

# OGLEDI O NASTAVNIČKOJ PROFESIJI

Urednica  
Daliborka Luketić





# OGLEDI O NASTAVNIČKOJ PROFESIJI



Projekt je sufinancirala Europska unija iz Europskog socijalnog fonda.

**Naslov izdanja**

Ogledi o nastavničkoj profesiji

**Nakladnik**

Sveučilište u Zadru

**Za nakladnika**

prof. dr. sc. Dijana Vican

**Povjerenstvo za izdavačku djelatnost**

prof. dr. sc. Josip Faričić

**Urednica**

doc. dr. sc. Daliborka Luketić

**Recenzenti**

prof. dr. sc. Elvi Piršl

dr. sc. Dina Mehmedbegović

**Lektura**

dr. sc. Ivana Petešić Šušak

**Oblikovanje i grafička priprema**

o,ne radiona

**Tisak**

PRINTERA grupa d.o.o.

**Naklada**

500 primjeraka

**ISBN**

978-953-331-356-6

CIP zapis dostupan u računalnom katalogu Znanstvene knjižnice u Zadru pod brojem 161021080

Izrazi koji se koriste u znanstvenoj monografiji koji imaju rodno značenje, bez obzira na to jesu li korišteni u muškom ili ženskom rodu, odnose se jednako na muški i ženski rod.

Izrada monografije sufinancirana je sredstvima Europske unije iz Europskog socijalnog fonda.

Sadržaj monografije isključiva je odgovornost Sveučilišta u Zadru.

SVEUČILIŠTE U ZADRU

urednica

Daliborka Luketić

**OGLEDI O  
NASTAVNIČKOJ  
PROFESIJI**

Zadar, 2022.

# Projekt "Kompetencijski standardi nastavnika, pedagoga i mentora"

## Nositelj:

Sveučilište u Zadru



Sveučilište u Zadru  
University of Zadar  
Universitas Studiorum  
Jadertina | 1396 | 2002 |

## Partneri:

Ministarstvo obrane  
Republike Hrvatske



Središte za obuku Hrvatskog ratnog  
zrakoplovstva „Rudolf Perešin“



Sveučilište u Zagrebu,  
Prirodoslovno-  
matematički fakultet



Sveučilište Josipa Jurja  
Strossmayera u Osijeku,  
Fakultet za odgojne i  
obrazovne znanosti



Sveučilište u Splitu,  
Filozofski fakultet



Sveučilište u Rijeci,  
Filozofski fakultet



Sveučilište Josipa Jurja  
Strossmayera u Osijeku,  
Filozofski fakultet



Sveučilište u Zagrebu,  
Filozofski fakultet



# SADRŽAJ

<b>PREDGOVOR</b>	<b>VII</b>
<b>UVOD</b>	<b>IX</b>
<b>Procjena učestalosti poslova nastavnika – suvremeni pristupi u odgojno-obrazovnom procesu</b> Matilda Karamatić Brčić, Ana Marija Iveljić, Igor Radeka	<b>1</b>
<b>Samoprocjena osposobljenosti nastavnika za obavljanje poslova iz područja nastavnikove profesionalne djelatnosti</b> Jasmina Vrkić Dimić, Marija Buterin Mičić, Daliborka Luketić	<b>19</b>
<b>Profesionalizacija nastavničke struke i aspekti profesionalnog razvoja nastavnika</b> Ivana Batarelo Kokić, Ines Blažević	<b>45</b>
<b>Svjesnost poučavanja osnovnoškolskih i srednjoškolskih nastavnika (metakognitivna svjesnost poučavanja)</b> Dijana Vican	<b>69</b>
<b>Kako nastavnici procjenjuju vlastitu nastavnu efikasnost?</b> Daliborka Luketić, Barbara Rončević Zubković	<b>91</b>
<b>Radna uključenost (angažiranost) nastavnika u Republici Hrvatskoj</b> Renata Jukić	<b>111</b>
<b>Samoprocjena nastavnika o stilovima rada i autoritetu</b> Marija Krešić, Dijana Vican	<b>135</b>
<b>Izazovi nastavničkog poziva u budućnosti</b> Snježana Dubovicki, Renata Jukić, Tomislav Topolovčan	<b>155</b>





# PREDGOVOR

**K**valitetan nastavnik imperativ je svakog odgojno-obrazovnog sustava koji teži biti djelotvoran u realizaciji ciljeva, bez obzira na to definira li ciljeve obrazovna politika, lokalna ili regionalna zajednica ili sama škola. Mada u znanstveno-istraživačkom diskursu nalazimo praznina u propitivanju odgojnih i obrazovnih ciljeva, u ovoj publikaciji opredijelili smo se za nastavničku perspektivu odgojno-obrazovnog, nastavnog i školskog rada. Nastavničku perspektivu ocijenili smo opravdanim smjerokazom unapređenja odgojno-obrazovnog sustava.

Pri izradi standarda zanimanja kao podloge za izradu standarda kvalifikacije, što je tek jedan od ciljeva projekta "Kompetencijski standardi nastavnika, pedagoga i mentora",<sup>1</sup> nekoliko se ekspertnih timova tijekom protekle dvije godine uhvatilo u koštac „odmrsiti“ prijepore oko toga što današnji nastavnik radi, što ga čeka u njegovu poslu u budućnosti, je li poučavanje samo dodatak nekoj drugoj profesiji ili je to profesija složenog kvalifikacijskog obujma.

Iako pod pritiskom politike (i promijenjenih politika) obrazovanja i čestih obrazovnih reformi, namjera nam je barem djelomično pokazati da baviti se direktivama, orkestrirati sustavom „s vrha“ i donositi propise nije isto što upravljati razrednim odjeljenjem, stajati pred pitanjima znatizeljnih učenika, motivirati ih na učenje, osmišljavati inovativne metode i sredstva odgoja i obrazovanja, rješavati sukobe i drugo.

Kroz njegovu funkciju nastavnika – poučavanje, istraživanje je pokazalo svu fluidnost te imenice i duboko kristaliziralo složenost nastavničke djelatnosti u osnovnoj školi i različitim srednjim školama. Uz poučavanje kao okosnicu nastavničke djelatnosti isprepliće se niz elemenata koje gotovo nije moguće klasificirati prema važnosti, jer je riječ o istodobnim radnjama i lancu radnji u kojemu je cijeli proces relevantan, odgojni, obrazovni, školski i nastavni.

S pedagoškog gledišta namjera nam je bila znanstveno i praktično pridonositi afirmaciji nastavničke profesije kroz obrazovanje nastavnika, uspostavljanje suvreme-

---

<sup>1</sup> Izrada standarda zanimanja nastavnika zahtjev je Ministarstva rada, mirovinskog sustava, obitelji i socijalne politike koje je svim nositeljima projekata (dobivenih u okviru poziva na dostavu projektnih prijedloga UP.03.1.1.03 "Provedba HKO-a na razini visokog obrazovanja", u sklopu Operativnog programa Učinkoviti ljudski potencijali 2014. – 2020.) dostavilo Metodologiju za izradu standarda zanimanja. Budući da je projekt prijavljen i dobiven prije zahtjeva Ministarstva, on nosi znanstvenu komponentu te se utvrđivanju standarda zanimanja i standarda kvalifikacije pristupilo istraživanjem nastavnika kao neposrednih nositelja odgojno-obrazovnog, školskog i nastavnog rada na nacionalnoj razini.

nih standarda profesije i zanimanja, razmatranje odrednica i sastavnica suvremene kvalifikacije nastavnika, te odgovoriti na pitanja njezina inicijalnog obrazovanja, ali i učinkovitog daljnjeg profesionalnog razvoja.

Ovom publikacijom izražavamo posebnu zahvalnost svim nastavnicima koji su našli vremena popuniti opsežan upitnik u svrhu provedbe ovog projekta, svim sudionicima fokus skupina te projektnim partnerima koji su uspješno organizirali realizaciju fokus skupina u Zagrebu, Rijeci, Osijeku i Zadru, a partneri su: Ministarstvo obrane Republike Hrvatske – Središte za obuku Hrvatskog ratnog zrakoplovstva „Rudolf Perešin“, Prirodoslovno-matematički fakultet u Zagrebu, Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti u Osijeku, Filozofski fakultet u Splitu, Filozofski fakultet u Rijeci, Filozofski fakultet u Osijeku te Filozofski fakultet u Zagrebu.

Doc. dr. sc. Daliborka Luketić

## UVOD

**O**gledi o nastavničkoj profesiji naziv je znanstvene monografije koja je nastala na temelju analize i studijskog rada znanstvenika uključenih u znanstveno-istraživački projekt "Kompetencijski standardi nastavnika, pedagoga i mentora". U okviru izrade standarda zanimanja i standarda kvalifikacije nastavnika, provedeno je znanstveno empirijsko istraživanje s ciljem dobivanja relevantnih podataka, pokazatelja i uvida u odrednice nastavničke profesije s gledišta samih nastavnika.

U monografiji se prikazuju rezultati istraživanja o temeljnim odrednicama nastavničke profesije u Republici Hrvatskoj. Riječ je o empirijskom istraživanju provedenom na nacionalnom uzorku osnovnoškolskih i srednjoškolskih nastavnika. Istraživanjem je obuhvaćeno više od 1100 nastavnika te se realizirani uzorak više-manje pojavljuje stabilnim u cjelokupnom istraživanju, unatoč neznatnoj i metodološki očekivanoj fluktuaciji ispitanika na ispitivanim skalama, područjima, česticama i segmentima cjelokupnog upitnika.

Rezultati istraživanja imali su višestruku korisnost i primjenjivost. S jedne strane, rezultati su bili temelj za razvoj standarda zanimanja i standarda kvalifikacija nastavnika općeobrazovnih i strukovnih predmeta te ishodište za promišljanje daljnjeg osuvremenjivanja inicijalnog visokoškolskog obrazovanja nastavnika. S druge strane, riječ je o podacima znanstvene vrijednosti na kojima se gradi znanstveno-teorijska i znanstveno-empirijska spoznaja o nastavnicima, njihovu neposrednom radu, poučavateljskoj djelatnosti i drugim obilježjima nastavničke profesije kao što je profesionalna usmjerenost i osviještenost poučavanja.

U *Ogledima o nastavničkoj profesiji* autori razmatraju, obrađuju i kritički interpretiraju segmente nastavničkog pogleda prema profesiji, analiziraju poslove koje nastavnici obavljaju, raspravljaju samoprocjenu nastavnikove učinkovitosti, analiziraju mišljenja nastavnika o osposobljenosti za nastavnički poziv, njihovu svjesnost o vlastitom poučavanju te radnu uključenost. Opisujući odrednice profesije nastavnika na temelju rezultata empirijskog istraživanja, поближе spoznajemo njihov vlastiti odnos prema profesiji i poučavanju kao užem pojmu svega onoga što nastavnik jest – nositelj odgojno-obrazovnog procesa.

*Ogledi o nastavničkoj profesiji* imaju tendenciju ponuditi detaljniji sliku i gledišta temeljena na stavovima samih nastavnika, tj. kako oni sebe vide, te što iz njihove slike možemo saznati o profesiji i kako tu profesiju možemo bolje razumijevati.

Promjene u obrazovanju i društvu stavljaju nove zahtjeve pred nastavničko zanimanje. Kompetencijski profil nastavnika složenijim čine ubrzane promjene u društvu, europski suživot, inkluzivno obrazovanje te veća pripremljenost za nepredvidive aspekte življenja i rada. Nastavnici općeobrazovnih predmeta u osnovnim i srednjim školama omogućuju svim učenicima stjecanje temeljnih kompetencija. Temeljne kompetencije su znanja, vještine (umijeća), sposobnosti i stavovi koji su svakom čovjeku potrebni za život i nastavak obrazovanja. Što učenici imaju razvijenije temeljne kompetencije, to su osposobljeniji za cjeloživotno učenje, samostalniji su, imaju više samopoštovanja. Od nastavnika se očekuje da razvijaju suradničke i konstruktivne pristupe učenju i poučavanju, da upravljaju razredom i obrazovnom skupinom. Poučavateljska uloga jest temeljna, ali je proširena kroz nove zahtjeve u obrazovanju, inovativne pristupe i stilove poučavanja.

U razrednim odjeljenjima su heterogene skupine učenika različitog porijekla i s različitim predznanjima. Od nastavnika se očekuje da koriste mogućnosti novih tehnologija te da odgovore na zahtjeve za individualiziranim učenjem. Od nastavnika se traži preuzimanje odgovornosti za svaku aktivnost koja se odnosi na učenika, projektni i razvojni rad, donošenje odluka i preuzimanje zadaća u pogledu vođenja i upravljanja procesima u skladu s rastućom autonomijom škola.

Ovo su samo neki od suvremenih zahtjeva koji su stavljeni pred nastavničku profesiju, a kako bi na njih odgovorili i pripremili nastavnika za novi pogled na njihovu ulogu u procesu i djelatnosti odgoja i obrazovanja, neophodno je imati visokokvalitetno inicijalno obrazovanje nastavnika i sustav daljnjeg profesionalnog razvoja, koji će stvoriti i omogućiti prilike za učenje i jačanje vlastite kompetentnosti u kontekstu cjeloživotnog učenja.

Kao što je slučaj i s drugim modernim profesijama, i nastavnici imaju odgovornost širiti granice svojih profesionalnih znanja, sposobnosti i umijeća kroz predanost kritičkom promišljanju onoga što rade, kroz istraživanja i sustavan pristup kontinuiranom profesionalnom razvoju od početka do kraja karijere.

Visoko obrazovanje u kojem je usidren sustav inicijalnog obrazovanja nastavnika, ali i drugih profesija (ravnateljske, pedagoške i dr.) koje preuzimaju uloge nositelja odgojno-obrazovnog procesa, jest profesionalna i znanstvena podrška za razvoj suvremenih nastavničkih kompetencija.

Znanstvenu monografiju *Ogledi o nastavničkoj profesiji* čini osam autorskih poglavlja.

Prvo poglavlje, *Procjena učestalosti poslova nastavnika: Suvremeni pristupi u odgojno-obrazovnom procesu*, autora Matilde Karamatić Brčić, Ane Marije Iveljić i Igora Radeke, u fokus stavlja pitanje procjene poslova koje nastavnici svakodnevno obavljaju u kontekstu suvremenih pristupa odgojno-obrazovnom procesu.

U drugom poglavlju, *Samoprocjena osposobljenosti nastavnika za obavljanje poslova iz područja nastavnikove profesionalne djelatnosti*, autorice Jasmina Vrkić Dimić, Marija Buterin

Mičić i Daliborka Luketić detaljno razmatraju pokazatelje samoprocjene nastavnika o vlastitoj osposobljenosti za obavljanje nastavničkih poslova.

Treće poglavlje autorica Ivane Batarelo Kokić i Ivane Blažević naslovljeno je *Profesionalizacija nastavničke struke i aspekti profesionalnog razvoja nastavnika*. U poglavlju se sagledavaju teorijski pristupi profesionalizaciji, profesionalnom razvoju i učenju te analiziraju i interpretiraju pitanja o sagledavanju odnosa prema profesiji iskazanih u empirijskom istraživanju.

*Svjesnost poučavanja osnovnoškolskih i srednjoškolskih nastavnika (metakognitivna svjesnost poučavanja)* naslov je četvrtog poglavlja autorice Dijane Vican. U fokusu teorijskog i empirijskog razmatranja jest metakognitivna svjesnost poučavanja kao sposobnost misaonog i emocionalnog uzdizanja i odmaka iznad proživljenog iskustva poučavanja samorefleksivnošću i razumijevanjem vlastitog rada, odnosno razmišljanja o samoj spoznaji i razumijevanju spoznaje.

Petim poglavljem, *Kako nastavnici procjenjuju vlastitu nastavnu efikasnost?*, obuhvaćeno je pitanje gledišta nastavnika u području samoefikasnosti svog rada. Autorice Daliborka Luketić i Barbara Rončević Zubković analiziraju i sagledavaju pitanja nastavne samoefikasnosti posebice kroz višedimenzionalnost i slojevitost tog važnog obilježja svake profesije, pa tako i nastavnikove.

U poglavlju *Radna uključenost (angažiranost) nastavnika u Republici Hrvatskoj* autorica Renata Jukić analizira i interpretira pitanje poimanja nastavničke radne angažiranosti. Uvrštavanjem i razmatranjem radne angažiranosti autorica analizira pitanje intenzivnije uključenosti nastavnika u radne procese, odnosno tendencije prema visokoj radnoj angažiranosti.

Pretposljednje poglavlje, *Samoprocjena nastavnika o stilovima rada i autoritetu*, autorica Marije Krešić i Dijane Vican, obrađuje temu autoriteta nastavnika. Iako je riječ o prikazu dijela rezultata doktorskog istraživanja (koje nije dio ovog projekta), tema autoriteta nastavnika po načinu istraživanja i interpretaciji rezultata upotpunjuje odrednice nastavničke profesije, te smo je stoga uvrstili u ovu publikaciju.

Osmo poglavlje pod naslovom *Izazovi nastavničkog poziva u budućnosti*, autora Snježane Dubovicki, Renate Jukić i Tomislava Topolovčana, kroz ekstenzivan pregled relevantnih istraživanja sagledava nastavničku profesiju i nastavu kroz moguće trendove i scenarije budućnosti.

Svi autorski prilozi doprinos su dubljem objašnjenju složenosti nastavničke kvalifikacije i potvrdi neupitne opstojnosti profesije nastavnika jer realizacija ne samo ciljeva obrazovne politike nego cijelog odgojno-obrazovnog procesa ovisi isključivo o njima.

Urednica  
doc. dr. sc. Daliborka Luketić



# Procjena učestalosti poslova nastavnika – suvremeni pristupi u odgojno-obrazovnom procesu

**Matilda Karamatić Brčić, Ana Marija Iveljić, Igor Radeka**

*Sveučilište u Zadru, Odjel za pedagogiju*

## 1. Uvod

Suvremeno tržište rada više nego ikad potražuje inovativno i kreativno obrazovane, posebno kada se uzme u obzir kako se učenici pripremaju za poslove koji još ne postoje. U suvremenim društvima mijene su trajne i sve ubrzanije, između ostalog zbog brzog unapređenja tehnologije i informatičke revolucije. I prijašnja stoljeća obilježena su mijenama koje su utjecale na školu, nastavu i učenje. No Zoglowek (2018) postavlja pitanje jesu li promjene bile ikada toliko duboke i dalekosežne kao u 21. stoljeću i suvremene obrazovne promjene sažima u tri fenomena: globalizacija, standardizacija i digitalizacija. O utjecaju promjene svijeta rada na promjenu strukture učenja govori i Vrkić Dimić te pritom ističe: „Bitno obilježje nove kulture učenja je da se učenje stalno mijenja i da ono mora osigurati svoju vlastitu stalnu promjenjivost“ (2013: 52). Posljedično, suvremeni odgojno-obrazovni sustavi pred brojnim su izazovima. Bit suvremenog, modernog obrazovanja predstavlja povezanost korištenja resursa informacijsko-komunikacijske tehnologije, kompetencije nastavnika s jedne strane i karakteristike milenijskih učenika s druge strane (Norahmi, 2017). Nastavnik je presudan u prevladavanju raznovrsnosti izazova odgojno-obrazovnih sustava. U isto vrijeme širi se i mijenja djelokrug nastavnikovih poslova, zbog čega je vrlo važan njegov trajni profesionalni razvoj.

U ovom radu prikazana je analiza i interpretacija odgovora nastavnika na pitanje o procjeni učestalosti pojedinih nastavničkih poslova. Skala *Procjena učestalosti obavljanja poslova i aktivnosti nastavnika* dio je Upitnika za nastavnike koji je proveden u okviru znanstveno-istraživačkog projekta „Kompetencijski standardi nastavnika, pedagoga i mentora“ kojemu je nositelj Sveučilište u Zadru uz sedam projektnih partnera (Filozofski fakultet Sveučilišta J. J. Strossmayera u Osijeku, Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti Sveučilišta J. J. Strossmayera u Osijeku, Filozofski fakultet Sveučilišta u Rijeci, Filozofski fakultet Sveučilišta u Splitu, Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, Prirodoslovno-matematički fakultet Sveučilišta u Zagrebu i Središte za obuku Hrvatskog ratnog zrakoplovstva i protuzračne obrane „Rudolf Perešin“). Upitnik je proveden na ukupnom uzorku od 1119 učitelja i nastavnika.

## 2. Odgojno-obrazovni proces u 21. stoljeću

Uloga i poslovi nastavnika evoluiraju s obzirom na potrebu prelaska nastavne paradigme iz tradicionalne u suvremenu. Tom promjenom u središnje mjesto odgojno-obrazovnog procesa zauzima učenik. Umjesto nastavnog sadržaja, u središtu je razvoj učeničkih kompetencija. U kontekstu teorije socijalnog konstruktivizma učenje postaje personalizirano. Green i suradnici (2005; prema Benade, 2015) ističu četiri cilja personalizacije kod učenja: učenicima omogućiti priliku da donose odluke temeljem informiranosti, prepoznavanje raznolikosti u znanju i vještinama, stvaranje različitih okruženja za učenje, oblikovati vrjednovanje i povratne informacije primjerene učeniku, a ne isključivo sustavu. Kao odgovor na ove zahtjeve, nastavnički pristup treba biti kolaborativan i refleksivan. Prilikom poučavanja nastavnik treba uzeti u obzir generacijska obilježja učenika koje poučava, točnije generacije učenika koje žive u 21. stoljeću, koje se razlikuju u odnosu na generacije učenika iz 20. stoljeća. Ako se želi postati nastavnik 21. stoljeća, potrebno je uzeti u obzir da su generacije učenika u 21. stoljeću kritičnije i slobodoumnije u odnosu na učenike u 20. stoljeću, što bi značilo da rad s njima zahtijeva nastavnike otvorenog uma i širokih pogleda (Norahmi, 2017). Nadalje, suvremenoj generaciji učenika vrlo brzo nešto postaje dosadno pa pred nastavnicima predstoji stalan izazov pripreme i organizacije zanimljivijih nastavnih satova, koji će povećati interes i motivaciju učenika. U tu svrhu se poseže za suvremenom informacijsko-komunikacijskom tehnologijom i korištenjem prednosti interneta (Norahmi, 2017). I prema Zogloweku (2018) nastavnik 21. stoljeća ogleda se prvenstveno u digitalizaciji. Njome se otvaraju novi aspekti metoda poučavanja i učenja koje vodi do promjene pristupa u poučavanju kod nastavnika i promjene pristupa u učenju kod učenika. Nastavnik u 21. stoljeću pozvan je biti i kreativniji u izvođenju aktivnosti unutar i izvan učionice. Prateći školski kurikulum, nastavnik bi trebao biti kompetentan obogatiti zadani nastavni sadržaj i približiti ga stvarnom životu učenika (Norahmi, 2017). I u strategiji Ministarstva znanosti, obrazovanja i sporta nazvanoj *Nove boje znanja* na suvremenog kvalitetnog nastavnika se gleda kao na nositelja odgojno-obrazovnog procesa koji treba prepoznati i uvažavati potrebe i interese učenika te odgojno-obrazovni proces prilagoditi individualnim mogućnostima učenika. Pritom treba stvoriti poticajno okruženje za učenje kako bi svako dijete moglo doseći „visoka obrazovna postignuća kao temelj ostvarenja životnih i profesionalnih potencijala“ (2014: 77).

Razvidno je kako je udovoljavanje potrebama suvremenog obrazovanja za nastavnike zahtjevno: od njega se očekuje fleksibilnost u djelovanju koje je primjereno i prilagođeno situaciji. Podrška u prevladavanju raznovrsnih situacija predstavlja trajno unaprjeđivanje profesionalnih kompetencija. No upravo nadogradnja i visoka razina postojećih znanja, vještina i sposobnosti te spomenuti trajni profesionalni razvoj čine temelj za autonomno djelovanje nastavnika i neka su od važnih obilježja koja nastavničko zanimanje čine profesijom (Domović, 2011). Međutim, iz zakonskih propisa jasno je kako se nastavnički posao ne odnosi isključivo na poučavanje, tj.



neposredni odgojno-obrazovni rad u nastavi, već i na razredništvo, ostale poslove (npr. razrednički i administrativni poslovi, planiranje i vođenje ekskurzija, suradnja s roditeljima, rad u stručnim tijelima škole i izvan škole, unos podataka u e-maticu, popravni, razredni i razlikovni ispiti, rad u stručnim povjerenstvima, organizacija natjecanja i susreta, kulturne i sportske aktivnosti škole, izvannastavne aktivnosti koje su raznovrsnije – poput vođenja različitih sekcija u kojima se okupljaju učenici u skladu sa svojim interesima, poput dramskih, literarnih, novinarskih, filmskih i dr., rad na različitim projektima u kojima su uz nastavnike sve više uključuju i učenici itd.) i posebne poslove (npr. poslovi satničara) (*Pravilnik o normi rada nastavnika u srednjoškolskoj ustanovi*, 2010; *Pravilnik o tjednim radnim obvezama učitelja i stručnih suradnika u osnovnoj školi*, 2014). Nastavnikovo proširenje područja rada na radni kolektiv, osiguravanje kvalitete, suradnju s partnerima škole i sl. potvrđuju i rezultati znanstvenih istraživanja. Škola postaje sve složenija zajednica koja uči, u kojoj je modernizirana nastava samo jedan od načina rada. Rezultati znanstvenih istraživanja pokazuju kako svaka škola na različite načine potiče razvoj osobnih postignuća kod učenika. Prema tome, odgovornost nastavnika nije samo izvođenje kvalitetne nastave, već i na različite načine biti na raspolaganju za razvoj kvalitetne škole. U takvim školama nastavnik je usmjeren i na zajedničko uspostavljanje i provođenje ciljeva, suradnju s kolegama vezanu za oblikovanje nastave i izvannastavnih aktivnosti, poticanje i vrjednovanje učenika, uključivanje kolega u nastavu sa svrhom analiza određenih oblika poučavanja i učenja te usporedbu povratnih informacija škole s vlastitim iskustvom radi uspostavljanja ciljeva u budućnosti (Maag Merki, 2011). Kvaliteta nastavnika određuje i kvalitetu škole. Spomenuta autorica ističe kako povezanost nastavnika sa školom i nastavnika s profesionalnim razvojem zavise od nastavnikova stava, odnosno spremnosti za razmjenu iskustva s kolegama, unapređenje nastave te sudjelovanje u školskom timu.

### **3. Značaj trajnog profesionalnog razvoja nastavnika za razvoj profesionalnih kompetencija**

Svaka strategija, bilo ona na nacionalnoj obrazovno-političkoj ili školskoj razini, za dosljedno provođenje zamišljenih ciljeva unapređenja kvalitete odgoja i obrazovanja uključuje i trajni profesionalni razvoj nastavnika, koji je spreman „proširiti repertoar svojih profesionalnih kompetencija, biti u stanju kritički razmotriti svoju praksu s obzirom na učenička postignuća i prilagođavati je u skladu s učeničkim potrebama“ (*Nove boje znanja*, 2014: 34). Na značaj trajnog profesionalnog razvoja ukazuje i činjenica da se u literaturi nastavnike nerijetko naziva i agentima. U tom slučaju oni su spremni osim stručnih znanja i vještina razvijati i kritičko mišljenje, emocionalnu inteligenciju, koji čine suštinu profesionalnog promišljanja, planiranja i praktičnog rada s djecom, mladima i kolegama. Oni su dakle kritičko-refleksivni agenti, agenti promjene (Day, 1999; prema Leicester, 2012), kako ih nazivaju i Uzerli i Kreger (2010) i pritom ističu kako

predanost nastavnika u neprestanom unaprjeđivanju tijekom karijere ima dalekosežni učinak ne samo u praksi već i u okviru nacionalne i europske politike u unaprjeđivanju profesionalnog razvoja nastavnika. U konačnici, Norahmi (2017) u nastavnicima prepoznaje agente koji povezuju globalne problematike i odgojno-obrazovni proces u učionicama. Norahmi (2017) je provela istraživanje postavljanjem otvorenih pitanja indonezijskim studentima. Upitnike je ispunilo 60 studenata, nakon čega je provedena kvalitativna analiza odgovora. U prvom pitanju zatraženo je mišljenje studenata o tome što podrazumijevaju pod pojmom *nastavnik 21. stoljeća*. Dobiveni su dvojaki odgovori: jedan dio ističe kako im je važno da nastavnik u nastavu uključuje informacijsku-komunikacijsku tehnologiju (npr. korištenje pametnih telefona, implementacija obrazovnih aplikacija, društvenih mreža), što olakšava usvajanje nastavnog sadržaja i uključivanje u nastavne aktivnosti; drugi dio istaknuo je važnost nastavnikove sposobnosti za stvaranje opuštenog razrednog ozračja koje djeluje motivirajuće za učenje i stvara osjećaj slobode za iskazivanje različitih sposobnosti, kompetencija i vrsta inteligencija. Drugo pitanje glasilo je: „Koji su kriteriji koji prema Vašem mišljenju čine nastavnika za 21. stoljeće?“ Odgovori upućuju na četiri različita mišljenja: većina ispitanika smatra kako su velika očekivanja nastavnika za izvođenje nastave usredotočene na učenika; ostali odgovori odnose se na značaj nastavnikove osobnosti u pristupu prema učenicima, razumijevanju učeničkih jakih i slabih strana, uz posjedovanje kritičkog mišljenja i inovativnosti.

Autorica zaključuje kako se u ovim odgovorima može prepoznati jedinstvenost studenata 21. stoljeća u odnosu na prethodne generacije jer s više samopouzdanja otvoreno daju do znanja što im se sviđa, a što ne, te mogu odrediti koje bi bile idealne aktivnosti za njihovo učenje. U tom kontekstu suvremeno obrazovanje učenicima na različitim razinama odgoja i obrazovanja treba omogućiti više mogućnosti izbora načina vlastitog učenja, pa čak i odabir svojih nastavnika. Osim toga, analiza odgovora pokazala je kako nastavnika treba odlikovati dobra osobnost i primjereno društveno ponašanje, jer predstavlja uzor unutar i izvan učionice. Zaključno se ističe kako nastavnik 21. stoljeća treba savladati vještinu upravljanja svojim razredom, a njegovo ozračje učiniti radosnim, zanimljivim i izazovnim. Autorica ističe da se suvremeno obrazovanje ne može biti ostvareno bez takvih nastavnika. Na treće pitanje „Trebali li nastavnik svladati predmet i zašto?“ svi su ispitanici očekivano odgovorili potvrdno, ali iz tri različita razloga. Ovdje je važno istaknuti treću skupinu odgovora – kako zavisno od načina nastavnikova svladavanja predmeta zavise učenikove mogućnosti postavljanja pitanja. Prema tome, spremnost za postavljanje pitanja zavisi od strategije poučavanja nastavnika.

U kontekstu suvremenog pedagoškog diskursa možemo zaključiti da su nastavnici nositelji inovativnih promjena u procesu poučavanja i učenja koji stvaraju odgoj i obrazovanje usmjereno na učenike.

## 4. Metodološki okvir

Skala *Procjena učestalosti obavljanja poslova i aktivnosti nastavnika* u okviru Upitnika za nastavnike provedenog u sklopu šireg istraživanja na projektu „Kompetencijski standardi nastavnika, pedagoga i mentora“ sadrži ukupno 31 česticu. Ispitanici su osobnu procjenu učestalosti obavljanja poslova i aktivnosti nastavnika određivali na skali procjene učestalosti sa sedam kategorija (1 – nikada, 2 – nekoliko puta godišnje ili manje, 3 – jednom mjesečno ili manje, 4 – nekoliko puta mjesečno, 5 – jednom tjedno, 6 – nekoliko puta tjedno i 7 – svaki dan). Primjenom skale pokušala se je procijeniti učestalost obavljanja pojedinih poslova. Upitnik je proveden na nacionalnom uzorku nastavnika osnovnih i srednjih škola te učeničkih domova u Republici Hrvatskoj (ukupno na 1119 ispitanika; fluktuacija ispitanika po pojedinim istraživačkim pitanjima/česticama kretala se od 1096 do 1107 ispitanika) s ciljem jasnijeg definiranja kompetencijskih standarda nastavnika u odgojno-obrazovnom procesu.

U ovom poglavlju analizirat će se i interpretirati rezultati dobivenih prosječnih vrijednosti, odnosno aritmetičkih sredina, stupnjeva raspršenja rezultata, odnosno standardnih devijacija, te postotka procjene učestalosti obavljanja poslova i aktivnosti nastavnika. Temeljem prosječnih vrijednosti (M), distribucije odgovora ispitanika (%) te procjene učestalosti obavljanja određenog posla i aktivnosti nastavnika, dobila se struktura procjene učestalosti obavljanja poslova nastavnika, pri čemu su pojedinačne čestice u skali kategorizirane u kategorije koje su prikazane u Tablici 1. Svaka sadržajna kategorija označava redoslijed pripadajućih istraživačkih čestica.

Tablica 1. **Kategorije za interpretaciju s pripadajućim pojedinačnim česticama u primijenjenom upitniku**

Red. broj	Naziv kategorije poslova nastavnika	Pripadajuće istraživačke čestice (u daljnjem tekstu prikazani su nazivi navedenih čestica koje su ovdje brojčano iskazane prema broju pitanja u upitniku)
1.	Planiranje i programiranje odgojno-obrazovnog procesa	1., 2., 3., 10. i 15.
2.	Izvođenje odgojno-obrazovnog procesa i kvalitetna komunikacija	6., 8., 20. i 25.
3.	Kreativnost i inicijativnost nastavnika u radu	4., 9., 11., 12., 13., 14. i 22.
4.	Primjena načela primjerenosti i individualizacije u odgojno-obrazovnom radu	5., 7., 18., 24. i 27.
5.	Razredno ozračje	19., 21., 23. i 26.
6.	Praćenje i vrjednovanje učenikovih postignuća	16., 17., 28., 29., 30. i 31.

## 5. Obrada i interpretacija rezultata istraživanja

U suvremenom pedagoškom diskursu uloga nastavnika prilagođava se zahtjevima društva na makrorazini, kao i zahtjevima odgojno-obrazovne ustanove na mikrorazini. Temeljno umijeće nastavnika svodi se na to da kvalitetno odgovori na izazove svakodnevnog života uzimajući pritom u obzir specifične mogućnosti odgojno-obrazovne ustanove u kojoj radi. Pritom kvalitetna komunikacija sa svim sudionicima školske prakse postaje ključna pretpostavka uspješnog rada nastavnika na svim odgojno-obrazovnim područjima. S ciljem osiguravanja što jasnijih organizacijskih, materijalnih i programskih pretpostavki za kvalitetan odgojno-obrazovni proces, nastavnik je ključni nositelj kvalitetne nastave, kao i svih izvannastavnih aktivnosti koje su u školi usmjerene na učenike.

Procjenu učestalosti obavljanja poslova i aktivnosti nastavnika analiziramo s obzirom na sljedeće sadržajne kategorije:

1. Planiranje i programiranje odgojno-obrazovnog procesa
2. Izvođenje odgojno-obrazovnog procesa i kvalitetna komunikacija
3. Kreativnost i inicijativnost nastavnika u radu
4. Primjena načela primjerenosti i individualizacije u odgojno-obrazovnom radu
5. Razredno ozračje
6. Praćenje i vrjednovanje učenikovih postignuća.

U Tablici 1 prikazane su sadržajne kategorije poslova nastavnika koji se odnose na cjelokupni opus nastavničkih poslova u kontekstu svakodnevnog školske prakse. Nije riječ o poslovima koji su hijerarhijski posloženi, nego o nizu isprepletenih ključnih elemenata rada nastavnika na organizacijskoj, programskoj i kadrovskej razini. Kako bi se što jasnije prezentirali dobiveni rezultati na deskriptivnoj razini, navedenim kategorijama u tablici su dodijeljeni nazivi usmjereni na sadržajni kontekst opisa poslova rada nastavnika. Riječ je o pokazateljima koji upućuju na čestinu obavljanja različitih poslova u nastavničkoj profesiji. Vrijedne su to smjernice za kreiranje prioriteta područja rada nastavnika, kao i prepoznavanje potreba za uključivanjem vanjskih dionika u planirane aktivnosti. Kako je prethodno navedeno, analiza i interpretacija rezultata realizirat će se temeljem dobivenih prosječnih vrijednosti, stupnjeva raspršenja rezultata te postotka odabira pojedine procjene poslova učestalosti rada nastavnika.

## 5.1. Planiranje i programiranje odgojno-obrazovnog procesa

Planiranje i programiranje odgojno-obrazovnog procesa se u interpretativnom diskursu u okviru ovog poglavlja javlja kao kategorija koja objedinjuje poslove nastavnika na razini svakodnevne školske prakse i svakog predmetnog područja. U kategoriji planiranja i programiranja odgojno-obrazovnog procesa nastavnici su procjenjivali učestalost u poslovima navedenim u Tablici 2.

Tablica 2. **Nastavnička procjena poslova u kategoriji planiranja i programiranja odgojno-obrazovnog procesa**

Koliko često...		Raspodjela odgovora ispitanika prema vrijednostima skalnih procjena (%)							M	SD
		Nikada (0)	Nekoliko puta godišnje ili manje (1)	Jednom mjesečno ili manje (2)	Nekoliko puta mjesečno (3)	Jednom tjedno (4)	Nekoliko puta tjedno (5)	Svaki dan (6)		
1.	...planirate proces poučavanja i učenja s obzirom na načela ekonomičnosti vremena i prostora, primjerenosti učenikovim prethodnim iskustvima i mogućnostima?	0	2	3	8	9	23	56	5,2	1,22
2.	...planirate proces poučavanja i učenja s obzirom na nastavni plan i program i školski kurikulum?	0	2	3	7	9	16	62	5,2	1,28
3.	...strukturirate nastavne sadržaje na načelu razvijajućeg interesa učenika?	0	2	4	13	11	28	42	4,9	1,31
10.	...planirate nastavne aktivnosti polazeći od učenikova prethodnog znanja, iskustva i interesa?	0	2	3	8	9	21	57	5,1	1,24
15.	...strukturirate nastavni sadržaj s ciljem ostvarivanja učenikova razumijevanja i razvoja učenikovih sposobnosti za rješavanje problema?	0	1	2	8	9	21	59	5,2	1,12

U ovom poglavlju *Planiranje i programiranje odgojno-obrazovnog procesa* prva je od ukupno šest kategorija interpretacije rezultata skale procjene učestalosti obavljanja poslova nastavnika. Nastavnici su (samo)procjenjivali učestalost obavljanja različitih pojedinih poslova. Stupanj učestalosti se iskazivao na skali od 7 kategorija, koja počinje od 1 – nikada do 7 – svaki dan.

Prosječni se rezultati procjene učestalosti obavljanja pojedinih poslova planiranja i programiranja kreću od vrijednosti  $M = 4,9$  do  $M = 5,2$ . Iz navedenih prosječnih vrijednosti vidljivo je kako su nastavnici procijenili da vrlo često obavljaju te poslove – od nekoliko puta tjedno do svaki dan. S obzirom na to da je riječ o poslovima planiranja procesa poučavanja i učenja sukladno nastavnom planu i programu te školskom kurikulumu, ovaj podatak ne iznenađuje. On upućuje na visok stupanj svijesti o značaju planiranja i programiranja u radu svakog nastavnika na razini svakodnevnog školske prakse. Budući da su sve nastavnikove aktivnosti, kako nastava tako i razni oblici izvannastavnog rada, razrađene nastavnim planom i programom te školskim kurikulumom, nastavnik prilikom svoga rada treba vrlo često konzultirati temeljne dokumente kako bi svoje djelovanje kontinuirano usklađivao s planiranim opsegom i dinamikom rada.

S obzirom na to da navedene tvrdnje povezuju kvalitetno povezivanje planiranja i programiranja poučavanja i učenja s interesima i predznanjima svakog učenika, važno je imati u vidu kako nijedan nastavnik koji je sudjelovao u istraživanju nije ni za jednu tvrdnju iskazao vrijednosti od 1 (nikada) do 5 (jednom tjedno), odnosno za svaku tvrdnju nastavnici su potvrdili učestalost obavljanja specifičnog posla od najmanje (6) nekoliko puta tjedno do (7) svaki dan.

Najvišu prosječnu procjenu učestalosti obavljanja određenog posla nastavnici iskazuju za sljedeće tvrdnje u upitniku: planiranje procesa poučavanja i učenja s obzirom na načela ekonomičnosti vremena i prostora, primjerenost učenikovim prethodnim iskustvima i mogućnostima ( $M = 5,2$ ;  $SD = 1,22$ ), planiranje procesa poučavanja i učenja s obzirom na nastavni plan i školski kurikulum ( $M = 5,2$ ;  $SD = 1,28$ ) i strukturiranje nastavnog sadržaja s ciljem ostvarivanja učenikova razumijevanja i razvoja učenikovih sposobnosti za rješavanje problema ( $M = 5,2$ ;  $SD = 1,12$ ). Sukladno navedenim rezultatima, vidljivo je kako nastavnici krovne dokumente škole (Nastavni plan i program i Školski kurikulum) s jasno definiranim ciljevima, načelima, sadržajima i dinamikom rada smatraju jako važnim, temeljnim dokumentima svoga rada, koje usklađuju sa stvarnim mogućnostima i interesima učenika. Tako utemeljeno poučavanje nastavnika važna je pretpostavka kvalitetnog učenja učenika.

## 5.2. Izvođenje odgojno-obrazovnog procesa i kvalitetna komunikacija

Druga kategorija u kontekstu interpretacije dobivenih rezultata o procjeni učestalosti poslova nastavnika u okviru ovog poglavlja odnosi se na tvrdnje koje su sadržajno vezane za izvođenje odgojno-obrazovnog procesa te kvalitetnu komunikaciju među sudionicima. U Tablici 3 prikazane su deskriptivne vrijednosti procjene poslova nastavnika o primjeni različitih strategija usmjeravanja učenikova ponašanja, primjeni nastavnih tehnologija fokusiranih na ciljeve nastave, poticanju višestrane interakcije u razredu i iskazivanju očekivanja prema svakom učeniku.

Tablica 3. **Nastavnička procjena poslova u kategoriji izvođenja odgojno-obrazovnog procesa i kvalitetne komunikacije**

Koliko često...		Raspodjela odgovora ispitanika prema vrijednostima skalnih procjena (%)						M	SD	
		Nikada (0)	Nekoliko puta godišnje ili manje (1)	Jednom mjesečno ili manje (2)	Nekoliko puta mjesečno (3)	Jednom tjedno (4)	Nekoliko puta tjedno (5)			Svaki dan (6)
6.	...primjenjujete različite strategije upravljanja i usmjeravanja učenikova ponašanja kako biste ga potakli na rad i učenje?	0	1	2	8	7	22	60	5,3	1,11
8.	...koristite nastavnu tehnologiju primjereno ciljevima nastave?	0	1	2	9	7	28	53	5,2	1,15
20.	...omogućujete i potičete višesmjernu interakciju u razredu (socijalni oblici rada)?	0	2	4	11	10	26	47	4,9	1,33
25.	...iskazujete svoja očekivanja svakom učeniku?	0	2	4	17	9	26	41	4,7	1,38

Nastavnici su procijenili učestalost primjena različitih strategija upravljanja i usmjeravanja učenikova ponašanja, korištenja nastavne tehnologije primjerene ciljevima nastave, omogućavanje i poticanje višesmjerne interakcije u razredu te iskazivanja očekivanja svakom učeniku. U ovom dijelu upitnika naglasak je stavljen na ključne poslove nastavnika prilikom realizacije planiranih odgojno-obrazovnih aktivnosti. Ispitanici su naveli kako nekoliko puta tjedno realiziraju navedene poslove, kao i poticanje kvalitetne višesmjerne komunikacije među sudionicima odgojno-obrazovnog procesa. Prosječni rezultati procjene učestalosti navedenih poslova u ovoj kategoriji kreću se između vrijednosti  $M = 4,7$  do  $M = 5,3$  s relativno malom varijabilnošću među odgovorima ispitanika. Zanimljivo je istaknuti kako ni za jednu tvrdnju ispitanici nisu procijenili učestalost obavljanja u kategoriji *nikako*. Navedeni rezultati upućuju nas na zaključak kako su nastavnici jako dobro fokusirani na ključne parametre kvalitete u provedbi odgojno-obrazovnog procesa te kako veliku važnost pritom pridaju poticanju i razvoju kvalitetne komunikacije prema učenicima.

### 5.3. Kreativnost i inicijativnost nastavnika i učenika u radu

Treća kategorija procjene učestalosti poslova nastavnika odnosi se na tvrdnje koje su sadržajno vezane za primjenu kreativnosti i inicijativnosti u radu nastavnika. Navedene tvrdnje odnose se jednako i na poticanje kreativnosti i inicijativnosti kod učenika. U Tablici 4 prikazane su deskriptivne vrijednosti procjene poslova nastavnika u kategoriji kreativnosti i inicijativnosti u radu kroz sljedeće pojedinačne tvrdnje: planiranje nastavnih zadataka i domaćeg rada s ciljem razvoja učenikovih sposobnosti i samostalnog učenja te sposobnosti rješavanja problema, razvijanje vlastitih nastavnih materijala, stvaranje situacija za rješavanje problema i kritičkog mišljenja, osposobljavanje učenika za kreiranje vlastitog mišljenja, povezivanje nastavnih sadržaja s prethodnim iskustvom te poticanje učenika na samostalno i suradničko učenje.

Tablica 4. **Nastavnička procjena poslova u kategoriji kreativnosti i inicijativnosti nastavnika i učenika u radu**

Koliko često...		Raspodjela odgovora ispitanika prema vrijednostima skalnih procjena (%)							M	SD
		Nikada (0)	Nekoliko puta godišnje ili manje (1)	Jednom mjesečno ili manje (2)	Nekoliko puta mjesečno (3)	Jednom tjedno (4)	Nekoliko puta tjedno (5)	Svaki dan (6)		
4.	...planirate nastavne zadatke i domaći rad s ciljem razvoja učenikove sposobnosti samostalnog učenja i sposobnosti za rješavanje problema?	1	1	3	10	11	27	46	5,0	1,25
9.	...razvijate vlastite nastavne materijale?	0	3	6	20	12	29	30	4,5	1,42
11.	...stvarate situacije za rješavanje problema i kritičko mišljenje?	0	1	3	12	11	28	45	5,0	1,22
12.	...potičete interes i znatiželju učenika?	-	-	0	5	5	16	74	5,6	0,82
13.	...osposobljavate učenike za samostalno učenje, razvoj vlastitih strategija učenja i odgovornost prema učenju?	0	0	3	9	7	20	60	5,2	1,17
14.	...izdvajate ključne sadržaje i povezuje ih s prethodnim iskustvom i postignućem svakog učenika?	0	1	3	10	7	23	56	5,1	1,22
22.	...potičete sve učenike na uključenos, samostalno i suradničko učenje?	0	0	1	5	4	16	74	5,5	0,93



Budući da su kreativnost i inovativnost sastavnice poduzetničke kompetencije, koja je ujedno i jedna od međupredmetnih tema u okviru Nacionalnog okvirnog kurikula za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje (2011), nastavnici u ovom istraživanju iskazuju visoku učestalost obavljanja navedenih poslova u vlastitom radu. Osiguravanje uvjeta za kvalitetno učenje pretpostavlja prije svega kvalitetno poučavanje, koje s jedne strane uvjetuje primjenu postojećih resursa pri izboru metoda i oblika rada, a s druge strane aktivnu uključenost učenika kroz poticanje asocijativnog učenja koje razvija kritički pristup u razmišljanju i potiče kreativno mišljenje. Prosječni rezultati procjene učestalosti navedenih poslova u ovoj kategoriji kreću se između vrijednosti  $M = 4,5$  do  $M = 5,5$  s relativno malom zastupljenosti varijabilnosti odgovora ispitanika. Nastavnici imaju vrlo visoku prosječnu vrijednost ( $M = 5,6$ ) učestalosti obavljanja posla poticanja interesa i znatiželje kod učenika. U skladu s tim, intenzivno poticanje interesa i znatiželje kod učenika uz poticanje učenika na uključenost, samostalno i suradničko učenje temeljne su pretpostavke kvalitetnog poučavanja koje će poticati kvalitetno učenje. Kreativna nastava podrazumijeva aktivan dijalog u kojem je nastavnik sukreator kvalitetnog odgojno-obrazovnog procesa.

#### 5.4. Primjena načela primjerenosti i individualizacije u odgojno-obrazovnom radu

Četvrta kategorija dobivenih rezultata vezanih za procjenu učestalosti poslova nastavnika u okviru ovoga poglavlja odnosi se na tvrdnje koje su sadržajno vezane za primjenu načela primjerenosti i individualizacije u odgojno-obrazovnom radu. Riječ je o ključnim odgojno-obrazovnim načelima u okviru pedagogijske znanosti, a koji se primjenjuju u nizu aktivnosti u svakodnevnoj školskoj praksi. Načela su nam važna u određivanju ciljeva odgojno-obrazovnog procesa, a samim time i u odabiru ispravnih metoda i oblika rada u prijenosu znanja prema učenicima. U okviru navedene kategorije riječ je o nastavničkoj procjeni učestalosti primjene različitih strategija poučavanja i učenja, ovisno o sposobnostima i motivaciji učenika, pedagoškom djelovanju radi uočavanja obilježja razvoja i napredovanja učenika, obogaćivanju nastavnog sadržaja primjerima iz stvarnog života i učenikova neposrednog iskustva, razvijanju odgovornosti prema učeniku te uvažavanju prijedloga učenika.

**Tablica 5. Nastavnička procjena poslova u primjeni načela primjerenosti i individualizacije u odgojno-obrazovnom radu**

	Koliko često...	Raspodjela odgovora ispitanika prema vrijednostima skalnih procjena (%)						M	SD	
		Nikada (0)	Nekoliko puta godišnje ili manje (1)	Jednom mjesečno ili manje (2)	Nekoliko puta mjesečno (3)	Jednom tjedno (4)	Nekoliko puta tjedno (5)			Svaki dan (6)
5.	...primjenjujete različite strategije poučavanja i učenja ovisno o sposobnostima i motivaciji učenika?	1	0	2	10	7	26	55	5,2	1,15
7.	...pedagoški djelujete radi uočavanja obilježja razvoja i napredovanja učenika?	0	1	2	7	8	20	62	5,3	1,11
18.	...nastavni sadržaj oprimjerujete i obogaćujete primjerima iz stvarnog života i učenikova neposrednog iskustva?	0	1	1	5	5	18	70	5,5	0,96
24.	...razvijate odgovornost učenika (prema sebi i drugima)?	0	0	1	5	5	15	74	5,5	0,96
27.	...uvažavate prijedloge učenika?	-	1	2	12	8	26	52	5,1	1,18

Načelo primjerenosti u odgojno-obrazovnom radu ostvaruje se kroz prikladan odabir nastavnih metoda u procesu poučavanja s ciljem uvažavanja svih učenikovih sposobnosti. Usmjeravati proces učenja na iskustvenu razinu u znanstvenom diskursu znači poticati primjenu asocijativnih načina učenja, pri čemu učenici imaju priliku vezati svoja postojeća znanja s praktičnim primjerima. Na ovaj se način kod učenika potiče odgovornost kao jedna od ključnih vrijednosti u okviru Nacionalnog okvirnog kurikulumu za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje (2011). Prosječni rezultati procjene učestalosti navedenih poslova u ovoj kategoriji kreću se između vrijednosti  $M = 5,1$  do  $M = 5,5$  s relativno malom varijabilnošću među odgovorima ispitanika. Nastavnici su vrlo visoko (prosječna vrijednost  $M = 5,5$ ) procijenili učestalost obavljanja sljedećih poslova: obogaćivanje nastavnog sadržaja primjerima iz stvarnog života i učenikova neposrednog iskustva te razvijanja odgovornosti kod učenika prema sebi i drugima. Na temelju toga može se zaključiti kako nastavnici organiziraju, planiraju i provode odgojno-obrazovni proces tako da aktivno uključuju učenike u njegovoj provedbi. Svaka od navedenih aktivnosti u Tablici 5 obavlja se vrlo često, odnosno nekoliko puta tjedno ili svaki dan. Može se zaključiti da postoji kvalitetan proces poučavanja i učenja u kojem nastavnici bipolarni odnos s učenicima temelje na dvosmjernoj komunikaciji i uvažavanju prethodno stečenih znanja i iskustava učenika.

## 5.5. Razredno ozračje

Peta kategorija koja se razmatra u ovom poglavlju odnosi se na tvrdnje koje su sadržajno vezane za nastavničku procjenu sudjelovanja u kreiranju razrednog ozračja. Upitnik je usmjeren na propitivanje uloge nastavnika u pripremanju i stvaranju fizičkog okruženja koje je poticajno za sve, stvaranju autentičnog okruženja za učenje, razvijanju okvira za uspostavljanje razredne discipline te upravljanju razredom s ciljem razvoja socijalnih kompetencija kod učenika.

Tablica 6. **Nastavnička procjena sudjelovanja u kreiranju razrednog ozračja**

Koliko često...		Raspodjela odgovora ispitanika prema vrijednostima skalnih procjena (%)							M	SD
		Nikada (0)	Nekoliko puta godišnje ili manje (1)	Jednom mjesečno ili manje (2)	Nekoliko puta mjesečno (3)	Jednom tjedno (4)	Nekoliko puta tjedno (5)	Svaki dan (6)		
19.	...pripremate i stvarate fizičko okruženje (učionica, tehnologija...) poticajno za sve učenike?	1	2	4	13	9	24	47	4,9	1,42
21.	...stvarate autentično okruženje za učenje?	1	4	6	11	7	23	48	4,8	1,51
23.	...razvijate okvir za uspostavljanje razredne discipline?	1	2	3	6	7	14	66	5,3	1,30
26.	...upravljate razredom na način razvoja socijalnih kompetencija učenika?	0	1	2	7	7	18	64	5,3	1,11

Prosječni rezultati procjene učestalosti navedenih poslova u ovoj kategoriji kreću se između vrijednosti  $M = 4,8$  i  $M = 5,3$  s relativno malim odstupanjima odgovora ispitanika. Nastavnici vrlo visoko ( $M = 5,3$ ) procjenjuju učestalost obavljanja poslova koji se odnose na razvijanje okvira za uspostavljanje razredne discipline te upravljanje razredom razvojem socijalnih kompetencija učenika, odnosno navedeni posao obavljaju nekoliko puta tjedno. Nastavnici u ovom istraživanju iskazuju važnost kreiranja pozitivnog razrednog ozračja s ciljem provedbe kvalitetnijeg odgojno-obrazovnog procesa usmjerenog na učenike i njihovu dobrobit. To je pokazatelj usmjerenosti nastavnika na kreiranje položaja učenika kao subjekta koji se osjeća kao aktivan sudionik razvoja pozitivnog razrednog ozračja.

## 5.6. Praćenje i vrjednovanje učenikovih postignuća

Šesta kategorija dobivenih rezultata procjene učestalosti poslova nastavnika u ovom poglavlju odnosi se na tvrdnje koje su sadržajno vezane za praćenje i vrjednovanje učenikovih postignuća. U navedenoj kategoriji nastavnička procjena učestalosti poslova usmjerena je na značaj primjene međupredmetnih tema u nastavnom predmetu, logičkog i kauzalnog povezivanja nastavnih sadržaja s drugim nastavnim predmetima, prikupljanju informacija iz različitih izvora o stupnju učenikovih kompetencija, korištenju različitih metoda provjere postignuća, poticanju učenika na samovrjednovanje rada te informiranju roditelja o učenikovim postignućima.

Tablica 7. **Nastavnička procjena sadržaja vezanih za praćenje i vrjednovanje učenikovih postignuća**

	Koliko često...	Raspodjela odgovora ispitanika prema vrijednostima skalnih procjena (%)						M	SD	
		Nikada (0)	Nekoliko puta godišnje ili manje (1)	Jednom mjesečno ili manje (2)	Nekoliko puta mjesečno (3)	Jednom tjedno (4)	Nekoliko puta tjedno (5)			Svakı dan (6)
16.	...uključujete i razvijate međupredmetne teme u svom Nastavnom predmetu?	0	3	7	18	10	27	34	4,5	1,49
17.	...logički i kauzalno povežete nastavne sadržaje s drugim nastavnim predmetima?	0	2	3	10	10	27	48	5,0	1,27
28.	...prikupljate informacije o stupnju učenikovih kompetencija iz različitih izvora (roditelji, kolege u školi...)?	1	7	13	20	12	25	23	4,0	1,63
29.	...koristite i kombinirate različite metode provjere postignuća (testovi, praktični uradci, ispitivanje...)?	0	1	7	24	8	26	34	4,5	1,43
30.	... potičete učenike na samovrjednovanje rada?	0	3	8	18	13	27	31	4,5	1,46
31.	...informirate roditelje o postignućima učenika?	5	13	18	28	19	11	6	3,0	1,52

Učestalost različitih poslova u praćenju i vrjednovanju učenikovih postignuća raznolikija je od prethodnih i kreće se od  $M = 3,0$  do  $M = 5,0$  s relativno malom zastupljenosti varijabiliteta među odgovorima ispitanika. Čestina obavljanja pojedinih poslova kreće se u rasponu od nekoliko puta mjesečno do nekoliko puta tjedno. Zanimljiv je podatak kako ispitanici nastavnici roditelje informiraju o postignućima učenika nekoliko puta mjesečno s iskazanom ukupnom prosječnom vrijednosti  $M = 3,0$ . Bez obzira na to što je riječ o najnižoj prosječnoj vrijednosti u okviru provedene skale u cijelosti, to nije tako loš rezultat, osobito kada se ima u vidu postojanje e-Dnevnika za učenike i roditelje iz kojeg roditelji kontinuirano mogu pratiti rezultate evaluacije svojih učenika. Osim toga, većina kontakata nastavnici obavljaju s roditeljima na informacijama na kojima su kontinuirano dostupni roditeljima svakog tjedna, pri čemu roditelji svakog učenika samostalno procjenjuju koliko su im često potrebne takve vrste kontakata te u skladu s tom procjenom ih i koriste. Iz ostalih navedenih prosječnih rezultata uočava se da nastavnici dovoljno često vrjednuju učenikova postignuća, pri čemu se naglašava potreba za kvalitetnom primjenom kako sumativnog tako i formativnog ocjenjivanja. Kombinacijom odabranih elemenata pri ocjenjivanju učenika nastavnici iskazuju potrebu za uključivanjem raznih elemenata pri ocjenjivanju – od primjene testova, preko različitih učenikovih uradaka do učenikovih samostalnijih aktivnosti – s visokom prosječnom ocjenom ( $M = 4,5$ ). Iz dobivenih rezultata vidljivo je da nastavnici koji su sudjelovali u ovom istraživanju navedene poslove obavljaju od nekoliko puta tjedno do svakog dana. Praćenje i vrjednovanje učenikovih postignuća kontinuiran je proces u radu nastavnika.

## 6. Zaključak

Nastavnik obavlja veliki broj poslova – bilo samostalno ili u timu. Pretpostavka za osiguravanje kvalitetnog odgojno-obrazovnog rada jest dobra suradnja nastavnika s ostalim dionicima u vlastitoj odgojno-obrazovnoj ustanovi s jasnom ulogom koju pritom u radu ima svatko od njih. Ovim je istraživanjem prepoznata dosta učestala zastupljenost velikog broja poslova koje obavlja svaki nastavnik bez značajnih odstupanja među njima u čestini njihove primjene. Utvrđeno je da je nastavnička profesija vrlo dinamična djelatnost u kojoj je za kvalitetan rad potrebno obavljanje velikog broja poslova uz kreativan i inovativan pristup prilikom odabira njihove dinamike i redoslijeda obavljanja u vlastitim odgojno-obrazovnim aktivnostima, što se temelji na kontinuirano refleksivnom propitivanju vlastite prakse. Na taj način svaki nastavnik neprekidno osluškuje rezultate svog odgojno-obrazovnog rada s učenicima te, u skladu s njima, uvijek iznova određuje vrstu, način i dinamiku obavljanja poslova koji mu predstoje. Od umješnosti nastavnika na tom planu zavisí njegova uspješnost. Osnivač pedagogije Johann Friedrich Herbart tu sposobnost, koja je potrebna svakom nastavniku, nazvao je „pedagoški takt“. Svaki kompetentni nastavnik nastavničku profesiju temelji na kontinuiranom donošenju odluka

(i njihovu istovremenom preispitivanju) o tome što će i na koji način napraviti u konkretnoj odgojno-obrazovnoj situaciji kako bi maksimalizirao dobrobit učenika na koje je usmjerio taj rad. To je u isto vrijeme i vrlo kompleksna aktivnost. Stoga je u pravu Eidsvåg kada kaže: „Kvalitetu nastavnika vjerojatno se ne može opisati, samo iskusiti“ (2006: 13; prema Smith, 2021: 395). U brojnim dijelovima svijeta prevladava mišljenje kako kvalitetan nastavnik vlada znanjem, organizacijom, uistinu vidi i osjeća svoje učenike. No kako se navedeni zaključak ogleda u praksi, to zavisi od svakog nastavnika, učenika, roditelja i aktera obrazovne politike, čije razumijevanje nastavničke kvalitete nije nužno jednoznačno.

Osim toga, Smith (2021) ističe da je kvalitetna nastava uravnoteženje između akademskih i osobnih dimenzija, i to uravnoteženje u nekim novim, izmijenjenim društvenim okolnostima. Nije više dovoljno da nastavnik vodi i prati učenika kroz razdoblje formalnog obrazovanja kako bi ga pripremio za nastavak obrazovanja ili mu osigurao profesionalni život. Učenike je danas, u 21. stoljeću, potrebno osposobiti i osnažiti za učenje u neformalnim i informalnim kontekstima, kao i za nastavak samoobrazovanja (i samoodgoja) u odrasloj dobi, i to ne samo za profesionalni život koji se kontinuirano mijenja, nego i za svijet u kojem žive, koji će se također neprekidno mijenjati. Nužno je osposobiti ih da (p)ostanu cjeloživotni učenici. Imajući to na umu, potrebno je kontinuirano refleksivno promišljanje nastavnika o svojim poslovima.

Od načina poučavanja nastavnika umješnim obavljanjem mnogobrojnih nastavničkih poslova zavisi kvaliteta učenja učenika, kao i kvaliteta škole kojoj oni pripadaju. U tom kontekstu veliku ulogu ima kultura škole koja se treba temeljiti na spremnosti na suradničko učenje i kontinuirane promjene. Iako su poslovi usmjereni na učenika ključan segment nastavničkog rada, profesionalni razvoj nastavnika ne treba se svoditi samo na taj djelokrug rada, već i na djelovanje i suradnju unutar svog radnog kolektiva, doprinos odgojno-obrazovnoj ustanovi, kao i kontinuirano praćenje širih društvenih, kulturnih i ostalih promjena.

Može se zaključiti kako nastavnik za 21. stoljeće nije netko tko samo poučava, već je i onaj koji trajno uči. Škola danas predstavlja zajednicu nastavnika i učenika, kao i svih ostalih dionika, koja potiče na kontinuirani razvoj i unapređenje kompetencija (Zoglowek, 2018). Rezultati analizirani u ovom poglavlju pokazuju nastavnika kao temeljnog nositelja procesa poučavanja i učenja, koji je usmjeren na učenika kao aktivnog subjekta vlastitog odgojno-obrazovnog procesa.

## Literatura

Benade, L. (2015). *Being a Teacher in the 21st Century. A Critical New Zealand Research Study*. Singapore: Springer.

Domović, V. (2011). Učiteljska profesija i profesionalni identitet učitelja. U V. Vizek Vidović (Ur.) *Učitelji i njihovi mentori* (str. 11–37). Zagreb: Institut za društvena istraživanja.

Leicester, M. (2012). Continuing Professional Development and the Triadic Conception of Lifelong Learning. U D. N. Aspin, J. Chapman, K. Evans, R. Bagnall (Ur.) *Second International Handbook of Lifelong Learning*. Part One (str. 129–138). Dordrecht, Heidelberg, London, New York: Springer Science+Business Media B. V.

Maag Merki, K. (2011). Die Lehrerinnen und Lehrer im Spannungsfeld unterschiedlicher Aufgaben und Anforderungen, U L. Criblez, B. Müller, J. Oelkers (Ur.) *Die Volksschule – zwischen Innovationsdruck und Reformkritik* (str. 47–57). Zürich: Verlag Neue Zürcher Zeitung.

Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obrazovno i srednjoškolsko obrazovanje. Republika Hrvatska. Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa, 2011. [http://mzos.hr/datoteke/Nacionalni\\_okvirni\\_kurikulum.pdf](http://mzos.hr/datoteke/Nacionalni_okvirni_kurikulum.pdf) [Pristupljeno 4. veljače 2022.]

Norahmi, M. (2017). 21st-Century Teachers: The Students' Perspectives. *Journal on English as a Foreign Language*, 7(1), 77–96.

Nove boje znanja. Strategija obrazovanja, znanosti i tehnologije. Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta, 2014. <https://mzo.gov.hr/userdocsimages/dokumenti/Obrazovanje/Strategija%20obrazovanja,%20znanosti%20i%20tehnologije.pdf> [Pristupljeno 31. siječnja 2022.]

Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa (2010). *Pravilnik o normi rada nastavnika u srednjoškolskoj ustanovi*. [https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2010\\_07\\_94\\_2630.html](https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2010_07_94_2630.html) [Pristupljeno 1. veljače 2022.]

Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta (2014). *Pravilnik o tjednim radnim obvezama učitelja i stručnih suradnika u osnovnoj školi*. [https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2014\\_03\\_34\\_613.html](https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2014_03_34_613.html) [Pristupljeno 1. veljače 2022.]

Smith, K. (2021). Educating teachers for the future school- the challenge of bridging between perceptions of quality teaching and policy decisions: reflections from Norway, *European Journal of Teacher Education*, 44(3), 383–398.

Uzerli, U. i Kreger, L. (2007). The Continuous Professional Development of Teachers in EU Member States: New Policy Approaches, New Visions ENTEP. Discussion Paper. [http://entep.eu/pdf/discussion\\_papers/U-Uzerli-L-Kerger-2007-The-Continuous-Professional-Development-of-Teachers-in-EU-Member-States-New-Policy-Approaches-New-Visions.pdf](http://entep.eu/pdf/discussion_papers/U-Uzerli-L-Kerger-2007-The-Continuous-Professional-Development-of-Teachers-in-EU-Member-States-New-Policy-Approaches-New-Visions.pdf) [Pristupljeno 1. veljače 2022.]

Vrkić Dimić, J. (2013). Kompetencije učenika i nastavnika za 21. stoljeće. *Acta Iadertina*, 10(1), 49–60.

Zoglowek, H. (2018). Der Lehrer im 21. Jahrhundert - ein Berufsstand im Wandel ? U P.-M. Rabensteiner, O. Holz, M. Michielsen (Ur.) *Teacher Education, Sustainability and Development. Challenges, Issues, Solutions for Teaching in the 21<sup>st</sup> Century* (str. 243–255). Zürich: Lit Verlag, Co KG Wien.



