str. 133)

Predloženi model za skupinu učitelja predmetne nastave ne može se prihvatiti zbog negativne vrijednosti dijela varijance koja objašnjava slučajnu pogrešku i neobjašnjeni dio varijance manifestne varijable refleksija o akciji. Stoga se hipoteza o značajnijem utjecaju refleksivne prakse na zadovoljstvo poslom učitelja razredne nastave (u odnosu na učitelje predmetne nastave) u upravljanju razredom i disciplinom ne prihvaća. Unatoč neprihvatanju hipoteze, zanimljivi su rezultati deskriptivne analize (Tablica 3) koji pokazuju kako su prosječne ocjene zadovoljstva poslom s aspekta upravljanja razredom i disciplinom

veće (3,65 – 3,93) u odnosu na prosječne ocjene zadovoljstva stručnom osposobljenošću za URID (2,82). Ti podaci impliciraju kako niska početna samoprocjena zadovoljstva ispitanika o njihovoj osposobljenosti za upravljanje razredom i disciplinom ipak nije utjecala na samoprocjenu njihova zadovoljstva poslom s aspekta URID-a. Stoga bi bilo zanimljivo dodatno istražiti međuovisnost stručne osposobljenosti i zadovoljstva poslom u upravljanju razredom i disciplinom.

Tablica 3

Prosječne ocjene zadovoljstva poslom s aspekta upravljanja razredom i disciplinom učitelja razredne i predmetne nastave početne, kontrolne i eksperimentalne skupine te samoprocjenom stručne osposobljenosti za URID početne skupine

	Zadovoljstvo stručnom osposobljenošću u URID-u	Zadovoljstvo poslom u URID-u početne skupine	Zadovoljstvo poslom u URID-u kontrolne skupine	Zadovoljstvo poslom u URID-u eksperimentalne skupine
Valjani	219	219	107	111
Nedostajući	0	0	0	0
Srednja vrijednost	2,82	3,65	3,93	3,87
Minimum	1	2	3	3
Maksimum	5	5	5	5

Kako bismo dodatno pojasnili rezultate modeliranja strukturnih jednadžbi, tj. neprikladne pokazatelje za pretpostavljeni teorijski model, provedena je korelacijska analiza zadovoljstva poslom sukladno pripadajućim manifestnim varijablama (Tablica 4) te pojedinačno u odnosu na učitelje razredne i predmetne nastave (Tablica 5).

Tablica 4

Korelacijska analiza zadovoljstva poslom i intrinzičnih i ekstrinzičnih čimbenika zadovoljstva poslom s aspekta upravljanja razredom i disciplinom

			Opće zadovoljstvo poslom (OZP)
Ukupni uzorak, eksperimentalna skupina N = 111	ZP s aspekta vođenja razreda – intrinzični čimbenik	Rho	.485**
		p	.000
	ZP s aspekta vođenja razreda – ekstrinzični čimbenik	Rho	.386**
		p	.000

Iz tablice je vidljivo kako je korelacija samoprocjene općeg zadovoljstva poslom s aspekta upravljanja razredom i disciplinom te elemenata manifestne varijable intrinzičnih i ekstrinzičnih čimbenika zadovoljstva poslom značajna (pozitivnog predznaka i srednjeg intenziteta). Iz navedenoga može se zaključiti kako se predložene varijable mogu koristiti za samoprocjenu zadovoljstva poslom s aspekta URID-a.

Tablica 5

Korelacijska analiza zadovoljstva poslom i intrinzičnih i ekstrinzičnih čimbenika zadovoljstva s aspekta upravljanja razredom i disciplinom za razrednu i predmetnu nastavu

			Opće zadovoljstvo poslom (OZP)
Razredna nastava N = 64	ZP s aspekta vođenja razreda – intrinzični čimbenik	Rho	.393**
		p	.001
	ZP s aspekta vođenja razreda – ekstrinzični čimbenik	Rho	.237
		p	.060
Predmetna nastava N = 47	ZP s aspekta vođenja razreda – intrinzični čimbenik	Rho	.622**
		p	.000
	ZP s aspekta vođenja razreda – ekstrinzični čimbenik	Rho	.575**
		p	.000

Podaci iz tablice ukazuju kako je korelacija samoprocjene općeg zadovoljstva poslom s aspekta upravljanja razredom i disciplinom te elemenata manifestne varijable zadovoljstva poslom s aspekta URID-a za razrednu nastavu statistički značajna samo za intrinzične čimbenike, dok je za predmetnu nastavu značajna i za razrednu i za predmetnu nastavu. Učitelji predmetne nastave nakon primjene reflektivne prakse ipak su postali svjesniji svoje uloge u mijenjanju prakse upravljanja razredom i disciplinom u odnosu na učitelje razredne nastave. Dodatno, rezultati korelacijske analize ukazuju kako je razlog pojavi negativne varijance u pogrešci mjerenja u strukturnom modelu za predmetnu nastavu ipak relativno mali uzorak do kojeg je došlo zbog vremenskih i financijskih ograničenja istraživanja.

Zaključak

Rezultati istraživanja upućuju na zaključak kako primjena reflektivne prakse u upravljanju razredom i disciplinom pozitivno utječe na samoprocjenu zadovoljstva poslom učitelja razredne i predmetne nastave, ali se taj utjecaj ne može statistički potvrditi metodama korištenima u ovom radu. Navedeni zaključak izvodi se na temelju rezultata koji vrlo jasno potvrđuju kako ispitanici provođenje reflektivne prakse ocjenjuju pozitivnim u smislu poboljšanja vlastite prakse i profesionalnoga razvoja.

Ograničenja i smjernice za buduća istraživanja

Istraživanje je usmjereno na samoprocjenu ponašanja i zadovoljstvo poslom u upravljanju razredom i disciplinom, a nisu istraženi ostali aspekti URID-a. Prikupljeni podaci temelje se na samoprocjeni ispitanika te se ne mogu smatrati u potpunosti objektivnim pokazateljima. U dijelu koji se odnosi na primjenu reflektivne prakse, nisu se posebno razmatrale razine razvijenosti reflektivne prakse. U istraživanju su korištene kvantitativne metode, a pretpostavka je kako bi kvalitativno istraživanje dalo značajan doprinos rezultatima rada. Ključne smjernice za buduća istraživanja odnose se na mogućnosti ispitivanja predloženog modela na većem uzorku učitelja u RH, čak i u zemljama EU, utvrđivanju razina refleksije

u praksi učitelja razredne i predmetne nastave, ali i na usmjeravanje učenika na procjenu i samoprocjenu njihova doprinosa učinkovitu upravljanju razredom i disciplinom.

Literatura

1. Ahmed, E. W., Al-Khalili, K. Y. (2013). The Impact of Using Reflective Teaching Approach on Developing Teaching Skills of Primary Science Student Teachers. *The Online Journal of New Horizons in Education*, 3(2), 58–64.
2. Aldrup, K., Klusmann, U. (2015). *Teachers' Well-Being and Basic Need Satisfaction: Do the Need for Relatedness and the Need for Competence Explain the Importance of Good Teacher-Student Interactions for Teachers' Well-Being?* Proceedings of 8th biennial international conference (SELF 2015), 20.-24.8., Kiel, Germany.
3. Anderson, C. M., Kincaid, D. (2005). Applying behavior analysis to school violence and discipline problems: Schoolwide positive behavior support. *The Behavior Analyst*, 28(1), 49–63.
4. Bilač, S. (2016). *Utjecaj refleksivne prakse na samoprocjenu ponašanja i zadovoljstvo poslom učitelja u upravljanju razredom i disciplinom*. (Unpublished doctoral thesis). Zagreb: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
5. Brophy, J. E. (1983). Classroom organization and management. *The elementary school journal*, 83(4), 265–285.
6. Cowan, J. (1998). *On Becoming an Innovative University Teacher. Reflection in Action*. Buckingham: Society for Research into Higher Education and Open University Press.
7. Diaz, E. K. (2012). *The effects of reflective practice on teacher perceptions of work related stressors for early childhood educators*. https://sdsu-dspace.calstate.edu/bitstream/handle/10211.10/3078/Diaz_Elizabeth.pdf?sequence=1 (pristupljeno 9. 9. 2016.).
8. Doolan, K., Baranović, B., Puzić, S. (2011). Školska klima i sukobi u školi. *Sociologija i prostor: časopis za istraživanje prostornoga i sociokulturnog razvoja*, 49(3), 335–358.
9. Evertson, C. M., Weinstein, C. S. (2006). Classroom management as a field of inquiry. *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues*, 3–15.
10. Ferraro, J. M. (2000). *Reflective Practice and Professional Development*. ERIC Digest.
11. Herzberg, F. (1964). The Motivation-Hygiene Concept and Problems of Manpower. *Personnel Administrator* (27), 3–7.
12. Hicks, S. D. (2012). *Self-efficacy and classroom management: A correlation study regarding the factors that influence classroom management* (Doctoral dissertation). <http://digitalcommons.liberty.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1598&context=doctoral> (pristupljeno 8. 10. 2016.).
13. Hrevnack, J. R. (2011). Guided Development of Reflective Thinking in the Observations of Classroom Teachers by Pre-Service Candidates. *Academy of Educational Leadership Journal*, 15(2), 81.

14. Kaplan, A., Gheen, M., Midgley, C. (2002). Classroom goal structure and student disruptive behaviour. *British journal of educational psychology*, 72(2), 191–211.
15. Kember, D., Leung, D. Y., Jones, A., Loke, A. Y., McKay, J., Sinclair, K., Yeung, E. (2000). Development of a questionnaire to measure the level of reflective thinking. *Assessment & evaluation in higher education*, 25(4), 381–395.
16. Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning, Experience as the source of learning and development*. NJ: Prentice Hall.
17. Korthagen, F. A., Wubbels, T. (1995). Characteristics of reflective practitioners: Towards an operationalization of the concept of reflection. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 1(1), 51–72.
18. Kudek Mirošević, J. (2013). Percepcija razredničkih kompetencija učenika nižih i viših razreda osnovne škole. *Kriminologija i socijalna integracija*, 20(2), 47–58.
19. Larrivee, B. (2000). Transforming teaching practice: Becoming the critically reflective teacher. *Reflective practice*, 1(3), 293–307. doi: 10.1080/713693162
20. Larrivee, B. (2008). Development of a tool to assess teachers' level of reflective practice. *Reflective practice*. 9(3), 341–360. doi: 10.1080/14623940802207451
21. Marzano, R.J., Boogren, T., Heflebower, T., Kanold-McIntyre, J., Pickering, D. (2012). *Becoming a Reflective Teacher*. <http://www.amazon.com/Becoming-Reflective-Teacher-Classroom-Strategies/dp/0983351236> (pristupljeno 7. 3. 2016.).
22. Munjiza, E., Lukaš, M. (2006). Pedagoško-psihološko osposobljavanje učitelja u visokoškolskim ustanovama. *Odgojne znanosti*, 8(2), 361–383.
23. Nadim, M., Chaudhry, M. S., Kalyar, M. N., Riaz, T. (2012). Effects of Motivational Factors on Teachers' Job Satisfaction: A Study on Public Sector Degree Colleges of Punjab, Pakistan. *The Journal of Commerce*, 4(4), 25–32.
24. Odeh, Z., Kurt, M., & Atamtürk, N. (2010). *Reflective Practice and its Role in Stimulating Personal and Professional Growth*. Proceedings of the First National Conference on: Improving TEFL Methods & Practices at Palestinian Universities, October 20th <http://www.qou.edu/english/conferences/firstNationalConference/pdfFiles/zaidOdeh.pdf> (pristupljeno 11. 11. 2016.).
25. OECD. (2009). *Creating effective teaching and learning environments: First results from TALIS*. <http://www.oecd.org/edu/school/43023606.pdf> (pristupljeno 12. 3. 2016.).
26. OECD (2014). *TALIS 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning*, TALIS, OECD Publishing, Paris. <https://www.oecd.org/edu/school/43023606.pdf> (pristupljeno 12. 8. 2014.).
27. Psunder, M. (2012). Sodelovanje učiteljev pri razreševanju problemov na delovnem mestu. *Revija za Elementarno Izobraževanje*, 5(1), 37.
28. Skaalvik, E. M., Skaalvik, S. (2011). Teacher job satisfaction and motivation to leave the teaching profession: Relations with school context, feeling of belonging, and emotional exhaustion. *Teaching and teacher education*, 27(6), 1029–1038. doi: 10.1016/j.tate.2011.04.001

29. Šimić Šašić, S. (2011). Percepcija odgovornosti, društvenog statusa i zadovoljstvo poslom u odgojiteljica. *Magistra ladertina*, 6(1), 55–70.
30. Thompson, N., Pascal, J. (2012). Developing critically reflective practice. *Reflective practice*, 13(2), 311–325. doi: 10.1080/14623943.2012.657795
31. Thoonen, E. E., Slegers, P. J., Oort, F. J., Peetsma, T. T., Geijsel, F. P. (2011). How to improve teaching practices the role of teacher motivation, organizational factors, and leadership practices. *Educational Administration Quarterly*, 47(3), 496–536.
32. Tsui, A. B. M. (2009). Distinctive qualities of expert teachers. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 15(4), 421–439. doi:10.1080/13540600903057179
33. Vizek Vidović, V. (2005). Obrazovanje učitelja i nastavnika u Europi iz perspektive cjeloživotnog učenja. U V. Vizek Vidović (ur.), *Cjeloživotno obrazovanje učitelja i nastavnika: Višestruke perspektive* (str. 15–64). Zagreb: Institut za društvena istraživanja.
34. Vizek-Vidović, V., Vlahović Štetić, V. (2007). Modeli učenja odraslih i profesionalni razvoj. *Ljetopis socijalnog rada*, 14(2), 283–310.
35. Vizek Vidović, V. (2011). *Profesionalni razvoj učitelja*. U V. Vizek Vidović (ur.), *Učitelji i njihovi mentori* (str. 39–96). Zagreb: Institut za društvena istraživanja.
36. Vlah, N., Rašković, K. (2014). Connection between elementary school teacher's estimates problems in working with children who manifest emotional and behavioral difficulties and attitudes toward behavioral patterns in conflict. *Pedagogijska istraživanja*, 11(1), 153–153.

Reflective practice and job satisfaction in classroom management

Abstract

Classroom management and discipline are most often mentioned as an area of educational work in which teachers experience most difficulties and at the same time they feel the least qualified for: both during their regular education and training for teacher's profession as well as in their later professional training. The aim of this study was to determine the impact of education about reflective practice (RP) on the level of job satisfaction in the area of classroom management and discipline (CMD). The study included 122 classroom teachers and 97 subject teachers divided into experimental (N = 111) and control group (N = 107) according to their personal preferences, i.e., according to their application for one of two offered educations of professional training: Classroom management and discipline and / or How to introduce changes into practice. Before deciding on the choice, the teachers were made familiar with the content and method of work: the first education was based on lecturing and the other one, besides lectures, included participation in the workshop on reflective practice and one-month implementation of reflective practice in their own class using the Guide for reflexive practice. Before and after the training Self-assessment scale on teachers' behaviour in classroom management and maintaining discipline, as well as Self-assessment scale of teachers' job satisfaction in terms of CMD, were applied. The results showed that education on reflective practice had a positive effect on self-assessment of behaviour and job satisfaction in CMD and that this influence was stronger on class teachers as compared to subject teachers.

Keywords: *discipline, reflective practice, teacher, classroom management*

Uloga metodičkog znanja i iskustva učitelja u provedbi istraživačke nastave

Ivana Perković Krijan, Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti u Osijeku

Siniša Opić, Učiteljski fakultet u Zagrebu

Majda Rijavec, Učiteljski fakultet u Zagrebu

Sažetak

Cilj je ovog istraživanja ispitati prediktivnu vrijednost metodičkog znanja o istraživačkoj nastavi i iskustva učitelja tijekom školovanja za objašnjenje učestalosti provedbe istraživačke nastave u Prirodi i društvu. U istraživanju je sudjelovalo 320 učitelja primarnog obrazovanja s područja istočne Hrvatske, a uzorak je sastavljen kao uzorak klastera. Razina metodičkog znanja učitelja o istraživačkoj nastavi procjenjivana je na temelju dviju procjena: nastavnih priprema i samoprocjene metodičkog znanja o istraživačkoj nastavi. Iskustva istraživačke nastave tijekom školovanja i učestalost njezine provedbe u Prirodi i društvu procjenjivani su na temelju upitnika koji su konstruirani za potrebe ovog istraživanja. Rezultati su pokazali da se 32% varijance provedbe strategije može objasniti procjenama metodičkog znanja i procjenama iskustva u istraživačkoj nastavi tijekom školovanja, dok iste prediktorske varijable objašnjavaju 38% varijance primjene istraživačkih aktivnosti. Ovo istraživanje pokazalo je da učitelji smatraju da je razina njihova metodičkog znanja o istraživačkoj nastavi vrlo dobra, dok rezultati znanja iskazanoga u nastavnoj pripremi zapravo pokazuju da učitelji imaju vrlo nisku razinu metodičkog znanja o istraživačkoj nastavi Prirode i društva, odnosno da nedovoljno poznaju etape i temeljne aktivnosti istraživačke nastave.

Ključne riječi: iskustvo istraživačke nastave, istraživačke aktivnosti, metodičko znanje o istraživačkoj nastavi, Priroda i društvo, učitelji razredne nastave

Uvod

Istraživačka nastava ima važnu ulogu i dugu tradiciju u prirodoslovlju, a sve važniju ulogu zauzima i u nastavi društvene skupine predmeta. Istraživanja pokazuju da ima pozitivne učinke na: obrazovna postignuća učenika (Chang i Mao, 1998; Ertepinar i Geban, 1996; Minner, Levy i Century, 2010; Vitale, Romance i Klentschy 2006), razvoj znanstvenih vještina (D'Costa i Schlueter, 2013; Ergül i sur., 2011; Letina, 2013; Wu i Wu, 2011), razvoj pozitivnih stavova prema znanosti (Ergül i sur., 2011; Gibson i Chase, 2002; Kyle, Bonstetter i Gadsden, 1988; Letina, 2013; Turpin i Cage, 2004) razvoj razumijevanja načina funkcioniranja znanosti (Khishfee i Abd-El-Khlicka (2002), poticanje suradnje učenika (Wolf i Fraser, 2008). Zbog brojnih pozitivnih odgojno-obrazovnih ishoda koji proizlaze iz takva načina učenja, sve je veća pozornost znanstvenika usmjerena na istraživanje faktora koji

doprinosu kvaliteti i kvantiteti provedbe istraživačke nastave.

Učitelji su prepoznati kao najvažniji školski činitelj koji izravno utječe na provedbu istraživačke nastave jer svakodnevno odlučuju o različitim načinima učenja i poučavanja učenika. Prilikom planiranja nastave učitelj osmišljava načine kojima će sadržaje učenja prilagoditi učenicima. Kako bi sadržaji učenja pronašli put do učenika, nije dovoljno da učitelj pozna samo sadržaje predmeta (Appleton, 2008; Murphy i Smith, 2012; Nilsson i Driel, 2010; Nowicki i sur., 2013; Oh i Kim, 2013; Tairab 2010) nego mu je potrebno metodičko znanje o predmetu kako bi sadržaje učenja „transformirao“ u oblik koji učenici mogu shvatiti (Oh i Kim, 2013). Njegovo djelovanje određeno je razinom metodičkog znanja, odnosno s koliko uspjeha može sadržaje učenja prilagoditi potrebama učenika. Stoga je metodičko znanje učitelja prepoznato kao važan čimbenik koji je povezan s organizacijom i kvalitetom nastave odnosno napretkom učenika. Istraživanja pokazuju da učenici čiji učitelji imaju višu razinu metodičkog znanja imaju bolja postignuća jer bolje razumiju sadržaj, imaju veće konceptualno i proceduralno razumijevanje, bogatiji stručni rječnik, bolje razumiju svrhu nastavnih aktivnosti, imaju veću motivaciju i interes te su učinkovitiji u transferu znanja iz drugih područja u odnosu na učenike čiji učitelji imaju nižu razinu metodičkog znanja (Baumert i sur., 2010; Jones i Moreland, 2004).

Za uspješnu pripremu istraživačke nastave, a kasnije i njezinu realizaciju, potrebno je metodičko znanje o istraživačkoj nastavi, odnosno učitelj treba znati što ona jest i kako se provodi. Metodičko znanje o istraživačkoj nastavi učitelji stječu tijekom formalnoga učiteljskog obrazovanja. No, ono nije samo rezultat učenja tijekom studija jer studenti – budući učitelji na učiteljske fakultete dolaze s već snažnim predodžbama, stavovima i uvjerenjima o nastavi, koja su stekli tijekom svog iskustva u prethodnom školovanju. Stoga su prethodna iskustva budućih učitelja prepoznata kao važan čimbenik koji pomaže u izgradnji metodičkog znanja o istraživačkoj nastavi budućih učitelja (Eick i Reed, 2002). Mnogi autori smatraju da je važno da sveučilišni nastavnici detektiraju predkonceptije studenata – budućih učitelja te ih usmjere na suvremene poglede na učenje i poučavanje (Brown, Friedrichsen i Abell., 2010; Loughran, 2007; Richardson, 1996).

Način na koji je bila organizirana nastava budućih učitelja, odnosno kako su učitelji pripremljeni tijekom svoga formalnog obrazovanja, djeluje na metodičku organizaciju nastave (Wenning, 2005). Ako su tijekom školovanja imali prilike sudjelovati u istraživačkoj nastavi, veća je vjerojatnost da će raditi na sličan način u odnosu na one koji nisu. To je posebno izraženo kod učitelja početnika jer njihova nastavna praksa odražava ono što im je blisko (Luera, Moyer i Everett, 2005). Istraživanje Ibrahima (2003) pokazalo je da su iskustva u istraživačkim aktivnostima tijekom prethodnog školovanja pozitivno povezana s načinom poučavanja učitelja. Rezultati pokazuju da ispitanici s više istraživačkog iskustva u nastavi prirodoslovlja ne samo da više rade na takav način nego imaju i pozitivnija uvjerenja o istraživačkoj nastavi i učenju. Učitelji s više iskustva u nastavi prirodoslovlja usmjerenoj na učitelja imaju manje pozitivna uvjerenja o važnosti uloge učenika u istraživačkoj nastavi usmjerenoj na učenika. Za razliku od njih, učitelji s više iskustva u istraživačkoj nastavi

usmjerenoj na učenika imaju pozitivnija uvjerenja o važnosti uloge učenika u nastavi prirodoslovlja. Navedeno upućuje na važnost uloge istraživačkog iskustva u nastavi tijekom školovanja jer ono pomaže u izgradnji predodžbe o nastavi koja će im biti bliska i koju će u budućnosti organizirati. Veći ili manji broj iskustva sudjelovanja u istraživačkoj nastavi tijekom formalnog obrazovanja, zatim iskustva poučavanja istraživačke nastave i stručna usavršavanja učitelja o istraživačkoj nastavi djeluju na predodžbu i uvjerenja učitelja o istraživačkoj nastavi te na formiranje metodičkog znanja o istraživačkoj nastavi, što u konačnici pridonosi formiranju istraživački ili tradicionalno usmjerenog učitelja (Ibrahim, 2003).

Učitelj tijekom nastavnog rada stječe vlastito metodičko znanje koje nadograđuje na metodičko znanje stečeno tijekom inicijalnoga učiteljskog obrazovanja. Ono je jedinstveno za svakog učitelja jer su različita iskustva i konteksti u kojima učitelji rade (Verloop, Van Driel i Meijer, 2001). Za uspješnu provedbu istraživačke nastave jasno je da određenu ulogu ima metodičko znanje o istraživačkoj nastavi kao i odgovarajuća priprema tijekom formalnoga učiteljskog obrazovanja (Ibrahim, 2003; Letina, 2013; National Research Council [NRC], 2000). Međutim, kolika je njihova uloga, nije poznato. Istraživanja do sada nisu ispitivala koliko se provedba istraživačke nastave može predviđati na temelju metodičkog znanja i iskustva učitelja, stoga je cilj ovog istraživanja ispitati prediktivnu vrijednost metodičkog znanja o istraživačkoj nastavi i iskustva učitelja tijekom školovanja za objašnjenje učestalosti provedbe istraživačke nastave u Prirodi i društvu.

Metodologija

Sudionici istraživanja i postupak

U istraživanju je sudjelovalo 320 učitelja primarnog obrazovanja. Istraživanje je provedeno na području istočne Hrvatske koje obuhvaća pet županija: Brodsko-posavsku, Požeško-slavonsku, Osječko-baranjsku, Virovitičko-podravsku, Vukovarsko-srijemsku. Sudionici istraživanja učitelji su iz 34 od ukupno 184 osnovne škole istočne Hrvatske, od toga 49,7% radi u gradskoj školi, a 50,3% radi u seoskoj školi (32,6% u seoskoj matičnoj školi i 17,7% u seoskoj područnoj školi). Od ukupnog su broja ispitanika 95,9% učiteljice, a 4,1% učitelji. Prema inicijalnome učiteljskom obrazovanju, najveći broj učitelja završio je dvogodišnji učiteljski studij (43,9%), zatim četverogodišnji (42,3%), a najmanji je broj onih s petogodišnjim sveučilišnim učiteljskim studijem (13,8%).

Uzorak je konstruiran kao uzorak klastera. Populacija učitelja primarnog obrazovanja u istočnoj Hrvatskoj podijeljena je na klastere, odnosno županijska stručna vijeća (ŽSV). U prvom koraku napravljen je popis ŽSV-a učitelja primarnog obrazovanja po županijama. Zatim su slučajnim izborom u svakoj županiji izvučeni ŽSV-i na kojima će biti provedeno anketiranje. S obzirom da svaki ŽSV nema jednak broj učitelja, u nekim je županijama anketno ispitivanje provedeno na jednom do tri ŽSV-a. Broj ispitanika prema županijama u uzorku je određen proporcionalno, tj. prema postotku zastupljenosti u ukupnoj populaciji

učitelja primarnog obrazovanja u istočnoj Hrvatskoj. Stoga najveći broj ispitanika dolazi iz Osječko-baranjske županije, a najmanji iz Požeško-slavonske.

Istraživanje je provedeno tijekom drugog polugodišta školske godine 2014./2015. metodom samoiskaza učitelja po principu papir – olovka. Primjena upitnika odvijala se grupno, na više ŽSV-a učitelja razredne nastave. Nakon uvodnog obraćanja, ispitanici su upoznati s mogućnošću sudjelovanja u istraživanju i anonimnošću, te da će podatci biti korišteni u svrhu znanstvenog rada. Za ispunjavanje anketnog upitnika bilo je potrebno od 20 do 30 minuta.

Instrumenti

Korišteno je više instrumenata koji su konstruirani za potrebe ovog istraživanja. Najprije se ispitao sociodemografski profil ispitanika, a zatim su prikupljeni podatci o metodičkom znanju, provedbi i iskustvu istraživačke nastave tijekom školovanja.

Metodičko znanje o istraživačkoj nastavi

Podatci o metodičkom znanju o istraživačkoj nastavi prikupljeni su pomoću dvaju instrumenta:

a) Upitnik metodičkog znanja o istraživačkoj nastavi Prirode i društva

Upitnik je konstruiran za potrebe istraživanja, a sastoji se od jednoga pitanja otvorenog tipa koje se kvantificiralo. Tim se pitanjem ispitivalo proceduralno, metodičko znanje o istraživačkoj nastavi Prirode i društva. U ovom radu polazi se od pretpostavke da učitelj koji zna osmisliti pripremu istraživačke nastave ima proceduralno znanje potrebno za provedbu istraživačke nastave u razredu. Stoga su ispitanici trebali napisati nastavnu pripremu istraživačke nastave za jednu od ponuđenih tema iz nastavnog programa Prirode i društva od prvoga do četvrtog razreda. Odgovori ispitanika bodovali su se s obzirom na navedeni broj etapa istraživačke nastave. Svaka navedena etapa donosi 1 bod. Odgovori u kojima je zastupljeno više etapa istraživačke nastave, sukladno tome, imaju veći broj bodova, odnosno veće metodičko znanje o istraživačkoj nastavi Prirode i društva. Etape istraživačke nastave: 1. uključivanje u istraživački usmjerena pitanja, postavljanje hipoteza; 2. plan istraživanja; 3. prikupljanje podataka; 4. analiza, interpretacija podataka i donošenje zaključaka na temelju dokaza; 5. predstavljanje rezultata istraživanja i diskusija; 6. evaluacija istraživanja i učenja. Pregledom svjetske relevantne literature, određen je broj etapa istraživačke nastave (Alberta Learning, 2004; NRC, 2000). Teoretski raspon rezultata iznosi od 1 do 7, gdje 1 označava da nema znanja, odnosno nije prepoznata ni jedna etapa istraživačke nastave ili je ispitanik označio da nema znanje o istraživačkoj nastavi. Sedam znači da je prepoznato svih šest etapa istraživačke nastave.

b) Skala samoprocjene metodičkog znanja o istraživačkoj nastavi

Za potrebe istraživanja konstruirana je skala koja se sastoji od sedam čestica kojima se ispituje metodičko znanje o istraživačkoj nastavi, npr. „Znam sličnosti i razlike između znanstvenog istraživanja i učeničkog istraživanja u školi.“ Čestice su nastale na temelju

pregleda svjetske znanstvene i stručne literature, a obuhvaćaju sva teorijska znanja koja se odnose na temu istraživačke nastave. Ispitanici procjenjuju za svaku česticu svoju razinu znanja na skali Likertova tipa od pet stupnjeva (1 – nedovoljno, 5 – izvrsno). Provjerena je pouzdanost ove skale gdje Cronbachov alfa koeficijent iznosi 0,93, što je visoka razina pouzdanosti jer granična vrijednost koeficijenta pouzdanosti u društvenim znanostima iznosi 0,70 (Fraenkel i Wallen, 2009; Hernon i Schwartz, 2009). Visoka razina pouzdanosti upućuje na zaključak da sve čestice u skali visoko korespondiraju s ispitivanim konceptom, odnosno mjere isti koncept.

Provedba istraživačke nastave

Podatci o provedbi istraživačke nastave Prirode i društva prikupljeni su pomoću upitnika koji je konstruiran za potrebe istraživanja. U ovom radu razlikuje se provedba nastavne strategije istraživačke nastave i primjena pojedinih elemenata istraživačke nastave odnosno istraživačkih aktivnosti. Učitelji u nastavi mogu primjenjivati kraće istraživačke aktivnosti (npr. pokuse), no i provoditi „prava“ učenička istraživanja u trajanju odviše dana ili tjedana – strategija istraživačke nastave (Turner, Keiffer i Gitchele, 2010). Znači, nastavna strategija istraživačke nastave podrazumijeva primjenu više istraživačkih aktivnosti. Prilikom razvoja instrumenta, najprije se teorijski odredila strategija istraživačke nastave i istraživačkih aktivnosti, a zatim temeljne aktivnosti istraživačke nastave.

Upitnik se sastoji od jedne čestice kojom se procjenjivala učestalost provedbe strategije istraživačke nastave i skale kojom se procjenjivala učestalost primjene istraživačkih aktivnosti. Ispitanici su najprije procjenjivali na skali Likertova tipa od pet stupnjeva koliko se često u svojoj nastavi Prirode i društva koriste nastavnom strategijom istraživačke nastave tijekom jedne školske godine. Zatim su na skali od 32 čestice procjenjivali učestalost primjene različitih istraživačkih aktivnosti u nastavi Prirode i društva. Čestice su nastale na temelju relevantne literature u kojoj se definira i opisuje istraživačka nastava (npr. NRC, 1996; 2000), a opisuju aktivnosti učenika u različitim etapama istraživačke nastave Prirode i društva npr. „Učenici na temelju prikupljenih podataka donose zaključke služeći se dokazima.“ Ispitanici trebaju procijeniti na skali Likertova tipa od pet stupnjeva koliko često u svojoj nastavi Prirode i društva tijekom jedne školske godine primjenjuju istraživačke aktivnosti. U objema skalama 1 znači nikad (0% nastave), 2 je rijetko (do 10% nastave), 3 je ponekad (11 do 25% nastave), 4 je često (26 do 50% nastave), a 5 je uvijek (više od 50% nastave). Stupnjevi Likertove skale preciznije su određeni rasponima izraženim u postotcima, a rasponi postotaka preuzeti su iz istraživanja Soldat (2009). Provjerena je pouzdanost ove subskale, a Cronbachov alfa koeficijent iznosi 0,96.

Iskustvo istraživačke nastave tijekom formalnog obrazovanja

Za potrebe ovog istraživanja konstruiran je *Upitnik iskustva istraživačke nastave* u formalnom obrazovanju kojim se ispituje iskustvo istraživačke nastave tijekom formalnog obrazovanja (osnovna i srednja škola te fakultet). Upitnik se sastoji od jedne čestice kojom

se procjenjivala učestalost iskustva u nastavnoj strategiji istraživačke nastave i skale kojom se procjenjivala učestalost iskustva u istraživačkim aktivnostima. Ispitanici su najprije procjenjivali na skali Likertova tipa od pet stupnjeva koliko su često tijekom osnovne i srednje škole te fakulteta sudjelovali u nastavnoj strategiji istraživačke nastave. Zatim su na skali od 32 čestice procjenjivali koliko često su kao učenici i studenti tijekom osnovne i srednje škole te fakulteta sudjelovali u istraživačkim aktivnostima, npr. „Učenici na temelju prikupljenih podataka donose zaključke služeći se dokazima.“ Sve su čestice u upitniku jednake kao u *Upitniku provedbe istraživačke nastave Prirode i društva*. Ispitanici procjenjuju na skali Likertova tipa od pet stupnjeva u kojoj su mjeri navedene istraživačke aktivnosti bile zastupljene tijekom njihova školovanja. U objema skalama 1 znači nikad (0% nastave), 2 je rijetko (do 10% nastave), 3 je ponekad (11 do 25% nastave), 4 je često (26 do 50% nastave), a 5 je uvijek (više od 50% nastave). Provjerena je pouzdanost ove skale gdje Cronbachov alfa koeficijent iznosi 0,98.

Obrada podataka

Kad su prikupljeni podatci, uslijedila je njihova kvantitativna obrada uz pomoć statističkoga programa SPSS 20.0 for Windows. Utvrđena su deskriptivna obilježja glavnih varijabli poput minimalne i maksimalne vrijednosti, aritmetičke sredine, standardne devijacije te mjera asimetrije i spljoštenosti. Pouzdanost korištenih skala provjerena je pomoću Cronbachova alfa koeficijenta unutarnje pouzdanosti. Kako bi se ispitale prediktivne vrijednosti pojedinih varijabli, provedene su dvije linearne regresijske analize.

Rezultati

Prije nego se ispita glavni cilj istraživanja, prikazuje se deskriptivna statistika za varijable koje su u središtu ovog istraživanja (Tablica 1).

Tablica 1.

	Ras	Min	Max	M	SE	SD	As	SE as	Spli	SE spli
Iskazano znanje	6.00	1.00	7.00	2.406 2	.0979 4	1.752 1	.870	.136	- .508	.272
Samoprocijenjeno znanje	4	1	5	3.55	.039	.699	- .083	.137	.133	.273
Provedba strategije	4	1	5	3.00	.038	.668	- .004	.137	.422	.273
Primjena istraživačkih aktivnosti	3.59	1.41	5.00	3.452 0	.0374 3	.6601 5	- .430	.138	.085	.276
Iskustvo strategije	4	1	5	2.38	.040	.717	.219	.137	.451	.273
Iskustvo istraživačkih aktivnosti	4.00	1.00	5.00	2.891 1	.0462 2	.8097 9	- .130	.139	- .175	.277

Napomena. Ras – raspon; Min – minimum; Max – maksimum; M – aritmetička sredina; SE – standardna pogreška aritmetičke sredine; SD – standardna devijacija; As – asimetrija; Splj – spljoštenost

Prediktorske su varijable od blago lijevo asimetričnih do blago desno (pozitivno) asimetričnih distribucija, a sukladno vrijednostima aritmetičkih sredina (smjeru skale). S obzirom na spljoštenost, varijable su od blago platikurtičnih do umjereno leptokurtičnih, što je sukladno varijabilitetu. Budući da je riječ o kompozitnim varijablama, koeficijent varijabilnosti na određenim prediktorskim varijablama ne prati trend kurtičnosti pa treba biti oprezan u generalizacijama. Dodatno pojašnjenje proizlazi iz standardne pogreške aritmetičke sredine, to jest odstupanju empirijske aritmetičke sredine od aritmetičke sredine populacije. Vrijednosti prikazane u Tablici 1 pokazuju da standardna greška populacije ne odstupa značajno od empirijske aritmetičke sredine, osim u prvoj prediktorskoj varijabli kod koje se i ne podudaraju razine koeficijenta varijabilnosti i kurtičnosti.

S obzirom da se interpretiraju prosječni rezultati varijabli koji su iskazani decimalnim brojevima, teoretske vrijednosti rezultata na Likertovoj skali u rasponu od 1 do 5 interpretirane su na sljedeći način: rezultat iznad 1 do 1,49 označava 1, rezultat iznad 1,5 do 2,49 označava 2, rezultat iznad 2,5 do 3,49 označava 3, rezultat iznad 3,5 do 4,49 označava 4, rezultat iznad 4,5 označava 5. Teoretske vrijednosti rezultata u nastavnoj pripremi kreću se u rasponu od 1 do 7, stoga se decimalne vrijednosti interpretiraju na sljedeći način: rezultat od 1 do 1,49 označava nema znanja, rezultat od 1,5 do 3,49 označava nisku razinu znanja, rezultat iznad 3,5 do 4,49 označava srednju razinu znanja, rezultat iznad 4,5 do 7 označava visoku razinu znanja.

Razina je metodičkog znanja utvrđena pomoću kompozitne varijable samoprocjene znanja koja se sastoji od sedam čestica i varijable iskazanog znanja (nastavne pripreme). Deskriptivni podatci pokazuju da učitelji u prosjeku svoje metodičko znanje o istraživačkoj nastavi procjenjuju vrlo dobrim. Međutim, njihovo stvarno iskazano znanje u nastavnim pripremama pokazuje nisku razinu znanja. Rezultati pokazuju da je u prosjeku u nastavnim pripremama prepoznata samo jedna etapa istraživačke nastave ($M = 2,40$) uz raspršenost među ispitanicima od gotovo dvije etape ($SD = 1,75$). Međutim, potrebno je napomenuti da u znanstveno-stručnoj literaturi ne postoji ujednačen precizan stav o tome koliko etapa ima istraživačka nastava, stoga je ovaj rezultat potrebno s oprezom interpretirati.

Razina provedbe istraživačke nastave utvrđena je pomoću varijable provedbe strategije istraživačke nastave i kompozitne varijable primjene istraživačkih aktivnosti koja se sastoji od 32 čestice. Prema rezultatima aritmetičkih sredina prikazanim u Tablici 1, učitelji uglavnom ponekad provode strategiju istraživačke nastave i primjenjuju istraživačke aktivnosti, no ipak nešto češće primjenjuju istraživačke aktivnosti od strategije.

Nakon procjene provedbe istraživačke nastave, učitelji su ponovo na istim česticama procjenjivali učestalost iskustva u strategiji istraživačke nastave i istraživačkim aktivnostima tijekom formalnog obrazovanja (osnovna i srednja škola te fakultet). Znači, razina iskustva istraživačke nastave utvrđena je pomoću varijable iskustvo strategije istraživačke nastave i kompozitne varijable iskustvo istraživačkih aktivnosti koja se sastoji od 32 čestice. Rezultati pokazuju da je iskustvo u strategiji istraživačke nastave uglavnom bilo rijetko, dok sudionici istraživanja nešto više iskustva imaju u istraživačkim aktivnostima koje su uglavnom bile ponekad (Tablica 1).

Kako bi se ispitao prediktivni doprinos metodičkog znanja i iskustva istraživačke nastave u provedbi istraživačke nastave, provedene su dvije linearne regresijske analize. U objema regresijskim analizama nezavisne su varijable iskazano znanje, samoprocijenjeno znanje, iskustvo u strategiji i iskustvo u istraživačkim aktivnostima. Kriterijska je varijabla u prvoj regresijskoj analizi provedba strategije istraživačke nastave (Tablica 2), a u drugoj primjena istraživačkih aktivnosti (Tablica 3).

Povezanost metodičkog znanja i iskustva istraživačke nastave s provedbom nastavne strategije istraživačke nastave

Najprije su provjereni preduvjeti za korištenje regresijske analize. Ispunjen je preduvjet o linearnoj zavisnosti, kontrolirane su vrijednosti koje odstupaju, nije potvrđena autokorelacija (Durbin Watson), odnosno multikolinearnost kao faktor inflacije varijance na zasebnim prediktorskim varijablama. Također, omjer prediktorskih varijabli i broja ispitanika je zadovoljavajući (Evansovo pravilo).

Rezultati prve regresijske analize pokazali su da se 32% varijance provedbe nastavne strategije istraživačke nastave može objasniti samoprocjenama metodičkog znanja i samoprocjenama iskustva istraživačke nastave (Tablica 2). Od četiriju uvrštenih prediktora, jedino su samoprocjena znanja i iskustvo strategije statistički značajni, s time da iskustvo strategije ima jaču prediktivnu snagu (Tablica 2).

Tablica 2.

Koeficijenti linearne regresijske analize za varijablu provedbe strategije istraživačke nastave

	b	S.E.	β	t	p
Iskazano znanje	.025	.019	.063	1.325	.186
Samoprocjena znanja	.350	.047	.363	7.408	.000
Iskustvo strategije	.364	.050	.385	7.344	.000
Iskustvo istraživačkih aktivnosti	-.063	.043	-.075	-1.461	.145
$R = .579$; $R^2 = .336$; $\text{Pril.}R^2 = .327$; Durbin Watson = 2.042					

Povezanost metodičkog znanja i iskustva istraživačke nastave s primjenom istraživačkih aktivnosti

Kao i u prethodnoj analizi, u drugoj regresijskoj jednadžbi ispunjeni su svi preduvjeti za korištenje regresijske analize. Rezultati su pokazali da se iskazanim znanjem, samoprocijenjenim znanjem, iskustvom u strategiji i iskustvom u istraživačkim aktivnostima može objasniti 38% varijance primjene istraživačkih aktivnosti (Tablica 3). Od četiriju uvrštenih prediktora, tri su se pokazala statističkim značajnima, s time da samoprocjena znanja ima najjaču prediktivnu snagu (Tablica 3).

Tablica 3.

Koeficijenti linearne regresijske analize za varijablu primjene istraživačkih aktivnosti

	b	S.E.	β	t	p
Iskazano znanje	.036	.017	.094	2.050	.041
Samoprocjena znanja	.466	.044	.499	10.582	.000
Iskustvo strategije	-.014	.046	-.015	-.301	.764
Iskustvo istraživačkih aktivnosti	.259	.040	.318	6.449	.000
$R = .623$; $R^2 = .389$; Pril.$R^2 = .380$; Durbin Watson = 1.968					

Rasprava

Prije nego li se prijeđe na raspravu koja se odnosi na glavni cilj istraživanja, potrebno je najprije raspraviti o rezultatima prosječnih vrijednosti varijabli koje su u fokusu ovog istraživanja.

U ovom istraživanju metodičko znanje o istraživačkoj nastavi procjenjivalo se objektivnim (nastavna priprema) i subjektivnim mjerama (samoprocjena). Procjenjivanje metodičkog znanja prema iskazu u nastavnoj pripremi polazi od pretpostavke da je onaj učitelj koji zna osmisлити nastavnu pripremu istraživačke nastave sposoban pripremu provesti u razredu. No prije interpretacije ovog rezultata, važno je napomenuti i raspraviti nekoliko važnih točaka. Prvo, to koliko učitelj uistinu zna o istraživačkoj nastavi puno je opširnije nego iskaz u nastavnoj pripremi. Metodičko znanje nije dostupno direktnom mjerenju, stoga nastavne pripreme u ovom istraživanju kazuju koliko dobro učitelji poznaju etape i temeljne aktivnosti istraživačke nastave. Znači, to je iskazano znanje koje je ispitanik pokazao u ograničenom vremenu, u određenom trenutku na određenom primjeru (Kagan, 1990; Rohaan, Taconis i Jochems, 2009). Drugo, važno je raspraviti o kriteriju prema kojem se procjenjivalo metodičko znanje u nastavnim priprema, a to su etape odnosno opisi aktivnosti u pojedinim etapama. Odabrani kriterij procjenjivanja u skladu je sa svjetski relevantnom znanstvenom i stručnom literaturom koja nije referirana u hrvatskoj stručnoj literaturi iz područja metodike prirode i društva u razrednoj nastavi niti je prevedena na hrvatski. Pretpostavka je da se većina ispitanih učitelja služi literaturom koja je dostupna u Republici Hrvatskoj, a namijenjena je razrednoj nastavi. Znači, literaturom koja je prevedena ili napisana na hrvatskom jeziku. Stoga treba razjasniti zašto se kriterij nije odredio na temelju njima dostupne literature. De Zanova *Metodika nastave prirode i društva* (1994, 2005) već je dugi niz godina temeljni udžbenik iz kolegija *Metodika prirode i društva* na učiteljskim fakultetima. De Zanov model istraživački usmjerene nastave u sebi sadrži vrlo slično imenovane i opisane istraživačke aktivnosti kao i etape koje su se procjenjivale u nastavnim priprema. Međutim, u njegovu su modelu inkorporirane i tradicionalne etape nastavnog procesa (poput vježbanja i utvrđivanja stečenih znanja i dr.), a odabranim kriterijem željelo se biti u skladu sa suvremenim modelom istraživačke nastave. Ostala dostupna hrvatska didaktičko-metodička literatura namijenjena razrednoj nastavi i nastavi

Prirode i društva, istraživačku nastavu prikazuje vrlo kratko ili je ne prikazuje na način koji je u skladu sa suvremenim pogledima. Treće, važno je napomenuti da u svjetskoj znanstvenostručnoj literaturi ne postoji precizan stav o tome koliko etapa ima istraživačka nastava jer to ovisi i o temi i svrsi pojedinih učeničkih istraživanja, no postoji određeni konsenzus. Neslaganja o broju etapa ne bi prelazila više od dvije etape. Imajući u vidu sve navedeno, rezultat iskazanog znanja u nastavnim pripremama treba s oprezom interpretirati.

Rezultati upitnika metodičkog znanja o istraživačkoj nastavi u nastavnim pripremama pokazali su da je, u prosjeku, prepoznata samo jedna etapa istraživačke nastave. Uvažavajući sve prethodno navedeno, iskazano je znanje vrlo nisko. U obrazloženju dobivenog rezultata moguće je navesti više razloga. Prije svega, niska razina znanja rezultat je nedovoljne metodičke osposobljenosti za organizaciju i provedbu istraživačke nastave tijekom formalnoga i informalnog učiteljskog obrazovanja. Da učitelji nisu dovoljno osposobljeni, ukazivala su i druga istraživanja provedena u Republici Hrvatskoj. Primjerice, veliko anketno istraživanje koje je provedeno na uzorku od preko 8000 učitelja, pokazalo je da su učitelji iskazali najveću potrebu za stručnim usavršavanjem u područjima poticanja razvoja samostalnog učenja kod učenika i omogućavanja učenja koje počiva na rješavanju problema, kritičkom razumijevanju, analizi i kreativnosti (Roeders, 2013). Te dvije kompetencije procijenjene su najpotrebnijima od ukupno 50 navedenih stručnih kompetencija. Isto tako, istraživanje provedeno na području Sisačko-moslavačke županije pokazalo je da učitelji, od ukupno 17 navedenih stručnih kompetencija, najniže procjenjuju osposobljenost za realizaciju projektne i istraživačke nastave (Basta i Zuber, 2014). Osim provedenih istraživanja, niska razina metodičkog znanja mogla se i očekivati s obzirom da je istraživačka nastava vrlo malo zastupljena u literaturi namijenjenoj učiteljima razredne nastave u Republici Hrvatskoj. U mnogim izdanjima ona se spominje kao jedan od načina rada bez preciznijih metodičkih uputa ili se čak prikazuje na način koji nije u skladu sa suvremenim pogledima na učenička istraživanja. Učitelji u Republici Hrvatskoj nisu iznimka jer istraživanja u svijetu također potvrđuju da učitelji nemaju dovoljno metodičkog znanja. Istraživanja autora Espinosa-Bueno, Labastida-Pina, Padilla-Martinez i Garritz (2011), Ireland (2011), Schneider i Plasman (2011) samo su neka od istraživanja koja pokazuju da učitelji dovoljno ne poznaju istraživačku nastavu, ali i da se njihovo metodičko znanje znatno razlikuje u odnosu na literaturu. No isto tako je moguće da je na rezultat niske razine iskazanoga metodičkog znanja mogao djelovati umor i nemotiviranost učitelja za ispunjavanje nastavne pripreme. Treba uzeti u obzir činjenicu da su podatci prikupljeni na ŽSV-ima koji su se uglavnom održavali u poslijepodnevnim satima nakon nastave. Ispunjavanje nastavne pripreme zahtijeva mentalnu angažiranost, stoga postoji mogućnost da se učitelji nisu dovoljno angažirali oko ispunjavanje nastavne pripreme jer su nakon radnog dana bili iscrpljeni i nemotivirani.