# Samoprocjena osposobljenosti nastavnika za obavljanje poslova iz područja nastavnikove profesionalne djelatnosti

**Jasmina Vrkić Dimić, Marija Buterin Mičić, Daliborka Luketić**

*Sveučilište u Zadru, Odjel za pedagogiju*

## 1. Uvodna metodološka polazišta

Unutar šireg znanstveno-istraživačkog projekta provedeno je empirijsko istraživanje na nacionalnom uzorku nastavnika osnovnih i srednjih škola te učeničkih domova u Republici Hrvatskoj (ukupno na više od 1119 ispitanika; fluktuacija ispitanika po pojedinim istraživačkim pitanjima/česticama kretala se od 1096 do 1107 ispitanika) s ciljem jasnijeg definiranja kompetencijskih standarda nastavnika. Jedan od zadataka istraživanja bio je utvrditi stupnjeve osposobljenosti nastavnika za obavljanje poslova iz područja nastavnikove profesionalne djelatnosti. Pritom su nastavnici popunjavali anketu koja je, između ostalog, obuhvaćala i „Skalu samoprocjene kompetentnosti nastavnika za obavljanje poslova i aktivnosti“. Navedena je skala sadržavala ukupno 42 istraživačke čestice koje su se odnosile na procjenu razina osobne kompetentnosti, tj. stečenih znanja i umijeća te sposobnosti za obavljanje pojedinih poslova nastavnika iskazanih kroz deskriptivne čestice. Na 5-stupanjskoj skali nastavnici su procjenjivali vlastitu osposobljenost u rasponu od 1 – uopće nisam osposobljen, do 5 – izrazito sam osposobljen, time oslikavajući osobnu sliku specifičnog kompetencijskog profila svakog u istraživanje uključenog nastavnika. U nastavku ovog rada prikazat će se i interpretirati rezultati ukupne deskriptivne statističke analize temeljene na postotnom odabiru svakog pojedinog na skali ponuđenog stupnja samoprocjene osposobljenosti nastavnika (vrijednosti skalnih procjena), postignutim prosječnim vrijednostima (aritmetičkim sredinama) te raspršenjima rezultata (pripadajućim standardnim devijacijama).

Strukturirana od 42 pojedinačne istraživačke čestice, „Skala samoprocjene kompetentnosti nastavnika za obavljanje poslova i aktivnosti“ obuhvaća pet područja rada nastavnika. Ispitivana, točnije, samoprocjenjivana područja rada nastavnika su:

1. Planiranje i pripremanje nastavnog procesa (ukupno 5 čestica: 1., 2., 4., 10. i 19. istraživačka čestica)
2. Realizacija nastavnog procesa (ukupno 13 čestica: 3., 5., 6., 8., 9., 11., 12., 13., 14., 15., 16., 17. i 18. istraživačka čestica)

3. Realizacija evaluacijskog procesa (ukupno 5 čestica: 7., 28., 29., 30. i 31. istraživačka čestica)
4. Nastavno/školsko ozračje (ukupno 8 čestica: 20., 21., 22., 23., 24., 25., 26. i 27. istraživačka čestica)
5. Preuzimanje profesionalne odgovornosti i samostalnost u radu nastavnika (ukupno 11 čestica: 32., 33., 34., 35., 36., 37., 38., 39., 40., 41. i 42. istraživačka čestica).

U anketnom upitniku čestice koje se odnose na pojedina područja nastavnikova profesionalnog rada, prvenstveno povezane uz planiranje i pripremu te realizaciju nastavnog procesa, nisu uvijek sadržajno strukturirane u pojedine izdvojene blokove istraživačkih čestica, već su svrhovito i ciljano sadržajno isprepletene. Mogli bismo reći da su kombinirane kako bi se prilikom odgovaranja ispitanika izbjeglo sadržajno povezivanje samoprocjena pojedinih sličnih, ali ipak različitih istraživačkih čestica. Na taj je način postignuta i svojevrсна „kontrola odgovora“ distribucijom sadržajno povezanih istraživačkih čestica kroz različite dijelove skale te njihovim kasnijim sintetiziranjem, kao i analitičkim i interpretativnim dovođenjem u međusobne odnose.

## **2. Samoprocjena osposobljenosti nastavnika za planiranje i pripremanje nastavnog procesa**

Planiranje i provedba nastavnog procesa organiziranog unutar odgojno-obrazovnih ustanova temelji se na Nastavnom planu i programu (2006) te, na institucionalnoj razini, na Nacionalnom okvirnom kurikulumu (2011). Riječ je o osnovnim dokumentima obrazovne politike koji su potvrđeni i prihvaćeni na nacionalnoj razini te čine okosnicu rada odgojno-obrazovnog sustava naše zemlje. Osmišljavani su na temeljima suvremenih konstruktivističkih teorija učenja, s posebnim naglaskom na teoriji socijalnog konstruktivizma. Navedeno pretpostavlja jasno planiranje nastavnih aktivnosti u duhu suvremenih znanstvenih spoznaja iz područja didaktike, opće i sustavne pedagogije, školske pedagogije, inkluzivne pedagogije, andragogije i ostalih pedagoških grana i disciplina, kao i interdisciplinarnog područja znanosti koje se odnosi na specifične metodike te na znanstvene spoznaje proizašle iz združenih teorijskih i empirijskih uvida pedagoga, psihologa, neuroznanstvenika i sl. Krajnji je cilj školsko poučavanje i učenje, tj. institucionalizirano obrazovanje, učiniti što sličnijim i bližim prirodnom učenju i razvoju pojedinca, kroz dostizanje planiranih ishoda učenja. Jer učenje čini temeljni formativni proces postajanja čovjeka čovjekom, specifičnom i nepovoljivom ljudskom jedinkom, a potiče se dobro kontekstualiziranim aktivnostima poučavanja koje se trebaju zasnivati na suvremenom poimanju procesa učenja, konsekventno i poučavanja. Pretpostavka svemu navedenom je kvalitetno osposobljen nastavnik. Pritom je neophodno spomenuti kontekst učenja i poučavanja kao immanentni, nedjeljiv dio svake situacije učenja, bilo planirane ili spontane (Vrkić Dimić, 2011). Kontekst u sebi nosi i sjedinjuje osnovne karakteristike samog čovjeka (njegova

predznanja, životna iskustva, specifičnu motivaciju, osobine ličnosti i temperamenta i sl.), uže i šire socijalne utjecaje (temeljne za razumijevanje i interpretaciju pojedinih aktivnosti i postupaka, igranje različitih životnih uloga, tumačenje stvarnosti i postizanje smisla sl.) te širi povijesno-kulturni kontekst (stupanj razvoja ljudskog društva, civilizacijski doseg). Dakle, osmišljavanje realizacije nastavnog procesa trebalo bi počivati na dobrom poznavanju karakteristika svakog uključenog učenika, na karakteristikama užih i širih socijalnih zajednica relevantnih za njegov individualni i socijalni razvoj, a sve uklopljeno u opće civilizacijske trendove i globalna kretanja. Sve tri sastavnice konteksta pritom dijele ravnopravnu ulogu te se sagledavaju kroz dinamiku postojećih, ali i potencijalnih međudnosa, a usmjerene su na razvoj kako pojedinca tako i njegova užeg i šireg socijalnog, materijalnog i duhovnog okruženja. Navedeno pretpostavlja planirani, ciljani pristup realizaciji nastavnih aktivnosti.

Tablica 1. **Samoprocjena osposobljenosti nastavnika za planiranje i pripremanje nastavnog procesa**

Čestice skale	M	SD	N	Raspodjela odgovora ispitanika prema vrijednostima skalnih procjena (%)				
				1	2	3	4	5
1. Planiranje procesa poučavanja i učenja primjereno učenikovim prethodnim iskustvima i mogućnostima	4,2	0,73	1100	-	1	14	46	39
2. Planiranje procesa poučavanja i učenja s obzirom na nastavni plan i program i školski kurikulum	4,3	0,71	1101	-	1	11	44	44
4. Planiranje nastavnih zadataka i domaćeg rada s ciljem razvoja učenikove sposobnosti samostalnog učenja i sposobnosti rješavanja problema	4,2	0,71	1101	-	1	13	48	38
10. Planiranje nastavnih aktivnosti polazeći od učenikova prethodnog znanja, iskustva i interesa	4,3	0,71	1096	-	1	11	47	40
19. Pripremanje i stvaranje fizičkog okruženja (učionica, tehnologija...) poticajnog za sve učenike	4,2	0,78	1105	-	2	13	49	35

U provedenom empirijskom istraživanju prvo od pet istraživanih područja nastavnikova rada odnosilo se na procjenu vlastite osposobljenosti za obavljanje poslova i aktivnosti vezanih uz planiranje i pripremanje nastavnog procesa. Nastavnici su samoprocjenjivali stupanj osposobljenosti za obavljanje poslova planiranja i pripremanja kroz pet istraživačkih čestica. Stupanj osposobljenosti iskazivao se na skali polazeći od 1 – uopće nisam osposobljen, do 5 – izrazito sam osposobljen (Tablica 1). Prosječni se rezultati procjene vlastite osposobljenosti kreću između vrijednosti M = 4,2 i M = 4,3 (pri čemu ukupni prosjek svih praćenih čestica iznosi M = 4,24). Dakle,

evidentno je da su nastavnici vrlo visoko procjenjivali vlastitu osposobljenost za planiranje i pripremanje nastave, najčešće odabirući posljednja dva ponuđena stupnja (4. i 5.). Važno je naglasiti da u ovom segmentu nastavničkog posla nitko od ispitanika nije odabrao ponuđeni 1. stupanj odgovora koji bi upućivao na samoprocjenu vlastite potpune neosposobljenosti. Ipak, kod svake od spomenutih pet istraživačkih čestica postojao je odabir drugog stupnja (2 – nisam osposobljen) koji se u postotnom odabiru kretao od 1 do 2 %. U realnim brojevima to podrazumijeva naznačeni odabir 11 do 22 nastavnika koji smatraju da nisu adekvatno osposobljeni za planiranje i pripremanje nastavnog procesa. S obzirom na značaj navedenih aktivnosti za realizaciju kvalitetnog nastavnog procesa, ovaj podatak ne smijemo zanemariti bez obzira na njegovu relativno malu zastupljenost u odgovorima ispitanika. Pritom u obzir moramo uzeti i subjektivni moment kod ispunjavanja ankete, posebno u slučaju samoprocjena, a koji ispitanike navodi na iskazivanje ipak donekle pozitivnijih i poželjnijih odgovora kod ispitivanja kompetencijskog profila nastavnika. Upravo je možda i to jedan od uzroka tako visoke prosječne samoprocjene nastavnika, ali i argument za posvećivanjem posebne pozornosti upravo odabiru prvih dvaju stupnjeva odgovora koji svjedoče da se svi nastavnici uključeni u realizaciju nastavnih aktivnosti ne osjećaju sigurno i osposobljeno za pripremni dio nastavnog procesa.

Najvišu prosječnu samoprocjenu vlastite osposobljenosti nastavnici iskazuju prema *Planiranju procesa poučavanja i učenja s obzirom na nastavni plan i program i školski kurikulum* ( $M = 4,3$ ). Pritom je zastupljena relativno mala varijabilnost odgovora ispitanika ( $SD = 0,71$ ). Čak 44 % nastavnika svoju osposobljenost pritom procjenjuju kao izrazitu ili umjerenu (5. i 4. stupanj skalne procjene). Dakle, ukupno 88 % ispitanika smatra da su osposobljeni ili visoko osposobljeni za planiranje nastavnog procesa temeljem postojećeg nastavnog plana i programa te školskog kurikuluma. Pored toga, 11 % nastavnika ne smatra se ni osposobljenima ni neosposobljenima za navedene aktivnosti, tj. njihov se odgovor neutralno svrstava na sredinu skale, kolebajući se između općenite osposobljenosti i neosposobljenosti. U realnim brojevima, obuhvat od 11 % ispitanika, s obzirom na veličinu uzorka, upućuje na zaključak o velikom broju od čak  $\approx 110$  nastavnika koji se u svojoj nastavnoj praksi ne smatraju dovoljno osposobljenima nastavni rad planirati prema nacionalnom nastavnom planu i programu te specifičnom školskom kurikulumu. Za 2. stupanj samoprocjene (2 – nisam osposobljen) odlučilo se 1 % ispitanika, što u realnim brojevima predstavlja  $\approx 11$  nastavnika koji procjenjuju da nisu osposobljeni za navedene aktivnosti. Može se postaviti temeljno pitanje: u kojim su obrazovnim kontekstima navedeni nastavnici izgrađivali svoje nastavničke kompetencije, je li planiranje procesa poučavanja i učenja temeljeno na nastavnom planu i programu te školskom kurikulumu bilo dijelom njihova visokoškolskog obrazovnog programa ili su navedene kompetencije razvijali kroz neke dodatne neformalne oblike obrazovanja ili informalne oblike suučjenja i/ili samoučjenja?

Sljedeća po razini samoprocijenjenih vrijednosti osposobljenosti nalazi se čestica *Planiranje nastavnih aktivnosti polazeći od učenikovog prethodnog znanja, iskustva i interesa*

( $M = 4,3$ ;  $SD = 0,71$ ). Iako se prosječnom vrijednošću i disperzijom rezultata razine samoprocjene nastavnika ne razlikuju u odnosu na prethodno analiziranu istraživačku česticu, već su one identične, daljnjim uvidom u raspodjelu odgovora ispitanika prema vrijednostima pojedinih skalnih procjena iskazanih u postotcima može se vidjeti svojevrsna razlika u odgovorima ispitanika. U ovom slučaju 40 % ispitanika iskazalo je vlastitu izrazitu osposobljenost, a 47 % ispitanika smatra se osposobljenima, što je ipak donekle niža razina samoprocjene osposobljenosti u odnosu na rezultate prethodno prokomentirane istraživačke čestice. Pritom su identični rezultati odraz izračuna prosječnih vrijednosti, ali pojedine razlike postaju zorne detaljnijom analizom odabranih stupnjeva odgovora, posebice posljednjeg, 5. stupnja skale. Kao u prethodnom slučaju, 11 % ispitanika neutralno locira svoj odgovor na skali samoprocjene odabirući srednji stupanj odgovora (3 – niti sam osposobljen niti nisam osposobljen). Međutim, može li se ovakva procjena vlastite ne/osposobljenosti zaista i smatrati neutralnom ili se ipak radi o negativnom trendu s obzirom na značaj aktivnosti koje nastavnici obavljaju vezano uz planiranje nastavnog procesa utemeljenog na učenikovim predznanjima, njegovu specifičnom iskustvu i interesima? Takvo nastavno planiranje čini inicijalni korak za daljnji nastavni rad usmjeren na aktivnost samih učenika tijekom procesa izgrađivanja znanja i razvoja specifičnih sposobnosti svakog učenika, a utemeljen je na osnovnom poznavanju svakog pojedinog učenika s kojim nastavnik radi te je usklađen s konstruktivističkim pristupom nastavnom učenju i poučavanju. Drugim riječima, je li, usprkos visokim prosječnim vrijednostima, zapravo zabrinjavajuće da se za navedene poslove planiranja nastavnog rada 1 % nastavnika smatra neosposobljenima, a 11 % ni osposobljenima ni neosposobljenima?

Na trećem mjestu po prosječnoj vrijednosti samoprocjena nalazi se *Planiranje nastavnih zadataka i domaćeg rada s ciljem razvoja učenikove sposobnosti samostalnog učenja i sposobnosti rješavanja problema* ( $M = 4,2$ ;  $SD = 0,71$ ), a na četvrtom je *Planiranje procesa poučavanja i učenja primjereno učenikovim prethodnim iskustvima i mogućnostima* ( $M = 4,2$ ;  $SD = 0,73$ ), uz nešto povećanu varijabilnost odgovora u odnosu na procijenjene vrijednosti vlastite osposobljenosti prethodno navedene istraživačke čestice. Navedeni oblici planiranja nastavnih aktivnosti sadržajno su logički povezani, jer se učenikova specifična obrazovna i životna iskustva te njegove predispozicije reflektiraju na načine i sposobnosti samostalnog učenja imanentne određenom stilu učenja učenika. Ipak, razvoj učeničkih sposobnosti rješavanja problema zahtijeva promijenjeni pristup obradi novih nastavnih sadržaja kroz aktivne oblike učenja, problemski i projektni pristup. Oba procjenjivana oblika planiranja uklapaju se u opći konstruktivistički pristup procesima učenja i poučavanja, a u institucionalnim uvjetima obrazovanja riječ je o konstruktivističkom pristupu nastavi koji se temelji na značajno drugačijem poimanju procesa učenja u odnosu na tradicionalno „prenošenje znanja“ svojstveno transmissijskoj perspektivi poučavanja kako ju definira Pratt (2006). Nastavnici u oba slučaja vrlo visoko procjenjuju svoju osposobljenost pretežitim odabirom vrijednosti skalnih procjena koje se kreću između 4 i 5. Ali, ne smijemo zanemariti ni 13 %, a u drugom

slučaju 14 % nastavnika koji se procjenjuju ni osposobljenima ni neosposobljenima, tj. svrstavaju se neutralno u samoprocjeni svoje osposobljenosti odabirom vrijednosti 3. srednjeg stupnja na skali samoprocjene. Ovdje ponovo aktualiziramo utemeljenost srednjeg stupnja odgovora kao „neutralnog“, jer je riječ o vrlo značajnim oblicima nastavnog i izvannastavnog rada koji se u slučaju razvoja sposobnosti samostalnog učenja te sposobnosti rješavanja problema u suvremenim uvjetima mogu smatrati metaciljevima svih obrazovnih nastojanja. Pored navedenog, po 1 % nastavnika u oba slučaja procjenjuju da nisu adekvatno osposobljeni za navedene oblike nastavnog planiranja, što također nije zanemariv udio negativnih samoprocjena s obzirom na postojeći imperativ za spomenutim obrazovnim aktivnostima.

Na posljednjem mjestu po prosječnim vrijednostima samoprocjena nastavničke osposobljenosti nalazi se čestica *Pripremanje i stvaranje fizičkog okruženja (učionica, tehnologija...) poticajnog za sve učenike* ( $M = 4,2$ ;  $SD = 0,78$ ). Ovdje se može pretpostaviti kako se konkretne mogućnosti uređenja fizičkog okruženja odgojno-obrazovnih ustanova poticajnog za učenje svih učenika mogu značajno razlikovati od ustanove do ustanove, što je poražavajuća realnost jer svjedoči o nejednakim obrazovnim prilikama i mogućnostima obrazovanja ovisno o ustanovi u kojoj se ono ostvaruje. Dakle, inicijalni materijalni uvjeti realizacije nastavnih aktivnosti trebali bi biti ujednačeni u odgojno-obrazovnoj praksi kako bi se svoj djeci dale jednake prilike za obrazovanjem. Jasno je da svi nastavnici nemaju jednako izgrađene kompetencije za nastavni rad i iluzorno bi bilo očekivati njihovu unificiranost jer riječ je ipak o specifičnom ljudskom čimbeniku. Ali, materijali uvjeti rada mogli bi i morali biti ujednačeni. Međutim, ovom se istraživačkom česticom nisu ispitivale materijalne mogućnosti stvaranja fizičkog okruženja poticajnog za učenje, već stupanj vlastite osposobljenosti za planiranje i stvaranje poticajnog fizičkog okruženja. U tom slučaju nastavnici su, kao i kod prethodnih čestica, svoju osposobljenost procjenjivali vrlo visoko, o čemu svjedoči vrijednost aritmetičke sredine (4,2), ali disperzija odgovora bila je ipak nešto veća (0,78) nego u prethodnim slučajevima. Najveći udio ispitanika odabrao je 4. (49 %) ili 5. stupanj odgovora (35 %), ali 13 % ispitanika na skali samoprocjene svrstava se „neutralno“ (3. stupanj), a 2 % negativno, tj. procjenjuju da nisu osposobljeni za navedene aktivnosti (2. stupanj). U realnim brojevima to bi značilo da se  $\approx 160$  ispitanika smatraju ni osposobljenima ni neosposobljenima ili čak neosposobljenima, što u odgojno-obrazovnoj praksi predstavlja ozbiljan broj nastavnika koji procjenjuju da za navedene aktivnosti pripremanja nastave nisu osposobljeni.

### **3. Samoprocjena osposobljenosti nastavnika za realizaciju nastavnog procesa**

Iako planiranje i pripremanje nastave u odgojno-obrazovnoj praksi neophodno preti-hodi neposrednoj nastavnoj realizaciji, ipak se od nje značajno razlikuje. Planirane aktivnosti, kao što smo prethodno vidjeli, utemeljene su na nastavnom planu i

programu te kurikulumu škole, ali i na specifičnim predznanjima, iskustvima, sposobnostima i mogućnostima samih učenika te su razvojno orijentirane. Upravo u individualnim karakteristikama svakog pojedinog učenika, ali i njihovoj skupnoj dinamici unutar razrednih odjela ili slobodnijih oblika odgojno-obrazovnih skupina karakterističnih za izvannastavne školske aktivnosti, leži razvojni potencijal pedagoških nastojanja nastavnika. Pored navedenog, tu se krije i najčešći uzrok diskrepancije između onoga što je u nastavi planirano i onoga kroz nastavu realiziranoga. Stoga su nastavnici u sklopu provedenog empirijskog istraživanja procjenjivali i vlastiti stupanj osposobljenosti za realizaciju nastavnih aktivnosti te različitih oblika nastavnog rada. Podatci dobiveni istraživanjem prikazani su u Tablici 2.

Tablica 2. **Samoprocjena osposobljenosti nastavnika za realizaciju nastavnog procesa**

Čestice skale	M	SD	N	Raspodjela odgovora ispitanika prema vrijednostima skalnih procjena (%)				
				1	2	3	4	5
3. Strukturiranje nastavnog sadržaja na načelu razvijajućeg interesa učenika	4,1	0,75	1101	1	1	14	51	33
5. Primjena različitih strategija poučavanja i učenja ovisno o sposobnostima i motivaciji učenika	4,2	0,75	1104	-	2	14	48	35
6. Primjena različitih strategija upravljanja i usmjeravanja učenikova ponašanja kako biste ga potakli na rad i učenje	4,1	0,80	1102	-	3	18	49	30
8. Korištenje nastavne tehnologije primjereno ciljevima nastave	4,2	0,76	1105	-	2	13	46	38
9. Razvoj vlastitih nastavnih materijala	4,2	0,79	1099	-	2	14	42	41
11. Stvaranje situacija za rješavanje problema i kritičko mišljenje	4,2	0,78	1098	-	3	13	47	37
12. Poticanje interesa i znatiželje učenika	4,2	0,72	1096	-	1	11	49	38
13. Osposobljavanje učenika za samostalno učenje, razvoj vlastitih strategija učenja i odgovornost prema učenju	4,1	0,76	1105	-	2	18	49	31
14. Izdvajanje ključnih sadržaja i povezivanje s prethodnim iskustvom i postignućem svakog učenika	4,3	0,71	1102	-	1	9	45	45
15. Strukturiranje nastavnog sadržaja s ciljem ostvarivanja učenikova razumijevanja i razvoja učenikovih sposobnosti za rješavanje problema	4,2	0,72	1101	-	1	13	51	35
16. Uključivanje i razvijanje međupredmetne teme u svom nastavnom predmetu	4,0	0,86	1101	1	4	19	46	30
17. Logički i kauzalno povezivanje nastavnih sadržaja s drugim nastavnim predmetima	4,2	0,75	1104	-	2	14	45	39
18. Oprimjerivanje i bogaćenje nastavnog sadržaja primjerima iz stvarnog života i učenikova neposrednog iskustva	4,4	0,67	1101	-	1	8	38	54



I u ovom slučaju dominira odabir posljednja dva stupnja vrijednosti skalnih procjena (4. i 5.) pa se prosječne vrijednosti kreću između  $M = 4,0$  i  $M = 4,4$ , a ukupni prosjek svih praćenih čestica iznosi (iako nešto niži nego u prethodnom slučaju) visokih  $M = 4,18$ .

Najviše vrijednosti procjene vlastite osposobljenosti nastavnici su iskazali prema istraživačkoj čestici *Oprimjerivanje i bogaćenje nastavnog sadržaja primjerima iz stvarnog života i učenikovog neposrednog iskustva*. Prosječna vrijednost iznosi vrlo visokih  $M = 4,4$ , što upućuje na zaključak o velikoj većini ispitanih nastavnika (ukupno 92 %) koji se procjenjuju izrazito osposobljenima (54 %) ili osposobljenima (38 %) za spomenute nastavne aktivnosti. Dosezanje operativne (aplikativne ili produkcijske) razine znanja podrazumijeva i mogućnost njegove kvalitetne uporabe u učenikovu obrazovnom, ali i širem, životnom kontekstu. Postizanje navedene kvalitete znanja te, konsekvantno, u skladu s njima razvijenih sposobnosti i vještina učenika, posebno je plodonosno kada svoj razvoj temelji na učenikovim neposrednim iskustvima, a uporište za postizanje razumijevanja i smisla, kao i za konkretne mogućnosti primjene, pronalazi u primjerima iz svakodnevnog života, bliskima samim učenicima. Najniža disperzija odabira različitih stupnjeva odgovora na skali samoprocjene ( $SD = 0,67$ ), u odnosu na sve u ovom segmentu nastavnčkih poslova i aktivnosti praćene istraživačke čestice, ukazuje na relativno malu varijabilnost odgovora. Ipak, 8 % ispitanika odabire srednji stupanj skalne procjene, a 1 % stupanj koji simbolizira njihovu neosposobljenost. Unatoč tomu, nastavnici se u najvećem broju smatraju izrazito osposobljenima za kontekstualizaciju nastavnog poučavanja kroz konkretne životne primjere i neposredna učenička iskustva.

Unutar svakog nastavnog predmeta mogu se pronaći činjenice i generalizacije toliko važne za integrativno razumijevanje nastavnih sadržaja konkretnog nastavnog predmeta da ih nastavnik može pozicionirati i izdvojiti kao ključne, a njihovo savladavanje doživljavati imperativom svojeg nastavnog rada. Jer nemaju svi nastavni sadržaji unutar nekog nastavnog predmeta isti značaj i težinu, niti su svi jednako vrijedni posvećivanju posebne pozornosti prilikom njihova poučavanja ili učenja (Vican, 2007). Stoga, jedna od važnih zadaća svakog predmetnog nastavnika unutarnja je redukcija nastavnih sadržaja koja podrazumijeva izdvajanje ključnih sadržaja unutar postojećeg nastavnog plana i programa, kao i njihovo povezivanje s iskustvima i prethodnim postignućima svakog pojedinog učenika. Rezultati provedenog istraživanja upućuju na zaključak da su nastavnici toga svjesni te da se smatraju osposobljenima za unutarnju redukciju nastavnih sadržaja. Prosječna vrijednost skalne procjene za istraživačku česticu *Izdvajanje ključnih sadržaja i povezivanje s prethodnim iskustvom i postignućem svakog učenika* iznosi  $M = 4,3$ , pri čemu se po 45 % ispitanika izjašnjava izrazito osposobljenima ili osposobljenima, 9 % procjenjuje se ni osposobljenima ni neosposobljenima, a 1 % neosposobljenima. U skladu s tim, varijabilnost odgovora relativno je niska ( $SD = 0,71$ ).



Na trećoj rang poziciji temeljem izračuna prosječnih vrijednosti te varijabilnosti odgovora ispitanika našle su se dvije istraživačke čestice s istovjetnim vrijednostima praćenih statističkih parametara: *Poticanje interesa i znatiželje učenika* te *Strukturiranje nastavnog sadržaja s ciljem ostvarivanja učenikovog razumijevanja i razvoja učenikovih sposobnosti za rješavanje problema* ( $M = 4,2$ ;  $SD = 0,72$ ). Navedeni rezultat istraživanja ne čudi, te ga možemo smatrati logičnim jer inicijalni interes za sadržajem učenja, kao i izražena znatiželja učenika, predstavljaju osnovni preduvjet dubinskog sagledavanja nastavnih sadržaja, pronalaženja unutarnjih i višedimenzionalnih veza i odnosa među njima, kao temelja razumijevanja poučavanog/učenog sadržaja. Isti preduvjeti imanentni su i aktivnostima kritičkog i kreativnog mišljenja kao mogućim putovima rješavanja problema. Problemski pristup obradi novih nastavnih sadržaja uz potaknut interes učenika i naglašenu učeničku znatiželju s krajnjim ciljem postizanja razumijevanja na taj način izučavanih nastavnih sadržaja, kao i razvoj učeničkih sposobnosti rješavanja problema, u današnje se vrijeme smatra didaktičkim imperativom. Postavlja se dodatno pitanje kojom čestinom i kojom kvalitetom se navedene nastavne aktivnosti zaista i realiziraju u nastavnoj praksi. Ipak, istraživanjem dobivene visoke vrijednosti samoprocjene osposobljenosti nastavnika za problemski pristup realizaciji nastavne prakse temelj su na kojem je moguće izgrađivati i razvijati takve suvremene pristupe obradi nastavnih sadržaja u našim školama.

Četvrtu rang-poziciju dijeli čak pet istraživačkih čestica, uz gotovo neznatne statističke razlike, koje se prvenstveno odnose na razlike u varijabilnosti odgovora ispitanika. Kod čestice *Logički i kauzalno povezivanje nastavnih sadržaja s drugim nastavnim predmetima* ( $M = 4,2$ ;  $SD = 0,75$ ) najveći je broj ispitanika svoju osposobljenost procijenio pozitivnom, odabirom 4. stupnja skalne vrijednosti odgovora koji simbolizira osposobljenost nastavnika (45 %), a zatim po učestalosti odabira slijedi izrazita osposobljenost (39 %). Ipak, 14 % nastavnika odabralo je srednji stupanj odgovora, a 2 % ih se izjasnilo neosposobljenima. Općenito gledajući, ovako visoki rezultati samoprocjene vlastite osposobljenosti ukazuju na pretežito vrlo dobru osposobljenost nastavnika za spomenute nastavne aktivnosti poučavanja. Ovim podatcima možemo suprotstaviti podatke dobivene empirijskim istraživanjem provedenim na nastavnicima, a koje se bavilo korelacijama i timskim radom u nastavi (Vrkić Dimić i Vidić, 2015). Korelacije u nastavi podrazumijevaju utvrđivanje veza i odnosa među predmetnim sadržajima nastavnog predmeta realiziranog unutar istog razreda (horizontalna korelacija) ili među predmetnim sadržajima različitih razreda (vertikalna korelacija). Pored toga, razlikujemo i unutarpredmetnu korelaciju koja se odnosi na logičko povezivanje različitih nastavnih sadržaja unutar određenog nastavnog predmeta te međupredmetnu korelaciju koja podrazumijeva logičko i kauzalno povezivanje nastavnih sadržaja različitih nastavnih predmeta. Upravo ova posljednja vrsta međupredmetne korelacije korespondira s ovdje spomenutom istraživanom česticom. Kada se međupredmetna korelacija ostvaruje kroz timsku suradnju nastavnika različitih nastavnih predmeta koji zajednički realiziraju nastavnu jedinicu,

takva korelacija dobiva na dodatnoj kvaliteti te poprima najbolji mogući oblik. Ipak, nastavnici nisu uvijek u mogućnosti timski realizirati nastavu pa je međupredmetna korelacija nastavnih sadržaja koju provodi nastavnik samostalno također izuzetno vrijedan oblik nastavnog rada. Rezultati spomenutog istraživanja (Vrkić Dimić i Vidić, 2015), u segmentu koji se odnosi na samoprocjenu kompetentnosti nastavnika za provođenje korelacije u nastavi, pokazali su da se  $\approx 43\%$  nastavnika ne osjeća dovoljno osposobljenima za takav način nastavnog rada, što značajno odudara od rezultata dobivenih ovim istraživanjem. Upitani o mogućim načinima unapređenja provođenja nastavnih korelacija, nastavnici najčešće ističu potrebu za kvalitetnijim formalnim obrazovanjem te češćim prilikama za neformalnim obrazovanjem vezanim uz korelacije u nastavi (seminari, radionice, okrugli stolovi i sl.) (Vrkić Dimić i Vidić, 2015).

Statistički pokazatelji dobiveni za česticu *Korištenje nastavne tehnologije primjereno ciljevima nastave* vrlo su slični ( $M = 4,2$ ;  $SD = 0,76$ ), pa između vrijednosti skalnih procjena također dominira procjena vlastite osposobljenosti ( $46\%$ ) te izrazite osposobljenosti ( $38\%$ ). Zatim, u značajno nižoj frekvenciji, slijedi srednji stupanj odgovora ( $13\%$ ), a  $2\%$  ispitanika procjenjuje se neosposobljenima. Upravo je ova vrsta osposobljenosti nastavnika došla do posebnog izražaja kroz pandemijske uvjete nastavnog rada, a praksa je pokazala pretežitu osposobljenost nastavnika za ovakve oblike rada, ali i značajna individualna odstupanja od slučaja do slučaja. Izvanredne prilike rada izazvane pandemijom koronavirusom iznjedrile su i istaknutu potrebu za *razvijanjem vlastitih nastavnih materijala*, za što nastavnici iskazuju također visoke vrijednosti samoprocjene vlastite osposobljenosti ( $M = 4,2$ ;  $SD = 0,79$ ), s gotovo istovjetnom distribucijom procjenjivanih skalnih vrijednosti kao u primjeru prethodno komentirane istraživačke čestice.

Vrlo slični rezultati samoprocjene osposobljenosti nastavnika dobiveni su i za sljedeće dvije istraživačke čestice: *Stvaranje situacija za rješavanje problema i kritičko mišljenje* ( $M = 4,2$ ;  $SD = 0,78$ ) te *Primjenu različitih strategija poučavanja i učenja ovisno o sposobnostima i motivaciji učenja* ( $M = 4,2$ ;  $SD = 0,75$ ). Navedene nastavne aktivnosti imanentne su suvremenom konstruktivističkom pristupu nastavi i nezaobilazne prilikom realizacije aktivnih oblika učenja i poučavanja. U oba slučaja nastavnici najčešće odabiru 4. stupanj vrijednosti skalnih procjena ( $47\% : 48\%$ ), za kojim slijedi odabir posljednjeg, 5. stupnja ( $37\% : 35\%$ ), dok se ostale procjene odnose na odabir 3., srednjeg stupnja ( $13\% : 14\%$ ) te 2. stupnja ( $3\% : 2\%$ ). Može se zaključiti da su rezultati samoprocjena i u ovim slučajevima zadovoljavajući. Ipak, uzevši u obzir realne brojeve, nije zanemarivo da između  $\approx 22$  i  $\approx 33$  ispitanih nastavnika procjenjuje kako za ovakve oblike nastavnog rada nisu osposobljeni, a između  $\approx 133$  i  $\approx 144$  da su ni osposobljeni ni neosposobljeni. S obzirom na suvremeni značaj navedenih nastavnih aktivnosti i oblika realizacije nastave, to nije zanemariv podatak. S druge strane  $83 - 84\%$  nastavnika koji se osjećaju osposobljenima ili čak izrazito osposobljenima predstavlja dobar temelj za razvijanje suvremene nastavne prakse utemeljene na aktivnim

oblicima učenja i poučavanja koja se, moramo zapaziti, još uvijek nedovoljno često primjenjuje u školskoj svakodnevici te se ipak najvećim dijelom kreće u tradicionalnim okvirima nastavnog rada s blagim pomakom prema aktivnim oblicima nastavne realizacije. Dakle, školska nam je praksa po ovom pitanju u razvojnoj fazi, ali nalazi istraživanja upućuju na dobar razvojni temelj, unutar kojega su svakako moguća daljnja unapređenja.

Statistički pokazatelji dobiveni istraživanjem gotovo su identični za sljedeće tri istraživačke čestice smještene na petu rang poziciju: *Strukturiranje nastavnog sadržaja na načelu razvijajućeg interesa učenika* ( $M = 4,1$ ;  $SD = 0,75$ ), *Osposobljavanje učenika za samostalno učenje, razvoj vlastitih strategija učenja i odgovornost prema učenju* ( $M = 4,1$ ;  $SD = 0,76$ ) te *Primjena različitih strategija upravljanja i usmjeravanja učenikova ponašanja kako biste ga potaknuli na rad i učenje* ( $M = 4,1$ ;  $SD = 0,80$ ). U sva tri slučaja dominira odabir 4. stupnja vrijednosti skalnih procjena. Kod istraživačke čestice koja se odnosi na *strukturiranje nastavnog sadržaja na načelu razvijajućeg interesa učenika* po prvi se put pojavljuje i krajnje negativan odgovor koji simbolizira izrazitu neosposobljenost ispitanika, u 1 % slučajeva (tj.  $\approx 11$  ispitanika). Kod čestice *Primjena različitih strategija upravljanja i usmjeravanja učenikova ponašanja kako biste ga potaknuli na rad i učenje* ukupno 21 % ispitanika, a kod istraživačke čestice *Osposobljavanje učenika za samostalno učenje, razvoj vlastitih strategija učenja i odgovornost prema učenju* ukupno 20 % ispitanika iskazuju da su ni obučeni ni neobučeni (3. stupanj skalne procjene) ili neobučeni (2. stupanj skalne procjene). Radi se o  $\approx 1/5$  ispitanika koji se za navedene nastavne aktivnosti i oblike nastavnog rada osjećaju neadekvatno osposobljenima ili neosposobljenima, što je podatak koji nikako ne smijemo zanemariti, usprkos visokim prosječnim vrijednostima samoprocjena vlastite osposobljenosti.

Na posljednjem mjestu prema dobivenim prosječnim vrijednostima našla se istraživačka čestica *Uključivanje i razvijanje međupredmetne teme u svom nastavnom predmetu* ( $M = 4,0$ ;  $SD = 0,86$ ). U ovom je slučaju varijabilnost odgovora ipak nešto veća, a manifestira se kroz dobivenu distribuciju odgovora ispitanika na skali samoprocjene: ukupno 5 % ispitanika iskazuju svoju neosposobljenost ili izrazitu neosposobljenost za bavljenje međupredmetnim temama unutar svojeg nastavnog predmeta, što u realnim brojevima iznosi  $\approx 55$  ispitanih nastavnika i nije zanemariv podatak. Pored toga, čak 19 % ispitanika (tj. njih  $\approx 1/5$ ) odgovore smješta na sredinu istraživačke skale time upućujući na svoju ni osposobljenost ni neosposobljenost po ovom pitanju. Ostali ispitanici svoju osposobljenost u ovom slučaju procjenjuju izrazitom (30 %) ili se smatraju osposobljenima (46 %). Dakle, ukupno 76 % nastavnika pozitivno procjenjuju svoju osposobljenost za bavljenjem međupredmetnim temama, što predstavlja značajan udio ispitanika, tj. većinu ( $\approx 3/4$ ), ali, kako smo spomenuli, ne možemo zanemariti približno  $1/4$  nastavnika koji se u istom slučaju smatraju nedovoljno ili čak izrazito neosposobljenima. Moguće tumačenje ovakvih istraživačkih rezultata jest da se radi o suvremenijem obliku nastavne realizacije koji svoje temelje nalazi u Nacionalnom okvirnom kurikulumu za predškolski odgoj i obrazovanje te opće

obvezno i srednjoškolsko obrazovanje (2011), a koji je ipak nešto novijeg datuma te još uvijek nije pronašao svoju adekvatnu primjenu u školskoj svakodnevi. Konsekvantno tomu, nastavnici starije životne dobi nisu imali prilike baviti se navedenim temama kroz svoje formalno visokoškolsko obrazovanje. U nastavnoj je praksi također nerijedak slučaj da se međupredmetnim temama bave prvenstveno razrednici kroz aktivnosti planirane za realizaciju na satima razrednika. To reducira potrebu njihove realizacije, ali i stvara subjektivan osjećaj ne/osposobljenosti nastavnika pojedinih nastavnih predmeta koji se međupredmetnim temama u svojoj nastavnoj praksi ili ne bave ili se njima bave sporadično. Svakako je vidljiv prostor daljnjeg razvoja i istaknuta je nužnost unapređenja osposobljenosti nastavnika za realizaciju međupredmetnih tema u nastavnome radu kroz formalne i neformalne oblike nastavničkog obrazovanja.

#### **4. Samoprocjena osposobljenosti nastavnika za poticanje pozitivnog ozračja**

Pri kreiranju pozitivnog ozračja na razini razreda i škole ključnu ulogu ima nastavnik, odnosno njegovi postupci i odlike koje doprinose izgradnji takvog ozračja. U tom smislu ističe se važnost ispitivanja osposobljenosti nastavnika za provedbu poslova i aktivnosti koje mogu pridonijeti stvaranju i održavanju pozitivnog odgojno-obrazovnog ozračja. Uz brojne pristupe i određenja, nastavno ozračje najbolje se može razumjeti zahvaćajući razinu međusobnih odnosa između učitelja i učenika kao ključnih dionika odgojno-obrazovnog procesa. Nalazi empirijskih istraživanja ukazuju na poveznicu između nastavnog ozračja i brojnih pozitivnih učeničkih ishoda kao što su pozitivan stav i zadovoljstvo školom, osjećaj samopouzdanja, smanjenje neprihvatljivih oblika ponašanja, doživljaj prihvaćenosti i zajedništva te školski uspjeh. Ukratko, pozitivno ozračje ima važnu ulogu u emocionalnom i socijalnom razvoju učenika, a time i u njegovu akademskom uspjehu. S obzirom na navedeno, osobito je važno osvijestiti u kakvom se ozračju odvija odgojno-obrazovni proces, a povezano s tim, i osposobljenost nastavnika za poticanje pozitivnog ozračja na razini razreda i škole.

Tablica 3. **Samoprocjena osposobljenosti nastavnika za poticanje pozitivnog ozračja**

Čestice skale	M	SD	N	Raspodjela odgovora ispitanika prema vrijednostima skalnih procjena (%)				
				1	2	3	4	5
20. Poticanje višesmjernе interakcije u razredu (socijalni oblici rada)	4,2	0,80	1098	1	2	15	45	37
21. Stvaranje autentičnog okruženja za učenje	4,1	0,81	1100	1	2	17	46	34
22. Poticanje svih učenika na uključenost, samostalno i suradničko učenje	4,2	0,77	1099	-	2	14	46	38
23. Uspostavljanje razredne discipline	4,2	0,85	1102	1	3	14	41	41
24. Razvoj odgovornosti učenika (prema sebi i drugima)	4,2	0,77	1101	-	2	14	47	37
25. Artikulacija svojih očekivanja prema svakom učeniku	4,2	0,78	1099	-	2	13	45	39
26. Upravljanje razredom na način razvoja socijalnih kompetencija učenika	4,2	0,78	1104	-	3	13	46	38
27. Uvažavanje jedinstvenosti i različitosti učenika	4,4	0,68	1104	-	1	8	39	52

Nastavnici koji su sudjelovali u istraživanju samoprocjenjivali su stupanj osposobljenosti za obavljanje poslova i aktivnosti koji se odnose na poticanje pozitivnog ozračja na razini razreda i škole (osam tvrdnji) zaokruživanjem odgovora na 5-stupanjskoj Likertovoj ljestvici (u rasponu od 1 – uopće nisam osposobljen, do 5 – izrazito sam osposobljen). Kao što se može vidjeti u Tablici 3, prosječne vrijednosti, tj. vrijednosti aritmetičkih sredina kreću se u rasponu od 4,1 do 4,4. Ukupno promatrano, odgovori ispitanika na svih osam tvrdnji ukazuju na to da se nastavnici u prosjeku smatraju pretežno osposobljenima za obavljanje aktivnosti i poslova usmjerenih prema poticanju pozitivnog nastavnog i školskog ozračja. Kako bi se dobio detaljniji uvid u odgovore nastavnika, interpretacija podataka temeljila se i na analizi distribucije relativnih frekvencija na razini svake čestice, tj. tvrdnje na kojima su procjenjivali stupanj vlastite osposobljenosti.

Nastavnici se u najvećem broju percipiraju potpuno osposobljenima kada je riječ o poslovima i aktivnostima usmjerenima prema *uvažavanju jedinstvenosti i različitosti učenika*, pri čemu otprilike svaki drugi sudionik istraživanja sebe procjenjuje potpuno osposobljenim. Nešto manji broj njih, oko 40 %, procjenjuje se pretežno osposobljen, dok se otprilike 8 % njih smatra osrednje osposobljenima, a tek 1 % pretežno neosposobljenima. Puzić i suradnici (2011) utvrdili su kako znatan broj učenika iskazuje nepovoljne procjene te smatra da se nastavnici prema učenicima ne odnose pravedno te s uvažavanjem i poštovanjem. Dobiveni rezultat ukazuje na mogući raskorak u percepciji osposobljenosti nastavnika i učenika, ali i moguće promjene u učeničkoj procjeni kvalitete odnosa učenika s nastavnicima uvažavajući potencijal-

ne implikacije uvođenja kurikulumskeg pristupa u školski sustav RH koje su povezane s afirmacijom inkluzivnih vrijednosti. Implementacija inkluzivnih vrijednosti u odgojno-obrazovnoj praksi implicira aktivnu uključenost svakog učenika u proces poučavanja i odlučivanja, razvoj odnosa u kojima se različitosti uvažavaju, razvoja različitih načina usvajanja znanja te povezivanje obrazovanja s razvojem zajednice i šireg okruženja (Booth i Ainscow, 2011).

Kada je riječ o *uspostavljanju razredne discipline*, oko 82 % ispitanika smatra da su osposobljeni za obavljanje pripadajućih poslova i aktivnosti uz jednak udio onih koji se percipiraju pretežno osposobljenima, odnosno potpuno osposobljenima. S druge strane, 14 % njih se procjenjuje djelomično osposobljenima za uspostavljanje i održavanje discipline u razredu uz malen udio (4 %) koji se smatraju nedovoljno osposobljenima, odnosno neosposobljenima (1 %). Relevantnost dobivenih rezultata temelji se na činjenici da primjena bilo koje nastavne strategije ili metode podrazumijeva uspostavljanje i održavanje razredne discipline. Ometanje nastave, nepoštivanje razrednih i školskih pravila ponašanja i drugi primjeri nediscipline onemogućuju ili otežavaju ostvarivanje planiranih ishoda učenja ili ciljeva nastave. S druge strane, razredna disciplina predstavlja implikaciju primjene učinkovitih nastavnih strategija i metoda koje pozitivno utječu na razumijevanje, pažnju, akademsku motivaciju i/ili interes učenika. Rezultati istraživanja uloge nastavnika u sprječavanju ometanja nastave ukazuju da upravo nastavnički stil vođenja razreda ima učinak na ponašanje učenika (Kounin, 1970). Riječ je o nastavnicima koji u vođenju razreda naglasak stavljaju na prevenciju pojave nediscipline, a ne na kažnjavanje ili moraliziranje. Navedeno podrazumijeva konstantnu svijest o događanjima u razredu te dobru organiziranost i dosljednost u djelovanju nastavnika.

Slična raspodjela relativnih frekvencija, uz nešto niži udio ispitanika koji se smatraju potpuno osposobljenima, može se uočiti pri analizi odgovora na nekoliko tvrdnji kojima su nastavnici procjenjivali vlastitu osposobljenost za *komuniciranje očekivanja koja imaju od učenika, poticanje socijalnih kompetencija, višesmjernu interakcije, odgovornosti te uključenosti učenika u aktivnosti samostalnog i suradničkog učenja*. Naime, nešto manje od 40 % ispitanika smatra se potpuno osposobljenima za poticanje navedenih aktivnosti uz istodobno nešto veći broj onih koji se procjenjuju pretežno osposobljenima. Istovremeno, nešto manje od 15 % ispitanika smatra se osrednje osposobljenima uz izrazito malen udio onih koji se percipiraju nedovoljno osposobljenima. Relevantnost dobivenih rezultata koji se odnose na relativno velik udio nastavnika koji se procjenjuje osposobljenima u pogledu *komuniciranja očekivanja koja imaju od učenika* može se povezati s nalazima istraživanja koja ukazuju kako postavljanje visokih očekivanja predstavlja jednu od ključnih osobina učinkovitih učitelja jer značajno utječe na odgojno-obrazovno djelovanje na razini razreda. Naime, nastavnici mogu pozitivno utjecati na učenike, njihovu kvalitetu učenja i postignuća ako ih pomoću visokih očekivanja potiču da daju sve od sebe (Gao i Liu, 2013). Polazište nastavničkih očekivanja od učenika predstavlja njihova uvjerenja koja, pak, utječu na njihov odnos



prema učenicima, a time ne njihova postignuća, obrazovne aspiracije i sliku o sebi (Villegas, 2007 prema Mulaosmanović, 2018). U tom smislu, važno je da nastavnici svoja očekivanja od učenika i odnos prema njima temelje na individualiziranom pristupu, odnosno da polaze od mogućnosti i specifičnosti svakog djeteta (Đević, 2009). Nadalje, sagledavanje dobivenih rezultata koji se odnose na relativno velik udio nastavnika koji se smatraju izrazito ili pretežno osposobljenima za *razvoj socijalnih kompetencija učenika* proizlazi iz jedne od temeljnih zadaća škole. Riječ je o poticanju i njegovanju socijalnih kompetencija učenika, odnosno njihovih pozitivnih i društveno prihvatljivih oblika ponašanja (Keresteš, 2002). Budući da je odgovoran za razvoj socijalnih i drugih kompetencija učenika, od nastavnika se očekuje da razmišlja na kreativan i nov način te da posjeduje sposobnost učinkovitog vođenja učenika i upravljanja nastavnog procesa (Mlinarević, 2016). Povezano s navedenim, također se vidi važnost dobivenih rezultata koji ukazuju na razinu osposobljenosti nastavnika za *poticanje višesmjernе interakcije u razredu, odnosno socijalnih oblika rada te poticanje uključenosti u aktivnosti samostalnog i suradničkog učenja*. Naime, interpersonalna interakcija i komunikacija kao temelj svih (interpersonalnih) odnosa predstavlja univerzalnu ljudsku težnju koja je karakteristična za sva područja života i djelovanja, pa tako i za odgojno-obrazovni proces u školi. O čestini, a još više kvaliteti komunikacije i interakcije zavisi i kvaliteta odgojno-obrazovnog procesa te s njim povezani ishodi. Upravo suvremene nastavne strategije naglašavaju važnost aktivnosti učenika te višesmjernе interakcije i komunikacije, odnosno važnost socijalnih oblika rada. Prvenstveno je riječ o strategijama suradničkog učenja koje podrazumijevaju aktivni proces učenja u kojem se posredstvom izravne interakcije učenika, pozitivne međuovisnosti i individualne odgovornosti kod učenika razvijaju i njeguju socijalne i akademske vještine (Jensen, 2003). Suradničko učenje potiče kod učenika istraživačku radoznalost te osjećaj povezanosti i pripadnosti, odnosno osjećaj razrednog zajedništva jer se njime jača međusobna komunikacija u zajedničkim aktivnostima te suradnja (Cindrić i sur., 2016).

Pema konstruktivističkoj paradigmi učenja ističe se važnost okruženja u kojem se realizira učenje s posebnim naglaskom na učenje u autentičnom kontekstu. Prednost autentičnog konteksta njegova je zornost, a zornost kao takva omogućuje bolje razumijevanje onoga što se uči (povezivanje sadržaja učenja s njegovom primjenom). Pritom treba imati na umu da je učenje i poučavanje, odnosno nastavu, u autentičnom kontekstu vrlo zahtjevno i izazovno organizirati. Dobiveni rezultati ukazuju da su nastavnici koji su sudjelovali u istraživanju u nešto većoj mjeri iskazali osrednju osposobljenost (17 %) kada je riječ o *stvaranju autentičnog okruženja za učenje* u odnosu na druge ispitivane aktivnosti. Pritom također treba istaknuti velik udio onih koji su svoju osposobljenost u tom pogledu procijenili pozitivno, pri čemu se otprilike 1/3 ispitanika smatra potpuno osposobljenima, a oko 46 % njih pretežno osposobljenima, dok se samo 2 % njih smatra nedovoljno osposobljenima, a tek 1 % neosposobljenima.

## 5. Samoprocjena osposobljenosti nastavnika za provedbu evaluacijskog procesa

Provedba evaluacijskog procesa u nastavi ima učinke na razredno-nastavno ozračje jer je ono obilježeno kvalitetom međuljudskih odnosa, u prvom redu kvalitetom odnosa između nastavnika i učenika. U tom smislu, ističe se važnost ispitivanja osposobljenosti nastavnika za realizaciju poslova i aktivnosti vezanih uz provedbu evaluacije.

Tablica 4. Samoprocjena osposobljenosti nastavnika za realizaciju evaluacijskog procesa

Čestice skale	M	SD	N	Raspodjela odgovora ispitanika prema vrijednostima skalnih procjena (%)				
				1	2	3	4	5
7. Pedagoško djelovanje radi uočavanja obilježja razvoja i napredovanja učenika	4,15	0,76	1102	-	3	13	50	34
28. Praćenje učenika temeljem informacija o stupnju učenikovih kompetencija iz različitih izvora (roditelji, kolege u školi...)	4,1	0,79	1103	-	3	17	48	32
29. Korištenje i kombiniranje različitih metoda provjere postignuća (testovi, praktični uradci, ispitivanje...)	4,4	0,69	1102	-	1	8	40	51
30. Poticanje učenika na samovrjednovanje rada	4,1	0,83	1103	-	3	18	46	33
31. Informiranje roditelja o postignućima učenika	4,2	0,85	1105	1	4	13	39	44

Kada je riječ o provedbi aktivnosti i poslova vezanih uz provedbu evaluacije na razini razreda, vrijednosti aritmetičkih sredina za svih 5 tvrdnji kreću se u rasponu od 4,1 do 4,4, što ukazuje na relativno visoke procjene ispitanika u pogledu njihove osposobljenosti. Navedeno ukazuje na činjenicu da je većina ispitanika na ponuđene tvrdnje odabirala odgovore koji ukazuju na pretežnu ili izrazitu osposobljenost.

Kako bi se dobio detaljniji uvid u odgovore ispitanika provedena je analiza raspodjele njihovih procjena za svaku tvrdnju. Kao što se može vidjeti u Tablici 4, nastavnici su najpovoljnije procijenili vlastitu osposobljenost vezano za *upotrebu i kombiniranje različitih načina provjere učeničkih postignuća* ( $M = 4,4$ ). Naime, nešto više od polovice ispitanika u tom se pogledu smatra izrazito osposobljenima, uz nešto manji udio onih (40 %) koji se smatraju pretežno osposobljenima, pri je čemu 8 % njih podijeljeno po tom pitanju, a tek jedan posto njih izjašnjava se kao pretežno neosposobljenima. Različiti oblici i postupci provjere učeničkih postignuća koji se odvijaju na razini razrednog odjela (kao što su usmeno ispitivanje ili razgovor, pisana provjera znanja kroz različite oblike zadataka i dr.) mogu se podijeliti na usmene i pisane. Iako je usmena provjera učestalija, kod nje do izražaja dolazi neekonomičnost, kao i veća mogućnost pogreške učite-



lja prilikom ocjenjivanja, odnosno učiteljeva subjektivnost. S druge strane, za pisanu provjeru karakteristična je objektivnost i ekonomičnost jer su učenici izloženi istim zadacima (Kadum-Bošnjak, 2013). Kako svaki od načina provjere učeničkih postignuća ima stanovite prednosti, ali i nedostatke, važno ih je kombinirati.

Na sličan način ispitanici su procjenjivali vlastitu osposobljenost kada je riječ o *informiranju roditelja o postignućima učenika*, pri čemu se 44 % njih smatra izrazito osposobljenima, a nešto manje njih (39 %) pretežno osposobljenima. Istovremeno, oko 13 % njih iskazuje podijeljenost te smatra da su osrednje osposobljeni, 4 % nedovoljno, a 1 % neosposobljeni. Unatoč velikom broju ispitanika koji su pozitivno procijenili vlastitu osposobljenost, istovremeno se nameće potreba profesionalnog usavršavanja u tom području kod dijela ispitanika, jer se uključenost roditelja u odgojno-obrazovni proces velikim dijelom odnosi na informiranje roditelja o uspjehu njihova djeteta.

Kada je riječ o *pedagoškom djelovanju s ciljem uočavanja razvojnih obilježja učenika i njihovog napredovanja*, svaki drugi ispitanik percipira se pretežno osposobljenim uz 1/3 onih koji se smatraju izrazito osposobljenima. Istovremeno, 13 % ispitanika smatra se djelomično osposobljenima, uz 3 % njih koji se smatraju nedovoljno osposobljenima.

Slična raspodjela odgovora može se uočiti na tvrdnjama koje su povezane s aktivnostima *poticanja učenika na samovrednovanje vlastitog rada te praćenje razvoja učeničkih kompetencija iz različitih izvora*. Naime, oko 1/3 nastavnika u tom je pogledu iskazala izrazitu osposobljenost uz veći udio onih (nešto manje od polovice) koji se smatraju pretežno osposobljenima. Istovremeno, nije zanemariv broj onih koji se procjenjuju osrednje osposobljenima – 17 do 18 %, dok 3 % njih vlastitu osposobljenost procjenjuju pretežno nerazvijenom. Naime, praćenje učenika, koje prethodi učeničkoj provjeri, ima važnu ulogu u školi. Prema Pravilniku o načinima, postupcima i elementima vrjednovanja učenika u osnovnoj i srednjoj školi (NN: 2019) pod praćenjem se podrazumijeva „sustavno uočavanje i bilježenje zapažanja o postignutoj razini ostvarenosti odgojno-obrazovnih ishoda u svrhu poticanja učenja i provjere postignute razine ostvarenosti odgojno-obrazovnih ishoda i očekivanja definiranih nacionalnim, predmetnim i međupredmetnim kurikulumima, nastavnim programima te strukovnim i školskim kurikulumima“. Upravo na temelju učeničkog praćenja i provjere nastavnici određuju brojčane ocjene. Međutim, ocjene ne bi trebale biti krajnji cilj, već upoznavanje samog učenika, njegova napretka, mogućnosti i poteškoća. U tom smislu, u sam proces praćenja trebaju biti uključeni ne samo nastavnici već svi relevantni dionici koji imaju uvid u rad i napredak učenika. Na taj način nastavnik može pratiti i ona zapažanja koja na učeniku nisu vidljiva tijekom same nastave, a (in)direktno su relevantna za stjecanje znanja i sposobnosti koja se prate. U tom smislu, pedagoško djelovanje radi uočavanja obilježja razvoja i napretka učenika podrazumijeva njegovo praćenje na temelju informacija dobivenih iz različitih izvora, prvenstveno od roditelja, kolega u školi i drugih relevantnih dionika. Nadalje, kako bi ocjena bila što objektivniji pokazatelj učeničkih postignuća važno je kontinuirano pratiti učeničke te ih uključivati u procjenu vlasti-

tog znanja, sposobnosti, vještina i stavova. Kao što ističu Kardum-Bošnjak i Brajković (2007), provjeravanje i ocjenjivanje trebaju se provoditi na takav način da se uvažava učenik, da se uključi u proces učenja te potiče na evaluaciju vlastitog rada i znanja. Upravo formativno vrjednovanje stavlja u središte odgojno-obrazovnog procesa samog učenika i njegovu aktivnost u procesu učenja i vrjednovanja kroz poticanje samovrjednovanja. Na taj se način odgojno-obrazovni proces prilagođava potrebama učenika te se omogućuju pravovremene intervencije i napredak svakog učenika (MZO, 2019).

Odsustvo odgovora koji se odnose na potpunu neosposobljenost na većinu tvrdnji uz istovremeno malen udio onih koji se procjenjuju pretežno neosposobljenima ukazuje na pedagoški potencijal nastavnika kada je riječ o poticanju pozitivnog ozračja na razini razreda i škole te provedbu procesa evaluacije uz istovremeno postojanje stanovitog prostora za unapređenje vlastitog kompetencijskog profila.

## **6. Samoprocjena osposobljenosti nastavnika za preuzimanje profesionalne odgovornosti i samostalnost u radu nastavnika**

Kvalifikacijski okvir kao sustav uređenih i transparentnih kvalifikacija, pored svih relevantnih obilježja kvalifikacije kao što su sustavi kompetencija prikazani kroz nužna znanja, vještine i sposobnosti, nužno donosi i razine profesionalnih odgovornosti i samostalnosti. Iako pojam kvalifikacije podrazumijeva pripadajuće razine samostalnosti i odgovornosti, one se na razini razmatranja kvalifikacije iskazuju svojim stupnjem. Možemo reći kako s porastom razine obrazovanja na kojoj se steče neka kvalifikacija raste i pretpostavljeni stupanj samostalnosti i odgovornosti. Za sve kvalifikacije, posebice one visokoškolske, stupnjevi i samostalnosti iskazani su opisnicama koje se globalno primjenjuju na sve kvalifikacije. Međutim, pri analizi neke također je relevantno pitanje u kojoj mjeri navedena profesija podrazumijeva pripadajuće samostalnosti i odgovornosti, odnosno koje su to profesionalne odgovornosti i samostalnosti. U tom pogledu, pored pretpostavljenog stupnja, otvara se pitanje sadržaja, odnosno na što se sve mogu odnositi samostalnosti i odgovornosti. Upravo iz procjena o osposobljenosti u području odgovornosti i samostalnosti dolazimo o do relacije koju ispitanici uspostavljaju u odnosu na vlastitu profesiju.

U razmatranju koncepta profesionalne odgovornosti, prije svega važno je reći da je konstrukt fluidne prirode te da se njegova interpretacija može protezati u rasponu od subjektivnog osjećaja odgovornosti pa do ponutrenja normativnih profesionalnih odgovornosti i standarda neke profesije. U kvalitativnom istraživanju provedenom s američkim osnovnoškolskim i srednjoškolskim nastavnicima, Lauermann (2014) zaključuje kako nastavnički osjećaj odgovornosti ima značajnu motivaciju implikaciju u kontekstu ulaganja, ustrajnosti u radu, predanosti prema učenicima, ali i donosi visoku osobnu cijenu u smislu složenosti posla, nedostatka sna i manje slobodnog vremena. Nadalje, pojam odgovornosti, barem na tragu Lenkove teorije (2007), pokazuje se višedimenzionalnim pitanjem koje se oblikuje u relacijama prema tome (1)

tko je odgovoran, (2) za što je sve odgovoran, (3) komu je odgovoran, (4) tko je nadležan za pitanja odgovornosti, (5) u odnosu na koje kriterije prosudbe te (6) s kojim posljedicama. Lauermann i Karabenić (2011) u raspravi o nastavničkoj odgovornosti definiraju je kao „osjećaj unutarnje obveze i obveze realizacije i/ili sprečavanja određenih ishoda koji se s jedne strane trebaju dogoditi i onih ishoda koji se trebaju potencijalno spriječiti“ (Lauermann i Karabenić, 2011: 135).

Na temelju navedenih pokazatelja u raspravi o (p)ogledu na nastavničku profesiju, primjenom kratke skale samoprocjene osposobljenosti nastavnika u području preuzimanja odgovornosti i samostalnosti u radu nastojali smo tematski obuhvatiti neke od pretpostavljenih područja profesionalne odgovornosti i samostalnosti koje se sadržajno vezuju uz rad nastavnika te pojavljuju u djelokrugu rada nastavnika. S ukupno 11 čestica, unutar vrjednovanja procjene osposobljenosti za samostalnosti i odgovornosti vidimo raspone različitih aspekata kao što je profesionalni razvoj nastavnika, poznavanje deklaracija i konvencija relevantnih za profesiju nastavnika, prihvaćanje odgovornosti za obrazovanje i odgojnu dimenziju učenja i poučavanja, isto tako i neke od negativnih učinaka u odgojno-obrazovnoj djelatnosti i sl. U Tablici 5 nalaze se temeljeni deskriptivni pokazatelji.

Tablica 5. **Samoprocjena osposobljenosti nastavnika u području profesionalne odgovornosti i samostalnosti nastavnika**

Čestice skale	M	SD	N	Raspodjela odgovora ispitanika prema vrijednostima skalnih procjena (%)				
				1	2	3	4	5
32. Stalni profesionalni razvoj i usavršavanje	4,3	0,75	1106	-	1	12	38	49
33. Upoznavanje sa zakonima, konvencijama i deklaracijama koji se odnose na profesiju nastavnika	3,9	0,93	1105	2	6	21	43	28
34. Prihvaćanje odgovornosti za obrazovanje učenika	4,2	0,78	1098	1	1	15	45	37
35. Prihvaćanje odgovornosti za odgoj učenika	4,0	0,90	1105	1	5	19	44	31
36. Ukazivanje na svoje ponašanje i rad kao primjer učenicima	4,3	0,76	1107	-	2	10	40	49
37. Primjenu načela jednakopravnosti i individualnosti učenika	4,4	0,72	1099	-	1	10	40	49
38. Suradnju s kolegama u školi i timski rad	4,3	0,76	1103	-	2	12	41	46
39. Aktivno sudjelovanje u organizaciji i unapređenju kvalitete škole	4,1	0,86	1101	1	3	17	43	36
40. Preuzimanje inicijative za odgojnu dimenziju u razvoju učenika	4,0	0,84	1099	1	3	19	45	32
41. Samostalno donošenje odluka različitim odgojno-obrazovnim situacijama	4,2	0,78	1099	-	3	12	47	37
42. Preuzimanje odgovornosti za negativne učinke u odgojno-obrazovnoj djelatnosti	3,9	0,90	1103	2	4	25	44	25

Ako se поблиže promotre procjene nastavnika na navedenim česticama, vidimo da se raspon prosječnih vrijednosti (samo)procjena kreće od 3,9 do 4,4. Navedene prosječne vrijednosti relativno su visoke te iz njih saznajemo o izrazito visokom stupnju samoprocjene osposobljenosti u domeni preuzimanja profesionalne odgovornosti i samostalnosti za aspekte nastavničke djelatnosti i djelokruga rada.

Kako bi se dobio detaljniji uvid u odgovore nastavnika, interpretacija podataka temeljila se na čestičnoj analizi i relativnoj distribuciji odgovora ispitanika. Tako najviše rezultate procjena bilježimo na čestici br. 37 koja se odnosi na „primjenu načela jednakopravnosti i individualnosti učenika“. Ukupno 89 % ispitanika slaže se da posjeduju osposobljenosti za primjenu ovog načela kojim se održava temeljni princip i odgojno-obrazovno načelo – jednakopravnost i individualizacija. Upravo u primjeni ovih načela u nastavnom procesu ogleđa se njihova profesionalna odgovornost za poštivanje dostojanstva i jedinstvenosti svakog učenika bez obzira na razlike te razina profesionalne samostalnosti u kojoj je nastavnik autonoman u prakticiranju i odgojno-obrazovnom oživotvorenju odgojnih načela u funkciji učinkovitog i svrsishodnog odgojnog i obrazovanog nastojanja.

Gotovo jednako visoke prosječne rezultate vidimo i na česticama koje se odnose na *osposobljenost za stalni profesionalni razvoj* ( $M = 4,3$ ;  $SD = 0,75$ ), *ukazivanje na svoje ponašanje i rad kao primjer učenicima* ( $M = 4,3$ ;  $SD = 0,76$ ) i *suradnju s kolegama u školi i timski rad* ( $M = 4,3$ ;  $SD = 0,76$ ). Navedeni rezultati pokazuju kako su ova tri aspekta u fokusu nastavnika promatranom u domeni preuzimanja samostalnosti i odgovornosti.

Stalni profesionalni razvoj nastavnika predstavlja područje osobnog profesionalnog razvoja, a karakteriziraju ga neka od temeljnih obilježja. Tako Day (1999) ističe da se profesionalni razvoj nastavnika odvija kontinuirano; zahtijeva materijalnu i stručnu podršku; mora odgovoriti na osobne i profesionalne potrebe nastavnika i škole; te kao takav nužno mora biti specifičan u odnosu na različite potrebe tijekom profesionalne karijere. Pored ostalih obilježja, Day (1999) izdvaja pitanje odgovornosti nastavnika za svoj profesionalni razvoj, odnosno podjelu odgovornosti između pojedinca nastavnika i škole za profesionalni razvoj. O relevantnosti odgovornosti i značenja profesionalnog razvoja saznajemo i na temelju normativnih dokumenata kao što je i primjerice Pravilnik o napredovanju učitelja, nastavnika, stručnih suradnika i ravnatelja gdje stoji da je „profesionalni razvoj (...) kontinuirana aktivnost koja uključuje različite procese kao što su edukacija (online ili uživo), praksa, primanje i davanje povratnih informacija pri čemu odgojno-obrazovni radnici preuzimaju odgovornosti za vlastito učenje i cjeloživotni razvoj kompetencija“ (Pravilnik o napredovanju učitelja, nastavnika, stručnih suradnika i ravnatelja u osnovnim i srednjim školama i učeničkim domovima, NN, 68/2019).

Nadalje, u razmatranju odgovornosti nastavnika da kao primjer služi učenicima, u ovom istraživanju vidimo ponovno 89 % ispitanika koji iskazuju slaganje u procjeni osposobljenosti za davanje vlastitog primjera učenicima svojim ponašanjem i profe-

sionalnim držanjem. Odnosi s učenicima, kao i davanje sebe kao primjera moguće je višestruko razmatrati kroz elemente pedagogije odnosa, klasičnog komunikacijsko-interakcijskog momenta u nastavnom procesu ili pak pozicije i interpretacije skrivenog kurikuluma. Premda se upravo skriveni kurikulum, prema Bašić (2000), razlikuje od javnog jer obuhvaća niz neplaniranih i implicitnih pojava u odgoju i obrazovanju, obuhvaćajući norme, vrijednosti i stavove i odnose koji ne moraju biti propisani, ali se implicitno podrazumijeva njihovo poštivanje i prihvaćanje. Pored brojnih obilježja koja se pridaju skrivenom kurikulumu, Veugelers i Vedder (2003) smatraju da se on ujedno odražava i u osobinama nastavnika, predmetu koji poučava te odnosu s učenicima i vrijednostima koje prenosi. Skriveni kurikulum, prema svojoj nevidljivoj snazi i učincima, obuhvaća i odnose između učenika i nastavnika te nastavnikovo držanje i ponašanje u nastavi i šire te je svakako izvor (samo)poimanja i identifikacije učenika. Također, valja uzeti u obzir da su nastavnici svojim učenicima uzor, a njihovo ponašanje i djelovanje snažno je sredstvo primjerice ispravnog i prihvatljivog ponašanja.

U red visoko vrjednovanih elemenata osposobljenosti nastavnika u preuzimanju odgovornosti i samostalnosti jest i pitanje suradnje s kolegama u školi i timskog rada. Iz odgovora ispitanika također je vidljivo da se 87 % ispitanika, nastavnika osnovne i srednje škole, slaže s pitanjem o osposobljenosti za preuzimanjem odgovornosti za suradnju i timski rad. Iako kontekst suradnje i timskog rada nije pobliže razmatran, u dobivanju uvida mogu nam poslužiti rezultati TALIS 2018 istraživanja. Naime, prema podacima za hrvatski uzorak nastavnika osnovne i srednje škole, „najčešći oblici suradnje među hrvatskim učiteljima i nastavnicima su jednostavniji oblici suradnje poput razgovora o napretku učenika i timskih sastanaka“ (Markočić Dekanić i sur., 2020: 80), dok se među rjeđima oblicima suradnje i timskog rada izdvajaju aktivnosti timskog poučavanja i kolegijalnog opažanja (Markočić Dekanić i sur., 2020). Učiteljima i nastavnicima pruža se mnogo prilika za suradnju sa svojim kolegama. Bez obzira na konzumirane oblike suradnje, razina suradnje, učestalost i usmjerenost nastavnika prema suradnji bitni su pokazatelji svrhovitosti korištenja profesionalnog vremena u usmjerenosti na formalne ili neformalne zadaće, odnosno zajedničke aktivnosti kojima se nastavnici upućuju jedni prema drugima s ciljem unaprjeđivanja procesa učenja i poučavanja te cjelokupnog odgojno-obrazovnog i profesionalnog djelovanja. Kako navode Vangrieken i suradnici (2015), a na tragu i ranijih empirijskih navoda (Havnes, 2009; Plauborg, 2009), u suradnji među nastavnicima moguće je identificirati nekoliko stupnjeva koji se kreću od individualne odgovornosti i autonomije nastavnika prema aktivnostima i suradnji koja zahtijeva koordinaciju (odgovornosti i zadaća) preko uspostave suradničkih odnosa u kojim se uspostavlja zajednički međusobni temelj razumijevanja i razmjene informacija te usmjerenost prema zajedničkom poduhvatu kojim se nastoji unaprijediti učenje i poučavanje. Najviša razina suradnje prema mišljenju ovih autora je u dijeljenju i razmjeni pedagoških motiva kojima se usmjerava učenje i poučavanje. Također,

pojavljuje se i pretpostavka kako su više razine suradnje nastavnika manje učestale što se nastavnici više usmjeravaju na praktične poslove i pitanja.

U svom radu nastavnici su neprestano izloženi izazovnim situacijama koje iziskuju vještine i sposobnosti samostalnog donošenja odluka. U procjeni osposobljenosti za ovu vrstu samostalnosti i odgovornosti, 37 % ispitanika u potpunosti se slaže, dok se 47 % njih slaže s tvrdnjom o osposobljenosti za samostalno donošenje odluka različitim odgojno-obrazovnim situacijama ( $M = 4,2$ ;  $SD = 0,78$ ). S obzirom na dinamičnost situacijskog i procesnog dijela poučavanja i rada nastavnika u učionici, donošenje odluka u svakodnevnom može biti oblikovano kroz neke temeljne principe i znanja. Primjerice, u istraživanju finske autorice Aho i suradnika (2010), koje se temeljilo na studiji slučaja i promatranju rada nastavnika u učionici, prema nalazima istraživanja se šest temeljnih područja – znanje o učenicima; osobnost nastavnika, emocionalno stanje; brižnost, odgojno-obrazovna jedinstvenost, kontekst škole i socijalne situacije, kroz vezuju uz proces donošenja odluka (Aho i sur., 2010). Bez obzira na to o kojem kontekstu i razinama donošenja odluka govorili, autor Pashiardis u svojoj raspravi sugerira kako je nastavnička participacija u donošenju odluka relevantna za kontekst uspješnog pedagoškog vođenja i upravljanja školama te se ona kao sposobnost i vještina može uspješno razvijati tijekom inicijalnog obrazovanja nastavnika i daljnjeg profesionalnog razvoja (Pashiardis, 1994).

U razmatranju i čestičnoj analizi rezultata zanimljivo je vidjeti kako nastavnici zapravo nešto više procjenjuju osposobljenost za preuzimanje odgovornosti za obrazovanje učenika ( $M = 4,2$ ;  $SD = 0,78$ ) u odnosu na osposobljenost za preuzimanje odgovornosti za odgoj učenika ( $M = 4,0$ ;  $SD = 0,9$ ) te gotovo identičnu razinu procjene o preuzimanju inicijative za odgojnu dimenziju u razvoju učenika ( $M = 4,0$ ;  $SD = 0,84$ ). Iako ne uočavamo značajnija odstupanja, nego tek neznatno višu procjenu u kontekstu odgovornosti nastavnika za obrazovanje učenika, ovaj podatak može biti na tragu nešto perceptivno izraženije obrazovne funkcije škole u odnosu na onu odgojnu u kojoj dolazi do podijeljene odgovornosti i prema roditeljima i starateljima učenika jer oni su *de facto* i *de iure* prvoodgojitelji svoje djece.

Upoznavanje sa zakonima, konvencijama i deklaracijama koji se odnose na profesiju nastavnika te razina samostalnosti i odgovornosti za ovaj aspekt profesionalnog djelovanja nastavnika bilježi nižu prosječnu razinu nastavničke samoprocjene ( $M = 3,9$ ;  $SD = 0,93$ ) u usporedbi s ostalim česticama usmjerenim na samostalnost i odgovornost. Ovaj rezultat i nije iznenađujući, jer ako se pobliže razmotre sadržajno relevantne deklaracije i konvencije relevantne za profesiju, zaključujemo da se uglavnom tematski odnose na širi kontekst prava na obrazovanja i prava kroz obrazovanje kao osnažujućeg ljudskog prava. U literaturi se mogu pronaći značajne teze koje idu u prilog raspravi o nastavniku kao nositelju društvene promjene (Fullan, 1993; van der Heijden i sur., 2015; Brown i sur., 2021) te se u tom kontekstu pripisuju različita svojstva i karakteristike kojima se nastavnički rad i uloga nastavnika može identifi-



cirati na tragu donošenja promjena i poučavanju spremnosti za prihvaćanje promjena. U kontekstu profesionalnog razvoja nastavnika, ali i jačanja pozicije nositelja društvenih promjena, poznavanje deklaracija i konvencija kao najviše obvezujućih pravno-normativnih akata može doprinijeti u jačanju osposobljenosti za samostalno i odgovorno djelovanje.

## 7. Zaključna razmatranja

Nakon analize i interpretacije rezultata dobivenih za istraživačke čestice koje se odnose na samoprocjenu osposobljenosti nastavnika za prva dva oslikana područja rada nastavnika, možemo zaključiti da su procijenjene prosječne vrijednosti vrlo visoke te da se pretežito kreću između osposobljenosti i izrazite osposobljenosti nastavnika. Ipak, utvrđen je i razvojni potencijal vezan uz sve ispitivane istraživačke čestice, jer se određen dio nastavnika osjeća neadekvatno osposobljenim ili neosposobljenim za nastavne aktivnosti planiranja i pripremanja nastavnog procesa te za njegovu kvalitetnu realizaciju. Nastavni bi ideal pretpostavljao potpuno osposobljene nastavnike, što je u praksi odgojno-obrazovne djelatnosti (ili bilo koje druge) iluzorno očekivati, ali nije bespredmetno takvom cilju težiti.

Na temelju analize i interpretacije rezultata koji su dobiveni za istraživačke čestice pomoću kojih se ispitivala osposobljenost nastavnika za poticanje pozitivnog ozračja na razini razreda i škole, razvidno je da nastavnici relativno visoko procjenjuju vlastitu osposobljenost. Sumarno promatrano, može se zaključiti da se ispitanici doživljavaju pretežno osposobljenima pri čemu su najpozitivnije procijenili vlastitu osposobljenost kada je riječ o poslovima i aktivnostima usmjerenim prema uvažavanju jedinstvenosti i različitosti učenika. Na navedeno se nadovezuju aktivnosti koje se odnose na poticanje višesmerne interakcije u razredu, razvoj socijalnih kompetencija učenika, uspostavljanje razredne discipline, razvoj (samo)odgovornosti kod učenika, komunikacije očekivanja od učenika te poticanje svih učenika na uključenost, odnosno samostalno i suradničko učenje, za čiju su provedbu nastavnici također iskazali relativno visoke procjene vlastite osposobljenosti. Niže, iako po značenju relativno visoke procjene vlastite osposobljenosti nastavnici su iskazali kada je riječ o stvaranju autentičnog okruženja za učenje. Analizirajući rezultate dobivene za istraživačke čestice koje se odnose na osposobljenost nastavnika za provedbu evaluacijskog procesa, također se može zaključiti da nastavnici relativno vrlo visoko procjenjuju vlastitu osposobljenost. Detaljnije analize pokazale su kako nastavnici najpozitivnije procjenjuju vlastitu osposobljenost za korištenje i kombiniranje različitih metoda provjere postignuća. S druge strane, nastavnici su iskazali nešto niže, iako po značenju relativno visoke procjene vlastite osposobljenosti kada je riječ o informiranju roditelja o postignućima učenika, pedagoškom djelovanju radi uočavanja razvoja i napretka učenika, praćenju kompetencija učenika na temelju informacija iz različitih izvora te poticanju učenika na samovrjednovanje. Dobiveni rezultati

ukazuju na niz važnih poslova i aktivnosti koji se odnose na izgradnju pozitivnog ozračja i provedbu evaluacijskog procesa, a za koje se nastavnici u većoj ili manjoj mjeri procjenjuju osposobljenima. Određene razlike u procjenama osposobljenosti nastavnika te nezanemariv udio onih koji vlastitu osposobljenost procjenjuju nedovoljno razvijenom, ukazuju na potrebu njihova unaprjeđivanja putem inicijalnog obrazovanja nastavnika, ali i kroz različite oblike njihova stručnog usavršavanja.

Rezultati istraživanja između ostalog pokazuju i da je samoprocjena nastavnika o osposobljenost nastavnika u domenama preuzimanja profesionalne odgovornosti i samostalnosti izrazito visoko procijenjena. Prethodno opisane domene profesionalne odgovornosti i samostalnosti nastavnika ocrtavaju dio mogućih područja u kojima se ona može manifestirati. Iako su razlike u procjenama nastavnika glede profesionalne odgovornosti i samostalnosti neznatne, mogli bismo pretpostaviti da je u daljnjim istraživanjima potrebno posebno razmotriti odnos profesionalne odgovornosti i samostalnosti u međuzavisnosti. Jer pretpostavka u nastajanju može biti da je osjećaj profesionalne odgovornosti viši u onim kontekstualnim situacijama u kojima nastavnik ima viši stupanj samostalnosti.

Uz navedeno u ovom istraživanju, a i na tragu inozemnih istraživanja, zaključujemo koliko je nastavnička profesija osobnog ulaganja i davanja sebe radi obavljanja posla, odnosno da je osjećaj dužnosti, odgovornosti i pripadajuće samostalnosti sastavni dio nastavničkog zanimanja, ali i odraz visokog stupnja profesionalizacije

## Literatura

- Aho, E., Haverinen H. L., Juuso, H., Laukka, S. J. i Sutinen, A. (2010). Teachers' principles of decision-making and classroom management; a case study and a new observation method. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 9, 395–402.
- Bašić, S. (2000). Koncept prikrivenog kurikuluma. *Napredak*, 141(2), 170–181.
- Booth, M. i Ainscow, M. (2011). *Index for Inclusion: developing learning and participation in schools*. Bristol: Center for Studies on Inclusive Education (CSIE).
- Brown, C., White, R. i Kelly, A. Teachers as educational change agents: what do we currently know? findings from a systematic review [version 1; peer review: 1 approved]. *Emerald Open Research* 2021, 3:26. <https://emeraldopenresearch.com/articles/3-26> [Pristupljeno 15. siječnja 2022.]
- Cindrić, M., Miljković, D. i Strugar, V. (2016). *Didaktika i kurikulum*. Zagreb: IEP-D2 UFZG.
- Day, C. (1999). *Developing Teachers – The Challenges of Lifelong Learning*. London: Falmer Press
- Dević, R. (2009). Spremnost nastavnika osnovne škole da prihvate učenike sa teškoćama u razvoju. U: Ševkušić, S. (ur.). *Zbornik instituta za pedagoška istraživanja*, 3, 367–382.



- Fullan, M. (1993). Why teachers must become change agents. *Educational Leadership*, 50(6): 12–17.
- Gao, M. i Liu, Q. (2013). Personality Traits of Effective Teachers Represented in the Narratives of American and Chinese Preservice Teachers: A CrossCultural Comparison. *International Journal of Humanities and Social Science*, 3(2), 84–95.
- Havnes, A. (2009). Talk, planning and decision-making in interdisciplinary teacher teams: a case study. *Teachers and Teaching*, 15(1): 155–176.
- Jensen, E. (2003). *Super-nastava: nastavne strategije za kvalitetnu školu i uspješno učenje*. Zagreb: Educa.
- Kadum-Bošnjak, S. i Brajković, D. (2007). Praćenje, provjeravanje i ocjenjivanje učenika u nastavi. *Metodički obzori*, 2(4), 35–51.
- Kadum-Bošnjak, S. (2013). *Dokimologija u primarnom obrazovanju*. Pula: Sveučilište Jurja Dobrile u Puli.
- Keresteš, G. (2002). *Dječje agresivno i prosocijalno ponašanje u kontekstu rata*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Kounin, J. S. (1970). *Discipline and group management in classrooms*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Lauermann, F. (2014). Teacher responsibility from the teacher's perspective. *International Journal of Educational Research*, 65, 75–89.
- Lauermann, F. i Karabenick, S. A. (2011). Taking teacher responsibility into account(ability): explicating its multiple components theoretical status. *Educational Psychology*, 46, 122–140.
- Lenk, H. (Ur.). (2007). *Global technoscience and responsibility: Schemes applied to human values, technology, creativity, and globalisation* (Vol. 3). Berlin, Germany: Lit Verlag.
- Markočić Dekanić, A., Gregurović, M. i Batur, M. (2020). *TALIS 2018: Učitelji, nastavnici i ravnatelji – cijenjeni stručnjaci. Međunarodno istraživanje učenja i poučavanja*. Zagreb: Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje obrazovanja.
- Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa (2006). *Nastavni plan i program za osnovnu školu*, Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa RH.
- Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa (2011). *Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje*, Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa RH.
- Ministarstvo znanosti i obrazovanja (2019). *Smjernice za vrednovanje procesa i ostvarenosti odgojno-obrazovnih ishoda u osnovnoškolskome i srednjoškolskome obrazovanju*, Zagreb: Ministarstvo znanosti i obrazovanja RH.

Mlinarević, V. (2016). Implicitne poruke u skrivenom kurikulumu suvremene škole. *Život i škola*, 62(2), 13–26.

Mulaosmanović, N. (2018). Percepcija inkluzivne prakse u srednjoj školi. *Zbornik radova Promjenjiva priroda obrazovanja nastavnika – praksa i potrebe u Bosni i Hercegovini*, str. 109–134.

*Narodne novine* (2019). Pravilnik o načinima, postupcima i elementima vrednovanja učenika u osnovnoj i srednjoj školi. (NN, 68/2019)

*Narodne novine* (2019). Pravilnik o napredovanju učitelja, nastavnika, stručnih suradnika i ravnatelja u osnovnim i srednjim školama i učeničkim domovima. (NN 68/2019)

Pashiardis, P. (1994). Teacher Participation in Decision Making. *International Journal of Educational Management*, 8(5), 14–17.

Plauborg, H. (2009). Opportunities and limitations of learning within teachers' collaboration in teams: Perspectives from action learning. *Action Learning: Research and Practice*, 6, 25–34.

Pratt, D. (2006). Dobro poučavanje: Jedno rješenje za sve. *Edupoint*, 48(6) (elektronički časopis).

Puzić, S., Baranović, B. i Doolan, K. (2011). Školska klima i sukobi u školi. *Sociologija i prostor*, 49, 191(3), 335–358.

van der Heijden, H. R. M. A., Geldens, J. J. M., Beijgaard, D. i Popeijus, H. L. (2015). Characteristics of teachers as change agents. *Teachers and Teaching*, 21(6), 681–699.

Vangrieken, K., Dochy, F., Raes, E. i Kyndt, E. (2015). Teacher collaboration: A systematic review. *Educational Research Review*, 15, 17–40.

Veugelers, W. i Vedder, P. (2003). Values in Teaching. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 9(4), 337–389.

Vican, D. (2007). Znanje vrijedno znanja – znanje vrijedno poučavanja. *Pedagogijska istraživanja*, 4(2), 231–239.

Vrkić Dimić, J. (2011). Učenje kroz prizmu socijalnog konstruktivizma. *Acta Iadertina*, 8, 77–90.

Vrkić Dimić, J. i Vidić, S. (2015). Korelacija i timski rad u nastavi – holistički pristup učenju i poučavanju. *Acta Iadertina*, 12(2), 93–114.

# Profesionalizacija nastavničke struke i aspekti profesionalnog razvoja nastavnika

**Ivana Batarelo Kokić, Ines Blažević**

*Sveučilište u Splitu, Filozofski fakultet, Odsjek za pedagogiju*

## 1. Uvod

Ovaj se rad temelji na prikazu relevantnih teorijskih postavki, analizi recentnih istraživanja o profesionalizaciji nastavničke struke, profesionalnom učenju i odabranim postavkama odnosa prema profesiji te podataka iz provedenog empirijskog istraživanja samoprocjene nastavnika o odnosu prema profesiji na nacionalnom uzorku nastavnika osnovnih i srednjih škola u Republici Hrvatskoj. Profesionalizacijom nastavničke struke i prepoznavanjem uloge nastavnika u oblikovanju i provedbi obrazovnih promjena, a s ciljem značajnih poboljšanja učeničkih postignuća, obrazovanje i profesionalno usavršavanje nastavnika postaju središnja tema obrazovnih politika. Teorijsko utemeljenje empirijskih podataka vezuje se uz definicije pojmova i pojmovnih okvira profesionalizma, profesionalizacije, odnosa prema profesiji i profesionalne autonomije. Recentna istraživanja profesionalizacije nastavničke struke i profesionalnog učenja nagovještavaju ključne aspekte profesionalnog razvoja nastavnika u kontekstu suvremenih reformskih kretanja, koji su zbog toga u središtu upitnika samoprocjene odnosa prema profesiji osmišljenog za potrebe ovog istraživanja. Utvrđene razine usmjerenosti nastavnika na pojedine aspekte odnosa prema profesiji prikazane su i pojašnjenje u kontekstu ranije provedenih domaćih i međunarodnih istraživanja.

## 2. Profesionalizam i profesionalizacija zanimanja

Profesionalizacija je proces javnog priznavanja zanimanja prema stupnju u kojem se u okviru određenog zanimanja zadovoljavaju pretpostavljeni kriteriji. Profesionalizacija se može promatrati kroz pristup poboljšanja statusa profesije, ali i pristup poboljšanja sposobnosti članova profesije i posljedično usluga koje pružaju (Hoyle, 2001). Dodatno pojašnjenje koncepta profesionalizacije nude Levine i Bell (2015) koji profesionalizaciju opisuju kao proces razvoja vještina, identiteta, normi i vrijednosti povezanih s ulaskom u profesionalnu skupinu. Kroz ovaj proces pojedinci koji ostvaruju karijeru u određenom području stječu činjenično i metodološko znanje

i razvijaju razumijevanje svojih uloga, a što im omogućuje da funkcioniraju kao profesionalci u svojim područjima. Nadalje, profesionalac je prema OECD-u (2020) osoba koja donosi stručne odluke o svom poslu, ima autonomiju djelovanja i u skladu s tim odlukama doprinosi ukupnom profesionalnom znanju. Prilikom definiranja termina profesionalac i profesionalizacija u kontekstu nastavničke struke naglašava se da su stručne odluke i djelovanje grupirane u posebne skupine znanja i vještina, proizlaze iz dobre izobrazbe i stalne suradnje s kolegama i drugim sudionicima odgojno-obrazovnog procesa.

*„Za nastavnike i upravu škola, profesionalizacija znači ne samo obavljanje posla na djelotvoran način, već i rad na poboljšanju vještina, suradnju s kolegama i roditeljima i kreativno promišljanje o izazovima na koje nailaze (OECD, 2020, 3).“*

Analizom različitih pojašnjenja profesionalizma u teorijskim i istraživačkim radovima, profesionalizam se najčešće prepoznaje kao struktura nametnuta izvana, artikulirana percepcija onoga što se nalazi unutar parametara kolektivne nadležnosti i odgovornosti profesije. Vanjski čimbenici, poput vlade, određivanjem ovih parametara definiraju granice stvarnog i potencijalnog autoriteta, moći i utjecaja i imaju sposobnost osmišljavanja i postavljanja granica zanimanja (Evans, 2008). Za razumijevanje profesionalizma u okviru profesije nastavnika značajna je podjela na dvije vrste profesionalizma koju navode Dodillet i sur., (2019). Prvi je znanstveno utemeljeni profesionalizam čija je glavna odlika razvoj teorija koje se koriste za osmišljavanje smjernica za učinkovito obavljanje profesije. Drugi je pedagoški profesionalizam čija je osnova temeljno nepovjerenje u ambiciju razvoja teorija i smjernica za rad nastavnika, a umjesto toga ima za cilj razviti temeljito razumijevanje proturječnosti obrazovanja.

Inicijative za poboljšanje „profesionalizma“ nastavnika, a time i „kvalitete“ nastave i na kraju „ishoda učenja“ učenika vidljive su istraživanjima i obrazovnoj praksi većine europskih zemalja i u drugim zemljama Zapada (Darling-Hammond i Lieberman, 2012). Izazovi poučavanja koji se vezuju uz sve veća očekivanja od obrazovnih sustava mogu se razumijevati usporedbom prakse u različitim zemljama, ali i kroz uvid u razlike do kojih dolazi uslijed različitih društvenih konteksta. Kulturne i društvene promjene, novi administrativni propisi i kurikularne reforme imali su značajan utjecaj na rad i status nastavnika u mnogim europskim zemljama uključenima u Bolonjski proces. Promjene u visokom školstvu dovele su do novih pristupa, praksi i uloga različitih organizacija koje sudjeluju u obrazovanju nastavnika. Suradnja i umrežavanje ključne su strategije reforme obrazovanja nastavnika, pa se razvijaju i novi oblici međuorganizacijske suradnje između škola, sveučilišta, obrazovnih vlasti i ustanova izvan obrazovnog sustava (de Boer i sur., 2018). Konceptualni okvir TALIS 2018 trećeg ciklusa Međunarodnog istraživanja učenja i poučavanja (TALIS) uključuje teme i prioritete vezane uz profesionalne karakteristike i pedagošku praksu na razini nastavnika i na razini odgojno-obrazovnih ustanova (Ainley i Carstens, 2018). Teme

koje se vezuju uz razinu nastavnika uključuju nastavne i profesionalne prakse koje izravno utječu na to kako učenici doživljavaju obrazovanje. Profesionalnu praksu oblikuje inicijalno obrazovanje nastavnika, profesionalni razvoj i usavršavanje, samoeфикаsnost, zadovoljstvo poslom i motivacija. Na razini odgojno-obrazovnih ustanova, kao značajne teme prepoznaju se školsko vodstvo i klima, ljudski potencijali i odnos s različitim dionicima u obrazovnom procesu, ali i nove politike i istraživački interesi povezani s inovacijama, jednakošću i raznolikošću (Ainley i Carstens, 2018).

### 3. Nastavnička profesija

Profesionalizacija nastavničke struke provodi se kroz niz suradničkih pristupa koji doprinose poboljšanju prakse. U Finskoj i Singapuru nastavnici posjećuju druge škole kako bi promatrali nastavu i razmjenjivali praksu, u Australiji se formiraju mreže škola koje podržavaju međuškolsko učenje, a u Kanadi se podržava transfer znanja između razreda, škola i cijelog sustava (Darling-Hammond, 2017). Timsko poučavanje, kolegijalno promatranje nastave i suradničko profesionalno učenje doprinose zadovoljstvu strukom i osjećaju učinkovitosti u nastavi (Andreas, 2018). Istraživanja suradničke školske kulture pokazuju da suradnički odnosi među nastavnicima rezultiraju nižim razinama stresa te pozitivno utječu na subjektivnu i psihološku dobrobit nastavnika (Slavić i Rijavec, 2015). S druge strane, razina autonomije i kultura suradnje u nastavničkoj profesiji niža je od razine koja je prisutna u drugim strukama koje u osnovi svog djelovanja imaju znanje (Andreas, 2018). Niže razine autonomije nastavnika moguće je povezati s ustrojem obrazovnih sustava, a Hargreaves (1994) naglašava da su suradničke kulture nespojive sa sustavima u kojima se donose centralizirane odluke o kurikulumu i evaluaciji. Upravo zato je autonomiju nastavnika potrebno konceptualizirati u određenom nacionalnom i povijesnom kontekstu, vezano uz reforme obrazovnih sustava, a što uključuje i propitivanje nastavničke profesije iz institucionalne perspektive i perspektive javne službe (Wermke i Höstfält, 2014). Značajan je primjer reforme školskog sustava u Švedskoj koja je u početku vodila prema povećanoj autonomiji nastavnika, ali se zbog porasta složenosti pojedinih aspekata školskog sustava država u kasnijim razdobljima reforme odlučila za pojačanu standardizaciju školstva koja je ograničila autonomiju nastavnika (Wermke i Forsberg, 2017).

U okviru pojedinih obrazovnih sustava, autonomni nastavnici imaju priliku raditi na prilagodbi kurikuluma, obrazovnih materijala i nastavnih metoda, a kod njih se prepoznaje veće profesionalno zadovoljstvo i unutrašnja motivacija za stalni profesionalni razvoj (Andreas, 2018). U zemljama usmjerenima na pažljiv odabir nastavnih kandidata i njihovu izobrazbu, nastavnici su dobro pripremljeni i samostalni, pa autonomija nastavnika rezultira kreativnim i inovativnim okruženjima. Autonomna okruženja u pojedinim zemalja uključuju neuplitanje vlade u odluke škole, pa

i kada je riječ o školama s lošijim rezultatima. U drugim zemljama naglasak je na sustavnom vođenju škole u kojem se velik dio profesionalnog usavršavanja provodi u školama, a što osigurava kulturu škole usmjerenu na nastavnika i profesionalnu izvrsnost (Andreas, 2018). Kroz različite načine i razine autonomije u radu nastavnika naglašava se važnost pripreme nastavnika za autonomno djelovanje, u protivnom autonomija može rezultirati lošim procjenama i odlukama u nastavnom procesu. Istraživanjem profesionalne samoeфикаsnosti koje je proveo Kanadli (2017), utvrđena je njezina povezanost sa stavovima nastavnika prema profesiji i njihovom percipiranom podrškom autonomiji. Upravo su stavovi prema nastavničkoj profesiji i percipirana podrška autonomiji značajni prediktori profesionalne samoeфикаsnosti, a na uvjerenja budućih nastavnika o samoeфикаsnosti utječe inicijalno obrazovanje, iskustvo u praksi, sklonost profesiji, stavovi nastavnika, samopouzdanje i društveni status profesije.

U literaturi o profesionalizaciji zanimanja koriste se različiti modeli za definiranje i opis profesije. Ključne karakteristike profesije John (2008) sumira u kroz elemente koji se odnose na: teorijsku složenost znanja i razdoblje obrazovanja i osposobljavanja, specijaliziranost obuke i relevantnost za društvo, motivaciju i predanost profesiji, stupanj autonomije za izvođenje zadataka i razvijenost etičkog kodeksa. Uz prepoznavanje dehumanizacije obrazovanja i pokušaj profesionalizacije, autori Carter Andrews i sur., (2016) postavljaju ključna pitanja za nastavnike koja se vezuju uz četiri teme. Prva je tema odgovornosti inicijalnog obrazovanja nastavnika i kasnijeg stručnog usavršavanja uz prihvaćanje i primjenu humanističkih i pravednih pedagogija i praksi koje se vezuju uz iskustava učenika unutar i izvan škola. Druga je tema iskustvo profesionalnog učenja nastavnika praktičara koje im omogućuju uključivanje kritičkog mišljenja u nastavnu aktivnost. Treća je tema usmjeravanje poučavanja prema nastavnom dijalogu, a kako bi se nastavnike potaklo na kritičko promišljanje o praksi. Četvrta je tema način na koji mjere samopoimanja mogu poslužiti kao alternativna procjena profesionalnog znanja i zadovoljstva nastavnika. Darling-Hammond i sur., (2009) naglašavaju da suvremena nastavna praksa ima značajan utjecaj na učenje učenika i zahtijeva profesionalno učenje koje je intenzivnije i učinkovitije od pristupa koji su tradicionalno bili dostupni u prošlosti. Profesionalno učenje definira se kao rezultat vanjskih aktivnosti i aktivnosti koje su dio posla, a koje povećavaju znanje nastavnika i mijenjaju njihovu nastavnu praksu na način koji podržava učenje. Stručno usavršavanje ne vodi uvijek prema profesionalnom učenju. Najvažnije učenje odvija se kroz mogućnosti aktivnog učenja ugrađenih u rad nastavnika, koje započinje procjenama nastavnika o tome što je njihovim učenicima potrebno, a nastavlja se s onim temama koje nastavnici prepoznaju kao područja za vlastito učenje (Easton, 2008). Učenje nastavnika moguće je sagledavati kroz tri podsustava: nastavnika, škole i aktivnosti učenja koji se kombiniraju na različite načine i s različitim intenzitetom, a kako bi bolje utjecali na profesionalno usavršavanje nastavnika (Opfer i Pedder, 2011).

## 4. Promjene u nastavničkoj profesiji

U centraliziranim kurikularnim pristupima nastavniku se nameću modeli i sadržaji poučavanja, a smanjena je suodgovornost za učinkovitost nastave (Purković i Kovačević, 2017). S reformama obrazovanja mijenja se razina profesionalne autonomije nastavnika, nastavnici su izloženi novom nizu odgovornosti, a u isto vrijeme dobivaju određenu autonomiju u pogledu organizacije vlastitog rada. Suvremeni nastavnik treba se kritički odnositi prema nastavnoj praksi, suradnički raditi u zajednicama za učenje, poznavati i koristiti metode upravljanja znanjem s ciljem razmjene informacije i suradnje (Batarelo, 2007). Stoga se programi osposobljavanja nastavnika trebaju usmjeriti na ciljeve kao što su rješavanje sukoba, razvoj samosvijesti, empatije, vodstva i suradničkih vještina, uzimajući u obzir ne samo kognitivne, već i socijalne i emocionalne aspekte ljudskog razvoja (Malm, 2009).

Način prepoznavanja i vrjednovanja nastavničke profesije mijenja se s pristupima odlučivanju koji sadrže elemente upravljanja temeljenim na podacima. Oslanjanje na podatke mijenja nastavu u profesiju temeljenu na podacima, ali mijenja i ulogu nastavnika koji svoj rad sada temelje na empirijskim podacima. Donošenje odluka temeljeno na podacima može imati povoljan utjecaj na učenje učenika. Ipak, željeni učinci ostvaruju se samo kod uspješne implementacije pristupa upotrebe podataka u učionici, uključujući suradnju nastavnika oko korištenja podataka, razumijevanje podataka i razvijene kompetencije vodstva (Hoogland i sur., 2016). Tako su kod nastavnika koji su sudjelovali u istraživanju koje su proveli Lewis i Holloway (2019) prepoznati novi oblici odgovornosti koji se temelje na mjerljivima podacima te se tvrdi se da su ti podatci učinkoviti na način da mijenjaju značajne stvari u struci, ali da djeluju na afektivne aspekte nastavničke struke stvarajući nova očekivanja od nastavnika i stvarno oslanjanje na podatke u obrazovnoj praksi. Biesta i sur., (2015) navode da se inicijativa i djelovanje nastavnika ponekad sagledava kao suprotnost pristupima temeljenim na dokazima i podacima, dok se s druge strane, uslijed složenosti obrazovne prakse, inicijativa i djelovanje nastavnika prepoznaju kao neophodan element dobrog i smislenog obrazovanja. Promjene školskih sustava uz implementaciju pristupa temeljenih na podacima, mogu uključivati deregulaciju, decentralizaciju i tržišnu orijentaciju, koje povećavaju složenost sustava.

## 5. Istraživanje odnosa prema nastavničkoj profesiji

Nastavnička profesija uz znanja o obrazovnoj teoriji, nastavnoj praksi i nastavnim područjima koja se predaju treba sadržavati stručnost refleksivnog cjeloživotnog učenika, koji je voljan i sposoban razumjeti svoju profesiju kao proces osobnog i profesionalnog rasta, neprestanog samovrjednovanja i prijenosa znanja. S razumijevanjem statusa nastavničke profesije osmišljen je upitnik *samoprocjene odnosa prema*



*profesiji*, kojim se na skali od 1 (uopće nisam usmjeren) do 5 (izrazito sam usmjeren), na nacionalnom uzorku nastavnika osnovnih i srednjih škola u Republici Hrvatskoj, ispitala usmjerenost nastavnika prema pojedinim aspektima odnosa prema profesiji. Uпитnikom se ispitala usmjerenost na: (1) stalni profesionalni razvoj i usavršavanje, (2) upoznavanje sa zakonima, konvencijama i deklaracijama koji se odnose na profesiju nastavnika, (3) prihvaćanje odgovornosti za obrazovanje učenika, (4) prihvaćanje odgovornosti za odgoj učenika, (5) ukazivanje na svoje ponašanje i rad kao primjer učenicima, (6) primjenu načela jednakopravnosti i individualnosti učenika, (7) suradnju s kolegama u školi i timski rad, (8) aktivno sudjelovanje u organizaciji i unapređenju kvalitete škole, (9) preuzimanje inicijative za odgojnu dimenziju u razvoju učenika, (10) samostalno donošenje odluka u različitim odgojno-obrazovanim situacijama i (11) preuzimanje odgovornosti za negativne učinke u odgojno-obrazovanoj djelatnosti. Svi navedeni aspekti zastupljeni su u suvremenoj pedagoškoj literaturi fokusiranoj na profesionalizaciju nastavničke struke u kontekstu stalnih obrazovnih reformi.

(1) Koncept *stalnog profesionalnog razvoja i usavršavanja* često se koristi kao sinonim za stalni profesionalni razvoj nastavnika koji već rade u školama. Ipak, profesionalni razvoj može se sagledavati i kao skup sustavnih aktivnosti za pripremu nastavnika za njihov posao, uključujući inicijalno obrazovanje nastavnika, uvod u rad, stručno usavršavanje i kontinuirani profesionalni razvoj u školskim okruženjima (Scheerens i Sleegers, 2010). Nadalje, obrazovanje i profesionalni razvoj nastavnika nužno je strukturirati i sagledavati kao cjeloživotnu zadaću. Kako bi nastavnici stekli vještine i kompetencije potrebne za nove uloge, potrebno je kvalitetno početno obrazovanje nastavnika i dosljedan proces kontinuiranog profesionalnog razvoja, a kako bi nastavnici bili u tijeku s vještinama potrebnim u društvu utemeljenom na znanju (Scheerens i Sleegers, 2010). Stalni profesionalni razvoj nastavnika trebao bi poboljšati kvalitetu nastavnika i nastavnu praksu. Uvjerenja nastavnika o učenju i poučavanju utječu na njihove odluke o poučavanju. Istraživanja veze između uvjerenja nastavnika o učenju i poučavanju i njihova sudjelovanja u profesionalnom razvoju i usavršavanju (de Vries i sur., 2013), ukazuju da je usmjerenost na dobrobit učenika u pozitivnom odnosu sa sudjelovanjem nastavnika u profesionalnom usavršavanju. U istom istraživanju nije utvrđena poveznica između nastavnog područja i sudjelovanja u profesionalnom usavršavanju.

(2) *Poznavanje zakona i obrazovno političkih dokumenata koji se odnose na profesiju nastavnika* povezano je i sa spoznajom nastavnika o vlastitoj ulozi u oblikovanju i primjeni obrazovnih politika. Kovač i sur., (2014) ispitali su percepciju učitelja i nastavnika o odlikama obrazovnog sustava, obrazovnim politikama i reformi nastavničke profesije, ali i ulogu nastavnika u oblikovanju i primjeni obrazovno-političkih odluka. Rezultati istraživanja ukazuju na nedovoljno uvažavanje nastavničke profesije, nepovjerenje u obrazovno političke odluke, ali i potrebu uključivanja nastavnika u donošenje odluka na razini škole i razini obrazovnog sustava. Vežano uz uključivanje



nastavnika u donošenju odluka, Fives i Buehl (2016) navode da nastavnici trebaju priliku za promišljanje o svojim uvjerenjima, potrebno ih je uključivati u reformske procese i vrjednovanje reformskih dokumenata, a kako bi spoznali način na koji njihova znanja i uvjerenja utječu na odabir, okvir i smjer oblikovanja i provedbe kurikularnih standarda i širih obrazovnih politika.

(3) *Prihvaćanje odgovornosti za obrazovanje učenika* i (4) *prihvaćanje odgovornosti za odgoj učenika* u ovom su istraživanju sagledavani kao odvojeni aspekti odnosa prema profesiji. Odgovornost u odgojno-obrazovnom procesu složen je koncept koji uključuje i pitanja poput tko je odgovoran za što, s obzirom na koga, tko procjenjuje odgovornost, prema kojim kriterijima i u kojem području odgovornosti i djelovanja (Lauermann, 2014). U studiji koju je provela Lauermann (2014), izvješća nastavnika ukazuju da odgovornost ima važne motivacijske implikacije u smislu ulaganja napora, upornosti i predanosti učenicima. Istraživanje koje su proveli Biesta i sur., (2015) usmjereno je na uvjerenja nastavnika, a s ciljem uvida u individualne i kolektivne diskurse koji utječu na percepciju, prosudbu, donošenje odluka i potiču djelovanje nastavnika. Rezultati navedenog istraživanja ukazuju na osjećaj odgovornosti nastavnika prema učenicima. Nastavnici srednjih škola govore o korištenju slobodnog vremena u školi kako bi se usredotočili na potrebe i probleme učenika, uslijed čega planiranje nastave obavljaju izvan radnog vremena. Nastavnici vjeruju da su odnosi koje su razvili sa svojim učenicima ključni za uspostavljanje okvira za učenje, pa su posvećeni učenicima i promišljaju o načinima maksimiziranja učeničkog potencijala. Iako ovo istraživanje sugerira da uvjerenja igraju važnu ulogu u radu nastavnika, primjetna je neusklađenost između individualnih uvjerenja i vrijednosti nastavnika i širih institucionalnih diskursa, a primjetan je i nedostatak jasne profesionalne vizije i kolektivnog razvoja.

(5) *Ukazivanje na svoje ponašanje i rad kao primjer učenicima* povezano je s uvjerenjima nastavnika o mogućnosti odgojnog djelovanja u nastavi. Sanger i Osguthorpe (2013) navode da istraživanja uvjerenja nastavnika ne uključuju samo vjerovanja o primjeru koji daju učenicima svojim radom i ponašanjem već i vjerovanja o moralnom razvoju učenika, filozofskim uvjerenjima o prirodi moralne vrijednosti i njezinoj ulozi u nastavnoj praksi te o svrhama školovanja i načinu na koji se odgojni rad provodi u različitim globalnim kontekstima. Nastavnici smatraju da je vlastiti primjer temeljno odgojno sredstvo, a rezultati ovog i sličnih istraživanja mogu poslužiti kao osnova za oblikovanje programa za obrazovanje nastavnika (Sanger i Osguthorpe, 2013). Uloga nastavnika u suvremenom odgojno-obrazovnom sustavu složena je i uključuje velik broj zadaća. Upravo je zato značajno definiranje niza nastavničkih kompetencija, uključujući i kompetencije vezane uz rad razrednika koje uključuju i ukazivanje na vlastito ponašanje i rad, a sama provedba zadanih aktivnosti tijekom razredništva često ovisi isključivo o osobnoj motiviranosti pojedinca (Katavić i Batarelo Kokić, 2017).

(6) Utjecaj nastavnika na *primjenu načela jednakopravnosti i individualnosti učenika* u odgojno-obrazovnom okruženju vezuje se i uz šire društveno okruženje i razinu na kojoj se odvija borba za socijalnu pravdu u određenom društvu (Jane Burke i Whitty, 2018). Načelo jednakosti trebalo bi postati središnjom dimenzijom obrazovanja nastavnika, a kako bi se umanjila reprodukcija nejednakosti kroz obrazovni sustav. Važnost razvoja kompetencija nastavnika za rad u inkluzivnom okruženju uključuje i odgovornost za primjenu načela jednakopravnosti i individualnosti učenika. Kako bi ostvarili navedeni cilj, nastavnici trebaju razviti kompetencije za jednakopravno poučavanje i promicanje obrazovanja svih učenika, trebaju biti sposobni potražiti i koristiti pomoć drugih stručnjaka, roditelja, zajednice i školske uprave (Batarelo Kokić i sur., 2009).

(7) *Suradnja s kolegama u školi i timski rad* neophodni su za poboljšanje škole. U suradničkim kulturama odnosi među nastavnicima obično su spontani, dobrovoljni i usmjereni na razvoj. Odlike suradničke školske kulture su suradničko vodstvo, suradnja nastavnika, profesionalni razvoj, zajednički cilj, kolegijalna podrška i partnerstvo u učenju (Slavić i Rijavec, 2015). Timski rad nastavnika često se vezuje uz međupredmetne aktivnosti, a suradnja među nastavnicima nužna je za uspješno provođenje suvremene nastave. Istraživanje koje su proveli Frederiksen i Beck (2013) pokazuje da većina nastavnika podržava ideju timskog rada, ali i da postoje razlike u stavovima nastavnika zbog različitosti tumačenja dobrog poučavanja i učenja i razlike u didaktičkim vrijednostima. Upravo navedene različitosti mogu biti i potencijalni razlog otpora koji nastavnici imaju prema timskom radu. U inkluzivnim modelima obrazovanja veća su očekivanja i povećana odgovornost nastavnika, a unutar inkluzivnog okvira očekuje se suradnja nastavnika različitih kompetencija. Da Fonte i Barton-Arwood (2017) naglašavaju da je za razvoj vještina suradnje potrebno vrijeme, s mnogim potencijalnim preprekama koje mogu ograničiti uspješan timski rad. Stoga se kroz programe pripreme nastavnika treba nastavnike pripremiti za suradnju, pri čemu je u kontekstu inkluzivnih obrazovnih sustava od posebne važnosti suradnja nastavnika općeg obrazovanja i nastavnika koji rade s učenicima s posebnim potrebama.

(8) U obrazovnim sustavima u kojima nastavnici sudjeluju u osmišljavanju obrazovne promjene i ključni su sudionici u kreiranju obrazovnih politika, prepoznati su povoljni rezultati obrazovnih reformi. S druge strane, obrazovni sustavi u kojima su nastavnici samo izvršitelji obrazovnih politika, rezultati reformi su nepovoljniji (Harris i Jones, 2019). *Aktivno sudjelovanje u organizaciji i unapređenju kvalitete škole* i uspješnosti rada u školi temelje se na pretpostavci da se koncept kvalitete treba razvijati na razini profesionalne autonomije škola i pojedinih nastavnika. Podgornik i Vogrinc (2017) navode da povećana autonomija škole u procesu osiguravanja kvalitete ujedno osigurava fleksibilnost procesa i veću prilagodbu radnom okruženju. Sudjelovanje u procesu osiguranja kvalitete omogućuje nastavnicima bolje upoznavanje s učenicima te da bolje prepoznaju svoje nastavničke kvalitete, a to rezultira

promjenama nastavne prakse. Nastavnici koji promišljaju o svom radu u razredu posljedično se osjećaju kompetentnijima i profesionalno napreduju i stječu dublji uvid u proces poučavanja i obrazovanja.

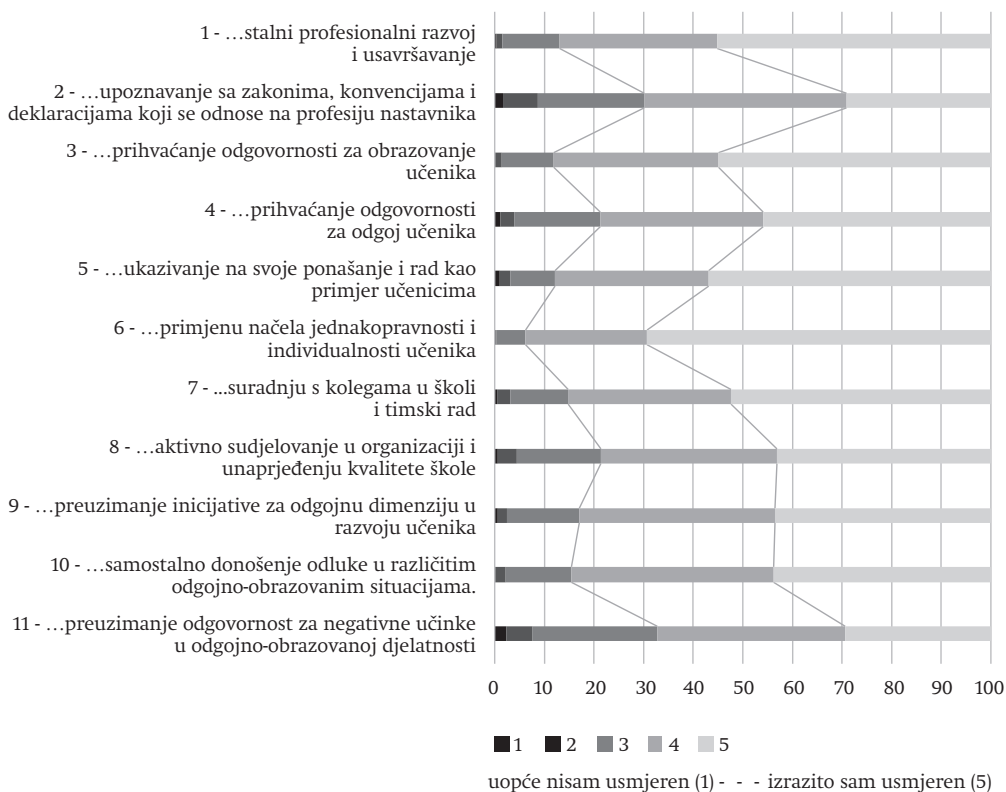
(9) Prema komparativnom istraživanju provedenom u Grčkoj, Španjolskoj, Švedskoj i Velikoj Britaniji, *preuzimanje inicijative za odgojnu dimenziju u razvoju učenika* nastavnika najčešće nije rezultat obrazovnih politika (Loinaz, 2019). U istom je istraživanju također utvrđeno da se samo odgojno djelovanje provodi najčešće u okviru postojećih predmeta, a ne kao dio posebnog nastavnog predmeta i nastavnog plana. U suvremenoj pedagoškoj paradigmi usmjerenoj na holistički razvoj pojedinaca naglašena je aktivna uloga učenika u nastavi, pri čemu se ne umanjuje uloga nastavnika u oblikovanju nastavnog okruženja i organizaciji nastavnog procesa. Uvjerenja nastavnika o različitim aspektima odgoja i obrazovanja pomažu nam u razumijevanju utjecaja na pojedine izbore u pripremi, organizaciji i izvedbi nastave (Kunac, 2020). U kontekstu recentne hrvatske pedagoške i filozofske literature značajno je napomenuti da Golubović i Domaćinović (2019) koriste termin „odgojitelj“ za profesionalca kojem je imperativ stalan profesionalni razvoj, a koji radi na senzibiliziranju i primjeni relevantnih odgojnih teorija i praksi na svim razinama odgojno-obrazovnog sustava.

(10) Stalne promjene u svijetu zahtijevaju i promjene u sustavu obrazovanja nastavnika. Na visokoškolskim ustanovama potrebno je obrazovati nastavnike koji razumijevaju globalnu perspektivu problemskih pitanja, imaju *spособnost samostalnog donošenja odluka u različitim odgojno-obrazovnim situacijama* i koji promišljaju o standardima i procesima poučavanja (Kissock i Richardson, 2010). Upravo globalno usmjereni nastavnici spremno donose odluke i implementiraju šire perspektive u obrazovni sustav na lokalnoj razini. Nadalje, temelj različitih reformskih inicijativa u obrazovnim sustavima diljem svijeta jest pristup donošenju odluka na temelju podataka. Za učinkovito korištenje podataka potrebna su znanja i vještine za analizu i korištenje podataka za poboljšanje nastave, a sposobnost nastavnika za korištenje podataka i njihova uvjerenja o korištenju podataka oblikuju se u njihovim profesionalnim zajednicama i tijekom stručnog usavršavanja (Datnow i Hubbard, 2016). Nastavnici imaju različita uvjerenja o korištenju podataka, a neki smatraju da im nedostaje sposobnost da koriste podatke za osmišljavanje nastave. Kako bi bili uspješniji, stručno usavršavanje trebalo bi biti usmjereno prema razvoju uvjerenja nastavnika, a korištenje podataka mora biti odvojeno od zahtjeva vanjske odgovornosti i treba uključivati različite informacije o učenju učenika (Datnow i Hubbard, 2016).

(11) *Preuzimanje odgovornosti za negativne učinke u odgojno-obrazovnoj djelatnosti* vezuje se uz opću odgovornost nastavnika. Lauer mann (2014) navodi da odgovornost ima važne motivacijske implikacije u smislu uloženog truda, upornosti i predanosti učenicima, a na osobnoj razini vezuje se uz naporan rad, nedostatak sna i manje vremena za obitelj. U daljnjim raspravama o profesionalnom razvoju nastavnika za odgovornost, Kostogriz (2019) se u pojašnjavanju odgovornosti oslanja na iskustva

nastavnika koji rade na uspostavljanju odnosa s učenicima temeljenih na etici. Ova iskustva otkrivaju ograničenja vanjskih propisanih pokazatelja uspješnosti u kojima je naglašena usmjerenost na standardizirano testiranje, dok se zanemaruju kodeksi ponašanja koji se oslanjaju na široko prihvaćena moralna načela. Po Kostogrizovu mišljenju, navedeno ilustrira okretanje od moralne prirode obrazovanja i etičkog u ljudskim odnosima. Kao odgovor, Kostogriz potiče na svijest o ljudskom subjektu, uz prepoznate uloge nastavnika i učenika, uz razvoj etike odgovornosti prema sebi i prema drugima.

Podatci iz provedenog upitnika koji sadrži 11 ranije navedenih i kroz literaturu pojašnjenih čestica analizirani su na deskriptivnoj razini. Na Slici 1 prikazane su srednje vrijednosti čestica na skali samoprocjene odnosa prema profesiji, a s ciljem uvida u aspekte nastavničke profesije na koje su sudionici istraživanja usmjereni u većoj ili manjoj mjeri. Kroz navedene rezultate moguće je prepoznavati prioritetne teme u hrvatskom obrazovnom sustavu, ali i teme koje su u reformskim procesima nedovoljno poticane ili zanemarivane.



Slika 1. Srednje vrijednosti čestica na skali samoprocjene odnosa prema profesiji

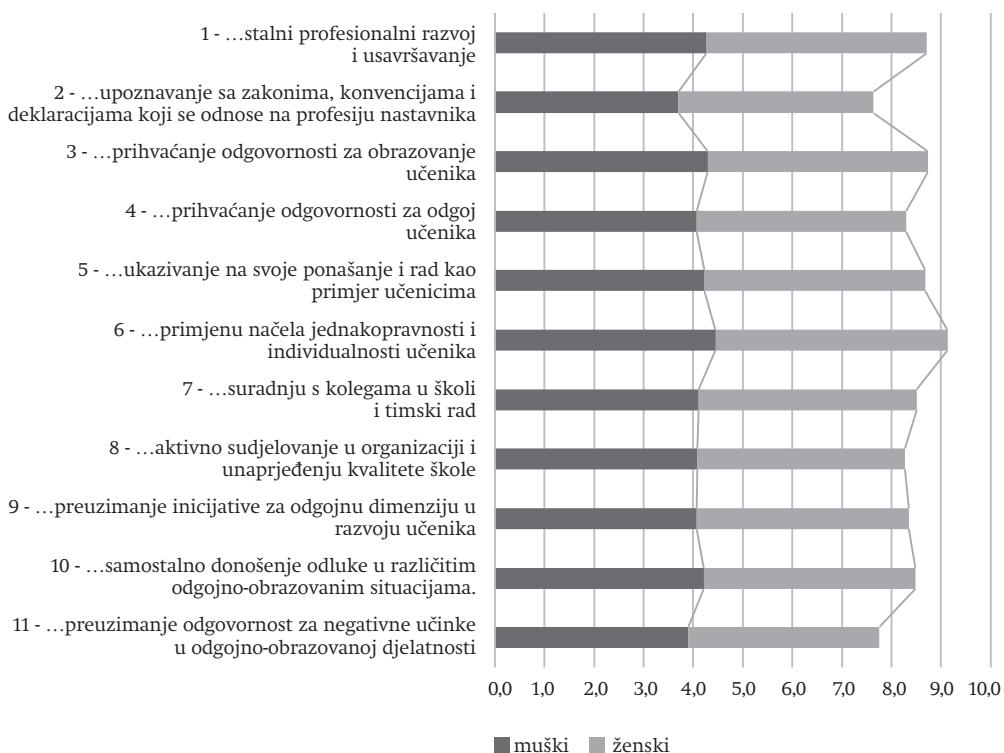
Primjena načela jednakopravnosti i individualnosti učenika jest aspekt na koji su sudionici istraživanja usmjereni u najvećoj mjeri ( $M = 4,36$ ), a prepoznavanje navedenog koncepta ukazuje na važnost njegova dodatnog uključivanja u programe obrazovanja i stručnog usavršavanja nastavnika. Usmjerenost ispitanika na aspekte prihvaćanja odgovornosti za obrazovanje učenika ( $M = 4,41$ ), ukazivanje na svoje ponašanje i rad kao primjer učenicima ( $M = 4,41$ ) i stalni profesionalni razvoj i usavršavanje ( $M = 4,40$ ), ukazuju na postojanje značajne razine autonomije nastavnika koju je potrebno razumijevati u kontekstu obrazovnih reformi koje se u Republici Hrvatskoj provode u posljednja dva desetljeća. Nešto nižu razinu usmjerenosti ispitanici iskazuju s obzirom na suradnju s kolegama u školi i timski rad ( $M = 4,34$ ) i samostalno donošenje odluke u različitim odgojno-obrazovanim situacijama ( $M = 4,26$ ), a navedene rezultate moguće je povezati s centraliziranim pristupom kurikulumu koji je uvjetovan odnosom nastavnika prema timskom radu i kulturi suradnje. Nastavnici u osnovnim i srednjim školama u Hrvatskoj nastavu održavaju samostalno i rijetki su imali priliku predavati u timu s kolegama, a postojeća kultura suradnje ne podrazumijeva kolegijalno promatranje nastavnog rada. Ovi podatci ostavljaju i prostor za daljnje promišljanje načina poticanja kulture suradnje, kroz obrazovni sustav i stalni profesionalni razvoj. Nadalje, ispitanici iskazuju i nešto nižu usmjerenost prema preuzimanju inicijative za odgojnu dimenziju u razvoju učenika ( $M = 4,23$ ), prihvaćanje odgovornosti za odgoj učenika ( $M = 4,19$ ) i aktivno sudjelovanje u organizaciji i unapređenju kvalitete škole ( $M = 4,16$ ). Odmak od odgojne dimenzije potrebno je promatrati i kao odmak od tradicijskog sustava odgoja i obrazovanja, ali i nedovoljno osvještavanje nastavnika o važnosti socio-emocionalnog razvoja učenika. Sudionici istraživanja najnižu usmjerenost pokazuju prema upoznavanju sa zakonima, konvencijama i deklaracijama koji se odnose na profesiju nastavnika ( $M = 3,88$ ) i preuzimanje odgovornosti za negativne učinke u odgojno-obrazovnoj djelatnosti ( $M = 3,86$ ). S obzirom na dinamiku provedbe obrazovnih reformi i razinu profesionalizacije nastavničke struke, navedeni rezultati ne iznenađuju i ukazuju na nedovoljnu osviještenost nastavnika o vlastitoj ulozi u obrazovnim reformama.

## **6. Demografski faktori kao odrednice u istraživanjima stavova nastavnika**

Dodatne analize čestica na skali samoprocjene odnosa prema profesiji provedene su s obzirom na demografske faktore koji su česta odrednica u istraživanjima stavova nastavnika. Kao primjer korištenja demografskih faktora u istraživanjima stavova nastavnika može se navesti istraživanje koje su provele Šimić Šašić i Sorić (2010), a u kojem individualne karakteristike nastavnika pojašnjavaju određene komponente interakcije nastavnik – učenik, a spol i dob nastavnika pojašnjavaju zadovoljstvo poslom i samoeфикаsnost u angažiranju učenika. Također, u istraživanju koje su proveli Klassen i Chiu (2010), kod nastavnika su se ispitali odnosi radnog iskustva, spola, ustanove u kojoj poučavaju i različitih aspekata samoeфикаsnosti i zadovoljstva poslom. Utvrđeno je da je dugogodiš-

nje radno iskustvo u nelinearnom odnosu sa sva tri čimbenika samoeфикаsnosti, povećavajući se od početka karijere do sredine karijere, a zatim opadajući. Nastavnice su u većoj mjeri nego nastavnici osjećale stres uslijed radnog opterećenja, ponašanja učenika i nižu samoeфикаsnost upravljanja razredom, a nastavnici koji rade u osnovnim školama su imali višu razinu samoeфикаsnosti za upravljanje razredom i angažman učenika.

Demografski faktori korišteni u daljnjoj analizi upitnika samoprocjene odnosa prema profesiji su: spol, dob, radni staž, ustanova zaposlenja i regija. Spol je uobičajena odrednica u istraživanjima odnosa prema nastavničkoj profesiji, a kao što je vidljivo na Slici 2, u ovom istraživanju žene pokazuju veću usmjerenost na aspekte u gotovo svim česticama samoprocjene odnosa prema profesiji. Najveća razlika među ispitanicima utvrđena je u odnosu na uvjerenje o suradnji s kolegama u školi i timski rad ( $M_z = 4,39$ ;  $M_m = 4,11$ ). Vidljive su i više srednje vrijednosti uvjerenja koje iskazuju žene s obzirom na upoznavanje sa zakonima, konvencijama i deklaracijama koji se odnose na profesiju nastavnika ( $M_z = 3,93$ ;  $M_m = 3,71$ ), ukazivanje na svoje ponašanje i rad kao primjer učenicima ( $M_z = 4,44$ ;  $M_m = 4,24$ ), primjenu načela jednakopravnosti i individualnosti učenika ( $M_z = 4,66$ ;  $M_m = 4,46$ ), preuzimanje inicijative za odgojnu dimenziju u razvoju učenika ( $M_z = 4,27$ ;  $M_m = 4,08$ ) i stalni profesionalni razvoj i usavršavanje ( $M_z = 4,43$ ;  $M_m = 4,28$ ).

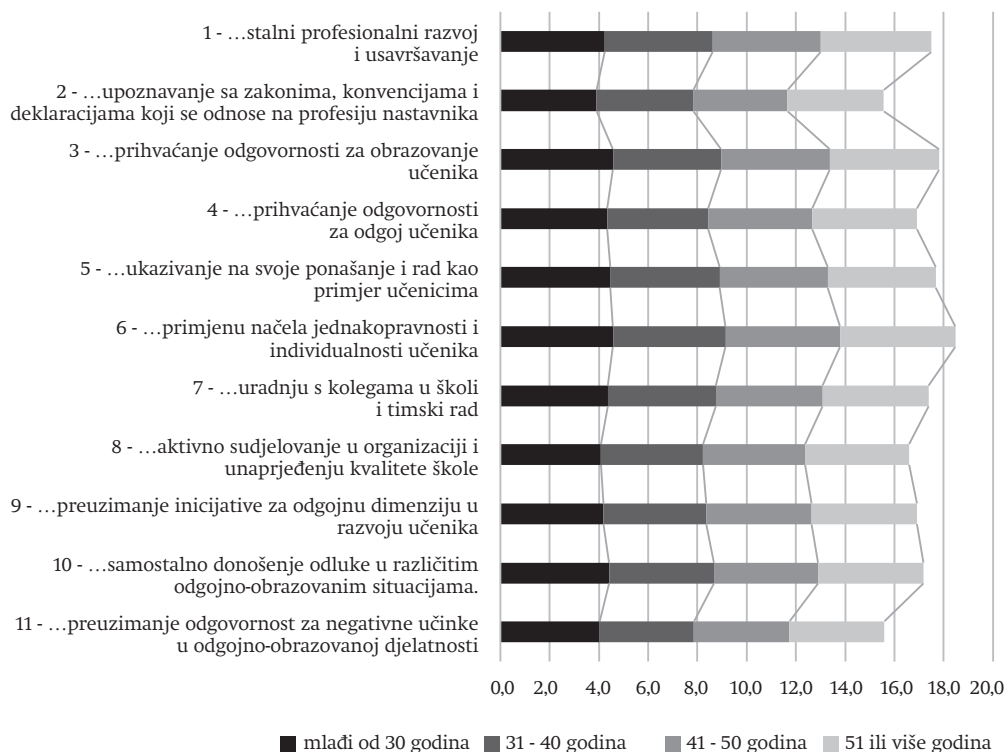


Slika 2. Srednje vrijednosti čestica na skali samoprocjene odnosa prema profesiji s obzirom na spol

Nešto niže razlike u uvjerenjima između žena i muškaraca vidljive su u odnosu prema prihvaćanju odgovornosti za obrazovanje učenika ( $M_z = 4,44$ ;  $M_m = 4,29$ ), prihvaćanju odgovornosti za odgoj učenika ( $M_z = 4,22$ ;  $M_m = 4,08$ ), aktivnom sudjelovanju u organizaciji i unapređenju kvalitete škole ( $M_z = 4,18$ ;  $M_m = 4,09$ ) i samostalnom donošenju odluke u različitim odgojno-obrazovanim situacijama ( $M_z = 4,27$ ;  $M_m = 4,21$ ). Utvrđena je minimalna razlika između žena i muškaraca u srednjim vrijednostima uvjerenja o preuzimanju odgovornosti za negativne učinke u odgojno-obrazovnoj djelatnosti ( $M_z = 3,86$ ;  $M_m = 3,90$ ).

Na Slici 3 prikazani su rezultati analize u kojoj je s ciljem dobivanja uvida u razlike u samoprocjeni odnosa prema profesiji korištena odrednica dobi. Analizirani podatci ukazuju na postojeće razlike u uvjerenjima o određenim aspektima odnosa prema profesiji s obzirom na dob nastavnika. Iako dobiveni rezultati nisu jednoznačni, uočljivo je da više srednje vrijednosti uvjerenja prevladavaju u najmlađoj i najstarijoj dobnoj skupini. Ovu pravilnost moguće je pojasniti kroz interes za struku najmlađih nastavnika i nastavno iskustvo najstarije skupine nastavnika. Dobivene rezultate moguće je interpretirati u kontekstu jakih i nešto slabijih strana programa inicijalnog obrazovanja i profesionalnog usavršavanja nastavnika, pa ih je moguće i iskoristiti prilikom daljnjeg planiranja navedenih programa. Kao što je vidljivo, mlađi nastavnici imaju viša uvjerenja o upoznavanju sa zakonima, konvencijama i deklaracijama koji se odnose na profesiju nastavnika ( $M_{31-40\_GOD} = 3,93$ ;  $M_{DO\_30\_GOD} = 3,91$ ;  $M_{51\_I\_VIŠE\_GOD} = 3,89$ ;  $M_{41-50\_GOD} = 3,82$ ), prihvaćanje odgovornosti za obrazovanje učenika ( $M_{DO\_30\_GOD} = 4,59$ ;  $M_{51\_I\_VIŠE\_GOD} = 4,43$ ;  $M_{31-40\_GOD} = 4,37$ ;  $M_{41-50\_GOD} = 4,40$ ), prihvaćanje odgovornosti za odgoj učenika ( $M_{DO\_30\_GOD} = 4,35$ ;  $M_{51\_I\_VIŠE\_GOD} = 4,25$ ;  $M_{41-50\_GOD} = 4,21$ ;  $M_{31-40\_GOD} = 4,09$ ), ukazivanje na svoje ponašanje i rad kao primjer učenicima ( $M_{DO\_30\_GOD} = 4,49$ ;  $M_{31-40\_GOD} = 4,43$ ;  $M_{41-50\_GOD} = 4,39$ ;  $M_{51\_I\_VIŠE\_GOD} = 4,38$ ), suradnju s kolegama u školi i timski rad ( $M_{DO\_30\_GOD} = 4,38$ ;  $M_{31-40\_GOD} = 4,38$ ;  $M_{41-50\_GOD} = 4,32$ ;  $M_{51\_I\_VIŠE\_GOD} = 4,30$ ), samostalno donošenje odluke u različitim odgojno-obrazovanim situacijama ( $M_{DO\_30\_GOD} = 4,43$ ;  $M_{51\_I\_VIŠE\_GOD} = 4,27$ ;  $M_{31-40\_GOD} = 4,25$ ;  $M_{41-50\_GOD} = 4,21$ ) i preuzimanje odgovornosti za negativne učinke u odgojno-obrazovnoj djelatnosti ( $M_{DO\_30\_GOD} = 4,02$ ;  $M_{41-50\_GOD} = 3,88$ ;  $M_{51\_I\_VIŠE\_GOD} = 3,85$ ;  $M_{31-40\_GOD} = 3,83$ ). S druge strane stariji nastavnici imaju viša uvjerenja o stalnom profesionalnom razvoju i usavršavanju ( $M_{51\_I\_VIŠE\_GOD} = 4,49$ ;  $M_{41-50\_GOD} = 4,39$ ;  $M_{31-40\_GOD} = 4,37$ ;  $M_{DO\_30\_GOD} = 4,25$ ), primjeni načela jednakopravnosti i individualnosti učenika ( $M_{51\_I\_VIŠE\_GOD} = 4,68$ ;  $M_{41-50\_GOD} = 4,65$ ;  $M_{DO\_30\_GOD} = 4,58$ ;  $M_{31-40\_GOD} = 4,57$ ), aktivnom sudjelovanju u organizaciji i unapređenju kvalitete škole ( $M_{51\_I\_VIŠE\_GOD} = 4,24$ ;  $M_{41-50\_GOD} = 4,15$ ;  $M_{31-40\_GOD} = 4,13$ ;  $M_{DO\_30\_GOD} = 4,08$ ) i preuzimanju inicijative za odgojnu dimenziju u razvoju učenika ( $M_{51\_I\_VIŠE\_GOD} = 4,27$ ;  $M_{41-50\_GOD} = 4,27$ ;  $M_{DO\_30\_GOD} = 4,20$ ;  $M_{31-40\_GOD} = 4,17$ ).