Rezultati subjektivne procjene pokazuju da učitelji misle da je njihova razina metodičkog znanja o istraživačkoj nastavi vrlo dobra. No prilikom interpretacije rezultata samoprocjene znanja, treba uzeti u obzir subjektivnost ispitanika i tendenciju njihovih odgovora prema

višim vrijednostima. Teško je zamisliti da će učitelj navesti da nema nikakvog znanja o istraživačkoj nastavi s obzirom da su o ovoj temi sigurno učili tijekom učiteljskog obrazovanja. Učitelji su procjenjivali na temelju znanja koje imaju, a rezultat pokazuje da misle da imaju vrlo dobru razinu znanja o istraživačkoj nastavi.

Rezultati provedbe istraživačke nastave pokazali su da strategiju istraživačke nastave i istraživačke aktivnosti u svojoj nastavi uglavnom provode ponekad, oko 11 do 25% ukupne nastave Prirode i društva tijekom jedne školske godine, no ipak nešto češće primjenjuju istraživačke aktivnosti. Iskustva u strategiji istraživačke nastave tijekom formalnog obrazovanja uglavnom su bila rijetka, do 10% nastave bilo je organizirano na takav način, dok su iskustva u istraživačkim aktivnostima bila nešto češća. S obzirom da je provedba strategije složenija i zahtijeva više vremena, ne iznenađuje rezultat da se strategija rjeđe provodi u odnosu na istraživačke aktivnosti, ali i da su je učitelji učitelja rjeđe provodili u odnosu na istraživačke aktivnosti.

Glavni cilj istraživanja bio je ispitati prediktivnu vrijednost metodičkog znanja o istraživačkoj nastavi i iskustva učitelja tijekom školovanja za objašnjenje učestalosti provedbe istraživačke nastave u Prirodi i društvu. Budući da je u ovom radu napravljena jasna razlika između provedbe nastavne strategije istraživačke nastave i primjene pojedinih elemenata istraživačke nastave odnosno istraživačkih aktivnosti, kao kriterij napravljene su dvije linearne regresijske analize, za svaki konstrukt posebno.

Rezultati su pokazali da se oko 32% varijance provedbe strategije može objasniti procjenama metodičkog znanja i procjenama iskustva u istraživačkoj nastavi tijekom školovanja. Učestalost provedbe nastavne strategije samostalno predviđaju samoprocjena znanja i procjena iskustva u strategiji, dok stvarno iskazano metodičko znanje u nastavnoj pripremi i procjena iskustva u istraživačkim aktivnostima ne predviđaju. Pretpostavlja se da su razlog tomu i određena ograničenja kriterijske varijable provedbe strategije i prediktorskih varijabli samoprocjene znanja i iskustva u strategiji. Naime, prilikom procjene metodičkog znanja, svaki je učitelj imao osobnu predodžbu o tome što je to istraživačka nastava, a koja se temelji na njegovu znanju. Na temelju toga, procjenjivao je različite aspekte svoga znanja o istraživačkoj nastavi. Isto tako, učitelji su trebali procijeniti koliko često provode strategiju istraživačke nastave tijekom jedne školske godine te koliko je nastava tijekom formalnog obrazovanja bila organizirana na takav način. U upitniku nije precizno navedeno što je to strategija istraživačke nastave zato što se u istom upitniku ispitivala i objektivna procjena metodičkog znanja iskazana nastavnom pripremom. Stoga su učitelji procjenjivali u skladu sa svojim znanjem o istraživačkoj nastavi. Svaki učitelj se koristio vlastitim parametrima istraživačke nastave, odnosno svojim kriterijem. U prilog tomu govori rezultat da se provedba strategije ne može predviđati na temelju iskazanog znanja u nastavnim priprema, nego jedino na temelju samoprocjene znanja i procjene iskustva u strategiji kada su učitelji procjenjivali prema istom kriteriju.

U odnosu na provedbu strategije istraživačke nastave, rezultati druge regresijske analize donekle su jasniji. Prilikom procjene primjene istraživačkih aktivnosti precizno su navedene

istraživačke aktivnosti u nastavi pa su učitelji imali podjednake predodžbe. Rezultati su pokazali da se oko 38% varijance primjene istraživačkih aktivnosti može objasniti procjenama metodičkog znanja i procjenama iskustva u istraživačkoj nastavi tijekom školovanja. Primjenu istraživačkih aktivnosti samostalno ne predviđa jedino iskustvo u nastavnoj strategiji. Pretpostavlja se da je razlog tomu prethodno navedeno ograničenje ove varijable.

Rezultate ovog istraživanja nije moguće usporediti s rezultatima drugih istraživanja jer, koliko je autorima poznato, druga istraživanja nisu vršila ispitivanje na ovakav način. Istraživanja iste problematike, ali drugačije metodologije, pokazala su da je metodičko znanje učitelja snažno povezano s nastavnom praksom, odnosno načinom na koji učitelj organizira nastavu. Istraživanje Park, Jang, Chen i Junga (2011) pokazalo je da učitelji s višom razinom metodičkog znanja (znanje o učenikovu razumijevanju nastavnih sadržaja i znanje o nastavnim strategijama i reprezentacijama) više provode istraživački usmjerenu nastavu i nastavu koja je usmjerena na učenika. Eksperimentalno istraživanje koje su proveli Diaconu, Radigan, Suskavcevic i Nichol (2012) ispitivalo je učinkovitost programa stručnog usavršavanja, kojim su učitelji poboljšali svoje znanje o znanosti i metodičko znanje o konstruktivističkoj i istraživački usmjerenoj nastavi. Rezultati su pokazali da se povećanjem znanja mijenjala nastavna praksa učitelja, odnosno implementacija istraživački usmjerene nastave. Isto tako, istraživanja iskustva tijekom formalnog školovanja potvrdila su povezanost nastavne prakse učitelja s nastavom kakvu su imali prilike gledati. Istraživanje Ibrahima (2003) pokazalo je da oni ispitanici koji su imali više istraživačkog iskustva u nastavi prirodoslovlja ne samo da više rade na takav način nego imaju i pozitivnija uvjerenja o istraživačkoj nastavi i učenju.

Obje regresijske analize pokazale su da je oko 65% varijance ostalo neobjašnjeno. S obzirom da su brojna prethodna istraživanja ukazivala na veliku važnost metodičkog znanja i iskustva u provedbi istraživačke nastave, potrebno je raspraviti zašto je toliko varijance ostalo neobjašnjeno. Pretpostavlja se da je jedan od razloga kompleksnost odnosa metodičkog znanja, iskustva i provedbe istraživačke nastave. Naime, rezultat da je oko 65% varijance ostalo neobjašnjeno zapravo ukazuje i na složenost faktora koji djeluju na provedbu istraživačke nastave. Osim metodičkog znanja i iskustva tijekom školovanja, istraživanja potvrđuje da postoje brojni čimbenici koje djeluju na kvalitetu i kvantitetu provedbe istraživačke nastave, poput znanja učitelja o sadržaju učenja (Alonzo, 2002; Petish i Davis, 2001; Sanders, Borko i Locard, 1993) i znanja o znanstvenoj praksi (NRC, 2000). Osim znanja iz različitih područja, poznato je da provedba istraživačke nastave pred učitelje stavlja brojne poteškoće i izazove koje treba prevladati (Costenson i Lawson, 1986). Stoga postoje brojni čimbenici koji djeluju na provedbu istraživačke nastave i svako pojednostavljenje odnosa može dovesti do krivih zaključaka.

Isto tako, rezultate ovog istraživanja treba sagledavati u kontekstu istraživačkog nacrtu, posebno načina na koji su procjenjivane varijable. Sve varijable u ovom istraživanju, osim iskazanog znanja u nastavnoj pripremi, temelje se na samoprocjeni. Samoprocjene ispitanika

u sebi sadrže određenu mjeru subjektivnosti. Ispitanici su se koristili svojim parametrima koji su pod utjecajem osobnih implicitnih standarda (Moè, Pazzaglia i Ronconi, 2010), stoga nemamo egzaktne pokazatelje. Samoprocjene u sebi također sadrže tendenciju u smjeru društveno poželjnih odgovora. Budući da se istraživačka nastava smatra sinonimom kvalitetne nastave prirode i društva, ispitanik bi se priznajući da nema dovoljno znanja i da ne provodi istraživačku nastavu, prikazao u negativnom svjetlu. Stoga kod samoprocjena postoji tendencija odgovora višim, društveno poželjnim vrijednostima. Dok prethodna iskustva učitelja tijekom školovanja nije bilo moguće drukčije procijeniti, procjena metodičkog znanja i provedbe istraživačke nastave u budućim bi istraživanjima svakako trebala ići u smjeru objektivnijih mjera, odnosno drukčije metodologije te otklanjanja navedenih ograničenja ovog istraživanja.

Praktične implikacije ovog istraživanja prije svega se odnose na činjenicu da su učitelji pokazali vrlo nisku razinu metodičkog znanja o istraživačkoj nastavi. Tu činjenicu trebalo bi osvijestiti među svim provoditeljima obrazovanja budućih učitelja, koji snose najveći dio odgovornosti za postojeće stanje, a to su prije svega učiteljski fakulteti. To se ne odnosi samo na provoditelje nastave Metodika prirode i društva, nego i na nositelje kolegija koji se odnose na prirodne i društvene sadržaje kojima će kasnije studenti poučavati svoje učenike. Nije dovoljno da studenti samo budu upoznati s istraživačkom nastavom, nego im treba omogućiti iskustva nastave u kojoj će njihovi sveučilišni nastavnici provoditi istraživačku nastavu, odnosno nastavu u kojoj će studenti provoditi istraživanja. To ne znači da sva sveučilišna nastava treba biti organizirana tako, jer to i nije moguće, nego trebaju imati priliku barem dva do tri puta provesti istraživanje tijekom formalnoga učiteljskog obrazovanja. Isto tako, tijekom kolegija Metodika prirode i društva studente treba poticati i pružiti im maksimalnu stručnu podršku pri planiranju istraživačke nastave na nastavnim satima Prirode i društva koje izvode u vježbaonicama. U vježbaonicama uvježbavaju načine metodičkog organiziranja svoje buduće nastave, stoga je važno da im strategija istraživačke nastave postane dobro poznat način rada u nastavi Prirode i društva.

Zaključak

Provedeno istraživanje pokazalo je da se oko 32% varijance provedbe strategije može objasniti prediktorskim varijablama metodičkog znanja i iskustva u istraživačkoj nastavi tijekom školovanja, dok iste prediktorske varijable objašnjavaju oko 38% varijance primjene istraživačkih aktivnosti. Dakle, oko 65% varijance provedbe istraživačke nastave ostalo je neobjašnjeno. Rezultati su također ukazali na vrlo nisku razinu metodičkog znanja o istraživačkoj nastavi Prirode i društva što pokazuje da učitelji nemaju odgovarajuće metodičke kompetencije potrebne za organizaciju istraživačke nastave u svojoj nastavnoj praksi.

Na kraju treba naglasiti da je odnos metodičkog znanja, iskustva tijekom školovanja i provedbe istraživačke nastave izrazito složena veza na koju djeluju brojni faktori koji su također u međusobnoj interakciji. Jednim istraživanjem nije bilo moguće obuhvatiti sve

čimbenike koji djeluju na provedbu istraživačke nastave. U raspravi se već ukazalo na neka metodološka ograničenja pojedinih varijabli, stoga bi sljedeća istraživanje svakako trebala ići u smjeru drukčije metodologije te otklanjanja navedenih ograničenja ovog istraživanja.

Literatura

1. Alberta Learning. (2004). Focus on inquiry: a teacher's guide to implementing inquiry-based learning. Edmonton, Canada: Autor. Preuzeto 10.11.2014. s <https://education.alberta.ca/media/313361/focusoninquiry.pdf>
2. Alonzo, A. C. (2002). *Evaluation of a model for supporting the development of elementary school teachers' science content knowledge*. Association for the Education of Teachers in Science, Charlotte, NC. Preuzeto 1.10.2014. s <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED465613.pdf>
3. Appleton, K. (2008). Developing science pedagogical content knowledge through mentoring elementary teachers. *Journal of Science Teacher Education*, 19, 523–545. doi:10.1007/s10972-008-9109-4
4. Basta, S., Zuber, S. (2014). Samoprocjena kompetentnosti učitelja za rad s učenicima. U I. Prskalo, A. Jurčević Lozančić, Z. Braičić (ur.), *14th Mate Demarin days: Contemporary challenges to educational theory and practice* (str. 21–29). Zagreb: Učiteljski fakultet.
5. Baumert, J., Kunter, M., Blum, W., Brunner, M., Voss, T., Jordan, A. . . . Tsai, Y.-M. (2010). Teachers' mathematical knowledge, cognitive activation in the classroom, and student progress. *American Educational Research Journal*, 47(1), 133-180.
6. Brown, P., Friedrichsen, P., Abell, S. (2010). Do beliefs change? Investigating prospective teachers' science teaching orientations during an accelerated post-baccalaureate program. U M. F. Taşar, G. Çakmakçı (ur.), *Contemporary science education research:teaching* (str. 41–51). Ankara: Pegem Akademi.
7. Chang, C.-Y., i Mao, S.-L. (1998, travanj). *The effects of an inquiry-based instructional method on earth science students' achievement*. Rad predstavljen na konferenciji u organizaciji National Association for Research in Science Teaching, San Diego, CA. Preuzeto 18.6.2013. s <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED418858.pdf>
8. Costenson, K., i Lawson A. E. (1986). Why isn't inquiry used in more classrooms. *American Biology Teacher*, 48(3), 150-158.
9. D'Costa, A., R., i Schlueter, M., A. (2013). Scaffolded instruction improves student understanding of scientific method and experimental design. *The American Biology Teacher*, 75(1), 18–28.
10. De Zan, I. (1994). *Istraživačka nastava biologije*. Zagreb: Školske novine.
11. De Zan, I. (2005). *Metodika nastave prirode i društva*. Zagreb: Školska knjiga.
12. Diaconu, D. V., Radigan, J., Suskavcevic, M., i Nichol, C. (2012). A multi-year study of the impact of the rice model teacher professional development on elementary science teachers. *International Journal of Science Education*, 34(6), 855-877. doi:10.1080/09500693.2011.642019
13. Eick, C. J., i Reed, C. J. (2002). What makes an inquiry-oriented science teacher? The influence of learning histories on student teacher role identity and practice. *Science education*, 86(3), 401-416. doi: 10.1002/sce.10020

14. Ergül, R., Şımşekli, Y., Çalış, S., Özdilek, Z., Göçmençelebi, Ş., i Şanlı, M. (2011). The effects of inquiry – based science teaching on elementary school students' science process skills and science attitudes. *Bulgarian Journal of Science & Education Policy*, 5(1), 48–68.
15. Ertepinar, H., i Geban, O. (1996). Effect of instruction supplied with the investigative-oriented laboratory approach on achievement in a science course. *Educational Research*, 38(3), 333–344.
16. Espinosa-Bueno, J. S., Labastida-Pina, D. V., Padilla-Martinez, K., i Garritz, A. (2011). Pedagogical content knowledge of inquiry: an instrument to assess it and its application to high school in-service science teachers. *Us-China Education Review*, 8(5), 599–614.
17. Fraenkel, J. R., i Wallen, N. E. (2009). *How to design and evaluate research in education*. New York, NY: McGraw-Hill.
18. Gibson, H. L., i Chase, C. (2002). Longitudinal impact of an inquiry-based science program on middle school students' attitudes toward science. *Science Education*, 86(5), 693–705. doi:10.1002/sce.10039
19. Hernon, P., i Schwartz, C. (2009). Reliability and validity. *Library & Information Science Research*, 31 (2), 73-74. doi:10.1016/j.lisr.2009.03.001
20. Ibrahim, A. I. (2003). *Design and validation of an instrument for measuring teacher beliefs and experiences related to inquiry teaching and learning and scientific inquiry* (Doktorska disertacija). Preuzeto 14. 5. 2013. https://etd.ohiolink.edu/!etd.send_file?accession=osu1061565152&disposition=inline
21. Ireland, J. (2011). *Inquiry teaching in primary science: a phenomenographic study* (Doktorska disertacija). Preuzeto 14.10.2015. s http://eprints.qut.edu.au/45772/1/Joseph_Ireland_Thesis.pdf
22. Jones, A., i Moreland, J. (2004). Enhancing practicing primary school teachers' pedagogical content knowledge in technology. *International Journal of Technology and Design Education* 14(2), 121–140.
23. Kagan, D. M. (1990). Ways of evaluating teacher cognition: Inferences concerning the goldilocks principle. *Review of Educational Research*, 60(3), 419–469.
24. Khishfe, R., i Abd-El-Khalick, F. (2002). Influence of explicit and reflective versus implicit inquiry-oriented instruction on sixth graders' views of nature of science. *Journal of Research in Science Teaching*, 39(7), 551–578. doi: 10.1002/tea.10036
25. Kyle, W. C., Bonnstetter, R. J., i Gadsden, T. (1988). An implementation study: an analysis of elementary students' and teachers' attitudes toward science in process-approach vs. traditional science classes. *Journal of Research in Science Teaching*, 25(2), 103–120. doi:10.1002/tea.3660250203
26. Letina, A. (2013). *Istraživački usmjerena nastava Prirode i društva i razvoj učeničkih kompetencija* (Neobjavljena doktorska disertacija). Zagreb: Filozofski fakultet.
27. Loughran, J. J. (2007). Science teacher as learner. U S. K. Abell, i N. G. Lederman (ur.), *Research on science education* (str. 1043–1065). New York, NY: Routledge.
28. Luera, G. R., Moyer, R. H., i Everett, S. A. (2005). What type and level of science content

- knowledge of elementary education students affect their ability to construct an inquiry-based science lesson. *Journal of Elementary Science Education*, 17(1), 12–25.
29. Minner, D. D., Levy, A. J., i Century, J. (2010). Inquiry-based science instruction – what is it and does it matter? Results from research synthesis years 1984 to 2002. *Journal of Research in Science Teaching*, 47(4), 474–496. doi:10.1002/tea.20347
 30. Moè, A., Pazzaglia, F., i Ronconi, L. (2010). When being able is not enough. The combined value of positive affect and self-efficacy for job satisfaction in teaching. *Teaching and Teacher Education*, 26(5), 1145–1153. doi:10.1016/j.tate.2010.02.010
 31. Murphy, C., i Smith, G. (2012). The impact of a curriculum course on pre-service primary teachers' science content knowledge and attitudes towards teaching science. *Irish Educational Studies*, 31(1), 77–95.
 32. National Research Council. (1996). *National science education standards*. Washington D.C.: National Academies Press. Preuzeto 21.10.2012. s
 33. http://www.nap.edu/openbook.php?record_id=4962
 34. National Research Council. (2000). *Inquiry and national science education standards: a guide for teaching and learning*. Washington, D.C.: National Academies Press. Preuzeto 21.10.2012. s http://www.nap.edu/openbook.php?record_id=9596
 35. Nilsson, P., & Driel, J. V. (2010). Teaching together and learning together – primary science student teachers' and their mentors' joint teaching and learning in the primary classroom. *Teaching and Teacher Education*, 26(6), 1309–1318.
 36. Nowicki, B. L., Sullivan-Watts, B., Shim, M. K, Young, B., i Pockalny, R. (2013). Factors influencing science content accuracy in elementary inquiry science lessons. *Research in Science Education*, 43(3), 1135–1154. doi:10.1007/s11165-012-9303-4
 37. Oh, S. P., i Kim, K. S. (2013). Pedagogical transformations of science content knowledge in Korean elementary classrooms. *International Journal of Science Education*, 35(9), 1590–1624. doi:10.1080/09500693.2012.719246
 38. Park, S., Jang, J. Y., Chen, Y. C., i Jung, J. (2011). Is pedagogical content knowledge (PCK) necessary for reformed science teaching?: Evidence from an empirical study. *Research in Science Education*, 41(2), 245–260. doi:10.1007/s11165-009-9163-8
 39. Petish, D. A., i Davis, E. A. (2001, ožujak). *Subject matter knowledge and goal preferences among preservice elementary science teachers*. Rad predstavljen na konferenciji u organizaciji National Association of Research on Science Teaching Conference, St. Louis, MO. Preuzeto 20.10.2015. s <http://www-personal.umich.edu/~betsyd/Petish.NARST01.pdf>
 40. Richardson, V. (1996). The role of attitudes and beliefs in learning to teach. U J. Sikula (ur.), *Handbook of research on teacher education* (str. 102–119). New York, NY: Macmillan.
 41. Roeders, P. (2013, ožujak). *Analiza postojećeg AZOO sustava stručnog usavršavanja odgojno-obrazovnih radnika i procjene potreba za stručnim usavršavanjem odgojno-obrazovnih radnika* [Istraživački izvještaj]. Preuzeto 2.11.2015. s
 42. http://www.azoo.hr/images/pkssuor_dokumenti/130429_C1_Analiza_AZOO_INSETT_system_TNA_fin_compl_HR.pdf

43. Rohaan, E., J. Taconis, R. i Jochems, W. M. G. (2009). Measuring primary school teachers' pedagogical content knowledge in technology education with a multiple choice test. U M. F. Taşar, i G. Çakmakçı (ur.), *Contemporary science education research:teaching* (str. 61–66). Ankara: Pegem Akademi.
44. Sanders, L. R., Borko, H., i Lockard, J. D. (1993). Secondary science teachers' knowledge base when teaching science courses in and out of their area of certification. *Journal of Research in Science Teaching*, 30(7), 723–736.
45. Schneider, R. M., i Plasman, K. (2011). Science teacher learning progressions: A review of science teachers' pedagogical content knowledge development. *Review of Educational Research*, 81(4), 530-565. doi:10.3102/0034654311423382
46. Soldat, C. S. (2009). *Investigating the impact of a preservice program on beliefs about science teaching and learning* (Doktorska disertacija). Preuzeto 2.10.2015. s <http://ir.uiowa.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1623&context=etd>
47. Tairab, H. (2010). Assessing science teachers' content knowledge and confidence in teaching science: How confident are UAE prospective elementary science teachers. *International Journal of Applied Educationa Studies*, 7(1), 59–71.
48. Turner, R. C., Keiffer, E. A., i Gitchel, W. D. (2010, svibanj). *Observing inquiry-based learning environments: the scholastic inquiry observation instrument*. Rad predstavljen na konferenciji u organizaciji American Educational Research Association, Denver, CO. Preuzeto 24.9.2014. s http://gk12.uark.edu/programresults/SIO_Validation.pdf
49. Turpin, T., i Cage, B. N. (2004). The effects of an integrated, activity-based science curriculum on student achievement, science process skills, and science attitudes. *Electron Journal of Literacy through Science*, 3, 1–17.
50. Verloop, N., Van Driel, J. H., i Meijer, P. C. (2001). Teacher knowledge and the knowledge base of teaching. *International Journal of Educational Research*, 35(5), 441–461.
51. Vitale, M. R., Romance, N. R., i Klentschy, M. (2006, travanj). *Improving school reform by changing curriculum policy toward content - area instruction in elementary schools*. Rad predstavljen na konferenciji u organizaciji American Educational Research Association, San Francisco, CA. Preuzeto 18.9.2014. s <http://jtscience.startlogic.com/ideas3/pubs-pres/articles-learning-literacy/Improving-School-Reform.pdf>
52. Wenning, C. J. (2005). Implementing inquiry–based instruction in the science classroom: A new model for solving the improvement of practice problem. *Journal of Physics Teacher Education Online*, 2(4), 9–15.
53. Wolf, S. J., i Fraser, B. J. (2008). Learning environment, attitudes and achievement among middle-school science students using inquiry-based laboratory activities. *Research in Science Education*, 38(3), 321–341. doi:10.1007/s11165-007-9052-y
54. Wu, H. K, i Wu, C. L. (2011). Exploring the development of fifth graders' practical epistemologies and explanation skills in inquiry-based learning classrooms. *Research in Science Education*, 41(3), 319-340. doi:10.1007/s11165-010-9167-4

The Role of Pedagogical Content Knowledge and Experience of Primary School Teachers in Implementation of Inquiry Teaching

Abstract

The aim of the study was to assess the predictive value of pedagogical content knowledge about inquiry teaching in the science and society in explaining the frequency of its implementation. The sample of 320 primary school teachers from Eastern Croatia were included in the study. Two measures were used for assessing pedagogical content knowledge about inquiry teaching: knowledge presented in the lesson plans and self-assessed pedagogical content knowledge about inquiry teaching. The participants' experience of learning through inquiry throughout their education and the frequency of its implementation in teaching science and society were assessed by questionnaire specially designed for this study. Results showed that teachers' pedagogical content knowledge about inquiry teaching and experience of learning through inquiry throughout their education explained 32% variance of the frequency of their implementation of inquiry teaching. The same variables explained 38% of the implementation of inquiry activities. Additionally, results revealed that teachers assessed their pedagogical content knowledge about inquiry teaching as very good. At the same objective measures of their knowledge as presented in lesson plans were rather low and suggest low level of pedagogical content knowledge about inquiry teaching in the science and society, indicating that teachers are not familiar enough with phases and activities of inquiry teaching.

Key words: *experience related learning through inquiry, inquiry based teaching, pedagogical content knowledge about inquiry teaching, primary school teachers, science and society*

Kreativnost učitelja u primarnom obrazovanju

Kristina Pančić,¹ Apsolventica Učiteljskog fakulteta u Zagrebu, Odsjek u Petrinji, Hrvatska

Marina Đuranović, Učiteljski fakultet u Zagrebu, Zagreb, Hrvatska

Sažetak

Biti učitelj u današnjem vremenu eksplozije znanja, ubrzanog razvoja tehnike i tehnologije, globalizacije, nove organizacije života i rada teže je no što je bilo ikada prije. Pred učitelja se postavljaju kompleksni zadatci i izazovi, a kako bi adekvatno odgovorio na njih potrebne su mu brojne kompetencije, kao i sposobnost kreativnog promišljanja i djelovanja. Kreativnost se može uvrstiti u vrlo važne ciljeve učenja u 21. stoljeću. Ona je važna na individualnoj, društvenoj i globalnoj razini. Bez kreativnih pojedinaca ne bi bilo inovacija, razvoja znanosti, umjetnosti, književnosti. Škola bi trebala biti mjesto poticanja i razvoja učeničke kreativnosti. Nažalost, to uvijek nije tako i velik broj škola kreativnosti ne pridaje značenje koji bi trebao. Učitelji imaju vrlo važnu ulogu u razvijanju svih komponenti učeničke kreativnosti. No, kreativni učitelji više su iznimka nego pravilo. Kreativni su učenici velikom broju učitelja teret, a ne dar.

U ovom će se radu pokušati ukazati na važnost kreativnosti te će se prikazati strategije za razvoj učeničke kreativnosti. Budući da povećanje kreativnosti u nastavi započinje s učiteljem, ukazat će se na potrebu kreativnijeg akademskog obrazovanja budućih učitelja. Naime, učitelji ne mogu spoznati važnost i prednosti kreativne nastave ako ju i sami nisu doživjeli.

Ključne riječi: poticanje kreativnosti, poučavanje, škola, učenici, učitelj

Uvod

Brojni su ciljevi učenja koji su važni kako bismo odgovorili izazovima 21. stoljeća, a kreativnost je svakako jedan od njih. Kreativnost je podjednako važna, kako na individualnoj tako i na društvenoj razini. Na individualnoj razini kreativnost je relevantna za rješavanje stvarnih životnih problema, dok su na društvenoj razini kreativni pojedinci pokretači napretka u znanosti, tehnologiji i umjetnosti (Sternberg, 1999 prema Sak, 2004). Kreativnost je važna i na globalnoj razini. Kreativna postignuća pomažu izgradnji interaktivnog svijeta koji učvršćuje ljudsku civilizaciju.

Starko (1995 prema Sak, 2004) ističe da bez ljudske kreativnosti ne bi bilo inovacija, napretka u znanosti, umjetnosti, književnosti.

1 Rad je sastavni dio diplomskog rada prve autorice, koji je u postupku izrade.

Pokušaj definiranja pojma kreativnosti

Kreativnost je vrlo složen pojam i teško ga je definirati budući da ima više dimenzija i može se proučavati s brojnih, različitih aspekata: pedagoško/psihološko/filozofskog i drugih. Stoga se u literaturi mogu naći brojne definicije kreativnosti. Navest ćemo samo neke od njih.

Kod pokušaja definiranja pojma kreativnosti Čandrić (1988) objašnjava kako to nije jednostavan zadatak. Naime, razni autori razilaze se u mišljenju je li kreativnost potpuno različita od inteligencije ili ona, kao što pretpostavljaju J. P. Guilford i L. L. Thurstone, sadrži različite mentalne sposobnosti. Osim toga, nesporazumu u definiranju kreativnosti pridonosi i neujednačena terminologija. To je zbog toga što pojedini autori u sličnom ili istom značaju upotrebljavaju termine kreativan, originalan, nadaren, genijalan, talentiran, imaginativan te nonkonformistički. Stoga autorica Čandrić (1988) ističe kako je vrlo važno ne miješati pojmove kreativnost i nadarenost.

Engleski Nacionalni savjetodavni odbor za kreativnost i kulturu obrazovanja (NACCCE, 1999 prema Blamires i Peterson, 2014) definira kreativnost četirima karakteristikama kreativnog procesa. Prvo, kreativnost uvijek uključuje maštovito razmišljanje ili ponašanje. Drugo, ta je maštovita aktivnost svrhovita, odnosno usmjerena na postizanje određenog cilja. Treće, kreativni procesi moraju generirati nešto originalno. Četvrto, ishod mora imati određenu vrijednost u odnosu na zadani cilj.

Kreativnost mora predstavljati nešto novo ili drugačije. No, da bi nešto bilo kreativno nije dovoljno da bude samo novo – očekuje se da bude primjereno (prikladno) ili korisno (upotrebljivo) (Beghetto i Kaufman, 2014). Kreativnost je sposobnost produkcije rada koji je nov i prikladan. Nov produkt je onaj koji je originalan, iako percipirana novost produkta ovisi o promatračima te on može biti nov samo na nivou pojedinca. Stoga, ako je nešto novo ali ne i prikladno rješenje problema, to nije kreativan, već samo čudan, bizaran odgovor (Barron, 1988 prema Arar i Rački, 2003).

Sternberg (2006 prema Blamires i Peterson, 2014) navodi da kreativnost ovisi o šest različitih, ali međusobno povezanih resursa, a to su: intelektualne sposobnosti, znanja, stilovi razmišljanja, osobnost, motivacija i okoliš. Guilford (1950 prema Hossieni i Khalili, 2011) smatra da je kreativnost skup individualnih karakteristika i sposobnosti. Prema navedenom autoru kreativnost je divergentno mišljenje, što znači sposobnost razmišljanja u različitim dimenzijama, odnosno razmišljanje na različite načine. Miel (1968) navodi kako je kreativnost proces povezivanja ranije nepovezanih stvari. To je promišljen proces stvaranja novih kombinacija ili modeliranja, pokreta, građe, riječi, ideja i simbola i omogućavanje proizvoda ostalima na neki drugi način.

Većina istraživača slaže se da je kreativnost proces proizvodnje nečega što je originalno i vrijedno (Sternberg, 1996 prema Arar i Rački, 2003). To nešto može biti teorija, ples, kemikalija, postupak, ručak, simfonija ili bilo što drugo (Arar i Rački, 2003). Kada govorimo o kreativnosti razlikujemo četiri kategorije: kreativni proces, kreativni proizvod, kreativnu osobu i kreativno okruženje (Stojanova, 2010).

Kreativnost je kognitivni psihološki proces. Kreativni proces kao kategorija definira način kako postizemo kreativni proizvod. On vodi do neobičnih ideja stvarajući različitu mješavinu starih, nadograđenih ili novih ideja na one već postojeće. Kada govorimo o kreativnosti kao proizvodu, postavlja se pitanje koje kriterije mora ispunjavati da bi bio klasificiran kao kreativan. Prema nekim autorima (Stojanova, 2010) dovoljno je da proizvod ima određeno značenje samo za osobu koja ga je stvorila, dok drugi smatraju da bi trebao biti važan za širu društvenu zajednicu. Kreativni proizvod može se prikazati u obliku ekspresije (stvaranje opipljivog proizvoda) ili impresije (sposobnost za kreativno, bogato i detaljno promatranje). Bez obzira na svoju prirodu (impresija ili ekspresija), kreativni proizvodi uključuju dvije osobine – novinu i korisnost.

Teško je definirati i odrediti ključne karakteristike kreativne osobe. Obično se smatra da kreativne osobe imaju neke od sljedećih karakteristika: visok osjećaj za humor, toleranciju na dvosmislenost, radoznalost, ustrajnost u radu, bogatu maštu, pokazuju znakove visokog samopouzdanja, neovisni su o mišljenju drugih, skloni su riskiranju, nije ih strah od neuspjeha, imaju nisku razinu anksioznosti i tako dalje. Socijalno okruženje ima veliku ulogu u stvaranju kreativnih ideja. Ono može potaknuti, ali i spriječiti kreativnost.

S obzirom na očitovanje kreativnosti unutar spomenutih kategorija, razlikujemo primarnu (sposobnost generiranja odnosno proizvodnje ideja, ali ne i njihove selekcija ili kritičkog odnosa prema njima) i sekundarnu kreativnost (generiranje ideja uz postojanje kritičkog mišljenja o idejama). Razlikujemo još i potencijalnu (osobina koja je prisutna u različitim stupnjevima, ali mora naići na povoljne uvjete da bi se očitovala) i aktualnu kreativnost (izražavanje kreativnosti spontano, bez vanjskih poticaja) (Somolanji i Bogonar, 2008).

Škola kao mjesto koje potiče kreativnost

Škola treba biti mjesto na kojem se potiče i razvija kreativnost učenika, ali i učitelja. Kako bi se potaknula kreativnost učenika i učitelja, škola mora biti mjesto iskustvenog učenja i aktivnog stjecanja znanja. U njoj treba učiti na stvaralačkim predlošcima, problemima i projektima. Škola treba razvijati i štititi individualnost učenika te podizati njihovo samopouzdanje i samostalnost. U njoj ne smiju vladati prisila, strah i antipedagogija. Ona treba biti humana zajednica međusobnog pomaganja i prijateljstva. Nastava koja se u njoj odvija ne smije sputavati prirodnu znatiželju djece, već treba dopustiti i poticati djecu da razmišljaju na drukčiji način. Njezin kurikulum treba biti usmjeren na učenika, a njezina nastava treba razvijati komunikaciju i socijalnu kompetenciju. U školi kreativnost ne smije biti sustavno gušena. Ona treba razvijati aktivne nastavne metode, partnersku i istraživačku nastavu, otkrivanje i propitivanje prirodne okoline, fleksibilne programe te izvorno učenje i eksperimentiranje (Previšić, 2006). Osim klasične nastave, važne su i izvannastavne i slobodne aktivnosti u kojima je učenik potpuno slobodan i u kojima do izražaja dolaze njegova samostalnost i želja za stvaranjem. Međutim, najbolji se rezultati postižu skladnim povezivanjem izvannastavnih i nastavnih aktivnosti. Budući da je škola mjesto na kojem se čovjek i obrazuje i odgaja, u njoj se stvara savršena prilika za poticanje kreativnosti (Stevanović, 2002).

Međutim, unatoč općeprihvaćenom stajalištu o nužnosti poticanja kreativnosti u školama, ono često ostaje na deklarativnoj razini, oviseći o individualnim afinitetima učitelja, autora udžbenika, učenika, pojedine škole. Naime, stvaralački potencijal, kreativnost i razvoj talenata svakog pojedinca javljaju se kao važni ciljevi i zadaće obrazovanja u propisanim dokumentima škole, no u implementaciji tih zadataka u nastavni sadržaj, poticanje kreativnosti ostaje nedorečeno (Koludrović i Reić Ercegovac, 2010).

Štoviše, brojni autori (Beghetto, 2007; Freund i Holling, 2008; Meyer, 2005; Simplicio, 2000; Stevanović, 2002) upućuju mnogobrojne kritike na račun škola te navode da nastava u školama ne samo da ne razvija kreativnost učenika, nego je na određen način i sputava. Poznati engleski pedagog Ken Robinson (2006) ide tako daleko da čak tvrdi kako škole ubijaju kreativnost učenika te da se u školama obrazujemo da ne budemo kreativni.

Kreativni učitelji – kreativni učenici

Biti učitelj u današnjem vremenu teže je nego što je bilo ikada prije. Brojni su izazovi i zadatci koji se stavljaju pred današnjeg učitelja. Prije svega, škola ima novu ulogu u razvoju društva kao i u životu pojedinca. Ona više nije institucija koja prenosi znanja i iskustva sa starije generacije na mlađu, nego mjesto poticanja i razvoja učeničke kreativnosti.

Učitelji igraju vrlo važnu ulogu u razvijanju svih komponenata učeničke kreativnosti. Kako bi mogli razvijati kreativnost svojih učenika, učitelji bi i sami trebali biti kreativni. Osim toga, učitelji trebaju razumjeti sam pojam kreativnosti kao i sve prednosti i dobrobiti kreativne nastave. Kreativna nastava može se definirati kao jedinstvena, prilagođena i smislena razmjena znanja među svim pojedincima u kontekstu učenja (Rinkevich, 2011). Epstein (2008) smatra da poticanje kreativnosti u svim njegovim oblicima može podržati dječje akademske performanse i proces učenja te poticati cjeloživotno učenje.

Hornig i suradnici (2005 prema Rinkevich, 2011) identificirali su osobine ličnosti kreativnih učitelja te istaknuli upornost, samopouzdanje i smisao za humor. Anderson (2002 prema Rinkevich, 2011) navodi još jednu karakteristiku kreativnih učitelja, a to je sposobnost prilagodbe, osobito u pogledu zapažanja i registriranja različitih učeničkih raspoloženja te primjerena reagiranja. Navedeni autor također ističe važnost autonomije za osmišljavanje i izvođenje kreativne nastave, koja može biti osobina učitelja, ali i osobina školskog sustava. Cropley (1994 prema Sak, 2004) ističe tri aspekta ponašanja učitelja koji potiču kreativnost kod učenika. Prvi aspekt odnosi se na samog učitelja koji učenicima treba biti model. Oblici ponašanja koje učitelj prikazuje trebaju biti oni koje učenici razvijaju. Drugi aspekt je razredno ozračje. Kreativnost cvjeta u ozračju koje konstruktivno reagira na neobične ideje. Treći aspekt su nastojanja učitelja da nagrađuje i poboljšava kreativnost učenika tijekom nastavnih aktivnosti.

Kreativni učitelji prepoznatljiviji su prema određenim karakteristikama. Stalno su u pokretu i nekom akcijskom istraživanju kreirajući nove pedagoške scenarije u kojima će sudjelovati zajedno sa svojim učenicima. Takvi učitelji nastoje u svakoj nastavnoj epizodi organizirati aktivno sudjelovanje učenika u nekoj iskustvenoj situaciji. To su učitelji koji umjesto udžbenika

koriste znanstvenopopularne i umjetničke tekstove za kreativne aktivnosti učenika. Oni konstantno rade na sebi – uče i formalno i neformalno (Matijević, 2009). Međutim, učitelji uglavnom nisu dovoljno obrazovani za kreativno osmišljavanje i izvođenje nastavnog procesa kao ni za poticanje i razvoj učeničke kreativnosti. Oni vrlo često ne primijete kreativnog učenika ili ga jednostavno ignoriraju ako ga i primijete. Cropley (1994 prema Sak, 2004) opisuje ponašanje i osobine kreativne djece, koje kod učitelja nisu poželjne. To su: impulzivnost, nonkonformizam, neorganiziranost, maštovitost. Osobine učenika koje učitelji preferiraju jesu: uljudnost, točnost, organiziranost, poslušnost. Istraživanja vezana uz kreativnost u obrazovnom kontekstu ukazuju na to da učitelji zapravo ne vole osobine ličnosti vezane uz kreativnost (Westby i Dawson, 1995).

Strategije za razvoj kreativnosti u razredu

Kako učitelji mogu razvijati kreativnost svojih učenika, pitanje je kojim se bave brojni znanstvenici koji istražuju ovo područje. Beghetto i Kaufman (2014) nude sljedeće strategije za razvoj kreativnosti tijekom nastavnog procesa:

Uključivati kreativnost u svakodnevno poučavanje. To uključuje korištenje aktivnosti koje potiču učenike da iznose vlastite ideje, redefiniiraju probleme, misle na različite načine. (Npr. zamoliti učenike da zamijene ključno zbivanje u priči ili povijesnom događaju te da opišu kako će to utjecati na ishod i sl.).

- Pružiti mogućnost mašte, izbora i istraživanja. To uključuje uvažavanje učeničkih interesa i određenu razinu izbora u učenju. Aktivnosti učenja trebaju biti osmišljene tako da učenici rješavaju probleme ili problemske situacije na svoj (vlastiti) način i, kada je to prikladno, da stvaraju nove proizvode, rješenja i rezultate.
- Nadzirati motivacijske poruke u razredu. Čak i dobro usmjerene i namijenjene aktivnosti ponekad nehotice prigušuju kreativnost. Učitelji trebaju usmjeravati učenike na suštinske aspekte zadatka (na njegovu vrijednost, zanimljivost i sl.), a ne na vanjske karakteristike.
- Pristupati kreativnosti i akademskom učenju kao sredstvu koje nam služi i u druge svrhe. Kada učenici radom na školskim i društvenim projektima stave svoju kreativnost i akademsko učenje u funkciju, imaju priliku za produbljivanje kreativne i akademske stručnosti, ali i mogućnost djelovanja na promijene u školama i društvenim zajednicama. Radom na različitim projektima učenici surađuju i sa stručnjacima izvan škole, koji im pomažu razviti kreativno rješenje za određeni problem ili problemsku situaciju na način da kreativno i smisljeno iskoriste ono što su naučili u učionici.
- Biti uzor i podrška kreativnosti u razredu. Kreativni vođe potiču kreativnost osobno je demonstrirajući. Učitelji trebaju gledati na svoje poučavanje kao na kreativan čin i tada će biti u poziciji uzora, podrške i poticaja kreativnosti svojim učenicima. Kao što učenici trebaju potporu za izražavanje svoje kreativnosti, trebaju je i učitelji. Učitelji mogu naći podršku surađujući s drugim učiteljima u školi, ali i uspostavljanjem suradnje s organizacijama i stručnjacima koji mogu pomoći uspostaviti kreativno učenje i izvan učionice.

Torrance (1965 prema Bogнар, 2012) brojnim je eksperimentima dokazivao da je moguće u nastavi poticati kreativnost. On smatra da sljedećih pet principa potiče kreativno ponašanje učenika:

- uvažavati neobična pitanja
- uvažavati maštovite i neobične ideje
- pokazati djeci da njihove ideje imaju vrijednost
- osigurati vrijeme u kojem se ne vrednuje
- spojiti vrednovanje s uzrocima i posljedicama.

Primjena tih načela podrazumijeva nastavu u kojoj učenike ne učimo kako su svi problemi riješeni i samo treba naučiti točne odgovore i usvojiti gotova rješenja. Nasuprot tome, hrabrimo ih na uočavanje problema i postavljanje (često i nezgodnih) pitanja. To je nastava u kojoj učitelj ne nameće svoje mišljenje i svoja rješenja, nego je otvoren za različite nove mogućnosti (Bogнар, 2012).

Ključevi su kreativnosti spontanost i sloboda. Stevanović (2002) navodi neke od savjeta za poticanje kreativnosti kod učenika:

- ohrabrivati i podržavati neobične ideje i odgovore
- potaknuti među učenicima međusobno poštivanje i prihvaćanje
- poticati upotrebu provokativnih pitanja i osloboditi se konvergentnih pitanja sa samo jednim odgovorom
- ne bojati se početi nešto novo i različito
- dopustiti učenicima da biraju, da sudjeluju u donošenju odluka, da kontroliraju svoje aktivnosti
- dati vremena učenicima da misle o svojim idejama jer se kreativnost ne pokazuje odmah i spontano.

Pojedini učitelji uvode umjetnost kao podršku učenju nekih programskih sadržaja, kao npr. matematike. To može biti inovativna i dobra praksa za osnovne škole (Geist i Hohn, 2009). Većina učitelja tvrdi da ugrađivanjem umjetnosti u nastavne sadržaje učenici uče „dublje“ jer uključuju i vid, dodir, sluh, govor, a ponekad i miris i okus. Osim toga, ta metoda učenja uči dijete novom i drukčijem načinu razmišljanja te ono može ugraditi vlastite emocije i kreativnost u svoj rad (Jehlen, 2008 prema Geist i Hohn, 2009). Svi oblici umjetnosti, uključujući vizualne umjetnosti, dramu, ples i glazbu, pokazali su se korisnima i učinkovitima u poboljšanju učenikova razmišljanja, pismenosti (čitanja, pisanja, izražavanja) i općenito cjelokupnoga kognitivnog razvoja, dok je glazba bila isključivo vezana uz prostorno-vremensko razmišljanje (rasuđivanje), koje je osobito važno za razvoj matematičkih vještina (Deasy, 2002 prema Geist i Hohn, 2009).

Hornг i suradnici (2005 prema Rinkevich, 2011) identificirali su strategije koje mogu pomoći nekreativnim učiteljima da kreativnije poučavaju svoje učenike. Te strategiju uključuju učenje usmjereno na učenika, uspostavljeno upravljanje razredom, povezanost sadržaja učenja sa svakodnevnim životom te poticanje rasprava u razredu.

Da bi učenicima omogućio kreativan razvoj, učitelj treba osigurati četiri preduvjeta: stvoriti

ozračje emocionalne sigurnosti, stvoriti okolinu koja je poticajna za nastanak kreativnosti, svakog dana raditi na poučavanju tehnike divergentnog mišljenja, u nastavni program uvrstiti estetski odgoj (Čudina-Obradović, 1997). Međutim, važno je istaknuti da je učitelj samo jedan od čimbenika koji mogu utjecati na razvoj učenikove kreativnosti. Nikako ne smijemo zanemariti osobine samih učenika te njihove kognitivne, afektivne i psihomotoričke sposobnosti.

Ocjenjivanje kreativnosti

Klasično školsko ocjenjivanje nije poticajno za nastanak kreativnosti, već je ono jedan od čimbenika koji je guši. Takav način ocjenjivanja postavlja vanjsku motivaciju koja tjera učenike da uče za ocjenu. Za postizanje kreativnosti potrebna je unutarjna motivacija koja potiče učenike da uče kako bi ovladali nekim znanjem, a ne za ocjenu. Ocjenjivanje stvara natjecateljski odnos među učenicima. Isto tako, ono pojačava strah od neuspjeha i dovodi do gubitka samopoštovanja, što dovodi do toga da se učenici ne osjećaju slobodno i sigurno, a to ih koči u oslobađanju vlastite samostalnosti i kreativnosti. U razredu u kojem se žele postići kod učenika sloboda i kreativnost treba umanjiti negativno djelovanje ocjena. Negativno djelovanje može se smanjiti na način da se umanjuju važnosti međusobnih učeničkih usporedbi, da se naglasi kako je ocjena samo povratna obavijest, da se ocjenjuje primjena znanja u konkretnim zadacima šireg opsega te da se ocjenjuju skupni i suradnički oblici rada (Čudina-Obradović, 1997).

Iako se ističe velika važnost nagrađivanja onog ponašanja ili svojstva djeteta koje se želi razvijati, kod kreativnosti to nije tako. Ponekad nagrađivanje kreativnosti može uništiti samu kreativnost. Iz tog razloga ocjenjivanje kreativnosti mora biti rijetko, promišljeno i različito u raznim razdobljima rada. Isto tako, vrlo je važno odrediti što se točno potiče i nagrađuje. Trebalo bi poticati i nagrađivati originalnost i neponavljanje, a kritikom smanjivati stereotipnost i oponašanje. Prilikom nagrađivanja originalnosti treba biti upoznat s time kako provesti ocjenjivanje u području kreativnog stanja. U počecima djetetove kreativnosti treba izbjegavati ocjenjivanje. U tom je razdoblju važno prihvatiti svaki učenički proizvod, tako da ga se odobrava, ali ne i pretjerano hvali. To odobravanje odnosi se na originalan rad koji nije imitacija, a ako rad i nema vrijednost, bitno je u njemu naći nešto što je vrijedno pohvale. Ta pohvala mora biti umjerena, svaki put drukčija i dana više kao prihvaćanje činjenice nego kao hvaljenje. U početnom razdoblju stvara se međusobno povjerenje između učitelja i učenika te se na taj način nastoji ukloniti strah i gubitak samopoštovanja. Postoje dva oblika ocjenjivanja koja su osobito poticajna za razvijanje kreativnosti, koja ne ispituju činjenično znanje i njegovu reprodukciju, nego se njima zahtijeva da se znanje koje je stečeno u školi primijeni u raznim životnim situacijama i zadacima. To su učenikova mapa radova i učenikova prezentacija. Njima učenici pokazuju svoju samostalnost, originalnost i kreativnost (Čudina-Obradović, 1997). Stevanović (2002) ističe kako još uvijek nisu izgrađeni kriteriji za vrednovanje stvaralaštva pa učenici uče za ocjenu, a ne za znanje. U aktualnom obrazovnom sustavu aktivniji su učitelji od učenika,

iako bi trebalo biti obrnuto. Učenicima je potrebno pružiti više znanja, a za to su potrebni novi načini stjecanja znanja i stvaralačke sposobnosti za rad i istraživanje, koji omogućuju učenicima da svoje znanje budu sposobni primijeniti i u životnim situacijama.

Zaključak

Škola treba biti mjesto na kojem će učenici razvijati svoju kreativnost i pripremati se za kasnije aktivno i produktivno sudjelovanje u svakodnevnom životu. Uza spoznaju o brojnim pozitivnim učincima i edukativnim dobitcima kreativne nastave, poticanje i razvoj kreativnosti u odgojno-obrazovnom kontekstu čini se sasvim logično, no nažalost to nije tako. Postavlja se pitanje zašto.

Prije svega, povećanje kreativnosti u školama, odnosno u nastavi, započinje s učiteljima. Kreativnost učitelja pretpostavka je poticanja i razvijanja učeničke kreativnosti. Kako bi učitelji poticali i razvijali kreativnost svojih učenika i oni sami bi trebali tijekom akademskog obrazovanja stjecati znanje na taj način, tj. različitim kreativnim metodama i postupcima poučavanja. Nažalost, tijekom pripremanja za budući poziv učitelji vrlo rijetko stječu potrebno znanje na kreativan način. Na učiteljskim fakultetima većina sveučilišnih profesora „ukopala se“ u nekoj didaktičkoj paradigmi koja je davno prevladana (Matijević, 2009). Ne potiče se radoznalost i istraživački duh studenata i oni su u svladavanju nastavnih sadržaja uglavnom pasivni. Navedeni model izvođenja nastave, koji su sami doživjeli, budući učitelji preuzimaju i primjenjuju kasnije u svom radu. Dakle, sve dok se ne promijeni paradigma obrazovanja učitelja, škola neće biti mjesto pogodno za razvoj kreativnosti. Naime, tek kada osiguramo budućim učiteljima kreativnu nastavu u njihovu obrazovanju i osposobljavanju za budući poziv, oni će spoznati njezine prednosti i njezinu važnost te će je i sami kasnije primjenjivati. Promocija i razumijevanje kreativne nastave započinje s pripremanjem učitelja za njihov budući poziv i nastavlja se kasnije njihovim trajnim stručnim usavršavanjem.

Literatura:

1. Arar, Lj., Rački, Ž. (2003). Priroda kreativnosti. *Psihologijske teme*, 12(1), 3–22.
2. Beghetto, R. (2007). Ideational code-switching: Walking the talk about supporting student creativity in the classroom. *Roepers Review*, 29(4), 265–70.
3. Beghetto, R. A., Kaufman, J. C. (2014). Classroom contexts for creativity. *High Ability Studies*, 25(1), 53–69.
4. Blamires, M., Peterson, A. (2014). Can creativity be assessed? Towards an evidence-informed framework for assessing and planning progress in creativity. *Cambridge Journal of Education*, 44(2), 147–162.
5. Bognar, L. (2012). Kreativnost u nastavi. *Napredak*, 153(1), 9–20.
6. Čandrlić, J. (1988). *Kreativni učenici i nastavni proces*. Rijeka: Izdavački centar Rijeka.
7. Čudina-Obradović, M. (1997). U školi je dosadno, a može i drugačije. U S. Halačev (ur.), *Dosadno mi je, što da radim: priručnik za razvijanje dječje kreativnosti* (str. 109–152). Zagreb: Školska knjiga.

8. Epstein, A. S. (2008). An early start on thinking. *Educational Leadership*, 65(5), 38–42.
9. Freund, P. A., Holling, H. (2008). Creativity in the classroom: A multilevel analysis investigating the impact of creativity and reasoning ability on GPA. *Creativity Research Journal*, 20(3), 309–318.
10. Geist, E., Hohn, J. (2009). Encouraging Creativity in the Face of Administrative Convenience: How Our Schools Discourage Divergent Thinking. *Education*, 130(1), 141–150.
11. Hossieni, A., Khalili, S. (2011). Explanation of creativity in postmodern educational ideas. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 15, 1307–1313.
12. Koludrović, M., Reić Ercegovac, I. (2010). Poticanje učenika na kreativno mišljenje u suvremenoj nastavi. *Odgojne znanosti*, 12(2), 427–439.
13. Matijević, M. (2009). Od reproduktivnog prema kreativnom učitelju. U K. Munk (ur.), *Poticanje stvaralaštva u odgoju i obrazovanju* (str. 17–23). Zagreb: Profil International.
14. Miel, A. (1968). *Kreativnost u nastavi*. Sarajevo: Svjetlost.
15. Meyer, H. (2005). *Što je dobra nastava*. Zagreb: Erudita.
16. Previšić, V. (2006). Kreativni učitelj – kreativni učenik. U M. Šagud (ur.), *Sedmi dani Mate Demarina – Prema suvremenoj školi* (str. 9–20). Petrinja: Visoka učiteljska škola.
17. Rinkevich, J. L. (2011). Creative Teaching: Why it Matters and Where to Begin. *The Clearing House*, 84(5), 219–223.
18. Robinson, K. (2006). How schools kill creativity [Video]. http://www.ted.com/talks/ken_robinson_says_schools_kill_creativity.html (pristupljeno 17. 5. 2016.).
19. Sak, U. (2004). About Creativity, Giftedness and Teaching the Creatively Gifted in the Classroom. *Roeper Review*, 26(4), 216–222.
20. Simplicio, J. S. C. (2000). Teaching Classroom Educators How to Be More Effective and Creative Teachers. *Education*, 120(4), 675–681.
21. Somolanji, I., Bognar, L. (2008). Kreativnost u osnovnoškolskim uvjetima. *Život i škola*, LIV (19), 87–94.
22. Stevanović, M. (2002). *Škola i stvaralaštvo*. Labin: MediaDesign.
23. Stevanović, M. (2003). Uloga odgajatelja/učitelja u poticanju dječjeg kreativnog razvoja. U I. Prskalo, S. Vučak (ur.), *Učitelj – učenik – škola: zbornik radova Znanstveno-stručnog skupa povodom 140 godina učiteljskog učilišta u Petrinji* (str. 172–182). Petrinja: Visoka učiteljska škola.
24. Stojanova, B. (2010). Development of creativity as a basic task of the modern educational system. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2, 3395–3400.
25. Westby, E. L., Dawson, V. L. (1995). Creativity: Asset or burden in the classroom. *Creativity Research Journal*, 8(1), 1–10.

Creativity in Primary Education Teachers

Abstract

Being a teacher in today's era of knowledge explosion, rapid development of technologies, globalization, new organization of life and work is more difficult than it was ever before. Teachers are faced with complex tasks and challenges, and, in order to adequately face them, they are required to have numerous competences, as well as the ability of creative thinking and working. Creativity can be included among the very important learning goals of the 21st century. It is immensely important on an individual, social and global level. Without creative individuals there would be no innovation, development of science, art, literature. School should be a place that promotes and develops students' creativity. Unfortunately, this is not always so, and many schools fail to give creativity the important place that it deserves. Teachers play a very important role in the development of all the components of students' creativity. However, creative teachers are more often the exception rather than the rule. Many teachers more often perceive creative students as a burden, rather than a gift.

This paper will attempt to explain the concept of creativity, point out its importance and present strategies for the development of student creativity. Given that the increase in creativity starts with the teacher, the paper will point out the need for a more creative academic education of future teachers. Specifically, teachers cannot learn about the importance and benefits of creative teaching which they themselves have not experienced.

Keywords: encouraging creativity, teaching, school, students, teacher

Usklađenost inicijalnog obrazovanja učitelja s potrebama odgojno-obrazovne inkluzije

Ivana Gluhak, Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu

Dejana Bouillet, Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu

Sažetak

Inkluzivni odgoj i obrazovanje podrazumijevaju pristajanje uz inkluzivnu politiku i inkluzivnu odgojno-obrazovnu praksu što smanjuje isključenost u odgoju i obrazovanju po bilo kojoj osnovi. Ta je orijentacija snažno podržana svim međunarodnim i nacionalnim dokumentima koji uokviruju obrazovne sustave suvremenih država. Ipak, akademske rasprave ukazuju na nedostiznost ideala inkluzivnog obrazovanja, rezultati suvremenih istraživanja na postojanje mnogih učenika koji školu ne doživljavaju kao sigurno mjesto u kojem su dobrodošli, stručne analize na zaključak da školski sustavi mnogih zemalja i dalje perpetuiraju postojeću neravnopravnost, a procijenjena nekompetentnost učitelja diljem svijeta jedna je od osnovnih prepreka inkluzivnom obrazovanju. Sve navedeno upućuje na važnost inicijalnog obrazovanja učitelja u stvaranju uvjeta za povećanje inkluzivnosti hrvatskog školstva. Stoga je cilj rada usmjeren na analizu usklađenosti inicijalnog obrazovanja učitelja s potrebama odgojno-obrazovne inkluzije. Ostvaren je pomoću analize procjena studenata završne godine integriranoga sveučilišnog učiteljskog studija Učiteljskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu ($N = 85$) koja se temelji na istraživanju provedenom u ak. god. 2015./2016. U istraživanju je korištena „Skala procjene usmjerenosti studijskog programa razvoju kompetencija za odgojno-obrazovnu inkluziju“ koja je konstruirana za potrebe istraživanja. Prikupljeni podaci obrađeni su na deskriptivnoj razini, a hipoteze su provjeravane t-testom. Utvrđeno je da je inicijalno obrazovanje učitelja tek djelomično usklađeno s potrebama inkluzivnog odgoja i obrazovanja, da među studentima s obzirom na program koji studiraju u odnosu na procjene ne postoje razlike, kao ni u odnosu na to jesu li tijekom studija uz obvezne slušali i izborne inkluzivne kolegije.

Ključne riječi: djeca/učenici s teškoćama, inicijalno obrazovanje učitelja, inkluzivnost hrvatskog školstva, odgojno-obrazovna inkluzija, prava djece

Uvod

Osnovna su načela hrvatskoga školstva jednakost i socijalna pravda u obrazovanju, što proizlazi iz ciljeva odgoja i obrazovanja u školskim ustanovama, koji se odnose na osiguravanje sustavnog načina poučavanja učenika, poticanje i unaprjeđivanje njihova intelektualnoga, tjelesnoga, estetskoga, društvenoga, moralnoga i duhovnog razvoja u skladu s njihovim sposobnostima i sklonostima (Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj

i srednjoj školi, 2008). Nadalje, Zakon propisuje da se odgoj i obrazovanje u školi temelje na jednakosti obrazovnih šansi za sve učenike prema njihovim sposobnostima. Jednakim pristupom obrazovanju i politikom jednakih šansi za kvalitetno obrazovanje nastoji se osigurati socijalna inkluzija. Ona se u literaturi definira kao skup afirmativnih mjera za osiguravanje jednakih mogućnosti da svi, neovisno o biološko-psihosocijalnim razlikama, dosegnu puni životni potencijal (Hayes i dr., 2008, Atkinson i dr., 2004). Riječ je o višedimenzionalnom procesu usmjerenom kreiranju uvjeta koji omogućuju puno i aktivno sudjelovanje svakog člana zajednice u svim životnim aspektima, poput obrazovnih, građanskih, socijalnih, ekonomskih i političkih aktivnosti (United Nations Department of Economic and Social Affairs – DESA, 2009).

Osiguravanje socijalne inkluzije pridonosi smanjivanju vjerojatnosti socijalnog isključivanja marginaliziranih društvenih skupina, među kojima su nedvojbeno i djeca s teškoćama u razvoju. Radi se o afirmaciji inkluzivnog pristupa obrazovanju, koji naglašava spremnost okoline da se promijeni i prilagodi potrebama svih učenika (Igrić i sur., 2015). Inkluzija se provodi suradničkim učenjem u kojem je svaki pojedinac cijenjen i aktivno sudjeluje u procesu učenja (Spratt i Florin, 2013). Inkluzivna škola jest škola u kojoj svaki učenik ima osjećaj pripadanja i prihvaćenosti te u zadovoljavanju svojih potreba ima podršku vršnjaka i drugih članova školske zajednice (Igrić i sur., 2015). Učeniku s teškoćama u razvoju u inkluzivnoj se školi pristupa kao osobi koja ima svoje jake i slabe strane, poput svih ostalih učenika. Odgojno-obrazovni rad temelji se na njihovim jakim stranama, u cilju njihova maksimalnog razvoja.

Inkluzivno obrazovanje potrebno je za oživotvorenje dječjih prava prema međunarodnim dokumentima, posebno *Konvencije UN-a o pravima djeteta* (1990) koja obvezuje države da odgoj i obrazovanje djece, među ostalim, usmjere prema razvoju osobnosti, talenata i najviših potencijala duševnih i tjelesnih sposobnosti djeteta te pripremi djeteta za odgovoran život u slobodnom društvu u duhu razumijevanja, mira, snošljivosti, jednakosti/ravnopravnosti među spolovima i prijateljstva među svim narodima, etničkim, nacionalnim i vjerskim skupinama te osobama starosjedilačkog podrijetla. U skladu je s Konvencijom i hrvatska *Strategija obrazovanja, znanosti i tehnologije* iz 2014. godine koja nastoji osnažiti usvajanje i podržavanje koncepta cjeloživotnog učenja, unaprijediti kvalitetu i djelotvornost obrazovanja i osposobljavanja, promicati ravnopravnost, socijalnu koheziju i aktivno građanstvo te osnažiti kreativnost i inovativnost na svim razinama i u svim vrstama obrazovanja. Obilježja sustava odgoja i obrazovanja, koja se žele postići, jesu kultura kvalitete, jednake mogućnosti (u skladu s kojima svako dijete i mlada osoba u sustavu odgoja i obrazovanja može ostvariti svoj puni potencijal, bez obzira na spol, porijeklo, socijalni okoliš, spolnu i religijsku orijentaciju ili akademske sposobnosti), kreativnost i inovativnost te autonomija i odgovornost koja omogućuje odgojno-obrazovnim ustanovama, odgojiteljima, učiteljima i djeci da ostvaruju najbolje rezultate na svoj način, uz otvorenost i spremnost na vanjsko vrednovanje vlastitog rada. Vizija na kojoj počiva Strategija jest hrvatsko društvo u kojem kvalitetno obrazovanje bitno utječe na život

svakog pojedinca, na odnose u društvu i na razvoj gospodarstva. Očekuje se da Strategija pridonese razvoju demokratskoga i tolerantnoga hrvatskog društva u kojem se osobnost svakog pojedinca doći do punog izražaja.

Međutim, mnoge akademske rasprave ukazuju na nedostižnost ideala inkluzivnog odgoja i obrazovanja (npr. Slee i Alla, 2011; Hornby, 2014), a istraživanja potvrđuju da postoje učenici koji školu ne doživljavaju kao sigurno mjesto u kojem su dobrodošli (npr. Dessel, 2010; Bouillet i Kudek Mirošević, 2015). U istraživanju koje su proveli Igrić i sur. (2009) dokazano je da u usporedbi učenika s teškoćama u učenju i tipično razvijenih učenika učenici s teškoćama imaju manje povoljan status u svima trima mikrosustavima – obitelji, školi i u vršnjačkoj skupini. Ti su mikrosustavi temelj socijalnog života učenika pa autori zaključuju da učenici s teškoćama teško nailaze na primjerenu podršku upravo tamo gdje bi je trebali imati najviše.

Nadalje, stručne analize upućuju na zaključak da školski sustavi mnogih zemalja i dalje perpetuiraju postojeću neravnopravnost (npr. Tanti Burlo, 2010; Forlin, 2012), a procijenjena nekompetentnost učitelja diljem svijeta jedna je od osnovnih prepreka inkluzivnom obrazovanju (npr. Cook i sur., 2007; Paterson, 2010; Spratt i Florian, 2013; Sharma i Loreman, 2014; Bouillet i Bukvić, 2015). Pravobraniteljica za djecu razloge kršenja prava djece u školama također nalazi u nedostatnim kompetencijama odgojno-obrazovnih radnika za uključivanje djece s teškoćama (*Izvešće o radu pravobraniteljice za djecu, 2015*). U provođenju inkluzivne odgojno-obrazovne prakse u školama ključnu ulogu imaju učitelji. Od ranoga i predškolskoga, preko osnovnoga i srednjoškolskog obrazovanja, kvalificirani i visoko motivirani učitelji od vitalnog su značenja za učinkovito učenje, budući da kvaliteta obrazovnog sustava ne može nadmašiti kvalitetu učitelja koji u njemu rade (Vizek Vidović i sur., 2014). U kontekstu inkluzivnog obrazovanja, inicijalno bi obrazovanje učitelja trebalo osigurati stjecanje kompetencija za poučavanje primjerno sposobnostima i osobinama učenika s teškoćama (Igrić i sur., 2015). Drugim riječima, inkluzivni učitelj ne temelji svoju nastavu na pedagoškoj praksi u kojoj svi učenici uče na jednak način, već im nudi više različitih opcija koje su dostupne svima. On odbacuje koncept inkluzivne pedagogije koji se temelji na zadovoljavanju potreba većine uz puko dodavanje nečega drugačijeg za učenike s teškoćama te proširuje odnosno obogaćuje uobičajeno kako bi bilo dostupno svim učenicima (Spratt i Florin, 2013).

Navedeno upućuje na važnost inicijalnog obrazovanja učitelja u stvaranju uvjeta za povećanje inkluzivnosti hrvatskog školstva. Učitelji bi već tijekom studija trebali steći određene kompetencije koje će kasnije razvijati i dopunjavati. Te su kompetencije potrebne kako bi mogli, zajedno s učenicima, razvijati potrebne vještine, znanja i sposobnosti učenika za uspješno i samostalno funkcioniranje u društvu (Igrić i sur., 2015). Usklađenost inicijalnog obrazovanja učitelja u Hrvatskoj s potrebama inkluzivnog obrazovanja u osnovnoj školi u ovom se radu analizira na primjeru studijskih programa za inicijalno obrazovanje učitelja na Učiteljskom fakultetu Sveučilišta u Zagrebu, koji se dovode u vezu s *Okvirom nacionalnoga standarda kvalifikacija za učitelje u osnovnim i srednjim školama (2016)*.

Inicijalno obrazovanje učitelja na Učiteljskom fakultetu Sveučilišta u Zagrebu

U Hrvatskoj se od 2005. godine, implementacijom Bolonjskog procesa u visoko obrazovanje, učitelji školuju na sveučilišnoj razini u sklopu studijskih programa koji se realiziraju na šest sveučilišta (u Osijeku, Puli, Rijeci, Splitu, Zadru i Zagrebu). Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu među njima ima najdulju tradiciju obrazovanja učitelja (od 1919. godine), a prema broju upisanih studenata predstavlja najveću visokoškolsku ustanovu za obrazovanje učitelja.

Učiteljski su studiji ustrojeni prema modelu 0 + 5, što znači da integriraju preddiplomsku i diplomsku razinu. Završetkom studija stječe se 300 ECTS bodova. Na Učiteljskom fakultetu Sveučilišta u Zagrebu realiziraju se dva studijska programa kojima se stječe akademski naziv magistra primarnog obrazovanja. To su:

- Program Učiteljskog studija s engleskim/njemačkim jezikom čijim se završetkom stječu kompetencije potrebne za cjelovit odgoj i obrazovanje djece mlađe školske dobi (1. – 4. razred osnovne škole) prema organizacijskom načelu razredne nastave te za izvođenje nastave engleskoga ili njemačkog jezika u cjelokupnoj osnovnoj školi.
- Program Učiteljskog studija s modulima čijim se završetkom stječu kompetencije za rad u prvom ciklusu osnovne škole (prva četiri razreda), dok im kompetencije stečene u sklopu pojedinih modula omogućuju sudjelovanje u izvođenju nastave iz pojedinih predmeta.

Prema tome, osnovne razlike između dvaju studijskih programa učiteljskog studija ogledaju se u kompetencijama za poučavanje jednoga stranog jezika (koju stječu studenti studija sa stranim jezikom) i u kompetencijama za odgoj i obrazovanje učenika mlađe i starije osnovnoškolske dobi. Pri tome studenti učiteljskog studija sa stranim jezikom stječu kompetencije za rad u cijeloj osnovnoj školi, a studenti studija s modulima za rad u razrednoj nastavi. Završetkom studija stječe se akademski naziv magistar/magistra primarnog obrazovanja (*Pravilnik o studiranju na preddiplomskim, diplomskim i integriranim studijima Učiteljskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu*, 2015).

Kurikulum koji je namijenjen obrazovanju budućih učitelja obuhvaća kolegije kojima oni stječu znanje o sadržajima predmeta, o odgojno-obrazovnim znanostima, metodici nastave i praksi. U prvim trima godinama studija najviše se usvajaju sadržaji predmeta te sadržaji odgojno-obrazovnih znanosti, dok se zadnje dvije godine studija sastoje uglavnom od metodika nastavnih predmeta te prakse (Domović, Vizek Vidović i Bouillet, 2016). Struktura studijskog programa odgovara zahtjevima hrvatskog školstva jer učitelj u prvim četirima razredima osnovne škole poučava učenike u svima nastavnim predmetima. Nakon završetka studija učitelji su osposobljeni za izvođenje nastave iz šest predmeta u nižim razredima osnovnoškolskog obrazovanja: Hrvatski jezik, Priroda i društvo, Matematika, Likovna kultura, Glazbena kultura i Tjelesna i zdravstvena kultura. Ujedno stječu širok spektar znanja o strategijama i metodama potrebnima u procesu poučavanja, uz razumijevanje učeničkih

potreba i mogućnosti primjerenih njihovoj dobi (Domović i Vizek Vidović, 2011).

Znanja o inkluzivnom odgoju i obrazovanju najizravnije se stječu kolegijem Inkluzivna pedagogija. Kolegij se realizira na trećoj godini studiranja kao jednosemestralni predmet, a glavni su ciljevi kolegija povećati kompetentnost studenata za rad s učenicima s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama i stvaranje inkluzivnoga odgojno-obrazovnog okruženja (Bouillet i Bukvić, 2015).

Međutim, postoji razlika u opterećenju i ECTS bodovima između studijskog programa učiteljskog studija s modulima (program 903) i učiteljskog studija s engleskim ili njemačkim jezikom (program 835). Kolegij za učiteljski studij s modulima nosi 4, a za učiteljski studij s jezicima 3 ECTS boda. Prema silabu propisanom za studijski program s modulima i sa stranim jezicima po uspješnom obavljanju obaveza iz kolegija Inkluzivna pedagogija studenti bi trebali biti osposobljeni da:

- definiraju odgojno-obrazovnu inkluziju, njezine elemente, pretpostavke i šire društveno značenje
- opišu ulogu učitelja u kreiranju i razvijanju inkluzivnih odgojno-obrazovnih okruženja (u razrednim odjelima i šire), temeljem suvremenih pedagoških teorija
- objasne djelokrug rada pojedinih pomažućih profesija u ostvarivanju edukacijsko-rehabilitacijskih intervencija
- razvijaju inkluzivnu i suradničku klimu u razrednim odjelima i školama
- razumiju etiološku osnovu i fenomenologiju socijalizacijskih teškoća učenika s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama
- uoče, prepoznaju i zadovolje odgojno-obrazovne potrebe učenika s teškoćama u razvoju, problemima u ponašanju i drugim posebnim odgojno-obrazovnim potrebama
- planiraju i ostvaruju inkluzivni odgojno-obrazovni plan i program, sukladno potrebama, sposobnostima i interesima pojedinih učenika
- sudjeluju u timskom radu u sklopu edukacijsko-rehabilitacijskih intervencija
- kritički analiziraju socijalne okolnosti u kontekstu ostvarivanja prava djece s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama na najbolje moguće obrazovanje.

Radi se o iznimno zahtjevnom kolegiju čiji bi ishodi učenja bili neostvarivi bez nadovezivanja na obrazovne sadržaje koji se poučavaju na drugim kolegijima u sklopu studijskih programa, poglavito pedagoško-psihološke i metodičke skupine predmeta. Također se radi o predmetu koji studentima pomaže u održavanju nastavnih sati u sklopu metodičkih vježbi i prakse, budući da se tom prilikom susreću s poučavanjem učenika s teškoćama u razvoju i drugim posebnim odgojno-obrazovnim potrebama.

Okvir nacionalnoga standarda kvalifikacija za učitelje u osnovnim i srednjim školama

Nacionalno vijeće za odgoj i obrazovanje (2016), sukladno *Strategiji znanosti, obrazovanja i tehnologije* (2014), pripremila je preporuke za licenciranje učitelja koje snažno podržavaju

inkluzivnu orijentaciju osnovnoškolskog obrazovanja u Hrvatskoj. *Okvir nacionalnoga standarda kvalifikacija za učitelje u osnovnim i srednjim školama* krovni je dokument za razvoj učiteljske profesije u Hrvatskoj. Taj dokument sastoji se od 8 skupova ishoda učenja (*Okvir nacionalnog standarda kvalifikacija za učitelje u osnovnim i srednjim školama, 2016*):

1. Skup ishoda učenja: Akademaska disciplina, nastavni predmet / odgojno-obrazovna područja
2. Skup ishoda učenja: Učenje i poučavanje
3. Skup ishoda učenja: Vrijednovanje
4. Skup ishoda učenja: Okruženje za učenje
5. Skup ishoda učenja: Suradnja u školi, s obitelji i zajednicom
6. Skup ishoda učenja: Obrazovni sustav i organizacija škole
7. Skup ishoda učenja: Profesionalna komunikacija i interakcija
8. Skup ishoda učenja: Profesionalnost i profesionalni razvoj.

Među skupovima učenja, na inkluzivan se odgoj i obrazovanje najizravnije odnose ishodi vezani uz „učenje i poučavanje, vrijednovanje, okruženje za učenje i suradnju u školi, s obitelji i zajednicom“ pa su oni obuhvaćeni istraživanjem koje je prikazano u ovom radu, a vidljivi u Tablici 1.

Cilj i hipoteze istraživanja

Zbog iznimne važnosti koju učitelji, ali i budući učitelji, imaju u provođenju odgojno-obrazovne inkluzije u redovnoj nastavi, cilj istraživanja čiji su rezultati prikazani u ovom radu usmjeren je na analizu usklađenosti inicijalnog obrazovanja učitelja s potrebama odgojno-obrazovne inkluzije. Namjera nam je utvrditi procjene studenata o razini usmjerenosti studijskih programa stjecanju određenih kompetencija prema skupovima ishoda učenja i ispitati razlike u procjenama studenata s obzirom na studijski program koji pohađaju te s obzirom na razinu educiranosti iz inkluzivnih sadržaja. Istraživanjem se provjeravaju tri hipoteze. To su:

1. Učiteljski studijski programi odgovaraju potrebama odgojno-obrazovne inkluzije, s obzirom na ishode učenja koji se očekuju od studenata nakon odslušanog kolegija Inkluzivna pedagogija te na orijentiranost hrvatskog školstva odgojno-obrazovnoj inkluziji.
2. Studenti učiteljskog studija s modulima iskazat će veću razinu usmjerenosti studijskog programa na inkluzivne sadržaje i kompetencije od studenata učiteljskog studija sa stranim jezicima, zbog razlike u broju ECTS bodova kolegija Inkluzivna pedagogija.
3. Studenti koji su osim obaveznog predmeta Inkluzivna pedagogija pohađali neki izborni predmet, seminar, radionicu, tečaj ili drugi oblik edukacije povezan s inkluzivnim temama procijenit će se kompetentnijima za rad s učenicima s teškoćama u odnosu na ostale studente.

Metode

Istraživanje je provedeno na Učiteljskom fakultetu Sveučilišta u Zagrebu. Ispitanici su bili

studenti pete godine učiteljskog studija Učiteljskog fakulteta (Središnjica u Zagrebu). Studenti pete godine nalaze se na kraju svoga inicijalnog obrazovanja te su odslušali kolegij Inkluzivna pedagogija. Uz to, samostalno su održavali nastavne sate iz predmeta za koje su osposobljeni u sklopu metodičkih vježbi te su svoje teorijsko znanje mogli iskoristiti u praktičnoj nastavi gdje su se susreli i s učenicima s teškoćama u razvoju. Oni su na metodičkim vježbama imali priliku primijeniti stečeno znanje, ali i susresti se s preprekama te procijeniti koliko je njihovo inicijalno obrazovanje usklađeno s potrebama odgojno-obrazovne inkluzije u konkretnim situacijama.

Uzorak istraživanja čini 85 studenata, što je 60% svih studenata pete godine učiteljskog studija u Zagrebu. Radi se o prigodnom uzorku, budući da je u pitanju jedna generacija studenta, pri čemu je veličina uzorka determinirana pristajanjem studenata na istraživanje. Među ispitanicima je 45 (52,9%) studenata učiteljskog studija s modulima i 40 (47,1%) studenata učiteljskog studija sa stranim jezicima. Samo obavezni kolegij Inkluzivna pedagogija slušalo je 62 (72,9%) studenata, a 23 (27,1%) pohađalo je i neki izborni predmet, seminar, radionicu, tečaj ili drugi oblik edukacije s inkluzivnim temama. Većina studenata, njih 19, slušalo je samo jedan izborni kolegij, 3 studenta su slušala odnosno pohađala 2, a jedan student 3 takva oblika edukacije.

U istraživanju je korištena *Skala procjene usmjerenosti studijskog programa razvoju kompetencija za odgojno-obrazovnu inkluziju* koja je konstruirana za potrebe istraživanja. Skala sadrži ishode učenja koji su predviđeni *Okvirom Nacionalnih standarda za licenciranje učitelja*, a koji se neposredno odnose na inkluzivni odgoj i obrazovanje. Uz svaki ishod učenja ponuđena je petostupanjska skala Likertova tipa pri čemu 1 znači da studijski program uopće nije usmjeren stjecanju te kompetencije, a 5 da je potpuno usmjeren stjecanju te kompetencije. Studenti su trebali procijeniti u kojoj su mjeri studijski programi usmjereni stjecanju 34 ishoda učenja. Drugim riječima, studenti su trebali procijeniti stupanj u kojem je studijski program bio usmjeren stjecanju kompetencija budućih učitelja, imajući u vidu potrebe djece s teškoćama.

Skala sadrži i tri opća pitanja: studijski program (učiteljski studij s modulima ili stranim jezikom), sudjelovanje u dodatnim oblicima edukacije (da – ne) te navođenje dodatnih oblika edukacije.

Skalu procjene usmjerenosti studijskog programa razvoju kompetencija za odgojno-obrazovnu inkluziju 72 studenata ispunjavalo je na fakultetu (tehnikom olovka – papir), a njih 13 internetom, na Google drive-u.

Prikupljeni podaci obrađeni su na deskriptivnoj razini (distribucija odgovora ispitanika prema kategorijama varijabli), a hipoteze su provjeravane t-testom razlika među skupinama studenata.

Rezultati

U Tablici 1. prikazani su deskriptivni podaci o distribuciji odgovora studenata na sva pitanja koje sadrži Skala.

Tablica 1

Deskriptivni pokazatelji distribucije odgovora ispitanika po varijablama Skale

Čestica	M	SD	Mod	Skewness	Kurtosis	KS
UČENJE I POUČAVANJE						
1. Analizirati tijek kognitivnoga, emocionalnoga, socijalnoga i tjelesnoga razvoja učenika u svrhu razumijevanja njegovih potreba i mogućnosti.	3,20	,88	4	-,301	-,453	,000
2. Pružiti učeniku odgovarajuću podršku u učenju na temelju prepoznavanja i praćenja pokazatelja njegova razvoja.	3,48	,85	4	-,061	-,583	,000
3. Primijeniti ključne znanstvene spoznaje o procesima učenja i poučavanja u planiranju poučavanja usmjerenoga na učenika.	3,28	,89	4	-,491	,042	,000
4. Poučavati učenike vještinama samoregularnoga učenja s naglaskom na razvoj samostalnosti i odgovornosti u radu.	3,12	,86	3	-,006	-,666	,000
5. Obrazložiti važnost obrazovanja i ciljeve učenja u pojedinome predmetu.	3,68	,93	4	-,415	-,192	,000
6. Prilagođavati pristupe i metode poučavanja individualnim mogućnostima i interesima učenika, uključujući učenike s teškoćama.	3,45	,94	4	-,234	-,551	,000
7. Pripremiti vlastiti plan poučavanja usklađen s nacionalnim dokumentima u području obrazovanja te specifičnostima školskog kurikulumu.	3,12	1,04	3	-,241	-,497	,000
8. Primijeniti metode poučavanja primjerene planiranim ishodima učenja.	3,39	,90	4	-,657	,277	,000
9. Primjenjivati različite socijalne oblike rada koji motiviraju učenike i potiču ih na aktivno uključivanje u proces učenja te na međusobnu suradnju.	3,87	,88	4	-,802	,685	,000
10. Prilagoditi postojeće i/ili izrađivati nove nastavne materijale tako da budu primjereni za ostvarivanje planiranih ishoda učenja i motivirajući za učenje.	3,73	,96	4	-,851	,484	,000
11. Organizirati nastavu tako da znanja i vještine stečene u školi učenici primjenjuju u stvarnim životnim situacijama i povezuju sa svijetom rada.	3,35	,97	4	-,528	-,341	,000
12. Uvoditi u nastavu suvremene društveno relevantne teme, kao što su održivi razvoj, cjeloživotno učenje, društvena odgovornost i uvažavanje različitosti.	3,24	1,16	4	-,335	-,828	,000
13. Koristiti svrhovito informacijsku i komunikacijsku obrazovnu tehnologiju u poučavanju.	3,58	,94	4	-,531	,456	,000
SKUP ISHODA UČENJA: VRJEDNOVANJE						
14. Primijeniti raznovrsne odgovarajuće pristupe i metode vrjednovanja ishoda učenja.	3,22	1,03	4	-,263	-,600	,000
15. Zabilježiti i dokumentirati učenikovo sudjelovanje i doprinos u različitim aktivnostima učenja.	3,41	1,10	4	-,557	-,301	,000
16. Koristiti rezultate praćenja učenikovih postignuća u svrhu izrade plana podrške u učenju.	3,11	1,08	3	-,331	-,530	,000
17. Procijeniti ishode učenja pridavanjem brojčane i/ili opisne ocjene rezultatima učenikova rada.	3,08	1,09	4	-,055	-,938	,000
18. Davati primjerenu usmenu i pismenu povratnu informaciju učeniku i članovima obitelji koja će djelovati poticajno i pomoći učeniku da napreduje u učenju.	3,32	1,14	4	-,308	-,612	,000

19. Primijeniti postupke koji će učeniku omogućiti uvid u vlastito napredovanje i korištenje učinkovitih strategija učenja.	3,07	1,11	4	-,249	-,782	,000
20. Analizirati vlastiti pristup vrjednovanja u svrhu prepoznavanja i uklanjanja pristranosti.	2,99	1,04	3	-,106	-,294	,000
SKUP ISHODA UČENJA: OKRUŽENJE ZA UČENJE						
21. Analizirati obilježja okruženja za učenje u svrhu osiguravanja poticajnoga i sigurnog okruženja za sve učenike.	3,26	1,04	3	-,214	-,238	,000
22. Voditi razred u svrhu stvaranja pozitivnoga razrednog okružja i najboljih uvjeta za učenje.	3,73	,85	4	-,634	,535	,000
23. Planirati i organizirati izvanučioničku nastavu kako bi se omogućilo učenje u stvarnim životnim situacijama.	3,13	1,11	4	-,208	-,699	,000
24. S učenicima dogovoriti i provoditi pravila ponašanja u svim okruženjima za učenje, uključujući i virtualno.	3,69	,99	4	-,862	,531	,000
25. Ophoditi se prema svakom učeniku s empatijom i uvažavanjem, pokazivati povjerenje u učenikove mogućnosti učenja te uspostavljati ozračje međusobnoga poštivanja, kolegijalnosti i solidarnosti u razredu i školi.	4,21	,72	4	-,731	,555	,000
26. Prepoznati krizne situacije (npr. psihičko i fizičko zlostavljanje, uništavanje imovine) te poduzeti odgovarajuće mjere za zaštitu učenika.	3,49	1,05	4	-,484	-,203	,000
27. Zastupati u školi i zajednici potrebe, prava i odgovornosti djeteta te zagovarati njegove najbolje interese.	3,72	,87	4	-,645	,957	,000
SKUP ISHODA UČENJA: SURADNJA U ŠKOLI, S OBITELJI I ZAJEDNICOM						
28. Uspostavljati i održavati suradničke međuljudske odnose u školi i zajednici temeljene na međusobnom uvažavanju.	3,88	,85	4	-,720	,787	,000
29. Prepoznati izazove u svome radu i tražiti podršku ravnatelja, stručnih suradnika, kolega i ostalih djelatnika škole u njihovu rješavanju.	3,73	,99	4	-,774	,484	,000
30. Uključiti se u timski rad u planiranju i ostvarivanju međupredmetnih kurikulumskih tema i školskih interdisciplinarnih projekata.	3,29	1,03	4	-,290	-,722	,000
31. Objasniti važnost obiteljske podrške u učenju članovima obitelji koji skrbe za dijete.	3,74	1,02	4	-,610	-,168	,000
32. Primijeniti raznovrsne postupke poticanja članova obitelji ili osoba koje skrbe za dijete radi uključivanja u život škole.	3,21	1,01	4	-,159	-,704	,000
33. Opisati djelokrug rada stručnjaka koji suradnički djeluju u školi i zajednici u svrhu pružanja odgovarajuće podrške djetetu.	3,46	,92	4	-,487	-,033	,000
34. Pokazati informiranost o mogućnostima sudjelovanja u domaćim i međunarodnim projektima te programima mobilnosti.	3,07	1,08	4	-,202	-,676	,000

M = aritmetička sredina; SD = standardna devijacija; KS = značajnost Kolmogorov-Smirnovljeva testa

U Tablici 1 također je vidljivo da je zakrivljenost i simetričnost odgovora studenata u granicama normalne distribucije te da su, ukupno gledano, studenti najpovoljnije procijenili usmjerenost studijskih programa ishodima učenja koji se odnose na okruženje za učenje i suradnju u školi, s obitelji i zajednicom jer je prosječna vrijednost za tri od sedam ishoda učenja iz tih skupova veća od 3,7. („OKRUŽENJE ZA UČENJE: Ophoditi se prema svakom učeniku s empatijom i uvažavanjem, pokazivati povjerenje u učenikove mogućnosti učenja te uspostavljati ozračje međusobnoga poštivanja, kolegijalnosti i solidarnosti u razredu i školi; Voditi razred u svrhu stvaranja pozitivnoga razrednoga okružja i najboljih uvjeta za učenje; Zastupati u školi i zajednici potrebe, prava i odgovornosti djeteta te zagovarati njegove najbolje interese; SURADNJA U ŠKOLI, S OBITELJI I ZAJEDNICOM: Uspostavljati i održavati suradničke međuljudske odnose u školi i zajednici temeljene na međusobnome uvažavanju; Prepoznati izazove u svome radu i tražiti podršku ravnatelja, stručnih suradnika, kolega i ostalih djelatnika škole u njihovome rješavanju; Objasniti važnost obiteljske podrške u učenju članovima obitelji koji skrbe za dijete).“ U skupu učenja UČENJE I POUČAVANJE iznadprosječne vrijednosti utvrđene su za dva od 13 ishoda učenja („Primjenjivati različite socijalne oblike rada koji motiviraju učenike i potiču ih na aktivno uključivanje u proces učenja te na međusobnu suradnju; Prilagoditi postojeće i/ili izrađivati nove nastavne materijale tako da budu primjereni za ostvarivanje planiranih ishoda učenja i motivirajući za učenje“), dok u skupu ishoda učenja koji se odnose na vrjednovanje takav rezultat nije postignut ni za jedan ishod učenja.

Budući da su procjene studenata o usmjerenosti studijskih programa na pojedine ishode učenja vrlo raznolike, u nastavku su prikazani udjeli studenata prema procijenjenim razinama usmjerenosti studijskih programa ishodima učenja za svaki pojedini skup posebno.

Tablica 2

Udio studenata prema procjenama razine usmjerenosti studijskih programa ishodima učenja u skupu „Učenje i poučavanje“ (%) (desno)

Skup ishoda učenja – Učenje i poučavanje	Uopće nije usmjeren	Uglavnom nije usmjeren	Ne mogu se odlučiti	Uglavnom je usmjeren	Potpuno je usmjeren
Primjenjivati različite socijalne oblike rada koji motiviraju učenike i potiču ih na aktivno uključivanje u proces učenja te na međusobnu suradnju.	1,2	7,1	17,6	51,8	22,4
Obrazložiti važnost obrazovanja i ciljeve učenja u pojedinome predmetu.	1,2	9,4	28,2	42,4	18,8
Prilagoditi postojeće i/ili izrađivati nove nastavne materijale tako da budu primjereni za ostvarivanje planiranih ishoda učenja i motivirajući za učenje.	2,4	10,6	16,5	52,9	17,6
Koristiti svrhovito informacijsku i komunikacijsku obrazovnu tehnologiju u poučavanju.	3,5	5,9	35,3	40	15,3
Prilagođavati pristupe i metode poučavanja individualnim mogućnostima i interesima učenika, uključujući učenike s teškoćama.	1,2	16,5	30,6	40	11,8
Uvoditi u nastavu suvremene društveno relevantne teme, kao što su održivi razvoj, cjeloživotno učenje, društvena odgovornost i uvažavanje različitosti.	8,2	21,2	21,2	37,6	11,8
Pružiti učeniku odgovarajuću podršku u učenju na temelju prepoznavanja i praćenja pokazatelja njegova razvoja.	0	12,9	36,5	40	10,6
Pripremiti vlastiti plan poučavanja usklađen s nacionalnim dokumentima u području obrazovanja te specifičnostima školskog kurikuluma.	7,1	20	34,1	31,8	7,1
Organizirati nastavu tako da znanja i vještine stečene u školi učenici primjenjuju u stvarnim životnim situacijama i povezuju sa svijetom rada.	3,5	17,6	25,9	45,9	7,1
Primijeniti metode poučavanja primjerene planiranim ishodima učenja.	3,5	11,8	32,9	45,9	5,9
Primijeniti ključne znanstvene spoznaje o procesima učenja i poučavanja u planiranju poučavanja usmjerenoga na učenika.	3,5	14,1	37,6	40	4,7
Analizirati tijek kognitivnoga, emocionalnoga, socijalnoga i tjelesnog razvoja učenika u svrhu razumijevanja njegovih potreba i mogućnosti.	2,4	20	36,5	37,6	3,5
Poučavati učenike vještinama samoreguliranoga učenja s naglaskom na razvoj samostalnosti i odgovornosti u radu.	1,2	24,7	38,8	31,8	3,5
Prosječan rezultat:	2,9	14,8	30,1	41,4	10,8

Uvidom u podatke prikazane u tablici 2. uočava se da su studenti u svojim procjenama usmjerenosti studijskih programa na stjecanje kompetencija za učenje i poučavanje prilično razjedinjeni. Pri tome tek polovica (52,2%) studenata smatra da je program djelomično ili uglavnom usmjeren stjecanju tih kompetencija.

Promatraju li se kategorije procjene da je studijski program uglavnom i u potpunosti usmjeren integralno, uočava se kako većina studenata (više od 60%) procjenjuje da je studijski program najviše usmjeren ishodima učenja „Obrazložiti važnost obrazovanja i ciljeve učenja u pojedinome predmetu.“ (61,2%), „Primjenjivati različite socijalne oblike rada koji motiviraju učenike i potiču ih na aktivno uključivanje u proces učenja te na međusobnu suradnju.“ (74,2%) i „Prilagoditi postojeće i/ili izrađivati nove nastavne materijale tako da budu primjereni za ostvarivanje planiranih ishoda učenja i motivirajući za učenje.“ (70,5%).

Promotrimo li s druge strane kategorije procjene da studijski program uglavnom ili uopće nije usmjeren integralno, uočavamo kako više od jedne četvrtine studenata procjenjuje kako je studijski program bio najmanje usmjeren ishodima učenja „Poučavati učenike vještinama samoreguliranoga učenja s naglaskom na razvoj samostalnosti i odgovornosti u radu.“ (25,9%), „Pripremiti vlastiti plan poučavanja usklađen s nacionalnim dokumentima u području obrazovanja te specifičnostima školskog kurikulumu.“ (27,1%) i „Uvoditi u nastavu suvremene društveno relevantne teme, kao što su održivi razvoj, cjeloživotno učenje, društvena odgovornost i uvažavanje različitosti.“ (29,4%).

Tablica 3

Udio studenata prema procjenama razine usmjerenosti studijskih programa ishodima učenja u skupu „Vrjednovanje“ (%)

Skup ishoda učenja – Vrjednovanje	Uopće nije usmjeren	Uglavnom nije usmjeren	Ne mogu se odlučiti	Uglavnom je usmjeren	Potpuno je usmjeren
Davati primjerenu usmenu i pismenu povratnu informaciju učeniku i članovima obitelji koja će djelovati poticajno i pomoći učeniku da napreduje u učenju.	7,1	16,5	29,4	31,8	15,3
Zabilježiti i dokumentirati učenikovo sudjelovanje i doprinos u različitim aktivnostima učenja.	7,1	12,9	25,9	40	14,1
Primijeniti raznovrsne odgovarajuće pristupe i metode vrjednovanja ishoda učenja.	4,7	21,2	29,4	36,5	8,2
Procijeniti ishode učenja pridavanjem brojčane i/ili opisne ocjene rezultatima učenikova rada.	5,9	29,4	23,5	32,9	8,2
Koristiti rezultate praćenja učenikovih postignuća u svrhu izrade plana podrške u učenju.	9,4	17,6	32,9	32,9	7,1
Primijeniti postupke koji će učeniku omogućiti uvid u vlastito napredovanje i korištenje učinkovitih strategija učenja.	9,4	22,4	27,1	34,1	7,1
Analizirati vlastiti pristup vrjednovanja u svrhu prepoznavanja i uklanjanja pristranosti.	9,4	18,8	42,4	22,4	7,1
Prosječan rezultat:	7,6	19,8	30,1	32,9	9,6

Ni u pogledu procjena usmjerenosti studijskih programa na područje vrjednovanja, kao što proizlazi iz tablice 3., studenti nisu usuglašeni. Manje od polovice (42,2%) studenata smatra da je program djelomično ili uglavnom usmjeren stjecanju navedenih ishoda učenja. Najviše studenata (54,1%) procjenjuje da je studijski programi uglavnom ili u potpunosti usmjeren ishodu učenja „Zabilježiti i dokumentirati učenikovo sudjelovanje i doprinos u različitim aktivnostima učenja.“

S druge strane, više od jedne četvrtine studenata procjenjuje kako studijski program uopće ili uglavnom nije usmjeren ishodima učenja „Primijeniti raznovrsne odgovarajuće pristupe i metode vrjednovanja ishoda učenja.“ (25,9%), „Koristiti rezultate praćenja učenikovih postignuća u svrhu izrade plana podrške u učenju.“ (27%), „Procijeniti ishode učenja

pridavanjem brojčane i/ili opisne ocjene rezultatima učenikova rada.“ (35,3%), „Primijeniti postupke koji će učeniku omogućiti uvid u vlastito napredovanje i korištenje učinkovitih strategija učenja.“ (31,8%) i „Analizirati vlastiti pristup vrjednovanja u svrhu prepoznavanja i uklanjanja pristranosti.“ (28,2%).