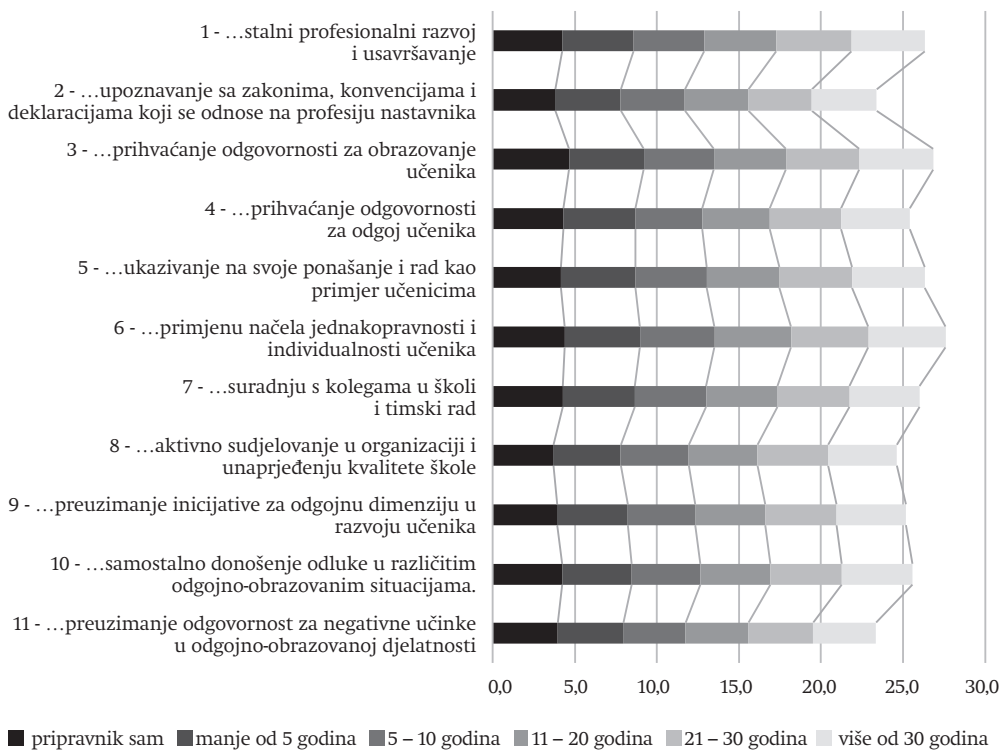


Slika 3. Srednje vrijednosti čestica na skali samoprocjene odnosa prema profesiji s obzirom na dob

Slično kao i u analizi odrednice životne dobi, *radni staž kao odrednicu u uvjerenjima nastavnika o nekim aspektima odnosa prema profesiji* nije moguće sagledavati jednoznačno. Iz rezultata prikazanih na Slici 4 vidljivo je da su određena uvjerenja u većoj mjeri karakteristična za kategorije nastavnika s više radnog staža, dok je druga skupina uvjerenja karakteristična za nastavnike s manje radnog staža. Također, kako što je utvrđeno i u drugim istraživanjima samoprocjene nastavnika (npr. Klassen i Chiu, 2010), rezultati koji se vezuju za pojedina uvjerenja nelinearni su s obzirom na radni staž. Ipak, uvjerenja koja su u većoj mjeri prepoznata od ispitanika s duljim radnim stažem moguće je sagledavati s obzirom na posvećenost profesiji i dobro prepoznavanje aspekata koji su nužni za opstanak u nastavničkoj profesiji. Za kategorije nastavnika s više radnog staža utvrđeno je da u usporedbi s drugim nastavnicima imaju viša uvjerenja o stalnom profesionalnom razvoju i usavršavanju ( $M_{21-30\_GOD} = 4,56$ ;  $M_{VIŠE\_OD\_30\_GOD} = 4,45$ ;  $M_{11-20\_GOD} = 4,40$ ;  $M_{MANJE\_OD\_5\_GOD} = 4,34$ ;  $M_{PRIPRAVNIK} = 4,28$ ;  $M_{5-10\_GOD} = 4,27$ ), primjenu načela jednakopravnosti i individualnosti učenika ( $M_{21-30\_GOD} = 4,72$ ;  $M_{VIŠE\_OD\_30\_GOD} = 4,68$ ;  $M_{11-20\_GOD} = 4,65$ ;  $M_{MANJE\_OD\_5\_GOD} = 4,59$ ;  $M_{5-10\_GOD} = 4,53$ ;  $M_{PRIPRAVNIK} = 4,42$ ), aktivnom sudjelovanju u organizaciji i unaprjeđenju kvalitete škole ( $M_{21-30\_GOD} = 4,30$ ;  $M_{VIŠE\_OD\_30\_GOD} = 4,19$ ;  $M_{11-20\_GOD} = 4,17$ ;  $M_{5-10\_GOD} = 4,12$ ;  $M_{MANJE\_OD\_5\_GOD} = 4,10$ ;  $M_{PRIPRAVNIK} = 3,72$ ), preuzimanju inicijative za



odgojnu dimenziju u razvoju učenika ( $M_{21-30\_GOD} = 4,35$ ;  $M_{MANJE\_OD\_5\_GOD} = 4,31$ ;  $M_{11-20\_GOD} = 4,24$ ;  $M_{VIŠE\_OD\_30\_GOD} = 4,22$ ;  $M_{5-10\_GOD} = 4,12$ ;  $M_{PRIPRAVNIK} = 3,93$ ) i samostalnom donošenju odluke u različitim odgojno-obrazovanim situacijama ( $M_{21-30\_GOD} = 4,35$ ;  $M_{VIŠE\_OD\_30\_GOD} = 4,29$ ;  $M_{PRIPRAVNIK} = 4,26$ ;  $M_{11-20\_GOD} = 4,25$ ;  $M_{MANJE\_OD\_5\_GOD} = 4,22$ ;  $M_{5-10\_GOD} = 4,18$ ).

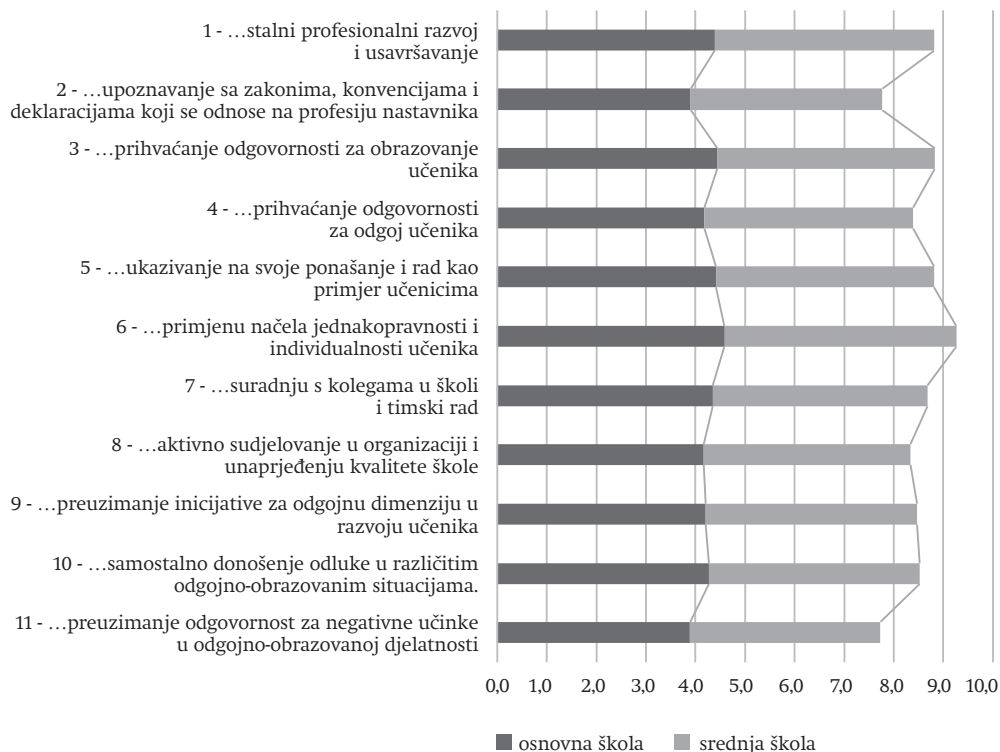


Slika 4. Srednje vrijednosti čestica na skali samoprocjene odnosa prema profesiji s obzirom na radni staž

Nadalje, za kategorije nastavnika s manje radnog staža utvrđeno je da u usporedbi s drugim nastavnicima imaju viša uvjerenja o upoznavanju sa zakonima, konvencijama i deklaracijama koji se odnose na profesiju nastavnika ( $M_{MANJE\_OD\_5\_GOD} = 3,98$ ;  $M_{VIŠE\_OD\_30\_GOD} = 3,92$ ;  $M_{5-10\_GOD} = 3,90$ ;  $M_{21-30\_GOD} = 3,89$ ;  $M_{PRIPRAVNIK} = 3,84$ ;  $M_{11-20\_GOD} = 3,83$ ), prihvaćanju odgovornosti za obrazovanje učenika ( $M_{PRIPRAVNIK} = 4,70$ ;  $M_{MANJE\_OD\_5\_GOD} = 4,53$ ;  $M_{VIŠE\_OD\_30\_GOD} = 4,47$ ;  $M_{21-30\_GOD} = 4,46$ ;  $M_{11-20\_GOD} = 4,40$ ;  $M_{5-10\_GOD} = 4,25$ ), prihvaćanju odgovornosti za odgoj učenika ( $M_{MANJE\_OD\_5\_GOD} = 4,38$ ;  $M_{PRIPRAVNIK} = 4,33$ ;  $M_{21-30\_GOD} = 4,33$ ;  $M_{VIŠE\_OD\_30\_GOD} = 4,17$ ;  $M_{11-20\_GOD} = 4,10$ ;  $M_{5-10\_GOD} = 4,08$ ), ukazivanju na svoje ponašanje i rad kao primjer učenicima ( $M_{MANJE\_OD\_5\_GOD} = 4,54$ ;  $M_{21-30\_GOD} = 4,44$ ;  $M_{11-20\_GOD} = 4,42$ ;  $M_{VIŠE\_OD\_30\_GOD} = 4,40$ ;  $M_{5-10\_GOD} = 4,32$ ;  $M_{PRIPRAVNIK} = 4,19$ ), suradnji s kolegama u školi i timskom radu ( $M_{MANJE\_OD\_5\_GOD} = 4,38$ ;  $M_{21-30\_GOD} = 4,36$ ;  $M_{5-10\_GOD} = 4,35$ ;  $M_{11-20\_GOD} =$

4,32;  $M_{\text{PRIPRAVNIK}} = 4,30$ ;  $M_{\text{VIŠE_OD_30_GOD}} = 4,27$ ) i preuzimanju odgovornosti za negativne učinke u odgojno-obrazovanoj djelatnosti ( $M_{\text{MANJE_OD_5_GOD}} = 4,98$ ;  $M_{\text{PRIPRAVNIK}} = 4,98$ ;  $M_{\text{21-30_GOD}} = 4,94$ ;  $M_{\text{11-20_GOD}} = 3,84$ ;  $M_{\text{VIŠE_OD_30_GOD}} = 3,82$ ;  $M_{\text{5-10_GOD}} = 3,77$ ).

Razlike u samoprocjeni odnosa prema profesiji između nastavnika osnovnih i srednjih škola prikazane su na Slici 5. Iz podataka provedenog istraživanja vidljivo je da postoje manje razlike u samoprocjeni odnosa prema profesiji s obzirom na ustanovu zaposlenja. Utvrđene razlike vezuju se uz prioritete u radu s pojedinim dobnim skupinama učenika, ali i vrstu programa u kojima nastavnici predaju. Dobiveni podatci mogu poslužiti kao smjernica u promišljanju o daljnjem profesionalnom razvoju i usavršavanju nastavnika.

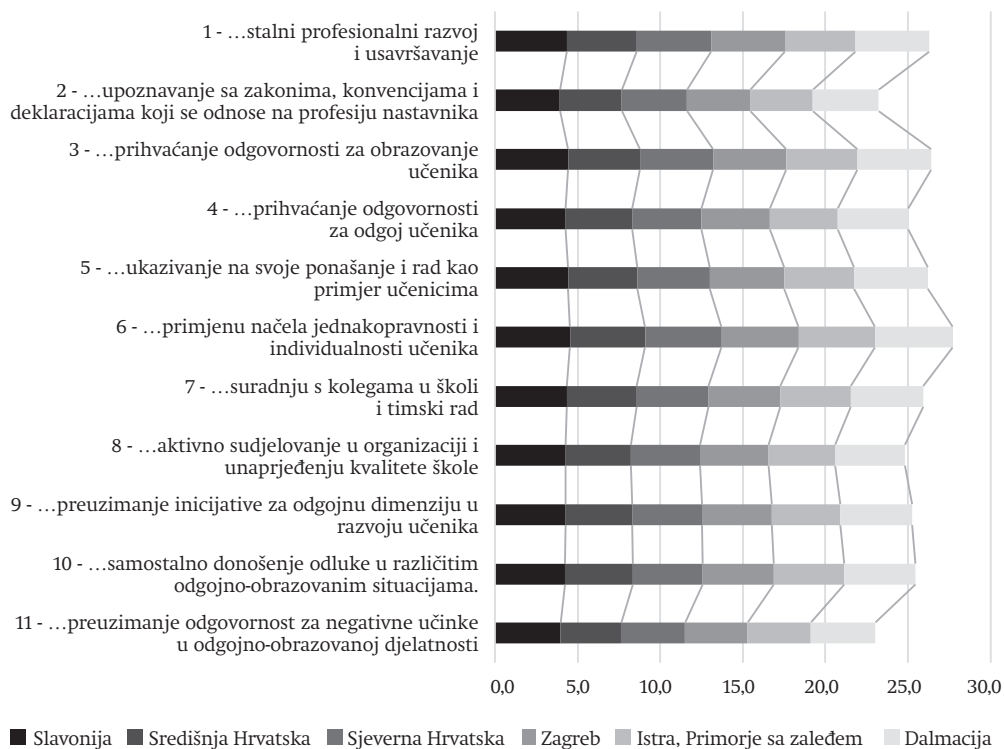


Slika 5. Srednje vrijednosti čestica na skali samoprocjene odnosa prema profesiji s obzirom na ustanovu zaposlenja

Nastavnici osnovnih škola imaju više vrijednosti uvjerenja o preuzimanju odgovornost za negativne učinke u odgojno-obrazovanoj djelatnosti ( $M_{\text{OŠ}} = 3,89$ ;  $M_{\text{SS}} = 3,84$ ), prihvaćanju odgovornosti za obrazovanje učenika ( $M_{\text{OŠ}} = 3,44$ ;  $M_{\text{SS}} = 3,9$ ), upoznavanju sa zakonima, konvencijama i deklaracijama koji se odnose na profesiju nastavnika ( $M_{\text{OŠ}} = 3,91$ ;  $M_{\text{SS}} = 3,86$ ), ukazivanju na svoje ponašanje i rad kao primjer učenicima

( $M_{O\check{S}} = 4,42$ ;  $M_{S\check{S}} = 4,40$ ), samostalnom donošenju odluke u različitim odgojno-obrazovanim situacijama ( $M_{O\check{S}} = 4,27$ ;  $M_{S\check{S}} = 4,25$ ) i suradnji s kolegama u školi i timskom radu ( $M_{O\check{S}} = 4,35$ ;  $M_{S\check{S}} = 4,33$ ). S druge strane, nastavnici srednjih škola imaju nešto više vrijednosti uvjerenja o primjenu načela jednakopravnosti i individualnosti učenika ( $M_{O\check{S}} = 4,59$ ;  $M_{S\check{S}} = 4,66$ ), preuzimanju inicijative za odgojnu dimenziju u razvoju učenika ( $M_{O\check{S}} = 4,21$ ;  $M_{S\check{S}} = 4,26$ ), prihvaćanju odgovornosti za odgoj učenika ( $M_{O\check{S}} = 4,17$ ;  $M_{S\check{S}} = 4,21$ ), stalnom profesionalnom razvoju i usavršavanju ( $M_{O\check{S}} = 4,39$ ;  $M_{S\check{S}} = 4,41$ ) i aktivnom sudjelovanju u organizaciji i unapređenju kvalitete škole ( $M_{O\check{S}} = 4,16$ ;  $M_{S\check{S}} = 4,17$ ).

Usporedba *regionalne pripadnosti i samoprocjena odnosa prema profesiji* prikazana je na Slici 6. Moguće pojašnjenje razlike u uvjerenjima nastavnika iz različitih dijelova Republike Hrvatske vjerojatno se vezuje uz razlike u programima inicijalnog obrazovanja nastavnika koje su pohađali nastavnici u pojedinim regijama. Općim uvidom u podatke vidljivo je da se ispitanici iz regija Dalmacija i Slavonija ističu se po visini srednjih vrijednosti svih uvjerenja o odnosima prema profesiji. Nastavnici u Dalmaciji imaju najviša uvjerenja o stalnom profesionalnom razvoju i usavršavanju ( $M_{Dalmacija} = 4,44$ ;  $M_{Slavonija} = 4,38$ ;  $M_{Zagreb} = 4,48$ ;  $M_{Sjeverna.Hrv} = 4,48$ ;  $M_{Istra.Primorje} = 4,26$ ;  $M_{Središnja.Hrv} = 4,23$ ), upoznavanju sa zakonima, konvencijama i deklaracijama koji se odnose na profesiju nastavnika ( $M_{Dalmacija} = 3,96$ ;  $M_{Sjeverna.Hrv} = 3,96$ ;  $M_{Slavonija} = 3,93$ ;  $M_{Zagreb} = 3,80$ ;  $M_{Istra.Primorje} = 3,80$ ;  $M_{Središnja.Hrv} = 3,74$ ), ukazivanju na svoje ponašanje i rad kao primjer učenicima ( $M_{Dalmacija} = 4,49$ ;  $M_{Slavonija} = 4,48$ ;  $M_{Zagreb} = 4,48$ ;  $M_{Sjeverna.Hrv} = 4,36$ ;  $M_{Istra.Primorje} = 4,22$ ;  $M_{Središnja.Hrv} = 4,18$ ), primjeni načela jednakopravnosti i individualnosti učenika ( $M_{Dalmacija} = 4,67$ ;  $M_{Zagreb} = 4,66$ ;  $M_{Sjeverna.Hrv} = 4,64$ ;  $M_{Istra.Primorje} = 4,60$ ;  $M_{Slavonija} = 4,59$ ;  $M_{Središnja.Hrv} = 4,51$ ), suradnji s kolegama u školi i timskom radu ( $M_{Dalmacija} = 4,39$ ;  $M_{Slavonija} = 4,38$ ;  $M_{Zagreb} = 4,35$ ;  $M_{Sjeverna.Hrv} = 4,31$ ;  $M_{Istra.Primorje} = 4,24$ ;  $M_{Središnja.Hrv} = 4,24$ ), preuzimanju inicijative za odgojnu dimenziju u razvoju učenika ( $M_{Dalmacija} = 4,32$ ;  $M_{Slavonija} = 4,31$ ;  $M_{Sjeverna.Hrv} = 4,21$ ;  $M_{Zagreb} = 4,20$ ;  $M_{Istra.Primorje} = 4,17$ ;  $M_{Središnja.Hrv} = 4,02$ ), i samostalnom donošenju odluke u različitim odgojno-obrazovanim situacijama ( $M_{Dalmacija} = 4,31$ ;  $M_{Zagreb} = 4,30$ ;  $M_{Istra.Primorje} = 4,26$ ;  $M_{Slavonija} = 4,25$ ;  $M_{Sjeverna.Hrv} = 4,24$ ;  $M_{Središnja.Hrv} = 4,10$ ). Nastavnici u Slavoniji imaju najviše srednje vrijednosti uvjerenja o prihvaćanju odgovornosti za obrazovanje učenika ( $M_{Slavonija} = 4,47$ ;  $M_{Dalmacija} = 4,44$ ;  $M_{Zagreb} = 4,42$ ;  $M_{Sjeverna.Hrv} = 4,42$ ;  $M_{Središnja.Hrv} = 4,31$ ;  $M_{Istra.Primorje} = 4,30$ ), prihvaćanju odgovornosti za odgoj učenika ( $M_{Slavonija} = 4,30$ ;  $M_{Dalmacija} = 4,27$ ;  $M_{Sjeverna.Hrv} = 4,17$ ;  $M_{ZAGREB} = 4,16$ ;  $M_{Istra.Primorje} = 4,07$ ;  $M_{Središnja.Hrv} = 4,02$ ), aktivnom sudjelovanju u organizaciji i unapređenju kvalitete škole ( $M_{Slavonija} = 4,29$ ;  $M_{Sjeverna.Hrv} = 4,21$ ;  $M_{Dalmacija} = 4,20$ ;  $M_{Zagreb} = 4,13$ ;  $M_{Istra.Primorje} = 4,04$ ;  $M_{Središnja.Hrv} = 3,94$ ) i preuzimanju odgovornost za negativne učinke u odgojno-obrazovanoj djelatnosti ( $M_{Slavonija} = 3,99$ ;  $M_{Dalmacija} = 3,94$ ;  $M_{Sjeverna.Hrv} = 3,89$ ;  $M_{Zagreb} = 3,76$ ;  $M_{Istra.Primorje} = 3,81$ ;  $M_{Središnja.Hrv} = 3,64$ ).



Slika 6. Srednje vrijednosti čestica na skali samoprocjene odnosa prema profesiji s obzirom na regiju

## 7. Zaključak

Tema profesionalizacije, profesionalnog učenja i autonomije nastavnika je kompleksna, a kvantitativni podatci o usmjerenosti nastavnika na pojedine aspekte odnosa prema profesiji imaju značajna ograničenja i samo ih je djelomično moguće smisljeno interpretirati u kontekstu ranije provedenih domaćih i međunarodnih istraživanja. Profesionalizacija nastavničke struke podrazumijeva promjene u odabiru i inicijalnom obrazovanju nastavničkih kandidata, a koje rezultiraju autonomnim nastavnikom. Autonomni nastavnik radi u autonomnim okruženjima, u kojima se značajan dio profesionalnog razvoja provodi u školama usmjerenim na profesionalnu izvrsnost.

Kroz rezultate upitnika samoprocjene odnosa prema profesiji dijelom je moguće prepoznavati razinu profesionalizacije nastavničke struke, ali prije svega je moguće prepoznati i interpretirati prioritetne teme u hrvatskom obrazovnom sustavu, kao i teme koje su u reformskim procesima nedovoljno poticane ili zanemarivane. Nastavnici u Hrvatskoj iskazuju svoju usmjerenost prema konceptu jednakopravnosti i

individualnosti, a što je očekivani rezultat u sustavu u kojem se proteklih desetljeća intenzivno radi na izgradnji inkluzivnog obrazovnog okruženja. U isto vrijeme potrebno je navedene teme u većoj mjeri uključiti u programe inicijalnog obrazovanja i stručnog usavršavanja nastavnika. Nastavnici u Republici Hrvatskoj pokazuju usmjerenost na obrazovanje učenika, prepoznaju svoje ponašanje i rad kao primjer učenicima i usmjereni su na stalni profesionalni razvoj i usavršavanje. Navedeni aspekti ukazuju na prisutne elemente autonomije nastavnika, premda ispitanici nisu pokazali visoku usmjerenost prema samostalnom donošenju odluka. Iz rezultata je također vidljiv odmak od odgojne dimenzije nastavnog rada. Navedene podatke s jedne je strane moguće promatrati kao očekivani slijed u procesu udaljavanja od tradicijskog sustava odgoja i obrazovanja, a s druge kao rezultat nedovoljnog osvještavanja nastavnika o važnosti socio-emocionalnog razvoja učenika. Aktivno sudjelovanje u organizaciji i unapređenju kvalitete škole, upoznavanju sa zakonima, konvencijama i deklaracijama koji se odnose na profesiju nastavnika i preuzimanje odgovornosti za negativne učinke u odgojno-obrazovanoj djelatnosti sagledavamo s obzirom na način provedbe reformi odgojno-obrazovnog sustava, a navedeni rezultati ne iznenađuju i sugeriraju nedovoljnu osviještenost nastavnika o njihovoj ulozi u obrazovnim reformama.

Profesionalizacije nastavničke struke i očekivana povećana autonomija nastavnika zahtijevaju promijenjene pristupe profesionalnom učenju. Kod planiranja programa profesionalnog razvoja i usavršavanja korisni su podatci o uvjerenjima nastavnika s obzirom na dob i radni staž, koji premda u strukturi nelinearni, pokazuju tendencije prema određenim aspektima odnosa prema nastavničkoj profesiji. Programi inicijalnog obrazovanja nastavnika mogu se oslanjati na podatke koji ukazuju na veću ili manju zastupljenost pojedinih uvjerenja u pojedinim regijama Republike Hrvatske, uz pretpostavku da se većina nastavnika zaposlenih u pojedinoj regiji i školuje na visokoškolskim ustanovama u regiji u kojoj traži i nalazi posao. Sagledavanje rezultata u kontekstu regije značajno je i s obzirom na potencijalne razlike u ključnim temama i prioritetima vezanim uz profesionalne karakteristike i pedagoške prakse na lokalnoj razini i na razini ustanove. S obzirom na postojeće razlike u uvjerenjima između nastavnika u osnovnim i srednjim školama, važno je poticati profesionalno učenje kroz koje nastavnici jačaju kompetencije potrebne u njihovim radnim okruženjima. U isto vrijeme, s profesionalizacijom nastavničke struke, prepoznaje se nužnost razvoja novih oblika suradnje na svim razinama obrazovnog sustava i suradnja s organizacijama izvan sustava odgoja i obrazovanja.

## Literatura

- Ainley, J. i Carstens, R. (2018). Teaching and Learning International Survey (TALIS) 2018 Conceptual Framework, *OECD Education Working Papers*, No. 187, Paris: OECD Publishing.
- Andreas, S. (2018). *Strong Performers and Successful Reformers in Education World Class How to Build a 21st-Century School System: How to Build a 21st-Century School System*. Pariz: OECD Publishing.
- Batarelo Kokić, I., Vukelić, A. i Ljubić, M. (2009). *Mapiranje politika i praksi za pripremu nastavnika za inkluzivno obrazovanje u kontekstima socijalne i kulturalne raznolikosti: Izvješće za Hrvatsku*. Torino: SCIENTER, Centar za obrazovne politike, European Training Foundation.
- Batarelo, I. (2007). Obrazovanje nastavnika za obrazovanje temeljeno na kompetencijama. U: Previšić, V., Šoljan, N. N., Hrvatić, N. (ur). *Pedagogija—prema cjeloživotnom obrazovanju i društvu znanja*. Svezak 1, (str. 16–27). Zagreb: Hrvatsko pedagoško društvo.
- Biesta, G., Priestley, M. i Robinson, S. (2015). The role of beliefs in teacher agency. *Teachers and teaching*, 21(6), 624–640.
- Carter Andrews, D. J., Bartell, T. i Richmond, G. (2016). Teaching in Dehumanizing Times: The Professionalization Imperative. *Journal of Teacher Education*, 67(3), 170–172.
- Da Fonte, M. A. i Barton-Arwood, S. M. (2017). Collaboration of general and special education teachers: Perspectives and strategies. *Intervention in School and Clinic*, 53(2), 99–106.
- Darling-Hammond, L. (2017). Teacher education around the world: What can we learn from international practice?. *European journal of teacher education*, 40(3), 291–309.
- Darling-Hammond, L., Wei, R. C., Andree, A., Richardson, N. i Orphanos, S. (2009). *Professional learning in the learning profession*. Washington, DC: National Staff Development Council.
- Darling-Hammond, L. i Lieberman, A. (2012). *Teacher education around the world: Changing policies and practices*. London: Routledge.
- Datnow, A. i Hubbard, L. (2016). Teacher capacity for and beliefs about data-driven decision making: A literature review of international research. *Journal of Educational Change*, 17(1), 7–28.
- de Boer, H., Fahrenwald, C. i Spies, A. (2018). Professionalization in Teacher education as an interorganizational learning challenge. *Frontiers in Education*, 3, Article 4.
- de Vries, S., van de Grift, W. J. C. M. i Jansen, E. P. W. A. (2013). Teachers' beliefs and continuing professional development. *Journal of Educational Administration*, 51(2), 213–231.

- Dodillet, S., Lundin, S. i Krüger, J. O. (2019). Constructing professionalism in teacher education. Analytical tools from a comparative study. *Education Inquiry*, 10(3), 208–225.
- Easton, L. B. (2008). From professional development to professional learning. *Phi delta kappan*, 89(10), 755–761.
- Evans, L. (2008). Professionalism, professionalism and the development of education professionals. *British journal of educational studies*, 56(1), 20–38.
- Fives, H., i Buehl, M. M. (2016). Teachers' beliefs, in the context of policy reform. *Policy Insights from the Behavioral and Brain Sciences*, 3(1), 114–121.
- Frederiksen, L. F. i Beck, S. (2013). Didactical positions and teacher collaboration: Teamwork between possibilities and frustrations. *Alberta Journal of Educational Research*, 59(3), 442–461.
- Golubović, A. i Domaćinović, P. (2019). Nekoliko misli o profilu nastavnika kao odgojitelja. *Diacovensia: teološki prilozi*, 27(4), 703–726.
- Hargreaves, A. (1994). *Changing teachers, changing times: Teachers' work and culture in the postmodern age*. New York: Teachers College Press
- Harris, A. i Jones, M. (2019). Teacher leadership and educational change. *School Leadership & Management*, 39(2), 123–126.
- Hoogland, I., Schildkamp, K., Van der Kleij, F., Heitink, M., Kippers, W., Veldkamp, B. i Dijkstra, A. M. (2016). Prerequisites for data-based decision making in the classroom: Research evidence and practical illustrations. *Teaching and teacher education*, 60, 377–386.
- Hoyle, E. (2001). Teaching as a profession. U: Smelser, N. J., Baltes, P. B. (ur.) *International encyclopedia of the social and behavioural sciences* (str. 15472–15476). Amsterdam: Elsevier.
- Jane Burke, P. i Whitty, G. (2018). Equity issues in teaching and teacher education. *Peabody Journal of Education*, 93(3), 272–284.
- John, P. D. (2008). The predicament of the teaching profession and the revival of professional authority: a Parsonian perspective. U: Johnson, D., i Maclean, R. (ur.) *Teaching: professionalization, development and leadership* (str. 11–24). Dordrecht: Springer.
- Kanadli, S. (2017). Prospective teachers' professional self-efficacy beliefs in terms of their perceived autonomy support and attitudes towards the teaching profession: A mixed methods study. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 17(5), 1847 – 1871.
- Katavić, P. i Batarelo Kokić, I. (2017). Uloga razrednika u procesu planiranja, organiziranja i ostvarivanja odgojno-obrazovnih ciljeva: studija slučaja. *Školski vjesnik: časopis za pedagogijsku teoriju i praksu*, 66(4.), 481–509.
- Kissock, C. i Richardson, P. (2010). Calling for action within the teaching profession: It is time to internationalize teacher education. *Teaching Education*, 21(1), 89–101.



- Klassen, R. M., i Chiu, M. M. (2010). Effects on teachers' self-efficacy and job satisfaction: Teacher gender, years of experience, and job stress. *Journal of Educational Psychology*, 102(3), 741 – 756.
- Kostogriz, A. (2019). Teacher Responsibility. U: Webster R., Whelen J. (ur.) *Rethinking reflection and ethics for teachers* (str. 51–64). Singapore: Springer.
- Kovač, V., Rafajac, B., Buchberger, I. i Močibob, M. (2014). Obrazovna politika iz perspektive hrvatskih učitelja i nastavnika. *Napredak*, 154(3), 161–184.
- Kunac, S. (2020). Odgojno-obrazovne filozofije – ključ razumijevanja uloge nastavnikovih uvjerenja u odgojno-obrazovnoj praksi. *Školski vjesnik: časopis za pedagoškijsku teoriju i praksu*, 69(2), 533–552.
- Lauermann, F. (2014). Teacher responsibility from the teacher's perspective. *International Journal of Educational Research*, 65, 75–89.
- Levine, F. J. i Bell, N. E. (2015). Social Science Professions and Professionalization. U: Wright, J. D. *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences* (str. 679–687). Amsterdam: Elsevier.
- Lewis, S. i Holloway, J. (2019). Datafying the teaching 'profession': Remaking the professional teacher in the image of data. *Cambridge Journal of Education*, 49(1), 35–51.
- Loinaz, E. S. (2019). Teachers' Perceptions and Practice of Social and Emotional Education in Greece, Spain, Sweden and the United Kingdom. *International Journal of Emotional Education*, 11(1), 31–48.
- Malm, B. (2009). Towards a new professionalism: enhancing personal and professional development in teacher education. *Journal of education for teaching*, 35(1), 77-91.
- OECD (2020). *TALIS 2018 Results (Volume II): Teachers and School Leaders as Valued Professionals*. Paris: OECD.
- Opfer, V. D. i Pedder, D. (2011). Conceptualizing teacher professional learning. *Review of educational research*, 81(3), 376–407.
- Podgornik, V. i Vogrinc, J. (2017). The role of headteachers, teachers, and school counselors in the system of quality assessment and assurance of school work. *SAGE open*, 7(2).
- Purković, D. i Kovačević, S. (2017). Problemi i izazovi profesionalizacije učitelja i nastavnika tehničkog nastavnog područja u Hrvatskoj. *Politehnika: Časopis za tehnički odgoj i obrazovanje*, 1(1), 17–43.
- Sanger, M. N., i Osguthorpe, R. D. (2013). Modeling as moral education: Documenting, analyzing, and addressing a central belief of preservice teachers. *Teaching and Teacher Education*, 29, 167–176.



Scheerens, J. i Slegers, P. J. C. (2010). Conceptualizing Teacher Professional Development as a Means to Enhancing Educational Effectiveness. U: J. Scheerens (ur.), *Teachers' Professional Development* (str. 19–42). European Union.

Slavić, A. i Rijavec, M. (2015). Školska kultura, stres i dobrobit učitelja. *Napredak*, 156(1-2), 93–113.

Šimić Šašić, S. i Sorić, I. (2010). Pridonose li osobne karakteristike nastavnika vrsti interakcije koju ostvaruju sa svojim učenicima? *Društvena istraživanja: časopis za opća društvena pitanja*, 19(6), 973–994.

Wermke, W. i Forsberg, E. (2017). The changing nature of autonomy: Transformations of the late Swedish teaching profession. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 61(2), 155–168.

Wermke, W. i Höstfält, G. (2014). Contextualizing teacher autonomy in time and space: A model for comparing various forms of governing the teaching profession. *Journal of curriculum studies*, 46(1), 58–80.



# Svjesnost poučavanja osnovnoškolskih i srednjoškolskih nastavnika (metakognitivna svjesnost poučavanja)

**Dijana Vican**

*Sveučilište u Zadru, Odjel za pedagogiju*

## 1. Uvod

Stjecanje nastavničke kvalifikacije tradicionalno je povezano s jednim nastavnim predmetom u općeobrazovnim školama ili više predmeta ili modula u strukovnim i umjetničkim školama. Kad nastavnik<sup>2</sup> uđe u školu kao stručnjak svog predmeta, on je upravitelj (engl. *manager*) i voditelj (engl. *leader*) svog profesionalnog područja (Garnett, 2012.). Osim vlastite filozofije poučavanja, nastavnik ima plan i program, razrađenu pripremu nastavnog sata; usmjeren je na ishode učenja koje učenici trebaju ostvariti. Također, svaki nastavnik ima, gradi i razvija autentičan stil nastavnog rada. Nastavnikovo profesionalno područje (sadržaj nastavnog predmeta) stapa se s poučavanjem kao novom kompetencijom, posebnim umijećem koje svoje ishodište ima u teoriji poučavanja i učenja ili didaktici (Kiper i Mischke, 2008.).

Nastavnikov rad prvenstveno je povezan s učenikom koji uči, pa su učenički uspjeh i učenikovo napredovanje najčešće povratne informacije o nastavnikovoj temeljnoj djelatnosti – poučavanju. Međutim, visoka očekivanja od nastavnika imaju i drugi neposredni i posredni sudionici – ravnatelj, drugi nastavnici, osnivač škole, nadzor, inspekcija, roditelji. Svaki nastavnik teži postizanju reputacije kod učenika, među kolegama i kod roditelja.

Nastavnik obavlja različite poslove: priprema se za nastavni i školski rad, kreira nastavne materijale, surađuje s drugim nastavnicima, radi u timu, ocjenjuje učenike, informira roditelje o učeničkom radu, potiče učenike na učenje, organizira nastavne i izvannastavne aktivnosti i dr. Nastavnik vrjednuje rad drugih, kao i rad svoje škole. On samovrjednuje vlastiti rad na različite načine. Osim povratnih informacija o znanju učenika (testiranjem, usmenim ispitima), nastavnik propituje učenike o svom radu. Administrativni poslovi redovita su zadaća svakog nastavnika.

---

<sup>2</sup> Zanimanje nastavnika nastalo je iz generičkog pojma učitelj (engl. *teacher*). Do pojmovne diferencijacije dolazimo zbog dubljeg specifikiranja zanimanja i radnog mjesta. Osim toga, u hrvatskom jeziku nastavnik je uvriježen stručni pojam.

Poučavanje nosi sa sobom imperATIVE ili, kako ih je Gill (2001) nazvala, „zapovijedi-  
ma dobrog poučavanja“ glede pripremljenosti, organiziranosti, fleksibilnosti, spre-  
mnosti odgovaranja na pitanja, motiviranja učenika, pokazivanja radosti učenja  
kroz poučavanje, te povećanja očekivanja od učenika i samih sebe.

S reformskim promjenama pred nastavnike se postavljaju zahtjevi za inovativnim  
nastavnim metodama, višim i boljim učeničkim postignućima. Kompetencijska ku-  
rikulumaska paradigma unosi vanjsko vrjednovanje kao strateški zahtjev pred svaku  
školu, a na nacionalnoj razini provedba državne mature konstantno ostaje pokazatelj  
kvalitete obrazovnog sustava na predtercijarnoj razini u Republici Hrvatskoj. In-  
kluzivni koncept obrazovanja unio je promjene u nastavničku profesiju i učinio  
poslove nastavnika složenijima, jer se od nastavnika očekuje uspješan i kvalitetan  
rad s najheterogenijom učeničkom skupinom (učenici s tjelesnim i mentalnim po-  
teškoćama, odgojno zapušteni učenici, učenici s problemima u ponašanju, socijalno  
deprivirani učenici, talentirani i daroviti učenici itd.). Demokratizacija obrazovnog  
sustava omogućuje roditeljima utjecaj pri donošenju odluka. Zbog intenzivnih pro-  
mjena obrazovni sektor obuhvaćen je stručnim usavršavanjima i potrebom za cje-  
loživotnim učenjem kao nijedan drugi sektor. Promjene su utjecale i na potrebu za  
povećanjem obujma nastavničke kvalifikacije.

Svijest o vrijednosti znanja i poučavanja prenijela se u hrvatski obrazovni sustav us-  
poređivanjem s obrazovnim sustavima zemalja Europske Unije, posebice primjenom  
kompetencijske paradigme i dominantnošću ekonomskih razvojnih ciljeva. Svijest o  
učenju probudila je u obrazovnom sustavu kompetencijska paradigma usmjerena na  
odgojenika, učenika, studenta i odraslu osobu te na procese učenja. Metaspoznaja i  
upravljanje spoznajom u djelatnosti poučavanja manje su zaokupljali pažnju znan-  
stvenika. Koncept metaspoznaje učenja zastupljeniji je u drugim područjima nego u  
obrazovnom području.

S obzirom na aktualne reforme na predtercijarnoj razini, težnji standardiziranja na-  
stavnicičke profesije, unapređenje odgojno-obrazovnog rada u školama ipak naglasak  
stavlja na poučavanje kao temeljnu nastavnikovu aktivnost, kako u osnovnim tako i  
u srednjim školama; javnim i privatnim.

U ovom radu problem istraživanja usmjerili smo na svjesnost poučavanja ili meta-  
kognitivnu svjesnost poučavanja kao nastavnikovo profesionalno svojstvo koje se  
razvija tijekom inicijalnog obrazovanja, a dalje gradi i razvija kroz stručna usavr-  
šavanja, te zbog intenziteta promjena postaje dio njegova profesionalnog profila i  
radnog vremena.

## 2. Što je svjesnost poučavanja ili metakognitivna svjesnost poučavanja?

Metakognitivna svjesnost poučavanja jest nastavnikova sposobnost misaonog i emocionalnog uzdizanja iznad proživljenog iskustva poučavanja razmišljanjem i razumijevanjem vlastitog rada; sposobnost misaonog i emocionalnog odmaka od onog što je nastavnik proživio i doživio tijekom poučavanja (iskustvo poučavanja), a time i razmišljanja o samoj spoznaji i razumijevanju spoznaje.

Ishodište metakognitivne svijesti nalazimo kod Spearmana (1923: 48, prema Hughes, 2019: 3) koji je još prije sto godina utvrdio da „svako proživljeno iskustvo nastoji izazvati znanje o karakteru samog iskustva... kod onoga tko ga proživljava, rekavši: ‘Mogu znati, ne samo *da znam*, nego i što znam’“ (Spearman, 1923: 52, prema Hughes, 2019: 3).

Flavell (1976, prema Hughes, 2019) je znanstvenik koji je konceptualizirao metakogniciju, te je definirao kao „svako znanje koje je povezano s vlastitim kognitivnim procesima i rezultatima tih procesa ili svega što je povezano s njima, na primjer, svojstava informacija ili podataka koji su relevantni za učenje. Na primjer, moja metaspoznaja je angažirana (...) kad uočim da imam više problema s učenjem A nego B; kad me to potakne da dvaput provjerim C prije nego C prihvatim kao činjenicu“ (Flavell, 1976: 232, prema Hughes, 2019: 4).

Svijest je ta koja nastavnikovu praktičnom radu daje ton; ona je pokretač nastavnikovih razmišljanja i promjena strategija i stilova rada i ponašanja. Samosvijest metakognitivnih procesa je složena jer podrazumijeva cijeli niz isprepletenih aktivnosti, od postavljanja cilja, regulacije spoznaje, kognitivnu kontrolu, svjesno razmišljanje, samorefleksiju, svjesnost o emocijama, shvaćanje, vrjednovanje, samovrjednovanje i dr.

Metakognitivna svijest primjenjiva je i na učenike. Oni također imaju svoje ciljeve, težnju za postignućem i napredovanjem; oni upravljaju procesom učenja, razmišljaju o učenju, donose prosudbe o učenju i naučenome te samovrjednuju svoju angažiranost u procesu učenja. Učenici jednako tako imaju sposobnost svjesnog vraćanja sjećanja na sve što su primjenjivali i osjećali tijekom učenja; imaju sposobnost regulacije spoznaje, odnosno svjesne kontrole vlastitog učenja.

Metakognitivna svjesnost korisna je nastavnicima i učenicima jer ih potiče na učinkovitost i bolje rezultate. Stoga je mjerenje metakognitivne svjesnosti nastavnika i učenika počelo zaokupljati znanstvenike diljem svijeta.

U psihologiji odgoja i obrazovanja, odnosno kognitivnoj psihologiji, nastaje kognitivno-psihološki konstrukt za mjerenje metakognitivne svjesnosti s nizom komponenti i potkomponenti. Nakon više modifikacija instrument nalazi svoje mjesto u području odgoja i obrazovanja kao pouzdan i valjan upitnik metakognitivne svjesnosti (engl. *Metacognitive Awareness Inventory*, MAI), primjeren za učitelje i nastavnike i njihovu temeljnu djelatnost – poučavanje (engl. *Metacognitive Awareness Inventory Teaching*, MAIT).

Studijskim pristupom u recentnim izvorima nalazimo da kristaliziranje pojma metaspoznaje (metakognicije) počinje s Flavellom (1970, prema Balçıkanlı, 2011) i najjednostavnijom definicijom metaspoznaje kao „svijesti o procesu učenja“, odnosno „znanju o vlastitim kognitivnim procesima i učincima ili onome što se odnosi na te procese, primjerice, svojstva informacije ili podatka relevantnog za učenje“ (Balçıkanlı, 2011: 1312). „Svatko stvara svoje znanje koje nastaje temeljem ciljeva, zadataka, poslova i radnji koje poslovi iziskuju, te iskustva“, objašnjava Flavell (1970, prema Balçıkanlı, 2011: 1312).

Šire određenje metaspoznaje daje Hacker (1988.) koji pod metaspoznajom podrazumijeva „znanje o znanju, procesima, kognitivnom i emocionalnom stanju, te sposobnost svjesnog i namjernog kontroliranja i upravljanja vlastitim znanjem, procesima, te kognitivnim i emocionalnim stanjem“ (Hacker, 1988: 11; prema Balçıkanlı, 2011: 1312). On dijeli metakognitivno znanje od metakognitivne regulacije, jednako kao i Paris i Winograd (1990, prema Balçıkanlı, 2011: 1314) koji ta dva povezana aspekta nazivaju samoprocjenom i samoregulacijom spoznaje podrazumijevajući pod samoprocjenom „dobru refleksiju o vlastitom znanju i sposobnostima“, a pod samoregulacijom spoznaje „djelujućom metaspoznajom, tj. kako metaspoznaja pomaže orkestrirati spoznajne aspekte rješavanja problema“ (Paris i Winograd, 1990, prema Balçıkanlı, 2011: 1314).

Metaspoznaja je relevantna za učenje i za poučavanje, jer oba procesa uključuju mišljenje, shvaćanje, razumijevanje u posebnom okruženju koje obilježava interakcija i komunikacija. Čim naučeno postane dio osobnog iskustva, ono uključuje svjesnost. Znanje i razumijevanje ne prestaju usvojenošću znanja i razumijevanjem spoznaje o stjecanju znanja, nego svjesnošću glede ostvarenja ciljeva. Učenik ima cilj postići bolji uspjeh, a nastavnik želi biti efikasniji u svom radu kako bi učenik postigao bolji uspjeh. Učeničko napredovanje u učenju ovisi o nastavnikovu poučavanju da bi učenika doveo do stupnja samostalnosti. Put do samostalnosti i učenikova samostalnog preuzimanja odgovornosti nad učenjem uključuju osvještenije radnje do ostvarenja ciljeva. Radnje koje vode do ostvarenja ciljeva u učenju i poučavanju zahtijevaju organizaciju aktivnosti, planiranje aktivnosti, upravljanje njima korištenjem svjesnog vrjednovanja i samovrjednovanja te vlastitih osjećaja tijekom svih tih aktivnosti. Svjesnost tijekom učenja ili poučavanja pretpostavlja metakognitivno znanje (mišljenje o onome što osoba zna), metakognitivnu sposobnost (mišljenje o onome što osoba radi) i metakognitivno iskustvo (mišljenje o tome kakvo je kognitivno i emocionalno stanje osobe) (Hacker i sur., 1998, prema Balçıkanlı: 1316).

Metakognitivno znanje sastoji se od tri vrste znanja: deklarativnog, proceduralnog i kondicionalnog (van Velzen, 2016: 13). Deklarativno znanje jest znanje o činjenicama koje se uče (Young i Fry, 2012). Pojedinci se u tome razlikuju pa svaka osoba na svoj način gleda na zadatak, ima svoje predznanje i svoje pamćenje, odnosno svoje sposobnosti.

Proceduralno znanje je znanje o uspješnim metodama koje se koriste za ostvarivanje specifičnih ciljeva učenja i svijest o tome kako se specifične kognitivne vještine primjenjuju u učenju (De Backer i sur., 2011). Kao takav, ovaj se tip znanja može smatrati mehanizmom usvajanja apstraktnih pojmova.

Kondicionalno je znanje povezano s poznavanjem vanjskih uvjeta, tako da korištenje i učinkovitost određenih strategija može biti primjerena tim uvjetima (De Backer i sur., 2011). Odnosno, kondicionalno znanje predstavlja razumijevanje kada i kako koristiti nešto što već znamo te se može smatrati i svojevrsnom poveznicom između deklarativnog i proceduralnog znanja.

Metakognicija je sposobnost neovisnog mišljenja učenika ili nastavnika o procesima vlastitog mišljenja i kontrole i upravljanja vlastitim mišljenjem, učenika učenjem, a nastavnika poučavanjem. Što je viša razina metakognicije, jedan i drugi će postavljati realnije i jasnije ciljeve, usredotočenije će pristupiti organizaciji i rasporedu učenju, odnosno poučavanju, birat će odgovarajuće sadržaje učenja/poučavanja.

Upravljanje spoznajom (kognitivna regulacija) sastoji se od više komponenti, a to su: planiranje, strategija upravljanja informacijama, razumijevanje nadziranja aktivnosti, praćenje vlastitog rada, otklanjanje pogrešaka u primijenjenim strategijama učenja ili poučavanja te vrjednovanje. Tri su dominantne potkomponente u učenju i poučavanju, a to su: planiranje, praćenje i vrjednovanje (Stephanou i Mpiontini, 2017).

Upitnik za mjerenje metakognitivne svjesnosti za nastavnike (*Metacognitive Awareness Inventory for Teachers*, MAIT) izrađen je radi ispitivanja mišljenja nastavnika o njihovu znanju o poučavanju te razumijevanju vlastite metakognitivne razine poučavanja.

### **3. Primjena upitnika za mjerenje metakognitivne svijesti u poučavanju**

Znanstvenici u različitim dijelovima svijeta bavili su se mjerenjem metakognitivne svjesnosti učenika više nego mjerenjem metakognitivne svjesnosti onih koji poučavaju (odgojitelja, učitelja, nastavnika). Sam instrument mjerenja nastao je u području obrazovanja odraslih, pa su se modifikacije instrumenta postepeno razvijale u nastavnoj i odgojno-obrazovnoj djelatnosti.

Prilikom unapređenja strukovnih škola u Finskoj 2014. godine te saznanja da nastavnici koji imaju razvijenu metakognitivnu svijest poučavanja uspješnije razvijaju metakognitivnu svijest učenika (Harskamp i Henry, 2009; Kramarski i Michalsky, 2009; Prytula, 2012, sve prema Hughes, 2019) i time utječu na postizanje viših postignuća učenika u učenju (ujedno unaprjeđujući i vlastiti rad), znanstvenici su provjerali korisnost instrumenta za mjerenje metakognitivne svijesti s nastavnicima koji dolaze iz prirodoslovno-matematičkog, tehničko-tehnološkog i inženjerskog područja (Hughes, 2019). Obilježje nastavnih predmeta iz prirodoslovnog, tehničko-tehno-

loškog, inženjerskog i matematičkog područja, time i djelatnosti poučavanja, jest usmjerenost na primjenu znanja u praksi, praktično i iskustveno učenje, te složenije koncepte, kao što su razumijevanje sustava, modeliranje, dizajniranje, kreiranje, kritičko razmišljanje, samorefleksivnost i dr.

Istraživanjem se ispitala razina samosvijesti, poznavanje spoznaje i upravljanje spoznajom u trima različitim skupinama ispitanika. Jednu skupinu činili su nastavnici koji su sudjelovali na stručnom usavršavanju iz metakognitivne svjesnosti. Druga je skupina bila sastavljena od sudionika koji su vrlo kratko bili uključeni u program za stjecanje nastavničke kvalifikacije (savladali su manje od 11 % programa) i nisu se susreli s problematikom metakognitivne svjesnosti nastavnika. Treću skupinu činili su nastavnici koji su završili nastavničku kvalifikaciju s programom koji je obuhvaćao primjenu metakognitivne svijesti.<sup>3</sup> Važno je napomenuti da ni program usavršavanja ni program inicijalnog obrazovanja nastavnika nisu imali metakognitivnu svijest u primarnom fokusu. Istraživanjem su se istodobno ispitala znanja o spoznaji (metakognicija) i upravljanje spoznajom (kognitivna regulacija), jer su istraživači smatrali da, s obzirom na složenost problematike, jednostavna primjena upitnika za mjerenje metakognitivne svjesnosti nastavnika ne može dati zadovoljavajuće odgovore. Dubinskom razmatranju pridonosi dopunjavanje istraživanja korištenjem kvalitativnog pristupa istraživanja, zbog čega su istraživači primijenili i intervjue radi izbjegavanja istraživačke subjektivnosti, osobito prilikom interpretacije (distancirajući se od osobne filozofije poučavanja i osobnih svjetonazora).

Osnovna teza od koje se pošlo u istraživanju jest da nastavnici tehničko-tehnološkog, prirodoslovno-matematičkog područja i inženjerstva trebaju razviti višu razinu metakognitivne svijesti da bi kod učenika mogli postići bolji uspjeh u učenju. Rezultati istraživanja pokazali su da su ispitanici prve i treće skupine, odnosno oni koji su imali spoznaje o metakognitivnoj svijesti poučavanja, pokazali sličnu razinu metakognitivne svjesnosti, znanja o spoznaji i regulacije spoznaje, te su pokazali visoku razinu metakognitivne svijesti u odnosu na drugu skupinu koja se nije susrela s tom tematikom. Istraživanjem je potvrđena važnost metakognitivne svjesnosti u stjecanju kvalifikacije strukovnih nastavnika iz tehničko-tehnološkog, prirodoslovno-matematičkog i inženjerskog obrazovnog područja.

Slično istraživanje provedeno je u Turskoj sa studentima koji se obrazuju za nastavničku profesiju u području stranih jezika (Öz, 2016). Istraživanje je bilo usmjereno na povećanje motivacije studenata, budućih nastavnika engleskog jezika, u učenju engleskog jezika. Rezultati tog, kao i ranijih istraživanja (Anderson, 2002; Mokhtari i Reichard, 2004; Ohata i Fukao, 2014; Öz, 2014, 2015; sve prema Hughes, 2019) pokazali su statistički značajnu povezanost između motivacije i kognitivne svjesnosti budućih nastavnika. U istraživanju se pokazalo da su znanje o spoznaji i upravljanje spoznajom relevantni motivacijski prediktori tijekom studija engleskog jezika te da

<sup>3</sup> Program i standarde za stjecanje nastavničke kvalifikacije donosi Nacionalno vijeće za profesionalne standarde poučavanja (*National Board for Professional Teaching Standards*).



poučavanje o metakognitivnoj svjesnosti tijekom inicijalnog obrazovanja pozitivno utječe na strategije učenja studenata koji studiraju engleski jezik kao strani jezik.

Metakognitivnu razinu svjesnosti ispitivali su znanstvenici u Turskoj (Sezgin Memnun i Akkaya, 2009) kod studenata učiteljskih studija i pedagoških fakulteta koji obrazuju učitelje primarnog obrazovanja. Metakognitivna svjesnost uzeta je kao korisno obilježje profesionalnog učitelja, jer je njegova temeljna uloga poučiti učenike rješavanju problema i preuzimanju odgovornosti za učenje i napredovanje u učenju. Rezultati istraživanja pokazali su visoku razinu metakognitivne svjesnosti studenata. Razlika se nije pokazala prema spolu, ali se pokazala kod studenata prve godine, čija je razina metakognitivne svjesnosti bila niža od studenata viših godina studija.

Komprimirani upitnik s 18 čestica primijenio je Kallio sa suradnicima (2017) u Finskoj s ciljem utvrđivanja korisnosti metakognitivne svjesnosti u stručnom usavršavanju nastavnika u strukovnom obrazovanju koje obuhvaća najširi obrazovni sektor jer obuhvaća obrazovanje za zanimanja iz najrazličitijih područja (ekonomija, promet, građevinarstvo, zdravstvo, turizam, informacijsko-komunikacijske tehnologije, strojarstvo, umjetnost i dr.).

Budući da je strateški cilj obrazovne politike finskog ministarstva obrazovanja povećanje kvalitete poučavanja, nastavnici ponovno od 2015. godine ostaju u Finskoj u centru reformskih procesa. Strukovno obrazovanje ne izlazi iz okvira povezanosti sa svijetom rada i gospodarstvom, a cjeloživotno učenje jest potpora koja ne dopušta „prazan hod“ u unapređenju profesionalnog profila onih koji poučavaju. Nove metode poučavanja su reformski zahtjev koji pretpostavlja spremnost nastavnika za hvatanje u koštac sa svim izazovima (bili oni praćeni odmakom od tradicionalnih metoda i tradicionalne kulture rada, bilo smanjenjem plaća ili smanjenjem satnice iz pojedinih nastavnih predmeta) s jednim ciljem, a to je pojačavanje samoregulacije učenja i drugih sposobnosti kod učenika u različitim odgojno-obrazovnim područjima. Stoga se metakognitivna svjesnost nastavnika uzima kao obilježje koje ima svoju svrhovitost, učinkovitost i korisnost u različitim segmentima obrazovanja, a osobito u poučavanju. Empirijskom dijelu istraživanja prethodila je teorijska analiza onih područja u kojima se metakognitivna svjesnost pokazuje ili može pokazati korisnom (Kallio i sur., 2017) zato što „metakognitivna svjesnost omogućuje osobi da planira, posloži aktivnosti i prati vlastito učenje tako da se poboljšanja mogu vidjeti izravno u praksi“, navode istraživači (Schrawu i Dennisson, 1994: 460, prema Kallio i sur., 2017) i zato što je „metakognitivna svjesnost jedan od ključnih elemenata potrebnih za razvoj autonomije u učenju i poučavanju (Balçıkanlı, 2011: 1319, prema Kallio i sur., 2017).

U revidiranju i inoviranju uloge nastavnika strukovnog obrazovanja korisnost nije ispitivana ni dokazana. Uz potporu nadležnog ministarstva pristupilo se istraživanju, jer je obrazovna politika zadala strateški cilj: hoćemo uspješnije učenike! U skladu s tim ciljem, znanstvenici su, uz potporu nadležnog ministarstva, istražili korisnost upitnika metakognitivne svijesti za nastavnike (engl. *Metacognitive Awareness Inventory for*

*Teachers*, MAIT) kako bi potakli znanstvenu raspravu o tom relativno zapostavljenom području (s obzirom na to da se metakognitivna svijest češće ispitala u području učenja). Pošlo se od pretpostavke da nastavnici ne mogu upravljati očekivanim ishodima učenja kod učenika ako nemaju umijeće upravljanja poučavanjem. Pretpostavilo se da ako učenici imaju svoje slabosti u svjesnosti učenja, imaju ih i nastavnici.

Teorijski diskurs istraživanja i usmjerenost na sam instrument za mjerenje metakognitivne svjesnosti poučavanja priprema je za longitudinalno istraživanje, pa je pozornost istraživanja bila na utvrđivanju jasnoće upitnika u strukovnom obrazovanju, kao i konvergentnosti upitnika u strukovnom obrazovanju. Istraživanje je pokazalo opću korisnost upitnika za pripravnike i nastavnike s iskustvom, osobito tijekom njihova profesionalnog razvoja, da bi se iz cijelog procesa izoštrila pozornost na učenikove potrebe učenja do predviđanja učenikova napredovanja te zapošljavanja i cjeloživotnog učenja.

Najnovije mjerenje metakognicije i metakognitivne svijesti znanstvenici su upotrijebili u Indoneziji tijekom pandemije bolesti COVID-19 (Hindun i sur., 2021) u jeku nepredvidivih posljedica za gospodarstvo zbog povećanja troškova u zdravstvu te ekonomskih gubitaka u različitim područjima ljudske djelatnosti (prijevoz ljudi i dobara, turizam, povećanje nezaposlenosti itd.). Pandemija je stubokom promijenila obrazovni sustav uvođenjem učenja kod kuće, odnosno digitalnog i *online* učenja i poučavanja. Svi su dovedeni u novu situaciju – učenici, učitelji, nastavnici, ravnatelji škola, roditelji i obrazovna politika. Uloga učitelja glede ciljeva odgoja i obrazovanja ostaje ista, ali se način ostvarenja ciljeva (ishoda učenja) iznenada mijenja. Od učitelja i nastavnika se i prije pandemije očekivala snažna spremnost i volja za primjenom inovativnih metoda, odnosno, kako su je Jao i suradnici (2017, prema Hindun i sur., 2021) nazvali, radna spoznaja (engl. *work cognition*), a njezine sastavnice su „smislen rad, autonomija, povratna informacija, povezanost s kolegama, povezanost s ravnateljem, suradnja, distributivna pravednost i rast“ (Jao i sur., 2017, prema Hindun i sur., 2021: 548). Upute za nov, *online* način rada propisalo je nadležno ministarstvo osiguravajući učiteljima i nastavnicima osnovnih i srednjih škola različite platforme, ostavljajući im mogućnost samostalnog izbora platforme. Učinkovitost novog načina rada osnovnoškolskih i srednjoškolskih učitelja i nastavnika istraživači su ispitali korištenjem upitnika za mjerenje metaspoznaje i upitnikom radne spoznaje učitelja i nastavnika kojemu su Nimon i Zigarni (2015., prema Hindun i sur., 2021:550) za mjerenje metakognitivne svjesnosti dodali još četiri sastavnice – smislen rad (svrhovitost), ravnotežu radnog opterećenja, raznovrsnost zadaća (poslova) i njihovu izvršenost. Rezultati su pokazali, kao i u ranijim istraživanjima, značajnu povezanost metakognitivne spoznaje i metakognitivne svjesnosti kod svih ispitanika, što su istraživači interpretirali zaključkom da „što nastavnici s vremenom stječu više iskustva u poučavanju, postepeno će se povećavati i njihova radna spoznaja“ (Hindun i sur., 2021: 555), odnosno što je viša metakognitivna svijest o poučavanju, to će nastavnikovo poučavanje imati veći utjecaj na učenikov uspjeh i samostalnost učenika u učenju.

Navedene zaključke potkrepljuje još jedan rezultat tog istraživanja, a to je razlika razine metakognitivne svjesnosti nastavnika osnovnih i srednjih škola u Maleziji (Indonezija) koji imaju status državnih službenika (engl. *civil servant teachers*) i onih koji taj status nemaju (engl. *non-civil servant teachers*). Naime, nastavnici koji imaju status državnih službenika,<sup>4</sup> pokazali su višu razinu metakognitivne svijesti od onih koji nisu stekli taj status (Hindun i sur., 2021: 556–557). Metakognitivna spoznaja i metakognitivna svjesnost utječu na profesionalni identitet, koncept i svojstva učitelja i nastavnika primjenom informacijsko-komunikacijskih tehnologija u sustav odgoja i obrazovanja, digitalnog i *online* učenja i poučavanja. Optimizacija radne kognicije i metakognitivne svijesti u svim promjenama, a posebice u vrijeme pandemije bolesti COVID-19, postiže se stalnim stručnim osposobljavanjem i usavršavanjem učitelja i nastavnika.

Metakogniciju poučavanja ispitivali su Jiang i sur., (2016) u kineskim srednjim školama polazeći od istraživačkih rezultata da su učinkoviti učitelji „metakognitivniji“ (Duffy i sur., 2009, prema Jiang i sur., 2016: 404) i prilagodljivije metakognicije na raznovrsne situacije u učionici, što su također pokazala prijašnja istraživanja (Lin i sur., 2005; Manasia, 2015, sve prema Jiang i sur., 2016: 404). Istraživačko pitanje bilo je usmjereno na razvoj valjanijeg i pouzdanijeg instrumenta za korištenje u profesionalnom razvoju srednjoškolskih nastavnika. Iako je MAIT ocijenjen prihvatljivim instrumentom u području poučavanja, s obzirom na to da nastavnicima omogućuje uočavanje i razumijevanje jakih i slabih strana u njihovu radu, refleksivnijeg poniranja u vlastitu kompetentnost, istraživači su smatrali da u valjanom i pouzdanom upitniku metakognitivne svijesti za nastavnike (engl. *Metacognitive Awareness Inventory for Teachers*, MAIT) nedostaje iskustvena komponenta, da zadatci s kojima se nastavnici suočavaju dnevno jesu raznovrsni te da primjena pedagoških znanja i pedagoškog takta ima zajednička obilježja. Inoviranje već konstruiranog i znanstveno provjerenog upitnika metakognitivne svijesti za nastavnike bilo je usmjereno na metakognitivna znanja, metakognitivno iskustvo i metakognitivne vještine. Taj je „trokut“ integralniji, pretpostavili su istraživači, jer pokazuje zajednička obilježja kojih je u nastavničkom poslu više nego specifičnih obilježja (Zohar i Barzilai, 2013, prema Jiang i sur., 2016: 404). Konstrukcija i ispitivanje novog upitnika za ispitivanje metakognicije nastavnika provedeno s dvije skupine ispitanika sastojalo se od razrađenijih čestica u skali te je pokazalo bolja psihometrijska svojstva, osobito u odnosu između metaspoznaje i motivacije. Istraživanje je potvrdilo vrijednost upitnika u pedagoškom radu, optimizaciji nastavnog rada i poučavanja koje kao temeljne djelatnosti nastavničke profesije prate nastavnike tijekom cijelog radnog vijeka.

<sup>4</sup> Učitelj i nastavnik sa statusom državnog službenika (engl. *civil servant teachers*) u Maleziji jest stručnjak iz određenog nastavnog predmeta koji je završio program za nastavničke kompetencije. U nedostatku nastavničkog kadra, ravnatelj škole ima pravo putem javnog natječaja primiti osobu koja nije stekla kvalifikaciju nastavnika (engl. *non-civil servant teachers*) te joj osigurati završavanje kvalifikacije. To je zaposleni nastavnik koji ima status državnog službenika. Tek kad osoba stekne kvalifikaciju (završi službeni program za stjecanje nastavnike kvalifikacije na fakultetu) te položi stručni ispit, dobiva status državnog službenika.

Navedena distinkcija usporediva je s nastavnicima u hrvatskom obrazovnom sustavu, a za koje se uvriježilo atribut „nestručno pokrivene nastave“.