Tablica 4

Udio studenata prema procjenama razine usmjerenosti studijskih programa ishodima učenja u skupu „Okruženje za učenje“ (%)

Skup ishoda učenja - Okruženje za učenje	Uopće nije usmjeren	Uglavnom nije usmjeren	Ne mogu se odlučiti	Uglavnom je usmjeren	Potpuno je usmjeren
Ophoditi se prema svakom učeniku s empatijom i uvažavanjem, pokazivati povjerenje u učenikove mogućnosti učenja te uspostavljati ozračje međusobnoga poštivanja, kolegijalnosti i solidarnosti u razredu i školi.	0	2,4	10,6	50,6	36,5
S učenicima dogovoriti i provoditi pravila ponašanja u svim okruženjima za učenje, uključujući i virtualno.	3,5	9,4	18,8	50,6	17,6
Prepoznati krizne situacije (npr. psihičko i fizičko zlostavljanje, uništavanje imovine) te poduzeti odgovarajuće mjere za zaštitu učenika.	4,7	11,8	29,4	37,6	16,5
Zastupati u školi i zajednici potrebe, prava i odgovornosti djeteta te zagovarati njegove najbolje interese.	2,4	3,5	30,6	47,1	16,5
Voditi razred u svrhu stvaranja pozitivnoga razrednoga okružja i najboljih uvjeta za učenje.	1,2	7,1	24,7	51,8	15,3
Analizirati obilježja okruženja za učenje u svrhu osiguravanja poticajnoga i sigurnog okruženja za sve učenike.	5,9	14,1	40	28,2	11,8
Planirati i organizirati izvanučioničku nastavu kako bi se omogućilo učenje u stvarnim životnim situacijama.	8,2	21,2	29,4	31,8	9,4
Prosječan rezultat:	3,7	9,9	26,2	42,5	17,7

Uvidom u podatke prikazane u tablici 4. ponovno se uočava razjedinjenost studenata u procjenama usmjerenosti studijskih programa na stjecanje kompetencija vezanih uz okruženje za učenje. Pri tome 60,2% studenata smatra da je program djelomično ili uglavnom usmjeren stjecanju tih kompetencija.

Više od 60 % studenata procjenjuje da je studijski program potpuno ili uglavnom usmjeren ishodima učenja „Voditi razred u svrhu stvaranja pozitivnoga razrednog okružja i najboljih uvjeta za učenje“ (67,1%), „S učenicima dogovoriti i provoditi pravila ponašanja u svim okruženjima za učenje, uključujući i virtualno.“ (68,2%), „Ophoditi se prema svakom učeniku s empatijom i uvažavanjem, pokazivati povjerenje u učenikove mogućnosti učenja te uspostavljati ozračje međusobnoga poštivanja, kolegijalnosti i solidarnosti u razredu i školi.“ (87,1%) i „Zastupati u školi i zajednici potrebe, prava i odgovornosti djeteta te zagovarati njegove najbolje interese.“ (63,6%).

S druge strane, više od jedne četvrtine studenata procjenjuje da studijski programi uopće ili uglavnom nisu usmjereni ishodu učenja „Planirati i organizirati izvanučioničku nastavu kako bi se omogućilo učenje u stvarnim životnim situacijama.“ (29,4%).

Tablica 5

Udio studenata prema procjenama razine usmjerenosti studijskih programa ishodima učenja u skupu „Suradnja u školi, s obitelji i zajednicom“ (%)

Skup ishoda učenja - Suradnja u školi, s obitelji i zajednicom	Uopće nije usmjeren	Uglavnom nije usmjeren	Ne mogu se odlučiti	Uglavnom je usmjeren	Potpuno je usmjeren
Uspostavljati i održavati suradničke međuljudske odnose u školi i zajednici temeljene na međusobnom uvažavanju.	1,2	4,7	21,2	50,6	22,4
Prepoznati izazove u svome radu i tražiti podršku ravnatelja, stručnih suradnika, kolega i ostalih djelatnika škole u njihovu rješavanju.	3,5	7,1	23,5	44,7	21,2
Uključiti se u timski rad u planiranju i ostvarivanju međupredmetnih kurikulumskih tema i školskih interdisciplinarnih projekata.	3,5	22,4	24,7	40	9,4
Objasniti važnost obiteljske podrške u učenju članovima obitelji koji skrbe za dijete.	2,4	10,6	22,4	40	24,7
Primijeniti raznovrsne postupke poticanja članova obitelji ili osoba koje skrbe za dijete radi uključivanja u život škole.	3,5	23,5	29,4	35,3	8,2
Opisati djelokrug rada stručnjaka koji suradnički djeluju u školi i zajednici u svrhu pružanja odgovarajuće podrške djetetu.	2,4	12,9	30,6	44,7	9,4
Pokazati informiranost o mogućnostima sudjelovanja u domaćim i međunarodnim projektima te programima mobilnosti.	8,2	22,4	30,6	31,8	7,1
Prosječan rezultat:	3,5	14,8	26,1	41	14,6

I podaci prikazani u tablici 5. upućuju na razjedinjenost studenata u procjenama usmjerenosti studijskih programa na stjecanje kompetencija za suradnju u školi, s obitelji i zajednicom. Tako tek polovica (55,6%) studenata smatra da je program djelomično ili uglavnom usmjeren stjecanju navedenih kompetencija. Promatraju li se kategorije „uglavnom je usmjeren“ i „u potpunosti je usmjeren“ integralno, uočava se kako većina studenata (više od 60%) procjenjuje da je studijski program usmjeren ishodima učenja „Uspostavljati i održavati suradničke međuljudske odnose u školi i zajednici temeljene na međusobnom uvažavanju.“ (73%), „Prepoznati izazove u svome radu i tražiti podršku ravnatelja, stručnih suradnika, kolega i ostalih djelatnika škole u njihovu rješavanju.“ (65,9%) i „Objasniti važnost obiteljske podrške u učenju članovima obitelji koji skrbe za dijete.“ (64,7%).

S druge strane, više od jedne četvrtine studenata procjenjuje da studijski program uglavnom ili uopće nije usmjeren ishodima učenja „Uključiti se u timski rad u planiranju i ostvarivanju međupredmetnih kurikulumskih tema i školskih interdisciplinarnih projekata.“ (25,9%) i „Pokazati informiranost o mogućnostima sudjelovanja u domaćim i međunarodnim projektima te programima mobilnosti.“ (30,6%).

Uopćeno je moguće uočiti da su studenti najčešće procjenjivali da je studijski program uglavnom usmjeren pojedinim ishodima učenja (29 od 33 ishoda većina je studenata tako procijenila), nakon čega slijedi odgovor „ne mogu se odlučiti“. Više od polovice studenata procijenilo je kako je studijski program bio uglavnom usmjeren ili u potpunosti usmjeren stjecanju kompetencija vezanih uz ishode učenja „Učenje i poučavanje“ (52,1%), „Okruženje za učenje“ (60,1%), i „Suradnja u školi, s obitelji i zajednicom“ (55,6%), dok je skup ishoda „Vrjednovanje“ procijenjen najlošije. Ti su nalazi potvrđeni i jednostavnim t-testom pri kojem se kao kriterijska vrijednost tretirao odgovor 3, budući da više vrijednosti ukazuju na zadovoljstvo, a niže na nezadovoljstvo usmjerešnoću studijskog programa na inkluzivne sadržaje. Njime je potvrđeno da su studenti statistički značajno povoljno procijenili čak 24 analizirana ishoda učenja studijskog programa (tablica 6).

Tablica 6

Vrijednost i značajnost t-testa, s kriterijskom vrijednošću 3 (desno)

Čestica	t- test	Značajnost
UČENJE I POUČAVANJE		
1. Analizirati tijek kognitivnoga, emocionalnoga, socijalnoga i tjelesnog razvoja učenika u svrhu razumijevanja njegovih potreba i mogućnosti.	2,087	,040
2. Pružiti učeniku odgovarajuću podršku u učenju na temelju prepoznavanja i praćenja pokazatelja njegova razvoja.	5,209	,000
3. Primijeniti ključne znanstvene spoznaje o procesima učenja i poučavanja u planiranju poučavanja usmjerenoga na učenika.	2,910	,005
4. Poučavati učenike vještinama samoreguliranoga učenja s naglaskom na razvoj samostalnosti i odgovornosti u radu.	1,254	,213
5. Obrazložiti važnost obrazovanja i ciljeve učenja u pojedinome predmetu.	6,775	,000
6. Prilagođavati pristupe i metode poučavanja individualnim mogućnostima i interesima učenika, uključujući učenike s teškoćama.	4,362	,000
7. Pripremiti vlastiti plan poučavanja usklađen s nacionalnim dokumentima u području obrazovanja te specifičnostima školskog kurikulumu.	1,043	,300
8. Primijeniti metode poučavanja primjerene planiranim ishodima učenja.	3,973	,000
9. Primjenjivati različite socijalne oblike rada koji motiviraju učenike i potiču ih na aktivno uključivanje u proces učenja te na međusobnu suradnju.	9,084	,000
10. Prilagoditi postojeće i/ili izrađivati nove nastavne materijale tako da budu primjereni za ostvarivanje planiranih ishoda učenja i motivirajući za učenje.	7,034	,000
11. Organizirati nastavu tako da znanja i vještine stečene u školi učenici primjenjuju u stvarnim životnim situacijama i povezuju sa svijetom rada.	3,347	,001
12. Uvoditi u nastavu suvremene društveno relevantne teme, kao što su održivi razvoj, cjeloživotno učenje, društvena odgovornost i uvažavanje različitosti.	1,868	,065
13. Koristiti svrhovito informacijsku i komunikacijsku obrazovnu tehnologiju u poučavanju.	5,634	,000
SKUP ISHODA UČENJA: VRJEDNOVANJE		
14. Primijeniti raznovrsne odgovarajuće pristupe i metode vrednovanja ishoda učenja.	2,005	,048
15. Zabilježiti i dokumentirati učenikovo sudjelovanje i doprinos u različitim aktivnostima učenja.	3,435	,001
16. Koristiti se rezultatima praćenja učenikovih postignuća u svrhu izrade plana podrške u učenju.	,904	,369
17. Procijeniti ishode učenja pridavanjem bročane i/ili opisne ocjene rezultatima učenikova rada.	,694	,489
18. Davati primjerenu usmenu i pismenu povratnu informaciju učeniku i članovima obitelji koja će djelovati poticajno i pomoći učeniku da napreduje u učenju.	2,578	,012
19. Primijeniti postupke koji će učeniku omogućiti uvid u vlastito napredovanje i korištenje učinkovitih strategija učenja.	,586	,559
20. Analizirati vlastiti pristup vrednovanja u svrhu prepoznavanja i uklanjanja pristranosti.	-,104	,917
SKUP ISHODA UČENJA: OKRUŽENJE ZA UČENJE		
21. Analizirati obilježja okruženja za učenje u svrhu osiguravanja poticajnoga i sigurnog okruženja za sve učenike.	2,301	,024

22. Voditi razred u svrhu stvaranja pozitivnoga razrednog okruženja i najboljih uvjeta za učenje.	7,906	,000
23. Planirati i organizirati izvanučioničku nastavu kako bi se omogućilo učenje u stvarnim životnim situacijama.	1,074	,286
24. S učenicima dogovoriti i provoditi pravila ponašanja u svim okruženjima za učenje, uključujući i virtualno.	6,475	,000
25. Ophoditi se prema svakom učeniku s empatijom i uvažavanjem, pokazivati povjerenje u učenikove mogućnosti učenja te uspostavljati ozračje međusobnoga poštivanja, kolegijalnosti i solidarnosti u razredu i školi.	15,403	,000
26. Prepoznati krizne situacije (npr. psihičko i fizičko zlostavljanje, uništavanje imovine) te poduzeti odgovarajuće mjere za zaštitu učenika.	4,324	,000
27. Zastupati u školi i zajednici potrebe, prava i odgovornosti djeteta te zagovarati njegove najbolje interese.	7,626	,000
SKUP ISHODA UČENJA: SURADNJA U ŠKOLI, S OBITELJI I ZAJEDNICOM		
28. Uspostavljati i održavati suradničke međuljudske odnose u školi i zajednici temeljene na međusobnom uvažavanju.	9,560	,000
29. Prepoznati izazove u svome radu i tražiti podršku ravnatelja, stručnih suradnika, kolega i ostalih djelatnika škole u njihovome rješavanju.	6,774	,000
30. Uključiti se u timski rad u planiranju i ostvarivanju međupredmetnih kurikulumskih tema i školskih interdisciplinarnih projekata.	2,625	,010
31. Objasniti važnost obiteljske podrške u učenju članovima obitelji koji skrbe za dijete.	6,665	,000
32. Primijeniti raznovrsne postupke poticanja članova obitelji ili osoba koje skrbe za dijete radi uključivanja u život škole.	1,927	,057
33. Opisati djelokrug rada stručnjaka koji suradnički djeluju u školi i zajednici u svrhu pružanja odgovarajuće podrške djetetu.	4,598	,000
34. Pokazati informiranost o mogućnostima sudjelovanja u domaćim i međunarodnim projektima te programima mobilnosti.	,604	,548

Iz navedenoga proizlazi da je polazišna hipoteza kojom se pretpostavilo da studijski program odgovara potrebama odgojno-obrazovne inkluzije djelomično potvrđena s obzirom da tek polovica studenata (52,5%) procjenjuje kako je studijski program bio uglavnom usmjeren ili u potpunosti usmjeren stjecanju većine ishoda učenja. Međutim, treba imati u vidu da je za mnoge ishodi učenja predviđeno obrazovanje tijekom profesionalnog razvoja učitelja, odnosno prilikom pripravničkog staža i tijekom cjeloživotnog učenja. S toga je aspekta rezultate moguće tumačiti kao očekivane, iako oni pokazuju da je tijekom inicijalnog obrazovanja učitelja moguće u većoj mjeri program usmjeriti stjecanju ovdje analiziranih ishoda učenja.

Hipoteza da će studenti učiteljskog studija s modulima pokazati veću razinu kompetentnosti od studenta učiteljskog studija s jezicima nije potvrđena. T-test pokazao je kako ishod učenja „S učenicima dogovoriti i provoditi pravila ponašanja u svim okruženjima za učenje, uključujući i virtualno.“ jedini pokazuje statistički značajnu razliku (t -test = 5,054; Sig = 0,027) između dvaju studijskih programa. Međutim, za preostala 33 ishoda učenja statistički značajne razlike nisu utvrđene, pa se ta hipoteza odbacuje.

Prema rezultatima istraživanja, odbacuje se i hipoteza da će se studenti koji su osim

obaveznog predmeta Inkluzivna pedagogija pohađali neki izborni predmet, seminar, radionicu, tečaj ili nešto slično osjećati kompetentnije za rad s učenicima s teškoćama od studenata koji nisu.

Izborni kolegiji koje su studenti odslušali na Učiteljskom fakultetu jesu: Rane socijalnopedagoške intervencije (11), Rad s djecom s hiperaktivnom poremećajem (ADHD) (9), Nasilje nad djecom 1 (1), Nasilje nad djecom 2 (1). Naveden je i redoviti kolegij Metodika hrvatskog jezika 4 (1). Jedan student slušao je izborni kolegij Kognitivne strategije na Edukacijsko-rehabilitacijskom fakultetu. Osim izbornih kolegija, studenti su naveli edukaciju u sklopu volontiranja na Hrabrom telefonu – Dječja kuća Borovje (1), Radionicu o asertivnom ponašanju (1), Znakovni jezik (1). Također, jedna je studentica napisala da vodi lokalni volonterski centar u kojem radi s djecom s teškoćama te je s vremenom stekla uvid u različite aktivnosti koje odgovaraju toj djeci. T-testom utvrđeno je kako među studentima ne postoji statistički značajna razlika između studenata koji su osim obaveznog kolegija Inkluzivna pedagogija pohađali neki izborni predmet, seminar, radionicu, tečaj ili drugi oblik edukacije s inkluzivnim temama i studenata koji to nisu, u smislu njihove procjene usmjerenosti studijskih programa na inkluzivne sadržaje.

Rasprava i zaključak

Rezultati istraživanja studenatske procjene usmjerenosti studijskih programa razvoju kompetencija za odgojno-obrazovnu inkluziju ukazuju da su oni djelomično usmjereni razvoju kompetencija za odgojno-obrazovnu inkluziju. Dobiveni rezultati idu u prilog ranije provedenim istraživanjima. Skočić Mihić i suradnici (2014) u svome su istraživanju potvrdili da se studenti osjećaju djelomično kompetentnima za rad u inkluzivnoj nastavi, te da kognitivna kompetentnost pridonosi i emocionalnoj kompetentnosti. Bouillet i Buković (2015) istraživali su razlike u mišljenju studenata učiteljskog studija i zaposlenih učitelja o obrazovnoj inkluziji učenika s teškoćama, a rezultati istraživanja ukazuju na nedovoljnu pripremljenost učitelja za inkluzivno obrazovanje. Također, autori navode kako učitelji tijekom inicijalnog obrazovanja moraju steći više znanja i vještina za poučavanje učenika s teškoćama u redovitim razredima, te da iz tog razloga i studijski programi moraju biti u većoj mjeri usklađeni s izazovima učiteljske profesije u suvremenim inkluzivnim odgojno-obrazovnim uvjetima. Rezultati ovog istraživanja također idu u prilog *Strategiji Učiteljskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu 2015. – 2020.* (2015). Dokument navodi kako je jedan od nedostataka taj što programi nedovoljno pripremaju studente za rad s djecom s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama i općenito s manjinskim skupinama, ali i donosi strateški i specifični cilj, mjere te pokazatelje neposrednih rezultata kako bi se navedeni nedostatak mogao riješiti. Kao pokazatelj neposrednih rezultata navedeno je da 90% studenata u završnim anketama izjavljuje da se osjećaju osposobljenima za rad s djecom s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama (do godine 2017./2018.).

Hipoteza da je studijski program usklađen s potrebama odgojno-obrazovne inkluzije djelomično je potvrđena. Hipoteza da će studenti učiteljskog studija s modulima pokazati veću

razinu kompetentnosti od studenta učiteljskog studija s jezicima nije potvrđena, kao ni hipoteza da će se studenti koji su osim obaveznog kolegija Inkluzivna pedagogija pohađali neki izborni predmet, seminar, radionicu, tečaj ili neki drugi oblik edukacije s inkluzivnim temama osjećati kompetentnije za rad s djecom s teškoćama od studenata koji to nisu. Ne postoji statistički značajna razlika između tih dviju skupina studenata ni u jednoj od hipoteza.

Usklađenost inicijalnog obrazovanja učitelja s potrebama odgojno-obrazovne inkluzije od iznimne je važnosti s obzirom na orijentiranost hrvatskog školstva odgojno-obrazovnoj inkluziji, što potvrđuju zakoni, pravilnici i sl. Međutim, osiguranje kvalitete inkluzivnog obrazovanja u hrvatskim školama iziskuje još mnogo truda, što podrazumijeva ujedinjavanje svih sudionika obrazovnog sustava – od političkih institucija i visokoškolskih ustanova za inicijalno i cjeloživotno obrazovanje učitelja, do samih škola u kojima uprava i učitelji svojim profesionalnim djelovanjem filozofiju inkluzivnog obrazovanja pretvaraju u stvarnost ili u mit (Bouillet i Buković, 2015). Glavni izvor znanja koje studenti stječu tijekom inicijalnog obrazovanja o učenicima s teškoćama jednosemestralni je kolegij Inkluzivna pedagogija koji se sluša na trećoj godini. Također, treba napomenuti kako znanje studenata ovisi i o njihovoj osobnoj zainteresiranosti za kolegij kao i za inkluziju općenito. Ovo istraživanje upućuje na to da inicijalno obrazovanje učitelja u većoj mjeri treba uskladiti s potrebama odgojno-obrazovne inkluzije kako bi se što veći broj studenata na kraju svog obrazovanja osjećao kompetentnim za rad s učenicima s odgojno-obrazovnim teškoćama. Da bi se to postiglo, inkluzivna bi filozofija trebala biti sastavni dio ukupnoga studijskog programa, što i jest bit inkluzivnoga odgojno-obrazovnog procesa.

Literatura

1. Atkinson, A., Marlier, E., Nolan, B. (2004). Indicators and targets for Social Inclusion in the European Union. *Journal of Common Market Studies*, 42(1), 47–75. https://www.researchgate.net/publication/46430655_Indicators_and_Targets_for_Social_Inclusion_in_the_European_Union (pristupljeno 3. 3. 2017.).
2. Bouillet, D., Buković, Z. (2015). Razlike u mišljenjima studenata i zaposlenih učitelja o obrazovnoj inkluziji učenika s teškoćama. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja* 2015, 51(1), 9–23. http://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id_clanak_jezik=208045 (pristupljeno 3. 3. 2017.).
3. Bouillet, D., Kudek-Mirošević, J. (2015). Students with Disabilities and Challenges in Educational Practice. *Croatian Journal of Education*, 17(2), 11–26. https://www.researchgate.net/publication/296742085_Students_with_Disabilities_and_Challenges_in_Educational_Practice. doi: 10.15516/cje.v17i0.1472. (pristupljeno 3. 3. 2017.).
4. Cook, B. G., Comeau, D. L., Tankersley, M. (2007). Inclusive Teachers' Attitudinal Ratings of their Students with Disabilities. *The Journal of Special Education*, 40(4), 230–238. <http://cite-seerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.918.382&rep=rep1&type=pdf> (pristupljeno 3. 3. 2017.).
5. Dessel, A. (2010). Prejudice in Schools: Promotion of an Inclusive Culture and Climate. *Educa-*

- tion and Urban Society, 42(2), 407–429. <https://gwinnett-cultural-proficiency-forum.wikispaces.com/file/view/Dessel+Prejudice+in+Schools.pdf>. doi: 10.1177/0013124510361852 (pristupljeno 3. 3. 2017.).
6. Domović, V., Vizek Vidović, V. (2011). Teacher education in Croatia: Recent development in Teacher Education (2005–2010). U Valenčič-Zuljan, M., Vogrinc, J. (ur.) *European Dimensions of Teacher Education – Similarities and Differences*. (str. 253–270). Ljubljana. Faculty of Education, University of Ljubljana.
 7. Domović, V., Vizek Vidović, V., Bouillet, D. (2016). Student Teacher's Beliefs about the Teacher's Role in Inclusive Education. *European Journal of Special Needs Education*.) 1–16. https://www.researchgate.net/publication/303982666_Student_teachers'_beliefs_about_the_teacher's_role_in_inclusive_education. doi:10.1080/08856257.2016.1194571. (pristupljeno 3. 3. 2017.)
 8. Forlin, Ch. (2012). *Responding to the Need for Inclusive Teacher Education: Rhetoric or Reality? Future Directions for Inclusive Teacher Education* (str. 3–12), New York: Routledge.
 9. Hayes, A., Gray, M., Edwards, B. (2008). Social inclusion: Origins, concepts and key themes. Barton: Social Inclusion Unit, Department of the Prime Minister and Cabinet. http://apo.org.au/files/Resource/social_inclusion_origins.pdf (pristupljeno 3. 3. 2017.)
 10. Hornby, G. (2014). *Inclusive Special Education*. New York: Springer.
 11. Igrić, Lj., Cvitković, D., Wagner Jakab, A. (2009). Djeca s teškoćama učenja u interaktivnom sustavu obitelj-škola-vršnjaci. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 45(1), 31–38. http://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id_clanak_jezik=70567 (pristupljeno 3. 3. 2017.).
 12. Igrić, Lj., Clark, S., Cimperman, R., Ivančić, Đ., Johnsen, B.H., Johnson, K., Rioux, M., Sekušak-Galešev, S., Skelec, M., Stančić, Z. (2015). *Osnove edukacijskog uključivanja*. Zagreb: Školska knjiga.
 13. Konvencija o pravima djeteta (1990). Službeni list – Međunarodni ugovori 15/90; Narodne novine – Međunarodni ugovori 12/93.; 20./97. http://www.dijete.hr/index.php?option=com_content&view=article&id=107 (pristupljeno 3. 3. 2017.).
 14. Izvješće o radu pravobraniteljice za djecu. (2015). Republika Hrvatska, Pravobranitelj za djecu. Zagreb. http://www.dijete.hr/joomdocs/Izvjescje%202015_ZADNJE_1.4.2016.pdf (pristupljeno 3. 3. 2017.).
 15. Odluka o izmjenama Pravilnika o studiranju na preddiplomskim, diplomskim i integriranim studijima Učiteljskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu. (2015). KLASA: 602-04/13-02/1155, URBROJ: 251-378-04/15/2. 251-378-04/15/2. <http://www.ufzg.unizg.hr/wp-content/uploads/2014/04/Pravilnik-o-studiranju-na-preddiplomskim-i-diplomskim-studijima-pro%C4%8Di%C5%A1%C4%87eni-tekst-III.pdf> (pristupljeno 3. 3. 2017.).
 16. Okvir nacionalnoga standarda kvalifikacija za učitelje u osnovnim i srednjim školama. (2016). Nacionalno vijeće za odgoj i obrazovanje. <http://novebojezanja.hr/UserDocsImages/Dokumenti%20za%20web/Okvir%20standarda%20kvalifikacije-final..pdf> (pristupljeno 3. 3. 2017.).
 17. Okvir za poticanje i prilagodbu iskustava učenja te vrednovanje postignuća djece i učelnika s teškoćama. (2016). <http://public.mzos.hr/Default.aspx?art=14338> file:///C:/Users/Ivan%20De/Downloads/Prijedlog_Okvara_djeca-i-ucenici-s-teskocama_2016.pdf (pristupljeno 3. 3. 2017.).

18. Paterson, D. (2010). Teachers' In-Flight Thinking in Inclusive Classroom. *Journal of Learning Disabilities*, 40(4), 427–435 http://www.catea.gatech.edu/scitrain/kb/FullText_Articles/Paterson_Teachers'.pdf (pristupljeno 3. 3. 2017.).
19. Pravilnik o studiranju na preddiplomskim, diplomskim i integriranim studijima Učiteljskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu. (2015). KLASA: 602-04/13-02/1155, URBROJ: 251-378-04/15/2. <http://www.ufzg.unizg.hr/wp-content/uploads/2014/04/Pravilnik-o-studiranju-na-preddiplomskim-i-diplomskim-studijima-pro%C4%8Di%C5%A1%C4%87eni-tekst-III.pdf> (pristupljeno 3. 3. 2017.).
20. Skočić Mihić, S., Lončarić, D., Kolombo, M., Perger, M., Nastić, M., Trgovčić, E. (2014). Samoprocijenjene kompetencije studenata učiteljskog studija za rad s djecom s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama. *Napredak*. 154(3), 303–322. http://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id_clanak_jezik=204680 (pristupljeno 3. 3. 2017.).
21. Sharma, U., Loreman, T. (2014). Teacher Educator Perspectives on Systemic Barriers to Inclusive Education: an International Conversation. U Jones, Ph. (ur): *Bringing Insider Perspectives into Inclusive Teacher Learning*. (str. 168–177), London & New York: Routledge Taylor & Francis Group.
22. Slee, R., Allan, J. (2011). Excluding the Included: A Reconsideration of Inclusive Education. *International Studies in Sociology of Education*, 11, 2, 173–192, doi: 10.1080/09620210100200073.
23. Spratt, J., Florian, L. (2013). Applying the Principles of Inclusive Pedagogy in Initial Teacher Education: from University Based Course to Classroom Action. *Revista de Investigación en Educación*, 11(3), 133–140. <http://reined.webs.uvigo.es/ojs/index.php/reined/article/view-File/739/306> (pristupljeno 3. 3. 2017.).
24. Strategija obrazovanja, znanosti i tehnologije. Hrvatski sabor. (2014). http://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2014_10_124_2364.html (pristupljeno 3. 3. 2017.).
25. Strategija učiteljskog fakulteta sveučilišta u Zagrebu 2015. – 2020. (2015). http://www.ufzg.unizg.hr/wp-content/uploads/2016/02/strategija_ufzg.pdf (pristupljeno 3. 3. 2017.).
26. Tanti Burlo, E. (2010). Inclusive Education: a Qualitative Leap. *Life Span and Disability*, 13(2), 203–221. http://www.lifespan.it/client/abstract/ENG211_5.pdf (pristupljeno 3. 3. 2017.).
27. United Nations Department of Economic and Social Affairs, DESA (2009). Creating an Inclusive Society: Practical Strategies to Promote Social Integration. <http://www.un.org/esa/socdev/egms/docs/2009/Ghana/inclusive-society.pdf> (pristupljeno 3. 3. 2017.).
28. Vizek Vidović, V., Domović, V., Marušić, I. (2014). *Praćenje i vrednovanje profesionalnoga razvoja učitelja – kompetencijski pristup*. Zagreb: Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje obrazovanja.
29. Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi. Narodne novine. 87/08, 86/09, 92/10, 105/10, 90/11, 5/12, 16/12, 86/12, 126/12, 94/13, 152/14, 07/17. <https://www.zakon.hr/z/317/Zakon-o-odgoju-i-obrazovanju-u-osnovnoj-i-srednjoj-%C5%A1koli> (pristupljeno 3. 3. 2017.).

The Compatibility between the Initial Teacher Education and the Needs of the Educational Inclusion

Abstract

Inclusive education implies the promotion of the inclusive policy and inclusive educational practises with the purpose of reducing exclusion in education on any basis. This orientation is strongly supported by all international and national documents that frame the education system of modern countries. However, academic debates show that the inclusive society's ideal is still elusive, results of recent studies show that there is a lot of students that do not perceive a school as a safe place where they are welcome, expert analysis suggest that the school systems of many countries still allow the existing inequalities to endure, and the estimated incompetence of teachers all over the world is one of the crucial obstacles of the inclusive education. Everything mentioned, emphasize the importance of the initial teacher education in creating the conditions for increasing inclusiveness of the Croatian education. Therefore, the main goal of the paper is to determine in which amount the initial teacher education corresponds with the needs of educational inclusion. It was accomplished by analyzing the self-assessment of final-year students at the Faculty of Teacher Education of the University of Zagreb (N=85), and it is based on the research conducted in the academic year 2015/2016. „Skala procjene usmjerenosti studijskog programa razvoju kompetencija za odgojno-obrazovnu inkluziju“ was created and used for the purposes of this research. The data collected in the research were processed at the descriptive level and the hypotheses were tested by t-test.

The study indicates that the initial teacher education is only partly compatible with the needs of the educational inclusion. It affirms that there is no difference between the students enrolled into two different programmes of study, and there is no difference between the students who participated only in required courses and those who participated in some elective inclusive courses.

Key words: *children with disabilities, children's rights, educational inclusion, inclusion in Croatian education, initial teacher education*

Učiteljski stavovi o poučavanju učenika s disleksijom

Valentina Martan, Osnovna škola Nedelišće

Andreja Matošević, Katolička osnovna škola „Josipa Pavlišića“ Rijeka

Sanja Skočić Mihić, Učiteljski fakultet Sveučilišta u Rijeci

Sažetak

Cilj je ovoga rada istražiti stavove učitelja o poučavanju učenika s disleksijom te utvrditi postoje li statistički značajne razlike u stavovima s obzirom na spol, radno mjesto, inicijalno obrazovanje i trajni profesionalni razvoj. U istraživanju su sudjelovala 233 osnovnoškolska učitelja. Korištena je Skala stavova učitelja prema poučavanju učenika s disleksijom trofaktorske strukture: (1) individualizirani postupci poučavanja; (2) prilagodba nastavnih materijala i postupaka vrednovanja i (3) podrška razrednim ozračjem i suradnjom. Učitelji imaju pozitivne stavove prema poučavanju učenika s disleksijom u svima trima dimenzijama. Pritom statistički značajno pozitivnije stavove imaju učitelji razredne nastave i oni koji su se usavršavali za rad s učenicima s teškoćama tijekom inicijalnoga i trajnoga profesionalnog razvoja i neformalnim obrazovanjem.

Zaključno, dobivene razlike u stavovima učitelja prema poučavanju učenika s disleksijom, s obzirom na njihovu stručnu osposobljenost tijekom inicijalnoga i trajnoga profesionalnog razvoja, ukazuju na nužnost sustavnije edukacije učitelja, osobito o načinima prilagodbe nastavnih materijala i postupaka vrednovanja, kako bi na svim razinama obrazovanja učenici s disleksijom dobili obrazovanje primjereno svojim sposobnostima i jakim stranama.

Ključne riječi: *disleksija, individualizirano poučavanje, inkluzivno obrazovanje, stavovi, učitelji.*

Uvod

U suvremenom društvu vođenom tehnologijom i medijima pismenost je itekako potrebna i važna (Pavey, 2007). Dobro razvijene vještine čitanja i pisanja temelj su uspješnog učenja i odgovarajućeg funkcioniranja u svakodnevnom životu. Učenici s disleksijom otežano svladavaju te vještine usprkos urednim intelektualnim sposobnostima i učinkovitom školskom poučavanju. Disleksija je karakterizirana teškoćama u točnom i tečnom prepoznavanju i dekodiranju riječi (Definition of Dyslexia, International Dyslexia Association, 2002). Čitanje učenika s disleksijom obilježeno je brojnim pogreškama, brzina čitanja značajno je usporena, a posljedično su prisutne teškoće razumijevanja pročitanooga. Navedene teškoće utječu na uspješno svladavanje sadržaja svih školskih predmeta, usvajanje stranog jezika te razumijevanje matematičkih koncepata (Schulte-Körne i Remschmidt, 2003).

Brojne su definicije koje opisuju disleksiju, često s nejasnim terminološkim određenjima i neusklađenošću terminologije u opisivanju, procjeni i razumijevanju (Burden, 2008; Wadlington i Wadlington, 2005).

Etiologija je disleksije multifaktorska jer uključuje nasljedne i okolinske čimbenike (Peterson i Pennington, 2012), a među brojnim teorijama o uzrocima prevladavajuća je ona o uvjetovanosti nedostatcima u fonološkoj komponenti jezika (Goswami, 2002). Prisutnost varira u jeziku i pismu, a istraživanja o pojavnosti u hrvatskom jeziku ukazuju da oko 10% osnovnoškolskih učenika ima teškoće čitanja i pisanja (Pašiček i Lenček, 1993). Disleksija ima tendenciju pojavnosti u obitelji, a s obzirom na različite jezike, oko 30 – 60% djece s genetskim faktorom rizika razvije disleksiju (Snowling i Melby-Lervåg, 2016). Kod disleksije su prisutni neurološki nedostatci koji uvjetuju nedostatne procese obrade te raskorak između djetetovih postignuća i sposobnosti (Lenček, Blaži i Ivšac, 2007). Zbog neuroloških specifičnosti, disleksija je često u komorbiditetu s ostalima specifičnim teškoćama učenja. Iako se teškoće vezane uz disleksiju manifestiraju već u predškolskom razdoblju, polaskom djeteta u školu mogu postati značajan ograničavajući čimbenik u školskom napredovanju, pa se disleksija opravdano naziva i teškoćom u učenju (Serrano i Defior, 2008).

Kao sekundarna posljedica neprepoznate disleksije i/ili neodgovarajućeg pristupa u poučavanju učenika s disleksijom, mogu se javiti frustracija i problemi sa samopouzdanjem te s rizikom razvoja mnogih psihoemocionalnih problema (Willcutt i Pennington, 2000). Učenici s disleksijom mogu imati slabiju intrinzičnu motivaciju i percepciju akademskih kompetencija (Zisimopoulos i Galanaki, 2009) te veću pojavnost problema u ponašanju u odnosu na svoje vršnjake (Dahle i Knivsberg, 2014). S druge strane, rana intervencija, specifični terapijski programi usmjereni k sustavnom poučavanju veze slovo – glas, vještine dekodiranja te primjena tih vještina u aktivnostima čitanja i pisanja mogu značajno utjecati na poboljšanje vještina pismenosti učenika s disleksijom (Galuschka, Ise, Krick i Schulte-Körne, 2014), što u kombinaciji s odgovarajućim školskim pristupom može ublažiti teškoće i doprinijeti odgovarajućem razvoju.

Sukladno prevladavajućoj inkluzivnoj obrazovnoj politici u Republici Hrvatskoj, učenici s disleksijom imaju pravo na primjeren oblik školovanja te primjenu individualiziranih postupaka u poučavanju, koji se odnose na različite oblike potpore, i to s obzirom na: samostalnost, vrijeme rada, metode rada, provjeravanje vještina, znanja i sposobnosti, praćenje i vrednovanje postignuća, aktivnost učenika, tehnološka, didaktička i rehabilitacijska sredstva za rad i prostorne uvjete (*Pravilnik o osnovnoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju*, 2015).

U suvremenom obrazovanju učitelji imaju odlučujuću i veoma zahtjevnu ulogu u razvoju pismenosti i poučavanju učenika s disleksijom, a rano prepoznavanje i odgovarajuća potpora povećavaju vjerojatnost učenikova napretka (Antoniazzi, Snow i Dickson-Swift, 2010; Carvalhais i da Silva, 2010). Uspješna intervencija zasniva se na individualiziranom pristupu koji uključuje učiteljevo poznavanje učenikovih specifičnosti i potreba, osobito onih vezanih uz usvajanje čitanja i pisanja (Dyson i Skidmore, 2002; Rose, 2009). Emocionalne

i psihološke karakteristike učenika imat će utjecaj na to kako učenik reagira na situacije učenja, stoga je holistička perspektiva poželjna i u procjeni i u poučavanju (Reid, 2006). Učenici s disleksijom često se oslanjaju na svoje učitelje ne samo da bi im pomogli u razumijevanju onoga što uče, već i da bi se osjećali emocionalno sigurnima (Thompson i Chinn, 2001).

Učiteljeva sposobnost poučavanja učenika s disleksijom proizlazi iz njegova znanja i stavova (Gwernan-Jones i Budren, 2010). Stavovi često reflektiraju stereotipna mišljenja o pojedinim grupama, obilježje su osobe koja ima određen stav te imaju utjecaj na percepciju pojedinca koji je dio te grupe. Oznaka „disleksija“ može izazvati negativne stavove kod nekih učitelja te posljedično niža očekivanja i drukčiji odnos prema učenicima s disleksijom (Hornstra, Denessen, Bakker, van den Bergh i Voeten, 2010). Da bi mogli biti otvoreni prema odgovarajućem poučavanju i mogućnostima djece s disleksijom, učitelji trebaju imati pozitivne stavove prema disleksiji. Negativni stavovi mogu imati negativan utjecaj na uspjeh djece (Elias, 2014). Stavovi učitelja prema poučavanju učenika s disleksijom u velikoj mjeri utječu na učestalost i kontinuitet pružanja primjerene podrške učenicima. Učitelji imaju uglavnom pozitivne stavove prema disleksiji i učenicima s disleksijom / specifičnim teškoćama učenja, ali znatno nepovoljnije prema uvjetima u kojima se njihovo poučavanje provodi (Dulčić i Bakota, 2008; Elias, 2014). Učitelji se smatraju nedostatno educiranima za rad s učenicima s disleksijom i nedovoljno im je dostupna pomoć logopeda (Martan, Skočić Mihić i Lončarić, 2015b). Također, trebaju specifične kompetencije, odnosno vještine poučavanja, kako bi zadovoljili potrebe učenika sa specifičnim teškoćama (Dockrell i Lindsay, 2001) i dodatnu edukaciju o poučavanju učenika s disleksijom (Washburn, Binks-Cantrell i Joshi, 2014). Studije konzistentno pokazuju da je znanje stečeno inicijalnim obrazovanjem i formalnim usavršavanjem važan čimbenik u oblikovanju učiteljskih stavova prema inkluzivnom obrazovanju (Avramidis, Bayliss i Burden, 2000a).

Cilj je ovoga rada istražiti stavove učitelja prema poučavanju učenika s disleksijom te utvrditi postoje li statistički značajne razlike u njihovim stavovima u odnosu na sociodemografske značajke (spol, radno mjesto, sadržaje zastupljene u inicijalnom obrazovanju, predmet poučavanja te formu obrazovanja: formalno i neformalno obrazovanje).

Sukladno cilju istraživanja, postavljene su sljedeće hipoteze:

H1. Učitelji imaju pozitivne stavove prema poučavanju učenika s disleksijom

H2. Učitelji se statistički značajno razlikuju u stavovima prema poučavanju učenika s disleksijom u odnosu na sociodemografske i druge nezavisne značajke:

H2.1. Učitelji ženskog spola imaju pozitivnije stavove prema poučavanju učenika s disleksijom

H2.2. Učitelji razredne nastave imaju pozitivnije stavove prema poučavanju učenika s disleksijom

H2.3. Učitelji Hrvatskog jezika imaju pozitivnije stavove prema poučavanju učenika s disleksijom

H2.4. Učitelji koji su slušali kolegij o poučavanju učenika s teškoćama tijekom inicijalnog

obrazovanja imaju pozitivnije stavove prema poučavanju učenika s disleksijom

H2.5. Učitelji koji se formalno usavršavaju imaju pozitivnije stavove prema poučavanju učenika s disleksijom

H2.6. Učitelji koji se neformalno usavršavaju imaju pozitivnije stavove prema poučavanju učenika s disleksijom

Metode

Uzorak

Istraživanje je provedeno na prigodnom uzorku od 233 osnovnoškolske učiteljice (93,4%, $M = 42,84$ god., $SD = 9,63$) i učitelja (6,6%, $M = 44,40$ god., $SD = 12,64$) s područja Istarske, Karlovačke i Primorsko-goranske županije. Podjednaka je zastupljenost učitelja s obzirom na područje rada (46% ih predaje u razrednoj nastavi, a 53% u predmetnoj nastavi), s prosjekom od 17 godina zaposlenosti u struci. Od predmetnih nastavnika u najvećoj mjeri zastupljeni su oni koji poučavaju Hrvatski jezik (17,1%) i Engleski jezik (17,1%). Kolegij o poučavanju učenika s teškoćama tijekom inicijalnog obrazovanja slušalo je 38% učitelja, pri čemu 35% navodi naziv kolegija „Specijalna pedagogija“. Gotovo polovica učitelja (43%) stručno se usavršavala o poučavanju učenika s disleksijom, pri čemu je najčešći oblik formalne edukacije preko Agencije za odgoj i obrazovanje (77%) i Agencije za mobilnost i programe EU-a (33%). U neformalnom obliku usavršavanja sudjelovalo je 74% učitelja, u najvećoj mjeri koristeći se stručnom literaturom (75%) i internetom (68%), dok ih se 34% usavršavalo posredstvom televizijskih emisija.

Mjerni instrument

Mjerni instrument kreiran je za potrebe ovog istraživanja.

Sociodemografski podatci o učiteljima odnose se na spol, dob, županiju u kojoj rade, godine radnog staža, radno mjesto (razredna ili predmetna nastava) te predmet poučavanja (u predmetnoj nastavi).

Nezavisne su varijable slušanje kolegija o poučavanju učenika s teškoćama tijekom inicijalnog obrazovanja te formalno i neformalno usavršavanje o poučavanju učenika s disleksijom. Varijable su dihotomne s formatom odgovora DA ili NE.

Skala učiteljskih stavova prema poučavanju učenika s disleksijom sadrži 20 tvrdnji na tri subskale koje ispituju stavove prema individualiziranom poučavanju (npr. „Učitelj treba učeniku s disleksijom kontinuirano isticati napredak koji je postigao u znanju i vještinama.“), prilagodbi nastavnih materijala i postupaka vrednovanja (npr. „Od učenika s disleksijom učitelj ne treba zahtijevati da u jednakom vremenskom roku riješi sve zadatke kao i ostali učenici.“) te podršci razrednim ozračjem i suradnjom (npr. „Neophodno je da učitelj stvori poticajno ozračje u razredu za učenika s disleksijom.“). Skala Likertova tipa ima format odgovora od pet stupnjeva: 1 – uopće ne, 2 – u manjoj mjeri, 3 – osrednje, 4 – u većoj mjeri i 5 – u potpunosti. Faktorskom analizom izlučena su tri faktora koji objašnjavaju 47% (33% prvi faktor, 8% drugi faktor i 6% treći faktor) varijance u odnosu na cjelokupan prostor manifestnih varijabli. Faktorski komunaliteti i zasićenja prikazani su u Tablici 1.

Tablica 1

Faktorska struktura Skale učiteljskih stavova prema poučavanju učenika s disleksijom

1. FAKTOR Individualizirani postupci poučavanja	h²	β
Učitelj treba učeniku s disleksijom kontinuirano isticati napredak koji je postigao u znanju i vještinama.	,689	,840
Učitelj treba brižljivo planirati zahtjevnost zadatka prema trenutačnim mogućnostima učenika s disleksijom.	,550	,730
Učitelj prilikom ocjenjivanja učenika s disleksijom treba podjednako vrednovati ishode i trud koji je učenik uložio u savladavanje obrazovnih sadržaja.	,407	,656
Učitelj bi trebao učeniku s disleksijom kontinuirano davati povratnu informaciju o njegovim jakim stranama i mogućnostima.	,522	,576
Učitelji bi se u nastavi trebali koristiti multisenzoričkim pristupom u poučavanju učenika s disleksijom (korištenjem vizualnog, auditivnog, kinestetskog i taktilnog osjetnog modaliteta).	,466	,565
Učitelj treba poučavanje učenika s disleksijom temeljiti na mogućnostima za postizanje uspjeha.	,461	,518
2. FAKTOR Prilagodba nastavnih materijala i postupaka vrednovanja		
Zakonsko je pravo učenika s disleksijom da mu učitelj na pismenom ispitu zadaje manji broj zadataka.	,524	,755
Od učenika s disleksijom učitelj ne treba zahtijevati da u jednakom vremenskom roku riješi sve zadatke kao i ostali učenici.	,538	,680
Zakonski je dozvoljeno da učitelj pri vrednovanju i ocjenjivanju učenika s disleksijom daje prednost usmenom ispitivanju.	,475	,573
Neophodno je da učitelj učenicima s disleksijom perceptivno i jezično prilagodi nastavne materijale.	,419	,413
Prilagodbe poput korištenja bež papira, specifičnog fonta, organizacije teksta, korištenja boja i vizualnih simbola pridonose obrazovnom napretku učenika s disleksijom.	,445	,397
Svaki učenik s disleksijom ima zakonsko pravo na primjereni program odgoja i obrazovanja (redoviti program uz individualizirane postupke).	,301	,378
3. FAKTOR Podrška razrednim ozračjem i suradnjom		
Neophodno je da učitelj stvori poticajno ozračje u razredu za učenika s disleksijom.	,610	,761
Učitelj ne bi trebao javno obznanjivati greške u čitanju i pisanju učenika s disleksijom.	,456	,668
Učenici s disleksijom bez suradnje i stručne pomoći škole, stručnjaka i okoline postižu slabija obrazovna postignuća.	,479	,660
Učiteljeva je obveza uvažavati specifične preporuke logopeda o radu s učenicima s disleksijom.	,586	,655
Učitelj je dužan upoznati roditelje učenika s disleksijom s individualiziranim postupcima kojima će se koristiti u radu s njihovim djetetom.	,591	,649
Učitelj bi trebao stvoriti pozitivno razredno ozračje u kojem učenik s disleksijom ima pravo pogriješiti bez osjećaja nelagode.	,543	,362
Važno je da učitelj oblikuje odnose među učenicima u razredu koji se temelje na toleranciji i uvažavanju različitosti u učenju.	,489	,322
Napredovanje učenika s disleksijom ovisi o suradnji učitelja i roditelja.	,308	,313
h ² – komunalitet; β – faktorsko zasićenje iz matrice obrasca (prikazana su samo zasićenja veća od 0,3)		

Prvi faktor čini šest tvrdnji, a najveću saturaciju imaju tvrdnje koje opisuju pristup učeniku s disleksijom pružanjem povratnih informacija o njegovim znanjima i vještinama i planiranjem zadataka prema njegovim mogućnostima. Srednja je saturacija na tvrdnji koja se odnosi na uvažavanje učenikova truda u postupku ocjenjivanja, a niže su saturacije na tvrdnjama koje opisuju primjenu multisenzoričkog pristupa u poučavanju te individualizirano poučavanje

temeljeno na mogućnostima za postizanje uspjeha. Taj faktor čine tvrdnje koje opisuju individualizirano poučavanje učenika s disleksijom, stoga se naziva "Individualizirani postupci poučavanja".

Drugi faktor čini šest tvrdnji, a visoko zasićenje imaju tvrdnje koje se odnose na primjenu prilagođenih materijala i uvjeta prilikom vrednovanja i ocjenjivanja postignuća učenika s disleksijom. Srednje zasićenje je na tvrdnji koja se odnosi na oblike vrednovanja određenih zakonskim pravilnicima, a vrlo nisko na tvrdnjama koje opisuju jezičnu i perceptivnu prilagodbu nastavnih materijala. Najniže je zasićenje na tvrdnji koja se odnosi na općenito zakonsko pravo učenika s disleksijom na primjereni program odgoja i obrazovanja. Taj faktor opisuje učiteljevu primjenu prilagođenih nastavnih materijala i metoda u poučavanju i vrednovanju te se naziva "Prilagodba nastavnih materijala i postupaka vrednovanja".

Treći faktor čini osam tvrdnji, a vrlo visoko zasićenje imaju tvrdnje koje opisuju poticajno razredno ozračje i važnost suradnje škole, stručnjaka (osobito logopeda) i okoline. Srednje zasićenje je na tvrdnji koja opisuje kvalitetno razredno ozračje za učenika s disleksijom, potaknuto od strane učitelja. Poticanje kvalitetnih vršnjačkih odnosa u razredu učenika s disleksijom i utjecaj suradnje roditelja i učitelja na napredak učenika s disleksijom opisuju tvrdnje koje imaju nisko faktorsko zasićenje. Taj faktor čine tvrdnje koje opisuju oblikovanje pozitivnoga razrednog ozračja i važnost suradnje roditelja, učitelja i logopeda za napredak učenika s disleksijom i naziva se "Podrška razrednim ozračjem i suradnjom".