Ispitivanje metakognitivne svijesti primijenjeno je u kanadskim školama (Engel, 2021) s nastavnicima kao kreatorima kurikuluma koji su bili uključeni u tečaj čitanja. Metakognitivni upitnik korišten je za intervju s nastavnicima s ciljem poticanja razmišljanja nastavnika o onome što praktično ostvaruju u svom radu i otkrivanja metakognitivnog rječnika. Svjesniji pristup nastavnikovim strategijama poučavanja odražava se na sve druge aktivnosti koje nastavnik obavlja, kao što je planiranje, uređenje učionice, suradnju i drugo. Zaključak jest da metakognitivne strategije koriste osobnom praktičnom znanju nastavnika, zbog čega se preporučuje više osposobljavanja za primjenu metakognitivnih pristupa u radu nastavnika radi povećavanja kvalitete poučavanja.

#### **4. Problem, cilj i hipoteze istraživanja**

Iako je poučavanje temeljna djelatnost niza drugih zanimanja (primjerice, instruktora letačke obuke ili autoškole, sveučilišnih profesora, andragoga, poučavatelja u neformalnom obrazovanju), u ovom radu usmjereni smo na najbrojniju populaciju onih koji poučavaju u formalnom sustavu odgoja i obrazovanja u Republici Hrvatskoj, a to su nastavnici osnovnih i srednjih škola (gimnazija, strukovnih, umjetničkih i obrtničkih).

Nastavnik općeobrazovnih predmeta, strukovni nastavnik ili nastavnik u umjetničkim školama obavlja cijeli niz poslova vezanih za djelatnost odgoja i obrazovanja. Nastavnik planira nastavni i školski rad, organizira aktivnosti, kurikulumski programira realizaciju nastavnog sata, osmišljava nastavne strategije, metode i sredstva, kreira i provodi izvannastavne i izvanškolske aktivnosti, prati razvoj učenika u svim razvojnim područjima, ocjenjuje i vrjednuje učenikovo učenje, surađuje s drugim nastavnicima u školskom kolektivu te roditeljima/skrbnicima. Pored navedenih poslova nastavnik u strukovnim školama najčešće je nositelj više strukovnih nastavnih predmeta i/ili modula; zatim organizira praktični rad u školi, brine o učeničkoj praksi, surađuje s tvrtkama i drugim organizacijama.

Ono što im je zajednička djelatnost, to je poučavanje. Nastava je tek jedan segment nastavnikova rada. Poučavanje je njegova središnja aktivnost. Učenikovo učenje jest jedna strana medalje, a nastavnikovo poučavanje druga strana iste medalje. Poučavanje je u protuteži s drugim poslovima koje nastavnik obavlja (priprema nastave, informativni razgovori s roditeljima, suradnja s drugim nastavnicima, administrativni poslovi, izvannastavne i izvanškolske aktivnosti...). Istraživačko pitanje jest: Koliko je poučavanje u fokusu nastavnikove djelatnosti?

Cilj istraživanja jest:

- Ispitati razinu metakognitivne svjesnosti poučavanja kao temeljnog posla u profesiji nastavnika zaposlenih u osnovnim i srednjim školama u Republici Hrvatskoj te otkriti postoji li razlika metakognitivne svjesnosti prema temeljnim varijablama, kao što su spol, odgojno-obrazovna ustanova i radno iskustvo

- Objasniti/raspraviti razinu metakognitivne svjesnosti nastavnika u osnovnim i srednjim školama kroz deskriptivne iskaze ispitanika u fokus skupinama, a koji se mogu povezati s metakognicijom i metakognitivnom sviješću.

Kad je konstruiran cjelovit upitnik za utvrđivanje poslova nastavnika općeobrazovnih predmeta, strukovnog nastavnika i nastavnika u umjetničkim školama za potrebe projekta,<sup>5</sup> Skala metakognitivne svjesnosti nastavnika našla je svoje mjesto u istraživačkom upitniku konstruiranom za ispitivanje i utvrđivanje standarda zanimanja i standarda kvalifikacije nastavnika. Primjena navedene skale podudara se s istraživačkim nastojanjima za unapređenje nastavničke kvalifikacije u praksi, a na temelju provedenih istraživanja u sustavima izvan Republike Hrvatske. Naprosto se pošlo od pretpostavke da dokazi o korisnosti obilježja metakognitivne svjesnosti nastavnika u drugim zemljama ne mogu ne imati značajan doprinos u hrvatskom odgojno-obrazovnom sustavu.

U znanstvenoj diskusiji tijekom izrade cjelovitog upitnika polazilo se i od drugih hipoteza, primjerice da će razina metakognitivne svijesti nastavnika biti veća na razini obveznog obrazovanja nego kod srednjoškolskih nastavnika. Pretpostavilo se također da centralizacija obrazovnog sustava sputava nastavnike u primjeni metakognicije i upravljanja metakognicijom. Budući da je istraživanje provedeno kao temelj za daljnja istraživanja, sve su druge hipoteze *ad hoc* postavljane u interpretaciji rezultata.

## 5. Metoda istraživanja i metoda obrade podataka

Za mjerenje metakognitivne svjesnosti poučavanja nastavnika korišten je upitnik sa Skalom metakognitivne svjesnosti za nastavnike (engl. *Metacognitive Awareness Inventory for Teachers*, MAIT) koji su izradili Schraw i Dennison (1994, prema Balčikanli, 2011: 1320) modificiranjem upitnika za mjerenje metakognitivne svijesti odraslih osoba, utvrđivanjem valjanosti i pouzdanosti upitnika u školskom kontekstu te izlučujući 24 čestice u šest faktora (Tablica 1) u kojima se faktor 1 (F1) odnosi na deklarativno znanje s pripadajućim česticama 1, 7, 13 i 19; faktor 2 (F2) odnosi se na proceduralno znanje s pripadajućim česticama 2, 8, 14 i 20; faktor 3 (F3) odnosi se na kondicionalno znanje s pripadajućim česticama 3, 9, 15 i 21; faktor 4 (F4) odnosi se na planiranje s pripadajućim česticama 4, 10, 16 i 22; faktor 5 (F5) odnosi se na praćenje i nadzor s pripadajućim česticama 5, 11, 17 i 23; faktor 6 (F6) odnosi se na vrjednovanje s pripadajućim česticama 6, 12, 18 i 24. Faktori su podijeljeni u dvije dimenzije ili potkomponente od kojih se F1, F2 i F3 odnose na metakognitivno znanje, a F4, F5 i F6 na metakognitivnu regulaciju. Ispitanici su stavove iskazivali na Likertovoj skali od 1 (uopće se ne slažem) do 5 (u potpunosti se slažem).

<sup>5</sup> Projekt pod nazivom „Kompetencijski standardi nastavnika, pedagoga i mentora“ financiran je iz Europskog socijalnog fonda u financijskom razdoblju 2014. – 2020. (broj ugovora UP.03.1.1.02.0056).

Za utvrđivanje razine metakognitivne svjesnosti podatci su obrađeni postupcima deskriptivne statistike na cijelom uzorku, a rezultati istraživanja prikazani su u Tablici 1. prema socio-demografskim varijablama – spol, dob, radni staž, ustanova zaposlenja i razina kvalifikacije. Radi dublje analize koristili smo odgovore ispitanika na fokus skupinama.

### **Uzorak**

Upitnik je popunilo 1140 nastavnika osnovnih i srednjih škola, od kojih je 81 % nastavnica i 19 % nastavnika. Obuhvaćeni su nastavnici svih dobnih skupina; najmanji broj ispitanika (8 %) bili su nastavnici mlađi od 30 godina.

Gotovo trećina nastavnika (31 %) ima od 11 do 20 godina radnog staža na radnom mjestu predmetnog nastavnika, 32 % ih ima manje od 10 godina radnog staža u školi, 4 % su pripravnici, 23 % su sa stažem od 20 do 30 godina i 10 % su školski seniori s više od 30 godina radnog staža na radnom mjestu predmetnog nastavnika.

Uzorak je činio jednak broj osnovnoškolskih (50 %) i srednjoškolskih nastavnika (50 %). Istraživanje je provedeno u šest regija Republike Hrvatske: Slavoniji, Središnjoj Hrvatskoj, Sjevernoj Hrvatskoj, Zagrebu, Istri i primorju sa zaleđem i Dalmaciji.

Ukupno 84 % ispitanika završilo je VII. razinu Hrvatskog kvalifikacijskog okvira (HKO), dok je 4 % završilo magisterij (VIII.1 razina HKO-a), a 1 % steklo stupanj doktora znanosti (VIII.2 razina HKO-a). Završeno dvogodišnje ili trogodišnje visokoškolsko obrazovanje ima 8 % nastavnika (VI. razina HKO-a), a 2 % ispitanika ima završeno srednjoškolsko obrazovanje (IV. razina HKO-a).

Istraživanjem su obuhvaćeni nastavnici svih obrazovnih područja (jezično-komunikacijsko, matematičko, prirodoslovno, tehničko, informatičko, društveno, humanističko, umjetničko, tjelesno-zdravstveno, strukovna teorijska područja i praktični dio strukovnog obrazovanja).

Nastavničku kvalifikaciju simultanim modelom (tijekom redovitog studija matične struke) steklo je 74 % nastavnika, a 24 % nakon završetka studija pohađanjem Programa za stjecanje nastavničkih kompetencija (pedagoško-psihološkog didaktičko-metodičkog programa). Nastavničku kvalifikaciju nije steklo 2 % ispitanika. Budući da je 50 % ispitanika iz osnovne škole, srednjoškolski nastavnici koji su popunili poslane upitnike bili su iz različitih škola – 13 % iz gimnazija, 32 % iz strukovnih škola, 3 % iz obrtničkih i 2 % iz umjetničkih.

## **6. Rezultati istraživanja s diskusijom**

Rezultate istraživanja prikazujemo u dva dijela. Prvi dio sadrži temeljne deskriptivne pokazatelje primijenjene Skale metakognitivne svjesnosti u poučavanju (engl. *Metacognitive Awareness Inventory for Teachers – MAIT*) na cjelokupnom uzorku nastav-

nika (Tablica 1), i to kroz postotne izračune i srednju vrijednost (M). Drugi dio interpretacije odnosi se na uspoređivanje statistički dobivenih rezultata i preklapanje rezultata s drugim pitanjima i odgovorima ispitanika u upitniku. Transkribirani iskazi ispitanika snimljeni tijekom fokus skupina također su korišteni u interpretaciji rezultata.

**Tablica 1. Prizak temeljnih deskriptivnih pokazatelja Skale metakognitivne svjesnosti u poučavanju (engl. *Metacognitive Awareness Inventory for Teachers – MAIT*) na cjelokupnom uzorku nastavnika**

Redni broj tvrdnje	Tvrdnje	M	SD	N	Procjene na skali				
					1 (%)	2 (%)	3 (%)	4 (%)	5 (%)
1.	Svjestan sam prednosti i slabosti u vlastitom poučavanju.	4,4	0,71	1105	0	1	8	39	51
2.	Pokušavam koristiti tehnike poučavanja koje su mi se prethodno pokazale uspješnima.	4,6	0,57	1107	0	0	4	30	66
3.	Koristim svoje prednosti kako bih kompenzirao svoje slabosti u poučavanju.	4,3	0,86	1105	1	3	12	37	47
4.	Prilagođavam ritam poučavanja kako bih imao dovoljno vremena obraditi sve što je planirano.	4,4	0,72	1107	0	1	9	38	51
5.	Tijekom poučavanja povremeno se zapitam postizem li svoje ciljeve poučavanja.	4,3	0,85	1105	1	2	13	37	47
6.	Kad završim s poučavanjem pitam samog sebe koliko dobro sam ostvario vlastite ciljeve.	4,3	0,83	1103	1	2	14	34	50
7.	Znam koje su vještine najvažnije za dobrog učitelja.	4,3	0,71	1108	0	1	10	43	46
8.	Imam određen razlog za izbor svake od korištenih tehnika poučavanja u nastavi.	4,4	0,71	1105	0	1	11	38	50
9.	Mogu sam sebe (stvarno) motivirati za poučavanje.	4,3	0,78	1099	0	2	11	39	47
10.	Postavljam vlastite specifične ciljeve poučavanja prije nego što počnem poučavati.	4,1	0,84	1098	1	3	18	41	39
11.	Za vrijeme poučavanja uhvatim se kako procjenjujem koliko su uspješne moje tehnike poučavanja.	4,1	0,92	1105	2	5	14	40	39



12.	Nakon svakog poučavanja pitam se jesam li mogao koristiti neke druge tehnike.	4,0	0,97	1102	2	5	21	36	36
13.	Znam kako kontrolirati svoje poučavanje.	4,3	0,71	1104	0	1	9	44	46
14.	Svjestan sam metoda poučavanja koje koristim dok poučavam.	4,5	0,68	1107	0	1	8	36	55
15.	Koristim različite metode poučavanja ovisno o situaciji.	4,5	0,65	1104	0	1	7	34	59
16.	Preispitujem se o materijalima za poučavanje koje namjeravam koristiti u nastavi.	4,4	0,78	1104	0	2	11	34	52
17.	Redovito provjeravam u kojoj su mjeri moji učenici razumjeli gradivo koje poučavam.	4,4	0,67	1108	0	0	8	37	54
18.	Nakon što ih poučim ključne stvari, pitam se mogu li to sljedeći put učiniti na neki učinkovitiji način.	4,3	0,78	1106	1	2	11	38	49
19.	Znam što se od mene očekuje u poučavanju.	4,4	0,73	1104	0	1	9	40	50
20.	Automatski upotrebljavam korisne metode poučavanja.	4,2	0,77	1103	0	2	15	45	39
21.	Za svaku metodu poučavanja koju koristim znam kada će biti najučinkovitija.	3,9	0,83	1106	1	3	24	47	25
22.	Organiziram svoje vrijeme kako bih što bolje ostvario vlastite ciljeve poučavanja.	4,3	0,76	1108	0	2	10	40	48
23.	Dok poučavam, pitam se koliko dobro to radim.	4,2	0,93	1106	1	4	13	32	49
24.	Nakon poučavanja najvažnijeg dijela gradiva, pitam se jesam li uzeo u obzir sve moguće metode.	4,1	0,90	1103	1	4	19	38	39

Rezultati istraživanja pokazuju izrazito visoku razinu metakognitivne svjesnosti poučavanja nastavnika općeobrazovnih predmeta u osnovnim i srednjim školama te strukovnih nastavnika u srednjim strukovnim i umjetničkim školama, što je razvidno iz srednje vrijednosti (M) koja je vidljiva u rasponu od 4.0 (12. čestica: *Nakon svakog poučavanja pitam se jesam li mogao koristiti neke druge tehnike*) do 4.6 (2. čestica: *Pokušavam koristiti tehnike poučavanja koje su mi se prethodno pokazale uspješnima*). Ako rezultate promatramo prema ispitanim potkomponentama, to jest prema razini metakognitivnog znanja (deklarativnog (F1), proceduralnog (F2) i kondicionalnog (F3)) i metakognitivne regulacije (planiranje (F4), praćenje (F5) i vrjednovanje (F6)), razlike nisu značajne.



Rezultati pokazuju da se razina metakognitivne svjesnosti nastavnika neznatno razlikuje u prikazu prosječnih rezultata na cjelokupnom uzorku, i to u kondicionalnom znanju (F6) gdje je srednja vrijednost (M) 3.8 kod nastavnika i 3.9 kod nastavnica (čestica 21: *Za svaku metodu poučavanja koju koristim, znam kada će biti najučinkovitija*), a u aktivnosti vrjednovanja (F6) srednja vrijednost (M) iznosi 3.8 (12. čestica: *Nakon svakog poučavanja pitam se jesam li mogao koristiti neke druge tehnike*; čestica 24: *Nakon poučavanja najvažnijeg dijela gradiva, pitam se jesam li uzео u obzir sve moguće metode*).

Iako bi se moglo pretpostaviti da pripravnici i osobe mlađe životne dobi imaju nižu razinu metakognitivne svijesti od starijih nastavnika, posebice onih koje su u sustavu obrazovanja više godina, razlike se nisu pokazale. Među svim ispitivanim faktorima metakognitivne svjesnosti, nešto niža srednja vrijednost (M = 3.8) pokazala se u kondicionalnom znanju nastavnika mlađih od 50 godina u stavu *Za svaku metodu poučavanja koju koristim, znam kada će biti najučinkovitija* (čestica 21.).

Prema godinama radnog staža prosječni rezultati ispitanika pokazuju također visoku razinu svjesnosti (M u rasponu od 4.0 do 4.6) osim u kondicionalnom znanju (F3) gdje su pripravnici (M = 3.9) i nastavnici s manje od 5 godina radnog staža (M = 3.9) pokazali manju razliku u stavu *Za svaku metodu poučavanja koju koristim, znam kada će biti najučinkovitija* (čestica 21). Isti se ispitanici neznatno razlikuju i u viđenju vrjednovanja (F6), neznatno se razlikujući od starijih i iskusnijih nastavnika u stavu *Nakon svakog poučavanja pitam se jesam li mogao koristiti neke druge tehnike* (čestica 12).

Nastavnici osnovnih i srednjih škola pokazuju jednako visoku razinu metakognitivne svjesnosti (M je u rasponu od 4.0 do 4.6). Neznatna razlika (M = 3.9) pokazuje se između nastavnika osnovnih i srednjih škola u stavu *Za svaku metodu poučavanja koju koristim, znam kada će biti najučinkovitija* (čestica 21).

Visoku razinu metakognitivnog znanja i metakognitivne regulacije nastavnika u temeljnoj djelatnosti poučavanja, s neznatnim razlikama na cijelom istraživačkom uzorku, pripisujemo poznavanju same uloge nastavnika i htijenju da tu očekivanu ulogu iskažu kroz mišljenja i stavove. Ne umanjujemo vjerojatnost da su visoke srednje vrijednosti i postotci dobiveni rezultatima ovog istraživanja posljedica relativno čestih stručnih usavršavanja nastavnika na lokalnoj, regionalnoj i nacionalnoj razini, na kojima nastavnici stječu nova znanja, izmjenjuju iskustva, osvježuju vrijednost svog znanja, nalaze odgovore na pitanja zašto i kako riješiti probleme u poučavanju.

Pretpostavka da će se razlika u stavovima pokazati između nastavnika osnovnih i srednjih škola te da će metakognitivna svjesnost biti viša od nastavnika u srednjim školama, s obzirom na obveznost osnovnoškolskog obrazovanja i ustavnu zagaraniranost osnovnog obrazovanja svakom djetetu, u ovom istraživanju nije se pokazala. Može se pretpostaviti da u hrvatskom obrazovnom sustavu prevladava opće mišljenje da je i srednja škola obvezna razina, jer je Hrvatska zemlja Europske Unije s najmanjim brojem isključenih učenika iz sustavnog obrazovanja.<sup>6</sup>

<sup>6</sup> Isključenost mladih iz sustava odgoja i obrazovanja u Hrvatskoj (3,0 %) 2019. godine bila je triput manja od prosjeka zemalja Europske unije (10,2 %). Education and Training Monitor 2020, Croatia, <https://op.europa.eu/webpub/eac/education-and-training-monitor-2020/countries/croatia.html>

Do navedenih pretpostavki došli smo usporedbom s rezultatima dobivenima u drugom dijelu Upitnika za nastavnike. Osim Skale metakognitivne svjesnosti u poučavanju, Upitnik za nastavnike imao je više dijelova i sadržavao je niz pitanja koja se preklapaju sa sadržajem primijenjene Skale. Izdvajamo rezultate onih pitanja koja su sadržajno povezana s metakognitivnom svijesti nastavnika o poučavanju.

Složenost nastavničkog posla upućuje i na težinu poučavanja. Može se pretpostaviti da težina posla umanjuje razinu metakognitivne svijesti, vjerojatnije u potkomponenti koja se odnosi na kognitivnu regulaciju, odnosno na nastavnikove poslove planiranja, praćenja i vrjednovanja (F4, F5 i F6). Međutim, na pitanje *nastavnicima S obzirom na društveno-kulturne, političke, gospodarske, obrazovne i druge promjene, smatrate li da je posao nastavnika danas otežan ili olakšan?*, 82 % nastavnika odgovorilo je da je otežan i izrazito otežan. Čak 85 % nastavnika osnovne škole ocjenjuje posao nastavnika teškim i izrazito teškim, dok ga takvim ocjenjuje 78 % srednjoškolskih nastavnika.

Na pitanje *Kada biste ponovno mogli birati svoju profesiju, biste li ponovno odabrali nastavnički poziv?*, tek svaki drugi ispitanik odgovorio je potvrdno (52 %), dok ih je 16 % odgovorilo da ne bi, a trećina (32 %) ispitanika nije sigurna.

Na pitanje *Koliko često strukturirate nastavne sadržaje na načelu razvijajućeg interesa učenika?*, 42 % nastavnika odgovorilo je da to radi svaki dan, a 28 % nastavnika svaki tjedan. Još veći broj nastavnika (46 %) je na pitanje *Koliko često planirate nastavne zadatke i domaći rad s ciljem razvoja učenikove sposobnosti samostalnog učenja i sposobnosti za rješavanje problema?* odgovorio da to radi svaki dan, a 55 % nastavnika smatra da *primjenjuje različite strategije poučavanja i učenja ovisno o sposobnostima i motivaciji učenika svaki dan*. Čak 60 % nastavnika smatra da svaki dan *osposobljava učenike za samostalno učenje, razvoj vlastitih strategija učenja i odgovornost prema učenju*, a 20 % nastavnika radi to svaki tjedan.

Na pitanje *Koliko često nastavni sadržaj oprimjerujete i obogaćujete primjerima iz stvarnog života i učenikovog neposrednog iskustva?*, 70 % nastavnika odgovorilo je da tu aktivnost radi svaki dan, a 18 % nastavnika svaki tjedan.

Procjenjujući sigurnost u vlastitu sposobnost za obavljanje aktivnosti na ljestvici od 1 (uopće nisam siguran) do 7 (u potpunosti sam siguran), na pitanje *Kako uspješno primjenjujete svaku metodu poučavanja koju škola zahtijeva?*, 23 % nastavnika kazalo je da su u potpunosti sigurni, a 31 % da su sigurni.

Ispitujući različite aspekte nastavnikova posla zanimalo nas je koliko su nastavnici usmjereni na unapređenje kvalitete rada škole. Odgovori su dobiveni na skali od 1 (uopće nisam usmjeren) do 5 (izrazito sam usmjeren). Na pitanje *Koliko često aktivno sudjeluju u organizaciji i unapređenju kvalitete škole*, 43 % nastavnika odgovorilo je da su izrazito usmjereni, a 44 % nastavnika smatra da je izrazito usmjeren na *samostalno donošenje odluke u različitim odgojno-obrazovanim situacijama*.

Procjenjujući sigurnost u vlastitu sposobnost, 23 % nastavnika posve je sigurno da *uspješno primjenjuje svaku metodu poučavanja koju škola zahtijeva*, a 31 % poprilično je si-

gurno. Veći broj nastavnika (45 %) iskazao je potpunu sigurnost u objašnjavanje onog što je najvažnije u njegovu nastavnom predmetu na način da i učenici koji ostvaruju slabije rezultate mogu razumjeti.; 32 % ih je poprilično sigurno. Više od polovice nastavnika potpuno je sigurno (29 %) ili poprilično sigurno (31 %) da organizira školski rad na način da se poučavanje i zadatke prilagođavaju individualnim potrebama učenika.

Potpuno je sigurno 24 % nastavnika, a 30 % je dosta sigurno da istinski potiču sve učenike na učenje, čak i u razredima s učenicima najrazličitijih sposobnosti. Više od polovice nastavnika u potpunosti je sigurno (36 %) ili poprilično sigurno (32 %) da uspješno poučava i kad je kurikulum promijenjen.

Najveći broj je onih nastavnika, njih više od 80 %, koji su posve sigurni (50 %) i poprilično sigurni (34 %) da objašnjavaju nastavni sadržaj na način da većina učenika razumije ono najvažnije.

Neki odgovori ispitanika dobiveni tijekom razgovora vođenih u fokus skupinama izravno naglašavaju uključenost nastavnikove svjesnosti, što je razvidno iz odgovora nastavnice zaposlene u osnovnoj školi: „Dakle, mi moramo biti stručnjaci u svom predmetu, moramo biti dobri metodičari, moramo biti dobri pedagozi, psiholozi, pa su tu socijalni problemi. Dakle, to je jedna širina znanja. Pa onda moramo biti digitalno pismeni.“

Druga nastavnica bila je još izravnija kazavši: „Svi smo svjesni da zapravo odgajamo i obrazujemo djecu za nama nepoznata zanimanja. Mi u osnovnoj školi nudimo temeljna znanja, a da li će oni biti izumitelji kasnije, (...), ja to u ovom trenutku ne mogu niti znati; ali ono osnovno, to im moramo dati.“

Nastavnica osnovne škole imala je izravan i kratak odgovor: „Meni su pripreme prve, a nastava mi je zadnja.“ Nastavnik iz druge škole ju je podržao: „Priprema za nastavu i provedba nastave. Eto, kod kuće se pripremamo, a u školi sve to pokušavamo provesti.“

Analičkim uvidom u odgovore na druga pitanja iz upitnika, primjerice odgovore vezane za procjenu sigurnosti u obavljanje nastavničkog poziva, na poučavanje bez obzira na razlike u organizaciji nastave i razreda, na prilagodbu poučavanja potrebama učenika smanjenih sposobnosti istodobno kad poučavaju druge učenike u razredu ili procjenu uspješnosti poučavanja i kad je kurikulum promijenjen, rezultati istraživanja raspršeniji su (nisu koncentrirani na skali) i ne pokazuju podudarnost s visokom razinom metakognitivne svjesnosti nastavnika o poučavanju.

Može se pretpostaviti da je orijentiranost ispitanika na samo jednu aktivnost – poučavanje, imala u pozadini profesionalizam nastavnika vezan za nastavni predmet umjesto za poučavanje. Iako je istraživačko težište bila svjesnost poučavanja, moguće je da su nastavnici percipirali svjesnost iz samog nastavnog predmeta u smislu „Ja sam biolog i svjestan sam znanja koja moram znati i prenijeti učenicima“ ili „Ja sam geograf i svjestan sam znanja koja trebam razumjeti, kao što mogu razumjeti

prijenos gradiva geografije učeniku“. Ovu pretpostavku nalazimo u strogo predmetnoj strukturi odgojno-obrazovnog sustava, strogo centraliziranom sustavu odgoja i obrazovanja i zapošljavanju na radno mjesto iz jednog nastavnog predmeta u osnovnoj školi i u srednjim školama općih usmjerenja ili više nastavnih predmeta unutar jednog strukovnog područja u strukovnim školama.

Kad su u Švedskoj počeli reformirati sustav strukovnog obrazovanja prije nekoliko godina, onda im je jedno od prvih pitanja bilo otkrivanje identiteta strukovnog nastavnika (Köpsén, 2014). Šveđani su bili zabrinuti za povećanje broja učenika koji napuštaju školovanje, a zapošljivost je njihov strateški društveni cilj, kao i cijele Europske unije. Strukovni nastavnici ušli su u fokus obrazovne politike i znanosti. Nadležno ministarstvo zahtijevalo je odgovore na pitanja zadovoljavaju li strukovni nastavnici zahtjeve strukovnog obrazovanja, kako oni percipiraju svoju profesiju s obzirom na to da obrazovna politika očekuje da strukovno obrazovanje prvenstveno bude u funkciji razvoja vještina i ishoda učenja, a manje procesa učenja. Čak je jedan od reformskih ciljeva bio smanjenje općeobrazovnog dijela kako bi strukovno obrazovanje što efikasnije odgovorilo potrebama tržišta rada. Köpsén (2014) navodi i druge probleme s kojima se obrazovna politika suočila tijekom provedbe reforme. Na primjer, između 40 % do 60 % strukovnih nastavnika nema formalnu nastavničku izobrazbu (za razliku od 90 % osnovnoškolskih nastavnika), nego nastavnički identitet stvaraju kroz radno i životno iskustvo. Upravo se kod strukovnih nastavnika događa da njihov nastavnički identitet „zamagljuje“ identitet njihovih zanimanja. Metodom intervjuiranja i primjenom polustrukturiranog intervjua s 22 ispitanika iz petnaest različitih strukovnih škola rezultati su pokazali da identitet zanimanja (građevinar, strojar, ugostitelj, elektrotehničar, slastičar i dr.) ima prevagu nad identitetom nastavnika.

Istraživanje je pokazalo i kako se manifestira taj identitet. Strukovni nastavnici svoj profesionalni profil opisuju isticanjem vlastitog autoriteta kroz struku, a ne kroz nastavničko zanimanje. Na radnom mjestu nastavnika oni sebe vide različitim od nastavnika općeobrazovnih predmeta, jer su sadržaji učenja u strukovnim usmjerenjima koherentniji, nastava ima svoj slijed i nije isprekidana, učenici su zbog naravi nastavnih predmeta angažiraniji, struka utječe na stvaranje dobrih odnosa i povezivanje jer je materija strukovnog obrazovanja takva da se učenika na svakom koraku usmjerava. Postavlja se pitanje pedagoške, didaktičke i psihološke dimenzije. Ispitanici su u ovom istraživanju posebnu važnost davali profesionalnoj etici kroz normativnu perspektivu i pravila od kojih nema odstupanja, posebice tijekom vremenskih razdoblja koja se odnose na stručnu praksu. Vremenska točnost, radni sati, organizacija rada, dnevni raspored te odnos s drugima u procesu rada zahtjevi su struke i radnog mjesta, jednako kao i izgled, oblačenje i međusobna komunikacija. S obzirom na to da je isključivanje mladih srednjoškolske dobi iz formalnog obrazovnog sustava švedski problem, autorica Köpsén (2014) uzorne školske modele nalazi u iskustvu Finske koja je „sustavan razvoj pedagoške prakse, temeljen na tim-

skom upravljanju i vođenju, kolaborativnom kurikulumu i multi-profesionalnom vođenju“ primijenila u smanjenju isključivanja mladih iz obrazovnog sustava i unaprijedila svoj školski sustav (Jäppinen, 2010, prema Köpsén, 2014: 5). Danska je tako unaprijedila svoje strukovno obrazovanje. Jedni i drugi uložili su u obrazovanje nastavnika stvarajući od njih profesionalce koji „posjeduju pedagoška znanja i vještine za poučavanje i učenje“ (Köpsén, 2014: 15).

U hrvatskom obrazovnom sustavu obujam nastavničke kvalifikacije povećan je deset puta tek 2005. godine uvođenjem Bolonjskog procesa. Samo povećanje nastavničke kvalifikacije nije rezultiralo ujednačavanjem kompetencijskog profila na nacionalnoj razini, što se vjerojatno reflektira na nastavnu i odgojno-obrazovnu praksu u osnovnoj i srednjoj školi. Profesionalizacija svake djelatnosti, pa tako i nastavničke, legislativno je potkrijepljena, a u praksi se ostvaruje kroz tradicionalno zanimanje nastavnika nastavnog predmeta. Metodološki pristup standardizaciji zanimanja i kvalifikacije može biti pojednostavljen opisom poslova kojima je glavna nit poučavanje i odnos s učenicom, kolegama i roditeljima, uz stalnu brigu o zdravlju i sigurnosti učenika (Stern, 1995: 108–119). Dobrobit učenika kao krajnji odgojno-obrazovni cilj daleko je složeniji. Stoga se kvalifikacijski obujam poslaguje u kompaktnu cjelinu kao Rubikova kocka; cjelinu sastavljenu od niza dijelova. Značajni dijelovi te kompaktne cjeline razvidni su, među inim, i u upitniku metakognitivne svjesnosti nastavnika.

Iako je razina metakognitivne svjesnosti nastavnika, prema mišljenju samih nastavnika, na cjelovitom uzorku visoka, sigurnost u vlastitu kompetentnost nastavnici nisu iskazali tako visokim statističkim vrijednostima. Metakognitivna svjesnost poučavanja nedvojbeno će ući u neke programe za stjecanje nastavničkih kompetencija, bez obzira na to što traganje za konsenzusom na nacionalnoj razini oko nastavničkih kompetencija traje desetljećima. U tom kontekstu skloniji smo komentaru Zarevskog (2012) koji je prikaz skale za identifikaciju i procjenjivanje postavljanja „misaonih skela“ povezao s okvirom učiteljskih kompetencija (Zarevski, 2012: 170) i kazao: „Poučavanje strategija učenja (kontrolirane misli i radnje koje učenici poduzimaju da bi postigli cilj učenja) uvijek je nedovoljno istraženo područje. K tomu, nalazi se u više područja psihologije i pedagogije, a premalo je transfera znanja među znanstvenicima. Nažalost, i kad je riječ o primjeni znanstvenih dostignuća u praksi, također je premala razina razmjene znanja i iskustava“ (Zarevski, 2012 : 170).

## 7. Zaključak

U razvijenim zemljama Europe i svijeta istraživanjima metakognitivne svjesnosti učenika pridavala se veća pozornost nego metakognitivnoj svjesnosti poučavanja. S reformskim zahtjevima i promjenama u društvima izazvanima gospodarskom konkurentnošću, od obrazovanja se očekuje veći doprinos društvenom rastu i razvoju.

Usmjerenost odgojno-obrazovne djelatnosti na učenika prednost je dala ishodima učenja. Međutim, istraživanjem različitih segmenata obrazovanja, pa tako i metakognitivne svjesnosti nastavnika, pokazuje se povezanost razine metakognitivne svjesnosti poučavanja s učeničkom metakognitivnom sviješću učenja, samostalnosti učenika i učeničkim postignućem. Poučavanje sa spoznavanjem vlastite spoznaje o poučavanju, a potom kontroliranje i reguliranje vlastitih spoznajnih procesa jest nastavnikovo profesionalno svojstvo koje pridonosi njegovoj vlastitoj radnoj učinkovitosti, a i učenikovu postizanju boljih rezultata u učenju.

Poznavanje samog nastavnog predmeta nije dovoljno. Obrazovne politike razvijenih zemalja Europske unije teže povećavanju nastavničke kvalifikacije. Cilj obrazovne politike za standardizacijom zanimanja i kvalifikacije nastavničke profesije u Republici Hrvatskoj nije samo reformski pothvat nego i poticaj Europske unije, što je utjecalo na provedbu sveobuhvatnog znanstvenog istraživanja vezano za standardizaciju profesionalnog profila nastavnika. U tom kontekstu istraživala se i kognitivna svjesnost nastavnika o poučavanju kao temeljnom nastavnikovu poslu u osnovnoj i srednjoj školi.

Iako rezultati procjene osobnih stavova nastavnika o metakognitivnoj svjesnosti poučavanja pokazuju visoku razinu svjesnosti na cjelokupnom uzorku, i to u obje potkomponente – metakognitivnoj spoznaji i metakognitivnoj regulaciji, istraživanje otvara širok prostor za višedimenzionalnije sagledavanje problema metakognitivne svijesti nakon utvrđenih statističkih parametara. Metakognitivna svjesnost poučavanja pokazuje se kao profesionalno svojstvo nastavnika kojim nastavnik upravlja na način da s permanentnom samoevaluacijskom refleksijom preformulira vlastiti problem ili brigu u cilj, a s novim planom razvije novu kompetenciju (Mattes, 2007).

Istraživanje otvara i nova istraživačka pitanja. Primjerice, zašto su prema rezultatima PISA istraživanja postignuća učenika u srednjim školama u Hrvatskoj ispod prosjeka EU ako je metakognitivna svjesnost praktičara izuzetno visoka? Što je zajedničko osnovnoškolskim i srednjoškolskim nastavnicima, a u čemu se njihova djelatnost poučavanja razlikuje? Smatramo relevantnim potaknuti i pitanje centralizacije obrazovnog sustava sa sumnjom da centralizacija (mjesto autonomije škole) sputava nastavnike u primjeni metakognicije i upravljanja metakognicijom. No konstatacija da „jedna od najvećih radosti poučavanja jest činjenica da učitelji nikad ne prestaju učiti jer se obrazovanje stalno mijenja, a učenici predstavljaju stalne različite izazove“ (Glazzard i sur., 2016: 169) ostavlja područje odgoja i obrazovanja nepresušnim vrelom znanstvenih pitanja.



## Literatura

- Balçıkkanlı, C. (2011). Metacognitive Awareness Inventory for Teachers (MAIT). *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 9(3), 1309–1332.
- De Backer, L., Van Keer, H. i Valcke, M. (2011). Exploring the potential impact of reciprocal peer tutoring on higher education students' metacognitive knowledge and regulation. *Instructional Science*, 40(3), 559–588.
- Engel, B. (2021). Teacher Metacognition: Teacher as Curriculum Maker with Metacognition at the Centre of the Classroom (RESEARCH REPORT). *Journal of Graduate Studies in Education*, 13( 2), 4–11.
- Europska komisija (2020). Education and Training Monitor 2020, <https://op.europa.eu/webpub/eac/education-and-training-monitor-2020/countries/croatia.html> [pristupljeno 21. rujna 2021.]
- Garnett, S. (2012). *The Subject Leader: An Introduction to leadership and management*. Crown House Publishing Limited.
- Gill, V. (2001). *The Eleven Commandments of Good Teaching* (Second edition). Corwin Press, Inc.
- Glazzard, J., Denby, N. i Price, J. (2016.). *Kako poučavati, Priručnik za odgojitelje, učitelje i nastavnike*. Zagreb: EDUCA.
- Hindun, I., Husamah, H., Nurwidodo, N., Fatmawati, D. i Fauzi, A. (2021). E-Learning in COVID-19 pandemic: Does it challenge teachers' work cognition and metacognitive awareness? *International Journal of Instruction*, 14(3), 547–566.
- Hughes, A. J. (2019). Measuring Metacognitive Awareness: Applying Multiple, Triangulated, and Mixed-Methods Approaches for an Encompassing Measure of Metacognitive Awareness. *Journal of Technology Education*, 30(2), 3–20.
- Jiang, Y., Ma, L. i Gao, L. (2016). Assessing teachers' metacognition in teaching: The Teacher Metacognition Inventory. *Teaching and Teacher Education*, 59, 403–413.
- Kallio, H., Virta, K., Kallio, M., Virta, A., Hjärdemaal, F. R. i Sandven, J. (2017). The Utility of the Metacognitive Awareness Inventory for Teachers among In-service Teachers, *Journal of Education and Learning*, 6( 4), 78–91.
- Kiper, H. i Mischke, W. (2008). *Uvod u didaktiku*. Zagreb: EDUCA.
- Köpsén, S. (2014.). How vocational teachers describe their vocational teacher identity, *Journal of Vocational Education and Training*, 66(2), 194–211.
- Mattes, W. (2007.). *Rutinski planirati – učinkovito poučavati*. Zagreb: Ljevak
- Öz, H. (2016). Metacognitive Awareness and Academic Motivation: A Cross-Sectional Study in Teacher Education Context of Turkey. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 232, 109–121.

- Sezgin Memnun, D. i Akkaya, R. (2009). The levels of metacognitive awareness of primary teacher trainees. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 1, 1919–1923.
- Stephanou, G. i Mpiontini, M.-H. (2017). Metacognitive Knowledge and metacognitive Regulation in Self-Regulatory Learning Style, and in Its Effects on Performance Expectation and Subsequent Performance across Diverse School Subjects. *Psychology*, 8, 1941–1975.
- Stern, J. (1995). *Learning to Teach: A guide for school-based initial and in-service training*. London: David Fulton Publishers.
- Van Velzen, J. (2016). *Metacognitive Learning – Advancing Learning by Developing General Knowledge of the Learning Process*. Springer: Cham.
- Zarevski, P. (2012). *Struktura i priroda inteligencije* (2. prošireno izdanje). Naklada Slap: Jastrebarsko.
- Young, A. i Fry, J. (2012). Metacognitive awareness and academic achievement in college students. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 8(2), 1–10.



# Kako nastavnici procjenjuju vlastitu nastavnu efikasnost?

**Daliborka Luketić**

*Sveučilište u Zadru, Odjel za pedagogiju*

**Barbara Rončević Zubković**

*Sveučilište u Rijeci, Filozofski fakultet, Odsjek za psihologiju*

## 1. Uvod

Nastavnik ostvaruje svoj rad u odgojno-obrazovnom procesu kroz neposrednu odgojnu i obrazovnu praksu koja je dinamična, višedimenzionalna, višerelacijska i kontekstualno slojevita. Biti nastavnikom, a k tomu i uspješnim nastavnikom, zahtjevno je, time još više složeno uzmemo li u obzir promjene obrazovnih paradigmi, ekonomsku dominantnost u odgojno-obrazovnim politikama, izazove standardizacije nastavničke profesije i vrijednosne težnje. Odras svih tih zahtijeva sagledava se u stvaranju profesionalne kulture škola i drugih odgojno-obrazovnih ustanova.

Nastavnici se u svom radu svakodnevno suočavaju s brojnim zadaćama, posebice očekivanjima boljih i viših učeničkih postignuća kao rezultatom njihova nastavnog rada. Bolji rezultati učenika ovise o nastavnikovoj sposobnosti poticanja učenika na učenje. Isključivanje učenika iz obrazovnog sustava jest prijetnja kojom se nastavnici suprotstavljaju iznimnom brigom o svakom učeniku. Inkluzivni koncept školskog rada učinio je nastavnički rad još složenijim.

Posao nastavnika nije lako jednoznačno opisati, iako ga eksplicitno i implicitno povezujemo s poučavanjem. Međutim, poučavanje stavljeno u središte djelokruga nastavnika povezuje se i s drugim odrednicama kvalitetnog i učinkovitog odgojno-obrazovanog rada. Posao nastavnika, uloge i odgovornosti koje preuzima, pored identifikacijskog elementa (biti nastavnikom) jednako je izazovno kao i pitanje: Što je uspješan nastavnik?

Specifičnost nastavničke profesije jest učestalost vrjednovanja i samovrjednovanja različitih segmenata odgojno-obrazovnog i nastavnog rada, školskog i izvanškolskog. S druge strane, percepcija vlastite uspješnosti i težnja učinkovitosti, kao i poimanje nastavnika kao refleksivnog praktičara, samo su neke profesionalne odrednice nastavničkog poziva. Uvjerenje o vlastitoj učinkovitosti važan je psihologijski, motiva-

cijski i unutrašnji segment osobnog, ali i profesionalnog funkcioniranja i dobrobiti – jednom riječju, (samo)determinacijski aspekt koji nam govori o tome kako se doživljavamo i vrjednujemo u odnosu na ono što radimo. Takav oblik procjenjivanja vlastitog rada naziva se samoefikasnošću.

Koncept samoefikasnosti dobro je poznat teorijsko-empirijski koncept i istraživački konstrukt koji nastaje unutar Bandurine socijalno-kognitivne teorije (Bandura, 1977) te se zahvaljujući svojoj teorijskoj usmjerenosti i smislu koji obuhvaća proširuje na brojna istraživanja u psihologiji, pedagogiji i drugim znanostima. Prema općem određenju samoefikasnosti riječ je o procjeni osobe o vlastitim sposobnostima i umijećima organiziranja i izvršavanja određenih radnji (djelovanje) koje su potrebne da bi se ostvarile i realizirale planirane aktivnosti (rezultati). Samoefikasnost nije mjera objektivnih sposobnosti, već pretpostavka na kojoj se zasniva vlastita percepcija o sposobnostima i mogućnostima njihove mobilizacije u svrhu postizanja određenih ishoda. Ta vrsta procjene bliska je (samo)procjeni kompetentnosti. Riječ je samopercipiranju i uvjerenju u vlastite sposobnosti, umijeća i znanja, koja u određenoj mjeri odražavaju ili pak mogu biti pretpostavka vlastitoj profesionalnoj kompetentnosti.

Temeljeno pitanje koje se obrađuje i razmatra u ovom radu jest pitanje kako nastavnici sebe vide u kontekstu vlastite nastavne učinkovitosti.

Nastavnička profesija jest profesija koja usmjerena na vrjednovanje i samovrjednovanje. S druge strane, percepcija vlastite uspješnosti i težnja učinkovitosti, kao i poimanje nastavnika kao reflektivnog praktičara samo su neke odrednice profesije uroanjene u pitanje suštine nastavnčkog poziva, ali i odrednice vlastitog samopoimanja. Uvjerenje o vlastitoj učinkovitosti važan je psihologijski, motivacijski i unutrašnji segment osobnog, ali i profesionalnog funkcioniranja i dobrobiti – jednom riječju, (samo)determinacijski aspekt koji nam govori kako se doživljavamo i vrjednujemo u odnosu na ono što radimo. Iako takva vrsta samopoimanja može biti globalno izražena, ova prethodno specifično opisana naziva se samoefikasnošću.

## **2. Teorijsko-istraživačka polazišta u određenju konstrukta samoefikasnosti**

Brojna su istraživanja nastojala utvrditi čimbenike koji pridonose uspješnom funkcioniranju nastavnika. Jedan od najčešće istraživanih konstrukata jest samoefikasnost, odnosno samoučinkovitost nastavnika, koja se odnosi na uvjerenja nastavnika o vlastitoj kompetentnosti ostvarivanja profesionalnih zadataka u nastavi (Gale, 2021).

Kroz nekoliko desetljeća istraživanja korištene su različite mjere i definicije samoefikasnosti nastavnika, koje proizlaze iz različitih teorijskih utemeljenja. Primarno se

oslanjaju na Rotterov koncept unutrašnje i vanjske kontrole potkrepljenja (Rotter, 1966) i Bandurinu Socijalno-kognitivnu teoriju (1977). Obje se teorije temelje na ideji da ljudi imaju različita uvjerenja o tome u kojoj su mjeri u stanju imati kontrolu nad poslovima koji utječu na njihove živote.

Rotter (1966) navodi da su reakcije, odnosno ponašanje osobe, između ostalog određene percepcijom osobe da potkrepljenje (odnosno nagrada ili pozitivan ishod) ovisi o njezinu vlastitom ponašanju i obilježjima, ili pak, da potkrepljenje kontroliraju sile izvan njezine moći. Vanjski utjecaji mogu biti nepredvidivi i odnositi se na sreću, slučajnost ili bilo koji oblik kontrole nekog drugog, ali ključno je da je ishod neovisan o ponašanju ili obilježju osobe. U prvom slučaju govorimo o internalnoj ili unutrašnjoj kontroli, odnosno internalnom ili unutrašnjem lokusu kontrole, a u drugom o eksternalnoj ili vanjskoj kontroli, odnosno eksternalnom ili vanjskom lokusu kontrole (Rotter, 1990). Istraživanja također pokazuju da se unutrašnji lokus kontrole dovodi u vezu s pozitivnim ishodima, dok se nepovoljni ishodi u većoj mjeri povezuju s vanjskim lokusom kontrole (Galvin i sur., 2018). Tako je, na primjer, unutrašnji lokus kontrole prediktor zadovoljstva životom, dok je specifičniji unutrašnji lokus kontrole povezan s poslom pozitivno povezan s pozitivnim ishodima u poslovnoj domeni, kao što su zadovoljstvo poslom, posvećenost poslu i socijalna podrška. Negativno je povezan s nepovoljnim ishodima kao što su sagorijevanje na poslu, napetost i odsutnost s radnog mjesta (Wang i sur., 2010).

Bandura (1977) je tvrdio da na ponašanje pojedinaca utječe ne samo percepcija kontrole već i percipirane sposobnosti ljudi, odnosno percipirana učinkovitost osobe da prakticira ta ponašanja u određenim područjima. On naglašava da se lokus kontrole, za razliku od samoeфикаsnosti, ne odnosi na percipirane sposobnosti, već na uvjerenja o tome jesu li ishodi određeni djelatnošću osobe ili silama izvan osobne kontrole (Bandura, 2006). Bandura razlikuje očekivanja ishoda (engl. *outcome expectations*) od očekivanja učinkovitosti (engl. *efficacy expectations*) (Bandura, 1977). Očekivanje ishoda odnosi se na uvjerenje osobe da neko ponašanje dovodi do određenih ishoda i sličnije je konceptu lokusa kontrole, dok se očekivanje učinkovitosti odnosi na uvjerenje da osoba može uspješno izvesti ponašanje koje je potrebno za ostvarivanje ishoda. Naime, osoba može vjerovati da određene aktivnosti dovode do određenog ishoda, ali istovremeno može sumnjati u to može li i izvesti te aktivnosti.

Prema Banduri (1977), upravo ta očekivanja osobne učinkovitosti određuju hoće li osoba započeti s djelovanjem, koliko će napora uložiti u rad i koliko će ustrajati u njemu u slučaju prepreka i neugodnih iskustava. Što je viša percepcija samoeфикаsnosti, to će osoba biti spremnija na ulaganje vlastitih napora. Osobe koje ustraju u aktivnostima koje percipiraju prijetećima (iako su te aktivnosti realno relativno sigurne) steći će korektivno iskustvo koje će potkrijepiti njihov osjećaj samoeфикаsnosti i smanjiti njihovo obrambeno ponašanje. Osobe koje zbog niske percipirane učinkovitosti prerano odustaju od ulaganja truda, zadržat će niska očekivanja od

samog sebe i strah od uključivanja u aktivnost (Bandura, 1977). U kasnijem radu Bandura razlikuje percipiranu samoefikasnost (engl. *perceived self-efficacy*) koja se odnosi na procjenu sposobnosti da se izvrše određene vrste aktivnosti, od očekivanja ishoda koja se odnose na procjene o ishodima koji će vjerojatno proizaći iz izvršenja aktivnosti (Bandura, 2006).

### 3. Relevantnost samoefikasnosti u kontekstu rada i djelovanja nastavnika

Koncept učinkovitosti nastavnika (engl. *teacher efficacy*) najčešće se veže uz rad RAND organizacije iz sredine 1970-ih (Armor i sur., 1976), u kojem je učinkovitost nastavnika opisana kao stupanj vjerovanja nastavnika da imaju sposobnost djelovanja na učenikovo učenje. U opsežnom upitniku autori su percepciju učinkovitosti nastavnika mjerili s dvije tvrdnje. Prva se odnosila na općenito uvjerenje o lokusu kontrole nastavnika, odnosno na uvjerenje da nastavnik ne može učiniti mnogo, jer motivacija i postignuće učenika većinom ovise o kućnom okruženju. To je uvjerenje nazvano općenita učinkovitost poučavanja. Nastavnici koji su se složili s tom tvrdnjom smatraju da učinak okolinskih čimbenika nadmašuje utjecaj nastavnika, odnosno da nastavnici percipiraju vanjski lokus kontrole. Općenita učinkovitost poučavanja slična je Bandurinu konceptu očekivanja ishoda. Tschannen-Moran i Woolfolk Hoy (2001) navode da kada se Bandurina konceptualizacija primijeni na koncept učinkovitosti nastavnika, očekivanje ishoda odražava stupanj u kojem nastavnici vjeruju da se okruženje može kontrolirati, odnosno stupanj u kojem se učenici mogu poučavati s obzirom na čimbenike kao što su obiteljsko okruženje, kvocijent inteligencije i uvjet poučavanja i učenja u školi.

Druga tvrdnja kojom se mjerila učinkovitost nastavnika u istraživanju RAND organizacije odnosila se na osobnu učinkovitost nastavnika. Nastavnici su iskazivali svoje slaganje s tvrdnjom koja je glasila „Ukoliko se zaista potrudim, mogu doprijeti i do najtežih i nemotiviranih učenika“ (Armor i sur., 1976: 23). U ovom slučaju nastavnici su procjenjivali učinkovitost vlastitog poučavanja, odnosno uvjerenje da oni sami imaju sposobnosti primijeniti strategije za prevladavanje poteškoća u učenju učenika. Ta je procjena specifičnija i sličnija Bandurinom konceptu percipirane samoefikasnosti.

Analize naknadno konstruiranih duljih skala samoefikasnosti, koje su uključivale i tvrdnje korištene u RAND studiji, pokazale su da se te dvije tvrdnje jasno razdvajaju, odnosno da su zasićene različitim faktorima (Gibson i Dembo, 1984). Sklaavik i Sklaavik (2007) takve rezultate objašnjavaju time što su vanjska kontrola i samoefikasnost, shvaćene kao osobna učinkovitost nastavnika, različiti i relativno neovisni konstrukti. Vanjska kontrola može se konceptualizirati kao opće i relativno stabilno uvjerenje o ograničenjima o tome što se može postići kroz obrazovanje, dok se samo-

efikasnost nastavnika odnosi na kontekstualno specifično i promjenjivo uvjerenje o tome što može postići određeni nastavnik s obzirom na ograničenja prouzrokovana vanjskim čimbenicima (Sklaavik i Sklaavik, 2007).

Bandura (2006) naglašava da sustav uvjerenja o vlastitoj učinkovitosti nije opća osobina, nego diferencirani skup uvjerenja o samome sebi, povezanih s različitim područjima funkcioniranja. Osoba može imati vrlo različita uvjerenja o vlastitoj učinkovitosti u različitim područjima djelovanja. Tako, na primjer, osoba na rukovodećoj poziciji može smatrati da je vrlo učinkovita u svom poslu te da ima visoku organizacijsku samoeffikasnost, a istovremeno može sumnjati u vlastite roditeljske sposobnosti i imati nisku samoeffikasnost u tom području.

Također, u određenom području rada možemo razlikovati one aspekte u kojima osoba može percipirati sebe više ili manje učinkovitom. Tako se i samoeffikasnost nastavnika može smatrati višedimenzionalnim konstruktom jer se posao nastavnika sastoji od niza aktivnosti koje su ključne za uspješno izvođenje nastavničkog posla, a svaki nastavnik može percipirati sebe različitim glede uspješnosti. Tako je Bandura (n.d.) u svojoj skali razlikovao sedam dimenzija nastavničke samoeffikasnosti: utjecaj na donošenje odluka, utjecaj na školske resurse, samoeffikasnost u poučavanju, provođenju discipline u razredu, uključivanje roditelja, uključivanje zajednice i stvaranje pozitivnog školskog okruženja.

Tschannen-Moran i Woolfolk Hoy (2001) napravile su pregled ranije korištenih skala samoeffikasnosti te predložile svoju skalu prema kojoj razlikuju tri dimenzije samoeffikasnosti nastavnika: strategije poučavanja, upravljanje razredom i angažman učenika. Sklaavik i Sklaavik (2007) smatrali su da su tri dimenzije nedovoljne da bi opisale cijeli dijapazon zadataka i zahtjeva koji se postavljaju pred nastavnika. Smatrali su također da u skali nedostaju tvrdnje koje bi se odnosile na prepreke na koje nailaze nastavnici u svom radu. Zbog toga su u svoju multidimenzionalnu skalu uvrstili aktivnosti koje su ključne za svakodnevni rad nastavnika: poučavanje, prilagođavanje poučavanja individualnim potrebama učenika, motiviranje učenika, održavanje discipline, suradnja s kolegama i roditeljima, prilagođavanje promjenama i izazovima.

Različite konceptualizacije konstrukta samoeffikasnosti nastavnika svakako su otežale donošenje jednoznačnih zaključaka o prediktorima i učincima samoeffikasnosti nastavnika. Ipak, čini se da je samoeffikasnost nastavnika, kako god bila operacionalizirana, povezana s nizom ishoda. Već se u ranoj studiji RAND organizacije pokazalo da što su nastavnici imali veći osjećaj efikasnosti, njihovi su učenici imali veći napredak u postignuću u vještini čitanja (Armor i sur., 1976). Kasniji rezultati istraživanja jednako tako dolaze do zaključka da je samoeffikasnost nastavnika povezana s cijelim nizom pozitivnih ishoda kod nastavnika, ali i njihovih učenika (Tschannen-Morrán i Woolfolk Hoy, 2001).

Zee i Koomen (2016) pretpostavljaju da samoeфикаsnost nastavnika utječe na prilagodbu učenika, odnosno njihovo postignuće i motivaciju, kao i na dobrobit samih nastavnika izravno, ali i neizravno putem kvalitete nastavnih procesa. U svojoj kritičkoj studiji u kojoj su obuhvatili 165 studija provedenih u 40 godina istraživanja, dali su cjelovit pregled problematike samoeфикаsnosti nastavnika kroz niz pretpostavljenih odnosa. Što se tiče odnosa samoeфикаsnosti i nastavnih procesa, rezultati su pokazali da se nastavnici koji imaju visoku samoeфикаsnost, a posebno oni s više nastavnog iskustva, učinkovitije nose s nizom problematičnih ponašanja učenika, koriste proaktivne metode i strategije usmjerene na učenika te uspostavljaju manje konfliktne odnose s učenicima. Za razliku od studenata nastavničkih studija, pokazalo se da iskusni nastavnici koji vjeruju u svoje sposobnosti također koriste raznovrsnije strategije poučavanja, češće unose elemente raznolikosti u nastavu, prilagođavaju ciljeve prema potrebama učenika i imaju pozitivnije stavove prema provedbi takvih strategija poučavanja. Autori pretpostavljaju da su iskusniji nastavnici s visokom samoeфикасношću vjerojatno postali osjetljiviji na signale, potrebe i očekivanja učenika te su stoga kompetentniji pružiti učeniku adekvatnu podršku u nastavi. Ipak, potrebna su daljnja longitudinalna istraživanja jer postoje indikacije da odnos iskustva u nastavnom radi i kvalitete nastavnih procesa nije pravocrtan (npr. Klassen i Chiù, 2010). U novije vrijeme uočen je porast broja longitudinalnih istraživanja. Primjerice, u preglednim studijama objavljenim od 1977. do 2018. godine, a koje ispituju razvoj osjećaja samoeфикаsnosti od razdoblja studiranja do rane nastavničke karijere, Ma i suradnici (2021) utvrdili su da su sve longitudinalne studije, osim jedne, objavljene iza 2000. godine, a većina studija tijekom zadnjih desetak godina. Te bi longitudinalne studije trebale pružiti detaljniji uvid u pretpostavljene odnose.

Što se tiče učinka visoke samoeфикаsnosti nastavnika na školsku prilagodbu učenika, rezultati istraživanja koje su proveli Zee i Koomen (2016) pokazuju da taj efekt nije toliko snažan. Čini se da samoeфикаsnost nastavnika dosljednije predviđa određene aspekte motivacije učenika ili ukupne rezultate učenika na upitnicima motivacije nego njihovo školsko postignuće. Što se tiče postignuća, samoeфикаsnost nastavnika ipak se čini važnijom za uspjeh učenika nižih razreda osnovne škole, nego za uspjeh učenika viših razreda osnovne škole i srednjoškolaca u različitim predmetima. S obzirom na to da u sklopu predmetne nastave učenike podučava veći broj nastavnika, učenici susreću pojedine nastavnike samo manji dio školskog dana, pa ne čudi da (samo)učinkovitost nastavnika u manjoj mjeri može utjecati na starije nego na mlađe učenike. Ipak, s obzirom na to da se ne radi isključivo o longitudinalnim istraživanjima, povezanost samoeфикаsnosti nastavnika i varijabli na razini učenika treba uzeti s oprezom, jer ne možemo zaključivati o uzročno-posljedičnom odnosu.

Za razliku od povezanosti samoeфикаsnosti nastavnika i školskog funkcioniranja učenika, rezultati koji ukazuju na učinak samoeфикаsnosti nastavnika na vlastitu dobrobit su izraženiji. Pregledna studija Zee i Koomen (2016) pokazuje da nastavnici

s visokom razinom samoefikasnosti imaju tendenciju da u manjoj mjeri doživljavaju stres, emocionalnu iscrpljenost, depersonalizaciju i sagorijevanje na poslu te doživljavaju višu razinu osobnog postignuća, predanosti i zadovoljstva poslom. Autorice među inim navode da će emocionalni i organizacijski procesi u razredu, kao što su nedisciplinirano ponašanje učenika, njihova motivacija i pozitivne emocije, ali i upravljanje razredom, vjerojatno funkcionirati kao katalizatori u odnosu između samoefikasnosti nastavnika i sagorijevanja nastavnika te njihova zadovoljstva poslom. Samoefikasnost nastavnika nije izravno povezana s vjerojatnošću da će nastavnik napustiti posao, ali čini se da nastavnici s niskom samoefikasnošću doživljavaju više razine emocionalne iscrpljenosti i niže razine zadovoljstva i predanosti, što ih u konačnici navodi da napuste posao. Ovi neizravni učinci impliciraju da su pozitivni osjećaji dobrobiti, kao što su predanost poslu i zadovoljstvo istim, mehanizam putem kojeg samoefikasnost nastavnika utječe na namjeru nastavnika da se zadrže na nastavničkom poslu.

#### **4. Pregled istraživanja konstrukta samoefikasnosti nastavnika u Hrvatskoj**

U Hrvatskoj je u posljednjih nekoliko proveden niz istraživanja koja su ispitivala učinke samoefikasnosti nastavnika na različite ishode. Tako se pokazalo da je samoefikasnost učitelja i nastavnika pozitivan prediktor zadovoljstva poslom, a negativan prediktor sagorijevanja na poslu (Knežević, 2016). Šimić Šašić i Sorić (2021) utvrdile su da što nastavnici percipiraju sebe efikasnijim u angažiranju svojih učenika, to koriste više aktivnih strategija u poučavanju učenika; što se osjećaju uspješnijim u primjeni raznih strategija poučavanja, to su veća i njihova očekivanja visokih postignuća kod učenika; što nastavnici sebe doživljavaju efikasnijima u angažiranju vlastitih učenika, to će pružati učenicima više podrške i više izazova.

Istraživanja na učiteljima razredne i predmetne nastave pokazuju da učitelji percipiraju sebe u većoj mjeri učinkovitima u upravljanju razredom, za razliku od nisko percipirane efikasnosti u traženju podrške ravnatelja ili niske efikasnosti u suradnji s roditeljima ili uvođenju alternativnih metoda rada (Vidić, 2009; Vidić i Miljković, 2019). U nekoliko posljednjih godina Burić je sa svojim suradnicima (2018) došla do zanimljivih rezultata na velikom uzorku predmetnih nastavnika u osnovnim školama i njihovih učenika. Burić i Macuka (2018) dokazale su da su nastavnici s višom percipiranom samoefikasnošću angažiraniji u svom poslu te da doživljavaju više radosti, ponosa i ljubavi, a manje ljutnje, iscrpljenosti i beznadnosti. Ipak, uz kontrolu početnih razina emocija i radne angažiranosti, ti se efekti nisu pokazali značajnima. U longitudinalnoj studiji utvrđen je složen odnos između emocija i samoefikasnosti. Više razine samoefikasnosti nastavnika predviđale su više razine pozitivnih emocija radosti i nade, dok su više razine negativnih emocija ljutnje, iscrpljenosti i beznadnosti bile prediktori nižih razina samoefikasnosti nastavnika (Burić, Slišković i Sorić,



2020). Rezultati istraživanja pokazuju i na medijacijsku ulogu samoefikasnosti nastavnika u odnosu između pozitivnog afekta i entuzijazma nastavnika (Burić i Moe, 2020).

Rezultati studije Burić i Kim (2020) pokazuju da je samoefikasnost nastavnika pozitivno povezana s kvalitetom poučavanja, koja je, pak, pozitivno povezana s učeničkim motivacijskim uvjerenjima. Njihovi rezultati isto tako pokazuju da ne postoji direktna veza između samoefikasnosti nastavnika i motivacijskih uvjerenja učenika. Autorice su došle do rezultata da samoefikasnost nastavnika predviđa sagorijevanje nastavnika, ali da je odnos između te dvije varijable recipročan te da sagorijevanje ima izraženiju ulogu u predviđanju razine buduće samoefikasnosti, nego da samoefikasnost predviđa buduće sagorijevanje nastavnika.

U novije vrijeme u Hrvatskoj se započinje s razmatranjem samoefikasnosti nastavnika u specifičnim područjima koja su trenutno aktualna, kao što su samoefikasnost za implementaciju elemenata održivog razvoja (Vukelić, 2020), samoefikasnost u radu s homoseksualnim učenicima (Pađen i Huić, 2021), zatim samoefikasnost za provođenje nastave na daljinu (Oroz, 2021), što bi moglo pružiti detaljnije uvide u specifične aspekte samoefikasnosti nastavnika u suvremenom obrazovnom sustavu.

## 5. Metodologija rada

U okviru projekta „Kompetencijski standardi nastavnika, pedagoga i mentora“ provedeno je istraživanje na nacionalnoj razini o odrednicama i obilježjima nastavničke profesije u Republici Hrvatskoj. Zadatak u ovom dijelu istraživanja bio je provjeriti kakve su nastavničke procjene samoefikasnosti, odnosno u tematskim područjima samoefikasnosti otkriti kakvo je osobno uvjerenje nastavnika o njihovim sposobnostima i učinkovitosti određenih načina rada, ponašanja, aktivnosti i željenih ishoda, koji se usko povezuju uz poslove nastavnika i izravni nastavni rad u učionici.

Za potrebe ispitivanja samoefikasnosti korištena je ranije spomenuta Norveška skala samoefikasnosti za nastavnike (engl. *Norwegian Teacher Self-Efficacy Scale – NTSES*; Skaalvik & Skaalvik, 2007). Riječ je o višedimenzionalnoj skali koja pomoću ukupno 24 čestice mjeri samoefikasnost nastavnika. Kroz ukupno šest dimenzija obuhvaćena su sljedeća područja samoefikasnosti: (1) područje poučavanja, (2) područje prilagodbe poučavanja individualnim potrebama učenika, (3) područje motiviranja učenika na rad, (4) područje uspostavljanja i održavanja discipline, (5) područje suradnje s drugim kolegama i roditeljima te (6) samoefikasnost u području suočavanja s promjenama.

Ispitanici su svoje odgovore bilježili na 7-stupanjskoj skali Likertovog tipa (1 – uopće nisam siguran; 7 – u potpunosti sam siguran). Primjeri upute i čestice koje su dane ispitanicima na procjenu glase: *Koliko ste sigurni da možete uspostaviti i održavati disciplinu*



*u svim razredima ili skupinama učenika (područje uspostavljanja i održavanja discipline); Koliko ste sigurni da možete motivirati učenike koji nisu zainteresirani za školu (dimenzija motiviranja učenika).*

U ranijim primjenama ove skale uočavaju se izuzetno dobre metrijske karakteristike, izlučivanje svih šest dimenzija sa sadržajno pripadajućim česticama te zadovoljavajuće razine pouzdanosti skale (mjerenje Cronbach alfa koeficijentom). Razvijajući i validirajući svoju skalu samoefikasnosti za nastavnike, norveški autori Skaalvik i Skaalvik (2007) jasno su utvrdi i teorijsku postavku kako dimenzije – poučavanje, prilagođavanje poučavanja individualnim potrebama učenika, motiviranje učenika na rad, uspostavljanje i održavanje discipline, suradnja s kolegama nastavnicima i roditeljima te prilagođavanje i nošenje s promjenama – teorijski odgovaraju područjima razvoja kompetencija nastavnika, a na razinama samoprocjene učinkovitosti zapravo je riječ o međusobno povezanim čimbenicima. Invarijantnost faktorske strukture sa šest dimenzija, kao i visoka unutarnja konzistencija i test-retest pouzdanost potvrđena je i na uzorcima izvan Norveške. Skala je uspješno primijenjena u Italiji (Avanzi i sur., 2013), dok je validacija u Švedskoj polučila manje konzistentne rezultate (Brickman i Olsson, 2020).

Posebnost skale samoefikasnosti jest u tome što sveobuhvatno pokriva i prati područja nastavnikova rada koja se najizravnije vezuju uz poslove i zadaće nastavnika u učionici i te izazove s kojima se nastavnik svakodnevno suočava.

U ovom istraživanju sudjelovali su nastavnici osnovnih i srednjih škola Republike Hrvatske kao dio šireg nacionalnog istraživanja o nekim odrednicama i karakteristikama nastavničke profesije u Republici Hrvatskoj. Ukupni realizirani i validni uzorak na razini cjelokupnog istraživanja čini više od 1100 ispitanika. Uz neznatnu fluktuaciju ispitanika na promatranim česticama (u rasponu od 1103 do 1108 ispitanika), ocjenjujemo da je realizirani uzorak dovoljno obuhvatan i po preostalim kriterijima validan za primjenu deskriptivne analize.