Prema rezultatima faktorske analize formirane su tri subskale upitnika: *Skala individualiziranih postupaka u poučavanju* ($M = 4,50$; $SD = 0,50$), *Skala prilagodbe nastavnih materijala i postupaka vrednovanja* ($M = 4,36$, $SD = 0,58$) i *Skala podrške razrednim ozračjem i suradnjom* ($M = 4,58$, $SD = 0,43$). Cronbachov alfa koeficijent pouzdanosti tipa unutarnje konzistencije za prvu subskalu je 0,81, za drugu 0,72 te 0,79 za treću. Visoka je povezanost stava o primjeni individualiziranih postupaka s postupcima podrške ($r = 0,620$; $p < 0,001$), kao i s prilagođenim nastavnim materijalima i postupcima vrednovanja ($r = 0,508$; $p < 0,001$).

Način provođenja istraživanja

Istraživanje je provedeno tijekom drugog polugodišta školske godine 2015./2016., a podatci su prikupljeni distribucijom upitnika u papirnatom obliku u 23 osnovne škole. Učitelji su u istraživanju sudjelovali dobrovoljno, pravodobno su upućeni u svrhu i cilj istraživanja te način popunjavanja upitnika. Zadovoljene su odrednice *Etičkog kodeksa* koje uključuju i anonimnost podataka. Od ukupnog broja poslanih upitnika prikupljeno je 233, što čini 43%.

Metoda obrade podataka

Deskriptivnom statistikom opisani su osnovni statistički pokazatelji na varijablama. Za utvrđivanje latentnog prostora skale provedena je faktorska analiza s ekstrakcijom faktora, metodom glavnih komponenta te uz kosokutnu rotaciju faktorskih osi. U određivanju značajnih faktora korišten je Cattellov *scree plot*. Pouzdanost skale ispitana je Cronbachovom alfa analizom pouzdanosti tipa unutarnje konzistencije, a normalnost distribucije Kolmogorov-Smirnovljevim testom. Povezanost među faktorima izračunana je Spearmanovim koeficijentom korelacije. U svrhu utvrđivanja razlika među skupinama učitelja u stavovima prema poučavanju učenika s disleksijom u odnosu na nezavisna obilježja proveden je Mann-Whitneyev U-test.

Rezultati

U Tablici 2 prikazani su osnovni deskriptivni podatci o učiteljskim stavovima prema poučavanju učenika s disleksijom. U odnosu na sve promatrane čestice, najveća raspršenost odgovora učitelja ukazuje da se oni najviše razlikuju u mišljenju da je zakonsko pravo učenika s disleksijom da mu učitelj na pismenom ispitu zadaje manji broj zadataka. Na toj je čestici ujedno postignut i najmanji prosječni rezultat.

Učiteljski stavovi prema poučavanju učenika s disleksijom	N	Min	Max	M	SD
Individualizirani postupci poučavanja	221	3	5	4,50	,497
Učitelj bi trebao učeniku s disleksijom kontinuirano davati povratnu informaciju o njegovim jakim stranama i mogućnostima.	226	1	5	4,70	,609
Učitelj treba učeniku s disleksijom kontinuirano isticati napredak koji je postigao u znanju i vještinama.	223	2	5	4,62	,602
Učitelj treba brižljivo planirati zahtjevnost zadatka prema trenutačnim mogućnostima učenika s disleksijom.	223	2	5	4,47	,702
Učitelj prilikom ocjenjivanja učenika s disleksijom treba podjednako vrednovati ishode i trud koji je učenik uložio u savladavanje obrazovnih sadržaja.	225	1	5	4,45	,725
Učitelj treba poučavanje učenika s disleksijom temeljiti na mogućnostima za postizanje uspjeha.	223	2	5	4,38	,699
Učitelji bi se u nastavi trebali koristiti multisenzoričkim pristupom u poučavanju učenika s disleksijom (korištenjem vizualnog, auditivnog, kinestetskog i taktilnog osjetnog modaliteta).	226	1	5	4,36	,817
Prilagodba nastavnih materijala i postupaka vrednovanja	218	2	5	4,36	,582
Prilagodbe poput korištenja bež papirom, specifičnim fontom, organizacijom teksta, boja i vizualnih simbola pridonose obrazovnom napretku učenika s disleksijom.	223	1	5	4,52	,703
Svaki učenik s disleksijom ima zakonsko pravo na primjeren program odgoja i obrazovanja (redoviti program uz individualizirane postupke).	224	1	5	4,51	,858
Neophodno je da učitelj učenicima s disleksijom perceptivno i jezično prilagodi nastavne materijale.	225	1	5	4,46	,773
Zakonski je dozvoljeno da učitelj pri vrednovanju i ocjenjivanju učenika s disleksijom daje prednost usmenom ispitivanju.	224	1	5	4,46	,808
Od učenika s disleksijom učitelj ne treba zahtijevati da u jednakom vremenskom roku riješi sve zadatke kao i ostali učenici.	226	1	5	4,44	,869
Zakonsko je pravo učenika s disleksijom da mu učitelj na pismenom ispitu zadaje manji broj zadataka.	221	1	5	3,77	1,245
Podrška razrednim ozračjem i suradnjom	224	3	5	4,58	,426
Važno je da učitelj oblikuje odnose među učenicima u razredu koji se temelje na toleranciji i uvažavanju različitosti u učenju.	226	3	5	4,85	,405
Učitelj bi trebao stvoriti pozitivno razredno ozračje u kojem učenik s disleksijom ima pravo pogriješiti bez osjećaja nelagode.	226	2	5	4,81	,469
Učiteljeva je obveza uvažavati specifične preporuke logopeda o radu s učenicima s disleksijom.	226	1	5	4,71	,561
Neophodno je da učitelj stvori poticajno ozračje u razredu za učenika s disleksijom.	226	1	5	4,70	,602
Učitelj je dužan upoznati roditelje učenika s disleksijom s individualiziranim postupcima kojima će se koristiti u radu s njihovim djetetom.	226	1	5	4,56	,717
Učitelj ne bi trebao javno obznanjivati greške u čitanju i pisanju učenika s disleksijom.	226	1	5	4,40	,905
Napredovanje učenika s disleksijom ovisi o suradnji učitelja i roditelja.	225	1	5	4,35	,741
Učenici s disleksijom bez suradnje i stručne pomoći škole, stručnjaka i okoline postižu slabija obrazovna postignuća.	225	1	5	4,33	,824

N – broj ispitanika; M – aritmetička sredina; Min – minimalna vrijednost; Max – maksimalna vrijednost; SD – standardna devijacija

Tablica 2

Deskriptivni podatci o učiteljskim stavovima prema poučavanju učenika s disleksijom (lijevo)

Vidljivo je kako se učitelji u dimenziji "Individualizirani postupci poučavanja" u potpunosti slažu s tvrdnjama da bi učeniku s disleksijom trebali kontinuirano davati povratnu informaciju o njegovim jakim stranama i mogućnostima te isticati napredak koji je postigao u znanju i vještinama. U većoj mjeri slažu se da je potrebno brižljivo planirati zahtjevnost zadataka prema trenutačnim mogućnostima učenika s disleksijom, prilikom ocjenjivanja podjednako vrednovati ishode i trud koji je učenik s disleksijom uložio u svladavanje obrazovnih sadržaja, da poučavanje učenika s disleksijom treba temeljiti na mogućnostima za postizanje uspjeha te da bi se u nastavi trebalo koristiti multisenzoričkim pristupom.

U dimenziji "Prilagodba nastavnih materijala i postupaka vrednovanja" učitelji se u potpunosti slažu da prilagodbe, poput korištenja bež papirom, specifičnim fontom, organizacijom teksta, boja i vizualnih simbola, pridonose obrazovnom napretku učenika s disleksijom i da svaki učenik s disleksijom ima zakonsko pravo na primjeren program odgoja i obrazovanja (redoviti program uz individualizirane postupke). U većoj mjeri smatraju da je neophodno perceptivno i jezično prilagoditi nastavne materijale učenicima s disleksijom, da je zakonski dopušteno pri vrednovanju i ocjenjivanju učenika s disleksijom prednost dati usmenom ispitivanju te manji broj zadataka na pismenom ispitu, kao i da ne treba zahtijevati da učenik s disleksijom u jednakom vremenskom roku riješi sve zadatke kao i ostali učenici.

Učitelji se u dimenziji "Podrška razrednim ozračjima i suradnjom" u potpunosti slažu da je važno oblikovati odnose među učenicima u razredu koji se temelje na toleranciji i uvažavanju različitosti, da bi trebalo stvoriti pozitivno razredno ozračje u kojem učenik s disleksijom ima pravo pogriješiti bez osjećaja nelagode, da im je obveza uvažavati specifične preporuke logopeda, da je neophodno stvoriti poticajno ozračje u razredu za učenika s disleksijom i da su dužni upoznati roditelje učenika s disleksijom s individualiziranim postupcima kojima će se koristiti u radu s njihovim djetetom. Učitelji se u većoj mjeri slažu da ne bi trebali javno obznanjivati greške u čitanju i pisanju učenika s disleksijom, da napredovanje učenika s disleksijom ovisi o suradnji učitelja i roditelja i da učenici s disleksijom bez suradnje i stručne pomoći škole, stručnjaka i okoline postižu slabija obrazovna postignuća.

Normalnost distribucije ispitana je Kolmogorov-Smirnovljevom testom te je utvrđeno da distribucija statistički značajno odstupa od normalne raspodjele u svima trima subskalama ($z_1 = 2,86$; $p < 0,001$; $z_2 = 2,53$; $p < 0,001$; $z_3 = 2,79$; $p < 0,001$). Stoga je korišten Mann-Whitneyev U-test čiji su rezultati na faktorima skale s obzirom na spol, radno mjesto, predmet poučavanja, zastupljenost kolegija o poučavanju učenika s teškoćama te formalno i neformalno usavršavanje prikazani u Tablici 3.

Tablica 3

Razlike među skupinama na Skali učiteljskih stavova prema poučavanju učenika s disleksijom u odnosu na nezavisne varijable

		F1		F2		F3	
		N	M _{rang}	N	M _{rang}	N	M _{rang}
Spol	M	15	58,97	15	52,70	15	62,73
	Ž	203	113,23	199	111,63	205	114,00
		764,50***		670,50***		821,00**	
Radno mjesto	PN	119	102,33	117	96,50	120	101,93
	RN	101	120,12	100	123,62	103	123,73
		5037,50*		4388,00***		4971,50*	
Nastavni predmet	HJ	19	74,89	19	69,18	19	65,13
	OST	91	51,45	88	50,72	92	54,11
		496,00**		547,50*		700,50	
Kolegij na fakultetu	NE	133	98,78	129	104,84	134	102,50
	DA	81	121,82	82	107,82	83	119,49
		4226,50**		5140,00		4690,50*	
Stručno usavršavanje	NE	117	94,75	115	95,48	119	97,00
	DA	89	115,01	88	110,52	90	115,57
		4182,50*		4310,50		4403,50*	
Neformalno usavršavanje	NE	52	86,12	50	80,53	54	86,19
	DA	151	107,47	149	106,53	151	109,02
		3100,00*		2751,50**		3169,50*	

Mann-Whitneyev U-test; * = $p < 0,05$; ** = $p < 0,01$; *** = $p < 0,001$; Faktor 1 – Individualizirani postupci poučavanja; Faktor 2 – Prilagodba nastavnih materijala i postupaka vrednovanja; Faktor 3 – Podrška razrednim ozračjem i suradnjom; N – broj učitelja; Mrang – mjera centralne tendencije za grupu; RN – razredna nastava; PN – predmetna nastava; HJ – Hrvatski jezik; OST – ostali predmeti

Kao što je vidljivo iz Tablice 3, dobivene su statistički značajne razlike na faktorima skale učiteljskih stavova prema poučavanju učenika s disleksijom u odnosu na sve nezavisne varijable. Dobivene su statistički značajne razlike u stavovima učitelja prema individualiziranim postupcima poučavanja učenika s disleksijom, prilagodbi nastavnih materijala i postupaka vrednovanja i podršci razrednim ozračjem i suradnjom u odnosu na spol, radno mjesto i neformalno usavršavanje učitelja. Učiteljice, učitelji razredne nastave i oni koji se neformalno usavršavaju imaju pozitivnije stavove prema poučavanju učenika s disleksijom u odnosu na učitelje, učitelje predmetne nastave i one koji se nisu neformalno usavršavali. Također, statistički značajne razlike u stavovima prema individualiziranim postupcima poučavanja i podršci razrednim ozračjem i suradnjom postoje među učiteljima u odnosu na zastupljenost kolegija o poučavanju učenika s teškoćama u inicijalnom obrazovanju i stručno usavršavanje. Učitelji koji izjavljuju da su imali kolegij o učenicima s teškoćama i da su se stručno usavršavali o radu s učenicima s disleksijom imaju pozitivnije stavove prema individualiziranim postupcima poučavanja i podršci kroz razredno ozračje

i suradnju. Učitelji Hrvatskog jezika imaju pozitivnije stavove prema individualiziranim postupcima poučavanja i prilagodbi nastavnih materijala i postupaka vrednovanja u odnosu na učitelje koji poučavaju ostale predmete. Međutim, dobivene razlike među učiteljima u odnosu na spol i nastavni predmet koji učitelji predaju valja uzeti s oprezom radi izrazito nesrazmjernog broja ispitanika u skupinama.

Rasprava

Dobiveni rezultati ukazuju da su stavovi učitelja prema poučavanju učenika s disleksijom pozitivni u svima trima promatranima dimenzijama, pri čemu se u potpunosti slažu kako je važno osigurati podršku učenicima s disleksijom pozitivnim razrednim ozračjem i suradnjom s logopedima i roditeljima. Razredno ozračje trebaju karakterizirati poštovanje i uvažavanje svakog djeteta, promoviranje pozitivnih stavova prema školi i pismenosti te stvaranje okruženja u kojem će se učenici osjećati slobodnima govoriti pred učiteljima i vršnjacima (Casserly, 2013). Zbog osjećaja izolacije, koji mnogi učenici mogu osjetiti, učitelj treba uspostaviti odnos prihvaćanja i povjerenja prema učeniku s disleksijom. Razumijevanje učenikovih misli, osjećaja i ponašanja dovest će do smanjenja osjećaja isključenosti kod tih učenika (Humphrey, 2003). Pohvale i pozitivna potkrepljenja važan su dio podrške učeniku s disleksijom i pridonose ugodnom razrednom ozračju (Ivančić, 2010). Učenik s disleksijom ne bi se trebao osjećati neugodno zbog svojih teškoća, već bi trebao biti pohvaljivan zbog svojih prednosti (Wadlington, Jacob i Bailey, 1996). Stručnjaci preporučuju da učitelj uključuje učenika u sve razredne aktivnosti, ali bez javnog obznanjivanja grešaka u čitanju i pisanju (Ivančić, 2010). Učiteljeva je zadaća poticati vršnjake da pomažu učeniku s disleksijom te time razvijaju toleranciju i uvažavanje različitosti u učenju. Učitelji u većoj mjeri zastupaju stav da napredak učenika s disleksijom ovisi o suradnji učitelja i roditelja te stručnoj pomoći stručnih suradnika. Roditelji imaju ključnu ulogu u pružanju podrške učeniku s disleksijom, a njihova je uključenost važan prediktor školskog uspjeha i socioemocionalnog razvoja. Kvalitetna i kontinuirana suradnja učitelja, roditelja i stručnog suradnika – logopeda sastavni je dio terapijskog i odgojno-obrazovnog rada s učenikom s disleksijom (Posokhova, 2000).

Učiteljski su stavovi prema individualiziranim postupcima poučavanja učenika s disleksijom također pozitivni. Kvalitetno poučavanje temeljeno na jakim stranama i mogućnostima važan je dio poboljšanja temeljnih školskih vještina, samopouzdanja i povjerenja u vlastite mogućnosti (Humphrey i Mullins, 2002; Ridsdale, 2004; Singer, 2008). Učitelj se treba usmjeriti na jake strane i prednosti učenika s disleksijom: vještinu prosuđivanja, opće znanje, sposobnost rješavanja problema i kritičko razmišljanje koje pritom treba poticati (Williams i Lynch, 2010). Razgovor o temi prije obrade zadatka ukazuje na učenikovo trenutačno znanje i potrebno predznanje kako bi razumio i dovršio zadatak (Reid i Green, 2007). U poučavanju se je poželjno koristiti multisenzoričkim pristupom koji se temelji na interakciji vizualnih, auditivnih, kinestetičkih i taktilnih elemenata poučavanja, što može istovremeno povećati pamćenje i učenje pisanog jezika (Galić-Jušić, 2004). Važan aspekt u poučavanju

učenika s disleksijom jest naglašavanje važnosti ulaganja truda. Učitelji bi učenicima s disleksijom trebali naglašavati da je napredak povezan s uložnim trudom, a prilikom ocjenjivanja istaknuti napredak koji su postigli u znanju i vještinama (Martan, Skočić Mihić i Lončarić, 2015a). Važno je prepoznati sposobnosti i kreativnost kod djece s disleksijom koja se ne smije zanemariti zbog preokupiranosti poboljšanjem vještina pismenosti (Reid, 2011). Ako im se omogući da dožive uspjeh, ti će učenici biti aktivnije uključeni u ulaganje truda pri ostvarenju školskih zahtjeva (Casserly, 2013).

Učitelji iskazuju pozitivne stavove i prema prilagodbi nastavnih materijala i postupaka vrednovanja. *Pravilnikom o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama* (2015) zakonski je regulirano pravo učenika s disleksijom na primjeren program odgoja i obrazovanja koji uključuje individualizirane postupke u poučavanju, kao što su prednost usmenog ispitivanja, manji broj zadataka u pismenim provjerama, produljeno vrijeme, jezičnu i perceptivnu prilagodbu pisanog materijala. Ocjenjivanje ne bi trebalo uzrokovati negativne emocije kod učenika, iako je učitelj dužan na prikladan način uputiti učenika na greške koje je napravio u čitanju ili pisanju (Goldup i Ostler, 2000). Istraživanja su pokazala da perceptivna prilagodba tekstnog materijala (povećana veličina slova, veći razmaci između slova, riječi i redova) značajno pridonosi kvaliteti čitanja kod učenika s disleksijom (Zorzi, Barbiero, Facoetti, Lonciari, Carrozzi, Montico, Bravar, George, Pech-Georgel i Ziegler, 2012).

Učiteljice koje predaju u razrednoj nastavi imaju pozitivnije stavove prema individualiziranim postupcima poučavanja, prilagodbi nastavnih materijala i postupcima vrednovanja te pružanju podrške razrednim ozračjem i suradnjom. S obzirom na to da je u istraživanju sudjelovalo samo 15 učitelja u odnosu na 203 učiteljice, dobiveni nalaz treba uzeti s oprezom. Slično, Gwernan-Jones i Budren (2010) utvrdili su da studentice, buduće učiteljice, imaju pozitivnije stavove prema poučavanju učenika s disleksijom i općenito prema inkluzivnom obrazovanju učenika s teškoćama (Avramidis, Bayliss i Burden, 2000b), iako autori upozoravaju da varijabla spol općenito nije jak prediktor učiteljskih stavova prema inkluzivnom obrazovanju (Avramidis i sur., 2000a). Učitelji razredne nastave tijekom inicijalnog obrazovanja slušaju kolegij o poučavanju učenika s teškoćama, za razliku od učitelja predmetne nastave, što možemo povezati s pozitivnijim stavovima prema poučavanju učenika s disleksijom (Skočić Mihić, Lončarić, Kolombo, Perger, Nastić i Trgovčić, 2014).

Stavovi učitelja prema poučavanju učenika s disleksijom razlikuju se s obzirom na predmet poučavanja. Učitelji Hrvatskog jezika iskazuju značajno pozitivnije stavove prema individualiziranim postupcima poučavanja i prilagodbi nastavnih materijala i postupaka vrednovanja učenika s disleksijom. Te rezultate također treba interpretirati s oprezom s obzirom na veličinu uzorka učitelja Hrvatskog jezika. Usprkos tome, aktivnosti vezane uz nastavni plan i program Hrvatskog jezika u znatno većoj mjeri, u odnosu na ostale predmete, iziskuju dobro razvijene vještine pismenosti i jezično-govorne kompetencije. Budući da su to područja teškoća učenika s disleksijom, one u velikoj mjeri dolaze do

izražaja prilikom realizacije sadržaja tog predmeta. Stoga, učitelji Hrvatskog jezika znatno češće moraju iznijeti navedene prilagodbe u svakodnevnom radu s učenicima s disleksijom te su vjerojatno i u većoj mjeri svjesni njihove dobrobiti.

Također, dobivene su razlike u stavovima prema poučavanju učenika s disleksijom u odnosu na kompetencije koje su učitelji stjecali u inicijalnom i trajnom profesionalnom razvoju i neformalnom obrazovanju. Priprema učitelja i formalno obrazovanje imaju važnu ulogu u razvoju pozitivnih stavova prema inkluzivnom obrazovanju (Hsien, 2007) i to može značajno utjecati i na oblikovanje stavova prema učenicima s disleksijom. Stručnjaci upozoravaju da postoje značajni nedostaci u inicijalnom obrazovanju učitelja o disleksiji (Carvalhais i da Silva, 2010). Učitelji koji su izjavili da su slušali kolegij o poučavanju učenika s teškoćama tijekom inicijalnog obrazovanja imaju pozitivnije stavove prema individualiziranom poučavanju te podršci razrednim ozračjem i suradnjom. Podjednako pozitivne stavove imaju i učitelji koji su se formalno usavršavali za rad s učenicima s disleksijom. Razlike u odnosu na obje nezavisne varijable u stavovima o prilagodbi nastavnih materijala i postupaka vrednovanja nisu dobivene. Navedeno može ukazivati na to da su učitelji, koji su slušali kolegij i koji su se formalno usavršavali, pripremljeni za pružanje opće podrške, dok im nedostaje kompetencija o specifičnostima vezanima uz disleksiju. I druga istraživanja ukazuju na problem nesustavne i nedovoljne edukacije o disleksiji i metodama rada s učenicima s disleksijom te da je, s obzirom na složenu problematiku disleksije, potrebna promjena nastavničkih studijskih programa (Erdeljac i Vendi, 2012). Propusti neodgovarajućeg poučavanja mogu imati trajne posljedice na život pojedinca (Elias, 2014). Nedostatna znanja stečena tijekom formalnog obrazovanja učitelji mogu upotpuniti neformalnim usavršavanjem. Neformalno se usavršavanje, primarno stručnom literaturom i internetom, pokazalo značajnim u oblikovanju učiteljskih stavova o poučavanju učenika s disleksijom te su dobivene statistički značajne razlike na svima trima subskalama. Učitelji koji nedostatan i/ili u nedovoljnoj mjeri dostupno formalno obrazovanje kompenziraju neformalnim usavršavanjem vjerojatno su i motiviraniji u traženju načina pomoći učenicima s disleksijom.

Profesionalni razvoj treba biti usmjeren na razvoj i poboljšanje samoučinkovitosti učitelja. Potrebno je poticati učitelje da se vide sposobnima pružiti učinkovito obrazovanje učenicima s disleksijom. Istraživači jednoznačno ukazuju na nužnost bolje edukacije studenata i kvalitetnijega profesionalnog razvoja učitelja (Bell, McPhillips i Doveston, 2011; Moreau, 2014; Soriano-Ferrer, Echegaray-Bengoia i Joshi 2016; Washburn, Joshi i Binks Cantrell, 2010; Washburn i sur., 2013).

Zaključci

U inkluzivnim je razredima procjena stavova učitelja prema poučavanju učenika s teškoćama veoma važna. Potencijalno negativni stavovi prema disleksiji posljedično nose rizik od nejednakog i neodgovarajućeg tretmana učenika s disleksijom (Hornstra i sur., 2010). Rezultati ovog istraživanja potvrđuju postavljene hipoteze da učitelji imaju pozitivne stavove prema individualiziranom poučavanju, prilagodbama nastavnih materijala i postupcima vrednovanja usklađenima sa specifičnim potrebama učenika s disleksijom te pružanju podrške stvaranjem pozitivnoga razrednog ozračja i suradnjom s roditeljima i logopedima. Pritom statistički značajno pozitivnije stavove na svima trima subskalama imaju učiteljice, učitelji koji predaju u razrednoj nastavi i učitelji koji poučavaju Hrvatski jezik. Pozitivniji stavovi prema poučavanju učenika s disleksijom prisutni su i kod učitelja koji su tijekom inicijalnog obrazovanja slušali kolegij o poučavanju učenika s teškoćama i učitelja koji su se formalno i neformalno usavršavali u radu s takvim učenicima. S obzirom na to da je riječ o samoprocjenama učitelja, dobivene rezultate treba uzeti s oprezom. Moguće je da su učitelji bili skloni davati socijalno poželjne odgovore.

Unatoč navedenom, pozitivniji stavovi prema poučavanju učenika s disleksijom prisutniji su kod onih učitelja koji su različitim formama obrazovanja stjecali kompetencije za rad s tim učenicima, bilo da se radi o zastupljenosti kolegija u kojem su poučavani o toj temi, oblicima stručnog usavršavanja ili samostalnom učenju. Stoga je nužna sustavnija edukacija učitelja, osobito o načinima prilagodbe nastavnih materijala i postupaka vrednovanja, kako bi na svim razinama obrazovanja učenici s disleksijom dobili odgovarajuću podršku te u najvećoj mjeri ostvarili svoje mogućnosti. Radi bolje pripreme učitelja, svi bi nastavnički studijski programi trebali uključivati kolegije o disleksiji i načinu rada s učenicima s disleksijom i ostalim specifičnim teškoćama učenja.

Literatura

1. Antoniazzi, D., Snow, P., Dickson-Swift, V. (2010). Teacher Identification of Children at Risk for Language Impairment in the First Year of School. *International Journal of Speech-Language Pathology*, 12(3), 244–252.
2. Avramidis, E., Bayliss, P., Burden, R. (2000a). 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), 191–211.
3. Avramidis, E., Bayliss, P., Burden, R. (2000b). Student Teachers' Attitudes Towards the Inclusion of Children with Special Educational Needs in the Ordinary School. *Teaching and Teacher Education*, 16(3), 277–293.
4. Bell, S., McPhillips, T., Doveston, M. (2011). How do Teachers in Ireland and England Conceptualise Dyslexia? *Journal of Research in Reading*, 34(2), 171–192. doi:10.1111/j.1467-9817.2009.01419.x
5. Burden, R. (2008). Is Dyslexia Necessarily Associated with Negative Feelings of Self-worth? A Review and Implications for Future Research. *Dyslexia*, 14(3), 188–196. doi:10.1002/dys.371

6. Carvalhais, L., da Silva, F. C. (2010). Developmental Dyslexia: Perspectives on Teacher Training and Learning Disabilities in Portugal. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, 8(2), 1–8.
7. 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
8. Dahle, A. E., Knivsberg, A. (2014). Internalizing, Externalizing and Attention Problems in Dyslexia. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 16(2), 179–193.
9. Definition of Dyslexia. <https://dyslexiaida.org/definition-of-dyslexia/> (pristupljeno 7. 10. 2016.).
10. Dockrell, J. E., Lindsay, G. (2001). Children with Specific Speech and Language Difficulties—the Teachers' Perspective. *Oxford Review of Education*, 27(3), 369–394. <http://eprints.ioe.ac.uk/763/1/Dockrell2001Children369.pdf>. (pristupljeno 22. 10. 2016.).
11. Dulčić, A., Bakota, K. (2008). Stavovi učitelja povijesti redovnih osnovnih škola prema integriranim učenicima oštećena sluha i učenicima s poremećajima govorno-jezične komunikacije te specifičnim teškoćama u učenju. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 44(2), 31–50.
12. Dyson, A., Skidmore, D. (2002). Contradictory Models: The Dilemma of Specific Learning Difficulties. U J. Wearmouth, J. Soler, R. Reid (ur.), *Addressing Difficulties in Literacy Development* (str.174–178). London: Open University Press.
13. Elias, R. (2014). *Dyslexic Learners: An Investigation into the Attitudes and Knowledge of Secondary School Teachers in New Zealand. (Doctoral dissertation)*. University of Auckland, New Zealand.
14. Erdeljac, V., Vendi, F. (2012). Disleksija – nezaobilazna tema u edukaciji odgojitelja, učitelja i predmetnih nastavnika. U A. Pehlić, I. Vejo, E. Hasanagić (ur.), *Znanstveno-stručna konferencija s međunarodnim učešćem "Teorija i praksa ranog odgoja": Suvremeni tokovi u ranom odgoju* (str. 637–649). Zenica: Islamski pedagoški fakultet.
15. Galić-Jušić, I. (2004). *Djeca s teškoćama u učenju: rad na spoznajnom razvoju, vještinama učenja, emocijama i motivaciji*. Zagreb: Ostvarenje.
16. Galuschka, K., Ise, E., Krick, K., Schulte-Körne, G. (2014). Effectiveness of Treatment Approaches for Children and Adolescents with Reading Disabilities: A Meta-Analysis of Randomized Controlled Trials. *PLoS ONE*, 9(2), 1–11. <http://journals.plos.org/plosone/article?id=10.1371/journal.pone.0089900>. doi:10.1371/journal.pone.0105843 (pristupljeno 1. 10. 2016.).
17. Gwernan-Jones, R., Budren, R. L. (2010). Are They Just Lazy? Student Teachers' Attitudes About Dyslexia. *Dyslexia*, 16(1), 66–86. doi:10.1002/dys.393.
18. Goldup, W., Ostler, C. (2000). The Dyslexic Child at School and Home. U M. Townend, J. Turner (ur.), *Dyslexia in Practice. A Guide for Teachers* (str. 311–338). New York: Springer.
19. Goswami, U. (2002). Phonology, reading development, and dyslexia: A cross-linguistic perspective. *Annals of Dyslexia*, 52(1), 139–163. doi:10.1007/s11881-002-0010-0.
20. Hornstra, L., Denessen, E., Bakker, J., van den Bergh, L., Voeten, M. (2010). Teacher Attitudes toward Dyslexia: Effects on Teacher Expectations and the Academic Achievement of Students with Dyslexia. *Journal of Learning Disabilities*, 43(6), 515–529.
21. Hsien, M. L. W. (2007). Teacher Attitudes towards Preparation for Inclusion – In: Support of

- a Unified Teacher Preparation Program. *Postgraduate Journal of Education Research*, 8(1), 49–60.
22. Humphrey, N. (2003). Teacher and Pupil Ratings of Self-esteem in Developmental Dyslexia. *British Journal of Special Education*, 29(1), 29–36. doi:10.1111/1467-8527.00234.
23. Humphrey, N., Mullins, P. M. (2002). Personal Constructs and Attribution for Academic Success and Failure in Dyslexia. *British Journal of Special Education*, 29(4), 196–203. doi: 10.1111/1467-8527.00269.
24. Ivančić, Đ. (2010). *Diferencirana nastava u inkluzivnoj školi*. Zagreb: Alka Script.
25. Lenček, M., Blaži, D., Ivšac, J. (2007). Specifične teškoće učenja: osvrt na probleme u jeziku, čitanju i pisanju. *Magistra ladertina*, 2(2), 107–119.
26. Martan, V., Skočić Mihić, S., Lončarić, D. (2015a). Kompetencije učitelja za poticanje proaktivnih kauzalnih atribucija kod učenika sa specifičnim teškoćama u učenju. U S. Opić, M. Matijević (ur.), *Istraživanja paradigmi djetinjstva, odgoja i obrazovanja* (str. 624–634). Zagreb: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
27. Martan, V., Skočić Mihić, S., Lončarić, D. (2015b). Uvjerenja učitelja o disleksiji. U M. Cepenec (ur.), *5th Congress of Croatian Speech and Language Therapists with International participation "Multidisciplinary Approach in Speech and Language Sciences and Practice"* (str. 82–83). Osijek: Hrvatsko logopedsko društvo.
28. Moreau, L. K. (2014). Who's Really Struggling?: Middle School Teachers' Perceptions of Struggling Readers. *Research in Middle Level Education Online*, 37(10), 1–17.
29. Pašiček, Lj., Lenček, M. (1993). Verbalno učenje u djece s teškoćama čitanja i pisanja. U Lj. Likar, D. Kosmač (ur.), *Zbornik prispevkov 4. Strokovnog srečanja logopedov Slovenije: Multidisciplinarni pristop v logopediji* (str. 126–131). Portorož: Aktiv logopedov Južne Primorske.
30. Pavey, B. (2007). *Dyslexia-Friendly Primary School. A Practical Guide for Teachers*. London: Paul Chapman Publishing.
31. *Pravilnik o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju* (2015). <http://narodne-novine.nn.hr>. (pristupljeno 15. 4. 2016.).
32. Peterson, R. L., Pennington, B. F. (2012). Developmental Dyslexia. *The Lancet*, 379(9830), 1997–2007. doi:10.1016/S0140-6736(12)60198-6.
33. Posokhova, I. (2000). *Kako pomoći djetetu s teškoćama u učenju*. Zagreb: Ostvarenje.
34. Reid, G., Green, S. (2007). *100 Ideas for Supporting Pupils with Dyslexia*. New York: Continuum.
35. Reid, G. (2006). *Dyslexia and Inclusion. Classroom Approaches for Assessment, Teaching and Learning*. New York: David Fulton Publishers.
36. Reid, G. (2011). *Dyslexia*. New York: Continuum.
37. Ridsdale, J. (2004). Dyslexia and Self-Esteem. U M. Turner, J. Rack (ur.), *The Study of Dyslexia* (str. 249–279). New York: Kluwer Academic Publishers.
38. Rose, J. (2009). *Identifying and Teaching Children and Young People with Dyslexia and Literacy Difficulties*. <http://webarchive.nationalarchives.gov.uk/20130401151715/http://www.education.gov.uk/publications/eOrderingDownload/00659-2009DOM-EN.pdf>. (pristupljeno 25. 9. 2016.).

39. Schulte-Körne, G., Remschmidt, H. (2003). Dyslexia-Symptomatology, Diagnosis, Etiology, Long-term Outcome and Therapy. *Dtsch Arztebl Int.*, 113(16), 279–286.
40. Serrano, F., Defior, S. (2008). Dyslexia Speed Problems in a Transparent Orthography. *The International Dyslexia Association*, 58(1), 81–95. doi:10.1007/s11881-008-0013-6.
41. Singer, E. (2008). Coping with Academic Failure. A Study of Dutch Children with Dyslexia. *Dyslexia*, 14(4), 314–333. doi:10.1002/dys.352.
42. 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*, 154(3), 303–322.
43. Snowling, M. J., Melby-Lervåg, M. (2016). Oral Language Deficits in Familial Dyslexia: A Meta-Analysis and Review. *Psychological Bulletin*, 142(5), 498–545.
44. Soriano-Ferrer, M., Echegaray-Bengoa, J., Joshi, R. M. (2016). Knowledge and Beliefs about Developmental Dyslexia in Pre-service and In-service Spanish-speaking Teachers. *Annals of Dyslexia*, 66(1), 91-110. doi:10.1007/s11881-015-0111-1.
45. Thompson, M., Chinn, S. (2001). Good Practice in the Secondary School. U A. Fawcett (ur.), *Dyslexia Theory and Practice* (str. 281–297). London: Whurr.
46. Wadlington, E., Jacob, S. Bailey, S. (1996). Teaching Studets with Dyslexia in the Regular Classroom. *Childhood Education*, 73(1), 2–5.
47. Wadlington, E., M., Wadlington, P. L. (2005). What Educators Really Believe about Dyslexia. *Reading Improvement*, 42(1), 16.
48. Washburn, E. K., Binks-Cantrell, E. S., Joshi, R. M. (2014). What Do Preservice Teachers from the USA and the UK Know about Dyslexia? *Dyslexia*, 20(1), 1–18. doi:10.1002/dys.1459.
49. Washburn, E. K., Joshi, R. M., Binks Cantrell, E. (2010). Are Preservice Teachers Prepared to Teach Struggling Readers? *Annals of Dyslexia*, 61(1), 21–43. doi:10.1007/s11881-010-0040-y.
50. Willcutt, E. G., Pennington, B. F. (2000). Psychiatric Comorbidity in Children and Adolescents with Reading Disability. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 41(8), 1039–1048.
51. Williams, J. A., Lynch, S. A. (2010). Dyslexia: What Teachers Need to Know. *Kappa Delta Pi Record*, 46(2), 66–70.
52. Zisimopoulos, D. A., Galanaki, E. P. (2009). Academic Intrinsic Motivation and Perceived Academic Competence in Greek Elementary Students with and without Learning Disabilities. *Learning Disabilities Research and Practice*, 24(1), 33–43. doi:10.1111/j.1540-5826.2008.01275.x.
53. Zorzi, M., Barbiero, C., Facoetti, A., Lonciari, I., Carrozzi, M., Montico, M., Bravar, L., George, F., Pech-Georgel, C., Ziegler, J. C. (2012). Extra-Large Letter Spacing Improves Reading in Dyslexia. *PNAS*, 109(28), 11455–11459. <http://www.pnas.org/content/109/28/11455.full>. doi:10.1073/pnas.1205566109 (pristupjeno 15. 10. 2016.).

Teachers' Attitudes Toward Teaching Students with Dyslexia

Abstract

The aim of this research was to examine teachers' attitudes toward teaching students with dyslexia and to determine whether they differ according to their gender, work position, and initial and professional development. 233 primary school teachers were included in the research. The Scale of teachers' attitudes toward teaching students with dyslexia was used. Three factors were obtained: (1) individualized teaching procedures, (2) adjustment of teaching materials and evaluation procedures, and (3) support through classroom atmosphere and cooperation. Results indicate that teachers have positive attitudes toward teaching students with dyslexia in all three dimensions. Teachers differ according to gender, work position and their initial and professional development. In statistical terms, classroom teachers and those who had enrolled in some form of training for work with children with disabilities during the in- and pre-service teacher training through non-formal education hold more positive attitudes.

From the obtained differences about teaching students with dyslexia it is obvious that in- and pre-service teacher training influence teachers' positive attitudes toward students with dyslexia, which indicates their importance, especially the ways of adjusting teaching materials and evaluation methods so as to provide education at all levels which would be appropriate for students with dyslexia and their abilities and strengths.

Key words: *attitudes, dyslexia, inclusive education, individualized teaching, teachers*

Spolne razlike i dobna povezanost u manifestiranju agresivnog i prosocijalnog ponašanja djece predškolske dobi

Tihana Kokanović, Poslijediplomski doktorski studij pedagogije,
Filozofski fakultet Zagreb

Sažetak

Cilj ovoga rada bio je ispitati postoje li spolne razlike u učestalosti manifestiranja prosocijalnog i agresivnog ponašanja djece rane i predškolske dobi, te utvrditi postoji li dobna povezanost u iskazivanju tih oblika ponašanja. Nadalje, željelo se utvrditi postoje li razlike u učestalosti manifestiranja tih oblika ponašanja među djecom polaznicima redovitoga vrtićkog programa i polaznicima programa predškole. Za potrebe ispitivanja korištena je Skala procjene agresivnog i prosocijalnog ponašanja djece predškolske dobi PROS/AG (Žužul, Vlahović-Štetić, 1992). Skala se sastoji od 20 varijabli koje čine dvije subskale (parne varijable opisuju agresivno ponašanje, a neparne prosocijalno ponašanje), a predstavljaju najčešće reakcije djece u dječjem vrtiću. Istraživanjem je obuhvaćeno 669 djece rane i predškolske dobi s područja Sisačko-moslavačke županije, od čega je 319 dječaka i 337 djevojčica, od kojih je 67% djece polaznika redovitoga vrtićkog programa a 33% djece polaznika programa predškole. Odgojitelji su vršili procjenu učestalosti manifestiranja prosocijalnoga i agresivnog ponašanja na ordinalnoj skali od pet stupnjeva, gdje vrijednost 1 označava; Nikad se tako ne ponaša, a vrijednost 5; Gotovo uvijek se tako ponaša. Rezultati su pokazali da postoji statistički značajna razlika s obzirom na spol, odnosno da dječaci u odnosu na djevojčice učestalije manifestiraju agresivne oblike ponašanja, dok su djevojčice sklonije češćem izražavanju prosocijalnih oblika ponašanja. Nadalje, starija djeca u odnosu na mlađu češće primjenjuju prosocijalne vještine, a statistički je potvrđena i razlika između djece polaznika redovitoga vrtićkog programa i polaznika programa predškole, gdje rezultati pokazuju da djeca redovitoga vrtićkog programa češće izražavaju navedene oblike ponašanja u odnosu na polaznike programa predškole.

Ključne riječi: agresivnost djece, dječaci, djevojčice, prosocijalno ponašanje, predškolska dob

Uvod

Emocije su glavni pokretači ponašanja pojedinca te njegova odnosa s drugim ljudima. Već od najranije dobi djeca se razlikuju u iskazivanju određenih emocija, a kako će neko dijete reagirati u određenoj situaciji ovisi prije svega o njegovu doživljaju te situacije, genetskim čimbenicima te postupcima i ponašanju odraslih ljudi iz njegove neposredne

okoline. Izard (1991) navodi da djeca u dobi od nekoliko mjeseci već pokazuju širok raspon emocija. LaFreniere (2000) također navodi da se osnovne emocije poput ljutnje, tuge, sreće i iznenađenja mogu prepoznati u vrlo ranoj dobi. Slijedom navedenoga, može se reći da djeca od rođenja, stupajući u interakciju sa svojom neposrednom okolinom uče prepoznavati i kontrolirati svoje osjećaje. Razumijevanje emocija kod djece ima važnu ulogu, kako u ophođenju s vlastitim emocijama tako i u odnosima s drugima ljudima, te je povezano sa samim izražavanjem emocija, prosocijalnim i agresivnim ponašanjem (Garner, Robertson i Smith, 1997). Hughes, Dunn i White (1998) tvrde da djeca s problemima u ponašanju u ranom i predškolskom periodu pokazuju manje sposobnosti kod razumijevanja vlastitih osjećaja.

Agresivno ponašanje u ranoj i predškolskoj dobi

Neki oblici agresivnog ponašanja javljaju se već kod djece predškolske dobi te se smatraju sastavnim dijelom razvoja. Takvi oblici ponašanja javljaju se u vrlo ranoj dobi te je fizički agresivno ponašanje poput grizenja, čupanja i udaranja prisutno već u jasličkoj dobi, dok je verbalno i neprijateljsko ponašanje karakteristično za djecu predškolske dobi. Brojne su definicije agresivnosti i agresivnog ponašanja, prikazane sa stajališta raznih autora, nastale kao rezultat izučavanja ovog fenomena. Žužul (1989) navodi da se agresivnim ponašanjem smatra svaka fizička ili verbalna reakcija izvedena s ciljem nanošenja povrede ili štete drugoj osobi, neovisno o tome je li namjera do kraja realizirana. Bouillet i Uzelac (2007) agresivno ponašanje opisuju kao širok raspon specifičnih oblika ponašanja kojima je također zajedničko obilježje namjera da se nanese povreda ili šteta drugim osobama. Rumpf (2006) agresivnost tumači kao odgovor na nezadovoljene potrebe u skladu s čime bi se moglo zaključiti da odrasle osobe iz djetetova okruženja trebaju pravodobno prepoznati djetetove potrebe i odgovoriti na njih socijalno prihvatljivim načinom. Prema Američkoj psihijatrijskoj udruzi (1994 prema Essau i Conradt, 2006) agresivno i antisocijalno ponašanje odnosi se na poremećaj ophođenja te na poremećaj prkošenja i suprotstavljanja. Poremećaj ophođenja opisuju kao ponašanje prisutno kod osoba mlađih od 18 godina, a koji pokazuju određenu konstelaciju simptoma poput agresivnog ponašanja, kršenja pravila ili uništavanje tuđe imovine, dok je lakša varijanta poremećaja ophođenja poremećaj prkošenja i suprotstavljanja. Moeller (2001) ističe da definicija agresivnosti kao namjere nanošenja štete ili povrede drugoj osobi sadrži niz implikacija, poput toga da sadrži neprijateljsku namjeru te da cilj takvih postupaka može biti ne samo tjelesno već i duševno oštećivanje. Agresivnim ponašanjem smatra se i ako neko dijete govori ružne priče o drugom djetetu s namjerom da ga povrijedi, a agresija može biti usmjerena protiv čovjeka, životinje ili objekta. Budući da namjera nije nešto što drugi mogu neposredno vidjeti, izazov bi bio razotkriti djetetovu namjeru iskazivanja takvih oblika ponašanja. Đuranović i Opić (2013) naglašavaju činjenicu da je svako neprimjereno i agresivno ponašanje djece i mladih zapravo njihov poziv upomoć upućen odraslima. U skladu s navedenim, a uzimajući u obzir dob djece obuhvaćenu ovim istraživanjem, može

se utvrditi da su agresivni oblici ponašanja i sukobi u predškolskoj dobi dio uobičajena razvoja djeteta, koji će na neki način imati funkciju učenja pozitivnog rješavanja sukoba i razvoja prosocijalnog ponašanja. Nadalje, može se reći da dijete stupajući u interakciju s vršnjacima usvaja i različite obrasce ponašanja, od kojih su neki i socijalno neprihvatljivi, te ih nesvjesno počinje primjenjivati. U tom procesu djeci su potrebni odrasli koji će svojim ponašanjem davati primjere nenasilnog rješavanja sukoba u svakodnevnim životnim situacijama i tako razvijati socijalne vještine potrebne za učinkovito funkcioniranje u zajednici. Uloga je odraslih svako djetetovo agresivno ponašanje primijetiti i adekvatno na njega reagirati jer se na taj način prekida lanac ugrožavanja i štete, te se pokazuje da agresivno ponašanje nije prihvatljivo ni poželjno. Tu je također izrazito važan kompetentan i senzibiliziran odgojitelj koji će promatranjem situacije i dječjeg ponašanja procijeniti radi li se o oponašanju određenih obrazaca preuzetih od vršnjaka ili odraslih iz vrtićkoga ili obiteljskog konteksta, o nedostatku socijalnih vještina, o kronološkoj dobi i kritičnim razvojnim fazama ili su socijalno neprihvatljivi oblici ponašanja već postali dio djetetove osobnosti. U skladu s procjenom, a u suradnji sa stručnim suradnicima, odgojitelji će tada primjereno odgovarati i djelovati. Različita istraživanja pokazala su da je agresivnost stabilna osobina ličnosti, koja se formira relativno rano u djetinjstvu. Maccoby (1980) smatra da se već u dobi od šest mjeseci manifestiraju neki oblici agresije, premda te reakcije još nemaju cilj. Budući da dijete u toj najranijoj životnoj dobi agresijom izražava nezadovoljavanje svojih primarnih potreba, pravodobno zadovoljavanje potreba, postavljanje jasnih granica i pravila ponašanja, davanje primjera, poticanje djece na verbaliziranje trenutačnih osjećaja i situacija samo su neke od metoda kojima bi roditelji i odgojitelji trebali odgovarati na socijalno neprihvatljivo ponašanje. Žužul (1989) ističe da se kod četverogodišnje djece javlja instrumentalna agresija usmjerena na uzimanje ili otimanje igračaka, a u dobi od šest godina naglašenija je hostilna agresija usmjerena prema napadu ili ozljeđivanju druge osobe. Ponašanje usmjereno nanošenju štete prijateljstvu ili socijalnom statusu također se ubraja u agresivnost (Galen i Underwood, 1997 prema Underwood, 2004). Kod predškolske je djece karakteristična za djevojčice verbalna agresija poput vrijeđanja i ogovaranja, dok je kod dječaka prisutnija fizička agresija – instrumentalna i neprijateljska. Rezultati nekih istraživanja dali su objašnjenja spolnih razlika pri očitovanju agresije. Shaw, Winslow i Stoff (1997) tako navode da različiti oblici ponašanja roditelja u procesu socijalizacije indirektno utječu na ponašanje djeteta. Spolno stereotipno djelovanje ima utjecaj na internalizirane probleme u ponašanju kod djevojčica jer se roditelji prilikom discipliniranja više koriste metodom objašnjavanja, dok su kod dječaka izraženiji eksternalizirani problemi u ponašanju jer se njih više tjelesno kažnjava (Shaw i sur., 1997). Nadalje, autori navode manje sklonosti eksternaliziranim problemima u ponašanju kod djevojčica jer posjeduju bolje adaptivne vještine, što olakšava prijenos prosocijalnog ponašanja. Prinzie, Onghena i Hellinckx (2006) ističu da eksternalizirani problemi u ponašanju predstavljaju najstabilnije neprilagođeno ponašanje kod djece. Budući da brojna istraživanja ukazuju na prevlast eksternaliziranih oblika ponašanja, a u skladu s prethodno navedenim, može se reći da je vrlo značajno

na vrijeme uočiti potencijalne oblike problema u ponašanju te sprječavati njihovo daljnje razvijanje da bi se izbjegla stabilizacija agresivnosti i pojačavanje njezina intenziteta. Predškolska ustanova kao prva institucijska karika odgojno-obrazovnog sustava stoga ima za cilj osigurati kvalitetno okruženje i ozračje u kojem će se djetetu individualno pristupiti s poštovanjem i uvažavanjem te će ga se aktivno uključivati u kreiranje, ali i evaluaciju i samoevaluaciju kako vrtićkog konteksta tako i uspješnosti izvođenja ostvarenih zadataka. Na taj će se način poticati razvoj djetetove odgovornosti. Takav pristup i djelovanje odraslih djetetu će kao aktivnom sudioniku odgojno-obrazovnog procesa omogućiti osvješćivanje i traženje najučinkovitijih načina zadovoljavanja vlastitih potreba, bez ugrožavanja drugih, ali i razvijanje svijesti o preuzimanju odgovornosti za vlastito ponašanje. Tako će dijete ponašanjem pridonijeti vlastitom razvoju asertivnosti i tolerancije.