## **6. Analiza podataka i njihova interpretacija**

U analizi podataka usredotočili smo se na deskriptivne pokazatelje procjena (prosječne vrijednosti i pripadajuća raspršenja odgovora), kao i distribuciju odgovora ispitanika prema skalnim procjenama. Svrha ovakvog pristupa u analizi i interpretaciji rezultata jest dati sadržajno-kontekstualni pogled na samoefikasnost nastavnika kako bismo bolje razumjeli samopercepciju unutar dimenzija i aspekata koje konstrukt samoefikasnosti nastavnika obuhvaća.

U Tablici 1 prikazani su temeljni deskriptivni pokazatelji kao i raspon odgovora ispitanika na dimenziji samoefikasnosti poučavanja.

Tablica 1. **Deskriptivni pokazatelji samoprocjene efikasnosti u području poučavanja**

Procjena samoefikasnosti u području poučavanja	Distribucija odgovora ispitanika prema vrijednostima skalnih procjena (1 – uopće nisam siguran; 7 – u potpunosti sam siguran) izražena u %										
	M	SD	N	1	2	3	4	5	6	7	
Koliko ste sigurni da možete...											
1. Objasniti ono što je najvažnije u Vašem nastavnom predmetu na način da i učenici koji ostvaruju slabije rezultate mogu razumjeti	6,1	1,02	1103	-	-	1	6	16	32	45	
8. Poučavati i biti usmjeren na svakog učenika bez obzira na njegove mogućnosti i razinu sposobnosti	5,7	1,25	1107	-	1	4	12	20	30	33	
12. Dovoljno jasno odgovoriti na učenička pitanja tako da razumiju teške zadatke	6,2	0,95	1105	-	-	1	6	14	34	46	
16. Objasniti nastavni sadržaj na način da većina učenika razumije ono najvažnije	6,3	0,86	1108	-	-	-	3	13	34	50	

U području poučavanja, naši ispitanici iskazuju veliki postotak sigurnosti u vlastite sposobnosti, odnosno uvjerenja da s jedne strane mogu *objasniti nastavni sadržaj na način da većina učenika razumije ono najvažnije* ( $M = 6,3$ ;  $SD = 0,86$ ) i *dovoljno jasno odgovoriti na učenička pitanja tako da učenici razumiju teške zadatke* ( $M = 6,2$ ;  $SD = 0,95$ ). I jedna i druga čestica u osnovi ukazuju na procjenu vlastitih visokih sposobnosti da omoguće razumijevanje kod učenika. Gotovo 84 % ispitanika u prvom slučaju i 80 % u drugom, iskazuju sigurnost i potpunu sigurnost u vlastite mogućnosti davanja objašnjenja učenicima, s jedne strane u vidu postizanja učeničkog razumijevanja, a druge u vidu jasnog obrazloženja odgovora na učenička pitanja. Osim navedenog, posebno zalaganje nastavnika u davanju objašnjenja vidljivo je u i slučaju *objašnjenja nastavnog gradiva i onim učenicima koji ostvaruju slabije školske rezultate* ( $M = 6,1$ ;  $SD = 1,02$ ). Iz rezultata je jasno da su nastavnici svjesni da trebaju biti spremni učenicima dati odgovore na njihova pitanja te da je za davanje konstruktivnih odgovora potrebna sustavna priprema.

Između ostalog, odlika dobrog poučavanja temelji se na kvaliteti i umijeću objašnjavanja, kontekstualnog gradiva u najširem smislu riječi. Uzajamnost poučavanja i učenja kao jedinstvenog procesa, koji se neprestano izmjenjuje, ogleda se i u odnosu nastavničkog objašnjenja koje je ponajviše usmjereno k postizanju učeničkog razumijevanja.

Većina nastavnika slaže se i s tvrdnjom koja se odnosi na poučavanje i usmjeravanje *na svakog učenika bez obzira na njegove mogućnosti i razinu sposobnosti* ( $M = 5,7$ ;  $SD = 1,25$ ), što u većoj mjeri odražava samoefikasnost u poučavanju učenika s posebnim potrebama, o čemu će više riječi biti u sljedećem odlomku.

Na temelju prosječnih rezultata na tvrdnjama vezanima za samoefikasnost u poučavanju možemo zaključiti da ispitanici nastavnici iskazuju veoma visoku razinu samoefikasnosti u tom području svoga djelovanja. I u drugim istraživanjima nastavnici su iskazivali vrlo visoku samoefikasnost u poučavanju (Avanzi i sur., 2016; Brickman i Olsson, 2020).

Tablica 2. **Deskriptivni pokazatelji samoprocjene efikasnosti u području prilagodbe poučavanja individualnim potrebama učenika**

Procjena samoefikasnosti u domeni prilagodbe poučavanja individualnim potrebama učenika				Distribucija odgovora ispitanika prema vrijednostima skalnih procjena (1 – uopće nisam siguran; 7 – u potpunosti sam siguran) izražena u %						
	M	SD	N	1	2	3	4	5	6	7
<i>Koliko ste sigurni da možete...</i>										
5. Organizirati školski rad na način da se poučavanje i zadatci prilagode individualnim potrebama učenika	5,6	1,25	1106	1	1	4	12	22	31	29
11. Istinski potaknuti sve učenike, čak i u razredima s učenicima najrazličitijih sposobnosti	5,4	1,30	1107	1	1	5	17	22	30	24
18. Prilagoditi poučavanje potrebama učenika smanjenih sposobnosti istodobno kad poučavate druge učenike u razredu	5,4	1,43	1108	1	3	5	16	21	26	27
23. Dobro poučavati kada biste morali koristiti metode koje uopće nisu Vaš izbor	5,0	1,39	1106	2	3	8	21	25	27	13

Druga dimenzija samoefikasnosti vezana je uz sposobnosti i uvjerenje o vlastitim sposobnostima prilagođavanja poučavanja potrebama učenika. U toj dimenziji, pored inkluzivnog elementa, zastupljen je i opći princip i zagovaranje individualizacije u nastavi. Razine uvjerenja u vlastite sposobnosti nastavnika nešto su niže ako se usporede s ostalim dimenzijama samoefikasnosti, posebno sa samoefikasnošću u poučavanju i suradnji, dok je, istodobno gledajući čestice unutar sebe, vidljiva gradacija u razini stupnja slaganja ispitanika.

Gotovo 60 % nastavnika iskazuje slaganje i potpuno slaganje o vlastitom uvjerenju pri organiziranju školskog rada na način da se posebice poučavanje i školski zadatci prilagode individualnim potrebama učenika (čestica br. 5). Nadalje, gotovo pa identične procjene bilježimo u česticama br. 11 (*Istinski potaknuti sve učenike, čak i u razredima s učenicima najrazličitijih sposobnosti*) i br. 18 (*Prilagoditi poučavanje potrebama učenika smanjenih sposobnosti istodobno kad poučavate druge učenike u razredu*). Unutar promatranih vrijednosti nešto je niža procjena ( $M = 5,0$ ;  $SD = 1,39$ ) vezana uz dobro poučavanje primjenom metoda koje možda nisu nastavnikov izbor, ali se mogu nametnuti u primjenama.

Ovi podatci sukladni su i podacima koje su dobili Alibakhshi i sur., (2020) u čijem se istraživanju pokazalo da je visoka samoeфикаsnost nastavnika povezana s korištenjem prilagođenih pristupa poučavanju. Njihovi su ispitanici pokazali da visoka samoeфикаsnost pridonosi korištenju inovativnih pristupa i metoda poučavanja kao što su pristupi poučavanju usmjereni na učenike.

Tablica 3. **Deskriptivni pokazatelji samoprocjene ефикаsnosti u području motiviranja učenika na rad**

Procjena samoeфикаsnosti u području motiviranja učenika na rad	Distribucija odgovora ispitanika prema vrijednostima skalnih procjena (1 – uopće nisam siguran; 7 – u potpunosti sam siguran) izražen u %									
	M	SD	N	1	2	3	4	5	6	7
<i>Koliko ste sigurni da možete...</i>										
2. Postići da se svi učenici trude izvršiti svoje nastavne obveze	5,4	1,27	1102	1	2	5	13	25	34	21
10. Potaknuti sve učenike na učenje, pa čak i one koji ostvaruju slabe rezultate	5,3	1,33	1106	1	2	6	17	26	26	22
15. Potaknuti sve učenike da daju sve od sebe, čak i kad su pred njima teški zadatci	5,6	1,26	1104	1	1	4	12	26	30	26
21. Motivirati učenike koji nisu zainteresirani za školu	5,1	1,34	1108	1	3	7	19	28	27	15

Pitanja poticanja i motiviranja učenika temeljna su odgojna pitanja, a ona svoje mjesto nalaze u nastavnom procesu kroz ulogu nastavnika i korištenje metoda i strategija motiviranja učenika na rad. Pintrich i Schunk (2002) definirali su motivaciju kao proces usmjeren na određeni cilj, koji nas potiče da poduzimamo radnje kako bi došli do tog cilja. Autorica Trškan (2006), analizirajući motivacijske tehnike u nastavi, zaključuje kako one utječu na emocionalnu uključenost učenika, na njihove interese i želje te stvaraju pozitivno nastavno okružje. Iako samoeфикаsnost nastavnika vjerojatno nema izravan učinak na specifične motivacijske aspekte i uvjerenja učenika (Burić i Kim, 2020; Zee i Koomen, 2016), uvjerenja nastavnika o mogućnostima vlastitog utjecaja na učeničku motivaciju važan su pokazatelj, jer nastavnikov entuzijazam za rad u nastavi i vjera u vlastite mogućnosti motiviranja drugih rezultira i povećanim učeničkim zalaganjem. Područje motivacije učenika na rad kao područje afirmacije nastavničkog osjećaja učinkovitosti, na tragu i ranije interpretiranih prosječnih vrijednosti, također je pozitivno samovrjednovano.

Za razliku od talijanskih i norveških nastavnika koji se u prosjeku samoprocjenjuju vrijednostima ispod 5 (Avanzi i sur., 2013; Sklaavik i Sklaavik, 2007), hrvatski nastavnici, slično švedskima (Brickman i Olsson, 2020), na ovoj dimenziji, kao i na dimenziji prilagodbe poučavanja individualnim potrebama učenika, imaju prosječne vrijednosti iznad 5 (na skali od 7 stupnjeva).

U ranije spomenutom istraživanju Alibakhshi i sur., (2020) rezultati pokazuju da 60 % nastavnika procjenjuje da su voljni i sposobni cijeniti stavove, interese i motivaciju svojih učenika. Prilikom odabira materijala i donošenja odluka o nastavnim aktivnostima oni uzimaju u obzir interese, motivaciju i gledišta učenika.

Tablica 4. **Deskriptivni pokazatelji samoprocjene efikasnosti u području uspostavljanja i održavanja discipline**

Procjena samoeфикаsnosti u području uspostavljanja i održavanja discipline	Distribucija odgovora ispitanika prema vrijednostima skalnih procjena (1 – uopće nisam siguran; 7 – u potpunosti sam siguran) izražena u %									
	M	SD	N	1	2	3	4	5	6	7
<i>Koliko ste sigurni da možete...</i>										
6. Uspostaviti i održavati disciplinu u svim razredima ili skupinama učenika	5,8	1,25	1107	1	2	3	9	18	32	36
9. Izaći na kraj s najagresivnijim učenicima	5,2	1,56	1107	3	5	8	13	21	29	21
14. Pridobiti učenike s problemima u ponašanju da poštuju razredna pravila	5,4	1,31	1104	1	2	4	15	24	32	22
19. Postići kod svih učenika pristojno ponašanje i poštivanje nastavnika	5,6	1,29	1106	1	1	5	11	22	31	30

Uspostavljanje i održavanje discipline pretpostavka je kvalitete rada nastavnika te umijeća upravljanja razredom. Unutar upravljanja razredom (engl. *classroom management*) uspostavljanje discipline jest područje koje obuhvaća više sastavnica, od primjene različitih strategija, socijalnih oblika u nastavi do samog pitanja kontrole učeničkog ponašanja. Iako je kontrola ponašanja pedagoški i psihološki pojam koji može imati negativan prizvuk, ono je nužan preduvjet stvaranja radne atmosfere bez narušavanja discipline. Narušavanje discipline ima svoj kontinuitet u rasponu od pojave učeničkog neposlušta do težih oblika agresivnosti. U tom pogledu, iako su prosječne vrijednosti procjene nastavničke samoučinkovitosti glede uspostavljanja discipline relativno pozitivno vrjednovane, tek neznatne razlike vidimo u razinama stupnjevima slaganja s česticom br. 6 (*Uspostaviti i održavati disciplinu u svim razredima ili skupinama učenika*) s kojom nastavnici izražavaju najveće slaganje ( $M = 5,8$ ;  $SD = 1,25$ ), i česticom br. 9 (*Izaći na kraj s najagresivnijim učenicima*) ( $M = 5,2$ ;  $SD = 1,56$ ), s kojom iskazuju nešto niže slaganje.

Ukupno 68 % ispitanika u potpunosti se i izrazito slaže s činjenicom da mogu uspostavljati i održavati disciplinu u svim razredima, dok je polovica ispitanika uvjerenja da mogu izrazito učinkovito „izaći na kraj i s najagresivnijim učenicima“.

Tablica 5. **Deskriptivni pokazatelji samoprocjene efikasnosti u području suradnje s drugim kolegama i roditeljima**

Procjena samoefikasnosti u području suradnje s drugim kolegama i roditeljima				Distribucija odgovora ispitanika prema vrijednostima skalnih procjena (1 – uopće nisam siguran; 7 – u potpunosti sam siguran) izražena u %						
	M	SD	N	1	2	3	4	5	6	7
Koliko ste sigurni da možete...										
3. Dobro surađivati s većinom roditelja	6,0	1,12	1105	-	1	2	7	17	33	39
7. Pronaći odgovarajuća rješenja u situacijama kada se razilazite u mišljenju s kolegama u školi	5,5	1,18	1104	1	1	4	15	27	32	21
13. Konstruktivno surađivati s roditeljima učenika koji imaju probleme u ponašanju	5,6	1,32	1106	1	1	5	13	20	30	30
22. Konstruktivno i učinkovito surađivati s drugim kolegama nastavnicima (npr. u timu nastavnika)	6,0	1,14	1104	-	1	2	8	15	33	41

Gotovo identično, barem na razini prosječnih vrijednosti, nastavnici procjenjuju svoju učinkovitost i pri ostvarivanju suradnje s roditeljima i starateljima učenika ( $M = 6,0$ ;  $SD = 1,12$ ) i pri ostvarivanju konstruktivne suradnje s drugim nastavnicima ( $M = 6,0$ ;  $SD = 1,14$ ).

U istraživanju Sklaavika i Sklaavika (2010) samoefikasnost nastavnika bila je naj-snažnije povezana upravo s odnosima s roditeljima. Ako nastavnici teško surađuju s roditeljima i imaju osjećaj da im roditelji ne vjeruju ili ih kritiziraju, to će smanjiti uvjerenje nastavnika da mogu učinkovito provoditi aktivnosti usmjerene na postizanje njihovih obrazovnih ciljeva.

Odnos nastavnika i roditelja smatra se prirodnim i podrazumijevajućim odnosom koji je jedna od ključnih pretpostavki kvalitete odgojno-obrazovnog rada i zadovoljstva nastavnika. Suradnja nastavnika i roditelja uspostavlja se na temelju uzajamne brige i odgovornosti koju jedni i drugi imaju smještajući učenika/dijete u središte, s jedne strane profesionalne brige i pomoći te roditeljske odgovornosti i brižnosti. Kao i svaki odnos, suradnja se prije svega gradi na uzajamnom poštovanju, povjerenju, kvalitetnoj i iskrenoj komunikaciji te pomoći roditeljima u razumijevanju odrednica školskog, odgojnog i obrazovnog rada s učenicima kako bi zajednički pratili učenička postignuća, socijalni, emocionalni i kognitivni razvoj u skladu s kurikulumskim ciljevima. Osim težnje k ostvarivanju viših postignuća učenika, suradnja se odvija i u pogledu pravovremenog uočavanja i reagiranja na potencijalne teškoće, izazove i probleme koji se mogu dogoditi na putu djetetova školovanja.

U čestici br. 13 saznajemo da se ukupno 30 % nastavnika u potpunosti slaže kako mogu konstruktivno surađivati s roditeljima učenika koji imaju probleme u pona-

šanju. Isto tako, njih 30 % smatra da prilično dobro surađuju u navedenom kontekstu, dok 20 % nastavnika procjenjuje nešto umjereniji iskaz slaganja s navedenom tvrdnjom. Iako ukupno gledajući 60 % – 80 % nastavnika pozitivno vrjednuje svoju učinkovitost u izazovnim situacijama suradnje s roditeljima učenika koji imaju probleme u ponašanju u rasponu pozitivnih odgovora, vidimo i određenu gradaciju procjene učinkovitosti. Zasiurno, gotovo svi aspekti suradnje s roditeljima profesionalni su izazov svakom nastavniku. Međutim, kada suradnja obuhvaća i interakcijsko-komunikacijske aspekte vezane uz razgovore o poteškoćama i problemima učenika, onda postaje osobno i profesionalno izazovnija. Očekivanje je da nastavnici primarno trebaju komunicirati roditeljima povratnu informaciju te istodobno raditi s učenicima i biti stručna pomoć roditeljima pružajući im savjete, smjernice, oblikujući zajednička rješenja i strategije rješavanja problema ponašanja, kao i drugih pitanja vezanih uz učenika, a koja se mogu manifestirati ponašajnim karakteristikama.

Povrh ranije spomenute globalnije razine procjene kvalitete suradnje s kolegama nastavnicima, u kontekstu tvrdnje br. 7 (sadržajno vezane uz nalaženje i promjene rješenja glede suradnje s kolegama u situacijama razilaženja u mišljenjima), 15 % ispitanika smatra kako ne mogu procijeniti svoju (ne)učinkovitost, dok je raspon slaganja i iskaza uvjerenja u sposobnost suradnje, unatoč razlikama u mišljenjima, podijeljen između 21 % i 32 %.

I ovdje se možemo dijelom osvrnuti na slične rezultate koje su dobili Alibakhshi i sur., (2020), a u čijem se istraživanju pokazalo da 60 % nastavnika s visokom samoefikasnošću, ako je potrebno, podupiru svoje kolege u strategijama poučavanja i ostalim aktivnostima vezanima za poučavanje.

Tablica 6. **Deskriptivni pokazatelji samoprocjene efikasnosti u području suočavanja s promjenama**

Procjena samoefikasnosti u području suočavanja s promjenama				Distribucija odgovora ispitanika prema vrijednostima skalnih procjena (1 – uopće nisam siguran; 7 – u potpunosti sam siguran) izražena u %						
	M	SD	N	1	2	3	4	5	6	7
<i>Koliko ste sigurni da možete...</i>										
4. Uspješno primijeniti svaku metodu poučavanja koju škola zahtijeva	5,4	1,33	1103	1	2	5	14	23	31	23
17. Poučavati bez obzira na razlike u organizaciji nastave i razreda (npr. grupni rad, rad u mješovitoj skupini...)	5,9	1,17	1104	1	1	2	9	17	30	41
20. Uspješno poučavati i kad je kurikulum promijenjen	5,9	1,16	1105	1	1	2	9	20	32	36

Na temelju pokazatelja skalnih procjena u dimenziji učinkovitosti u kontekstu suočavanja s promjenama (Tablica 6.) razvidne su distribucije odgovora koje su pozitivno asimetrične te se interpretativno mogu opisati pozitivnima, odnosno nastavničkim uvjerenjima koja odražavaju njihovu učinkovitost kad je riječ o promjenama.

U širem razmatranju učinkovitosti konteksta poučavanja u situacijama promjene kurikuluma, s jedne strane, na što odgovara tvrdnja br. 20 ( $M = 5,9$ ;  $SD = 1,16$ ), te s druge strane, organizacijskog aspekta nastave i socijalnih oblika rada u nastavi ( $M = 5,9$ ;  $SD = 1,17$ ), razvidne su identične procjene glede učinkovitosti poučavanja. Tek je nešto niže procijenjena vlastita učinkovitost nastavnika u pogledu primjene metoda poučavanja koje škola zahtijeva ( $M = 5,4$ ;  $SD = 1,33$ ), odnosno metoda koje mogu predlagati i sugerirati drugi. Svaka promjena zahtijeva i razdoblje njezina prihvaćanja i prilagodbe. Obrazovna politika i stalna reformaska nastojanja s težnjom k unapređenju kvalitete odgojno-obrazovnog rada pred nastavnike donose veće ili manje promjene koje zahtijevaju prilagodbu glede načina rada, strategija i metoda. U kontekstu promjena odgoja i obrazovanja Bognar (2017) u analizi obrazovanja nastavnika zaključuje da već određene značajke kvalitetnog inicijalnog obrazovanja nastavnika i stručnog usavršavanja doprinose promjenama.

U recentnom, i više puta spomenutom istraživanju, Alibakhshi i sur., (2020) ističu kako 70 % nastavnika u njihovu istraživanju naglašavaju autonomiju nastavnika koja pokazuje povezanost s podrškom u nastavi u smislu da samoefikasni nastavnici imaju autonomiju u odabiru nastavnih materijala, nastavnih aktivnosti, kao i aktivnosti ocjenjivanja.

## 7. Zaključna razmatranja

Ako se razmotre prosječne vrijednosti na dimenzijama i pojedinim tvrdnjama unutar dimenzija samoefikasnosti nastavnika, uočavamo da su najviše prosječne vrijednosti samoprocjene zabilježene u području poučavanja. To pokazuje da nastavnici imaju relativno čvršće uvjerenje o vlastitoj učinkovitosti u području poučavanja u odnosu na nešto niže rezultate samoprocjene u drugim dimenzijama. Usmjerenost na nastavnikovu samoprocjenu učinkovitosti u području poučavanja praktično je prihvatljiva i razumljiva, jer nastavnik primarno poučava nastavni predmet koji drži okosnicom svoje profesije. Usredotočenost na predmetno područje koje se vezuje isključivo za nastavni predmet, gledajući u tradicionalnoj paradigmi usmjerenosti na nastavni sadržaj, tradicionalno se vezuje i uz poučavanje kao temeljnu ulogu nastavnika. Međutim, pomakom prema kompetencijskom i kurikulumskom pristupu poučavanju i učenju, do izražaja dolaze i jačaju sastavnice usmjerenosti prema učeniku. Navedene sastavnice ogledaju se u nastavnikovim mogućnostima prilagodbe poučavanja individualnim potrebama učenika, uspostavljanju i održavanju discipline, motiviranju učenika na rad i drugima kao dijelu ispitivanog konstrukta nastavničke samoefikasnosti.



Pri tumačenju rezultata istraživanja potrebno je uzeti u obzir i neka ograničenja. Glavni nedostatak istraživanja jest uključenost praktičnog uzorka, jer su sudionici odabrani prema ostvarenoj suradnji, te njegov transverzalni nacrt, koji ograničava zaključke iz podataka, kao i moguća razmatranja u pogledu na dvosmjernost veza. Stoga je potrebna suzdržanost u generaliziranju dobivenih rezultata.

Osim toga, potrebne su daljnje analize Norveške skale samoefikasnosti za nastavnike kako bi se utvrdile njezine psihometrijske karakteristike na hrvatskom uzorku. U Hrvatskoj je konstrukt samoefikasnosti nastavnika već ispitivan u različitim kontekstima, te je istraživan odnos s različitim varijablama, poput emocija i sagorijevanja na poslu, važnim za funkcioniranje nastavnika i njihovu dobrobit. Međutim, uglavnom se samoefikasnost nastavnika razmatrala kao jednodimenzionalni konstrukt. S obzirom na kompleksnost nastavničkog poziva, Norveška skala samoefikasnosti za nastavnike omogućava detaljnije ispitivanje specifičnih aspekata samoefikasnosti nastavnika, što omogućuje i razmatranje odnosa pojedinih dimenzija s ostalim relevantnim konceptima. U daljnjim bi istraživanjima bilo uputno uzeti to u obzir kako bi se saznalo koji čimbenici utječu na specifične aspekte samoefikasnosti nastavnika te kako oni utječu na motivacijsko-emocionalne, kognitivne i ponašajne ishode kod nastavnika u razrednom okruženju, ali i izvan njega. Osim teorijskih, to bi svakako imalo i praktične implikacije za razvoj programa podrške nastavnicima u pojedinim aspektima njihova djelovanja.

## Literatura

Alibakhshi, G., Nikdel, F. i Labbafi, A. (2020). Exploring the consequences of teachers' self-efficacy: a case of teachers of English as a foreign language. *Asian-Pacific Journal of Second and Foreign Language Education*, 5, Article 23.

Avanzi, L., Miglioretti, M., Velasco, V., Balducci, C., Vecchio, L., Fraccaroli, F. i Skaalvik, E. M. (2013). Cross-validation of the Norwegian teacher's self-efficacy scale (NTSES). *Teaching and Teacher Education*, 31, 69–78.

Armor, D., Conroy-Oseguera, P., Cox, M., King, N., McDonell, L., Pascal, A., Pauly, E., Zellman, G., Sumner, G. i Montoya Thompson, V. (1976). *Analysis of the school preferred reading program in selected Los Angeles minority schools (Report No. R-2007-LAUSD)*. Santa Monica, CA: Rand Corporation. No. 130 243

Bandura, A. (n.d.). *Teacher self-efficacy scale*. Preuzeto s <https://cpb-us-w2.wpmucdn.com/u.osu.edu/dist/2/5604/files/2014/09/Bandura-Instr-1sdm5sg.pdf> [Pristupljeno 16. listopada 2021.]

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191–215.

Bandura, A. (2006). Guide for constructing self-efficacy scales. U F. Pajares, T. Urdan (Eds.), *Self-efficacy beliefs of adolescents* (str. 307–337). Greenwich, CT: Information Age.

- Bognar, B. (2017). Ususret promjenama odgojno-obrazovnog sustava. *Radovi Zavoda za znanstvenoistraživački i umjetnički rad u Bjelovaru*, 11, 143–166.
- Burić, I. i Kim, L. E. (2020). Teacher self-efficacy, instructional quality, and student motivational beliefs: An analysis using multilevel structural equation modeling. *Learning and Instruction*, 66, 101302.
- Burić, I. i Macuka, I. (2018). Self-efficacy, emotions and work engagement among teachers: A two wave cross-lagged analysis. *Journal of Happiness Studies*, 19(7), 1917–1933.
- Burić, I. i Moe, A. (2020). What makes teachers enthusiastic: The interplay of positive affect, self-efficacy and job satisfaction. *Teaching and Teacher Education*, 89, 103008.
- Burić, I., Slišković, A. i Sorić, I. (2020). Teachers' emotions and self-efficacy: A test of reciprocal relations. *Frontiers in Psychology*, 11, 1650.
- Brickman, J. i Olsson, A. (2020). *Self-efficacy and health in Swedish teachers: Validating the Norwegian Teacher Self-Efficacy Scale in a Swedish context*. (Master thesis, Örebro University, School of Law, Psychology and Social Work). Preuzeto s <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1529042/FULLTEXT01.pdf> [Pristupljeno 18. listopada 2021.]
- Gale, J., Alemdar, M., Cappelli, C. i Morris, D. (2021). A mixed methods study of self-efficacy, the sources of self-efficacy, and teaching experience. *Frontiers in Education*, 6:750599.
- Galvin, B. M., Randel, A. E., Collins, B. J. i Johnson, R. E. (2018). Changing the focus of locus (of control): A targeted review of the locus of control literature and agenda for future research. *Journal of Organizational Behavior*, 39(7), 820–833.
- Gibson, S. i Dembo, M. (1984). Teacher efficacy: A construct validation. *Journal of Educational Psychology*, 76, 569–582.
- Kim, L. E. i Burić, I. (2020). Teacher self-efficacy and burnout: Determining the directions of prediction through an autoregressive cross-lagged panel model. *Journal of Educational Psychology*, 112(8), 1661–1676.
- Klassen, R. M. i Chiu, M. M. (2010). Effects on teachers' self-efficacy and job satisfaction: Teacher gender, years of experience, and job stress, *Journal of Educational Psychology*, 102, 741–756.
- Knežević, I. (2016). *Uloga percipirane podrške ravnatelja i radne motivacije u objašnjenju zadovoljstva poslom i sagorijevanja na poslu kod učitelja* (Diplomski rad). Preuzeto s <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:162:426247> [Pristupljeno 14. prosinca 2021.]
- Ma, K., McMaugh, A. i Cavanagh, M. (2021). The development of teacher self-efficacy from preservice to early career teacher: A systematic review of development and methodological quality in longitudinal research, *International Journal of Research & Method in Education*, doi=10.1080/1743727X.2021.1990879

Oroz, D. (2021). Kako su nastavnici za vrijeme pandemije COVID-19? Uloga samoefikasnosti i zadovoljenosti osnovnih psiholoških potreba (Diplomski rad). Preuzeto s <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:131:881688> [Pristup 13. prosinca 2021.]

Pađen, H. i Huić, A. (2021). Medijacijski učinak samoefikasnosti u odnosu između znanja nastavnika o homoseksualnosti i pružanja podrške homoseksualnim učenicima. *Psihologijske teme*, 30(2), 185–204.

Pintrich, P. R. i Schunk, D. H. (2002). *Motivation in Education*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Rotter, J. B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs: General and Applied*, 80(1), 1–28.

Rotter, J. B. (1990). Internal versus external control of reinforcement: A case history of a variable. *American psychologist*, 45(4), 489–493.

Skaalvik, E. M. i Skaalvik, S. (2007). Dimensions of teacher self-efficacy and relations with strain factors, perceived collective teacher efficacy, and teacher burnout. *Journal of educational psychology*, 99(3), 611–625.

Skaalvik, E. M. i Skaalvik, S. (2010). Teacher self-efficacy and teacher burnout: A study of relations. *Teaching and teacher education*, 26(4), 1059–1069.

Šimić Šašić, S. i Sorić, I. (2010). Pridonose li osobne karakteristike nastavnika vrsti interakcije koju ostvaruju sa svojim učenicima?. *Društvena istraživanja*, 19 (6 (110)), 973–994.

Trškan, D. (2006). Motivacijske tehnike u nastavi. *Povijest u nastavi*, IV (7 (1)), 19–28. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/24875> [Pristupljeno 18. prosinca 2021.]

Tschannen-Moran, M. i Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education* 17, 783–805.

Vidić, T. (2009). Zadovoljstvo poslom učitelja u osnovnoj školi. *Napredak*, 150(1), 7–20.

Vidić, T. i Miljković, D. (2019). Povezanost pristupa poučavanju s percipiranom samoefikasnosti, zadovoljstvom poslom i životom te emocijama učitelja u osnovnoj školi. *Psihologijske teme*, 28(2), 291–312.

Vukelić, N. (2020). Odrednice spremnosti (budućih) nastavnika na obrazovanje za održivi razvoj. *Napredak: Časopis za interdisciplinarna istraživanja u odgoju i obrazovanju*, 161(1-2), 141–161.

Wang, Q., Bowling, N. A. i Eschleman, K. J. (2010). A meta-analytic examination of work and general locus of control. *Journal of applied Psychology*, 95(4), 761–768.

Zee, M. i Koomen, H. M. Y. (2016). Teacher self-efficacy and its effects on classroom processes, student academic adjustment, and teacher well-being. *Review of Educational Research*, 86(4), 981–1015.



# Radna uključenost (angažiranost) nastavnika u Republici Hrvatskoj

**Renata Jukić**

*Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku,  
Filozofski fakultet, Odsjek za pedagogiju*

## 1. Uvod

Kvaliteta obrazovanja i cijelog odgojno-obrazovnog sustava prvenstveno ovisi o kompetencijama i kvaliteti nastavnika koji sudjeluju u odgojno-obrazovnom procesu. Looney (2011: 41) kvalitetne nastavnike definira kao „profesionalce koji su intelektualno sposobni, posjeduju široko znanje područja koje poučavaju, širok spektar strategija i metoda poučavanja. Oni prepoznaju ključnu ulogu motivacije i emocija u učenju, posjeduju vještine upravljanja razredom, jasno prezentiraju svoje misli, jasno strukturiraju nastavu i održavaju ju tempom primjerenim učenicima, vješti su u ocjenjivanju te surađuju s kolegama u cilju razvoja pozitivnog školskog okruženja sa svrhom unapređenja školskog rada i izgrađivanja mreže međusobne podrške i profesionalnog učenja.“ Kompetentni, kvalitetni nastavnici motivirani su za rad i svoje zanimanje i kao takvi ključ su razvoja i napretka cijelog sustava. Suvremeno društvo obilježavaju izrazita nesigurnost, nestalnost, stalne promjene, zahtjevi i izazovi cjeloživotnog učenja, a sve se zrcali i na nastavničku profesiju i kompleksnost rada nastavnika. Pred nastavnika su postavljeni izazovi sve veće odgovornosti, povećanja radnog i programskog opterećenja, stručnih i administrativnih zahtjeva koji se stavljaju pred njih, učestale kurikulumske reforme i inoviranja, pritisci i promjene obrazovnih politika, razvoj informatičkih i komunikacijskih tehnologija, potrebe stalnog učenja i usavršavanja, manjak autonomije u nastavnom radu, loši materijalni uvjeti rada, neadekvatne plaće, opadanje profesionalnog statusa nastavnika u društvu, vanjske evaluacije... (Fuller i sur., 2013; Vican, 2012; Hargreaves i sur., 2006), što dovodi do toga da je nastavničko zanimanje identificirano kao izrazito stresno (Johnson i sur., 2005; Maslach i sur., 2001; Brouwers i Tomic, 2000). Zanimanje nastavnika kroz povijest se tradicionalno smatralo kao statusno, no istraživanja iz ovoga stoljeća pokazuju da današnji nastavnici svoje zanimanje smatraju zanemarenim u društvu i podcijenjenim u odnosu na druga zanimanja za koje je potrebno visokoškolsko obrazovanje (Fuller i sur., 2013), te su općenito manje zadovoljni svojim poslom (Klassen i Anderson, 2009). Nastavnici u Hrvatskoj (prema rezultatima istraživanja Kardum i sur., 2007), nisu zadovoljni svojim statusom ni odnosom nadležnog Ministarstva prema svojoj

profesiji, te vlastitu profesiju vide kao iznimno zahtjevnu i važnu, ali i podcijenjenju u današnjem društvu (Burić i sur., 2017).

Sve navedeno može dovesti do razočaranosti sustavom i poslom, što dalje doprinosi smanjenju zadovoljstva poslom, predanosti i radne uključenosti. No unatoč svemu navedenom, velik dio nastavnika i dalje svoj posao doživljava izazovnim, entuzijastičnim, motivirajućim i uživa u njemu.

## 2. Subjektivna dobrobit nastavnika

Pozitivna psihologija kao relativno novo znanstveno područje i unutar nje znanstveni interes za područje subjektivne dobrobiti, nastaje velikim dijelom kao reakcija na dugotrajnu usredotočenost na psihopatologiju i negativna stanja. Subjektivna dobrobit je psihološki konstrukt koji se ne bavi onime što ljudi imaju ili što im se događa u životu, već kako razmišljaju i kako se osjećaju vezano uz to što imaju i doživljavaju, odnosno proučavanje subjektivne dobrobiti razlikuje objektivne prilike u životu čovjeka od subjektivnih evaluacija i osjećaja o vlastitom životu (Maddux, 2018). Psihologija i pedagogija rada sve su više orijentirane k istraživanjima koja se bave pozitivnim aspektima subjektivne dobrobiti zaposlenika u određenim strukama. Proučavanje pozitivno orijentiranih snaga ljudskih potencijala i psiholoških sposobnosti koje se mogu mjeriti razvija se radi učinkovitog upravljanja i poboljšanja performansi zaposlenika (Luthans, 2002). Sve veći istraživački interes za koncept subjektivne dobrobiti zaposlenika i njihova mentalnog zdravlja stavljaju pred radne organizacije, ali i cijelo društvo, odgovornost za promjenu uvjeta rada kako bi zaposlenici bili učinkovitiji i zadovoljniji poslom koji obavljaju.

Istraživanje Burić i sur., (2017: 18) pokazuje kako su karakteristike ličnosti značajni prediktori profesionalne dobrobiti nastavnika, no „s obzirom na to da su karakteristike ličnosti stabilne u vremenu i relativno ih je teško mijenjati, važno je usmjeriti pozornost na poboljšanje radne okoline i uvjeta rada nastavnika kako bi se smanjile odnosno prevenirale negativne emocije poput razočaranosti u obrazovni sustav i tako sačuvala profesionalna dobrobit nastavnika koja je u suvremenom obrazovnom kontekstu često ozbiljno ugrožena.“

Subjektivna dobrobit na poslu višedimenzionalni je konstrukt koji se sastoji od kognitivne i afektivne komponente (Bakker i Oerlemans, 2012). Kognitivna komponenta odnosi se na procjenu zadovoljstva poslom koje pojedinac doživljava, a afektivna na osjećaje koje pojedinci doživljavaju na poslu te uključuje radnu angažiranost (uključenost) te pozitivne i negativne emocije na poslu. Nastavnici koji doživljavaju visoku dobrobit na poslu osjećaju se zadovoljnima, sretnijima i visoko su radno uključeni u odgojno-obrazovnim procesima (Koneremann, 2011): energični su, učinkoviti, preuzimaju odgovornost za svoj posao, entuzijastični su,

predani i strastveni prema poslu, trude se ostvarivati kvalitetne odnose sa suradnicima, učenicima i roditeljima, aktivno oblikuju radnu okolinu kroz predlaganje poboljšanja, imaju doživljaj smislenosti i svrhovitosti posla, otvoreni su inovacijama i kreativni.

Subjektivna dobrobit i radna uključenost međusobno su pozitivno povezane (Shuck i Reio, 2014; Shimazu i Schaufeli, 2009).

### 3. Radna uključenost (angažiranost)

Radna uključenost (angažiranost) je pojam koji se u različitim oblicima definirao kroz povijest organizacijske psihologije. Ona može napraviti stvarnu razliku među organizacijama, povećati učinkovitost i ponuditi konkurentnu prednost organizacijama (Baker, 2009).

Upravljanje ljudskim resursima sve više pažnje danas poklanja istraživanjima progresivnih organizacijskih pokazatelja uspješnosti, pozitivnih organizacijskih ponašanja, među kojima su pitanja različitih aspekata subjektivne dobrobiti zaposlenika, zadovoljstva poslom, emocija na poslu, ali i radne uključenosti. Radna uključenost odnosi se na odnos zaposlenika prema svom poslu, i kao takav, konceptualno se razlikuje od predanosti radnoj ulozi ili poslodavcu, od zadovoljstva radom i namjerom kontinuiteta u tom poslu ili odustajanja od njega (Schaufeli i Salanova, 2011; Macey i Schneider, 2008; sve prema Klassen, 2012).

Radnu uključenost možemo promatrati kroz više pristupa.

1. Jedan od pristupa pretpostavlja se da je vjerojatnije da osoba bude radno uključena kada svoj posao percipira značajnim i izazovnim, socijalnu okolinu na poslu sigurnom, osobne resurse dostupnima, odnosno kada su potrebe za značajnošću, sigurnošću i dostupnosti zadovoljene (Schaufeli, 2013).
2. Pristup koji povezuje zadovoljstvo i uključenost tumači da prisutnost pozitivnih emocija i percepcija zaposlenika o sebi i o svom odnosu spram posla i vlastite organizacije doprinosi boljim radnim ishodima i općenito boljoj kvaliteti života (Harter i sur., 2002). Zadovoljstvo nastavničkim poslom predstavlja važan čimbenik učinkovitosti na radnom mjestu (Duckworth i sur., 2009). U istraživanju Smrtić i Rijavec (2019) zadovoljstvo poslom i psihološki kapital pokazali su se značajnim prediktorima životnog zadovoljstva, dok su se smislenost posla i psihološki kapital pokazali značajnim prediktorima psihološkog procvata. Različita su istraživanja pokazala da nada, optimizam, psihološka otpornost i samoefikasnost na poslu djeluju na zadovoljstvo životom i izvan granica rada te da osobe koje posjeduju višu razinu „PsyCap-a“ (pozitivnog psihološkog kapitala) ove resurse koriste u radu, ali i u svakodnevnim izazovima (Sayyed i sur., 2018; Arab i sur., 2015).

No, razlika radne uključenosti od *zadovoljstva poslom* je u tome što radna uključenost podrazumijeva entuzijazam i želju zaposlenika za ulaganjem truda da bi poslodavac, sustav uspio, dok obično zadovoljstvo poslom više uključuje osobni, mirniji odnos prema poslu (Schaufeli, 2013).

3. Treći pristup radnu uključenost promatra kao pozitivni antipod *burnouta* odnosno sagorijevanja na poslu (Maslach i Leiter, 1997). Prema Riolli, Savicki (2014), Maslach Burnout Inventory (MBI), model s tri faktora, izgaranje tumači kroz visoku razinu emocionalne iscrpljenosti, visoku razinu depersonalizacije i nisku razinu osobnih postignuća. Emocionalna iscrpljenost odnosi se na osjećaj emocionalne „rastegnutosti“ i iscrpljenosti izazvane radom s ljudima. Manifestira se osjećajem stalnog umora, povećanom razdražljivošću i nedostatkom entuzijazma za obavljanje posla. Depersonalizacija (otuđenost) podrazumijeva bezosjećajan i ravnodušan i distanciran odnos prema klijentima i cjelokupnom radnom ozračju, a smanjeno osobno postignuće predstavlja opadanje osjećaja kompetencije i uspjeha u radu s ljudima. Ljudi koji su doživjeli „burnout“ sindrom na poslu osjećaju se iscrpljeno i cinično, a ljudi koji su na poslu angažirani i predani osjećaju se energično, zadovoljno, oduševljeni sa svojim radom, učinkovito su povezani s radnim aktivnostima i sebe vide kao osobe koje se mogu nositi s radnim zadacima. Sagorijevanje na poslu nastupa kada iscrpljenost zamijeni osjećaj energičnosti, cinizam osjećaj nadanja i uključenosti, a osjećaj neuspješnosti osjećaj uspješnosti (Maslach i sur., 2001).

Promatrajući fenomen sagorijevanja na poslu, Martinko (2009) kao najrizičnije profesije navodi tzv. „pomažuće profesije“ poput nastavnika, liječnika, psihologa, itd., jer su osobe u tim profesijama u stalnom kontaktu s ljudima. Seidman i Zager (1986; 1991, prema Koludrović i sur., 2009) razvili su model sagorijevanja na poslu koji se temelji na izvorima stresa specifičnima za nastavničku profesiju. Osnovne komponente tog modela su neefikasno suočavanje sa stresorima na poslu, nezadovoljstvo poslom, nedostatak administrativne potpore te negativni stavovi prema učenicima. Martinko (2009) detektira sedam izvora stresa koji se javljaju kod nastavnika, a čine ih: učenici koji nisu dovoljno motivirani za rad, učenici koji narušavaju disciplinu u razredu, kurikulumske promjene i promjene u organizaciji rada, manjak školske opreme i loši radni uvjeti, vremensko ograničenje, sukobi s kolegama te osjećaj da ih društvo podcjenjuje. Bitno je naglasiti da su svi nastavnici izloženi visokoj razini stresora na poslu, no istraživanja pokazuju da sama izloženost njima ne dovodi nužno do sagorijevanja te da je za pojavu sindroma nužna interakcija različitih čimbenika (vanjskih i individualnih). (Kokkinos, 2007, prema Koludrović, 2009).

4. Schaufeli i sur., (2002) zagovaraju pristup prema kojemu su radna uključenost i sagorijevanje (kao i u prethodnom pristupu) dva konceptualno različita i negativno povezana psihološka stanja, ali se ne nalaze na suprotnim krajevima



istog kontinuuma te se stoga kao takvi mjere nezavisno, različitim instrumentima.

Prema ovom pristupu, radna uključenost predstavlja višedimenzionalni konstrukt, dugotrajno afektivno-kognitivno stanje koje se može definirati kao pozitivno psihološko stanje povezano s nečijim poslom (Bakker i Demerouti (2007) ili kao „pozitivno, ispunjavajuće stanje misli povezano s poslom, a karakteriziraju ga energičnost, predanost i zanesenost“ (Schaufeli i sur., 2002: 74). Koncept radne uključenosti, komponente subjektivne dobrobiti, u zadnje vrijeme privlači sve veću pažnju istraživača (Bakker i sur., 2008) jer, osim za zaposlenika, ista ima značajnu vrijednost i za poslodavca jer je definirana i kao prediktor uspjeha organizacije (Richman, 2006).

Radnu uključenost možemo definirati kao kognitivnu, afektivnu i ponašajnu uključenost zaposlenika tijekom ostvarivanja radne uloge (Kahn, 1990), a dimenzije koje se upotrebljavaju da bi opisali ove aspekte promatramo kroz konstrukt angažiranosti koji se operacionalizira kroz energičnost (engl. *vigor*), predanost (engl. *dedication*) i zanesenost poslom (engl. *absorption*).

„Energičnost karakterizira visoka razina energije i mentalne otpornosti tijekom rada, spremnosti na ulaganje truda u poslu te ustrajnosti unatoč poteškoćama“ (Schaufeli i sur., 2002: 74). Chang (2009) naglašava važnost visoke razine energije u nastavničkoj profesiji i napominje da tempo rada nastavnika može dovesti do toga da ne uspiju obnoviti energetske resurse te posljedično dolazi do iscrpljenosti (čak i sagorijevanja na poslu) i pada učinkovitosti. „Predanost se odnosi na snažnu angažiranost tijekom rada te doživljavanje osjećaja važnosti, entuzijazma, nadahnuća, ponosa i izazova“ (Schaufeli i sur., 2002: 74). „Zanesenost karakterizira potpuna koncentracija i duboka zaokupljenost svojim radom pri čemu vrijeme brzo prolazi, a osoba se teško odvađa od svojega posla“ (Schaufeli i sur., 2002: 75). Bakker i sur., (2011) navode kako radnu uključenost karakterizira visoka razina energičnosti i predanosti, a sagorijevanje suprotno – niska razina energičnosti i predanosti, dok je zanesenost uvrštena u koncept na temelju dubinskih intervjua sa zaposlenicima, iako istraživanja tek trebaju provjeriti je li ona jedan od aspekata radne uključenosti ili produkt energičnosti i identifikacije s poslom.

Radna angažiranost ne predstavlja trenutačno i specifično stanje, već je perzistentno te prožima pojedinca te uključuje i afektivnu i kognitivnu komponentu (Schaufeli i Bakker, 2004; prema Burić i sur., 2017).

Ljudi koji pokazuju visoku razinu radne uključenosti učinkoviti su, imaju više energije na poslu, znatizeljni su, preuzimaju inicijativu, osobni sustav vrijednosti preklapa se sa sustavom radnih vrijednosti, lakše se suočavaju s poteškoćama i problemima na poslu, posao doživljavaju kao izazov, generalno su zadovoljni (Schaufeli i Bakker, 2010; Bakker i sur., 2008).

Osim toga, istraživanja su pokazala da angažirani zaposlenici:

- 1) vjeruju organizaciji kojoj pripadaju
- 2) žele da organizacija napreduje
- 3) razumiju kontekst u kojemu obavljaju posao
- 4) poštuju kolege i pomažu im
- 5) dobrovoljno čine i više od onoga što moraju
- 6) prate trendove u struci kojom se bave i nastoje ih implementirati u svoj rad (Ludviga i Kalvina, 2016).

Radna uključenost ima višestruke pozitivne učinke na radni aspekt života osobe, ali ona također na pozitivan način utječe na zdravlje i osobnu dobrobit pojedinca, na njezine interpersonalne odnose na poslu i izvan njega u svakodnevnom životu.

Istraživači i kreatori obrazovnih politika sve više obraćaju pozornost na istraživanja radne uključenosti (angažiranosti) nastavnika. Klassen i sur., (2012) navode da za to postoje barem tri važna razloga: 1. radna uključenost djeluje na učinkovitost nastavnika, a ona je direktno vezana uz postignuća učenika, 2. viša razina radne uključenosti nastavnika obrnuto je povezana s izgaranjem na poslu i s tim povezanim zdravstvenim problemima i iscrpljenošću nastavnika te 3. radno uključeni nastavnici više doprinose aktivnostima školskog kurikuluma i preuzimaju dodatne dužnosti izvan nastave.

Rezultati istraživanja pokazuju da su resursi za posao, poput društvene podrške kolega i uprave, povratnih informacija o učinku, raznolikosti posjedovanih vještina, autonomije i mogućnosti učenja pozitivno povezane s radnom uključenosti (Bakker i Demerouti, 2007; Schaufeli i Salanova, 2007; prema Bakker 2009). Resursi za posao ili imaju intrinzičnu motivacijsku ulogu jer potiču rast, učenje i razvoj zaposlenika ili ekstrinzičnu motivacijsku ulogu jer su ključni u postizanju radnih ciljeva (Bakker, 2009). Herzberg (1959; prema Sindik, 2011) naglašava potrebu poticanja težnje k samoaktualizaciji, napredovanju i uspjehu kod zaposlenika, ali i davanju pohvala i priznanja za rad. Radna motivacija reflektira se u radnoj uključenosti.

#### **4. Metodologija rada**

Cilj istraživanja bio je ispitati radnu uključenost nastavnika koji su sudjelovali u studiji.

Istraživanjem odrednica uključenosti u radu, nastojali smo naglasiti važnost ovoga konstrukta razumijevanju nastavničke percepcije svoga zanimanja.

Specifični problemi bili su sljedeći:

1. Ispitati vrijednosti nastavničke samoprocjene radne uključenosti.
2. Utvrditi postoji li razlika u komponentama radne uključenosti s obzirom na dob i spol ispitanika.
3. Utvrditi postoji li razlika u komponentama radne uključenosti s obzirom na radni staž ispitanika.
4. Utvrditi postoji li razlika u komponentama radne uključenosti s obzirom na vrstu škole i regiju u kojoj su ispitanici zaposleni (u Hrvatskoj nema istraživanja koja se bave usporednim ispitivanjem radne uključenosti po regijama te i taj segment uvršten u probleme istraživanja).

#### 4.1. Hipoteze

1. Nastavnici u Republici Hrvatskoj relativno visokim vrijednostima samoprocjenjuju svoju radnu uključenost kroz sve tri subskale.
2. Budući da energičnost možemo definirati kao osjećaj fizičke snage, emocionalne energije i kognitivne živosti, odnosno skup međusobno povezanih afektivnih stanja doživljenih na poslu koja predviđaju primarno s poslom povezani resursi (Shirom, 2010; prema Bakker i Leiter, 2010), možemo pretpostaviti da postoji razlika u energičnosti kao komponenti radne uključenosti kod žena i muškaraca. No, istraživanja pokazuju različite rezultate. S jedne strane, nalazi nekih istraživanja u kojima se koristio ovaj upitnik pokazuju da postoji značajna razlika u radnoj uključenosti s obzirom na spol. Muškarci postižu značajno više vrijednosti na svim komponentama radne uključenosti od žena – energičnosti, predanosti i zanesenosti (Schaufeli i Bakker, 2003). Drugi nalazi pokazuju da su nastavnice te koje su više radno uključene (Simbula i sur., 2013). Stoga su potrebna daljnja istraživanja u ovom području.

Moguće je očekivati da dob, kao proksimalni izvor energičnosti u radu, značajno utječe na razinu energičnosti na način da stariji nastavnici imaju veće razine energičnosti od mlađih. Općenito, neki nalazi ukazuju da što su zaposlenici stariji, osjećaju se više radno uključeno (Schaufeli i Bakker, 2003).

3. Očekujemo razlike u procjenama radne uključenosti s obzirom na daljinu radnog staža.

Nastavnici s više godina radnog staža iskazuju visoke procjene na razini osobnog postignuća što je pokazatelj nižeg stupnja sagorijevanja na poslu (Brouwers i Tomic, 2000). Uzmemo li u obzir da neki autori smatraju da je radna uključenost antipod sagorijevanju na poslu (Maslach i Leiter, 1997), mogli bismo pretpostaviti da nastavnici s više radnog staža procjenjuju svoju radnu uključenost višim

vrijednostima. Istraživanje Slišković i sur., (2016) ukazalo je da je duljina radnog staža pozitivno povezana s radnom angažiranosti.

4. Radna uključenost definira se kao pozitivno, ispunjujuće stanje uma povezano s poslom, koje karakterizira energičnost, predanost i zanesenost (Schaufeli i sur., 2002). Neki od postojećih nalaza ukazuju na to da su nastavnici koji rade u osnovnim školama pokazuju višu razinu energičnosti, predanosti i zanesenosti te su više radno uključeni od onih nastavnika koji rade u srednjim školama (Simbula i sur., 2013). Stoga se pretpostavlja da će nastavnici koji rade u osnovnim školama u ovom istraživanju također iskazivati više razine radnje uključenosti od nastavnika koji rade u srednjim školama.

## 4.2. Ispitanici

U istraživanju je sudjelovalo 1140 nastavnika (922 žene i 218 muškaraca) zaposlenih u osnovnim i srednjim školama u sljedećim regijama Republike Hrvatske: Slavoniji, Središnjoj Hrvatskoj, sjevernoj Hrvatskoj, Zagrebu, Istri i Primorju sa zaleđem te Dalmaciji, koji su sudjelovali u studiji unutar znanstveno-istraživačkog projekta „Kompetencijski standardi nastavnika, pedagoga i mentora“ kojemu je nositelj Sveučilište u Zadru.

## 4.3. Instrument

U svrhu mjerenja radne uključenosti nastavnika korištena je Utrecht-skala angažiranosti (*Utrecht work engagement scale* – UWES; Schaufeli i Bakker, 2004; prijevod: Burić, Cvijetović i Macuka, 2017). Schaufeli i sur., (2002) konstruirali su navedenu skalu koja mjeri tri pretpostavljene komponente u podlozi radne uključenosti (energičnost, predanost i zanesenost). Trofaktorsku strukturu UWES-a potvrdili su u svom istraživanju i Seppala i sur., (2009). Unutarnja konzistentnost sve tri podskale pokazala se dovoljnom u studijama provedenim u više zemalja: Kini, Finskoj, Grčkoj, Južnoj Africi, Španjolskoj, Nizozemskoj (Baker, 2009).

Skala se sastoji od 17 čestica koje obuhvaćaju tri komponente angažiranosti: energičnost, predanost i zanesenost. Zadatak sudionika bio je na skali od sedam stupnjeva odrediti koliko često se osjećaju kao što je navedeno u pojedinoj tvrdnji (0 = nikad, 6 = uvijek, svaki dan).

Ukupan rezultat na Utrecht skali radne angažiranosti računa se kao zbroj rezultata na pojedinačnim česticama. Viši rezultat na skali upućuje na višu razinu radne angažiranosti. Prema Schaufeli i Bakker (2003) pouzdanost UWES-9 skale kreće se u rasponu od  $\alpha = .89$  do  $\alpha = .97$ .

Instrument se sastoji od šest čestica na podskali *energičnost*, pet čestica na podskali *predanost* i šest čestica na podskali *zanesenost*.

– Podskala *Energičnost (vigor)* sastoji se od čestica:

Osjećam da prštim od energije kad sam na poslu.

Ponosan sam na posao koji radim.

Na svom poslu osjećam se jako i snažno.

Moj posao me inspirira.

Za mene je moj posao izazovan.

Zanesem se kad radim.

– Podskala *Predanost (dedication)* sastoji se od čestica:

Entuzijastičan sam u vezi svog posla.

Na svom poslu mentalno (psihički) sam vrlo otporan.

Smatram da je posao nastavnika koji radim pun značenja i smisla.

Kad radim, zaboravim na sve drugo oko sebe.

Osjećam se sretno kada intenzivno radim.

– Podskala *Zanesenost (absorption)* sastoji se od čestica:

Kad ujutro ustanem, osjećam da mi se ide na posao.

Na svom poslu uvijek ustrajem, čak i kad se stvari ne odvijaju dobro.

Vrijeme leti kad radim.

Mogu odjednom provesti dugo vremena radeći.

Uronjen sam u svoj posao.

Teško mi je udaljiti se od mog posla.

## 5. Rezultati i rasprava

Deskriptivni rezultati dobiveni obradom rezultata samoprocjene radne uključenosti nastavnika prikazani su u Tablici 1.

Tablica 1. **Prikaz prosječnih vrijednosti Skale radne uključenosti (engl. Utrecht Work Engagement Scale, UWES)**

		<b>Energičnost (vigor)</b>	<b>Predanost (dedication)</b>	<b>Zanesenost (absorption)</b>
Ukupno		4,7	4,7	4,7
Spol	muški	4,6	4,6	4,6
	ženski	4,7	4,7	4,7
Dob	mlađi od 30 godina	4,8	4,7	4,6
	31 – 40 godina	4,5	4,4	4,5
	41 – 50 godina	4,8	4,8	4,7
	51 ili više godina	4,8	4,9	4,8
Koliko godina radnog staža imate na radnom mjestu nastavnika?	pripravnik sam	4,7	4,7	4,6
	manje od 5 godina	4,7	4,7	4,7
	5 – 10 godina	4,5	4,5	4,6
	11 – 20 godina	4,6	4,6	4,6
	21 – 30 godina	4,7	4,8	4,7
	više od 30 godina	4,9	4,9	4,8
U kojoj od navedenih ustanova ste zaposleni?	osnovna škola	4,7	4,7	4,7
	srednja škola	4,7	4,7	4,6
Regija	Slavonija	4,8	4,8	4,7
	Središnja Hrvatska	4,5	4,6	4,4
	Sjeverna Hrvatska	4,7	4,7	4,8
	Zagreb	4,6	4,6	4,6
	Istra, Primorje sa zaleđem	4,5	4,6	4,6
	Dalmacija	4,7	4,7	4,7

Pozivajući se na teorijsku sredinu ljestvice odgovora (tj. ocjenu 3 za sedmerostupanjsku Likertovu skalu), kod ispitanih nastavnika možemo primijetiti relativno visoke vrijednosti radne uključenosti (na sve tri subskele u svim kategorijama ispitanika najniža vrijednost je 4,5), što nam govori o tendenciji sudionika da na poslu budu visoko radno angažirani. Slične rezultate dobila je i Slišković (2016) u istraživanju koje je provedeno u sklopu projekta „Teachers’ emotions and emotion regulation strategies: personal and contextual antecedents and effects on motivation, well-being and relationship with students“ na uzorku od 1892 učitelja razredne nastave zaposlenih u 101 osnovnoj školi u RH.

Možemo povući poveznicu s istraživanjima sagorijevanja u nastavničkoj profesiji (kao antipoda radnoj uključenosti) provedenima u Republici Hrvatskoj, čiji rezultati (unatoč rezultatima svjetskih istraživanja koji upućuju na sve veće suočavanje nastavničke profesije sa sindromom sagorijevanja), pokazuju da naši nastavnici ne doživljavaju značajnije sagorijevanje na poslu, bez obzira na vrstu nastavničkog posla i duljinu radnog iskustva (Koludrović i sur., 2009). Stoga relativno visoke vrijednosti rezultata dobivenih u našem istraživanju na skali radne uključenosti nisu iznenađujuće. Suvremeni pristupi proučavanju sagorijevanja na poslu sve više se usmjeravaju na koncepte suprotne sagorijevanju, u kojima se posebno ističe predanost poslu, komponenta radne uključenosti koju obilježavaju pozitivni stavovi prema radu i učenicima (Maslach, 2003). Mnoga su istraživanja potvrdila negativnu povezanost sagorijevanja na poslu nastavnika s njihovom radnom uključenosti (Demerouti i sur., 2001; Hakanen i sur., 2006; Schaufeli i Bakker, 2003; Schaufeli i sur., 2008). Sve korelacije u 15 različitih opsežnih studija između skala sagorijevanja na poslu i radne uključenosti su negativne i gotovo bez iznimke značajne (Schaufeli i Bakker, 2003).

Sličnih istraživanja radne uključenosti nastavnika nema mnogo u Republici Hrvatskoj, no usporedimo li dobivene vrijednosti s onima koji su prikazane u rezultatima istraživanja Klassen i sur., (2012), možemo uočiti slične vrijednosti kod nastavnika u Kanadi, Australiji, Indoneziji, Kini i Omanu. Nešto nižu razinu na subskali predanosti (*dedication*) možemo uočiti kod nastavnika u RH u odnosu na nastavnike u Kanadi, Australiji i Indoneziji gdje su srednje vrijednosti iznad 5,0. Rezultati istraživanja radne uključenosti 488 nastavnika koji rade na različitim razinama obrazovanja u Italiji također su vrlo slični (Simbula i sur., 2013).

Usporedimo li dobivene rezultate s onima dobivenima u Gallupovu (2017) istraživanju, prema kojemu je tek 13 % hrvatskih zaposlenika radno uključeno (angažirano) te doprinosi napretku ustanove u kojoj radi, dok 71 % zaposlenika ne osjeća psihološku povezanost sa svojim radnim mjestom i organizacijom, možemo vidjeti da hrvatski nastavnici doživljavaju i osjećaju dosta visoku razinu radne uključenosti u odnosu na hrvatski prosjek. U Kini su npr. vrlo niske procjene nastavnika o radnoj uključenosti (Minghui i sur., 2018).

S obzirom na navedeno, možemo prihvatiti prvu hipotezu.

Iako je u nekim istraživanjima utvrđeno da su nastavnice u prosjeku emocionalno osjetljivije i iscrpljenije od nastavnika (Slišković, 2016; Antoniou i sur., 2013), u ovom istraživanju radne uključenosti (u kojima tvrdnje u skali uključuju i emocionalna stanja) nije se pokazala značajna razlika između nastavnica i nastavnika. Također, u istraživanju Klassen i sur., (2012) provedenim u Kanadi, Australiji, Kini, Indoneziji i Omanu, odnosi između radne uključenosti nastavnika i kontekstualnih varijabli kao što su godine iskustva i spol vrlo su skromni i nedosljedni u svim okruženjima (jedina značajna razlika pronađena je na uzorku iz Omana gdje su nastavnice iskazale znatno veću radnu angažiranost nego nastavnici). U istraživanju Simbula i sur., (2013) nastavnice su također iskazale višu razinu radne uključenosti od svojih muških kolega.

Schaefuli i Bakker (2004) donose rezultate istraživanja prema kojima muškarci postižu značajno veće vrijednosti od žena u predanosti i zanesenosti, dok u energičnosti ne postoje razlike među spolovima. Osim toga, muškarci u ovom istraživanju pokazuju veće ukupne vrijednosti na skali radne uključenosti u odnosu na žene. Iako su te razlike statistički značajne, nedostaje im praktična važnost jer je njihova veličina vrlo mala. Ukupni rezultat na UWES skali za muškarce je 3,89, a za žene 3,77, što znači da je razlika manja od standardne devijacije, pa autori donose zaključak da se ne računaju rodno specifične norme jer se prosječne razine radne uključenosti između muškaraca i žena ne razlikuju u većoj mjeri, odnosno autori ne nalaze dosljedne rezultate u razlikama radne uključenosti između muškaraca i žena u ukupnoj populaciji.

Međunarodno istraživanje Schaefuli i sur., (2006) također donosi rezultate prema kojima se spol i radna angažiranost ne mogu dovesti u nedvosmislenu vezu. U australiskim, kanadskim i francuskim izvorima nisu uočene spolne razlike, u belgijskim, njemačkim, finskim i norveškim uzorcima muškarci su postigli nešto više rezultate u sve tri dimenzije uključenosti nego žene, a obrnuto je vrijedilo za južnoafričke i španjolske uzorke. U svakom slučaju, spolnim razlikama nedostaje i praktični značaj jer se veličina učinka dobivena u navedenim istraživanjima ne smatra značajnom.

Rezultati istraživanja pokazuju da nastavnici u dobi od 31 do 40 godina po sve tri subskele iskazuju najmanje vrijednosti radne uključenosti (ukupna vrijednost 4,47), a u najvišoj dobi, skupini iznad 51 godine, najvišu vrijednost (4,83). Unatoč pretpostavci prema kojoj je moguće očekivati da dob značajno utječe na razinu energičnosti na način da stariji nastavnici imaju veće razine energičnosti od mlađih, rezultati istraživanja nisu pokazali značajnu razliku u subskali energičnosti.

Stavimo li ove rezultate u odnos s istraživanjima sagorijevanja nastavnika, možemo pretpostaviti povezanost ovih varijabli koje bi trebalo dodatno istražiti. Naime, u nekim se istraživanjima pokazalo da mlađi nastavnici doživljavaju veću emocionalnu iscrpljenost u odnosu na starije (Gold, 1985; Goddard i O'Brien, 2003; Maslach, 2003; Sarros i Sarros, 1992; sve prema Koludrović i sur., 2009), što su autori objasnili njihovim nerealističnim



očekivanjima od nastavničke profesije koja su, ostavši neostvarena, postala izvor stresa i frustracija. Veće sagorijevanje mlađih nastavnika vjerojatno se može pripisati velikom preplavljenosti poslom, njihovoj stalnoj potrebi za podrškom koja je često nedovoljna te potrebi da budu jednako uspješni u poučavanju i odnosima s učenicima i suradnicima kao i iskusniji kolege (Goddard i sur., 2006; prema Koludrović i sur., 2009).

Budući da čestice UWES skale predstavljaju iskaze emocija i stanja zanimljivo ih je pojedinačno promotriti i u kontekstu dobi ispitanika (Tablica 2.)