Razvoj prosocijalnog ponašanja kod djece rane i predškolske dobi

Prosocijalno ponašanje djeca počinju iskazivati vrlo rano, već u dojenačkoj dobi. U drugoj godini života ona postaju svjesna svoga emocionalnog ponašanja, vezanog za primarne emocije koje se javljaju ubrzo nakon rođenja, te počinju usvajati složenije emocionalne procese uključujući i empatiju. Oatley i Jenkins (2000) govore da djeca već u dobi od godinu i pol počinju govoriti o svojim osjećajima dok do treće godine života već znaju kako se osjećaju i mogu verbalizirati zašto se tako osjećaju. Složenost i učestalost prosocijalnog ponašanja s vremenom rastu, tako da su kod starije djece prosocijalni oblici ponašanja izraženiji u odnosu na mlađu djecu. Opić (2010) u svom radu naglašava važnost razvoja prosocijalnog ponašanja djece jer se na taj način potiče razvoj socijalnih kompetencija, čiji je manjak odnosno nedostatak značajan pokazatelj agresivne djece. Nadalje autor opisuje moguće načine razvoja prosocijalnog ponašanja primjenjive na učenike primarnog obrazovanja te navodi primjere aktivnosti (međusobno pomaganje prilikom učenja, zajedničko sudjelovanje u radu na projektima, uključivanje u različite humanitarne i eko akcije itd.) koje bi za konačan cilj imale razvoj socijalnih kompetencija; „...kroz poticanje prosocijalnog ponašanja potiče se interakcija sa zajednicom ... razvija se socijalna kompetencija kao posljedica“ (isto, 2010, str. 224). Slijedom navedenoga može se reći da se prosocijalno ponašanje razvija paralelno s djetetovim kognitivnim razvojem kojem uvelike pridonose interakcije u obitelji, s vršnjacima i zajednicom, odnosno iskustva koja djeca stječu u socijalnom kontekstu. Vasta, Haith i Miller (1998, str. 540) prosocijalno ponašanje opisuju kao „...vid moralnog postupanja koje uključuje društveno poželjna ponašanja poput dijeljenja s drugima, pomaganje i suradnju.“ Kako je predškolska ustanova mjesto u kojem djeca ostvaruju prve socijalne kontakte s vršnjacima i odraslima izvan obiteljskog konteksta, od velike je važnosti osigurati im stimulatивно i bogato opremljeno okruženje te svakodnevno stvarati prilike i situacije u kojima će ona trenirati socijalne vještine. Brajša-Žganec i Slunjski (2007) navode da je za razvoj prosocijalnog ponašanja važan nasljedni čimbenik, ali i kultura kojoj dijete pripada, pa neko dijete može naučiti određene

prosocijalne reakcije, ali će ih iskazivati samo u određenim situacijama i pod određenim uvjetima. Ukoliko dijete usvoji prosocijalno ponašanje i određene socijalne vještine smatra se socijalno kompetentnim. Sve to omogućava mu razumijevanje svoje neposredne okoline, uspješno snalaženje u svakodnevnim situacijama te postizanje vlastitih ciljeva. Smatra se da autoritativan stil odgoja, koji sadrži toplinu i nadzor, hrabrenje i komunikaciju te podršku i poštovanje, najdjelotvornije potiče uspješan razvoj prosocijalnog ponašanja, a slijedom toga i dijete postaje socijalno kompetentnije. Djeca koja odrastaju u takvoj podržavajućoj sredini razvijaju pozitivniju sliku o sebi, izgrađuju dobar odnos, kako s roditeljima tako i s ostalim odraslim osobama i vršnjacima iz svoje okoline. Suprotno od takva pristupa, djeca koja doživljavaju roditeljsko odbijanje, pokazuju neprijateljstvo i agresivnija su, imaju niže samopouzdanje te nisku razinu prosocijalnog ponašanja. Poznato je da su djeci u ranoj dobi najvažniji kvalitetni odnosi u obitelji, ali važnu ulogu imaju i vršnjaci te sudionici odgojno-obrazovnog procesa (pri tome se misli na predškolsku ustanovu, a kasnije i školu), odnosno odgojitelji i učitelji. Može se reći da su djeca koja su razvila pozitivne odnose sa svojim odgojiteljima i učiteljima socijalno kompetentnija u odnosu na vršnjake koji nisu razvili takvu vrstu odnosa. Odgojno-obrazovne ustanove pružaju brojne prilike za stvaranje socijalnih odnosa, izgradnju vršnjačkih odnosa i odnosa s odraslima te tako pridonose razvoju socijalnih vještina.

Utjecaj predškolskih ustanova na razvoj socijalne kompetencije djece

Polazeći od činjenice da je jedna od važnih uloga institucionaliziranoga predškolskog odgoja i obrazovanja priprema djeteta za polazak u školu te razvoj svih njegovih potencijala kako bi što uspješnije odgovaralo na životne zahtjeve i izazove zajednice temeljene na znanju, smatra se da bi kvaliteta predškolske ustanove na svim njezinim razinama trebala biti imperativ odgojno-obrazovnim sudionicima i zajednici kako bi se osigurali uvjeti za cjelovit razvoj djeteta. Može se reći da je kvaliteta odgojno-obrazovnog procesa važan čimbenik za socioemocionalni razvoj djeteta. Mnogi autori temeljem svojih istraživanja naglašavaju povezanost kvalitete strukture i procesa i pozitivnog utjecaja, kako na socijalni tako i emocionalni razvoj djece. Andersson (1989), Borge i Melhuish (1995) te Jurčević-Lozančić (1996) u istraživanjima provedenima među polaznicima redovitoga vrtićkog programa i polaznicima programa predškole navode da su djeca koja pohađaju redoviti vrtićki program socijalno i emocionalno kompetentnija jer su iskazivala manje problema u ponašanju, kao i drugih eksternaliziranih i internaliziranih problema, u odnosu na djecu koja su pohađala program predškole kod kojih je prisutnija potištenost, zabrinutost i osamljenost. Nadalje, Clark-Stewart (1989) ističe da vrtićka djeca u školi pokazuju veću socijalnu i emocionalnu kompetentnost što je vidljivo u socijalnim odnosima, u uspješnosti obavljanja zadataka, u preuzimanju inicijative te postizanju boljih rezultata. Isti autor dalje navodi kako roditeljima nije primaran krajnji ishod, već kvaliteta i način življenja njihova djeteta izvan obiteljskog okruženja. Ono što je roditeljima ključno značajke su po kojima

mogu razlikovati programe specifične za pojedine ustanove, a koji utječu na kvalitetu koja pridonosi pozitivnom razvoju njihove djece. Moglo bi se reći da im je od velikog značenja da se dijete osjeća sretno i zadovoljno i u skladu s time da razvija sve svoje potencijale. Na temelju tih značajki roditelji procjenjuju pojedine aspekte vrtićkoga konteksta. Brojna su istraživanja koja ukazuju na važnost kvalitete predškolske ustanove, a polazni indikator koji ukazuje na njezinu visoku razinu jest osposobljenost odgojitelja za rad s djecom, što podrazumijeva teorijska i stručna znanja stečena tijekom formalnog obrazovanja, ali i kontinuirano profesionalno usavršavanje i razvoj odgojitelja kao profesionalca spremnog odgovoriti na sve kompleksnije izazove suvremenog odgoja. Na drugom je mjestu bogato opremljeno i stimulativno okruženje te broj djece u skupini u odnosu na jednog odgojitelja. Howes (1988) istraživanjem je utvrdio da su ti čimbenici u odgoju djece u dobi od tri godine života pozitivno povezani s razvojem radnih navika te s manjim brojem problema u ponašanju kod djece trećeg razreda osnovne škole. Tijekom studije CFWP (2003) istraživači su također zaključili da skupine s manjim brojem djece po odgojitelju pokazuju razvijenije prosocijalno ponašanje, pozitivne aktivnosti u odnosima s vršnjacima te razvijaju sigurnu privrženost odgojiteljima. Može se reći da su kompetentan odgojitelj i broj djece u skupinama važni čimbenici za socijalni razvoj djece jer pridonose boljoj kvaliteti odgojno-obrazovnog procesa. Učenici koji su pohađali kvalitetne predškolske programe u dobi od 15 godina postižu bolji školski uspjeh te imaju razvijenije kognitivne sposobnosti, što potvrđuje istraživanje koje su proveli Vandell, Belsky, Burchinal, Steinberg i Vandergrift (2010). Rezultati tog istraživanja mogli bi biti pokazatelji dobi u kojoj su izraženiji oblici agresivnog ponašanja, što bi odgojiteljima dalo mogućnost odabira specifičnih načina odgojno-obrazovnog rada kako bi se stimulirali poželjni oblici ponašanja te na vrijeme prevenirali nepoželjni. Sve s ciljem razvoja socijalnih vještina koje će pridonijeti razvoju i stabilnosti prosocijalnog ponašanja te time pozitivno utjecati na socijalni razvoj djeteta.

Metode

Cilj ovog istraživanja bio je ispitati postoji li spolno uvjetovana razlika u učestalosti manifestiranja agresivnog i prosocijalnog ponašanja te je li iskazivanje navedenih oblika ponašanja povezano s dobi djece. Nadalje, željelo se utvrditi postoji li razlika u učestalosti manifestiranja navedenih oblika ponašanja između polaznika redovitoga vrtićkoga programa i polaznika programa predškole. Istraživanjem je obuhvaćeno 669 djece rane i predškolske dobi s područja Sisačko-moslavačke županije. Od toga je 319 dječaka i 337 djevojčica, 67% djece polaznici su redovitoga vrtićkoga programa, a 33% djece polaznici su programa predškole. Obuhvaćena su i djeca jasličke dobi te je tako raspon godina ispitanika od 1 do 7, pri čemu je 3% u dobi od 1 do 1,11 god.; 6,7% u dobi od 2 do 2,11 god.; 11,8% u dobi od 3 do 3,11 god.; 14,1% u dobi od 4 do 4,11 god.; 12,9% u dobi od 5 do 5,11 god.; 51,6% u dobi višoj od 6 godina. Sukladno cilju istraživanja postavljene su sljedeće hipoteze:

H1: Postoji spolno uvjetovana razlika u učestalosti manifestiranja agresivnog ponašanja djece rane i predškolske dobi, tj. pretpostavlja se da dječaci češće iskazuju taj oblik ponašanja u odnosu na djevojčice.

H2: Postoji povezanost dobi djeteta s učestalošću manifestiranja agresivnog ponašanja, odnosno pretpostavlja se da mlađa djeca češće izražavaju agresivno ponašanje u odnosu na stariju.

H3: Postoji spolno uvjetovana razlika u učestalosti manifestiranja prosocijalnog ponašanja djece rane i predškolske dobi, tj. pretpostavlja se da djevojčice u odnosu na dječake češće iskazuju taj oblik ponašanja.

H4: Postoji povezanost dobi djeteta s učestalošću manifestiranja prosocijalnog ponašanja, tj. pretpostavlja se da starija djeca češće iskazuju prosocijalne oblike ponašanja u odnosu na mlađu.

H5: Postoji razlika u učestalosti manifestiranja agresivnog ponašanja između polaznika redovitoga vrtićkog programa i polaznika programa predškole, odnosno pretpostavlja se da je agresivno ponašanje prisutnije kod polaznika programa predškole.

H6: Postoji razlika u učestalosti manifestiranja prosocijalnog ponašanja između polaznika redovitoga vrtićkog programa i polaznika programa predškole, tj. pretpostavlja se da polaznici redovitoga vrtićkog programa češće iskazuju prosocijalno ponašanje u odnosu na polaznike programa predškole.

Podaci za ovo istraživanje prikupljeni su pomoću *Skale procjene agresivnog i prosocijalnog ponašanja djece predškolske dobi PROS/AG* (Žužul i Vlahović-Štetić, 1992). Skala se sastoji od 20 varijabli koje čine dvije subskale (parne varijable opisuju agresivno ponašanje, a neparne prosocijalno ponašanje), a predstavljaju najčešće reakcije djece u dječjem vrtiću. Zadatak procjenjivača, u ovom slučaju odgojitelja, bio je za svaki opisani oblik ponašanja na ordinalnoj skali od pet stupnjeva s vrijednostima 1 – nikad se tako ne ponaša, 2 – rijetko se tako ponaša, 3 – ponekad se tako ponaša, 4 – često se tako ponaša, 5 – gotovo uvijek se tako ponaša, procijeniti učestalost pojavljivanja pojedinog oblika ponašanja kod procjenjivanog djeteta. Istraživanje je provedeno 2016. godine.

Rezultati i rasprava

Osnovne deskriptivne vrijednosti skale prikazane su u Tablici 1 za parne varijable koje označavaju agresivno ponašanje te u Tablici 2 za neparne varijable koje označavaju prosocijalno ponašanje. Tablica 1 prikazuje parne varijable koje opisuju agresivno ponašanje, a vrijednosti aritmetičkih sredina indiciraju da taj oblik ponašanja djeca iskazuju rijetko ili ponekad. Najviša vrijednost aritmetičke sredine ($AS = 2,85$) vidljiva je kod V8: „U igrama s drugom djecom pod svaku cijenu želi pobijediti“ te se može reći da je kod djece ponekad prisutan taj oblik ponašanja, što bi se moglo opravdati željom za samopotvrđivanjem, karakterističnom za predškolsku dob, a koja se dostizanjem određene intelektualne i socijalne zrelosti vidno smanjuje. V20: „Uništava igračke“ s najnižom vrijednosti aritmetičke sredine ($AS = 1,82$) pokazatelj je da djeca ponekad pokazuju taj oblik agresivnog ponašanja,

što bi se moglo interpretirati na način da je i ljutnja emocionalno stanje koje je potaknuto nekom konkretnom situacijom, ali može biti i posljedica brojnih nakupljenih i potisnutih osjećaja, što je vrlo važno prepoznati te poticati iskazivanje na socijalno prihvatljiv način.

Tablica 1

Deskriptivne vrijednosti skale (Agresivno ponašanje)

	Ra	Mi	Ma	AS		Std.	Varijanc	Asimetrija		Spljošten
	ng	n.	x.	Stat.	Std.	Dev.	a	Stat.	Std.	ost
	St	St	St		greška	Stat.	Stat.	Stat.	greška	Stat.
	at.	at.	at.							
v2	4	1	5	2,59	,045	1,162	1,351	,160	,094	-,973
v4	4	1	5	2,76	,050	1,290	1,665	,110	,095	-1,160
v6	4	1	5	2,61	,050	1,301	1,693	,209	,094	-1,171
v8	4	1	5	2,85	,049	1,278	1,633	,156	,095	-1,032
v10	4	1	5	2,29	,050	1,294	1,674	,629	,095	-,813
v12	4	1	5	2,40	,050	1,287	1,656	,413	,095	-1,055
v14	4	1	5	2,23	,046	1,202	1,445	,614	,094	-,684
v16	4	1	5	2,10	,043	1,106	1,224	,598	,095	-,805
v18	4	1	5	1,91	,042	1,084	1,175	1,00	,095	,090
v20	4	1	5	1,82	,040	1,031	1,063	1,11	,094	,354
								2		
								9		

Legenda – V2: Svađa se i više na drugu djecu, V4: Želi li doći do nečega, gura djecu koja mu smetaju, V6: Prkosi, V8: U igrama s drugom djecom pod svaku cijenu želi pobijediti, V10: Ako ga netko izazove, potuče se, V12: Otima igračke drugoj djeci, V14: Izaziva sukobe, V16: Ruga se drugoj djeci, V18: Započinje tuču s drugom djecom, V20: Uništava igračke

Iz Tablice 2 vidljivo je da je raspon odgovora maksimalan, što indicira da varijable dobro pokrivaju odgovore od najmanje do najveće procjene čestine pojavljivanja prosocijalnog ponašanja. Vrijednost najviše aritmetičke sredine kod V13: „Dijeli bombone i slatkiše s drugom djecom“ (AS = 3,71) ukazuje na često takvo ponašanje kod djece te se kod nekih primjećuje vrlo rano, dok V17: „Drago mu je kad neko drugo dijete pobijedi u nekoj igri“ u ovom djelu analize ima najnižu vrijednost (AS = 3,07) što znači da se djeca rijetko raduju ako neko drugo dijete pobijedi u igri, a u usporedbi s Tablicom 1 koja prikazuje oblike agresivnog ponašanja te s varijablom V8: „U igrama s drugom djecom pod svaku cijenu želi pobijediti“ (AS = 2,85), može se zaključiti da dijete predškolske dobi, iako s već dobro usvojenim prosocijalnim ponašanjem, još uvijek ima prostora za usvajanje i jačanje određenih vještina kako bi se dosegla razina potrebna za djelotvorno funkcioniranje u zajednici. Važno je naglasiti da se prosocijalno ponašanje uči, potrebno ga je svakodnevnim aktivnostima u interakciji s vršnjacima i odraslima primjenjivati i tako pružati dobar obrazac po kojem će djeca vlastitim djelovanjem razvijati svoju emocionalnu pismenost sukladno razvojnom stupnju.

Tablica 2.

Deskriptivne vrijednosti skale (Prosocijalno ponašanje)

	Rank	Min.	Max.	AS		Std. Dev.	Varijanc a	Asimetrija		Spljošten ost
	Stat.	Stat.	Stat.	Stat.	Std. greška	Stat.	Stat.	Stat.	Std. greška	Stat.
v1	4	1	5	3,49	,045	1,164	1,355	-,442	,094	-,707
v3	4	1	5	3,47	,041	1,061	1,125	-,293	,095	-,708
v5	4	1	5	3,45	,043	1,122	1,259	-,247	,095	-,799
v7	4	1	5	3,63	,042	1,082	1,170	-,345	,095	-,765
v9	4	1	5	3,46	,042	1,093	1,195	-,410	,094	-,574
v11	4	1	5	3,29	,044	1,128	1,273	-,265	,095	-,726
v13	4	1	5	3,71	,045	1,156	1,336	-,571	,094	-,614
v15	4	1	5	3,57	,040	1,042	1,085	-,257	,095	-,718
v17	4	1	5	3,07	,042	1,090	1,188	,010	,095	-,724
v19	4	1	5	3,29	,042	1,084	1,175	-,197	,095	-,639

Legenda – V1: Posuđuje svoje igračke drugoj djeci, V3: Pomaže drugoj djeci, V5: Suosjeća s djecom koja su teško bolesna, napuštena ili im se dogodila neka nesreća, V7: Igračke koje su tuđe vlasništvo čuva kao i svoje vlastite, V9: Žali ako se neko dijete u igri ozlijedi, V11: Veseli se ako drugo dijete dobije novu igračku ili komad odjeće, V13: Dijeli bombone i slatkiše s drugom djecom, V15: Ako ga drugo dijete za nešto zamoli, učini to, V17: Drago mu je kad neko drugo dijete pobijedi u nekoj igri, V19: Suosjeća s djecom koja su kažnjena

Pretpostavljeno je (H1) da postoji spolno uvjetovana razlika u učestalosti manifestiranja agresivnog ponašanja, odnosno da dječaci češće iskazuju taj oblik ponašanja u odnosu na djevojčice. Za testiranje H1 korišten je parametrijski t-test za nezavisne uzorke. Rezultati t-testa prikazani su u Tablici 3. Iako su rezultati K-S testa ukazali da preduvjet normalnosti distribucije nije zadovoljen, ipak se pristupilo parametriji jer nije riječ o izraženo asimetričnim distribucijama ni o izraženo leptokurtičnim i platikurtičnim distribucijama. Također, riječ je o kategoriji velikih uzoraka (djelovanje centralno graničnih teorema). Vrijednosti t-testa interpretirane su s obzirom na rezultate Levenova testa, tj. preduvjeta o homogenosti varijanci subuzoraka koji se uspoređuju. Vrijednosti t-testa indiciraju da postoji statistički značajna spolno uvjetovana razlika na svim varijablama agresivnog ponašanja, čime se pretpostavljena hipoteza potvrđuje.

Tablica 3

Rezultati t-testa: spolno uvjetovane razlike u agresivnom ponašanju

		Levenov test jednakosti varijanci		t-test jednakosti razlika						
		F	Znač.	T	df	Znač. (2-tailed)	Razlike AS	Std. greška razlike	95% intervali pouzdanosti razlike	
									Donji	Gornji
v 2	Jednakost v. ispunjena	,001	,975	3,649	654	,000	,329	,090	,152	,505
	Jednakost v. se ne pretp.			3,648	651,406	,000	,329	,090	,152	,505
v 4	Jednakost v. ispunjena	,928	,336	5,992	652	,000	,588	,098	,395	,781
	Jednakost v. se ne pretp.			5,981	642,250	,000	,588	,098	,395	,781
v 6	Jednakost v. ispunjena	,076	,783	3,494	654	,001	,352	,101	,154	,549
	Jednakost v. se ne pretp.			3,493	650,813	,001	,352	,101	,154	,549
v 8	Jednakost v. ispunjena	,818	,366	3,260	652	,001	,324	,099	,129	,519
	Jednakost v. se ne pretp.			3,255	643,033	,001	,324	,099	,128	,519
v 10	Jednakost v. ispunjena	32,721	,000	8,489	653	,000	,818	,096	,629	1,007
	Jednakost v. se ne pretp.			8,442	614,859	,000	,818	,097	,628	1,009
v 12	Jednakost v. ispunjena	13,497	,000	6,431	652	,000	,629	,098	,437	,820
	Jednakost v. se ne pretp.			6,407	629,100	,000	,629	,098	,436	,821
v 14	Jednakost v. ispunjena	23,928	,000	7,214	654	,000	,654	,091	,476	,832
	Jednakost v. se ne pretp.			7,181	623,149	,000	,654	,091	,475	,832
v 16	Jednakost v. ispunjena	6,402	,012	3,824	652	,000	,328	,086	,160	,496
	Jednakost v. se ne pretp.			3,817	642,491	,000	,328	,086	,159	,497
v 18	Jednakost v. ispunjena	41,869	,000	7,512	652	,000	,614	,082	,453	,774
	Jednakost v. se ne pretp.			7,459	586,500	,000	,614	,082	,452	,775
v 20	Jednakost v. ispunjena	39,343	,000	7,049	654	,000	,549	,078	,396	,702
	Jednakost v. se ne pretp.			6,989	579,119	,000	,549	,079	,395	,703

Kao što je vidljivo u Tablici 4, muški spol na svim varijablama agresivnog ponašanja ima više aritmetičke sredine, tj. dječaci češće manifestiraju agresivne oblike ponašanja. Prema procjeni odgojitelja na svim varijablama vidljiva je viša vrijednost kod dječaka u odnosu na djevojčice. Budući da se navedeni oblici ponašanja odnose na međusobni fizički i verbalni sukob, mogli bismo utvrditi da se javljaju isključivo zbog manjkavosti određenih socijalnih vještina potrebnih za razvoj prosocijalnog ponašanja, na čiji se razvoj u toj dobi stavlja naglasak (npr. nenasilno rješavanje sukoba, pozitivna disciplina). Smjer razlika prikazan je u Tablici 4.

Tablica 4

Vrijednosti aritmetičkih sredina između dječaka i djevojčica

	Spol	N	AS	Std. Devijacija	Std. greška razlike
v2	Muško	319	2,76	1,157	,065
	Žensko	337	2,43	1,148	,063
v4	Muško	319	3,06	1,302	,073
	Žensko	335	2,47	1,208	,066
v6	Muško	319	2,81	1,298	,073
	Žensko	337	2,45	1,279	,070
v8	Muško	319	3,03	1,314	,074
	Žensko	335	2,70	1,226	,067
v10	Muško	318	2,72	1,350	,076
	Žensko	337	1,91	1,111	,061
v12	Muško	318	2,73	1,334	,075
	Žensko	336	2,10	1,163	,063
v14	Muško	319	2,57	1,257	,070
	Žensko	337	1,92	1,060	,058
v16	Muško	317	2,28	1,130	,063
	Žensko	337	1,95	1,064	,058
v18	Muško	319	2,23	1,189	,067
	Žensko	335	1,61	,885	,048
v20	Muško	319	2,11	1,144	,064
	Žensko	337	1,56	,833	,045

Za testiranje hipoteze H2, da postoji povezanost dobi djece s učestalošću manifestiranja agresivnog ponašanja, odnosno da je taj oblik ponašanja prisutniji kod mlađe djece, primijenjen je Pearsonov koeficijent korelacije. Iako je utvrđena statistički značajna povezanost na osam od deset varijabli (Tablica 5), korelacije su vrlo niske te ne možemo govoriti o grupnom predviđanju (kategorija velikih uzoraka djeluje na razinu statističke značajnosti). Budući se radi o negativnoj korelaciji na većini varijabli, a što ukazuje da mlađa djeca češće pokazuju agresivno ponašanje u odnosu na stariju, pretpostavljena hipoteza se potvrđuje. Specifično ponašanje za djecu mlađe dobi karakterizira V12: „Otima igračke drugoj djeci“ ($r = -,323$) jer se djeca u toj dobi češće koriste takvim strategijama prilikom zadovoljavanja potreba i interesa, te V6: „Prkosi“ ($r = -,260$) koja je također kritična razvojna faza trogodišnje djece. Može se reći da je potvrđena hipoteza zapravo bila i očekivana.

Tablica 5

Pearsonov koeficijent korelacije; povezanostdobi djece s učestalošću manifestiranja agresivnog ponašanja

		v2	v4	v6	v8	v10	v12	v14	v16	v18	v20
Dob djeteta	Pearson koef.kor.	-,100**	-,252**	-,260**	,045	-,114**	-,323**	-,160**	,097*	-,135**	-,211**
	Znač. (2-tailed)	,010	,000	,000	,244	,003	,000	,000	,012	,000	,000
	N	669	667	669	667	668	667	669	667	667	669

Za testiranje hipoteze H3 da postoji spolno uvjetovana razlika u učestalosti manifestiranja prosocijalnog ponašanja djece rane i predškolske dobi, tj. da su djevojčice sklonije iskazivanju tog oblika ponašanja u odnosu na dječake, primijenjen je t-test za nezavisne uzorke. Rezultati t-testa ukazuju da postoji statistički značajna razlika na svim varijablama (Tablica 6), odnosno da djevojčice u svakodnevnim interakcijama s vršnjacima češće primjenjuju prosocijalne oblike ponašanja u odnosu na dječake, te se hipoteza potvrđuje. Rezultate ipak ne treba generalizirati, naime primjetno je da djevojčice sve češće pribjegavaju agresivnim oblicima ponašanja, a s druge strane primjetan je i velik broj empatičnih, senzibiliziranih i mirnih dječaka. Može se zaključiti da su razlozi za određene oblike ponašanja kompleksne prirode, te bi buduća istraživanja na većem broju ispitanika mogla dati jasniju sliku. Smjer razlika prikazan je u Tablici 7.

Tablica 6

Rezultati t-testa: spolno uvjetovane razlike u prosocijalnom ponašanju

		Levenov test jednakosti varijanci		t-test jednakosti razlika						
		F	Znač.	T	Df	Znač. (2-tailed)	Razlike AS	Std. greška razlike	95% intervali pouzdanosti razlike	
									Donji	Gornji
v1	Jednakost v. ispunjena	,840	,360	-3,829	654	,000	-,346	,090	-,523	-,168
	Jednakost v. se ne pretp.			-3,826	649,959	,000	-,346	,090	-,523	-,168
v3	Jednakost v. ispunjena	4,322	,038	-7,135	651	,000	-,574	,080	-,732	-,416
	Jednakost v. se ne pretp.			-7,114	635,069	,000	-,574	,081	-,732	-,415
v5	Jednakost v. ispunjena	1,537	,216	-6,475	653	,000	-,555	,086	-,723	-,386
	Jednakost v. se ne pretp.			-6,460	640,967	,000	-,555	,086	-,723	-,386
v7	Jednakost v. ispunjena	6,095	,014	-5,996	653	,000	-,495	,083	-,658	-,333
	Jednakost v. se ne pretp.			-5,980	638,346	,000	-,495	,083	-,658	-,333
v9	Jednakost v. ispunjena	1,375	,241	-6,202	654	,000	-,518	,083	-,682	-,354
	Jednakost v. se ne pretp.			-6,196	648,234	,000	-,518	,084	-,682	-,354
v11	Jednakost v. ispunjena	,095	,758	-5,763	646	,000	-,502	,087	-,673	-,331
	Jednakost v. se ne pretp.			-5,757	640,258	,000	-,502	,087	-,673	-,331
v13	Jednakost v. ispunjena	,901	,343	-3,161	654	,002	-,285	,090	-,461	-,108
	Jednakost v. se ne pretp.			-3,160	651,269	,002	-,285	,090	-,461	-,108
v15	Jednakost v. ispunjena	,101	,751	-4,711	652	,000	-,379	,080	-,537	-,221
	Jednakost v. se ne pretp.			-4,713	651,195	,000	-,379	,080	-,537	-,221
v17	Jednakost v. ispunjena	2,268	,133	-5,054	653	,000	-,424	,084	-,589	-,259
	Jednakost v. se ne pretp.			-5,062	652,987	,000	-,424	,084	-,588	-,259
v19	Jednakost v. ispunjena	4,536	,034	-5,554	652	,000	-,462	,083	-,625	-,299
	Jednakost v. se ne pretp.			-5,558	651,459	,000	-,462	,083	-,625	-,299

Kao što je vidljivo u Tablici 7, djevojčice imaju više aritmetičke sredine na svim varijablama prosocijalnog ponašanja od dječaka. To znači da one učestalije iskazuju prosocijalne oblike ponašanja. Takvi rezultati mogu ukazivati na spolno stereotipno ponašanje od strane odraslih naspram djevojčica, s kojima se češće primjenjuje discipliniranje metodom objašnjavanja dok se kod dječaka primjenjuje ponekad i tjelesno kažnjavanje (Shaw i sur. 1997).

Tablica 7

Vrijednosti aritmetičkih sredina između dječaka i djevojčica

	Spol	N	AS	Std. Devijacija	Std. greška razlike
v1	Muško	319	3,30	1,170	,066
	Žensko	337	3,65	1,143	,062
v3	Muško	316	3,17	1,076	,061
	Žensko	337	3,74	,979	,053
v5	Muško	318	3,16	1,139	,064
	Žensko	337	3,72	1,053	,057
v7	Muško	318	3,37	1,107	,062
	Žensko	337	3,87	1,007	,055
v9	Muško	319	3,19	1,090	,061
	Žensko	337	3,71	1,048	,057
v11	Muško	314	3,02	1,126	,064
	Žensko	334	3,52	1,090	,060
v13	Muško	319	3,56	1,158	,065
	Žensko	337	3,85	1,147	,062
v15	Muško	318	3,37	1,018	,057
	Žensko	336	3,75	1,038	,057
v17	Muško	318	2,85	1,043	,058
	Žensko	337	3,27	1,100	,060
v19	Muško	318	3,05	1,048	,059
	Žensko	336	3,51	1,076	,059

Hipoteza H4 pretpostavlja da postoji povezanost dobi djece s učestalošću manifestiranja prosocijalnog ponašanja, tj. da starija djeca češće primjenjuju ovaj oblik ponašanja u interakciji s vršnjacima u odnosu na mlađu. Za potrebe testiranja te hipoteze također je primijenjen Pearsonov koeficijent korelacije. U Tablici 8 vidljiv je pozitivan koeficijent korelacije na svim varijablama, što znači da starija djeca češće izražavaju prosocijalne oblike ponašanja u odnosu na mlađu. Iako su korelacije niske, utvrđeno je da postoji statistički značajna povezanost dobi i učestalosti manifestiranja prosocijalnog ponašanja te se H4 potvrđuje. Takav rezultat ne iznenađuje jer djeca starije predškolske dobi već mogu racionalno razumjeti i prepoznati osjećaje druge djece te u skladu s time i djelovati.

Tablica 8

Pearsonov koeficijent korelacije; povezanost dobi i učestalosti manifestiranja prosocijalnog ponašanja

		v1	v3	v5	v7	v9	v11	v13	v15	v17	v19
Dob djeteta	Pearson koef.kor.	,218**	,174**	,270**	,187**	,216**	,293**	,172**	,247**	,283**	,210**
	Znač. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	669	666	668	668	669	661	669	666	668	667

** Korelacija je značajna na 0,01 razini (2-tailed).

Hipotezom H5 pretpostavlja se da postoji razlika u učestalosti manifestiranja agresivnog ponašanja između polaznika vrtićkog programa i polaznika programa predškole, odnosno da polaznici programa predškole češće izražavaju agresivno ponašanje u odnosu na polaznike redovitoga vrtićkog programa. Iz Tablice 9 vidljivo je da rezultati t-testa ukazuju na statistički značajnu razliku na svim varijablama osim na varijabli V16, ali suprotno navedenoj hipotezi, tj. polaznici redovitoga vrtićkog programa češće iskazuju taj oblik ponašanja u odnosu na polaznike programa predškole. Dakle, hipoteza se ne potvrđuje. Smjer razlika vidljiv je u Tablici 10.

Tablica 9

Rezultati t-testa: razlike između polaznika redovitoga vrtićkog programa i programa predškole

		Levenov test jednakosti varijanci		t-test jednakosti razlika					
		F	Znač.	T	df	Znač. (2-tailed)	Razlike AS	Std. greška razlike	95% intervali pouzdanosti razlike
									Donji
v 2	Jednakost v. ispunjena	,444	,506	2,455	665	,014	,234	,095	,047
	Jednakost v. se ne pretp.			2,439	431,496	,015	,234	,096	,045
v 4	Jednakost v. ispunjena	10,385	,001	2,858	663	,004	,302	,106	,094
	Jednakost v. se ne pretp.			2,780	408,610	,006	,302	,108	,088
v 6	Jednakost v. ispunjena	,485	,486	4,726	665	,000	,497	,105	,291
	Jednakost v. se ne pretp.			4,784	453,221	,000	,497	,104	,293
v 8	Jednakost v. ispunjena	16,168	,000	3,000	663	,003	,314	,105	,109
	Jednakost v. se ne pretp.			2,881	393,045	,004	,314	,109	,100
v 10	Jednakost v. ispunjena	6,972	,008	4,791	664	,000	,503	,105	,297
	Jednakost v. se ne pretp.			4,892	460,975	,000	,503	,103	,301
v 14	Jednakost v. ispunjena	,898	,344	3,215	665	,001	,316	,098	,123
	Jednakost v. se ne pretp.			3,252	452,303	,001	,316	,097	,125
v 16	Jednakost v. ispunjena	6,487	,011	-,748	663	,454	-,068	,091	-,247
	Jednakost v. se ne pretp.			-,728	408,987	,467	-,068	,094	-,252
v 18	Jednakost v. ispunjena	,013	,910	3,304	663	,001	,293	,089	,119
	Jednakost v. se ne pretp.			3,347	451,531	,001	,293	,088	,121
v 20	Jednakost v. ispunjena	4,508	,034	4,941	665	,000	,412	,083	,248
	Jednakost v. se ne pretp.			5,225	509,228	,000	,412	,079	,257

Ovakvi su rezultati iznenađujući jer su djeca iz redovitog programa svakodnevno u interakciji s vršnjacima te imaju više prilika za razvijanje i treniranje socijalno poželjnih obrazaca ponašanja. Stoga se pretpostavljalo da u komunikaciji i rješavanju problema s vršnjacima češće primjenjuju prosocijalne vještine u odnosu na polaznike programa predškole koji su u institucionaliziranom obliku odgoja i obrazovanja dva do tri puta u tjednu po dva i pol sata, što se smatra nedovoljnim za učinkovito razvijanje socijalno prihvatljivih oblika ponašanja. Jasniju sliku mogla bi dati buduća istraživanja koja bi imala za cilj ispitati odgojiteljeve metode i strategije, odnosno pedagošku kompetentnost prilikom poticanja i razvijanja prosocijalnih vještina kod djece. S druge strane, moglo bi se reći da polaznici redovitoga vrtićkog programa, prema procjenama odgojitelja, češće pokazuju agresivne oblike ponašanja jer su u odnosu na polaznike programa predškole uključeni u odgojno-obrazovni sustav od rane dobi te su svakodnevno u situacijama koje zahtijevaju primjenu različitih socijalnih vještina u interakcijama s vršnjacima. Sukladno razvoju i kritičnim razvojnim fazama, djeca u različitim situacijama i interakcijama, kako s vršnjacima tako i

s odraslima, treniraju socijalne vještine. Možda su kritičniji u procjeni i sami odgojitelji u redovitom programu. Oni uočavaju neprimjerene načine rješavanja pojedinih sukoba u koje ulaze djeca na svakodnevnoj razini jer borave i do deset sati dnevno u predškolskim ustanovama, a samim time spontanije i slobodnije izražavaju osjećaje i mišljenje. Odgojitelji se u programima predškole susreću s djecom dva do tri puta tjedno po dva i pol sata. Ta su djeca manje izložena vršnjačkim sukobima, dolaze u vrtički kontekst izvan radnog vremena kada u prostoru više nema polaznika redovitog programa, često su u manjim skupinama, a samim time i odgojno-obrazovni proces poprima drugačiji smjer.

Tablica 10

Vrijednosti aritmetičkih sredina između navedenih skupina djece

	Status djeteta	N	AS	Std. Devijacija	Std. greška razlike
v2	Polaznik redovitoga vrtičkog programa	446	2,67	1,150	,054
	Polaznik programa predškole	221	2,43	1,172	,079
v4	Polaznik redovitoga vrtičkog programa	444	2,86	1,245	,059
	Polaznik programa predškole	221	2,56	1,352	,091
v6	Polaznik redovitoga vrtičkog programa	446	2,78	1,295	,061
	Polaznik programa predškole	221	2,29	1,249	,084
v8	Polaznik redovitoga vrtičkog programa	445	2,96	1,217	,058
	Polaznik programa predškole	220	2,65	1,372	,093
v10	Polaznik redovitoga vrtičkog programa	446	2,46	1,299	,062
	Polaznik programa predškole	220	1,96	1,221	,082
v14	Polaznik redovitoga vrtičkog programa	446	2,33	1,208	,057
	Polaznik programa predškole	221	2,02	1,168	,079
v16	Polaznik redovitoga vrtičkog programa	444	2,08	1,076	,051
	Polaznik programa predškole	221	2,15	1,168	,079
v18	Polaznik redovitoga vrtičkog programa	445	2,01	1,089	,052
	Polaznik programa predškole	220	1,71	1,049	,071
v20	Polaznik redovitoga vrtičkog programa	446	1,96	1,065	,050
	Polaznik programa predškole	221	1,54	,902	,061

Hipotezom H6 pretpostavlja se da postoji razlika u učestalosti manifestiranja prosocijalnog ponašanja između djece redovitoga vrtičkog programa i djece programa predškole, odnosno da polaznici redovitoga vrtičkog programa češće u interakcijama primjenjuju taj oblik ponašanja. U Tablici 8 prikazani su rezultati t-testa kojim su testirane razlike između

navedenih skupina djece, gdje je na šest od deset varijabli vidljiva statistički značajna razlika: V3 ($p = ,003$) „Pomaže drugoj djeci“, V5 ($p = ,036$) „Suosjeća s djecom koja su bolesna, napuštena ili im se dogodila neka nesreća“, V9 ($p = ,028$) „U igri s drugom djecom pod svaku cijenu želi pobijediti“, V13 ($p = ,017$) „Dijeli bombone i slatkiše s drugom djecom“, V15 ($p = ,033$) „Ako ga drugo dijete za nešto zamoli, učini to“, V17 ($p = ,041$) „Drago mu je kad neko drugo dijete pobijedi u igri.“ U tim situacijama, prema procjeni odgojitelja, polaznici redovitog programa češće primjenjuju prosocijalno ponašanje u odnosu na polaznike programa predškole, te se time H_6 potvrđuje. Smjer razlika vidljiv je u Tablici 12.

Tablica 11

Rezultati t-testa: razlike između polaznika redovitoga vrtićkog programa i programa predškole

		Levenov test jednakosti varijanci		t-test jednakosti razlika					
		F	Znač.	T	Df	Znač. (2-tailed)	Razlike AS	Std. greška razlike	95% intervali pouzdanosti razlike
v1	Jednakost v. ispunjena	,135	,713	,803	665	,422	,077	,096	- ,111
	Jednakost v. se ne pretp.			,800	434,270	,424	,077	,096	- ,112
v3	Jednakost v. ispunjena	,207	,649	2,942	662	,003	,256	,087	,085
	Jednakost v. se ne pretp.			2,925	427,401	,004	,256	,088	,084
v5	Jednakost v. ispunjena	8,022	,005	2,001	664	,046	,184	,092	,003
	Jednakost v. se ne pretp.			2,102	500,415	,036	,184	,088	,012
v7	Jednakost v. ispunjena	,256	,613	-,732	664	,464	-,065	,089	-,240
	Jednakost v. se ne pretp.			-,737	446,802	,462	-,065	,088	-,239
v9	Jednakost v. ispunjena	3,161	,076	2,114	665	,035	,190	,090	,013
	Jednakost v. se ne pretp.			2,207	492,262	,028	,190	,086	,021
v11	Jednakost v. ispunjena	12,524	,000	-,167	657	,868	-,016	,093	-,199
	Jednakost v. se ne pretp.			-,178	527,855	,859	-,016	,087	-,187
v13	Jednakost v. ispunjena	1,406	,236	2,383	665	,017	,226	,095	,040
	Jednakost v. se ne pretp.			2,362	428,768	,019	,226	,096	,038
v15	Jednakost v. ispunjena	1,451	,229	2,083	662	,038	,178	,086	,010
	Jednakost v. se ne pretp.			2,139	468,502	,033	,178	,083	,014
v17	Jednakost v. ispunjena	,006	,939	-2,051	664	,041	-,183	,089	-,359
	Jednakost v. se ne pretp.			-2,112	474,934	,035	-,183	,087	-,354

obrazovanja u ranoj i predškolskoj dobi, gdje se u skladu sa stupnjem djetetova razvoja na primjeren način stvaraju prilike za usvajanje i razvoj socijalnih vještina. Razlika u učestalosti manifestiranja prosocijalnog ponašanja među polaznicima redovitoga vrtićkog programa i programa predškole pokazuje da djeca redovitog programa češće primjenjuju taj oblik

ponašanja u interakciji s drugom djecom. V15 „Ako ga drugo dijete za nešto zamoli, učini to“ (AS = 3,62) pokazatelj je već dobro usvojenih prosocijalnih vještina. Vrijednost V13 „Dijeli bombone i slatkiše s drugom djecom“ (AS = 3,79) također pokazuje da je dijeljenje, kao jedna od važnih prosocijalnih vještina u predškolskoj dobi, već prilično usvojeno kod djece redovitog programa koji, prema procjeni odgojitelja, češće primjenjuju te oblike ponašanja u odnosu na djecu polaznike predškole. Ovim rezultatima potvrđuje se H6 kojom se pretpostavilo da postoji statistički značajna razlika u učestalosti manifestiranja prosocijalnog ponašanja između navedenih skupina.

Tablica 12

Vrijednosti aritmetičkih sredina između navedenih skupina djece

	Status djeteta	N	AS	Std. Devijacija	Std. greška razlike
v3	Polaznik redovitoga vrtićkog programa	445	3,55	1,048	,050
	Polaznik programa predškole	219	3,30	1,066	,072
v5	Polaznik redovitoga vrtićkog programa	445	3,51	1,169	,055
	Polaznik programa predškole	221	3,33	1,010	,068
v9	Polaznik redovitoga vrtićkog programa	446	3,52	1,135	,054
	Polaznik programa predškole	221	3,33	,998	,067
v13	Polaznik redovitoga vrtićkog programa	446	3,79	1,142	,054
	Polaznik programa predškole	221	3,56	1,172	,079
v15	Polaznik redovitoga vrtićkog programa	444	3,62	1,065	,051
	Polaznik programa predškole	220	3,45	,985	,066
v17	Polaznik redovitoga vrtićkog programa	445	3,01	1,116	,053
	Polaznik programa predškole	221	3,19	1,023	,069

Zaključak

Navedeni rezultati mogli bi poslužiti kao poticaj za osmišljavanje različitih oblika suradnje s roditeljima s ciljem jačanja roditeljskih kompetencija za pozitivan doprinos socijalnom razvoju djeteta. Polazeći od činjenice da prosocijalni oblici ponašanja usvojeni u ovoj dobi ostaju prilično stabilni i u kasnijem razdoblju, vrlo je važno osigurati djeci uvjete i prilike da vlastitim iskustvom i djelovanjem razvijaju sve svoje potencijale ključne za socijalni razvoj. Kako je program predškole obavezan dio programa odgojno-obrazovnog rada s djecom u godini prije polaska u školu propisan *Zakonom o predškolskom odgoju i obrazovanju* (NN, br. 94/2013) u trajanju od 250 sati, odnosno 150 sati u mjestima gdje ne postoji mogućnost provođenja zbog malog broja djece, može se zaključiti da je to vrijeme nije

dovoljno da se kod djece na najbolji mogući način utječe na njihov cjeloviti razvoj. Buduća istraživanja koja će biti provedena na većem broju ispitanika i obuhvatiti i djecu primarnog obrazovanja, mogla bi dati jasniju sliku utjecaja institucionaliziranog odgoja i obrazovanja u obliku programa predškole te redovitoga vrtićkog programa na razvoj istraživanih oblika ponašanja. Važna zadaća svih sudionika odgojno-obrazovnih procesa, društva i suvremene pedagogije trebalo bi biti upravo promicanje društveno poželjnih oblika ponašanja, a to je ostvarivo jedino u interakciji djece sa sudionicima njihove neposredne okoline. Kako je u školama sve prisutnija tzv. nulta tolerancija na društveno neprihvatljivo i rizično ponašanje učenika, na predškolskim ustanovama i njihovim djelatnicima, kao prvoj institucionalnoj karici odgojno-obrazovnog sustava, velika je odgovornost i izazov da na što prikladniji način odgovore tim zahtjevima potičući socijalno prihvatljive oblike ponašanja s ciljem izgradnje temelja za razvoj prosocijalnog ponašanja nužnog za daljnje kvalitetne međuljudske odnose. Dijete će učiti prosocijalno ponašanje ako svaki odrasli u njegovoj blizini bude kvalitetan uzor koji će poticati pomaganje i dijeljenje s drugima, prepoznavati i verbalizirati osjećaje drugih i u njih se uživljavati. Može se reći da su agresivno i prosocijalno ponašanje suprotni stilovi međuljudskog ponašanja kao i različiti načini rješavanja problema, a stječu se i uče u ranoj dobi. Ukoliko se potiče dijete da se brine o drugima (čemu uvelike pridonosi boravak djece u heterogenim skupinama) ono će manje iskazivati agresivne oblike ponašanja. Ako se pođe od činjenice da se dijete koje doživljava neprijateljsko ponašanje i samo uči svađati, tada cilj treba biti poticanje izražavanja agresivnosti na prihvatljiv način: razgovorom, dogovorom, rješavanjem sukoba na nenasilan način. Pažljivim promatranjem svakog djeteta, pomnim planiranjem strategija učenja, suradnjom sa stručnim suradnicima i obitelji može se omogućiti svakom djetetu da se razvija u skladu s vlastitim mogućnostima. Suvremene društvene znanosti razvile su različite tehnike uspješnog sučeljavanja i nenasilnog komuniciranja koje se mogu vježbati od najranijeg djetinjstva. Stoga ih u obitelji, vrtiću, školi i socijalnom okruženju treba više prakticirati, vrednovati i razvijati.