Tablica 2. **Učestalost emocija i stanja na radnom mjestu po svim česticama skale s obzirom na dob**

	Dob					
	Ukupno	mlađi od 30 godina	31 – 40 godina	41 – 50 godina	51 – 60 godina	više od 60 godina
	M	M	M	M	M	M
Osjećam da prštim od energije kad sam na poslu	4,1	4,0	3,8	4,2	4,2	4,7
Entuzijastičan sam u vezi svog posla	4,5	4,7	4,3	4,6	4,6	5,0
Kad ujutro ustanem, osjećam da mi se ide na posao	4,2	4,1	3,9	4,2	4,3	4,7
Ponosan sam na posao koji radim	5,0	5,2	4,9	5,1	5,0	5,3
Na svom poslu mentalno (psihički) sam vrlo otporan	4,5	4,3	4,2	4,6	4,6	5,1
Na svom poslu uvijek ustrajem, čak i kad se stvari ne odvijaju dobro	5,1	5,2	4,9	5,1	5,1	5,2
Smatram da je posao nastavnika koji radim pun značenja i smisla	5,0	5,2	4,7	5,1	5,0	5,3
Na svom poslu osjećam se jako i snažno	4,5	4,5	4,2	4,6	4,6	4,8
Vrijeme leti kad radim	5,1	5,2	5,0	5,1	5,2	5,4
Kad radim, zaboravim na sve drugo oko sebe	4,8	4,8	4,6	4,8	4,9	5,1
Mogu odjednom provesti dugo vremena radeći	4,8	4,8	4,7	4,8	4,9	5,0
Moj posao me inspirira	4,7	4,7	4,4	4,8	4,7	5,3
Osjećam se sretno kada intenzivno radim	4,7	4,7	4,4	4,8	4,9	5,2
Uronjen sam u svoj posao	4,8	4,8	4,7	4,9	4,9	5,1
Za mene je moj posao izazovan	5,0	5,3	4,9	5,0	4,9	5,4
Teško mi je udaljiti se od mog posla	4,1	3,8	4,1	4,1	4,1	4,3
Zanesem se kad radim	4,8	4,9	4,7	4,8	4,9	4,9

Tablica 3. **Prikaz razlika po pojedinim česticama s obzirom na dob**

	Dob*				
	mlađi od 30 godina	31 – 40 godina	41 – 50 godina	51 – 60 godina	više od 60 godina
	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
Osjećam da prštim od energije kad sam na poslu			B	B	B
Entuzijastičan sam u vezi svog posla					B
Kad ujutro ustanem, osjećam da mi se ide na posao				B	B
Ponosan sam na posao koji radim					
Na svom poslu mentalno (psihički) sam vrlo otporan			B	B	A B
Na svom poslu uvijek ustrajem, čak i kad se stvari ne odvijaju dobro			B	B	
Smatram da je posao nastavnika koji radim pun značenja i smisla	B		B	B	B
Na svom poslu osjećam se jako i snažno			B	B	B
Vrijeme leti kad radim					B
Kad radim, zaboravim na sve drugo oko sebe					
Mogu odjednom provesti dugo vremena radeći					
Moj posao me inspirira			B		B
Osjećam se sretno kada intenzivno radim			B	B	B
Uronjen sam u svoj posao					
Za mene je moj posao izazovan					B
Teško mi je udaljiti se od mog posla					
Zanesem se kad radim					

\*A, B, C –  $p < 0,05$

Utvrđeno je da postoje statistički značajne razlike u nekim tvrdnjama Skale radne uključenosti s obzirom na dob:

*Najstariji nastavnici, u dobi više od 60 godina značajno češće osjećaju da pršte od energije na poslu ( $M_{>60} = 4.7 > M_{31-40} = 3.8$ ), entuzijastični su u vezi svog posla ( $M_{>60} = 5 > M_{31-40} = 4.3$ ), kada se ujutro ustanu češće osjećaju da im se ide na posao ( $M_{>60} = 4.7 > M$*

$M_{31-40} = 3.9$ ), smatraju da je posao koji rade značajan i smislen ( $M_{>60} = 5.3 > M_{31-40} = 4.7$ ), osjećaju se snažno i jako ( $M_{>60} = 4.8 > M_{31-40} = 4.2$ ), vrijeme im leti kad rade ( $M_{>60} = 5.4 > M_{31-40} = 5$ ), posao ih inspirira ( $M_{>60} = 5.3 > M_{31-40} = 4.4$ ), osjećaju se sretno kada intenzivno rade ( $M_{>60} = 5.2 > M_{31-40} = 4.4$ ) i posao im je izazovan ( $M_{>60} = 5.4 > M_{31-40} = 4.9$ ), u usporedbi s nastavnicima u dobi od 31 do 40 godina.

Nastavnici stariji od 60 godina značajno više procjenjuju da su na poslu su mentalno (psihički) otporniji ( $M_{>60} = 5.1$ ) u usporedbi s mlađim kolegama – mlađima od 30 godina ( $M_{<30} = 4.3$ ) i onima u dobi od 31 do 40 godina ( $M_{31-40} = 4.2$ ).

*Nastavnici u dobi od 51 do 60 godina* također se u svojim procjenama značajno razlikuju od mlađih kolega – onih u dobi od 31 do 40 godina. Stariji nastavnici (51 do 60 godina) značajno se češće nego mlađi osjećaju da pršte od energije kada su na poslu ( $M_{51-60} = 4.2 > M_{31-40} = 3.8$ ), kada se ustanu ujutro češće im se ide na posao ( $M_{51-60} = 4.3 > M_{31-40} = 3.9$ ), na poslu su mentalno (psihički) vrlo otporni ( $M_{51-60} = 4.6 > M_{31-40} = 4.2$ ), na poslu uvijek ustraju, čak i kad se stvari ne odvijaju dobro ( $M_{51-60} = 5.1 > M_{31-40} = 4.9$ ), smatraju da je njihov posao značajan i smislen ( $M_{51-60} = 5 > M_{31-40} = 4.7$ ), na poslu se osjećaju jako i snažno ( $M_{51-60} = 4.6 > M_{31-40} = 4.2$ ) te se osjećaju sretno kada intenzivno rade ( $M_{51-60} = 4.9 > M_{31-40} = 4.4$ ).

*Nastavnici u dobi od 41 do 50 godina* također se značajno razlikuju u svojim procjenama od nešto mlađih nastavnika u dobi od 31 do 40 godina – stariji nastavnici češće o se sjećaju da pršte od energije kada su na poslu ( $M_{41-50} = 4.2 > M_{31-40} = 3.8$ ), na poslu se češće osjećaju mentalno (psihički) vrlo otpornima ( $M_{41-50} = 4.6 > M_{31-40} = 4.2$ ), na poslu uvijek ustraju, čak i kad se stvari ne odvijaju dobro ( $M_{41-50} = 5.1 > M_{31-40} = 4.9$ ), smatraju da je posao koji rade pun značenja i smisla ( $M_{41-50} = 5.1 > M_{31-40} = 4.7$ ), osjećaju se jako i snažno na poslu ( $M_{41-50} = 4.6 > M_{31-40} = 4.2$ ), posao ih inspirira ( $M_{41-50} = 4.8 > M_{31-40} = 4.4$ ) te se osjećaju sretno kada intenzivno rade ( $M_{41-50} = 4.8 > M_{31-40} = 4.4$ ).

*Nastavnici mlađi od 30 godina* značajno više smatraju da je posao nastavnika koji rade pun značenja i smisla od nešto starijih nastavnika – u dobi od 31 do 40 godina ( $M_{<30} = 5.2 > M_{31-40} = 4.7$ ).

Razlike dobivene s obzirom na odnos spola i dobi ispitanika s radnom uključenosti nisu dovoljne da bismo iz njih mogli donijeti jednoznačne zaključke tako da su, u skladu s drugom hipotezom, potrebna daljnja istraživanja u ovom području. Postoje statistički značajne razlike u nekim tvrdnjama Skale radne uključenosti s obzirom na dob pri čemu stariji nastavnici po pojedinim česticama UWES skale iskazuju više vrijednosti radne uključenosti.

Slično kao i u odnosu na dob, nastavnici s više godina radnog staža u našoj studiji iskazali su nešto veće procjene na razini sve tri podskale radne uključenosti što opet možemo povezati s nižom razinom sagorijevanja na poslu koje iskazuju nastavnici s više radnog staža u različitim istraživanjima (Brouwers i Tomic, 2000). Ipak, postoje istraživanja koja pokazuju da nastavnici s duljim radnim stažem pokazuju veću

emocionalnu iscrpljenost od početnika (Kokkinos, 2000). Postojeći nalazi o odnosu radne uključenosti i dužine radnog staža nedosljedni su te nedostaje domaćih istraživanja o ovoj temi, posebice u području rada nastavnika. Neki nalazi istraživanja u drugim državama nisu istoznačni te su pokazali da postoji značajna povezanost radnog staža i radne uključenosti nastavnika u Kanadi i Omanu, ali nije pronađena u Australiji, Kini i Indoneziji (Klassen i sur., 2012; Schaufeli i sur., 2006).

Slisković i sur., (2016) također donose rezultate prema kojima je duljina radnog staža pozitivno povezana s radnom uključenosti tako da rezultati našega istraživanja (iako razlike nisu značajne) potvrđuju treću hipotezu.

Nastavnici u prikazanom istraživanju nisu iskazali gotovo nikakvu razliku u vrijednosti radne uključenosti (ni u jednoj subskali) u odnosu na vrstu škole (osnovna, srednja škola). U istraživanju Longin (2017) također nema razlika u radnoj uključenosti između nastavnika u osnovnim i srednjim školama, no utvrđene su razlike u sve tri dimenzije radne uključenosti s obzirom na obrazovnu razinu nastavnika, odnosno učitelji razredne nastave su energičniji, predaniji i zaneseniji svojim poslom od predmetnih nastavnika u osnovnim i srednjim školama.

Nepostojanje razlika između nastavnika u osnovnim i srednjim školama u radnoj uključenosti može se objasniti time što su stekli istovrsno visokoškolsko obrazovanje, upućuje na veliku sličnost poslova, opterećenja, zaduženja, iste pedagoško-didaktičko-metodičke kompetencije koje su stekli tijekom školovanja i profesionalnog usavršavanja te istovrsni način rada po predmetno-satnom sustavu. Očito je da dob učenika, vrsta škole i regija u kojoj nastavnici rade ne doprinose razlikama u radnoj uključenosti nastavnika. Iako su rezultati nekih istraživanja pokazali da nastavnici u osnovnoj školi iskazuju višu razinu energičnosti, predanosti i zanesenosti od onih nastavnika koji rade u srednjim školama (Simbula i sur., 2013), naše istraživanje ne potvrđuje četvrtu hipotezu.

Mnoga istraživanja pokazuju razlike u procjenama radne uključenosti nastavnika u različitim državama (Minghui i sur., 2018; Simbula i sur., 2013; Klassen i sur., 2012 itd.), no iako u Hrvatskoj nema istraživanja s kojima bismo usporedili rezultate nastavnika po regijama, ne iznenađuje nepostojanje razlika u procjenama radne uključenosti jer možemo pretpostaviti da zbog iste obrazovne politike, nacionalnog kurikuluma, sličnih uvjeta rada, resursa, zahtjeva, nastavnici u različitim regijama sličnim vrijednostima procjenjuju svoju energičnost, predanost i zanesenost.

## 6. Praktične implikacije i završna razmatranja

Istraživanja su pokazala da postoji veća vjerojatnost da će radno uključeni (angažirani) nastavnici pokazati veću nastavnu uspješnost i učinkovitost, manje je vjerojatno da će razmišljati o napuštanju profesije, a više je vjerojatno da će pozitivno djelo-

vati na postignuća učenika (Bakker i sur., 2010; prema Klassen, 2012) te da će imati učenike koji pokazuju veću radnu uključenost (angažiranost), što se opet pokazalo preduvjetom boljeg školskog uspjeha (Roth i sur., 2007; prema Klassen, 2012). Za poboljšanje učinkovitosti i kvalitete rada nastavnika, važno je provoditi istraživanja i na osnovi njihovih rezultata, raditi intervencije koje jačaju radnu uključenost nastavnika poticanjem sustava socijalne podrške u cijelom društvu. Radna uključenost nastavnika može se poticati zadovoljavanjem osnovnih psiholoških potreba te smanjivanjem društvenih, emocionalnih i financijskih opterećenja nastavnika (Klassen i sur., 2012; prema Minghui i sur., 2018). Pri planiranju budućih istraživanja o radnoj uključenosti treba uzeti u obzir da postoje brojni čimbenici koji utječu na način razmišljanja nastavnika i njihovu radnu uključenost, poput samoeфикаsnosti (Stroscher, 2003; prema Minghui i sur., 2018), usmjerenosti na postizanje cilja (Ahmavaara i Houston, 2007; prema Minghui i sur., 2018) i otpornosti (Blackwell i sur., 2007; prema Minghui i sur., 2018). Stoga daljnja istraživanja trebaju uključiti i ove čimbenike kao posredničku ili moderirajuću varijablu kako bi se bolje razumio odnos između odnosa prema radu i rastu te radne uključenosti (Minghui i sur., 2018)

Radna uključenost korelira s brojnim pozitivnim individualnim, ali i društvenim ishodima (Schaufeli, 2013). Radno uključeni zaposlenici imaju pozitivnije stavove prema svojem poslu i radnom mjestu, osjećaju se energičnije i postižu bolje radne rezultate i više razine postignuća od neuključenih zaposlenika, a njihovi ih kolege ocjenjuju i višim ocjenama (Bakker, 2009, 2003). Također je bitno naglasiti da je radna uključenost pozitivno povezana i sa samoeфикасноšću osobe (Salanova i sur., 2010) te istraživanja treba usmjeriti i k povezivanju tih varijabli kod nastavnika u Hrvatskoj.

„Pravednost i ugled (npr. Jakopec i sur., 2013; Mael i Ashforth, 1992; Olkkonen i Lipponen, 2006; Podnar, 2011) smatraju jednim od najvažnijih odrednica identifikacije s organizacijom, koja se nadalje pokazuje ključnim faktorom u razvoju radne angažiranosti (Gozukara i Simsek, 2016; Karanika-Murray i sur., 2015)“ (prema Zlatić i sur., 2021: 573). Rezultati istraživanja Zlatić i sur., (2021) pokazuju da je moguće utjecati unutarnjim intervencijama na povećanje radne uključenosti (angažiranosti) zaposlenika te upućuju na važnost doživljaja ugleda, organizacijske pravednosti (u praktički svim organizacijskim procesima i sustavima koji se odnose na tretman zaposlenika). Percepcija organizacijske pravednosti temelji se na doživljaju raspodjele, postupaka i interakcija u organizaciji tj. zaposlenici očekuju da se organizacijski resursi pravedno raspodjeljuju, da ih se pravedno nagrađuje, uključuje u procese donošenja za njih važnih odluka, da se uvažavaju njihova mišljenja i potrebe, da im se pružaju relevantne informacije te da im se iskazuje poštovanje i dostojanstven tretman. Organizacija treba osigurati dosljednost, točnost, jednakost i etičnost u definiranju kriterija uspješnosti na radu, kao i u postupcima ocjenjivanja individualnog doprinosa i pružanja povratne informacije zaposleniku o njegovu radnom učinku. Nadalje, jasna povezanost navedenog procesa sa sustavima nagrađivanja (plaća) i

napredovanja (karijera) dodatno će utjecati na oblikovanje doživljaja pravednosti organizacije kod njezinih zaposlenika. Osiguravanje pravednosti opisanih procesa i sustava u organizaciji posredno će, preko identifikacije zaposlenika s organizacijom, poticati i njihovu radnu angažiranost (Zlatić i sur., 2021).

Iako rezultati našeg istraživanja pokazuju relativno visoke procjene radne uključenosti nastavnika kroz sve tri subskele, rezultate istraživanja Zlatić i sur., (2021) možemo staviti u kontekst nastavničkog zanimanja u Hrvatskoj te detektirati i područja poboljšanja doživljaja i osjećaja radne uključenosti nastavnika, ali i problema i nedostataka sustava čije karakteristike utječu na radnu uključenost (npr. utjecaj ugleda nastavnika, sustav nagrađivanja i napredovanja).

Rezultati istraživanja Slišković i sur., (2016) potvrđuju posebnu važnost percipirane podrške ravnatelja nastavnicima na povećanje radne angažiranosti.

Varijable u ovom istraživanju mjerene su upitnicima samoprocjene, što ostavlja mogućnost nedavanja sasvim iskrenih odgovora, zbog iskazivanja socijalno poželjnih odgovora radi svjesnosti važnosti nastavničke profesije. Budući da je istraživanje bilo dobrovoljno, postavlja se i pitanje postoje li razlike u analiziranim varijablama (i koliko su one velike) između nastavnika koji su sudjelovali u istraživanju i onih koji to nisu. Radnu uključenost također treba promatrati kao dinamičan koncept s mogućim fluktuacijama iz dana u dan, iz tjedna u tjedan, pa čak i od zadatka do zadatka (Sonntag, 2011; prema Klassen 2012) što opet ostavlja mogućnost tumačenja rezultata ovisno o periodu školske (nastavne) godine.

U budućim bi istraživanjima bilo korisno usporediti podatke radne uključenosti nastavnika u predmetnoj nastavi u osnovnim i srednjim školama s podacima o procjenama učitelja razredne nastave, jer neka ranija istraživanja pokazuju da postoje određene razlike u radnoj uključenosti. Učitelji razredne nastave manje su otuđeni, energičniji su, predaniji i zaneseniji svojim poslom nego predmetni nastavnici u osnovnim i srednjim školama (Longin, 2017).

## 7. Zaključak

Nastavničko zanimanje, kvaliteta odnosa između nastavnika i učenika područje je velikog zadovoljstva za nastavnike, ali istovremeno i izvor emocionalne iscrpljenosti i stresa (Vandenberghe i Huberman, 1999). Zadovoljni, motivirani, radno uključeni nastavnici učinkovitiji su, a njihovi učenici postižu bolje obrazovne rezultate. Iz perspektive teorije samoodređenja, radnu uključenost možemo smatrati markerom intrinzične motivacije i povezana je s pozitivnim radnim ishodima za nastavnike i učenike (Bakker i sur, 2010; Roth i sur., 2007; prema Klassen i sur., 2012). Uključeni (angažirani) nastavnici motivirani su, pokazuju energičnost i učinkovitost u dovršavanju zadataka i sposobni su nositi se sa složenim radnim zahtjevima. Prema teoriji

samoodređenja, radna uključenost odražava autonomno regulirane oblike motivacije za koje se pokazalo da vode do više razine izvedbe, upornosti i kreativnosti (Ryan i Deci, 2000; prema Klassen, 2012). Budući da postoje istraživanja koja donose model prema kojem na subjektivnu dobrobit nastavnika i njihovu radnu uključenost utječe ravnoteža između zahtjeva posla koji izazivaju stres i izgaranje na poslu i resursa posla koje karakteriziraju psihološki, društveni ili organizacijski aspekti posla koji ublažavaju negativni utjecaj zahtjeva na radnu uključenost, postaje jasno da je izrazito bitno detektirati razinu radne uključenosti nastavnika i čimbenika koji ju mogu povećati.

Iako je istraživanje pokazalo da ispitani nastavnici iskazuju relativno visoke procjene radne uključenosti (na sve tri subskale: energičnosti, predanosti i zanesenosti), potrebno je sustavno detektirati „slabe točke“ i prostor poboljšanja. U ovom istraživanju radne uključenosti nije se pokazala značajna razlika s obzirom na spol ispitanika, dok su dob i duljina radnog staža pozitivno povezane s radnom uključenosti nastavnika (iako su razlike male, tako da su potrebna daljnja istraživanja u ovom području). No, svakako je potrebno obratiti pažnju i intervenirati u pogledu većeg radnog uključivanja mlađih nastavnika. Nastavnici u prikazanom istraživanju nisu iskazali gotovo nikakvu razliku u vrijednosti radne uključenosti (ni u jednoj subskali) u odnosu na vrstu škole (osnovna, srednja škola), ni u odnosu na regiju u kojoj se škola nalazi.

Zahtjevi posla često su univerzalni i neizbježni, relativno stabilni u vremenu i teško ih je mijenjati, ali resursi posla kao što su autonomija, povratne informacije o učinku, nagrada, mogućnosti za učenje i razvoj, socijalne podrške kolega i nadređenih koji djeluju kao motivacijski procesi i facilitiraju veći radni angažman, mogu se sustavno planirati i poticati (Bakker i Demerouti, 2008) te pozornost treba usmjeriti k njima kako bi se povećavala radna uključenost nastavnika. Motivacijski proces u kojem resursi predstavljaju izvor motivacije i zaposlenicima omogućavaju da ostvare svoje radne ciljeve vode k povećanju radne uključenosti (Bakker i Demerouti, 2007). Ako znamo da je radna uključenost pozitivno povezana s karakteristikama posla koje predstavljaju resurse ili tzv. „podizače energije“ (povratne informacije o uspješnosti, način vođenja ustanove, samostalnost u poslu, različitost zadataka, socijalne podrške (Demerouti i sur., 2001), postaje jasno i kako je moguće podizati razinu energičnosti kod nastavnika. Nadalje, poduzimanje intervencija usmjerenih na osvješćivanje predanosti poslu, komponente radne uključenosti, učinkovitije su od intervencija koje se temelje na ublažavanju stresa i prevenciji sagorijevanja u nastavničkoj profesiji (Maslach, 2003).

## Literatura

- Antoniou, A. S., Ploumpi, A. i Ntalla, M. (2013). Occupational stress and professional burnout in teachers of primary and secondary education: The role of coping strategies. *Psychology*, 4(3), 349–355.
- Bakker, A.B. i Oerlemans, W.G.M. (2012). Subjective well-being in organizations. U: Cameron, K.S. i Spreitzer, G.M. (ur.), *The Oxford handbook of positive organizational Scholarships*. New York: Oxford University Press, 178–190.
- Bakker, A.B., Albrecht, L. S. i Leiter, P.M. (2011). Keyquestions regarding work engagement. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 20(1), 4–28.
- Bakker, A.B. (2009). Building engagement in the workplace. U: C. Cooper, R., Burke (ur.), *The peak performing organization*. London: Routledge., 50–72.
- Bakker, A.B., Demerouti, E., De Boer, E. i Schaufeli, W. B. (2003). Job demands and job resources as predictors of absence duration and frequency. *Journal of Vocational Behavior*, 62, 341–356.
- Bakker, A. B. i Demerouti, E. (2007). The Job Demands-Resources Model: State of the art. *Journal of Managerial Psychology*, 22, 309–328.
- Bakker, A. B., Schaufeli, W. B., Leiter, M. P. i Taris, T. W. (2008). Work engagement: An emerging concept in occupational health psychology. *Work & Stress*, 22(3), 187–200.
- Brouwers, A. i Tomic, W. (2000). A longitudinal study of teacher burnout and perceived self efficacy in classroom management. *Teaching and Teacher Education*, 16, 239–253.
- Burić, I., Cvijetović, J. i Macuka, I. (2017). Ličnost, radna angažiranost i zadovoljstvo poslom – Posredujuća uloga razočaranosti u obrazovni sustav [Personality, work engagement and job satisfaction – The mediational role of disappointment in the educational system]. *Suvremena Psihologija*, 20(1), 7–22.
- Chang, M. L. (2009). An appraisal perspective of teacher burnout: Examining the emotional work of teachers. *Educational Psychology Review*, 21, 193–218.
- Demerouti, E., Bakker, A. B., Nachreiner, F. i Schaufeli, W. B. (2001). The job demands–resources model of burnout. *The Journal of Applied Psychology*, 86, 499–512.
- Duckworth, A. L., Quinn, P. D. i Seligman, M. E. P. (2009). Positive predictors of teacher effectiveness. *The Journal of Positive Psychology*, 4(6), 540–547.
- Fuller, C., Goodwyn, A. i Francis-Brophy, E. (2013). Advanced skills teachers: Professional identity and status. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 19(4), 463–474.
- Gallup, Inc. (2017). State of the global workplace. Gallup Press. <https://www.gallup.com/workplace/238079/state-global-workplace-2017.aspx> [Pristupljeno 17. rujna 2021.]



Hakanen, J. J., Bakker A.B. i Schaufeli, W. B. (2006). Burnout and work engagement amount teachers. *Journal of School Psychology*, 43, 495–513.

Hargreaves, L., Cunningham, M., Everton, T., Hansen, A., Hopper, B., McIntyre D., Maddock, M., Mukherjee, J., Pell, T., Rouse, M., Turner, P. i Wilson, L. (2006). The status of teachers and the teaching profession: Views from inside and outside the profession: Interim findings from the teacher status project. Research Report 755. London: DfES.

<http://www.education.gov.uk/publications/eOrderingDownload/RR831A.pdf> [Pristupljeno 12. rujna 2021.]

Harter, J. K., Hayes, T. L. i Schmidt, F. L. (2002). Business-unit-level relationship between employee satisfaction, employee engagement and business outcomes: A metaanalysis. *Journal of Applied Psychology*, 87, 268–279.

Johnson, S., Cooper, C. L., Cartwright, S., Donald, I., Taylor, P. i Millet, C. (2005). The experience of work-related stress across occupations. *Journal of Managerial Psychology*, 20, 178–187.

Kahn, W. A. (1990). Psychological conditions of personal engagement and disengagement at work. *Academy of Management Journal*, 33(4), 692–724.

Kardum, V., Vidović, S. i Vranković, K. (2007). Gledišta učitelja o svojem statusu, motivaciji i Hrvatskom nacionalnom obrazovnom standardu. *Napredak – časopis za pedagoškijsku teoriju i praksu*, 148(2), 192–209.

Klassen, R. M., Aldhafri, S., Mansfield, C. F., Purwanto, E., Siu, A. F., Wong, M. W. i Woods-McConney, A. (2012). Teachers' Engagement at Work: An International Validation Study. *The Journal of Experimental Education*, 80 (4), 317–337.

Kokkinos, C. M. (2007). Job stressors, personality and burnout in primary school teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 77, 229–243.

Koludrović, M., Jukić, T. i Reić Ergovac, I. (2009). Sagorijevanje na poslu kod učitelja razredne i predmetne nastave te srednjoškolskih nastavnika. *Život i škola*, 22(2), 235–249.

Konermann, J. (2012). *Teachers' work engagement: A deeper understanding of the role of job and personal resources in relationship to work engagement, its antecedents, and its outcomes*. Enschede, The Netherlands: Universiteit Twente.

Longin, E. (2017). Zadovoljstvo poslom, sagorijevanje na poslu i radna angažiranost nastavnika razredne i predmetne nastave. Diplomski rad. <https://zir.nsk.hr/islandora/object/unizd:1610> [Pristupljeno 25. rujna 2021.]

Looney, J. (2011). Developing High-Quality Teachers: teacher evaluation for improvement. *European Journal of Education*, 46(4), 440–455.

Ludviga, I. i Kalvina, A. (2016). Exploring the relationships between job satisfaction, work engagement and loyalty of academic staff. *International Journal of Social, Behavioral, Educational, Economic, Business and Industrial Engineering*, 10(1), 99–105.

Luthans, F. (2002). The need for and meaning of positive organizational behavior. *Journal of Organizational Behavior*, 23, 695–706.

Maddux, J.E. (2018). *Subjective well-being and life satisfaction*. Routledge: New York.

Martinko, J. (2009). *Sindrom sagorijevanja na poslu osnovnoškolskih učitelja/ica*. Magistarski rad, Zagreb: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.

Maslach, C. i Leiter, M. P. (1997). *The truth about burnout: How organizations cause personal stress and what to do about it*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Maslach, C., Schaufeli, W. B. i Leiter, M. P. (2001). Job burnout. *Annual Review of Psychology*, 52, 397–422.

Maslach, C. (2003). Job burnout: New Directions in Research and Intervention. *Current Directions in Psychological Science*, 12, 189–192.

Minghui, L., Lei, H., Xiaomeng, C. i Potmješilc, M. (2018). Teacher Efficacy, Work Engagement, and Social Support Among Chinese Special Education School Teachers. *Frontiers in Psychology*, 9, 648.

Richman, A. (2006). Everyone wants an engaged workforce how can you create it? *Work span*, 49, 36–49.

Riolli, L. i Savicki, V. (2014). Environmentally Initiated, Self-Confirming Alienation in the Workplace. *Open Journal of Depression*, 3, 164–171.

Salanova, M., Schaufeli, W. B., Xanthopoulou, D. i Bakker, A. B. (2010). The gain spiral of resources and work engagement: Sustaining a positive worklife. U: A.B. Bakker, M.P. Leiter (ur.), *Work engagement: A handbook of essential theory and research*. New York: Psychology Press, 118–131.

Sayed, A., Seyed, H., Mohammadreza, M. i Ardalan, S. (2018). The effect of psychological capital on quality of life, given the mediating role of social capital and quality of work life. *International Journal of Business Innovation and Research*, 17(2), 210–225.

Schaufeli, W. B., Salanova, M., González-Romá, V. i Bakker, A. B. (2002). The measurement of engagement and burnout: A two sample confirmatory factor analytic approach. *Journal of Happiness Studies*, 3(1), 71–92.

Schaufeli, W. B. i Bakker, A. (2003). *Utrecht Work Engagement Scale: Preliminary Manual*. Utrecht: Occupational Health Psychology Unit, Utrecht University.

Schaufeli, W. B., Bakker, A. B. i Salanova, M. (2006). The measurement of work engagement with a short questionnaire. *Educational and Psychological Measurement*, 66, 701–716.

Schaufeli, W. B. i Bakker, A. B. (2010). Defining and measuring work engagement: Bringing clarity to the concept. U: A. B. Bakker i M. P. Leiter (ur.), *Work engagement: A handbook of essential theory and research*. New York: Psychology Press, 10–24.

Schaufeli, W.B. (2013). What is engagement? U: C. Truss, K. Alfes, R. Delbridge, A. Shantz, i E. Soane (ur.), *Employee Engagement in Theory and Practice*. London: Routledge.

Schaufeli, W. B., Taris, T. W. i Van Rhenen, W. (2008). Workaholism, burnout and engagement: Three of a kind or three different kinds of employee well-being? *Applied Psychology*, 57(2), 173–203.

Seppala, P., Mauno, S., Feldt, T., Hakanen, J., Kinnunen, U., Tolvanen, A. i Schaufeli, W. (2009). The construct validity of the Utrecht work engagement scale: Multisample and longitudinal evidence. *Journal of Happiness Studies*, 10, 459–481.

Shimazu A. i Schaufeli W. B. (2009). Is workaholism good or bad for employee well-being? The distinctiveness of workaholism and work engagement among Japanese employees. *Ind. Health* 47, 495–502.

Shuck B. i Reio Jr T. G. (2014). Employee engagement and well-being: A moderation model and implications for practice. *J. Leaders. Organ. Stud.* 21, 43–58.

Simbula, S., Guglielmi, D., Schaufeli W. B. i Depolo, M. (2013). An Italian validation of the Utrecht Work Engagement Scale: Characterization of engaged groups in a sample of schoolteachers. *Bollettino di psicologia applicata*, 2013, 268, 43–54.

Sindik, J. (2011). Istraživanje posljedica motiviranosti zaposlenika različitog stupnja stručne spreme. *Ekonomika misao i praksa*, 20(1), 101–119.

Slišković, A., Burić, I. i Knežević, I. (2016). Zadovoljstvo poslom i sagorijevanje na poslu kod učitelja: važnost podrške ravnatelja i radne motivacije. *Društvena istraživanja*, 25(3), 371–392

Smrtić, N. i Rijavec, M. (2019). Psihološki kapital, smislenost posla, zadovoljstvo poslom i dobrobit kod nastavnika u privatnim i državnim školama. *Život i škola*, LXV, (1-2), 15–29.

Vandenberghe, R. i Huberman, A. M. (1999). *Understanding and Preventing Teacher Burnout: A Sourcebook of International Research and Practice*. Cambridge University Press, Cambridge, UK.

Vican, D. (2012). Samoprocjena nastavnika o poduzetničkom porivu – doprinos stvaranju poduzetničke kulture u osnovnoj školi. *Acta Iadertina*, 9, 61–78.

Zlatić, L., Sušan, Z. i Jakopec, A. (2021). Uloga doživljaja pravednosti, ugleda organizacije i identifikacije s organizacijom u objašnjenju angažiranosti zaposlenika. *Društvena istraživanja*, 30(3), 571–592.



# Samoprocjena nastavnika o stilovima rada i autoritetu<sup>7</sup>

**Marija Krešić**

*Sveučilište u Mostaru, Fakultet prirodoslovno-matematičkih i odgojnih  
znanosti, Bosna i Hercegovina*

**Dijana Vican**

*Sveučilište u Zadru, Odjel za pedagogiju, Republika Hrvatska*

## 1. Uvod

Učionica je posebno uređen prostor škole u kojemu se odvija odgojno-obrazovno djelovanje (Bratanić, 1993). To je okruženje koje svakodnevno nastavnici ispunjavaju svojim načinima i stilovima poučavanja (Hansen, 2006), a zajedno s učeničkim radom učionica je neiscrpan izvor za istraživanja odgojno-obrazovnog procesa. Pregledom istraživanja nalaze se različite klasifikacije oblika ponašanja nastavnika koja su povezana prvenstveno s kvalitetom nastavnog procesa, stvaranjem poticajnog okruženja za učenje i učeničkim uspjehom u školi. Tako se govori o različitim stilovima rada nastavnika ili stilovima nastavnikov vođenja nastavnog procesa (Bassett i sur., 2013; Chamundeswari, 2012; Grasha, 2002; Staničić, 2006; Walker, 2008), nastavnikova vođenja i upravljanja nastavnim predmetom (Garnett, 2012), stilovima upravljanja razredom (Martin i Baldwin, 1993; Martin i sur., 1998), različitim oblicima autoriteta nastavnika (Pace i Hemmings, 2006; Pellegrino, 2010) te komunikacijskim stilovima (Brekelmans i sur., 2005) i sl. Naime, svako ponašanje nastavnika ne djeluje na isti način na učenika, niti daje isti rezultat. Promjene koje obilježavaju suvremenu školu (poučavanje usmjereno na učenika i ishode učenja, kompetencijski pristup, konstruktivizam) zahtijevaju od nastavnika da prilagode svoj način ili stil rada uspješnom poučavanju i učinkovitom ostvarivanju ciljeva odgoja i obrazovanja.

---

<sup>7</sup> Ovaj rad nije rezultat istraživanja HKO projekta „Kompetencijski standardi pedagoga, nastavnika i mentora“, nego je rezultat istraživanja koji je doc. dr. sc. Marija Krešić osmislila s prof. dr. sc. Dijanom Vican kao mentoricom na poslijediplomskom doktorskom studiju Odgojnih znanosti – pedagogije Fakulteta prirodoslovno-matematičkih i odgojnih znanosti Sveučilišta u Mostaru. S obzirom na to da se problematika podudara s ciljevima istraživanja projekta, a autoritet nastavnika nije obuhvaćen u istraživanju, rad se objavljuje u ovoj publikaciji.

## 2. Stilovi rada nastavnika

Niz istraživanja pokazao je da se manifestni oblici ponašanja nastavnika mogu klasificirati u određene stilove ili načine rada (Bassett i sur., 2013; Grasha, 2002; Šejtanić, 2016; Vujičić, 2013; Walker, 2008). Nastavnici mogu imati istu razinu stručnosti u određenom području, ali pri prijenosu tog znanja mogu koristiti različite stilove, koji na kraju pokazuju različite ishode (Walker, 2008). Postoje različita shvaćanja samog pojma *stil*. Zajedničko obilježje jest da stil karakterizira nešto što je relativno trajno; to je način rada koji obilježava korištenje određenih metoda i sredstava dulje vrijeme. Radovanović (1997, prema Šejtanić, 2016: 16) definira stil ponašanja nastavnika kao specifičan način ponašanja koji se ostvaruje u interakciji, odnosima u razredu, dobivajući karakter relativno trajnog i dosljednog modela ponašanja koje značajno utječe na stvaranje socijalnog ozračja u razredu, odnosno na razvoj osobina i ponašanja učenika. Šejtanić (2016: 16) ističe da se stil rada ne odnosi samo na izbor metoda rada nego se stil rada ogleda u cjelokupnoj pedagoškoj praksi svakog nastavnika. Stil je istodobno posljedica i rezultat odnosa između učitelja, učenika, cilja odgoja i obrazovanja te nastavnih sadržaja. Poznavanje stila rada, prema tome, pomaže pri određivanju prirode odnosa u učionici i školi, kao i o položaju svakog pojedinog čimbenika u nastavnom procesu (Spajić-Vrkaš i sur., 2001). U razrednom okruženju za određivanje nastavnih stilova koriste se sljedeći kriteriji: a) tko određuje što se i kako zbiva u nastavi, b) kako je organizirano učenje, c) kako se vrjednuje i ocjenjuje rad učenika, d) koje odgojno-obrazovne postupke i metode učitelj najčešće koristi te e) koji je pedagoški stav prema učenicima u pozadini učiteljeva ponašanja (Spajić-Vrkaš i sur., 2001). Na temelju tih kriterija najčešće se izdvajaju tri stila rada nastavnika, a to su autoritarni (autokratski), autoritativni (demokratski, socijalno-integrativni, partnerski) i permisivni (*laissez-faire*, anarhični, ravnodušni) stil.

*Autoritarni stil* rada imaju nastavnici koji samostalno donose odluke i ne omogućuju učenicima iznošenje svog mišljenja i sudjelovanje u procesu odlučivanja. Nastavnici koji koriste taj stil rada smatraju da učenici trebaju raditi ono što im se kaže bez mogućnosti postavljanja pitanja ili objašnjavanja (Šejtanić, 2016). Nastavnici daju upute i naredbe očekujući da učenici te upute poslušno izvršavaju. Komunikacija je najčešće jednosmjerna. Nastavnik postavlja visoke zahtjeve. Prisutna je visoka kontrola ponašanja učenika i stroge granice između nastavnika i učenika (Dunbar, 2004). Osim toga, nastavnik posjeduje i visoku kontrolu znanja; izbor sadržaja, metode rada i način prezentiranja sadržaja određuje sam nastavnik, a učenici su samo pasivni primatelji tog znanja (McNeil, 1981). Učenici ne postavljaju pitanja, a nastavnici ne potiču raspravu u razredu o idejama koje se prezentiraju. Polazište za ovakav odnos jest uvjerenje nastavnika da su učenici intelektualno, emocionalno i „moralno“ nezreli te da do samostalnosti trebaju biti vođeni „čvrstom rukom“ nastavnika (Spajić-Vrkaš i sur., 2001). Autoritarni stil vođenja povezuje se s tradicionalnim načinom rada nastavnika. Učenici sjede na istim mjestima cijelu godinu, moraju

biti na svojim mjestima kad zazvoni zvono, a u razredu vlada tišina. Nastavnici koji koriste taj stil vođenja ne dopuštaju učenicima razgovor tijekom sata i ne uključuju ih u raspravu, zbog čega učenici nemaju mogućnost razvijanja komunikacijskih sposobnosti (Dunbar, 2004). Autoritarnim vođenjem može se postići visok uspjeh, ali je nepovoljan za razvoj samostalnosti, suradnje, solidarnosti i drugih društveno poželjnih ciljeva (Spajić-Vrkaš i sur., 2001).

S druge strane, nastavnici koji prakticiraju *autoritativni stil* tijekom poučavanja, uključuju učenike u proces donošenja odluka, pripremu, realizaciju i vrjednovanje rada. Nastavnici su usmjereni na međuljudske odnose, vode učenike, aktivno sudjeluju i pomažu im u njihovom radu (Šejtanić, 2016: 16). Odluke se donose zajedno s učenicima, a odgovornost se dijeli između nastavnika i učenika. Stvara se klima međusobnog povjerenja, podrške i poštovanja. Nastavnici koji koriste autoritativni stil rada postavljaju visoke zahtjeve, a prisutna je i kontrola ponašanja učenika istodobnim usmjeravanjem učenika na samostalnost. Obilježje autoritativnog stila poučavanja jest poticanje verbalne interakcije i kritičke rasprave, stvaranja poticajnog okruženja za učenje i vježbanje učeničkih komunikacijskih umijeća i sposobnosti (Dunbar, 2004). Autoritativni stil rada naglašava se kao poželjan stil rada u suvremenoj školi. Naime, mnoga istraživanja pokazala su da je autoritativni stil rada povezan s pozitivnim ishodima koja se tiču školskog uspjeha učenika, aktivnog angažmana i osjećaja blagostanja u školi (Pellerin, 2005, Perry i sur., 2007, Wentzel, 2002, sve prema Torff, 2021; Walker, 2008).

*Permisivni stil* rada karakterističan je za nastavnike koji učenicima dopuštaju slobodu u svim aktivnostima. Donošenje odluka prepušteno je učenicima, a nastavnik čini ono što učenici žele. Nastavnik iskazuje bojazan da ne povrijedi osjećaje učenika i teško mu je učenicima reći „ne“ (Dunbar, 2004). Permisivni stil rada pokazao se najmanje djelotvornim u odgojno-obrazovnom i nastavnom radu.

Walker (2008), koristeći analogiju s radiosignalom, pretpostavila je da će učenici koje poučava nastavnik koji koristi autoritativni stil vođenja pokazati najbolje rezultate zato što primaju poruku (signal) visoke kvalitete. S druge strane, permisivni i autoritarni stil vođenja dovest će do slabijeg uspjeha učenika jer je signal, tj. način prijensa poruke manje kvalitetan. Rezultati su potvrdili njezine pretpostavke, s tim da su učenici koje je poučavao autoritarni nastavnik bili uspješni, ali su pokazivali slabiju angažiranost. Učenici u razredu u kojem je nastavnik koristio permisivni stil vođenja bili su aktivni i angažirani, ali su naposljetku postizali slabije rezultate (Walker, 2008).

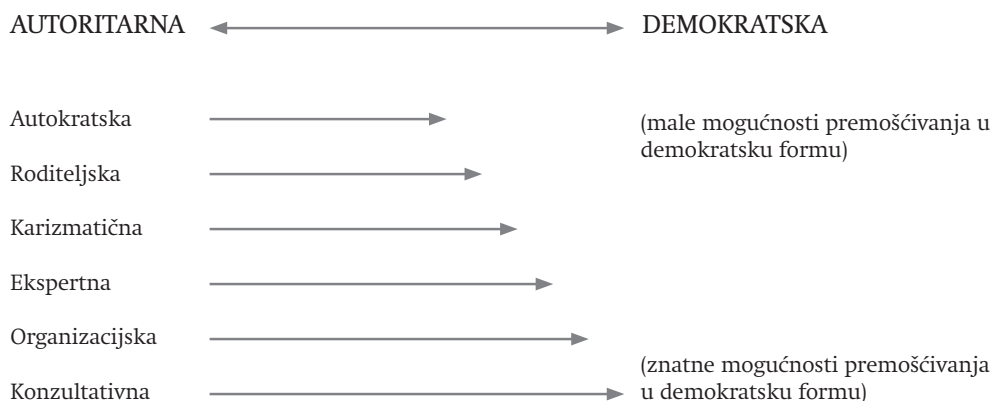
U istraživanju koje su proveli Bassett i sur., (2013) pokazalo se da su učenici očekivali bolje ocjene kod nastavnika čiji su stil procjenjivali autoritativnim. Učenici su pokazali manji interes za nastavne sadržaje koje im je, prema njihovoj procjeni, prenosio nastavnik koji koristi autoritarni stil vođenja. Autoritativni stil vođenja povezuje se s višim školskim rezultatima, većim interesom i aktivnošću učenika, kao i pozitivnijim procjenama samog nastavnika.

Slične rezultate dobila je i Krešić (2020) u okviru svojeg istraživanja. Učenici su procjenjivali da njihov omiljeni nastavnik koristi autoritativni stil rada, dok su neomiljenom nastavniku pripisivali autoritarni stil rada. Učenici su očekivali da će imati bolje ocjene kod omiljenog nastavnika koji ima autoritativni stil rada, dok su kod neomiljenog nastavnika koji koristi autoritarni stil rada u većoj mjeri očekivali ocjene dovoljan i dobar, nego vrlo dobar i odličan.

### 3. Autoritet nastavnika

Autoritet je obilježje ličnosti koje se manifestira kroz utjecaj u određenom odnosu. U odgojno-obrazovnom radu tradicionalne škole autoritet je nastavnikova profesionalna odlika koja se ostvaruje u odgojno-obrazovnom, nastavnom, izvannastavnom, školskom i izvanškolskom radu s učenicima, kao i s kolegama i svim zaposlenicima u školi, te roditeljima /skrbnicima i drugima. U tom kontekstu autoritet je dio kompetencijskog profila nastavnika koji se reflektira kroz stilove poučavanja, obrazovanja i odgajanja učenika.

S društvenim i gospodarskim promjenama i demokracijom kao društvenom vrijednošću, pitanje odgojnog i obrazovnog autoriteta u formalnom obrazovanju sagledava se kroz niz pokazatelja koji reformskim pothvatima ulaze u škole. Davies (1994, prema Meighan i Harber, 2007: 241) upućuje na područja školskog menadžmenta, donošenja odluka, praktične mogućnosti demokracije i pripreme za aktivno građanstvo. Meughan i Harber (2007: 242) predočavaju proces premošćivanja s autoritarne na demokratsku ideologiju i organizaciju odgoja i obrazovanja na jednostavnom grafičkom kontinuumu (Skica 1) na kojemu se može zamišljati njihova isprepletenosti u dosezanju autonomije kao trećeg modela kojem nastavnici teže.



Slika 1. **Mogućnosti različitih oblika autoritarnog režima za premošćivanje u demokratske oblike (prilagođeno prema Meughan i Harber, 2007: 242)**



Demokracija nosi sa sobom kulturu jednakosti (Renaut, 2015) „koja je prije svega kultura jednakog dostojanstva svih ljudskih bića. On navodi na mišljenje o drugome u sustavu „istoga“; isto dostojanstvo, isto poštovanje, ista prava, iste slobode. U tom bi kontekstu razlika (etnička, rodna ili generacijska) mogla i trebala biti priznata (a znamo da se to sve snažnije zagovara) jedino na osnovi zajedničkog identiteta – sa svim pitanjima koja u tim okolnostima, na prepletanju „istoga“ i „drugoga“, postavlja demokratski pojam identiteta (Renaut, 2015: 122–123). Ovaj rad, kao i cijelo istraživanje Krešić (2020), polazi od pretpostavke da je iluzorno nijekati odgojni autoritet iz formalnog sustava odgoja i obrazovanja pod izlikom osuvremenjivanja i udaljavanja od tradicionalnog odgoja i obrazovanja te autoritet kao nastavnički stil i/ili kao profesionalnu odliku nastavnika propitivati i argumentirati teorijski i empirijski.

Pretpostavka je da nastavnici svojim stilom rada izražavaju različite oblike autoriteta. Sam termin *autoritet* kod nekih izaziva negativnu konotaciju, pa se u recentnoj literaturi među nastavničkim obilježjima primjećuje izbjegavanje autoriteta kao profesionalnog obilježja, osobito među onima koji smatraju da je autoritet u suprotnosti s autonomijom rada i osobnom slobodom. Stavovi onih koji pojam autoritet vide istoznačnim pojmu autoritarnost, odnosno u pojmu *autoritet* vide negativne konotacije kao što su strogoća, prisila, kazna i poslušnost, nedvojbeno zahtijevaju dublju pozornost i studioznije rasprave, osobito u odnosu autoriteta ili poricanja autoriteta s obzirom na učeničku dob, prava djece i učenika i odgovornosti djece i učenika.

U kontekstu ovog rada govorimo o autoritetu nastavnika u formalnom odgojno-obrazovnom kontekstu koji se može opisati kao „autoritet koji vodi“ (engl. *leading authority*) /.../ kao onaj koji ima iskustvo, stručnost i znanje o određenoj disciplini ili polju. U tom smislu možemo vidjeti kako jedan autoritativni lik može biti viđen /.../ kao istinski i pouzdan; /.../ onaj koji se uzima ozbiljno i koji ima snažnu vjerodostojnost u tvrdnjama da tako i radi. Autoritet, dakle, uključuje element *legitimiteta* – to jest, *prava* da radi na takav i takav način (Kitchen, 2014: 54).

Autoritet se kao svojstvo nastavnikova profesionalnog profila nedvojbeno mijenja u odnosu s generacijama učenika, jer se samo poučavanje kao umna i psihička aktivnost preobražava kroz primjenu, provjeru i vrjednovanje različitih stilova poučavanja u nastavnički identitet. Posve se slažemo s Palmerovom konstatacijom (Palmer, 2009: 10, prema Savage i Faitley, 2013: 87) da se „dobro poučavanje ne može reducirati na tehniku; dobro poučavanje dolazi iz identiteta i integriteta nastavnika“. Autoritet je dio nastavnikova identiteta koji nastavnici imaju samom svojom ulogom. Takav autoritet koji se temelji na profesionalnom statusu nastavnika često se naziva formalnim autoritetom (Čopkova, 2020).

U tradicionalnoj školi prevladavao je autoritarni nastavnik koji se smatrao glavnim izvorom znanja, dok su se učenici smatrali pasivnim primateljima tog znanja. Takvo svojstvo nastavnika nitko nije dovodio u pitanje. Međutim, u suvremenoj školi mije-

njaju se uloge nastavnika i učenika, pa se mijenja i shvaćanje autoriteta nastavnika s gledišta hijerarhijskog odnosa između nastavnika i učenika. Autoritet nastavnika u suvremenoj školi temelji se na dobrovoljnom prihvaćanju, bez prisile i kazne, a opravdan je moralnim poretom tj. zajedničkim vrijednostima, ciljevima i normama (Pace, 2003).

Sadržajnom analizom recentnih izvora identificirali smo nekoliko vrsta autoriteta – osobni, karizmatički, tradicionalni, formalni, neformalni, birokratski, prisilni, nagrađujući i profesionalni autoritet (Pace i Hemmings, 2006; Weber, 1978; Wrong, 2009). Kad je u pitanju autoritet nastavnika, jasno se izdvaja autoritet koji se temelji na znanju i stručnosti u određenom području, tj. epistemički ili kognitivni tip autoriteta. Taj autoritet vlada izvorom informacija, njemu se može vjerovati i u njega se može pouzdati (Nygård i sur., 2020). Uz kognitivni ili epistemički autoritet, kao važne komponente istinskog pedagoškog koncepta autoriteta ističu se pozitivne osobine ličnosti nastavnika (osobni autoritet) i umijeća uspostavljanja kvalitetnog odnosa s učenicima (relacijski autoritet) (Krešić, 2020). Istinski pedagoški autoritet ima svoje mjesto u suvremenom pristupu usmjerenom na učenika i razlikuje se od autoritarizma ili autoritarnosti koji u odnosima među ljudima imaju negativno značenje (Freire, 2000; Kyriacou, 2001; Määttä i Uusiauutti, 2012; Van Manen, 1992). Nedvosmislenosti značenja pojma autoritet pridonosi dobrovoljni pristanak prema autoritetu koji neka osoba iskazuje. Kad je riječ o pravom ili istinskom autoritetu, onda uvijek imamo slobodan pristanak osoba koje daju povjerenje drugoj osobi u izražavanju svog autoriteta, naprosto zato što smatraju da je to za njihovo dobro. Kako bi se postigao istinski pedagoški autoritet, potrebno je u razrednom okruženju između nastavnika i učenika stvarati odnos pun povjerenja nastalog na dijalogu i temeljenog na ljubavi, skromnosti i vjeri (Nygård i sur., 2020). S druge strane, u autoritarizmu osobe pristaju izvršavati ono što se od njih traži iz straha i zato što su na neki drugi način prisiljene na izvršavanje aktivnosti.

#### 4. Metodologija istraživanja

Većina dosadašnjih istraživanja o stilovima rada nastavnika bavila se isključivo procjenom učenika o stilovima rada njihovih nastavnika, dok su gledišta nastavnika bila zapostavljena. U ovom istraživanju zanimalo nas je kako nastavnici procjenjuju svoj stil rada imajući u vidu da se njihova samoprocjena odražava na razumijevanje uloge koju imaju u postizanju pozitivnih rezultata u nastavnom radu s učenicima. Cilj istraživanja jest ispitati kako nastavnici procjenjuju svoj vlastiti stil rada u razredu te ispitati njihove stavove o autoritetu nastavnika kao profesionalnom nastavničkom obilježju.

Pretpostavlja se da će nastavnici procjenjivati svoj stil rada autoritativnim zbog saznanja da je taj stil pozitivniji od drugih stilova. Osim toga, pretpostavka je da će stariji nastavnici u većoj mjeri procjenjivati svoj stil kao autoritarni u odnosu na mlađe

nastavnike, jer se nastavnički autoritet povezuje s iskustvom u nastavnom radu. U istraživanju se pošlo i od treće pretpostavke da će nastavnici svoj autoritet samovrjednovati s gledišta predmetnog znanja, području u kojemu su nedvojbeno najjači.

U svrhu ostvarenja ciljeva istraživanja i provjere hipoteza, postavljeni su sljedeći zadatci istraživanja:

- ispitati kako nastavnici procjenjuju svoj vlastiti stil rada
- usporedbom rezultata utvrditi postoje li razlike u samoprocjeni stila rada nastavnika s obzirom na spol, dob, radni staž i školu u kojoj su zaposleni
- ispitati kakvi su stavovi nastavnika o autoritetu.

Istraživanje je provedeno *online* upitnikom koji je u ožujku 2021. godine dostavljen svim osnovnim i srednjim školama na području Hercegovačko-neretvanske županije (HNŽ), sa zamolbom da se poveznica na istraživački upitnik prosljedi svim nastavnicima u školi. Razlog neodlaska u škole bio je i taj što se istraživanje provodilo u jeku pandemije bolesti COVID 19.

Upitnik pod nazivom „Stil rada nastavnika“ izvorno su osmislili Bassett i sur., (2013) na temelju Baumrindove tipologije roditeljskih odgojnih stilova. Budući da je izvorni upitnik osmišljen za učenike, upitnik „Stil rada nastavnika“ preveden je i prilagođen za nastavnike. Instrument se sastojao od 30 tvrdnji koje opisuju različita ponašanja nastavnika u razredu, koja se mogu povezati s različitim stilovima rada nastavnika (autoritarni, autoritativni i permisivni). U upitniku su se također nalazila pitanja koja su se odnosila na autoritet nastavnika, kao što su osobine koje se povezuju s autoritetom, tko je najveći autoritet u školi i na čemu se, po njihovu mišljenju, temelji autoritet nastavnika. Upitnik je sadržavao i temeljne varijable – osnovne informacije o školi (osnovna, srednja strukovna škola ili gimnazija), godine radnog staža, spol i dob.

#### 4.1. Istraživački uzorak

Sudjelovanje u istraživanju bilo je dobrovoljno. Uzorak istraživanja bio je prigodni. U istraživanju je ukupno sudjelovalo 113 nastavnika. Neki od ispitanika nisu dali odgovore na sva pitanja u instrumentu, ali su statistički obrađeni podatci na koje smo dobili odgovore. Veći dio istraživačkog uzorka činile su nastavnice (N = 96; 84,9 %), dok su se nastavnici u manjem broju odazvali na sudjelovanje u istraživanju (N = 14; 12,3 %). Tri ispitanika nisu navela spol (2,6 %). Najveći dio ispitanika bio je srednje životne dobi, od 41 do 50 godina (N = 35, 30,9 %), zatim njih 27,4 % (N = 31) je dobi između 31 i 40. Mladi nastavnici (od 20 do 30 godina) činili su 22,1 % (N = 25) od ukupnog uzorka. Najmanji broj ispitanika koji se odazvao istraživanju bili su nastavnici od 51 do 60 godina (njih N = 16, 14,1 %) i oni s više od 60 godina (N = 4, 3,5 %). Kako je za ispunjavanje upitnika potrebna digitalna pismenost, vjerojatno je to bio razlog što su upitnik u većoj mjeri pristali popunjavati mlađi nastavnici.

Broj ispitanika u osnovnim i srednjim školama je približno jednak. U istraživanju su sudjelovali nastavnici koji predaju u osnovnim školama (N = 55, 48,6 %), zatim nastavnici koji predaju u srednjim strukovnim školama (N = 27, 23,8 %) i gimnazijama (N = 25, 22,1%). Najveći dio uzorka činili su nastavnici s prosječnom dužinom radnog staža do pet godina (N = 37, 32,7 %), zatim nastavnici s duljinom radnog staža od 11 do 20 godina (N = 32, 28,3 %). Nešto manji broj ispitanika bili su nastavnici koji su u školi zaposleni dulje od 21 godinu (N = 27, 23,8 %). Najmanji broj ispitanika bili su nastavnici s dužinom radnog staža u školi od 6 do 10 godina (N = 15, 13,2 %).

## 5. Rezultati istraživanja s interpretacijom

Prvi zadatak bio je ispitati kako nastavnici procjenjuju svoj stil rada ili vođenja u razredu. Kako bi se provjerilo opisuju li određene tvrdnje različite stilove vođenja (autoritarni, autoritativni i permisivni), bilo je potrebno provesti postupak faktor-ske analize. Prije samog postupka faktorizacije provjerena je značajnost korelacijske matrice korištenjem Bartlettova testa. Ovaj test pokazao je da je značajnost korelacijske matrice visoka ( $\chi^2 = 1271.056$ ). Pogodnost korelacijske matrice za faktorizaciju provjerena je Kaiser-Meyer-Olkin testom (0,698). Čestice S14 – *Pri donošenju odluka većinom razmišljam o tome što učenici žele, pa prema njihovim željama donosim odluke*, i S16 – *Ukoliko se učenici ne slažu s mojim mišljenjem, brzo se uznemirim*, izostavljene su iz daljnje analize jer su im faktorska opterećenja bila nedovoljno visoka. Nakon izbacivanja prethodne dvije čestice, faktorskom analizom metodom glavnih komponenata, prema Gutman-Kaiserovu kriteriju, dobivena su tri faktora sa značajnim karakterističnim korijenima (5,523; 3,404; 2,445). Faktori su podvrgnuti varimax rotaciji. Izlučenim faktorima objašnjeno je ukupno 40,61 % varijance. Dobivena tri faktora opisuju tri stila vođenja nastavnika – autoritativni, autoritarni i permisivni.

Prvi faktor objašnjava 19,72 % varijance i obuhvaća tvrdnje koje opisuju autoritativni ili demokratski stil rada nastavnika (Tablica 1).

Tablica 1. **Prikaz faktorskih opterećenja i postotaka objašnjenje varijance nakon ekstrakcije faktora**

Faktor: <b>Autoritativni stil rada nastavnika</b>	
Tvrđnja	Faktorsko zasićenje
11. Učenici znaju što od njih očekujem na nastavi i mogu slobodno sa mnom raspravljati o navedenim očekivanjima.	,885
23. Učenicima dajem jasne upute za ponašanje u razredu i rad te očekujem da učenici slijede te upute; međutim, spreman sam razgovarati s učenicima o njihovim potrebama i o navedenim uputama.	,833
30. Spreman sam razgovarati s učenicima i ispričati se ako slučajno nekim postupkom povrijedim učenika.	,754

15. Učenicima dajem upute o tome što ćemo raditi na razumljiv i objektivna način.	,736
5. S učenicima raspravljam o odlukama, pravilima i zabranama koje oni smatraju nepravednima i pretjeranima.	,713
6. Učenicima dajem slobodu da izražavaju svoje mišljenje iako se to ne slaže s mojim mišljenjem.	,660
22. U mom razredu postoje jasna pravila ponašanja za učenike, ali sam ta pravila spreman prilagoditi individualnim potrebama učenika u razredu.	,650
27. Učenicima dajem jasne upute vezano za njihovo ponašanje i rad, ali imam razumijevanja ako učenici nisu suglasni s njima.	,590
4. U razredu zajedno s učenicima dogovaram pravila ponašanja.	,576
20. Pri donošenju odluka uzimam u obzir mišljenje učenika, ali pri tome ne pristajem na nešto samo zato što to učenici žele.	,522
Postotak objašnjene varijance	19,72 %
<i>Cronbach Alpha</i>	,886

Drugi faktor objašnjava 12,15 % varijance i opisuje autoritarni stil vođenja (Tablica 2).

Tablica 2. **Prikaz faktorskih opterećenja i postotaka objašnjene varijance nakon ekstrakcije faktora**

Faktor: <b>Autoritarni stil rada nastavnika</b>	
Tvrđnja	Faktorsko zasićenje
26. Govorim učenicima što moraju raditi i očekujem da odmah urade ono što od njih tražim.	,707
2. Učenici trebaju pristati na sve moje zahtjeve iako s njima možda nisu suglasni.	,628
3. Očekujem da učenici odmah urade ono što od njih tražim bez postavljanja ikakvih pitanja.	,621
12. Učenicima dajem do znanja da sam ja vođa u razredu.	,561
25. Većina problema u školi bi se riješila kad bi nastavnici bili stroži prema učenicima kad se pojave problematična ponašanja u razredu.	,515
7. Ne dopuštam učenicima da dovode u pitanje moje odluke.	,493
18. Učenicima dajem do znanja što od njih očekujem i ako se ne ponašaju na taj način, kažnjavam ih.	,481
29. Učenici znaju što očekujem od njih i tražim da ispune ta očekivanja iz poštovanja prema mom autoritetu.	,467
9. Koristim prisilu i kaznu kako bi učenike natjerao da se ponašaju onako kako bi se trebali ponašati u razredu.	,462
8. Vodim sve aktivnosti u razredu i pri donošenju odluka iznosim argumente.	,417
Postotak objašnjene varijance	12,15 %
<i>Cronbach Alpha</i>	,741

Kao treći faktor izdvojile su se tvrdnje koje opisuju permissivni stil rada nastavnika. Faktorska zasićenja i postotak objašnjene varijance prikazani su u Tablici 3.

Tablica 3. **Prikaz faktorskih opterećenja i postotka objašnjene varijance nakon ekstrakcije faktora**

Faktor 3: <b>Permisivni stil rada nastavnika</b>	
Tvrdnja	Faktorsko zasićenje
10. Ne tražim od učenika da se pridržavaju pravila samo zato što ih je neki autoritet donio.	,713
17. Većina problema u školi bi se riješila kad nastavnici ne bi branili učenicima određene aktivnosti, odluke i želje.	,544
1. Dopuštam učenicima da u razredu rade ono što žele.	,473
21. Nisam odgovoran za ponašanje učenika.	,453
28. Ne usmjeravam ponašanje, aktivnosti i želje učenika u razredu.	,445
24. Dopuštam učenicima da formiraju svoje stavove o nastavnom sadržaju i da samostalno odlučuju što ćemo raditi na nastavi.	,414
19. Dajem učenicima slobodu da samostalno donose odluke bez mog uplitanja.	,372
13. Ne izražavam jasno svoja očekivanja na nastavi i učenici mogu slobodno sa mnom raspravljati o navedenim očekivanjima.	,358
Postotak objašnjene varijance	8,73 %
<i>Cronbach Alpha</i>	,570

Rezultati su pokazali da nastavnici u najvećoj mjeri procjenjuju svoj stil kao autoritativni ( $M = 4,127$ ), a u manjoj mjeri kao autoritarni ( $M = 2,842$ ) i permissivni ( $M = 2,552$ ) (Tablica 4). Ovim rezultatom potvrđena je naša polazna pretpostavka. Mnoga istraživanja pokazala su da nastavnici pri procjeni svoga stila biraju socijalno poželjnije oblike ponašanja (Rickards i sur., 2001; Wubbels i sur., 2005) pa su ovi rezultati i očekivani. Samoprocjena je uvijek subjektivna, ali nam govori o težnjama pojedinaca. Slične rezultate dobio je i Šejtanić (2016) gdje su nastavnici također u najvećoj mjeri procjenjivali svoj stil rada kao demokratski (autoritativni) u odnosu na autoritarni i permissivni. Nastavnici su pokazali da razumiju pozitivne karakteristike autoritativnog stila. S obzirom na to da je riječ o samoprocjeni, ne može se tvrditi da nastavnici taj stil rada u najvećoj mjeri i prakticiraju u svom radu. Ipak, možemo zaključiti da su nastavnici svjesni pozitivnih karakteristika ovog nastavnog stila.

Tablica 4. **Samoprocjena stila rada nastavnika**

Stil rada	N	M	SD
Autoritativni	110	4.127	.640
Autoritarni	111	2.842	.609
Permisivni	109	2.552	.529

Da bi se provjerilo postoje li razlike pri procjeni stila rada s obzirom na spol nastavnika, korišten je postupak t-testa za nezavisne uzorke. Rezultati su pokazali da ne postoji statistički značajna razlika u samoprocjeni stila vođenja kad su u pitanju nastavnici i nastavnice ( $p > 0,005$ ) (Tablica 5). S obzirom na to da je u istraživanju sudjelovao manji broj nastavnika u odnosu na nastavnice, sugerira se provjera ovog rezultata u slučaju podjednake raspodjele uzimajući u obzir spol sudionika.

Tablica 5. **Razlike u samoprocjeni stila vođenja nastavnika s obzirom na spol**

Stil vođenja	Spol	N	M	SD	t	p
Autoritativni	M	13	4,00	,963	-,730	,102
	Ž	95	4,14	,594		
Autoritarni	M	14	2,94	,723	,834	,830
	Ž	95	2,81	,596		
Permisivni	M	14	2,53	,493	,114	,976
	Ž	94	2,55	,539		

\* $p < 0,05$

Autoritarni stil vođenja često se povezuje s tradicionalnom nastavom, pa je pretpostavka da će stariji nastavnici u većoj mjeri procjenjivati da u svom radu koriste autoritarni stil rada u odnosu na mlađe nastavnike. Da bi se provjerilo postoje li razlike u samoprocjeni stila vođenja s obzirom na dob, koristio se postupak jednosmjerne analize varijance (ANOVA) gdje je procijenjeni stil vođenja bio zavisna varijabla, a dob ispitanika nezavisna varijabla. Rezultati su pokazali da ne postoji statistički značajna razlika u samoprocjeni stilova rada kad su u pitanju nastavnici različite dobi (Tablica 6). Može se zaključiti da nastavnici bez obzira na dob visoko vrjednuju autoritativni stil rada. Međutim, kako je u istraživanju sudjelovao manji broj nastavnika starije životne dobi u odnosu na one koji su srednje i mlađe životne dobi, ove rezultate ipak ne možemo generalizirati.

Tablica 6. **Razlike u samoprocjeni stila vođenja nastavnika s obzirom na dob**

Stil vođenja	Dob	N	M	SD	F	df	p
Autoritativni	20 – 30	24	3,95	,769	,749	4	,561
	31 – 40	31	4,12	,726			
	41 – 50	35	4,23	,555			
	51 – 60	15	4,19	,428			
	60 i više	4	4,02	,525			
	Ukupno	109	4,12	,642			
Autoritarni	20 – 30	25	2,95	,632	,718	4	,581
	31 – 40	31	2,88	,595			
	41 – 50	35	2,79	,597			
	51 – 60	15	2,64	,646			
	60 i više	4	2,90	,632			
	Ukupno	110	2,83	,609			
Permisivni	20 – 30	24	2,53	,555	,154	4	,961
	31 – 40	31	2,56	,659			
	41 – 50	35	2,58	,442			
	51 – 60	15	2,46	,431			
	60 i više	4	2,59	,460			
	Ukupno	109	2,55	,529			

\*p &lt; 0,05

Zanimalo nas je također postoje li razlike u samoprocjeni stila rada kad su u pitanju nastavnici koji predaju u osnovnim školama, gimnazijama i srednjim strukovnim školama. U tu svrhu provedena je jednosmjerna analiza varijance, gdje je zavisna varijabla bila procijenjeni stil vođenja, a nezavisna varijabla škola u kojoj nastavnici rade. Rezultati su pokazali da postoji statistički značajna razlika ( $p = 0,023$ ) u procjeni autoritativnog stila vođenja s obzirom na školu u kojoj su nastavnici zaposleni. Da bi se utvrdilo među kojim varijablama postoji statistički značajna razlika, proveden je *post hoc test* (Tukey). Utvrđeno je da nastavnici koji predaju u osnovnim školama i gimnazijama u puno većoj mjeri koriste autoritativni stil rada u odnosu na nastavnike koji predaju u srednjim strukovnim školama. Može se zaključiti da nastavnici koji predaju u srednjim strukovnim školama još uvijek radije biraju ponašanja koja se povezuju s tradicionalnim pristupom odgoju i obrazovanju, dok nastavnici u osnovnim školama i gimnazijama preferiraju demokratski stil rada.



Tablica 7. **Razlike u samoprocjeni stila vođenja nastavnika s obzirom na školu**

Stil vođenja	Škola	N	M	SD	F	df	p	Tukey Post Hoc	
Autoritativni	OŠ	54	4,21	,599	3,931	2	*,023	OŠ-SŠ	p<0,030*
	SS	56	3,84	,774				OŠ-GIM	p=0,899
	GIM	25	4,28	,528				SS-GIM	p=0,037*
	Ukupno	105	4,14	,649					
Autoritarni	OŠ	54	2,84	,614	1,285	2	,281		
	SS	27	2,92	,586					
	GIM	25	2,66	,639					
	Ukupno	106	2,82	,615					
Permisivni	OŠ	54	2,54	,569	,036	2	,964		
	SS	27	2,51	,470					
	GIM	24	2,55	,530					
	Ukupno	105	2,53	,532					

\*p &lt; 0,05

Postavlja se pitanje postoji li razlika u samoprocjeni stila vođenja s obzirom na duljinu radnog staža. Može se pretpostaviti da nastavnici s duljim radnim stažem u većoj mjeri procjenjuju svoj stil rada kao autoritarni. U Tablici 8 vidljivo je da u ovom istraživanju nisu dobivene statistički značajne razlike u procjeni stila vođenja kad je u pitanju duljina radnog staža u školi. Prema tome, bez obzira na duljinu radnog staža nastavnici u najvećoj mjeri procjenjuju svoj stil autoritativnim.