Literatura

1. Andersson, B. E. (1989). Effects of public day-care – A longitudinal study. *Child Development*, 60(1), 857–866.
2. Bouillet, D., Uzelac, S. (2007). *Osnove socijalne pedagogije*. Zagreb: Školska knjiga.
3. Borge, A. I. H., Melhuish, E. C. (1995). A longitudinal study of childhood behavior problems, maternal employment, and day care in a rural Norwegian community. *International Journal of Behavioral Development*, 18(1), 23–42.
4. Brajša-Žganec, A., Slunjski, E. (2007). Socijalni razvoj u predškolskoj dobi: povezanost razumijevanja emocija i prosocijalnog ponašanja. *Društvena istraživanja*, 3(89), 477–496.
5. Committee on Family and Work Policies (2003). *Working families and growing kids: Caring for children and adolescence*. Washington, D.C.: National Academies Press.
6. Clarke-Stewart, K. A. (1989). Infant day care: Maligned or malignant? *American Psychologist*,

- 44(2), 266–273.
7. Đuranović, M., Opić, S. (2013). Socijalna agresivnost učenika u primarnom obrazovanju. *Croatian Journal of Education*, 15(3), 777–779.
 8. Essau, C. A., Conradt, J. (2006). *Agresivnost u djece i mladeži*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
 9. Garner, P. W., Robertson, S., Smith, G. (1997). Preschool children's emotional expressions with peers: the roles of gender and emotion socialization. *Sex Roles*, 36(11/12), 675–691.
 10. Howes, C. (1988). Relations between early child care and schooling. *Developmental Psychology*, 24(1), 53–57.
 11. Hughes, C., Dunn, J., White, A. (1998). Trick or Treat ? : Uneven understanding of mind and emotion and executive dysfunction in "Hard-to-manage" preschoolers. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 39(7), 981–994.
 12. Izard, C. E. (1991). *The psychology of emotion*. New York: Plenum.
 13. Jurčević-Lozančić, A. (1996). *Izazovi odrastanja – predškolsko dijete u okružju suvremene obitelji i vrtića*. Petrinja: Visoka učiteljska škola u Petrinji.
 14. LaFreniere, P. J. (2000). *Emotional development: A biosocial perspective*. Belmont: Wadsworth / Thomson Learning.
 15. Maccoby, E. E. (1980). *Social development, Psychological growth and parent-child relationship*. San Diego: Harcourt B. Jovanović.
 16. Moeller, (2001). *Youth Aggression and Violence: A Psychological Approach*. London: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
 17. Oatley, K., Jenkins, J. M. (2000). *Understanding emotions*. Oxford: Blackwell Published Inc.
 18. Opić, S. (2010). Mogući program razvoja socijalne kompetencije učenika u primarnom obrazovanju. *Pedagoški istraživanja*, 7(2), 219–230.
 19. Prinzie, P., Onghena, P., Hellinckx, W. (2006). A cohort-sequential multivariate latent growth curve analysis of normative CBCL aggressive and delinquent problem behavior: Associations with harsh discipline and gender. *International Journal of Behavioral Development*, 30(5), 222–259.
 20. Rumpf, J. (2006). *Vikati, udarati, uništavati – kako postupati s agresivnom djecom*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
 21. Shaw, D. S., Winslow, E. B., Stoff, D. M. (1997). Precursors and correlates of antisocial behavior from infancy to preschool. U J. Breiling J. D. Maser (ur.), *Handbook of antisocial behavior* (str. 148–158). Hoboken, NJ, US: John Wiley & Sons Inc.
 22. Underwood, M. K. (2004). Sticks and Stones and Social Exclusion: Aggression among Girls and Boys. U P. K. Smith, C. H. Hart (ur.), *Childhood social development* (str. 533–548). Oxford: Blackwell Publishing.
 23. Vandell, D. L., Belsky, J., Burchinal, M., Steinberg, L., Vandergrift, N. (2010). Do effects of early child care extend to age 15 years? Results from the NICHD Study of early child care and youth development. *Child Development*, 81(3), 737–756.
 24. Vasta, R., Haith, M. M., Miller, S. A. (1998). *Dječja psihologija*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
 25. Zakon o predškolskom odgoju i obrazovanju (NN, br. 94/2013).

26. Žužul, M. (1989). *Agresivno ponašanje: psihologijska analiza*. Zagreb: Radna zajednica Republičke konferencije Saveza socijalističke omladine Hrvatske.
27. Žužul, M., Vlahović-Štetić, V. (1992). *Skala za procjenu agresivnosti i prosocijalnog ponašanja kod djece – Pros/Ag*. Jastrebarsko: Naklada Slap.

Gender Differences and Age Connection in Manifesting Aggressive and Prosocial Behavior in Preschool Children

Abstract

The aim of this study is to investigate whether there are gender and age differences in the frequency of manifesting prosocial and aggressive behavior in children of early and pre-school age, and to determine whether there is a connection between gender and age when it comes to frequency of these behaviors. Furthermore, we wanted to explore whether there are differences in the frequency of manifesting such behavior between children who are participants of regular kindergarten programs and participants of preschool programs. For the purpose of testing, we used the Scale of assessing aggressive and prosocial behavior in preschool children PROS / AG (Žužul, Vlahović-Štetić, 1992). The scale consists of 20 variables that make up 2 subscales (even variables describing aggressive behavior, odd variables prosocial behavior), and represent the most common reactions of children in kindergarten. The study included 669 children of early and pre-school age from area of Sisak – Moslavina County, of which N = 319 were boys and N = 337 were girls. 67% of children were participants of regular kindergarten programs, while 33% of children were pre-school program participants. Educators assessed the frequency of manifesting prosocial and aggressive behavior on a five-degree ordinal scale where a value of 1 represented "Never behaves this way", and the value of 5 "Almost always acts this way". The results show a statistically significant gender difference; while boys manifest aggressive behavior more frequently than girls, girls are prone to more frequent expression of prosocial behavior. Older children use prosocial skills more often than younger children. Also, it has been statistically confirmed that there is a difference between children in regular kindergarten programs and preschool programs, in a way that children who are participants of regular kindergarten programs show such forms of behavior more often than children who are participants of preschool programs.

Key words: aggression in children, boys, girls, prosocial behavior, preschool age

Biološki i ekološki pojmovi kojima se koriste učenici Romi u primarnom obrazovanju

Darinka Kiš-Novak i Goran Lapat

Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, Odsjek u Čakovcu

Sažetak

Današnja svakodnevica i uvjeti u kojima živimo zahtijevaju dugoročno promišljanje o statusu obrazovanja u društvu. Zadnjih desetljeća procesi promjena oblikovali su socijalne, ekonomske i prirodne uvjete u cijelome svijetu. Ljudska osobnost oblikovana je interakcijom genotipa i fenotipa, a pod utjecajem neprestanih procesa i biološke i društvene evolucije. U današnjim društvima sve više se daje prioritet osvještavanju važnosti očuvanja biološke i krajobrazne raznolikosti.

Ako promatramo život u romskim naseljima, nizak stupanj obrazovanja i nepismenost najveći su uzročnici njihova sustava vrijednosti u kojem obrazovanje još uvijek nema značajnu socijalnu vrijednost. Aktivno sudjelovanje Roma u osvještavanju socijalnog i fizičkog blagostanja podrazumijeva odgovornost, obvezu i potrebu održavanja biološke i ekološke ravnoteže okoliša koja pozitivno pridonosi održivosti i razvoju lokalne zajednice na razini individue, obitelji, naselja, razreda i škole. Preduvjet za tu odgovornost čine znanje i obrazovanje.

Rad analizira poznavanje bioloških i ekoloških pojmova kojima se koriste učenici Romi primarnog obrazovanja kao temeljem za svaku daljnju aktivnost u neposrednom okolišu, uz kulturu uvažavanja različitosti u procesu odgoja i obrazovanja. Prethodnih istraživanja iste ili slične tematike nema. Pod korištenjem određenih pojmova smatra se prepoznavanje i imenovanje uglavnom autohtonih biljaka, životinja, biotopa, biocenoza i ekosustava iz neposrednog okoliša. Nedovoljno poznavanje hrvatskog jezika predstavlja barijeru. Rezultati ovog istraživanja nameću koncept cjeloživotnoga učenja Roma o biološkoj i krajobraznoj raznolikosti i stjecanja znanja koje će u njima poticati razvoj vlastitih kapaciteta uz očuvanje okoliša za buduće naraštaje.

Ključne riječi: biološki i ekološki pojmovi, primarno obrazovanje, učenici Romi

Uvod

Prema popisu stanovništva iz godine 2011. u Hrvatskoj živi 16975 Roma. U Međimurju živi 5107 Roma, što čini 31% svih Roma u Hrvatskoj, iako je prema procjenama civilnih organizacija taj broj mnogo veći (Šlezak, 2009).

Uspješnost učenika, njihovo napredovanje u učenju, ne može se svesti samo na proces koji bi bio isključivo rezultat zalaganja učitelja, jer on ovisi o individualnom zalaganju učenika,

njihovu predznanju, stanju u obitelji i slično. Cilj je da se u nastavi na kompetentan i adekvatan način učenicima ponude optimalni uvjeti učenja (Rothland, 2009), bez izuzimanja njihove percepcije o važnosti obrazovanja (Lapat i Šlezak, 2011). Scenariji poučavanja odnose se na suodnos nastavnih metoda (metoda razgovora, usmenog izlaganja, demonstracije, čitanja i pisanja, rada na tekstu, pisanih radova, praktičnih aktivnosti), načela (zornosti i apstraktnosti, aktivnosti i razvoja, sustavnosti i postupnosti, diferencijacije i integracije, primjerenosti i akceleracije, individualizacije i socijalizacije, racionalizacije i ekonomičnosti, prošlosti i aktualnosti), socijalnih oblika rada (frontalna nastava i samostalan rad učenika – nastava u skupinama, rad u paru i individualni rad) s obzirom na ciljeve i sadržaj poučavanja i učenja. Obavljajući kompetentno organiziranje i vođenje odgojno-obrazovnoga rada, učitelj stvara i uvjete za razvoj učeničkoga kritičkog mišljenja, odnosno ostvaruje ciljeve i zadatke poučavanja i učenja priređujući aktivno i suradničko učenje, učenje istraživanjem, učenje uz rješavanje problema po modelu razgovora i rasprave, učenje po modelu rada u skupinama i u paru te učenje uz rješavanje problema po modelu rada u pedagoškim radionicama.

Tijekom 18. stoljeća građanski pedagozi nastojali su u nastavu uvesti stvarne nastavne predmete (prirodoslovlje, zemljopis i povijest). Prvi udžbenik nepoznatog autora na hrvatskom jeziku iz područja prirodoslovnih znanosti bio je *Naravopisje za porabu gimnazialnih učionica u Hrvatskoj i Slavonii*, izdan u Zagrebu 1850. godine. U vlastitoj je naknadi J. Partaš objavio 1853. godine udžbenik za osnovne škole *Početno naravoslovlje za porabu nižih zavodah i samouke* (Dadić, 1982; Kiš-Novak, 2004a).

Prvi udžbenici na hrvatskom jeziku za latinski naziv *natura* koriste hrvatsku riječ *narav*. No, u hrvatski jezik naglo se uvlači ruski naziv *priroda* koji potpuno istiskuje hrvatsku riječ *narav*. Nazivi za prirodoslovne znanosti koje istražuju uzroke i zakonitosti tvore se sufiksom (dočetkom) -slovlje (grč. *logos* = slovljeti) – prirodoslovlje. Nazivi za opisne prirodoslovne znanosti tvore se dočetkom -pis (grč. *grafein* = pisati) – prirodopis.

Pacel (1853) uvodi pojam prirodoslovnih znanosti kao naziv za skup svih znanosti koje proučavaju prirodu, a to se zadržalo do danas (Dadić, 1982; Kiš-Novak, 2004a). Stoga, pojam prirodoslovlje podrazumijeva znanost o prirodi (De Zan, 1999) koja je tijekom svoje povijesti izradila prirodoznanstvene metode (metoda istraživanja na temelju motrenja prirode i pokusa i iz njega izvedenog zaključka koji može svatko provjeriti kad je jednom izveden) i prirodoznanstvene postupke (motrenje ili promatranje, opisivanje, uspoređivanje, mjerenje, prikupljanje, zapisivanje podataka, razvrstavanje i vrednovanje podataka, prikazivanje podataka, zaključivanje i objašnjavanje podataka, planiranje pokusa, planiranje istraživanja, odabir materijala i pribora za istraživanje, izvođenje istraživanja, izvješće istraživanja i dr.).

Prirodoslovlje je široko postavljen spiralno-koncentričan predmet koji se može usporediti s nastavom Prirode i društva. Ako je nastava specifičan proces spoznavanja, i ako odgoj i obrazovanje pojedinca u općem smislu podrazumijeva postizanje njegove mentalne i psihofizičke kvalitete u društvenom i prirodnom okruženju, tada zaključujemo sljedeće –

znanje o prirodi, vještine opstanka u prirodi i stavovi prema prirodi glavne su sastavnice prirodoslovnog odgoja i obrazovanja (Jakopović, 2001; Kiš-Novak, 2004a).

Prirodoslovlje prakticira suvremeni pristup u koncipiranju i realizaciji programa (korelacijski, interdisciplinarni i multidisciplinarni) jer polazi od učenikova iskustva i predznanja. Stoga, prirodoslovni odgoj i obrazovanje treba ugraditi u školski kurikulum poštujući pritom tri glavna načela:

- a) Prirodoslovlje u odgoju i obrazovanju potrebno je svima.
- b) Učenje o prirodoslovlju kognitivni je (spoznajni) proces.
- c) Prirodoslovlje u odgoju i obrazovanju izgrađuje istraživačko-znanstveni svjetonazor i odražava intelektualnu i (multi)kulturalnu tradiciju znanosti (Jakopović, 2001; Kiš-Novak, 2004a).

Prirodoslovlje ima svoj cilj, a to je uspostavljanje pismenoga društva primjerenoga uzrastu učenika (učenik podrazumijeva osobu koja uči, bez obzira na uzrast). Prirodoslovlje kao sastavnica odgojno-obrazovnoga procesa osim prirodoslovnih sastavnica i načela ostvaruje i opće odgojne vrijednosti: moralne, estetske, egzistencijalne, radno-tehničke, tjelesno-zdravstvene i druge.

Znanje bioloških i ekoloških pojmova koji su dio prirodoslovlja može se izravno primijeniti na sva područja života i društva, od poboljšanja zdravlja ljudi do razumijevanja i rješavanja lokalnih, regionalnih i globalnih pitanja (Muradbegović i Birač, 2000). Učenici trebaju rano steći znanje iz prirodoslovlja kako bi mogli sudjelovati u javnim raspravama o važnim društvenim pitanjima te kako bi u budućnosti mogli pridonositi društvu na različitim područjima znanosti, medicine i tehnologije (Buljan Culej, 2012).

Nastava Prirode i društva u razrednoj nastavi ponajprije pridonosi intelektualnom i socijalno-emocionalnom razvoju učenika (www.mzos.hr). Nastavni plan Prirode i društva u drugom razredu uključuje 70 nastavnih sati godišnje (2 školska sata tjedno). Nastavni predmet ujedinjuje sadržaje različitih znanstvenih područja, prirodoslovnih i društvenih, a poučavanjem tih nastavnih sadržaja učenici trebaju ovladati ključnim pojmovima koji omogućuju nadograđivanje sadržaja prirodnih i društvenih predmeta u višim razredima osnovne škole.

Znanost o prirodi ili prirodoslovlje izradilo je tijekom svoje povijesti metode kojima su prirodoslovci s uspjehom istraživali i spoznavali okoliš. Metodička su istraživanja pokazala da su najbolje rezultate u prirodoslovlju postigli učenici koji su prirodu i okoliš spoznavali istraživačkim radom koristeći se prirodoznanstvenom metodom ili njezinim pojedinim postupcima, npr. motrenjem ili promatranjem, opisivanjem, uspoređivanjem, mjerenjem, prikupljanjem i zapisivanjem podataka, planiranjem pokusa i istraživanja, prikazivanjem podataka, zaključivanjem i objašnjavanjem podataka (De Zan, 1999). Cilj je nastave prirode i društva doživjeti i osvijestiti složenost, raznolikost i međusobnu povezanost svih čimbenika koji djeluju u čovjekovu prirodnom i društvenom okružju, razvijati pravilan odnos prema ljudima i događajima, snošljivo i otvoreno prihvaćati različite stavove i mišljenja te poticati znatiželju za otkrivanjem pojava u prirodnoj i društvenoj zajednici. To znači da u

školi treba osiguravati poučavanje koje potiče aktivnost učenika, njegovo učenje i kritički osvrt na ishode učenja, značajne za bolji život nakon škole (Howe, 2002). Učenik treba uz pomoć tih sadržaja upoznati vlastitu ulogu kao i uloge drugih ljudi u neposrednom okruženju, upoznati svoje okruženje, otkrivati i upoznavati živu i neživu prirodu, njezinu raznolikost, povezanost i promjenljivost, oblikovati pozitivan vrijednosni odnos prema živim bićima i prirodi kao cjelini, razvijati poštovanje prema prirodnoj, kulturnoj i društvenoj sredini te odgovoran odnos prema okolišu, razvijati i sustavno unaprjeđivati zdravstveno-higijenske navike. Okoliš postaje zanimljiv odgojno-obrazovni fenomen. Izdvajanjem sadržaja o učenikovu okruženju, životnoj blizini, nastoji se učenika uvoditi u svijet stvari i pojava koji ga okružuju, i to primjereno njegovu uzrastu i psihofizičkim mogućnostima. Načelo zavičajnosti ili životne blizine jedno je od temeljnih načela prirodoslovnih nastavnih sadržaja iz kojih proizlaze sadržaji za sljedeće nastavne predmete: priroda i društvo, priroda, biologija, ekologija i učenje za okoliš. Prirodoslovlje pruža neiscrpane mogućnosti odgojno-obrazovnih strategija koje potiču aktivno učenje i umijeće kritičkoga mišljenja (Kiš-Novak, 2004b i 2004c).

Za usvajanje jednostavnih prirodoslovnih i ekoloških pojmova i prihvaćanje prirodoslovnoga i ekološkog ponašanja potrebno je poticati i njegovati prirodnu dječju znatiželju, osjetilno (npr. promatranjem), praktičnim radom (npr. posjetom seoskom dvorištu) te raznolikim igrama primjerenima uzrastu djeteta (Farkaš, 2003; Breslauer i Kiš-Novak, 2006).

Teme koje se poučavanju na nastavi Prirode i društva u 1. i 2. razredu osnovne škole, a u uskoj su povezanosti s istraživanjem (Tablica 1), jesu:

Tablica 1

Teme, pojmovi i obrazovna postignuća sadržaja Prirode i društva u 1. i 2. razredu

	Ključni pojmovi:	Obrazovna postignuća:
Moj zavičaj	zavičaj	upoznati zavičaj u kojem učenik živi; zamjećivati posebnosti svojega zavičaja: izgled, biljke, životinje (domaće životinje, divlje životinje)
Vode u zavičaju	vode tekućice / vode stajaćice / Jadransko more	upoznati najpoznatije vode u zavičaju i odrediti ih (stajaćica – tekućica – more).
Zaštita i čuvanje okoliša	čovjek, okoliš, otpad, smeće, onečišćenje	razumjeti utjecaj čovjeka na okoliš, navesti postupke kojima učenici mogu pridonijeti zaštiti, očuvanju i unapređenju okoliša, razlikovati otpad od smeća i razvrstavati ga u odgovarajuće spremnike
Zdravlje	higijenske navike, zdravlje i bolest	usvojiti osnovne higijenske navike; razumjeti povezanost higijenskih navika i zdravlja
Zdravstvene ustanove	zdravstvena ustanova, zdravstveni djelatnici, hitna pomoć	upoznati zdravstvene ustanove i zdravstveno osoblje (liječnik, medicinska sestra, stomatolog /zubar/, ljekarnik), poslati pravilnu poruku o potrebi hitne pomoći, telefonski broj 194 (112).

Metodologija

Cilj istraživanja

Cilj je ovoga istraživanja ispitati poznavanje (imenovanje) ključnih, osnovnih pojmova iz područja Prirode i društva: biljaka i životinja, biotopa, biocenoza i ekosustava iz neposrednog okoliša, osviještenosti o važnosti očuvanja okoliša i vlastitoga zdravlja.

U skladu s ciljevima istraživanja postavljeni su sljedeći problemi:

1. Koje biljke i životinje učenik prepoznaje (imenuje) na hrvatskom jeziku?
2. Koje ekosustave prepoznaje (imenuje) na hrvatskom jeziku?
3. Prepoznavanje (imenovanje) predmeta za potrebe očuvanja okoliša.
4. Prepoznavanje (imenovanje) predmeta za potrebe očuvanja vlastitoga zdravlja.

Hipoteze

H1) Učenici većinskoga stanovništva (Hrvati) bolje od romskih učenika poznaju ključna imena procesa i pojava iz životne blizine i pojmove (Moj zavičaj; Vode u zavičaju; Zaštita okoliša).

H2) Učenici Romi u odnosu na ostale učenike pokazuju veću razinu primjenjivosti i praktičnosti naučenih znanja u svakodnevnom životu

H3) Učenici Hrvati prikraćeni su u spoznavanju prirode u izvornom okruženju (Moj zavičaj).

Instrumenti

U ovom je kvalitativnom istraživanju primijenjen polustrukturirani intervju. Metoda prikupljanja podataka odabrana je s obzirom na cilj, potrebe i obilježja istraživanja.

Uzorak

Prvi uzorak ispitanika čine 32 učenika Roma drugog razreda osnovne škole Kuršanec (19 dječaka i 13 djevojčica). Osobni podatci traženi na početku intervjuiranja odnosili su se na dob (razred) ispitanika.

Drugi uzorak čini 28 učenika većinskoga stanovništva (Hrvati) drugog razreda osnovne škole iz II. OŠ u Čakovcu (15 dječaka i 13 djevojčica). Osobni podatci traženi na početku intervjuiranja odnosili su se na dob (razred) ispitanika.

Postupak istraživanja

U istraživanje su uključeni samo oni učenici čiji su roditelji dali suglasnost za sudjelovanje, uz prethodno obrazloženje o svrsi i načinu istraživanja.

Svaki intervju vođen je individualno u trajanju od desetak minuta uz evidentiranje i zapisivanje odgovora učenika.

Kvalitativna su istraživanja često definirana kombiniranjem različitih metoda. U ovom istraživanju kao metoda prikupljanja podataka primijenjen je polustrukturirani intervju. Metoda prikupljanja podataka odabrana je s obzirom na cilj, potrebe i obilježja istraživanja.

Prilikom razgovora od ispitanika se očekivalo da odgovarajući na pitanja izražavaju svoje mišljenje o tome kako vide situaciju te da raspravljaju o svojim interpretacijama svijeta u kojem žive. Ispitivač se uključivao u razgovor po potrebi (kad učenik skrene sa željene teme) kako bi saznao što detaljnije informacije o problemu (Cohen, Manion i Morrison, 2007).

Kvale (1996) navodi sedam stadija istraživanja utemeljenih na intervjuu: određivanje teme istraživanja, izrada nacrt, intervjuiranje, prijepis, analiza, provjeravanje i izvješćivanje. Rezultati istraživanja interpretirani temeljem teorije bazirani su na konstrukciji modela odnosa među kategorijama kojima prethodi metoda kodiranja (Saldana, 2009).

Rezultati

Primjena kvantitativne analize prikupljenih podataka, empirijske građe dovela je do sedam kategorija koje upućuju na poznavanje bioloških i ekoloških pojmova. Ni jedan učenik nije znao imenovati sve životinje na slici.

Tablica 2

Karta svijeta – kontinenti – na kontinentima su slike životinja koje na njima žive

Odgovori: prepoznavanje i imenovanje	% (Romi)	% (Hrvati)
more	12,5	64,29
plava boja prepoznata kao voda (uz pomoć ispitivača)	6,25	35,71
ocean	0	14,29
slon	100	100
zmija	93,75	100
medvjed (na slici je polarni medvjed)	87,5	100
polarni medvjed	12,5	67,86
majmun	71,88	100
klokan	87,5	100
pingvin	81,25	92,86

Tablica 3

Plakat na kojem je fotografija šume i biljke iz ekosustava šume i livade

Odgovori: prepoznavanje i imenovanje	% (Romi)	% (Hrvati)
šuma	75	100
drvo	25	100
list	0	0
korijen	0	0
krošnja	0	0
kora	0	0
visibaba	87,5	82,11
visibabu imenuje zvončić	3,125	0
zvončić imenuje visibaba	12,5	0
zvončić	0	10,71

Napomena

Za šumu 6,25% učenika Roma govori „drva za kuriti“ (ložiti vatru).

Tablica 4

Plakat na kojem je fotografija livade i ekosustav livade

Odgovori: prepoznavanje i imenovanje	% (Romi)	% (Hrvati)
cvijet (dva učenika Roma opisuju „crvene latice“)	100	100
pčela	46,8	100
trava	100	100
sijeno	18,75	3,57
jaglac	28,125	53,55

Tablica 5

Poprečni presjek stabla (bagrem, breza, smreka)

Odgovori: prepoznavanje i imenovanje	% (Romi)	% (Hrvati)
drvo	96,88	100
kora	0	75
godovi	0	75
stablo	0	75
kućica za ptice	77,14	100

Napomena

Jedan učenik Rom pokazuje prstom na poprečni presjek bagrema i komentira „Ova je dobra“, ne znajući pritom objasniti zašto je dobra (pretpostavka je da je dijete od roditelja zapamtilo koru i ne znajući da je drvo bagrema „dobro“ za potrebe grijanja).

Tablica 6

Fotografije životinja (domaće i divlje)

Odgovori: prepoznavanje i imenovanje	% (Romi)	% (Hrvati)
pas	100	100
mačka	100	100
krava	100	82,14
konj	100	100
svinja	81,25	92,86
jež	68,75	100
zec	100	100
koza	25	67,86
ovca	34,38	39,29
srna	12,5	85,71
guska	3,13	3,57
pauk	53,13	100
miš	100	100
magarac	15,63	85,71
puž	100	100
kostur glave štuke	12,5	3,57
vrabac	9,38	89,28

Napomena

Učenici Romi: kozu imenuju „ovca“ (18,75%); gusku imenuju „patka“ (37,5%), „raca“ (21,86%) i „kokoš“ (9,38%); vrapca imenuju „ptica“ (90,63%).

Učenici Hrvati: svinju imenuju „pajcek“ (92,86%); kozu imenuju „ovca“ (32,14%); srnu imenuju „jelen“ (14,29%); gusku imenuju „patka“ (82,14%); vrapca imenuju „ptica“ (10,71%).

Tablica 7

Plakat na kojem su prikazani vode i ekosustavi

Odgovori: prepoznavanje i imenovanje	% (Romi)	% (Hrvati)
bara	43,75	75
more	39,29	71,88
štuka	25	17,86
som	15,63	28,57
šaran	53,13	14,29
roda	65,63	92,86
punoglavac	0	46,43
žaba	100	96,43
zmija bjelouška	100	100
divlja patka	100	100
obrubljeni kozak	0	0
siva čaplja	59,38	25
lopoč	12,5	10,71
Drava	9,38	100

Napomena

Učenici Romi:

Ni jedan učenik Rom ne imenuje (ni uz pomoć ispitivača) vodu tekućicu ni vodu stajaćicu; 50% učenika istovremeno pokazuje i na baru i na jezero; 12,5% učenika imenuje Jadransko more; 6,25% učenika ne imenuju ribe već ogovaraju „ribe za jesti“; za sivu čaplja odgovaraju „čaplja“ (nitko ne imenuje siva čaplja); kažu asocijaciju na riječ Drava – „kupamo se“.

Učenici Hrvati:

Prepoznaje i imenuje baru 82,14% učenika Hrvata; močvaru 75%; zmiiju bjeloušku 100% učenika imenuje „zmija“ (nitko ne odgovara bjelouška); divlju patku 100% učenika imenuje „patka“ (riječ divlja ne koristi ni jedan učenik); na sliku sive čaplje odgovara samo 25% učenika (nitko ne imenuje siva čaplja).

Tablica 8

Onečišćenje prirode

Odgovori: prepoznavanje i imenovanje	% (Romi)	% (Hrvati)
kanta za smeće	84,38	100
kamion	100	100
smeće	100	100
prepoznavanje „opasnog otpada“	0	100

Napomena

Učenici Romi:

Ni jedan učenik ne spominje ulje, benzin, plastiku, najlon... kao štetne tvari za prirodu.

Na pitanje što je smeće 100% učenika Roma odgovara „papirići“, 12,5% učenika odgovara „dok šiljimo“

Učenici Hrvati: Svi učenici kao štetne tvari za prirodu spominju stare baterije.

Tablica 9

Zdravstvena njega

Odgovori: prepoznavanje i imenovanje	% (Romi)	% (Hrvati)
vozilo hitne pomoći	93,75	100
hansaplast	12,5	96,43
tablete	90,63	100
sirup	100	100
šprica (injekcija)	100	100
toplomjer	71,88	100
sapun	100	100
med	84,38	100
svrha sirene hitne pomoći	0	100
bolest	100	100
ambulantna	0	46,43
bolnica	100	100

Napomena

Učenici Romi:

Hansaplast imenuje 12,5% učenika, a 81,25% učenika objašnjava upotrebu „dok se porežeš“; med imenuje 84,38% učenika (3,13% učenika odgovara „za grlo“); svrhu sirene hitne pomoći objašnjavaju „da čuješ“, ali bez dodatnog objašnjenja; za bolesti 100% učenika odgovara „kad boli grlo i trbuh“.

Učenici Hrvati:

Za bolesti 100% učenika odgovara „dok boli glava, boli trbuh, povraćanje...“

Od 28 učenika II. OŠ u Čakovcu, jedna učenica i jedan učenik pokazali su visoku razinu poznavanja i uporabe ključnih, osnovnih pojmova.

Rasprava

Biološki i ekološki pojmovi koji su izdvojeni u ovom istraživanju ključni su pojmovi prema temama za 1. i 2. razred u osnovnoj školi. Iz rezultata je vidljivo da su učenici Romi manje upoznati s imenima ključnih pojmova, procesa i pojava iz životne blizine prema nazivu (Moj zavičaj; Vode u zavičaju; Zaštita okoliša) te su potvrđene 1. i 3. hipoteza. Iako su nastavni sadržaji propisani nastavnim planom i programom, učenici Romi ih vrlo teško usvajaju što je vidljivo u rezultatima prikazanim u Tablicama 2 – 8. Nedovoljno poznavanje i razumijevanje hrvatskog jezika učenicima Romima predstavlja barijeru u obrazovanju.

Istovremeno pokazuju visoku razinu primjenjivosti i praktičnosti, pokazuju dobar pogled na zbivanja u prirodi i nisu prikraćeni (Tablica 8 i 9) u izvornom spoznavanju te su potvrđene 2. i 3. hipoteza (Zdravlje).

Iako nacionalne manjine imaju pravo na školovanje na materinskom jeziku (u ovom slučaju bajaškomu), nastava koju pohađaju izvodi se na hrvatskom jeziku. Od 32 ispitanika drugog razreda osnovne škole njih troje pokazuje visoku razinu poznavanja bioloških i ekoloških pojmova: odgovorili su pozitivno na približno 90% pitanja, pri čemu se koristila i metoda navođenja na odgovor (Tablica 6). Ostali ispitanici pokazuju dobro ili slabije poznavanje pojmova. U kući s roditeljima govore bajaškim jezikom, što predstavlja prepreku u institucionalnom odgoju i obrazovanju u vrtiću i školi u kojima se koristi hrvatski jezik (što potvrđuje 1. hipotezu). Na primjer, za pauka petero učenika govori da je to „blinke“. Nepostojanje romskih udžbenika i početnica stvara dodatan problem u učenju djece. Takvi primjeri odgovaranja (imenovanja) na romskome bajaškom jeziku vrlo su česti, a s obzirom na to da učenici moraju znati pisati i govoriti hrvatskim standardnim jezikom, predstavljaju nedostatak iz obrazovnoga (i/ili učiteljeva), ali ne i svakodnevnoga, praktičnoga životnog aspekta. Udaljavanje od životne blizine pokazuje manje poznavanje okoliša (karta svijeta). Ispitani učenici žive u romskim naseljima koja su prostorno distancirana od naselja u kojem živi većinsko stanovništvo. Ta se odvojenost očituje u kulturološkim, socijalnim i ekonomskim razlikama. Važan socijalni i ekonomski element jest i rano uključivanje romske djece u privređivanje, što je obiteljska tradicija koja bitno utječe na njihovo obrazovanje. Za usvajanje jednostavnih bioloških i ekoloških pojmova i prihvaćanje prirodoslovnog ponašanja potrebno je prirodnu dječju znatiželju poticati i njegovati promatranjem, praktičnim radom, izvanučioničkom nastavom te igrama primjerenima uzrastu djeteta, sve s ciljem prirodoslovnog obrazovanja i odgoja.

Zaključci

Znanje bioloških i ekoloških pojmova može se izravno primijeniti na sva područja života i društva, od poboljšanja zdravlja do razumijevanja i rješavanja lokalnih, regionalnih i globalnih pitanja.

Ovim istraživanjem dobiveni rezultati i zaključci mogu se smatrati doprinosom praksi u svrhu podizanja kvalitete obrazovanja i života učenika Roma. Iz istraživanja je vidljivo da postoji potreba kontinuiranog odgoja i obrazovanja romskih učenika s ciljem očuvanja životne blizine, prirode i vlastitog zdravlja, a što će svakako imati odjeka i na kvalitetu i produljenje života romske populacije. Za realizaciju nastavnog plana i programa nužna je suradnja učitelja, učenika i njihovih roditelja. Bez jednog od tih dionika uspjeh je upitan. Da bi oni bili u interakciji potrebno je potpuno razumijevanje. Učiteljevo nedovoljno poznavanje bajaškog jezika te učenikovo i roditeljevo nedovoljno poznavanje hrvatskog jezika čine veliku prazninu u obrazovnom procesu. Stoga je važno da se učitelji u svojem formalnom obrazovanju pripreme za rad u takvim obrazovnim scenarijima. Treba poticati i Rome da postanu učitelji. Ostvarivanjem tih dvaju ciljeva Romi će poboljšati kvalitetu života.

Literatura

1. Breslauer, N., Kiš-Novak, D. (2006). Igra u prirodi kao zavičajni identitet. U S. Vrcić-Mataija i V. Grahovac-Pražić (ur.), *Zavičajnost, globalizacija i škola* (str. 141–148). Gospić: Visoka učiteljska škola.
2. Buljan Culej, J. (2012). TIMSS 2011. *Izvešće o postignutim rezultatima iz prirodoslovlja*. <https://www.ncvvo.hr/wp-content/uploads/2016/01/TIMSS-2011.-Izve%C5%A1%C4%87e-o-postignutim-rezultatima-iz-prirodoslovlja.pdf> (pristupljeno 10. 10. 2016.).
3. Cohen, L., Manion L., Morrison, K. (2007). *Metode istraživanja u obrazovanju*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
4. Dadić, Ž. (1982). *Povijest egzaktnih znanosti u Hrvata*. Zagreb: Sveučilišna naklada Liber.
5. De Zan, I. (1999). *Metodika nastave prirode i društva*. Zagreb: Školska knjiga.
6. Farkaš, Lj. (2003). Ekološki odgoj kao sastavni dio cjelovitoga odgoja i naobrazbe predškolskog djeteta. U N. Babić i S. Irović (ur.), *Dijete i djetinjstvo*. Osijek: Visoka učiteljska škola.
7. Howe, M. J. A. (2002). *Psihologija učenja*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
8. Jakopović, Ž. (2001). Prirodoslovlje u suvremenoj školi. *Napredak*, 142(2), 179–187.
9. Kiš-Novak, D. (2004a). Kronologija prvotnog uvođenja prirodoslovlja u hrvatske škole i mogući status prirodoslovlja danas. U R. Bacalja (ur.), *Dijete, odgojitelj i učitelj* (str. 178–185). Zadar: Odjel za izobrazbu učitelja i odgojitelja.
10. Kiš-Novak, D. (2004b): Zavičajne svojte u odgoju i obrazovanju djece/učenika. U R. Bacalja (ur.), *Dijete, odgojitelj i učitelj* (str. 259–271). Zadar: Odjel za izobrazbu učitelja i odgojitelja.
11. Kiš-Novak, D. (2004c). Škola u prirodi (u funkciji suvremenoga pristupa ekologiji u odgoju i obrazovanju). U S. Golac (ur.), *Ekologija u odgoju i obrazovanju* (str. 68–75). Gospić: Visoka učiteljska škola.
12. Kvale, S. (1996). *Interviews*. London: Sage.
13. Lapat, G., Šlezak, H. (2011). Percepcija učenika Roma o važnosti obrazovanja. U V. Kadum (ur.), *Suvremene strategije učenja i poučavanja* (str. 91–104). Pula: Odjel za odgojne i obrazovne znanosti.
14. Muradbegović, A., Birač, V. (2000). Odgojnoobrazovne strategije u nastavi prirode i društva u funkciji autonomije učenika, *Metodika* (1), 201–205.
15. Nastavni plan i program za osnovne škole (2006). Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta. <http://public.mzos.hr/Default.aspx?art=12662> (pristupljeno 10. 10. 2016.).
16. Pacel, V. (1853): *Naše nazivlje u prirodnih naukah*, Drugo godišnje izvješće C. K. Gimnazie Rčke za školsku godinu 1852–53: 3–4: Rijeka.
17. Rothland, M. (2009). „Große Pause!“ .Das Sabbatjahr für Lehrer(innen). *Die Grundschulzeitschrift*, 23(227), 4–9.
18. Saldana, J. (2009). *The coding manual for qualitative researchers*. Los Angeles, CA: SAGE.
19. Šlezak, H. (2009). Romi u Međimurju, *Meridijani* , 133, 80–85.

Biological and Ecological Terms Used by Roma Pupils in Primary Education

Abstract

Modern everyday life and the conditions in which we live require a long-term reflection on the status of education in society. In recent decades, the processes of change have shaped social, economic and natural conditions across the world. Human personality is shaped by the interaction of genotype and phenotype, and under the influence of continuous processes and biological and social evolution. In modern societies of today priority has been increasingly given to the awareness of the importance of preserving biological and landscape diversity.

If we look at the life of people in Roma settlements, we can notice that the low level of education and illiteracy of adult Roma are the biggest causes of their value system in which education does not yet have a significant social value. The active participation of Roma as well as their cooperation in awareness of social and physical well-being implies responsibility, obligation and the need to maintain biodiversity and ecological balance of the environment which contributes positively to sustainability and development of the local community at the level of an individual, a family, a village, a class and a school. A prerequisite for this responsibility are knowledge and education.

This paper analyzes the knowledge of biological and ecological terms used by Roma pupils in primary education as the basis for any further activity in the immediate environment with a culture of respect for diversity in the educational process. This paper analyzes the knowledge of biological and ecological terms used by Roma pupils in primary education as the basis for any further activity in the immediate environment while nurturing a culture of respect for diversity in the educational process. Previous studies of the same or similar subject matter do not exist. The use of certain terms includes the identification and appointment of mainly indigenous plants, animals, biotopes, biocenoses and ecosystems from the immediate environment. Insufficient knowledge of the Croatian language poses an obstacle. The obtained results suggest the concept of lifelong learning of the basic knowledge of biological and landscape diversity, the knowledge that would encourage the development of their own capacities while preserving the environment for future generations.

Key words: *biological and ecological terms, primary education, Roma pupils*

Provedba obrazovne politike iz perspektive učenika s teškoćama u razvoju i studenata s invaliditetom

Ivona Salaj

Ured pravobraniteljice za djecu (doktorandica na poslijediplomskom doktorskom studiju: Prevenzijska znanost i studij invaliditeta na Edukacijsko rehabilitacijskom fakultetu Sveučilišta u Zagrebu)

Sažetak

Cilj je ovoga rada istražiti poglede učenika s teškoćama u razvoju i studenata s invaliditetom o njihovoj ulozi u provedbi obrazovne politike prema djeci s teškoćama i studentima s invaliditetom. U ovom je istraživanju za analizu uloge učenika s teškoćama i studenata s invaliditetom u provedbi obrazovne politike korištena kontekstualna teorija interakcija (Contextual Interaction Theory) utemeljitelja Hansa Bressersa. Osnovna je pretpostavka kontekstualne teorije interakcija da je politika proces koji se temelji na pregovaranju i sudjelovanju različitih društvenih skupina i organizacija, odnosno interakcijama različitih aktera. Stoga su podaci prikupljeni fokus-grupnim intervjuom. Provedeno je osam fokus-grupa, u periodu od siječnja 2014. do prosinca 2015. godine, kojima je obuhvaćeno 45 sudionika (učenika s teškoćama u razvoju završnih razreda srednjih škola i studenata s invaliditetom). Negativna percepcija invaliditeta, nedostatno znanje za zagovaranje potreba, neuvažavanje korisničke perspektive te slabo uključivanje korisnika u proces provedbe obrazovne politike prepreke su većem sudjelovanju učenika s teškoćama u razvoju i studenata s invaliditetom u provedbi obrazovne politike.

Ključne riječi: invaliditet, kontekstualna teorija interakcija, provedba politike, uloga aktera.

Uvod

Obrazovanje je temeljno ljudsko pravo, ono izgrađuje temelje za „uspješno sudjelovanje u društvenom, gospodarskom, kulturnom i političkom životu zajednice“ (Kiš-Glavaš, 2012, str. 17), predstavlja jedan od uzroka socijalne isključenosti (u slučaju niže razine obrazovanosti), ali je i preduvjet za socijalno uključivanje, npr. povećavanjem jednakih prilika u obrazovanju (Farnell, 2012). Prema Matkoviću (2009), završavanje srednjoškolskog obrazovanja ključan je uvjet za socijalnu uključenost, dok je završavanje visokog obrazovanja najsnažniji čimbenik kvalitetnog početka karijere.

Inkluzivno obrazovanje proširilo se hrvatskom obrazovnom politikom od 1990-tih godina te se najčešće vezivalo uz osnovnoškolsko i srednjoškolsko obrazovanje. Nastojanjima za smanjenjem nejednakosti pridružilo se i visoko obrazovanje prije desetak godina kada

se kao prioritetno javno političko pitanje prihvatilo pitanje jednakih prilika u visokom obrazovanju, posebice Bolonjskim procesom (Salaj, 2013). *Konvencija o pravima djeteta* (1989) i *Konvencija o pravima osoba s invaliditetom* (2006) uokviruju utemeljenje obrazovne politike prema djeci s teškoćama u razvoju i studentima s invaliditetom. Za Hrvatsku, koja je ratificirala obje konvencije, to znači prioritet ostvarenja inkluzivnog obrazovanja, što se postiže uvažavanjem individualnih potreba učenika i studenata, poticanjem njihove aktivne participacije te osiguranjem individualne razumne prilagodbe i podrške na svim razinama obrazovanja (Igrić, Cvitković, Wagner Jakab, 2009; Krampač Grljušić, Žic Ralić, Lisak, 2010).

Pozitivni pomaci u strateškom promišljanju inkluzivnog obrazovanja vidljivi su u novoj *Strategiji obrazovanja, znanosti i tehnologije* (NN 124/14) koja u središte obrazovnog procesa stavlja učenika te, u odnosu na obrazovanje djece s teškoćama u razvoju, intervencije na školskoj razini usmjerene na učenika kao najdjelotvorniju strategiju za povećanje kvalitete obrazovanja. U pogledu visokog obrazovanja, spomenutom strategijom obuhvatno je uređena obrazovna inkluzija studenata s invaliditetom, što predstavlja prvi takav dokument.

Proučavajući hrvatsku implementacijsku praksu, pri čemu implementaciju promatramo kao fazu *policy*-procesa u okviru koje se odvija realizacija u politikama sadržanih ciljeva i planova (Kekez-Koštro, 2012), može se uočiti postojanje određenih problema koji nastaju u provedbi obrazovne politike (Pressman, Wildavsky, 1984). Izvješće Europskog parlamenta o stanju djece s teškoćama u razvoju u Hrvatskoj (2014) kao jednu od prepreka u provedbi obrazovne politike navodi nepostojanje zasebnoga zakonskog okvira kojim bi se uredila prava djece s teškoćama u razvoju te nepostojanje jedinstvene definicije osoba s invaliditetom. U kontekstu osnovnoškolskog i srednjoškolskog obrazovanja, Europski parlament ističe značajan jaz u provedbi koji se odnosi na nepostojanje pravnog akta za osiguravanje pomoćnika u nastavi za učenike s teškoćama u razvoju, što uzrokuje probleme u funkcioniranju obrazovnih procesa početkom svake školske godine. Nadalje, studija navodi da u Hrvatskoj nisu prepoznata iskrena nastojanja povećanja uključivanja djece s teškoćama u razvoju u redovno obrazovanje, da ne postoji koordinirano djelovanje različitih institucija koje djeluju na području obrazovanja te da odgojno-obrazovni radnici ne znaju odgovoriti na različite potrebe učenika s teškoćama u razvoju (Ivanković Tamamović, 2014). Istraživanja s područja visokog obrazovanja identificirala su teškoće u osiguravanju odgovarajućih prilagodbi i pružanju primjerene podrške za studente s invaliditetom (Krznić, 2013; Bošković, Rinčić, 2014; Korkut, Martinac Dorčić, 2014; Meić, 2014; Stančić, Kiš-Glavaš, Urbanc, 2014), nedovoljnu senzibiliziranost i educiranost nastavnoga i nenastavnog osoblja (Fejzić, 2007; Fajdetić, Kiš-Glavaš, Lisak, 2013; Stančić, Kiš-Glavaš, Urbanc, 2014; *Izvješće o radu pravobraniteljice za osobe s invaliditetom*, 2014; Milić Babić, Dowling, 2015), nedostatnu prostornu pristupačnost i dostupnost pomoćnih tehnologija (Haničar, 2012; Korkut, Martinac Dorčić, 2014; Meić, 2014), nepostojanje jasnih okvira i uputa za prilagodbu nastave i ispita (Korkut, Martinac Dorčić,

2014), neprilagođenost i nedostupnost nastavnih materijala (Fejzić, 2007; Fajdetić, Kiš-Glavaš, Lisak, 2013), nedostatak sustavne podrške (Bošković, Rinčić, 2014; Slonjšak, 2014; Stančić, Kiš-Glavaš, Urbanc, 2014; Milić Babić, Dowling, 2015) te nedovoljno sudjelovanje studenata s invaliditetom u procesu provedbe obrazovne politike (Divjak i sur., 2007; Farnell i sur., 2011).

Implementacija i implementacijsko istraživanje

Javne politke nisu statičke strukture ni entiteti koji su unaprijed određeni niti gotovi proizvodi koje vlade naručuju. One predstavljaju proces koji se temelji na pregovaranju i sudjelovanju različitih društvenih skupina i organizacija. Složenost procesa javnih politika odnosi se na njihovu dvostruku prirodu, „kao proizvoda (tekstova, vrijednosti, načela) i kao procesa (moći da se formulirani ciljevi i zadaci formuliraju i provedu u praksi)“ (Žiljak, 2009, str.241). Ovaj rad fokusira se na jednu fazu *policy*-proces, odnosno na provedbu (implementaciju) obrazovne politike.

U prošlosti su istraživači različito poimali proces provedbe javne politike pa razlikujemo okomitu i vodoravnu dimenziju javnih politika. Kasne 1960-e i rane 1970-e period su u kojem raste interes istraživača za djelotvornost politike, odnosno pručavanje implementacije i onoga što se događa kada se politika provodi u akciju. Autori Pressman i Wildavsky (1984) začetnici su teorijskog pristupa odozgo prema dolje (engl. *top-down*) s naglaskom na hijerarhijsko spuštanje odluka od vrha prema građanima (Mazmanian, Sabatier, 1989; Pressman, Wildavsky, 1984; Schofield 2001). Vodoravna dimenzija, odnosno „javna politika kao strukturirana interakcija“ (Petak, 2008, str. 23), pripada drugom teorijskom pristupu razumijevanja implementacije, tzv. odozdo prema gore (engl. *bottom-up*) pristupu, prema kojem se implementacija promatra kao proces interakcija, nagodbe, kompromisa, povratnih utjecaja te formalnih i neformalnih odnosa (Hjern; 1982; Howlett, Ramesh, 1995; Barret, 2004; Hill, Hupe, 2009). U konačnici, razvio se treći pristup, kao svojevrsna sinteza odozgo prema dolje i odozdo prema gore pristupa, koji implememntaciju promatra i kao proces i kao niz odluka i kao skup aktivnosti koje smjeraju provođenju odluka (Hill, Hupe, 2009). Ova se studija priklanja upravo takvom shvaćanju implementacije, prema kojem je implementacija proces međudjelovanja i pregovaranja onih koji nastoje provesti politike i onih o kojima ovisi djelovanje (Hill, 2010) te svojevrsna vrsta vježbe u kolektivnom pregovaranju između ovlaštenog donositelja odluke i podređenih provoditelja politike, ali i između provoditelja politike i zainteresiranih aktera (Kekez-Koštro, 2012).

Kako se dogodio pomak u razumijevanju implemetacije, tako se dogodio i pomak u istraživanju samoga procesa implementacije. Od kada se na implementaciju počelo gledati kao na pregovarački proces, fokus je u istraživanju pomaknut s istraživanja organizacijsko-hijerarhijskih struktura i mehanizama kontrole na istraživanje onoga što se događa u provedbi (Barett, 2004). U ovome radu istražuju se iskustva učenika s teškoćama u razvoju i studenata s invaliditetom u provedbi obrazovne politke, prepreke sudjelovanju, vrsta i priroda interakcija između učenika/studenata i drugih aktera te glavni faktori koji utječu na rezultate provedbe.

Sudjelovanje učenika s teškoćama u razvoju i studenata s invaliditetom u provedbi obrazovne politike

Obrazovna politika, kao i svaka druga javna politika, prepoznaje aktere (državne i nedržavne) koji javnu politiku čine „potpunom, participativno kreiranom, fokusirano implementiranom i višesmjerno kontroliranom“ (Bužinkić, 2009, str. 33). Ovaj rad usmjeren je na nedržavne ili neformalne aktere (Birkland, 2001) koji u suvremenom kreiranju javnih politika u sve većoj mjeri dijele odgovornost za dizajniranje i provedbu javnih politika s državnim akterima u svim fazama *policy*-procesu (Sabatier, 2000). Nedržavni ili neformalni akteri, kako im sam naziv kaže, nemaju formalnu obavezu uključivanja, već se uključuju vođeni isključivo svojim interesom i htijenjem za promjenama u javnoj politici. Bužinković (2009, str. 34) navodi da ti akteri „neizravno pravo dobivaju prirodnom elementom i političkim kriterijem uključivosti u politiku partikularne domene od interesa“. Politički kriterij uključivosti u ovom kontekstu svakako predstavljaju spomenute UN-ove konvencije, kao politički zahtjev za poštivanjem aktivnog sudjelovanja učenika i studenata u procesima donošenja odluka u različitim obrazovnim okvirima. Osim iz uvažavanja dječjih prava i prava osoba s invaliditetom na iznošenje mišljenja o pitanjima koja ih se tiču, pravo i potreba sudjelovanja učenika i studenata proizlazi iz njihove uloge „iskustvenih eksperata“ (Preston-Shoot, 2005; Cree, Davis, 2007; Pereira, 2009; Mitra, 2008) kojima pravo na takav status stručnjaka daje jedinstveno i neponovljivo iskustvo invaliditeta.

Neformalni akteri ove politike jesu pojedinci, učenici s teškoćama i studenti s invaliditetom, mladi, organizacije studenata i osoba s invaliditetom, mediji i istraživačka javnost. Rad se dalje bavi učenicima s teškoćama u razvoju i studentima s invaliditetom. Iako se učenici i studenti međusobno razlikuju po razvojnim sposobnostima, obrazovnom statusu i interesu za politiku, govoreći o njima kao akterima promatra ih se kao jednu skupinu. Tijekom povijesti studenti, pa tako i studenti s invaliditetom, češće su nego učenici stavljali relevantna pitanja na političku i društvenu agendu (Kovačić, 2014).

Temeljna uloga sudjelovanja učenika s teškoćama i studenata s invaliditetom jest slušanje i uvažavanje njihovih mišljenja, zamisli, potreba, stvari za koje misle da su pozitivne, te omogućavanje vidljivosti i uključivanje učenika i studenata u obrazovne procese, počevši od definicije procedura i strategija do definicije sadržaja obrazovnih procesa (Pereira, Mouraz, Figueiredo, 2014). Bužinković (2009) definira sudjelovanje kao pristanak interesnih skupina u horizontalnoj dimenziji *policy*-procesu. Stvaranje uvjeta za aktivno sudjelovanje ponajviše ovisi o spremnosti vlade i provoditelja ove politike (škola i fakulteta) da učine dostupnima odgovarajuće komunikacijske kanale te omogućće institucionalne mehanizme za suodlučivanje i sudjelovanje učenika i studenata u provedbi obrazovne politike.

Proučavajući literaturu može se primijetiti porast interesa istraživača za istraživanje uloge učenika s teškoćama i studenata s invaliditetom u obrazovanju (McLaughlin, 1987; Hurst, 1999; Fuller i sur., 2004; Tinklin, Riddell, Wilson, 2004; Mlinarević, Marušić, 2005; Jurković-Majić, 2007; Piggott, 2007; Turnšek, 2008; Vickerman, Blundell 2010; Brandt, 2011; Rochette, Loïselle, 2012; Širanović, 2012; Christidou i sur., 2013; Pereira, Mouraz,

Figueiredo, 2014; Schmidt, Čagran, 2014). No, u kontekstu hrvatske obrazovne prakse, nema dovoljno empirijskih podataka o ulozi učenika i studenata u provedbi obrazovne politike. Ovdje će se iznijeti rezultati istraživanja koje je proveo Ured pravobraniteljice za djecu (2015) o sudjelovanju učenika s teškoćama u srednjoškolskom okruženju i rezultati vršnjačkog istraživanja o sudjelovanju učenika u životu škole. Rezultati istraživanja o sudjelovanju učenika s teškoćama pokazuju da učenici sebe ne vidi kao ravnopravne partnere u donošenju odluka te da nemaju mogućnosti za izražavanja vlastitog mišljenja u školi. Rezultati vršnjačkog istraživanja, koje je proveo Ured pravobraniteljice za djecu u sklopu projekta „Evaluation of legislation, policy and practice on child participation in the European Union“, pokazuju da učenici imaju pozitivan stav i iskustvo sudjelovanja u donošenju obrazovnih odluka, no nisu zadovoljni zastupljenošću i uvažavanjem njihova mišljenja (Salaj, 2016b). Rezultati spomenutog EU projekta, u odnosu na sudjelovanje djece s teškoćama u razvoju, ukazuju na nisku razinu njihova sudjelovanja u donošenju odluka, što je posljedica stava okoline prema kojem oni nisu sposobni sudjelovati u tom procesu, povezujući to stajalište sa sveprisutnom stigmatizacijom i kulturom prezaštićivanja djece s teškoćama (Day i sur., 2015). Kao slabi akteri obrazovne politike prepoznati su i studenti (Mihanović, 2007) te ih se, samo u idealnim situacijama, pita za mišljenje i uključuje u metode osiguranja kvalitete obrazovanja (Barić i sur., 2012).

Kontekstualna teorija interakcija – alat za analizu donošenja provedbenih odluka

Kao što je ranije objašnjeno, provedba politike pregovarački je proces u kojem se isprepliću interakcije različitih aktera, a na njezin krajnji produkt utječe mnoštvo čimbenika. Ta kompleksnost procesa potakla je istraživače na razvoj teorija i modela pomoću kojih će moći predvidjeti kako se i pod kojim uvjetima politika provodi (O'Toole, Montjoy, 1984). Nizozemski istraživač Hans Bressers (2009) razvio je kontekstualnu teoriju interakcija pokušavajući objasniti dinamiku interakcija između aktera te pružiti relativno jednostavan, empirijski testiran okvir za utvrđivanje temeljnih prepreka u procesu provedbe politike (Spratt, 2009). Kontekstualna teorija interakcija postavlja motivaciju, znanje i moć aktera kao ključne varijable koje utječu na provedbu politike. Motivacija pokreće aktere i očituje se u njihovoj spremnosti na sudjelovanje, ovisi o osobnim ciljevima i vrijednostima te može biti pod utjecajem vanjskog pritiska i samovrednovanja aktera. Znanje se odnosi na poznavanje ciljeva i mjera politike kao i načina sudjelovanja i komuniciranja između aktera te je presudno za formuliranje problema i njegovih potencijalnih rješenja. Moć akterima jamči veći utjecaj na provedbu politike, a ovisi o resursima (ljudski resursi, znanje i financije) koje akteri posjeduju (Bandura, 1986; Bressers, 2007; Spratt, 2009; Owens, Bressers, 2013; Vinke-de Kruijf, Bressers, Augustijn, 2014; Bressers, Bressers, Larrue, 2016). Ostrom (1999) karakteristike aktera definira kao pokretače procesa, one su nezavisne varijable koje utječu na zavisnu varijablu, odnosno vrste interakcija (suradnja, opozicija i zajedničko učenje). Motivacija, znanje i moć nisu proizvoljno odabrane kao tri najvažnije varijable, već je

razlog tomu što one postoje u samoj srži svakog interakcijskog procesa i imaju visoku moć objašnjavanja dinamike procesa (Bressers, Klok 1988; Bressers, 2004; Owens, 2008). Ova teorija ne osporava utjecaj drugih kontekstualnih faktora (druge politike, vlada, kultura...) na provedbu, već ih promatra kroz njihov utjecaj na karakteristike aktera (Bressers 2009; de Boer, Bressers 2011). Karakteristike aktera uključenih u proces provedbe oblikuju proces, dok su istovremeno i one same oblikovane pod utjecajem različitih interakcija koje se događaju za vrijeme provedbe.

Donošenje provedbenih odluka stvar je balansiranja između motivacije, znanja, shvaćanja politike, moći i kapaciteta aktera. Odluke koje akteri donose za vrijeme provedbe politike rezultat su njihovih međusobnih interakcija. Bolje razumijevanje onoga što utječe na aktere pri donošenju odluka može pridonijeti kvalitetnijem donošenju odluka, odnosno učinkovitijoj provedbi politike. U tom segmentu, kontekstualna teorija interakcija može poslužiti za analizu procesa donošenja provedbenih odluka (Bressers, 2004; Evers, 2014).

Cilj istraživanja

Cilj je ovoga rada istražiti poglede učenika s teškoćama u razvoju i studenata s invaliditetom na njihovu ulogu u provedbi obrazovne politike prema djeci s teškoćama i studentima s invaliditetom. Zanimanje je usmjereno na utjecaj motivacije, znanja i resursa s kojima učenici i studenti ulaze u interakcije s drugim akterima u provedbi politike te kako te karakteristike aktera utječu na vrstu interakcijskog procesa.

Metodologija istraživanja

U istraživanju je sudjelovalo 45 sudionika (25 muškaraca i 20 žena) od kojih je 30 učenika s teškoćama u razvoju (završni razredi), 10 studenata i 5 zaposlenih osoba s invaliditetom. Od 5 zaposlenih njih je četvero završilo studij, dok je jedan sudionik prekinuo studij (u daljnjoj analizi sadašnji i bivši studenti promatraju se kao jedna skupina – studenti). Radilo se o prigodnom uzorku. Sudionici su u dobi od 18 do 38 godina, s time da je prosječna dob za učenike 19, a za studente 23 godine. Učenici pohađaju tri centra za odgoj i obrazovanje (COO Dubrava, COO Vinko Bek i COO Slava Raškaj), dok najveći dio studenata (12) pohađa Sveučilište u Zagrebu. U pogledu invaliditeta, kod učenika su najviše zastupljeni učenici s motoričkim teškoćama (20), zatim učenici s oštećenjem sluha (7) i učenici s oštećenjem vida (3). Kod populacije studenata podjednako su zastupljeni sudionici s motoričkim teškoćama i oštećenjem vida (6), zatim sudionici s oštećenjem sluha (2) i sudionik s disleksijom (1).

Korištena metoda u postupku prikupljanja podataka bila je metoda fokus-grupe jer ona za cilj ima dublje spoznavanje istraživane pojave (Milas, 2005; Đurić, 2007). Istraživanje je provedeno u Zagrebu, u periodu od siječnja 2014. do prosinca 2015. godine. Istraživanje je u skladu sa standardima *Etičkog kodeksa istraživanja s djecom* (2003), *Etičkog kodeksa Odbora za etiku u znanosti i visokom obrazovanju* (2006) i *Etičkog kodeksa Sveučilišta u Zagrebu* (2009). Održano je osam fokus-grupa koje su bile snimane, uz prethodno

dobivenu suglasnost sudionika. Na početku fokus-grupa istraživač je objasnio ciljeve i svrhu istraživanja te je posebno naglašeno kako je sudjelovanje u istraživanju dobrovoljno. Sudionicima je zajamčena povjerljivost, anonimnost i pravo na odustajanje.

Empirijsku građu za analizu sadržaja predstavljao je prijepis doslovnih izjava sudionika fokus-grupa. Dobiveni zvučni zapisi transkribirani su te minimalno jezično uređeni. Prikupljeni podaci obrađeni su kvalitativnom analizom, postupkom otvorenog kodiranja prema Mesecu (1998) koji sadrži sedam koraka: 1. parafraziranje zapisa svih odgovora ispitanika koji se odnose na teme istraživačkih pitanja; 2. podcrtavanje odgovora koji se odnose na pojedina pitanja koja zahvaćaju istu temu; 3. ispis podcrtanih izjava sudionika; 4. kodiranje izdvojenih izjava s obzirom na uključenost u provedbu obrazovne politike; 5. pripisivanje pojmova empirijskoj građi i pridruživanje srodnih pojmova u kategorije; 6. analiza značenja i sažimanje i 7. izrada modela odnosa među kategorijama.

Za potrebe ovoga rada korištena je analiza pitanja koja se odnose na motivaciju, znanje i moć učenika i studenata kao aktera obrazovne politike. Stoga su u radu predstavljeni rezultati prve tematske jedinice, tj. karakteristike aktera. (U skladu s naputkom u vezi s opsegom rada ovdje su dane samo neke izjave sudionika, a sve izjave dostupne su na zahtjev kod autorice rada.) Tri ključna pitanja oko kojih se razvila diskusija jesu:

1. Kakva je tvoja uloga u obrazovanju – imaš li želju nešto promijeniti, čuje li se tvoj glas?
2. Poznaješ li obrazovnu politiku (ciljeve, mjere, načine sudjelovanja, aktere i sl.)?
3. Možeš li utjecati na druge da promijene neku odluku ili da donesu odluku na tvoj prijedlog?

Analiza rezultata istraživanja i rasprava

Kao odgovor na prvo pitanje „Kakva je tvoja uloga u obrazovanju – imaš li želju nešto promijeniti, čuje li se tvoj glas?“, vezano uz unutarnju motivaciju, sudionici (izrazi koji se u ovom radu koriste u muškom rodu neutralni su i odnose se na muške i ženske osobe) navode „samomotivaciju kao glavni faktor koji ih pokreće.“ Studenti pokazuju svjesnost da „promjena ovisi o njima samima, o stupnju njihove želje za promjenom“ te ističu „da imaju priliku nešto promijeniti, ali da o njima samima ovisi hoće li ili neće promijeniti. Rezultati ukazuju da studente i učenike na djelovanje pokreće vlastiti interes i zadovoljenje individualnih potreba te najčešće spominju „kako svatko mora zagovarati svoje potrebe.“ Dobiveni rezultati ukazuju da se sudionici više priklanjaju normativnom aktivizmu (Altbach, 1966 prema Kovačić, 2014) koji je usmjeren na rješavanje vlastitih problema u obrazovanju, primjerice rješavanje prilagodbe ispita, nastave, praktične nastave i slično. Vrijednosno orijentirani aktivizam (Altbach, 1966 prema Kovačić, 2014) rjeđe je prisutan i veže se za studente s invaliditetom, pri čemu studenti navode primjere „arhitektonske prilagodbe Ekonomskog fakulteta kao rezultat osobnog zalaganja tadašnjih studenata; sobe za računalo za slijepe na fakultetu; asistenata u studentskom domu koji su rezultat akcije studenata i studentskih organizacija te prijevoza za studente na Filozofskom fakultetu.“

Učenici s teškoćama u razvoju, češće nego studenti, navode „kako se boje izraziti svoje mišljenje u školi“, navode „da se naljute, postanu povrijeđeni, plaču i misle da nisu vrijedni.“ Autori Pereira, Mouraz, Figueiredo (2014) naglašavaju da se u obrazovnom odnosu ne smije ignorirati osjećaj straha prilikom izražavanja mišljenja, a pojavnost straha povezuju s moći profesora i učitelja jer su „odnosi moći u školi tradicionalno asimetrični pa stavovi profesora i učitelja prevladavaju u procesima donošenja odluka“ (Pereira, Mouraz, Figueiredo, 2014, str. 953). Nekoliko sudionika navodi „kako bi rado bili samostalni“, ali ih u tome sprečava manjak vještina i znanja, „pošto do sada nisu bili samostalni ili ne u toj mjeri“ jer su se „navikli da će im sve doći samo od sebe te na kraju i na početku svega očekuju da to za njih napravi netko drugi.“ Sudionici vlastitu učinkovitost procjenjuju kao nisku te navode da im je potrebna podrška, za učenike od strane „profesora ili razrednika“, a za studente od strane „udruga.“ Učenici s teškoćama u razvoju spominju potrebu provođenja radionica ili drugog vida edukacije o općim pojmovima demokracije i građanstva. Nedostatni kapaciteti učenika i studenata, nedovoljna podrška od strane provoditelja politike te manjak samopouzdanja i osjećaj straha upućuju na potrebu edukacije odgojno-obrazovnih djelatnika za stvaranje pozitivnog okruženja u kojem će učenici i studenti biti ohrabreni i poticani na aktivno sudjelovanje te slobodno iznošenje mišljenja i davanje prijedloga. Studenti, koji pokazuju veći aktivitet nego učenici, navode da u situaciji kada žele nešto promijeniti ponekad „reagiraju napadom, postaju frustrirani i bijesni, okrivljuju druge za sve“ ili pak „stvari ne pokušavaju riješiti, već izbjeći“ ili jednostavno „uzimaju trenutačnu situaciju zdravo za gotovo.“ Jedan sudionik navodi kako studenti s invaliditetom postaju sve pasivniji, a kao moguće razloge pasivizacije navodi poboljšanja u obrazovnom sustavu ili odustajanje studenata zbog nedostatka ideja za unapređenje ili nedostatka interesa za poromjene. Rezultati istraživanja autorice Ilišin (2008) o studentskom aktivizmu zagrebačkih studenata ukazuju da su glavni uzroci studentske neaktivnosti nedostatak vjere u mogućnost promjene, nepovjerenje u politiku i neuvažavanje njihovih interesa i mišljenja. U pogledu vanjske motivacije, sudionici najvećim dijelom navode negativne čimbenike iz okoline, koji ih ne pokreću, već naprotiv – demotiviraju. Sudionici navode negativna prijašnja iskustva u odnosu na sudjelovanje i negativnu sliku okoline o osobama s invaliditetom kao ključne razloge slabije uključenosti. U pogledu negativnih prijašnjih iskustava sudionici navode: „kada bih nešto rekao – ne čuje se; koliko god dobro predložiš i da se svi s tobom slože, uvijek ima onaj koji je iznad tebe i koji nameće svoje interese da se neke stvari ne promijene“ te „imao sam negativna iskustva i više nemam interesa.“ U kontekstu invaliditeta, sudionici navode sljedeće negativne čimbenike: „predrasude, društvena percepcija osoba s invaliditetom kao nekoga sa strane“ te „negativan prvi dojam pri susretu s osobom s invaliditetom.“ Ujedno, sudionici navode da učenici i studenti ponekad „iskorištavaju“ svoju teškoću/invaliditet pa „očekuju da im se progleda kroz prste“ ili „da oni mogu biti izvan pravila.“ Takvo ponašanje objašnjavaju posljedicom dugogodišnje društvene opresije, pa jedan sudionik navodi takvo ponašanje kao nesvjesno jer smatra da pod utjecajem okoline učenici i studenti gube realnu sliku o sebi i svojim

sposobnostima. Kao moguće rješenje jedna sudionica navodi da su upravo oni ti koji su pozvani na razbijanje predrasuda i da o njima samima ovisi hoće li invaliditet prihvatiti kao problem ili kao izazov. Poimanje invaliditeta od strane odgojno-obrazovnih djelatnika isključivo kroz fizičko i vidljivo oštećenje učenika s teškoćama i studenata s invaliditetom upućuje na potrebu njihove edukacije o socijalnom modelu invaliditeta koji na invaliditet gleda kao na interakciju pojedinca i njegove okoline (Fajdetić, Kiš-Glavaš, Lisak, 2013, str. 35) te ističe njihovu odgovornost u formiranju identiteskog obrasca učenika s teškoćama i studenata s invaliditetom. No, osim negativnih čimbenika iz okoline, sudionici navode prijateljstvo kao pozitivan čimbenik jer u prijateljima nalaze podršku, utjehu i ohrabrenje. Na drugo pitanje „Poznaješ li obrazovnu politiku (ciljeve, mjere, načine sudjelovanja, aktere i sl.)?“ odgovore sudionika možemo podijeliti na one koji se odnose na njihovo poznavanje obrazovne politike i one koji se odnose na načine sudjelovanja i komuniciranja s drugim akterima. U odnosu na poznavanje obrazovne politike, sudionici navode da nisu upoznati s ciljevima i mjerama spomenute politike te da teško dolaze do informacija. Iz odgovora sudionika vidljivo je da politiku ne prate zato što ih „ne interesira.“ Iako sami navode da imaju nedostatna znanja o ciljevima politike, ipak navode niz mjera koje većinom ocjenjuju pozitivnima („prilagodbe ispitne tehnologije, studentski dom, stipendije, upis na studij, naknada za troškove prijevoza, asistent na maturi, povećana prostorna pristupačnost“). U odnosu na transparentnost politike, koja uključuje dostupnost informacija i jednostavnost njihova pretraživanja, sudionici navode da im mnoge informacije nisu dostupne. U vremenu kada tehnička i informatička dostignuća omogućuju prilagodbu i dostupnost velikog broja informacija, zabrinjavaju rezultati koji upućuju na nedovoljnu iskorištenost postojećih resursa. Sudionici navode osobno znanje i vještine kao potrebne preduvjete za veće sudjelovanje u procesu provedbe politike, posebno ističući posjedovanje osnovnog znanja o demokraciji i građanstvu, dobru informatičku pismenost i poznavanje engleskog jezika. Ovi rezultati u skladu su s rezultatima istraživanja mišljenja učenika s teškoćama u razvoju o srednjoškolskom obrazovanju, koji ukazuju na potrebu osuvremenjivanja kurikuluma u pogledu uvođenja stranog jezika i informatike (Salaj, 2016a). U odnosu na aktere s kojima stupaju u interakcije za vrijeme provedbe politike, sudionici navode: „učitelje, profesore, nastavnike, nadležno ministarstvo, lokalne zajednice, županije, Ured za studente s invaliditetom, udruge osoba s invaliditetom i udruge mladih s invaliditetom te roditelje.“ U odnosu na Ministarstvo znanosti i obrazovanja, sudionici navode negativan stav zbog nedovoljnog uviđanja potrebe konzultiranja učenika i mladih u procesima donošenja, provedbe i praćenja ove politike. Učenici kao dodatan razlog za nezadovoljstvo ističu nisku percepciju ministra obrazovanja i znanosti o njima samima, navodeći da je „razgovor s učenicima s teškoćama ministru ispod časti, da mu je to teret, da se ne želi baviti time, ne želi imati odgovornost prema tome te da ne želi imati posla s invalidima.“ Udruge osoba s invaliditetom i udruge mladih s invaliditetom prepoznate su kao akteri s kojima sudionici najčešće surađuju i na koje se najviše oslanjaju. Učenici kao najvažnije aktere navode roditelje, no najvećim djelom se roditelji obraćaju udrugama za pomoć i

podršku u ostvarenju određenog cilja za svoje dijete. Opasnost tako uskog sudjelovanja u provedbi politike očituje se u smanjenim mogućnostima produciranja novih ideja te manjku *policy*-inovacija. U odnosu na modele sudjelovanja, najčešće je zastupljen model izvaninstitucionalnog sudjelovanja (Kovačić, 2014), odnosno sudjelovanja sudionika u civilnom sektoru, i to samo u onom dijelu koji se odnosi na invaliditet. Sudionici nemaju iskustva institucionalnog sudjelovanja (Kovačić, 2014), što se s jedne strane može objasniti činjenicom da su studenti kao populacija, a napose studenti s invaliditetom, u relativno niskom postotku prisutni u tijelima vlasti (Kovačić, 2014) kao rezultat sociokulturnih pretpostavki i generacijskih odnosa moći (Ilišin, 2002) te dodatno, za studente s invaliditetom, i rezultat dugogodišnje povijesne opresije. U vezi institucionalnog sudjelovanja, sudionici navode „vijeća učenika, predstavnike studenata s invaliditetom na sastavnicama sveučilišta“ i „Povjerenstvo za studente s invaliditetom“ kao oblike savjetodavnih i predstavničkih tijela koja štite njihova prava i interese. Iako se sudjelovanje učenika i studenata potiče od strane provoditelja, barem na nominalnoj razini, kvaliteta njihova sudjelovanja relativno je niska jer nedostaju učinkoviti institucionalni mehanizmi za jačanje sudjelovanja. Stoga je nužno omogućiti veću dostupnost informacija, trening učenika o demokraciji i građanskom aktivizmu te savjetovanje i podršku studentima.

Kao odgovor na treće pitanje „Možeš li utjecati na druge da promjene neku odluku ili da donesu odluku na tvoj prijedlog?“ sudionici navode manjak moći pri čemu razloge nalaze u manjku resursa, što opisuju kao „pomankanje znanja, nedostatak vremena (zbog tehničke organizacije života zbog invaliditeta), nedovoljnu umreženost te nedostatak podrške drugih aktera.“ Sudionici navode da „ne znaju jasno artikulirati što žele“ te da „najčešće ne znaju ni predstaviti svoj problem.“ Jedan sudionik pojašnjava kako smatra „da imaju snagu za promjenu, ali nisu dovoljno moćni te upravo radi male moći imaju i mali interes za provedbu ove politike.“ U pogledu moći koju ovi akteri imaju, jasno se može vidjeti međusobno djelovanje tih triju karakteristika aktera. U situacijama kada učenici i studenti žele nešto promijeniti, na njihove prijedloge i rješenja utječe njihova percepcija problema kao i postojanje kapaciteta za njegovo rješavanje. Nedostatak resursa može utjecati na ono što učenici i studenti žele jer ako procijene da nemaju dovoljno znanja i vremena te da ne mogu sami, a ne znaju kako se i s kim povezati, mogu odustati od svojih ideja. Isto tako, na ono što žele, znaju i mogu također utječu i drugi akteri u procesu donošenja provedbenih odluka, a to su za učenike najčešće roditelji, odnosno za studente udruge. Ako oni imaju veću moć, onda mogu nametnuti učenicima i studentima da žele isto što i oni. U međusobnim interakcijama, akteri mogu promijeniti shvaćanja o problemu i vrijednosti predloženih rješenja. Akter koji ima više resursa, primjerice udruga, može isto tako svojim resursima doprinijeti povećanju kapaciteta drugih aktera, primjerice učenika i/ili studenata (npr. edukacijama) pa tada oni mogu imati veću moć utjecaja na promjenu jer su stekli dodatna znanja i vještine.

Zaključak

Prema rezultatima istraživanja, čini se da učenike s teškoćama u razvoju i studente s invaliditetom na sudjelovanje u provedbi obrazovne politike najčešće motivira zadovoljenje individualnih potreba i osobnih interesa. Sudionici istraživanja dijele mišljenje da im manjak znanja i vještina, nedostupnost informacija o mjerama obrazovne politike, manjak samopouzdanja, nedovoljna podrška od strane provoditelja politike (učitelja, profesora, sveučilišnih nastavnika), negativna prijašnja iskustva sudjelovanja te predrasude okoline predstavljaju prepreke aktivnog sudjelovanja u provedbi obrazovne politike. Učenici i studenti nisu snažni akteri, njihova moć nije velika te se često oslanjaju na udruge koje su se profilirale kao nezaobilazan partner u provedbi. Interakcije koje ostvaruju većinom su suradničke, aktivno surađuju u pogledu rješavanja vlastitih problema u obrazovanju, dok se pasivnoj suradnji češće priklanjaju kada je u pitanju šira društvena i politička promjena. Takvo usko sudjelovanje predstavlja rizik za proces provedbe jer akteri, koji su istovremeno i krajnji korisnici obrazovne politike, ali i eksperti u pogledu iskustva invaliditeta, nemaju osigurane čvrste mehanizme sudjelovanja. Stoga se prioriteta obrazovne politike očituju u razvijanju konzultativnih procesa i uvažavanju procjena potreba ovih aktera.

Ako ove rezultate promatramo u kontekstu *policy*-dokumenata koji zagovaraju jačanje uloge horizontalnih aktera u procesu provedbe, čini se da se preporuke za jačanje uloge učenika s teškoćama i studenata s invaliditetom mogu uputiti na više adresa. Prva je usmjerena na vladu i provoditelje obrazovne politike te se odnosi na potrebu stvaranja institucionalnih mehanizama za jačanje sudjelovanja učenika s teškoćama i studenata s invaliditetom u provedbi politike. Druga se poruka odnosi na donositelje odluka te naglašava potrebu kurikularne reforme na način da se učenicima i studentima tijekom školovanja omogući edukacija o demokraciji, građanskom aktivizmu i sudjelovanju u procesima donošenja odluka koje ih se tiču. Treća je poruka usmjerena na same učenike s teškoćama i studente s invaliditetom, ali i udruge koje svojim resursima mogu pridonijeti njihovom osnaživanju, što će posljedično pojačati njihovu pregovaračku moć.

S obzirom da su istraživanja o ulozi učenika s teškoćama i studenata s invaliditetom u provedbi javne politike vrlo slabo zastupljena u hrvatskoj znanstvenoj zajednici, neupitna je važnost daljnjih istraživanja na ovu temu.

Literatura:

1. Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. U.S.A.: Prentice-Hall.
2. Barrett, S. (2004). Implementation studies: time for a revival? Personal reflection on 20 years of implementation studies. *Public Administration*, 82(2), 249–262.
3. Barić, A., Dolanc, I., Haničar, E., Pavlović, N., Španić, D., Udiljak-Bugarinovski, Z. (2012). *Prostorna pristupačnost*. Zagreb: Sveučilište u Zagrebu.
4. Birkland, T. A. (2001). *An Introduction to the Policy Process: Theories, Concepts and Models of Public Policy Making*, NY: M.E.Sharpe.

5. Bošković, S., Rinčić, I. (2014). Higher education for students with disabilities in Croatia. *Ljetopis socijalnog rada*, 21(3), 485–509.
6. Brandt, S. (2011). From Policy to Practice in Higher Education: The experiences of disabled student sin Norway. *International Journal of Disability, Development and Education*, 58(2), 107–120.
7. Bressers, H., Klok P. J. (1988). Fundamental for a theory of policy instruments. *International Journal of Social Economics*, 15(3/4),22–41. doi: <http://dx.doi.org/10.1108/eb014101>.
8. Bressers, H. (2004). Implementing Sustainable Development: How to Know What Works, Where, When and How. U W. M. Lafferty, E. Eldgar (ur.), *Governance for Sustainable Development: The Challenge of Adapting Form to Function* (str. 284–318). Cheltenham: CSTM.
9. Bressers, H. (2007). Contextual Interaction Theory and the issue of boundary definition: Governance and the motivation, cognitions and resources of actors: contribution to theoretical framework ISBP. <http://doc.utwente.nl/95372/> (pristupljeno 10. 10. 2016.).
10. Bressers, H. (2009). From public administration to policy networks: contextual interaction analysis. U S. Nahrath, F. Varone (ur.), *Rediscovering public law and public administration in comparative policy analysis: tribute to Peter Knoepfel* (str. 123–142). Lausanne: Presses Polytechniques et Universitaires Romandes.
11. Bressers, H., Bressers, N., Larrue, C. (2016). *Governance for Drought Resilience: Land and Water Drought Management in Europe*. <http://www.springer.com/us/book/9783319296692> (pristupljeno 12. 10. 2016.).
12. Bužinkić, E. (2009). Politika za mlade na hrvatski način. U E. Bužinkić (ur.), *Politika za mlade – hrvatska i europska praksa* (str. 9–45). Zagreb: Mreža mladih Hrvatske.
13. Christidou,V., Tsevreni, I., Epitropou, M., Kittas, C. (2013). Exploring primary children's views and experiences of the school ground: The case of a Greek school. *International Journal of Environmental & Science Education*, 8(1), 59–83.
14. Cree, V. E., Davis, A. (2007). *Voices from the inside*. London: Routledge.
15. Hrvatski Sabor (2014). Strategija obrazovanja, znanosti i tehnologije. *Narodne novine*, 124/14.
16. Day, L., Smith, B. P., Ruxton, S., McKenna, K., Redgrave, K., Ronicle, J., Young, T. (2015). *Evaluation of legislation, policy and practice on child participation in the European Union (EU)*. Brussels: European Union.
17. De Boer, C., Bressers, H. (2011). Complex and Dynamic Implementation Processes: the renaturalization of the Dutch Regge River. Netherlands: University of Twente. <http://purl.utwente.nl/publications/77862>. (pristupljeno 17. 11. 2016.).
18. Divjak i sur. (2007). Politike jednakog pristupa visokom obrazovanju i njihova implementacija u suradnji svih dionika društva. *Političko obrazovanje*, 3(3–4), 128–141.
19. Državni zavod za zaštitu obitelji, materinstva i mladeži (2003). *Etički kodeks istraživanja s djecom*. Zagreb: Vijeće za djecu Vlade Republike Hrvatske.
20. Đurić, S. (2007). *Fokus grupni intervju*. Beograd: Službeni glasnik.
21. Evers, J. (2014). Strategic Choices for River Basin Planning at ARA-Centro, Mozambique. Netherlands: UNESCO-IHE. <http://www.futurewater.nl/wp-content/uploads/2014/10/Final->

- Report-UNESCO.pdf (pristupljeno 5. 9. 2016.).
22. Fajdetić, A., Kiš-Glavaš, L., Lisak, N. (2013). Percepcija visokoškolske nastave pristupačne studentima s invaliditetom. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 49(2), 28–41.
 23. Farnell, T. (2012). Jednake prilike u obrazovanju u globalnoj perspektivi. U L. Kiš-Glavaš (ur.), *Opće smjernice* (str. 13–34). Zagreb: Sveučilište u Zagrebu.
 24. Farnell, T., Doolan, K., Matković, T., Cvitan, M. (2011). *Socijalna i ekonomska slika studentskog života u Hrvatskoj: Nacionalno izvješće EUROSTUDENT za Hrvatsku*. Zagreb: Institut za razvoj obrazovanja.
 25. Fejzić, E. (2007). *Osobe umjerenih tjelesnih sposobnosti i arhitektonske barijere*. Kotor: Ekspeditio.
 26. Fuller, M., Healey, M., Bradley, A., Hall, T. (2004). Barriers to Learning: A Systematic Study of the Experience of Disabled Students in One University. *Studies in Higher Education*, 29(3), 303–318.
 27. Haničar, E. (2012). *Prostorna pristupačnost*. Zagreb: Sveučilište u Zagrebu.
 28. Hill, M. (2010). *Proces stvaranja javnih politika*. Zagreb: Biblioteka Politička misao.
 29. Hill, M., Hupe, P. (2009). *Implementing Public Policy (2nd. Edition)*. London: Sage.
 30. Hjern, B. (1982). Implementation research—the link gone missing. *Journal of Public Policy*, 2, 301–308. doi:10.1017/S0143814X00001975.
 31. Howlett, M., Ramesh, M. (1995). *Studying Public Policy: Policy Cycles and Policy Subsystems*. Canada: Oxford University Press.
 32. Hurst, A. (1999). The Dearing Report and Students with Disabilities and Learning Difficulties. *Disability & Society*, 14(1), 65–83.
 33. Igrić, Lj., Cvitković, D., Wagner Jakab, A. (2009). Djeca s teškoćama u interaktivnom sustavu obitelji – škola – vršnjaci. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 45(1), 31–38.
 34. Ilišin, V. (2008). Zagrebački studenti o demokraciji i aktivizmu mladih. *Sociologija i prostor*, 46(3/4), 311–340.
 35. Ivanković Tamamović, A. (2014). *Country Report on Croatia for the Study on Member States' Policies for Children with Disabilities*. Brussels: European Parliament.
 36. Kekez-Koštro, A. (2012). *Implementacija javnih politika kao višerazinsko upravljanje: transformacija upravljanja politikom prema osobama s invaliditetom. (Examination material)*. Zagreb: Faculty of Political Science of University of Zagreb.
 37. Kiš-Glavaš, L. (2012). Studenti s invaliditetom u sustavu visokog obrazovanja u Republici Hrvatskoj. U L. Kiš-Glavaš (ur.), *Opće smjernice* (str. 35–69). Zagreb: Sveučilište u Zagrebu.
 38. Korkut, S., Martinac Dorčić, T. (2014). Izjednačavanje mogućnosti studenata s invaliditetom u visokom obrazovanju: iskustvo ureda za studente s invaliditetom sveučilišnog savjetovanišnog centra, *JAH*, 5(9), 43–58.
 39. Kovačić, M. (2014). Studenti kao društveni i politički subjekt. *Političke perspektive*, 4(2), 43–60.
 40. Krampač Grljušić, A., Žic Ralić, A., Lisak, N. (2010). Što djeca s teškoćama misle o podršci asistenta u nastavi. U V. Đurek (ur.), *Zbornik radova „Uključivanje i podrška u zajednici“ 8. Kongres s međunarodnim sudjelovanjem Saveza defektologa Hrvatske* (str. 181–194). Zagreb:

Školska knjiga.

41. Krznarić, S. (2013). *Sustav podrške za studente s invaliditetom Sveučilišta u Zagrebu iz perspektive koordinatora (Examination material)*. Zagreb: Social Work Study Centre, Faculty of Law of the University of Zagreb.
42. Matković, T. (2009). *Mladi između obrazovanja i zapošljavanja: isplati li se školovati?* Zagreb: Program Ujedinjenih naroda za razvoj (UNDP) u Hrvatskoj.
43. Mazmanian, D. A., Sabatier, P. A. (1989). *Implementation and Public Policy*. Maryland: University Press of America.
44. McLaughlin, M. W. (1987). Learning from Experience: Lessons from Policy Implementation. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 9(2), 171–178.
45. Meić, B. (2014). Položaj osoba s invaliditetom u sustavu visokog obrazovanja – perspektiva ureda pravobraniteljice za osobe s invaliditetom. *JADR*, 5(9), 23–34.
46. Mesec, B. (1998). *Uvod u kvalitativno raziskovanje u socialnem delu*. Ljubljana: Visoka šola za socialno delo.
47. Mihanović, Z. (2007). Uloga korisnika u visokom obrazovanju: Jesu li studenti aktivni dionici? *Tržište*, 19(1), 115–132.
48. Milas, G. (2005). *Istraživačke metode u psihologiji i drugim društvenim znanostima*. Zagreb: Naklada Slap.
49. Milić Babić, M., Dowling, M. (2015). Social support, the presence of barriers and ideas for the future from students with disabilities in the higher education system in Croatia. *Disability & Society*, 30(4), 614–629.
50. Mitra, D. (2008). Amplifying student voice. *Educational Leadership*, 66(3), 20–25.
51. Mlinarević, V., Marušić, K. (2005). Prava djeteta i njihovo oživotvorenje u sustavu predškolskog odgoja i obrazovanja. *Život i škola*, 14(2), 29–39.
52. O'Toole, L. (2004). The Theory-Practice Issue in Policy Implementation Research. *Public Administration*, 82(2), 309–329. doi:10.1111/j.0033-3298.2004.00396.
53. Odbor za etiku u znanosti i visokom obrazovanju (2006). *Etički kodeks Odbora za etiku u znanosti i visokom obrazovanju*. Zagreb: Odbor za etiku u znanosti i visokom obrazovanju.
54. Ured pravobranitelja za djecu (2016). Izvješće o radu pravobraniteljice za djecu za 2015. godinu http://www.dijete.hr/websites/dijete.hr/index.php/hr/izvjemainmenu-93/cat_view/945-izvjea/946-izvjea-o-radu-pravobranitelja-za-djecu.html (pristupljeno 16. 5. 2016.).
55. Ured pravobraniteljice za osobe s invaliditetom (2015). Izvješće o radu Ureda pravobraniteljice za osobe s invaliditetom za 2014. godinu. http://www.posi.hr/index.php?option=com_joomdoc&task=cat_view&gid=55&Itemid=98 (pristupljeno 6. 4. 2015.).
56. Ostrom, E. (1999). Institutional Rational Choice. An Assessment of the Institutional Analysis and Development Framework. U P. Sabatier (ur.), *Theories of the Policy Process*, (str. 35–71). Boulder: Westview Press.
57. Owens, K. A. (2008). *Understanding how actors influence policy implementation: a comparative study of wetland restorations in New Jersey, Oregon, The Netherlands and Finland. (Doctoral dissertation)*. Netherlands: University of Twente. doi: <https://doi>.

org/10.3990/1.9789036526982.

58. Owens, K. A., Bressers, H. (2013). A Comparative Analysis of How Actors Implement: Testing the Contextual Interaction Theory in 48 Cases of Wetland Restoration. *Journal of Comparative Policy Analysis: Research and Practice*, 15(3), 203–219.
59. Pereira, F. (2009). Conceptions and knowledge about childhood in initial teacher training: Changes in recent decades and their impact on teacher professionalism and on schooling in childhood. *Teaching and Teacher Education*, 25(8), 1009–1017. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2009.03.014>
60. Pereira, F., Mouraz, A., Figueiredo, C. (2014). Student Participation in School Life: The “Student Voice” and Mitigated Democracy. *Croatian Journal of Education*, 16(4), 935–975.
61. Petak, Z. (2008). Oblikovanje javnih politika u Hrvatskoj i problem policy koordinacije. *Anali Hrvatskog politološkog društva*, 5(1), 263–273.
62. Piggott, L. (2007). Transition Experiences of Disabled Young People. *International Journal of Lifelong Education*, 26(5), 573–587.
63. Pressman, J. L., Wildavsky, A. (1984). *Implementation: How Great Expectations in Washington are Dashed in Oakland*. London: University of California Press.
64. Preston-Shoot, M. (2005). Editorial. *Social Work Education*, 24(6), 601–602.
65. Rochette, A., Loiselle, F. (2012). Successfully Performing a University Student’s Role despite Disabilities: Challenges of an Inclusive Environment and Appropriate Task Modification. *Disability and Rehabilitation*, 34(25), 2201–2206.
66. Sabatier, P. A. (2000). *Theories of the Policy Process*. Boulder CO: Westview Press.
67. Salaj, I. (2013). *Participation of Users as Indicators of Efficiency and Equality in the Implementation of Policy towards Persons with Disabilities. (Doctoral thesis)*. Zagreb: Faculty of Education and Rehabilitation Sciences of University of Zagreb.
68. Salaj, I. (2016a). Pogledi učenika s teškoćama u razvoju na obrazovanje. U D. Maleš (ur.), *Zbornik radova Znanstveno stručnog skupa Pravo djeteta na odgoj i obrazovanje: teorije, politike i prakse*. U postupku objavljivanja.
69. Salaj, I. (2016b). *Children's participation in the school setting: a peer-led survey of student views in Croatia (Oral presentation)*, Lithuania: ENOC 20th Annual Conference: Equal opportunities for all children in education.
70. Schmidt, M., Čagran, B. (2014). Support for Secondary School Students with Special Needs. *Croatian Journal of Education*, 16(4), 1055–1091.
71. Schofield, J. (2001). Time for a revival? Public policy implementation: A review of the literature and an agenda for future research. *International Journal of Management Reviews*, 3(3), 245–263. doi:10.1111/1468-2370.00066.
72. Slonjšak, A. (2014). Pravni okvir za uključivanje osoba s invaliditetom u visoko obrazovanje. *JAH*, 5(9), 17–22.
73. Spratt, K. (2009). *Policy Implementation Barriers Analysis: Conceptual Framework and Pilot Test in Three Countries*. Washington, DC: USAID.
74. Stančić, Z., Kiš-Glavaš, L., Urbanc, K. (2014). *Multidimenzionalna analiza socijalne uključenosti*

- djece s teškoćama i studenata s invaliditetom u obrazovnom procesu. Zagreb: Hrvatski savez gluhoslijepih osoba Dodir.
75. Sveučilište u Zagrebu (2009). *Etički kodeks Sveučilišta u Zagrebu*. Zagreb: Sveučilište u Zagrebu.
76. Šifranović, A. (2011). Dijalog s učenicima: temeljna odrednica interkulturno osjetljive škole. *Pedagogijska istraživanja*, 9(1–2), 191–203.
77. Tinklin, T., Riddell, S., Wilson, A. (2004). Policy and Provision for Disabled Students in Higher Education in Scotland and England: The Current State of Play. *Studies in Higher Education*, 29(5), 637–657.
78. Turković Majić, O. (2007). Istraživanje zadovoljstva učenika kvalitetom usluge srednjoškolskog obrazovanja u Republici Hrvatskoj. *Tržište*, XIX(2), 231–239.
79. Turnšek, N. (2008). Factors determining children's decision-making in slovene pre-schools. *Odgovne znanosti*, 10(2), 269–284.
80. Ujedinjeni narodi (1989). Konvencija o pravima djeteta. Geneva: United Nations.
81. Ujedinjeni narodi (2006). Konvencija o pravima osoba s invaliditetom. Geneva: United Nations.
82. Vickerman, P., Blundell, M. (2010). Hearing the Voices of Disabled Students in Higher Education. *Disability & Society*, 25(1), 21–32.
83. Vinke-de Kruijf, J., Bressers, H. Augustijn, D. C. M. (2014). How social learning influences further collaboration: experiences from an international collaborative water project. *Ecology and Society*, 19(2), 61–70.
84. Žiljak, T. (2009). *Transfer obrazovnih politika: cjeloživotno učenje i europeizacija hrvatske obrazovne politike*. (doktorski rad). Zagreb: Fakultet političkih znanosti Sveučilišta u Zagrebu.

Education Policy Implementation from the Perspectives of Pupils and Students with Disabilities

Abstract

This paper aims to examine the perspectives of pupils and students with disabilities regarding their roles in the implementation of education policy for children and students with disabilities. The role of pupils and students with disabilities in the implementation of education policy is analysed using the Contextual Interaction Theory, created by Hans Bressers. The main assumption of the Contextual Interaction Theory is that policy is a process based on negotiation and the participation of various social groups and organisations, that is, on multi-actor interactions. The data was therefore collected by focus group interviews. Eight focus groups, held between January 2014 and December 2015, included 45 participants (pupils with disabilities in upper secondary school classes and students with disabilities). The negative perception of disability, an insufficient knowledge of advocacy for their needs, the lack of consideration for the beneficiary perspective and a low inclusion of beneficiaries in the implementation of education policy are the obstacles to an increased participation of pupils and students with disabilities in the implementation of education policy.

Key words: Contextual Interaction Theory, disability, policy implementation, role of actors

Recenzenti radova tematskog područja

KVALITETA I INKLUZIVNOST OBRAZOVANJA – PREDUVJETI ODRŽIVE BUDUĆNOSTI

Prof. dr. sc. Dejana Bouillet, Učiteljski fakultet, Sveučilište u Zagrebu, Zagreb, Hrvatska

Prof. dr. sc. Vlatka Domović, Učiteljski fakultet, Sveučilište u Zagrebu, Zagreb, Hrvatska

Prof. dr. sc. Milan Matijević, Učiteljski fakultet, Sveučilište u Zagrebu, Zagreb, Hrvatska

Prof. dr. sc. Dubravka Miljković, Učiteljski fakultet, Sveučilište u Zagrebu, Zagreb, Hrvatska

Izv. prof. dr. sc. Anka Jurčević Lozančić, Učiteljski fakultet, Sveučilište u Zagrebu, Zagreb, Hrvatska

Izv. prof. dr. sc. Siniša Opić, Učiteljski fakultet, Sveučilište u Zagrebu, Zagreb, Hrvatska

Izv. prof. dr. sc. Biserka Petrović Sočo, Učiteljski fakultet, Sveučilište u Zagrebu, Zagreb, Hrvatska

Izv. prof. dr. sc. Daria Tot, Učiteljski fakultet, Sveučilište u Zagrebu, Zagreb, Hrvatska

Doc. dr. sc. Dunja Anđić, Učiteljski fakultet u Rijeci, Sveučilište u Rijeci, Rijeka, Hrvatska

Doc. dr. sc. Marina Đuranović, Učiteljski fakultet, Sveučilište u Zagrebu, Zagreb, Hrvatska

Doc. dr. sc. Dubravka Glasnović Gracin, Učiteljski fakultet, Sveučilište u Zagrebu, Zagreb, Hrvatska

Doc. dr. sc. Irena Klasnić, Osnovna škola Jurja Habdelića, Velika Gorica, Hrvatska

Doc. dr. sc. Jasna Kudek Mirošević, Osnovna škola Dragutina Tadijanovića, Zagreb, Hrvatska

Doc. dr. sc. Lidija Miskeljin, Filozofski fakultet, Univerzitet u Beogradu, Beograd, Srbija

Doc. dr. sc. Višnja Rajić, Učiteljski fakultet, Sveučilište u Zagrebu, Zagreb, Hrvatska

Doc. dr. sc. Sanja Skočić Mihić, Učiteljski fakultet u Rijeci, Sveučilište u Rijeci, Rijeka, Hrvatska

Doc. dr. sc. Nataša Vlah, Učiteljski fakultet u Rijeci, Sveučilište u Rijeci, Rijeka, Hrvatska

Adrijana Višnjić-Jevtić, Učiteljski fakultet, Sveučilište u Zagrebu, Zagreb, Hrvatska