Tablica 8. **Razlike u samoprocjeni stila vođenja nastavnika s obzirom na godine radnog staža**

Stil vođenja	Godine radnog staža	N	M	SD	F	df	p
Autoritativni	0 – 5	36	4,10	,712	,275	3	,844
	6 – 10	15	4,02	,532			
	11 – 20	32	4,14	,761			
	21 i više	26	4,20	,427			
	Ukupno	109	4,12	,642			
Autoritarni	0 – 5	37	3,00	,612	1,666	3	,179
	6 – 10	15	2,80	,547			
	11 – 20	32	2,69	,627			
	21 i više	26	2,80	,593			
	Ukupno	110	2,83	,609			
Permisivni	0 – 5	36	2,46	,541	,642	3	,590
	6 – 10	15	2,55	,437			
	11 – 20	32	2,56	,614			
	21 i više	26	2,65	,447			
	Ukupno	109	2,55	,529			

\*p &lt; 0,05

Kad je u pitanju autoritet, nastavnici u najvećoj mjeri (65 %) smatraju da se njihov autoritet temelji na kvalitetnom odnosu s učenicima (Tablica 9). Odnos predstavlja važno obilježje autoriteta. Mnogi autori smatraju da se autoritet stvara u odnosu i da ne može postojati bez odnosa (Bašić, 1999; Pace i Hemmings, 2006; Yariv, 2007). Bingham (2008) i McKinnon (2013) uvode i pojam relacijskog autoriteta ili autoriteta odnosa. U istraživanju koje su proveli Beishuizen i sur., (2001) nastavnici su najčešće izdvajali odnos s učenicima kao odliku dobrog nastavnika. Naša polazna pretpostavka je bila da će nastavnici smatrati da se autoritet temelji prije svega na znanju. Naime, znanje o predmetu poučavanja predstavlja važnu profesionalnu odliku nastavnika. Rezultati koje smo dobili pokazuju da 19 % nastavnika smatra da je znanje temelj autoriteta. Moguće je da nastavnici podrazumijevaju da je znanje o predmetu samo po sebi važno, ali da je za uspostavljanje odnosa autoriteta ipak važnije raditi na što kvalitetnijem odnosu s učenicima. Rezultat je posebno relevantan za područje pedagogije, didaktike te psihologije odgoja i obrazovanja.

Tablica 9. **Na čemu se temelji autoritet nastavnika?**

Na čemu se temelji autoritet?	<i>f</i>	%
Moć	1	9
Znanje	22	19,3
Osobine ličnosti	14	12,3
Kvalitetan odnos	74	64,9
Ukupno	111	97,4

Nadalje, nastavnici smatraju da je najveći autoritet u školi ravnatelj (48 %), a u nešto manjoj mjeri nastavnik (25 %) i razrednik (22 %). Ovi rezultati upućuju nas da nastavnici još uvijek autoritet povezuju s hijerarhijskim pozicijama u školi, pa se ravnatelj kao osoba na najvišoj poziciji smatra i najvećim autoritetom. Ravnateljeva pozicija povezana je i s razinom odgovornosti u ostvarivanju ciljeva odgoja i obrazovanja, pa se ravnatelju vjerojatno i zbog toga pridaje veći autoritet.

Tablica 10. **Tko ima najveći autoritet u školi prema mišljenju nastavnika?**

Najveći autoritet u školi	<i>f</i>	%
Ravnatelj	55	48,2
Pedagog	3	2,6
Nastavnik	28	24,6
Razrednik	25	21,9
Ukupno	111	97,4

Nastavnici su procjenjivali odlike koje povezuju s autoritetom. U tu svrhu izradili smo instrument u kojemu je navedeno 17 različitih odlika autoriteta, a nastavnici

su imali zadatak procijeniti u kojoj mjeri su te odlike povezane s autoritetom. Pri procjeni se koristila skala Likertova tipa od 5 stupnjeva (1 – nimalo, 2 – malo, 3 – osrednje, 4 – mnogo, 5 – vrlo mnogo). Da bi se provjerilo postoje li neka zajednička obilježja autoriteta koja su nastavnici procjenjivali, proveden je postupak faktorske analize. Prije same faktorizacije provjerena je značajnost korelacijske matrice korištenjem Bartlettova testa. Ovaj test pokazao je da je značajnost korelacijske matrice visoka ( $\chi = 1003,362$ ). Pogodnost korelacijske matrice provjerena je Kaiser-Meyer-Olkin testom (0,854). Analizom glavnih komponenti dobivena su četiri faktora sa značajnim karakterističnim korijenima (4.577, 3.071, 2.220, 1.678). Faktori su podvrgnuti varimax rotaciji. Dobivenim faktorima objašnjeno je ukupno 67,91 % varijance. Prvi faktor s karakterističnim korijenom 4,577 objašnjava 26,92 % varijance i obuhvaća odlike: uvažavanje drugih, otvorenost, pozitivnost, empatija, pouzdanost, karizmatičnost. S obzirom na to da ovaj faktor obuhvaća odlike koje su povezane s osobinama ličnosti, kojima nastavnici lako zadobivaju naklonost učenika, ovaj faktor nazvali smo karizmatičnim ili osobnim autoritetom.

Drugi faktor objašnjava 18,06 % varijance i obuhvaća odlike: odlučnost, dosljednost, poštovanje i povjerenje. To su odlike koje se mogu povezati s nastavnicima koji prema Wilsonu (1995, prema Steuel i Spiecker, 2000) imaju praktični autoritet. To su nastavnici koji u razredu uspostavljaju pozitivnu disciplinu, jasna pravila ponašanja te posjeduju izrazita pedagoška umijeća u vođenju razreda.

Treći faktor objašnjava 13,05 % varijance i obuhvaća odlike: partnerski odnos, razumijevanje, osjetljivost za učenike i fleksibilnost. Ove odlike mogu se povezati s relacijskim oblikom autoriteta.

Četvrti faktor objašnjava 9,87 % varijance i obuhvaća odlike: popustljivost, nepogrješivost i strogost. S obzirom na to da su ove odlike u odgojno-obrazovnim situacijama nepoželjne, jer uzrokuju negativnu klimu u razredu, ovaj autoritet nazvali smo nepedagoškim.

Tablica 11. **Faktorska opterećenja nakon ekstrahirane faktora za skalu Odlike autoriteta**

Odlika	Faktor 1	Faktor 2	Faktor 3	Faktor 4
	<i>Karizmatični autoritet</i>	<i>Praktični autoritet</i>	<i>Relacijski autoritet</i>	<i>Nepedagoški</i>
Uvažavanje drugih	,834			
Otvorenost	,813			
Pozitivnost	,768			
Empatija	,759			
Pouzdanost	,730			
Karizmatičnost	,635			
Odlučnost		,843		

Dosljednost		,745		
Poštivanje		,687		
Povjerenje		,516		
Partnerski odnos			,719	
Osjetljivost prema učenicima			,660	
Fleksibilnost			,614	
Razumijevanje			,529	
Popustljivost				,750
Nepogrješivost				,688
Strogoća				,608
<i>Cronbach alpha</i>	,884	,868	,383	,553

Rezultati deskriptivne statistike pokazali su da nastavnici u najvećoj mjeri autoritet povezuju sa svojstvima koja opisuju praktični ( $M = 4,34$ ) i karizmatični autoritet ( $M = 4,03$ ). Vidimo da su nastavnici odlike osobnosti, kao što su odlučnost, dosljednost, poštivanje i povjerenje, u najvećoj mjeri povezivali s autoritetom. Mnoga istraživanja pokazala su da je učenicima jako važno da nastavnici budu dosljedni u svom ponašanju i pridržavanju postavljenih pravila (Freiberg i sur., 2009; Higgins i Moule, 2009, sve prema Chamundeswari, 2013). Pokazalo se također da nastavnici smatraju da je dosljednost izrazito važno svojstvo nastavnikova autoriteta. Osim toga, poštovanje je odlika uspješnih nastavnika. Nastavnik koji poštuje učenike percipiran je kao vrhunski nastavnik u očima učenika (Čopkova, 2020). S druge strane, strogoća, popustljivost i nepogrješivost odlike su koje su nastavnici u najmanjoj mjeri povezivali s autoritetom (Tablica 12). Imajući u vidu da strogoća i nepogrješivost u razredu stvaraju klimu straha, a pretjerana popustljivost i nedosljednost rezultiraju nesigurnim okruženjem za učenje, vidimo da nastavnici prepoznaju negativan efekt ovih oblika ponašanja u razredu.

Tablica 12. **Oblici autoriteta koji se temelje na različitim odlikama**

Oblik autoriteta	<i>Karizmatični</i>	<i>Praktični</i>	<i>Relacijski</i>	<i>Nepedagoški</i>
M	4,03	4,34	3,90	2,79
SD	0,77	0,62	1,28	0,70

## 6. Zaključak

Svaki nastavnik ima svoj specifičan stil rada. Taj stil rada može se mijenjati u različitim situacijama. Međutim, istraživanja su pokazala da se na temelju uočenih čestih oblika ponašanja nastavnika mogu izdvojiti različiti stilovi rada. Pri odabiru svojih ponašanja u odgojno-obrazovnim situacijama nastavnici bi trebali oslušivati

potrebe učenika i koristiti stil rada koji učenike angažira u procesu učenja i pomaže im u razvijanju kritičkog mišljenja. U ovom istraživanju nastavnici su procjenjivali svoj vlastiti stil rada. Dobiveni rezultati ukazuju na to da nastavnici svoj stil rada u najvećoj mjeri procjenjuju autoritativnim (demokratskim).

Iako je metoda samoprocjene veoma subjektivna, rezultati su pokazatelj da su nastavnici upoznati s temeljnim obilježjima suvremene škole te da su spremni napuštati tradicionalne stilove rada i usklađivati svoja ponašanja i načine rada novim okolnostima. To je vidljivo i u njihovim stavovima o autoritetu. Nastavnici smatraju da se autoritet temelji prije svega na kvalitetnom odnosu s učenicima. Prema tome, nastavnici su svjesni da je u suvremenoj školi za postizanje što boljih rezultata važno stvarati poticajno okruženje za učenje koje se temelji prije svega na odnosima između nastavnika i učenika koje karakterizira dvosmjerna komunikacija, međusobno poštovanje i povjerenje.

Kao najvažnija svojstva autoriteta nastavnici su izdvojili odlučnost, dosljednost, poštivanje i povjerenje. Ta svojstva predstavljaju važan dio profesionalne osobnosti nastavnika koje uvjetuju postizanje uspjeha u procesu poučavanja. Navedenu odluku nazvali smo praktičnim autoritetom i povezali je s nastavnicima koji posjeduju pedagoška umijeća. Kako bi se dobili sveobuhvatniji rezultati koji će nam pokazati u kojoj mjeri nastavnici praktično izražavaju autoritativni stil rada, metodu samoprocjene nastavnika potrebno je kombinirati s procjenom učenika o stilu rada nastavnika, a i metodom promatranja. Nedostatak istraživanja jest i uzorak koji je bio prigodni. Za buduća istraživanja preporučuje se korištenje reprezentativnog uzorka i mješovitog istraživačkog pristupa.

## Literatura

Bassett, J. F., Snyder, T. L., Rogers, D. T. i Collins, C. L. (2013). Permissive, Authoritarian, and Authoritative Instructors: Applying the Concept of Parenting Styles to the College Classroom. *Individual Differences Research*, 11(1), 1–11.

Bašić, S. (1999). Odgoj, U Mijatović, A. (Ur.), *Osnove suvremene pedagogije* (str. 175–202). Hrvatski pedagoško-književni zbor, Zagreb.

Beishuizen, J. J., Hof, E., Putten, C. M., Bouwmeester, S. i Asscher, J. J. (2001). Students' and teachers' cognitions about good teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 71, 185–201.

Bingham, C. (2006). Authority is Never Genuine, but Neither is Giving it up: Toward a Derridean Theory of Un-Enlightened Empowerment. *Philosophy of Education*, 453–461.

Bratanić, M. (1993). *Mikropedagogija, interakcijsko-komunikacijski aspekt odgoja*. Zagreb: Školska knjiga.

Brekelmans, M., Wubbels, T. i Levy, J. (1993). Student performance, attitudes, instructional strategies and teacher-communication style. U: T. Wubbels i J. Levy (Ur.), *Do you know what you look like? Interpersonal relationships in education* (str. 56–63). Falmer Press/Taylor & Francis, Inc.

Chamundeswari, S. (2013). Teacher Management Styles and their influence on Performance and Leadership Development among Students at Secondary Level. *International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development*, 2(1), 367–418.

Čopkova, R. (2020). Perceived Teachers' Justice and Perceived Teachers' Authority. *Acta Educationis Generalis*, 10(3), 136–50.

Dunbar, C. (2004). *Best Practices in Classroom Management*. Michigan State University.

Freire, P. (2000). *Pedagogy of freedom: ethic, democracy and civic courage*. Rowman & Littlefield Publishers, First Paperback Printing edition.

Garnett, S. (2012). *The Subject Leader, An Introduction to leadership and management*. Crown House Publishing Limited

Grasha, A. F. (2002). *Teaching with Style*. Alliance Publishers.

Hansen, D. T. (2006). The moral importance of the teacher's style. *Journal of Curriculum Studies*, 25(5), 397–421.

Kitchen, W. H. (2014). *Authority and the Teacher*. London, New Delhi, New York, Sydney: Bloomsbury.

Krešić, M. (2020). *Autoritarni, autoritativni i permisivni stilovi rada nastavnika u osnovnim i srednjim školama*. Doktorska disertacija, Sveučilište u Mostaru.

Kyriacou, C. (2001). *Temeljna nastavna umijeća*. Zagreb: EDUCA.

Määttä, K. i Uusiautti, S. (2012). Pedagogical authority and pedagogical love – connected or incompatible. *International Journal of Whole Schooling*, 8(1), 21–39.

Nygård, T., Hirvonen, N., Raisanen, S. i Korkeamäki, R.L. (2020). Ask Your Mother! Teachers' Informational Authority Roles in Information seeking and Evaluation Tasks in Health Education Lessons. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 65(6), 972–985.

Martin, N., Yin, Z. i Baldwin, B. (1998) Classroom Management Training, Class Size and Graduate Study: Do These Variables Impact Teachers' Beliefs Regarding Classroom Management Style?, *Paper presented at the Annual Conference of the American Educational Research Association*, San Diego, CA.

Martin, N.K. i Baldwin, B. (1993). An examination of the Construct Validity of the Inventory of Classroom management Style, *Paper presented at the Annual Meeting of the Mid-South Educational Research Association*, New Orleans, LA, November 10–12.

- McNeil, L.M. (1981). Negotiating Classroom Knowledge: Beyond Achievement and socialization, *Journal of Curriculum Studies*, 13(4), 313–328.
- McKinnon, K.E. (2013). *Relational Authority: How rethinking Educational Authority is empowering*, Thesis Submitted in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree of Master of Arts.
- Meighan, R. i Harber, C. (2007). *A Sociology of Educating*. Continuum International Publishing Group.
- Mugny, G., Chatard, A. i Quiamzade, A. (2006). The social transmission of knowledge at the University: Teaching style and epistemic dependence. *European Journal of Psychology of Education*, XXI(4), 413–427.
- Pace, J. L. (2003). Managing the Dilemmas of Professional and Bureaucratic Authority in a High School English Class. *Sociology of Education*, 76, 37–52.
- Pace, J. L. i Hemmings, A. (2006). Understanding Classroom Authority as a Social Construction. U J. L. Pace i A. Hemmings (Ur.), *Classroom authority: Theory, research, and practice* (str. 1–31). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Pellegrino, A.M. (2010). Pre-Service Teachers and Classroom Authority. *American Secondary Education*, 38(3), 62–78.
- Raviv, A., Bar-Tal, D., Raviv, A. i Houminer, D. (1990). Development in children's perceptions of epistemic authorities. *British Journal of Development Psychology*, 8, 157–169.
- Raviv, A., Bar-Tal, D., Raviv, A. i Albin, R. (1993). Measuring epistemic authority of politicians and professors. *European Journal of Personality*, 7, 119–169.
- Raviv, A., Bar-Tal, D., Raviv, A., Biran B. i Sola Z. (2003). Teachers epistemic authority: perceptions of students and teachers. *Social Psychology of Education*, 6, 17–42.
- Renaut, A. (2015). *Kraj autoriteta*, Zagreb: TIM press
- Rickards, T., Newby, M. i Fisher, D. (2001). Teacher and student perceptions of classroom interactions: A multi-level model. *Proceedings Western Australian Institute for Educational Research Forum 2000*.
- Savage, J. i Fautley, M. (2013). *A to Z of Teaching*, McGraw Hill Education, Open University Press.
- Spajić-Vrkaš, V., Kukoč, M. i Bašić, S. (2001). *Interdisciplinarni rječnik*. Hrvatsko povjerenstvo za UNESCO, Zagreb.
- Staničić, S. (2006). *Menadžment u obrazovanju*. Rijeka. Vlastita naklada.
- Stutel, J. i Spiecker, B. (2000). Authority in Educational Relationships, *Journal of Moral Education*, 29(3), 323–337.

- Šejtanić, S. (2016). *Stilovi rada nastavnika*. Univerzitet Džemal Bijedić, Mostar.
- Torff, B. (2021). Teachers' Beliefs about Authoritative Teaching: Response and Demand, or Response and Control?, *International Journal of Contemporary Education*, 4(1), 46.
- Van Manen, M. (1992). *The Tact of Teaching – The Meaning of Pedagogical Thoughtfulness*. Routledge.
- Vujičić, V. (2013). *Opća pedagogija - novi pristup znanosti o odgoju*. Hrvatski pedagoško-književni zbor, Zagreb.
- Walker, J. M. T. (2008). Looking at Teacher Practices Through the Lens of Parenting Style. *The Journal of Experimental Education*, 76(2), 218–240.
- Weber, M. (1978). *Economy and Society*. University of California Press, Berkeley – Los Angeles – London.
- Wrong, D. H. (2009) *Power, its Forms, Bases, and Uses*, Transaction Publishers. New Brunswick, New Jersey.
- Wubbels, T. i Levy, J. (2005). *Do you know what you look like? Interpersonal relationships in Education*. London: Taylor & Francis.
- Yariv, E. (2009). Student's Attitudes on the Boundaries of Teacher's Authority, *School Psychology International*, 30(1), 92–111.



# Izazovi nastavničkog poziva u budućnosti

## **Snježana Dubovicki**

*Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku,  
Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti*

## **Renata Jukić**

*Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku,  
Filozofski fakultet, Odsjek za pedagogiju*

## **Tomislav Topolovčan**

*Sveučilište u Zagrebu, Učiteljski fakultet*

### **1. Uvod**

Gledajući u prošlost, uočavamo kako se nastavnik tijekom godina nalazio u različitim društvenim, političkim i socio-ekonomskim situacijama pri čemu se često mijenjala i njegova uloga. Njegove prvotne kompetencije bile su poznavanje čitanja i pisanja, a tijekom godina raspon kompetencija, ali i očekivanja učenika, roditelja, savjetnika, stručnih suradnika i ravnatelja prema nastavnicima svakim su danom u porastu (Munjiza, 2009; Strugar, 2014).

Neupitno je danas govoriti o važnosti nastavničke uloge i njezina utjecaja (direktnog i indirektnog) na život učenika upravo iz razloga jer ih nastavnici usmjeravaju prema ostvarenju njihovih ciljeva oblikujući njihovu percepciju. Potreba za optimiziranjem njihova doprinosa učenju prepoznata je na europskoj razini kao prioritet obrazovne politike (Europska Komisija/EACEA/Eurydice, 2015).

U novije vrijeme posebno veliku važnost u snalaženju nastavnika u izazovnim situacijama donijela nam je pandemija bolesti COVID-19 zbog koje su oni preko noći uplovili u more *online* alata, platformi i digitalnih materijala kako bi na što uspješniji način izvodili nastavu u nekom novom, digitalnom okruženju. Također, navedena je situacija donijela i velike promjene u području istraživanja nastavnika, ali i studenata koji se pripremaju za nastavnički poziv. Generalno, uloga nastavnika itekako se promijenila. Promijenio se i sam način komunikacije i vrjednovanja učenika. Ovakva nas situacija podsjeća da do danas sustavno i planski ne predviđamo različite odgojne i obrazovne scenarije, kao ni uloge nastavnika u budućnosti (Bateman, 2012; Dubovicki, 2020).

Neopravdano bi bilo reći da nastavnici i ranije nisu koristili medije i digitalne alate u nastavi (pa i izvan nje), ali je njihova upotreba umnogome ovisila o opremljenosti škola i edukaciji nastavnika. No čak ni to nisu bili najznačajniji kriteriji. Onaj odlučujući bio je osobna odluka nastavnika za izvođenje takve nastave (Issing, 1994; Matijević i Topolovčan, 2017a, 2017b).

Orijentacija na budućnost stavljena je u fokus jer obuhvaća niz komponenata važnih za predviđanje budućih ishoda (očekivanje, težnje, planiranje, predviđanje budućih posljedica i vremensku perspektivu). Očekivanja bilježe dojam pojedinca o tome koliko će se vjerojatnost određenog događaja dogoditi u budućnosti (Nurmi, 1991; Steinberg i sur., 2009; Lindstrom-Johnson i sur., 2014).

## 2. Teorijska polazišta

Naisbitt nas je podsjetio koliko je važno istraživati povijest radi predviđanja budućnosti. On je analizom 200 godina u nazad pokušao predvidjeti 200 godina u naprijed (polazna točka bila je 1976. godina). Analiza je obuhvaćala različite društvene, znanstvene, tehnološke i obrazovne kontekste. U svojim je analizama predvidio neke od društvenih scenarija kojima smo mi danas svjedoci, no možemo reći da se promjene događaju vremenski puno prije negoli ih je on previdio (ono što je u odgojno-obrazovnom kontekstu predviđeno za 2050. godinu događa se danas). To nas dodatno upozorava da se problematikom budućnosti trebamo sustavnije i ozbiljnije baviti, kako u odgojno-obrazovnom kontekstu tako i u istraživanjima pedagoških fenomena (Naisbitt, 1985).

U tom pogledu veliku odgovornost imaju sveučilišni profesori koji pripremaju buduće studente za nastavnička zanimanja. Na tragu navedenoga nameće se pitanje: jesmo li u sveučilišnoj nastavi usmjereni na nastavu koja odgaja i obrazuje za budućnost? Istraživanja pokazuju kako studenti smatraju da ih sveučilišna nastava ne odgaja i ne obrazuje za budućnost u onolikoj mjeri koliko bi trebala, već da ih više obrazuje za sadašnjost. Kao jedno od mogućih rješenja ovom izazovu, neki autori ističu važnost planiranja nastavničke prakse zasnovane na dokazima iz obrazovnih istraživanja koji predstavljaju dodatni izvor informacija za profesionalnu nastavnu praksu, nadopunjavajući učiteljevu stručnost, njihovo praktično iskustvo, savjete kolega učitelja i druge izvore koje bi učitelji mogli koristiti za informiranje svoje nastave u učionici (Millar i Osborne, 2009; Chen i Vazsonyi, 2013; Dubovicki, 2020, Diery i sur., 2021).

Rezultati ranijih istraživanja pokazuju kako nastavnici percipiraju svoju ulogu u budućnosti usmjerenu više negativnom negoli pozitivnom scenariju. Predviđa se da će učitelji u budućnosti biti robo-učitelji, virtualni učitelji; da će biti sve manje učenika u fizičkim razredima te da će postojati virtualne učionice u kojima će učenici biti prisutni *online*, ali će fizički biti na različitim mjestima. Zanimljivo je da se drugi dio

predviđanja (o *online* nastavi i virtualnim učionicama) dogodio nedugo nakon ovoga istraživanja uslijed pandemije koronavirusa. U predviđanjima se također spominju i elementi profesionalne predanosti nastavničkom pozivu te važnost odgojnih elemenata koji u budućnosti ne bi trebali biti zanemareni: važnost i uloga neposredne komunikacije, poticanje kreativnosti u nastavi i upotreba kreativnih nastavnih metoda, učitelji koji uče učenike kako razvijati osjećaje i kako njima upravljati (Dubovicki, 2019, 2020). Neki od ranijih istraživača ove problematike ističu kako škole i nastavnici ne obrazuju „za budućnost“ jer to ne žele, nego jer nisu razmišljali o tome ili ne znaju kako (Bateman, 2012).

O važnosti predviđanja promjena u odgoju i obrazovanju ranije su pisali neki od najznačajnijih futurologa (Toffler, 1970; 1985, Kahn, Brown i Martel, 1976, Naisbitt, 1985, Cromwell, 1998), a u današnje vrijeme predviđanje promjena u odgoju i obrazovanju, predviđanje poželjnih mogućih scenarija te istraživanje budućnosti u svoj znanstveni, stručni i akademski opus stavlja sve više istraživača (Vrcelj i Mušanović, 2001; Suzić, 2012; Dubovicki, 2017, 2019, 2020; Inayatullah, 2020; Dubovicki i Beara, 2021).

### 3. Promjene u obrazovanju

Obrazovni diskursi iz STEM<sup>8</sup> područja uglavnom ne uspijevaju provesti inovacije u odgoju i obrazovanju. Oni zahtijevaju ratifikaciju postojećih i izgradnju novih kurikuluma (na svim razinama obrazovanja) koji bi produbljivali učenička znanja kroz iskustvo i angažman u znanosti, matematici, inženjerstvu i tehnološkom području. Neke zemlje u žurbi za primjenom STEM tehnologije u školama ciljeve STEM obrazovanja usklađuju s tradicionalnom nastavom koju odlikuje frontalni socijalni oblik, sjedenje u potiljak, jednosmjerna komunikacija te najčešće autoritarna demokratska klima pa iz navedenih razloga dolazi do određenih poteškoća u realizaciji nastave, ali i vrjednovanju (Olssen i Peters, 2005; Gough, 2015; Ferreira, 2017; Yanez i sur., 2019).

Kada je riječ o STEM području, navedene inovacije nije poželjno nekritički uvoditi u nastavu, nego ih je poželjno prilagoditi potrebama i interesima sudionika nastavnog procesa. Na sličan je način poželjno da i u pedagoškim istraživanjima prilagodimo metodologiju fenomenu koji nam je u fokusu istraživanja kako bi izbjegli matematizaciju i numeraciju (Topolovčan i Dubovicki, 2019). Neki autori smatraju da su učenici i studenti koji se odgajaju i obrazuju kroz STEM područje spremniji za nove uloge u budućnosti, a posebno kao priprema za zanimanja koja tek trebaju doći (Visvanathan, 2006; Thumlert i sur., 2015; Yanez i sur., 2019). U novije vrijeme, STEM obrazovanje sve se češće povezuje s pitanjima zaštite okoliša i održivosti, pri

<sup>8</sup> U engleskom govornom području govori se o STEM (engl. Science, Technology, Engineering, Mathematics), dok se u Njemačkoj govori o MINT-Fächer (njem. Mathematik, Informatik, Naturwissenschaft, Technik).

čemu u fokus 90-ih godina prošlog stoljeća dolaze kritične studije održivosti (Krug i Shaw, 2016; Yanez i sur., 2019). Na ulogu nastavnika u promicanju i djelovanju na području održivog razvoja su nas prije gotovo tri desetljeća upozoravali Hall i Clover (1997).

Podsjetimo se razvoja i implementacije STEM područja u obrazovanje kao jednog od glavnih elemenata kasnijih i sadašnjih promjena i reformi u obrazovanju. Razvoj STEM područja svoje početke ima u završetku Drugog svjetskog rata, razvoju ondašnje tehnologije te biheviorističkoj teoriji učenja, koje je svoju eskalaciju doživjelo zahvaljujući Hladnom ratu, lansiranju Sputnjika 1957. godine iz ondašnjeg SSSR-a i tzv. „Sputnjik šoku“ kao posljedici, poglavito u zapadnom kapitalističkom svijetu. SAD promptno reagira te zaključuje da je za superiornost SSSR-a u svemirskoj utrci prvenstveno značajno njihovo (znanstveno) obrazovanje. Kao mehanizam djelovanja u Massachusettsu je pod voditeljstvom Jeroma Brunera organizirana Woods Hole konferencija<sup>9</sup> o obrazovanju i razvoju obrazovne politike u SAD-u. Spomenuti događaji za posljedicu imaju redukciju društveno-humanističkih nastavnih sadržaja u kurikulumu, a značajno povećanje prirodoslovnih i matematičkih sadržaja (naglasak na prirodoslovnim, matematičkim i jezičnim kompetencijama<sup>10</sup>). Hladni rat i svemirska utrka uzrokovale su fenomene u obrazovanju i obrazovnim politikama kao što su psihologizacija, ekonomizacija, standardizacija i medikalizacija obrazovanja. Blokovskom podjelom svijeta te djelovanjem institucija koje nisu primarno obrazovne, već ekonomske (OECD), a djelomično na odjecima alarmantnih obrazovnih izvješća u SAD-u kao što je Colemanovo iz 1966., Jencksovo iz 1972. te „Nacija u opasnosti“ iz 1983., odvijala se i globalizacija obrazovanja (o svemu više kod: Topolovčan i Dubovicki, 2019; Tröhler, 2011, 2014). To za trenutnu posljedicu ima ono što se naziva GERM (engl. *Global Educational Reform Movement*). Time se dogodio pomak s nacionalnih na nadnacionalne obrazovne politike (Šoljan, 2007).

Bilo kako bilo, trenutni trend jest naglasak na STEM području u obrazovanju. Svaka-ko, kao izazov pred nastavničkom profesijom bit će pitanje sinergije i balansiranje utjecaja STEM područja u odnosu na društveno-humanističke nastavne sadržaje, kao i odnos didaktičke i kurikulumske škole mišljenja (Autio, 2017).

Danas se sve više piše o globalnoj akademskoj transformaciji, promjeni u kojoj nastavnici moraju prihvatiti tehnologiju, no fokus je na osposobljavanju nastavnika za suradničko učenje, poticanje kreativnosti, agilnosti i kritičkog mišljenja, prilagodljivosti, postavljanju pitanja, preuzimanju odgovornosti, učenju kroz rad i iskustvenom učenju (Bentley, 2017; OECD, 2019; Gupta, 2020). Nije tehnologija ta koja će zamijeniti nastavnika, nastavnik je taj koji tehnologiju može učiniti relevantnom za proces učenja, za angažiranje učenika.

<sup>9</sup> Konferencija o obrazovanju na kojoj je sudjelovalo 34 eksperta iz svih područja, a svega nekoliko njih iz obrazovanja.

<sup>10</sup> Uočljiva je povezanost s područjima u PISA vrjednovanju.

Jedan od načina na koji možemo utjecati na što uspješniju primjenu STEM područja u nastavni proces jest da kao nastavnici pribjegavamo strategijama produktivne pedagogije (Education Queensland, 2000).

#### 4. Odgojno-obrazovna budućnost

Svaka je generacija odraz društva iz kojega izrasta i koje ju oblikuje i obilježava. Društvo, škola kao „društvo u malom“ (Parsons, 1961) i obrazovanje utječu na djecu i mlade ljude, ali i njihova obilježja moraju utjecati na promjene obrazovnog sustava. „Projekcija odgoja svjedoči svjetonazorne koncepcije društva, odnosno idejno političke stavove na kojoj je sazdana. I ne samo to. Struktura je odgoja najvjerodostojniji svjedok stvarnog duhovnog stanja sredine koja je upriličuje“ (Marinković, 1995: 56). Upravo stoga društvo mora promišljati uzročno-posljedične odnose između obrazovanja i potreba generacija koje dolaze, ali i kompetencija nastavnika koji će sudjelovati u odgojno-obrazovnom sustavu. Cjelokupno promišljanje obrazovnog sustava, od predškolske do sveučilišne razine, nužno treba biti orijentirano na budućnost jer je njegova najvažnija funkcija osposobiti učenike znanjima i vještinama za učinkovito sudjelovanje kako u sadašnjem tako i u budućem vremenu (Hemmati i sur., 2015). Tragom navedenog, u se svijetu trenutno provodi niz projekata kojima je cilj predviđati budućnost obrazovanja te detektirati glavne probleme i pravce u kojima se odgojno-obrazovni sustav treba razvijati. OECD-ov projekt „Budućnost obrazovanja i vještine 2030“ (OECD, 2019) okupio je niz eminentnih znanstvenika u području obrazovanja koji naglašavaju važnost odmaka od razmišljanja prema kojemu je obrazovni sustav neovisni entitet te ističu da znanja, stavove, vještine i vrijednosti koje su potrebne mladima u budućnosti treba promatrati kao dio većeg ekosustava koji ovisi o društvenim, tehnološkim i ekonomskim promjenama.

Pedagozi, sociolozi i psiholozi sve više promišljaju obrazovne potrebe različitih generacija, a pri promišljanju budućnosti odgojno-obrazovnog sustava trenutno je u fokusu Alfa generacija. U nju pripadaju djeca rođena između 2010. i 2025., djeca koja odrastaju s internetom, društvenim mrežama, pametnim telefonima, aplikacijama koje prate njihovo kretanje, zdravstveno stanje, unos nutrijenata, ona koja preferiraju virtualni svijet nad fizičkim, ona kojima je tehnologija utkana u genetski kod. Za pripadnike Alfa generacije društvene mreže nisu alat, već način života. Tehnologija ih prati, oblikuje i obilježava, oni su izvorni govornici jezika budućnosti. Odrastaju u najbolje tehnološki „potkovanu“ i najobrazovaniju generaciju ikada. Iako je još 2001. godine Prensky u svom radu „Digital Natives, Digital Immigrants“ uveo pojam digitalnih urođenika, „Alfe“ su prvi, pravi digitalni urođenici, koji govore izvornim jezikom digitalne tehnologije. Unatoč tomu što se osobine koje definiraju generacije često ne počinj u očitovati sve do adolescencije, trenutno je moguće identificirati određene značajke generacije Alfa, što je izuzetno bitno za promišljanje budućnosti odgojno-obrazovnog sustava.

Stručnjaci upozoravaju da će Alfa generaciju u odrastanju karakterizirati izrazita nestrpljivost jer će odrastati uz tehnologiju koja vrlo brzo reagira na njihove želje. Sve naprednija tehnološka povezanost sa sobom donosi i naličje u obliku opasnosti od socijalne izolacije te se postavlja pitanje koliko će ova generacija biti socijalizirana, društveno „uklopljiva“, u kojoj će mjeri naučiti rješavati sukobe, pregovarati, izražavati osjećaje, sve ono što se uči u neposrednom kontaktu u procesu odrastanja. Alfe uživaju u trenutnim zadovoljstvima i čestim nagradama. Ubrzano će primati informacije, morati ih brže selektirati, paralelno obrađivati. Igre će preferirati nad „ozbiljnim radom“. Pojam privatnosti oni neće poznavati, zamijenit će je tzv. svojevolumnom izloženosti. Oblikovat će ih život i odrastanje u obiteljima koja više putuju, češće mijenjaju zanimanja i karijere i sve više žive u urbanim sredinama. McCrindle, tvorac naziva „Alfa generacija“, vjeruje da će se djeca iz generacije Alfa duže obrazovati, početi zarađivati kasnije i duže živjeti u kućanstvu s roditeljima (McCrindle, Fell, 2020). Nadalje, zanimljivo je uočiti i povezati karakteristike generacije roditelja Alfa, tzv. milenijalaca, s očekivanim obilježjima Alfa generacije.

Djeca koja pripadaju ovoj generaciji priželjkuju da obrazovanje bude atraktivno, zabavno, aktivno i interaktivno, da je tehnologija integrirana u nastavni proces. Alfe će u školi očekivati proaktivna, responzivna iskustva, nastavu koja će biti orijentirana na njih i njihove potrebe, oni razumiju i očekuju personalizaciju nastave. Navikli su da im se nude sadržaji koji bi im se mogli sviđjeti na temelju videozapisa koje gledaju, igara koje igraju, sadržaja koje pretražuju. Sveprisutnost tehnologije u tim godinama dovodi do povećane digitalne pismenosti i gemifikacije učenja, ali i kraćeg trajanja pažnje i smanjene potrebe za druženjem. Tehnologija je produžetak njihove svijesti i dio identiteta. Današnja djeca (kao uostalom i cijelo društvo) manje poštuju autoritete, smatraju se ravnopravnima odraslima, lakše i spremnije izražavaju svoje mišljenje i stavove te očekuju da ih se sasluša i uvaži. Upravo je iz navedenih razloga važno unaprijed pripremati sadašnje i buduće studente za njihova nastavnička zanimanja u sveučilišnom kontekstu (Gidley, Bateman i Smith, 2004; Dubovicki, 2020). Djeca interneta (budući učenici naših studenata) traže brzu komunikaciju, interaktivnu nastavu, stalne podražaje, poticajnu aktivnost. S predavačke nastave u kojoj dominiraju verbalne metode te vizualne bazirane na slikama, potrebno je prijeći na videozapise, praktične metode, povezati učenike u vještinama zajedničkog rješavanja problema, poticati *peer-to-peer* učenje, umjesto udžbenika koristiti tablet računala na kojima će se nalaziti nastavni sadržaji, ali koji će biti i stalno sredstvo komunikacije s nastavnikom i učenika međusobno (Matijević i Radovanović, 2011; Dubovicki, 2016).

Izazov nastavnicima i cjelokupnom obrazovnom sustavu jest prilagođavanje novim generacijama, načinima interakcije i komunikacije s njima te usvajanje njihova pristupa učenju. Yazdani (2019) naglašava važnost futuroloških istraživanja u odgoju i obrazovanju te ih sagledava iz sljedećih aspekata: povećavanje djelotvornosti nastavnika kroz detektiranje sadržaja koji su potrebni za budućnost, unapređenje in-

terakcije nastavnika i učenika, interdisciplinarni razvoj kurikuluma, upoznavanje stilova učenja generacija koje dolaze, pomak ka korištenju svih pet osjetila u učenju te djelotvorno upravljanje vremenom učenja. U svjetlu navedenog, nastavnici moraju usvajati interdisciplinarna znanja i način razmišljanja, kroskurikulumski pristup sadržajima, poznavati obilježja generacija s kojima rade, pratiti pedagozijska istraživanja, ovladati suvremenom tehnologijom, „naučiti jezik interneta“ i iz perspektive djeteta pratiti ga, razumjeti, biti prilagodljivi, približiti se djeci i mladima kroz njega. Internet, glavni medij Alfa generacije, nametnuo je potrebu razvoja medijske pismenosti, medijske kritičnosti, ali i „digitalne otpornosti“ (Hooft Graafland, 2018) kod djece i mladih. Teorijski razvitak medijske pedagogije još nije i nikada neće biti zaokružen. To je multidisciplinarna i interdisciplinarna znanost koju nastavnici trebaju pratiti kako bi se lakše snalazili u digitalnom okruženju, kako bi mogli kritički dekonstruirati i analizirati medijske sadržaje te djecu i mlade poučiti dekodiranju medijskih poruka, zajedno s njima propitivati ulogu, funkciju i ideološku pozadinu istih te sprječavati moguće medijske manipulacije (Fedorov i Levitskaya, 2015; Matijević i Topolovčan, 2017a; 2017b).

U smjeru navedenoga, možemo se prisjetiti onoga što danas najviše privlači djecu – računalnih igara. Videoigre su interaktivne, poticajne, nude stalne podražaje, traže neprestanu aktivnost, daju povratnu informaciju o uspješnosti... I nikako se ne možemo ne zapitati koje su računalne igrice najuspješnije, najraširenije – one koje imaju točno izbalansiranu razinu zahtjevnosti, one koje nisu ni prejednostavne, ni toliko zahtjevne da ne bismo (naravno uz uloženi trud) mogli prijeći na višu razinu. Jer – ako je nešto prejednostavno – dosadno je, a ako je preteško, prezahtjevno, ako ne možemo postići uspjeh – odustajemo (Matijević i Topolovčan, 2019). Ne bi li nastava za Alfa generaciju trebala biti upravo takva? Aspekti konstruktivističke nastave u sveučilišnom kontekstu (ali i na drugim razinama) svakako bi išli u smjeru podrške navedenoj Alfa generaciji sadašnjih i budućih učenika, a kroz koju godinu i Alfa generacije naših studenata jer je ona usmjerena učenicima/studentima, što će najbolje odgovarati potrebama i interesima Alfa generacije.

## 5. Konstruktivistička nastava u digitalnom dobu

Posljednjih tridesetak godina naglašava se (socio)konstruktivistički pristup fenomenima nastave, obrazovanja, učenja i poučavanja, kako u teorijskom tako i u praktičnom pogledu (Babić, 2007; Duffy i sur., 1992; Jonassen, 1991; Jukić, 2013; Reich, 2006; Simmons i sur., 2002; Terhart, 1999; Tobias i Duffy, 2009; Topolovčan, Rajić i Matijević, 2017). Iako izgleda da je to relativno novija teorija nastave, konstruktivizam je znatno starija ideja, osobito kada ga se sagleda s različitih teorijskih perspektiva. Naime, konstruktivizam nije moguće jednoznačno definirati i opisati, jer se sagledava s različitih teorijskih i praktičnih stajališta. Konstruktivizam možemo sagledati kao filozofsku (epistemološku) teoriju, psihološku teoriju učenja i didak-



tičku teoriju nastave (Topolvčan i sur., 2017). Najstariji je filozofski pristup, dok se u didaktici o konstruktivističkim oblicima nastave (iako se tako to onda nije zvalo) govori u posljednjih 150 godina, a s psihološkog aspekta nešto više od trideset godina (Topolvčan i sur., 2017). U filozofskom pristupu pojedine konstruktivističke ideje vidljive su još iz doba antičke Grčke kod Xenophanesa, Protagore, Heraklita, kasnije u Bizantu, a potom u srednjem vijeku kod Johna Scottusa Eriugena, a potom kod Decartesa, Lockea, Berkeleya, Humea, Johanna Gottlieba Fichtea, Schellinga i Kanta (von Glasersfeld, 2003; Pritchard i Woollard, 2010). Početkom 20. stoljeća konstruktivizam se odmiče od isključivo filozofskog gledišta te se počinje proučavati u raznim znanstvenim disciplinama (Topolvčan i sur., 2017).

Konstruktivistička perspektiva nastave stavlja naglasak na nastavne situacije gdje učenicima istražuju, surađuju, rješavaju probleme, igraju se te izrađuju različite materijale i predmete (Arnold, 2007; Reich, 2006; Tobias i Duffy, 2009; Topolvčan i sur., 2017). Drugim riječima, govori se o istraživačkoj, problemskoj, suradničkoj i projektnoj nastavi te učenju igrom i djelovanjem (Topolvčan i Matijević, 2017; Topolvčan i sur., 2017).

Drugom polovicom osamdesetih i prvom polovicom devedesetih godina prošlog stoljeća, uglavnom na spoznajama obrazovne i razvojne psihologije, tj. von Glasersfelda (2003), Piageta (2002, 2005), Vygotskog (1977, 1978), Watzlawicka (1984, 2003) i Brunera (1960, 1961) te pozivajući se na tada recentne inspirativne ideje Lauren Resnick (1987), formirani su razni konstruktivistički oblici učenja (nastavne strategije). U tom pogledu govori se o učenju temeljenom na teoriji kognitivne fleksibilnosti (engl. *cognitive flexibility*) (Spiro i sur., 1995), zajednicama učenja (engl. *knowledge building communities*) (Scardamalia i Bereiter, 1996), usidrenoj nastavi (engl. *anchored instruction*) (Cognition and Technology Group at Vanderbilt, 1990), kognitivnom naukovanju (engl. *cognitive apprenticeship*) (Brown i sur., 1989; Collins i sur., 1989) i drugo. Iako su se u onom trenutku spomenuti oblici učenja činili originalnima, u didaktičkom i pedagoškom pogledu, konstruktivističke strategije učenja imaju svoje utemeljenje u strategijama učenja proizašlima iz pravaca i projekata reformne pedagogije s kraja 19. i početka 20. stoljeća (Skiera, 2010; Terhart, 1999; Topolvčan i sur., 2017). Drugim riječima, u didaktičkim idejama Marije Montessori, Petera Petersena, Celestina Freineta, Rudolfa Steinera, Johna Deweyja, Georga Kerschensteinera i Huga Gaudiga i dr. (Topolvčan, Rajić i Matijević, 2017). Sumirajući i apstrahirajući didaktičke elemente pravaca i pokreta reformne pedagogije, vidljivo je da se radi o nastavnim strategijama kao što su istraživačka, problemska, suradnička i projektna nastava te učenju igrom i djelovanjem kojom se potiče demokratska razredna klima i individualizacija nastave. Drugim riječima, naglasak se stavlja na ono što se naziva nastavom usmjerenom na učenika.

Sredinom osamdesetih nastava usmjerena na učenika, tj. konstruktivistička nastava, dobiva novo značenje i potvrdu svojih postulata u svijetlu spoznaja (obrazovne) neuroznanosti (Gazzaniga, 2009; Judaš i Kostović, 1997; Kolb i Whishaw, 2009; Nelson i Luciana, 2008; Pinel, 2002). Znanstvene spoznaje istraživanja mozga potvrdile su vrijed-



nost upravo konstruktivističke nastave, a samim time i didaktičkih elemenata pravaca i pokreta reformne pedagogije (Velički i Topolovčan, 2017). Stoga su formirane sintagme kao što su „poučavanje s mozgom na umu“ te „neurodidaktika“ (Caine i Caine, 1994; Geake, 2009; Herrmann, 2009; Jensen, 2005; Sprenger, 1999). Spoznaje obrazovne neuroznanosti ukazuju da je učenje čovjeku prirodan mehanizam razvoja mozga (ali i holističkog razvoja) što iziskuje aktivnosti kao što su suradnja, istraživanje, rješavanje problema, holistički pristup i sl. (OECD, 2002, 2007). To su upravo elementi koje propagira konstruktivistički pristup nastavi te didaktičke strategije učenja reformne pedagogije.

Konstruktivistički aspekt sagledavanja nastave i obrazovanja prouzročio je pomak naglaska s fenomena *poučavanja* (ono što radi nastavnik) na fenomene *učenja* (ono što radi učenik). Isto tako, konstruktivističkim pristupom nastavi i obrazovanju fenomeni učenja i poučavanja sagledavaju se kao dva autonomna referentna didaktička okvira (Rodek, 2011). Pa je postalo razvidno da se učiti može u okolnostima poučavanja (nastava), može se učiti bez poučavanja (samostalno učenje, samoorganizirano učenje, informalno učenje), može se poučavati, a da nitko ništa ne nauči, a može se učiti i ono što nije eksplicitno poučavano (skriveni kurikulum) (Topolovčan, Rajić i Matijević, 2017).

Pored recentnih znanstvenih spoznaja koje demistificiranjem brojnih zabluda i mitova o nastavi i obrazovanju koje relativiziraju dosadašnja znanja vrijednih učenja i znanja vrijednih poučavanja na nastavničkim i učiteljskim studijima i u javnosti izazivaju značajne debate (Hattie, 2009; de Bruyckere, Kirchner i Hulshof, 2015, 2020), i konstruktivistička nastava doživljava značajne i argumentirane kritike (Tobias i Duffy, 2009). Tako su neke od oštrijih kritika uputili Kirchner, Sweller i Clark (2006). Oni ukazuju na problematiku opterećenja ljudske kognitivne arhitekture (senzorno, kratkoročno i dugoročno pamćenje). U tom pogledu ukazuju na to da samostalnim učenjem, istraživanjem i rješavanjem problema senzornim pamćenjem i podražajima iz okoline dolazi više od sedam informacija koje je nemoguće obraditi i zadržati 30 sekundi. Tako dolazi do *kognitivnog opterećenja* što je u svojoj prirodi kontraučinak pamćenju (Klahr, 2009; Kirchner, Sweller i Clark, 2006; Sweller, 2009). Isto tako, ukazuju na to je li učenik tek novak u nekom sadržaju ili aktivnosti ili je već ekspert u tome pa može konstruktivistički učiti. Drugim riječima, oni ukazuju da ekspert može konstruktivistički učiti (jer ima određena predznanja), dok početnik mora imati direktno poučavanje i vođenje (učenje vođenjem). Učenika prvo valja poučiti kako konstruktivistički učiti kako bi onda mogao samostalno učiti na taj način (Clark, 2009). Apstrahirajući sve navedeno, može se kazati da su odbačene ideje radikalnog konstruktivizma pa se opet govori o udjelu i važnosti poučavanja u nastavi i učenju (Rodek, 2011; Tobias i Duffy, 2009). Mada valja korektno ukazati na to da Kirchner i sur., (2006) samostalno učenje istraživanjem i rješavanjem problema poistovjećuju kao jedine strategije konstruktivističkog učenja, što može dovesti do devijantnih kritika i zaključaka.

Ali, uz navedene kritike, svakako su interesantnije kritike koje ukazuju na upitnost vrjednovanja i školskog učenja što pred nastavnike (kako danas tako i u budućnosti)

stavlja ozbiljan izazov. Ta kritika upravo proizlazi iz odvajanja fenomena poučavanja i učenja kao samostalnih referentnih okvira. Naime, Terhart (1999) je upozorio na upitnost mogućnosti vrjednovanja ako svaki učenik samostalno konstruira vlastita autonomna znanja. Znači, svaki će učenik određeni sadržaj i aktivnost drugačije razumjeti i naučiti, čime je uloga nastavnika kao kompetentne osobe za vrjednovanje takvog znanja relativizirana. Stoga se postavlja pitanja što i kako vrjednovati učeničko znanje kad se ne zna što je točno, a što netočno znanje te kada ne postoji točan ili netočan odgovor. Druga ozbiljna Terhartova kritika je u pogledu relevantnosti školskog učenja i obrazovanja. Ova kritika propituje značaj konstruktivističkog kontekstualnog i situacijskog učenja. Naime, tu se ukazuje na to da su znanja naučena u kontekstualnom i situacijskom učenju primjenjiva upravo u samo tim situacijama, a svrha školskog učenja i formalnog obrazovanja jest osposobiti učenike da naučena znanja generaliziraju u različitim situacijama. Odnosno, svrha škole jest poučavanje generaliziranja znanja u različitim situacijama.

Bilo kako bilo, nedvojbeno je da će biti potrebno pronaći sinergiju konstruktivističke nastave, koju čije dobrobiti potvrđuju i istraživanja mozga te autonomije učitelja, učiteljske profesije i značaja školske pedagogije. Ali ono što je s druge strane bitno jest uloga konstruktivističke nastave u brzorazvijajućem (sadašnjem i budućem) digitalnom dobu (Issing, 1994; Topolovčan i sur., 2017). Stoga se opravdano promatra nastava usmjerena na učenika u kontekstu upotrebe novih medija (digitalnih medija). U kontekstu povezivanja cjeloživotnog učenja, a između ostaloga i upotrebom digitalnih medija te konstruktivističkom nastavom, u proteklih dvadesetak godina govori se o *novoj kulturi učenja* (npr. Rodek, 2011). Upravo ti fenomeni su zaintrigirali stručnjake u području *medijske didaktike*.<sup>11</sup>

Još od prvih začetaka razvoja računala (ili barem onoga što se onda računalima nazivalo), navedeni je fenomen opravdano zaintrigirao znanost i praksu odgoja i obrazovanja. Svakako, valja ukazati na to da su (nastavni) mediji oduvijek bili u fokusu pedagogije i didaktike, samo je bilo pitanje tehnološkog napretka tih medija.<sup>12</sup> Razvojem (informacijske) tehnologije, posebice sredinom prošlog stoljeća, za

<sup>11</sup> Podsjetimo se povijesnog detalja o porijeklu medijske didaktike. Iako mediji oduvijek okupiraju pažnju pedagoga, a iznimnu ekspanziju interesa doživjela je razvojem suvremene informacijsko-komunikacijske tehnologije, medijska didaktika ima porijeklo u znatno ranijem dobu. U tom je pogledu Jan Amos Komensky pored, za didaktiku i školstvo krucijalne Velike didaktike, u svojoj knjizi *Svijet u slikama* ukomponirao tekst i crtež te time formirao nešto što se zove multimedij. Odnosno, nije neopravdano Jana Amosa Komenskog smatrati začetnikom i (multi)medijske didaktike (Kommer, 2001).

<sup>12</sup> Sredinom prošlog stoljeća pod utjecajem biheiorizma, razvoja strojeva za učenje, a kasnije formiranjem kognitivne teorije učenja, u SAD-u je formiran koncept obrazovne tehnologije (engl. instructional technology, educational technology), dok se 1960-ih u Njemačkoj javlja koncept medijske didaktike (Niegeman, 2004; Saettler, 1990; Reiser, 2001a, 2001b; Šoljan, 1972, 1976; Tulodziecki, 2014). U tom bi pogledu svakako znanstveno interesantno bilo istražiti povezanost ondašnjeg političkog utjecaja SAD-a na Zapadnu Njemačku, a sve u kontekstu integriranja kurikulumskog koncepta iz SAD-a u Europu (poglavito Zapadnu Njemačku), prvenstveno zahvaljujući djelovanju S. B. Robinsohna na europskom tlu krajem 1960-ih godina te uloji svega spomenutoga u formiranju pojma i koncepta medijske didaktike u njemačkom govornom području.

vrijeme Drugog svjetskog rata te ranijom ekspanzijom strojeva za učenje i kasnijem razvojem računalne tehnologije 1970., postavlja se krucijalno pitanje o ulozi i učinku medija na odgoj, obrazovanje, nastavu i učenje (Reiser, 2001a, 2001b). Posebice se to pitanje aktualiziralo 1980-ih godina značajnijim porastom posjedovanja osobnih računala u kućanstvima (prvenstveno u SAD-u i srednjoj i zapadnoj Europi). Shodno toj problematici, pojavilo se „veliko pitanje“ (engl. *the big question*) o učinku medija na učenje i nastavu (Tamim i sur., 2011). Posljedica toga pitanja je nastanak „velike debate o medijima u nastavi“ (engl. *the great media debate*) u SAD-u između Richarda E. Clarka i Roberta Kozme (Clark, 1983, 1994; Kozma, 1991, 1994). Uglavnom, u toj se debati propitivalo je li za što uspješnije postizanje željenih ciljeva učenja značajnija didaktička metoda/strategija učenja, što je zastupao Clark, ili upotreba (digitalnih) medija, što je bila pozicija koju je branio Kozma. Debata je dobivala više pozornosti stručnih promatrača nego što je bio njezin stvarni značaj. U konačnici se pokazalo da su oba stručnjaka debate djelomično bili u pravu. Doista, didaktički aranžman aktivnosti učenja je taj koji je bitan za uspješnost postizanja željenih ishoda učenja. Ali isto je tako i upotreba određenih medija značajna za (ne)formalno učenje. Doista, upravo je recentno vrijeme potvrdilo da digitalni mediji bitno relativiziraju značaj formalnog obrazovanja u korist informalnog obrazovanja i učenja. Posebice zato što zahvaljujući digitalnim medijima ne treba fizički odlaziti u školu, već je moguće učiti *bilo kada i bilo gdje* (obrazovanje na daljinu).

Simultano, uz spomenutu debatu pojavila su se brojna istraživanja o učinku medija u učenju i nastavi. Brojne metaanalize o učinku medija (računala) u nastavi i učenju provedene su 1980-ih i 1990-ih godina. U njima su se isticali Chen-Lin C. Kulik i James A. Kulik (npr. Kulik i Kulik, 1986; Kulik i Kulik, 1991; Kulik i sur., 1985; Kulik i sur., 1980). Drugim riječima, već je tada postojalo toliko kvalitetnih znanstvenih istraživanja o medijima u nastavi da je bilo moguće izvoditi i metaanalize o toj problematici. Odnosno, opravdano je kazati da je pitanje medija u nastavi, obrazovanju i školstvu jedno od najistraživanijih i najdinamičnijih istraživačkih područja u didaktici i kurikulumskim studijama (Topolovčan i sur., 2017).

Na temelju spomenutih meta-analiza iz 1980-ih i 1990-ih te i kasnijih takvih studija izvedene su studije metaanaliza drugog reda (npr. Tamim, 2009; Tamim i sur., 2011). U tom pogledu, pokazalo (potvrdilo) se da se učinak medija tijekom vremena mijenja. Naime, prvotna istraživanja, ponajviše zbog euforije ekspanzijom osobnih računala, pokazala su da je nastava s računalima učinkovitija od one bez njih ili u najmanju ruku jednako učinkovita. Kasnija istraživanja pokazala su da taj učinak opada pa se kasnijim studijama pokazalo da mediji nisu taj jedini čimbenik koji podiže kvalitetu nastave i uspješnost postizanja željenih ishoda učenja. Spoznalo se da mediji jesu značajni za nastavu i obrazovanje, ali da su prvenstveno tek jedan od mnogobrojnih i međupovezanih faktora (unutarnjih i vanjski uvjeti učenja<sup>13</sup>) koji mogu biti značajni

<sup>13</sup> Više o uvjetima učenja kod: Pastuović, 1999.

u učenju i nastavi (što doista i jest, nastava, učenje, školovanje i obrazovanje su multivarijatni društveni, kulturni i vrijednosno određeni fenomen<sup>14</sup>). Ono što se pokazalo krucijalnim (a i potvrdilo prijašnja te potaknula buduća stručna stajališta i mišljenja) jest da je za uspješno postizanje željenih ishoda učenja u formalnom i neformalnom obrazovanju te informalnom učenju upravo značajan didaktički aranžman učenja – didaktičke strategije u svijetlu konstruktivizma (Petko, 2012; Rodek, 2011; Timmermann i Kruepke, 2006; Tamim, 2009; Tamim i sur., 2011, Topolovčan i sur., 2017). Takvim promjenama učinka medija u nastavi i učenju pridonijeli su pomaci u metodologiji istraživanja (od isključivo kvantitativnih prema kvalitativnim i njihovoj kombinaciji, od eksperimentalnih prema neeksperimentalnim istraživanjima, od istraživanja prošlosti i sadašnjosti do istraživanja i predviđanja budućnosti), promjeni dominantnih teorija učenja (od biheviorističke, preko kognitivne pa prema konstruktivističkim teorijama učenja) i razvoju informacijsko-komunikacijske tehnologije (Matijević i Topolovčan, 2017b; Topolovčan i sur., 2017, Dubovicki, 2020).

Apstrahirajući dosadašnje spoznaje o novim medijima (digitalnim medijima), ono što je doista novo, što digitalni mediji novoga unose u nastavu, jest 1) simultano i multimedijsko prenošenje, prezentiranje i pohranjivanje informacija u digitalnom obliku, koje je donedavno bilo samo u tiskanom obliku, 2) obavljanje aktivnosti pomoću digitalne tehnologije koje su donedavno bile obavljanje manualno te 3) digitalno posredovanu komunikaciju (prilagođeno prema: Kanselaar i sur., 2002). Novosti koje digitalni mediji unose u nastavu od učenika zahtijevaju značajnu aktivnost, a ne pasivnost. Konkretnije rečeno, suvišno je digitalne medije ukalupljivati u nastavu predmetno-satnog sustava, a posebice u frontalnu nastavu, nastavu u kojoj učenici sjede, šute i prepisuju s ploče (pametne ploče, Power Point prezentacije). Funkcionalne mogućnosti digitalnih medija odavno su premašile dosege razredno-predmetno-satnog sustava i dominacije frontalne nastave (npr. Klimsa i Issing, 2009). Funkcionalne mogućnosti digitalnih medija od učenika iziskuju da budu aktivni, istražuju, komuniciraju, surađuju, rješavaju probleme, izrađuju nove sadržaje i produkte. To su upravo imanentna obilježja već opisanih konstruktivističkih strategija učenja, a koje su u recentno doba potvrđene spoznajama obrazovne neuroznanosti (Matijević i Topolovčan, 2017b).

Govoreći o ulozi medija u nastavi, recentna (i trenutno još uvijek aktualna) bolest COVID-19 pružila je nužnost te nova značenja i mogućnosti obrazovanju na daljinu. Iako se nastava na daljinu i obrazovanje na daljinu u pojedinim prilikama pokušavaju prikazati kao novitet u školstvu, oni imaju znatno dužu povijest (više o tome kod: Holmberg, 1995; Matijević, 1981). Stručna definicija nastave na daljinu jest da je to nastava u kojoj su nastavnik i učenik fizički i vremenski odvojeni, a nastava se održava posredstvom određenih medija ili povremenim uživo konzultacijama. Uglavnom, nastavnik poučava/vodi učenika tako što mu daje nastavne materijale i zadaje određene aktivnosti učenja koje učenik samostalno ili u suradnji

<sup>14</sup> Više kod: Schmid i sur., 2014.

s drugima obavlja te tako postiže željene ishode učenja. U tom pogledu materijali i aktivnosti mogu biti i (a)sinkrona predavanja ili nastavni materijali. Ali esencija nastave na daljinu je ona usmjerena na učenika. Takva je nastava individualizirana pa učenik u skladu sa svojim (često vremenskim) mogućnostima obavlja nastavne aktivnosti (što svakako diskvalificira pretpostavku da je jedina nastava na daljinu isključivo sinkrona kada se u istom realnom vremenu nalaze nastavnik i učenik – *online* sinkrono predavanje u realnom vremenu). Da je tomu tako potvrđuju i metaanalitičke studije. U tom se pogledu pokazalo da nastava na daljinu ima veći učinak kada je asinkrona, dok je veći učinak sinkronizirane nastave u nastavi uživo (Bernard, i sur., 2004; Bernard i sur., 2009). Kada se uzmu i u obzir i interakcija učenik – nastavnik, učenik – učenik i učenik – nastavni sadržaj, asinkrona nastava na daljinu pokazuje se favoriziranom (Bernard i sur., 2009). Također, dobiti asinkrone nastave na daljinu vidljive su kada se učenicima organiziraju suradničke aktivnosti (Lou, Bernar i Abrami, 2006). I kombinacija *online* nastave s nastavom uživo pruža značajne obrazovne dobiti (Bernard i sur., 2014). Ove spoznaje i potvrde svakako ne diskvalificiraju značaj sinkrone nastave, jer doista suvremeni digitalni mediji to upravo i omogućuju, ali valja imati na umu da je to samo jedna od aktivnosti i nastavnih materijala iz široke lepeze didaktičkih aranžmana koje nastava na daljinu nudi.

Bilo bi neprimjereno akcentirati i pojedine možebitne negativne učinke medija u odgoju i obrazovanju. Pored, nažalost, sveprisutnog elektroničkog nasilja (engl. *cyberbullying*), uočeno je da prekomjerno i nekontrolirano korištenje digitalnim medija kod djece, mladih i odraslih može biti statistički prediktor nekih štetnih posljedica. Pod time se prvenstveno misli na poremećaje pažnje, neurološke disfunkcije te povećanu impulzivnost i agresivnost (npr. Gentile i sur., 2012; Hong i sur., 2013; Swing i sur., 2010). Ali mediji su samo mediji, ni pozitivni ni negativni, značajna je njihova namjera korištenja. Povijest medijske pedagogije i didaktike pokazala je da kako su se god pojavljivale nove tehnologije, javljale su se i iste zabrinutosti – u kojoj su mjeri nove tehnologije korisne ili štetne za odgoj i društvo (Wartella i Jennings, 2000). Upravo je u tome esencijalna šansa medijske didaktike, tj. učiteljske profesije – kritički neutralizirati negativne posljedice upotrebe medija, a optimistično i argumentirano promišljati kako njima racionalizirati nastavu, poučavanje, učenje, školovanje i obrazovanje.

Svakako, jedan od recentnih, a i u budućnosti bitnih izazova medijske didaktike i učiteljske profesije je i razvoj umjetne inteligencije (engl. *artificial intelligence*). Umjetna inteligencija sigurno je zakoračila u većinu segmenata društva, kulture i gospodarstva. Mogućnosti koje umjetna inteligencija pruža u školstvu, nastavi, učenju i obrazovanju jest iznad svih dosadašnjih tehnoloških dosega dosadašnje informacijsko-komunikacijske tehnologije. U tom pogledu, u budućnosti se očekuju bitno izmijenjene perspektive istraživanja i prakse obrazovanja (UNESCO, 2019).

Imajući sve ranije navedeno na umu, možemo reći da je u akademskom smislu predviđanje i istraživanje budućnosti još uvijek nedovoljno jasno i konkretno, što bi svakako u skorije vrijeme trebalo promijeniti. S takvim su se izazovima (doduše puno ranije) susretali neki od znanstvenika koji su se u teorijskom i istraživačkom smislu bavili ovom problematikom (Gidley, Bateman i Smith, 2004; Bateman, 2012).

## 6. Prema zaključku

Danas u literaturi koja se bavi problematikom izazova nastavničkog poziva u budućnosti možemo naći pojedinačne (ali nedovoljno razrađene i konkretne) ideje za budućnost. Naravno, navedeno ovisi jednim dijelom i o državi u kojoj pojedinac živi, a koja može kreirati budućnost obrazovanja u odnosu na svoje potrebe i u odnosu na kurikulum u kojima „plan za budućnost“ nije eksplicitno naglašen i sustavno planiran, nego je naznačen vrlo općenito te najčešće ovisi o pojedincima.

Razmišljajući o školskom sustavu i razvijanju kurikuluma, možemo uočiti dva još uvijek dominantna pristupa. Funkcionalistički pristup na pijedestal stavlja učinkovitost, „produkt“ obrazovanja, bilo da je to znanje ili kompetencije u najširem smislu. Znanje je u suvremenom svijetu temelj razvoja, konkurentnosti, kompetitivnosti, gospodarskog razvoja, bogatstva, moći. Humanistički pristup naglašava cjelokupnost razvoja osobe, samoostvarenje, školu koja je u funkciji rasta i razvoja ličnosti. Jedino cjelovite i nadasve dobre osobe, izgrađenog identiteta, mogu odgovoriti na izazove vremena u kojemu živimo, vremena koje je sve samo ne sigurno, ustaljeno, predvidivo.

Iz svega definiranog, objašnjenog i analiziranog razvidno je da je trenutni trend u obrazovnim politikama pomak s nacionalnih na nadnacionalne te naglasak na STEM područje. To za posljedicu ima i promišljanja o ulozi društveno-humanističkih sadržaja u kurikulumima i egzistenciju nacionalnih obrazovnih strategija. Također, neupitno je promišljanje nastave, poučavanja, učenja, školovanja i obrazovanja u kontekstu digitalnog doba. Događa se relativizacija formalnog u korist neformalnog obrazovanja i informalnog učenja te naglasak na cjeloživotnom obrazovanju. Posebni značaj danas, a poglavito u budućnosti, imat će umjetna inteligencija i njezini učinci na školu i obrazovanje. Promjene u kulturi učenja, naglasak na anticipacijsko i cjeloživotno učenje te novi mediji u prvi plan stavljaju konstruktivističku paradigmu učenja. Ali to traži balansiranje značaja kulture školskog učenja i nastavničke autonomije. Uz već poznate problematike koje tangiraju obrazovanje kao što su migracije stanovništva, interkulturalnost, multikulturalnost, ljudska prava, održivi razvoj te ekologija, pojavljuje se svijest o implikacijama psihologizacije, ekonomizacije, standardizacije i medikalizacije obrazovanja. Također, na mala vrata javlja se problematika pedagogizacije svih društvenih problema. Time se postavlja pitanje je li obrazovanje panaceja za sve društvene i gospodarske probleme. A u tom pogledu valja imati na umu etabliranu frazu da je škola moćna, ali ne i svemoćna!



Događanja oko pandemije koronavirusa potpuno su izbacile cjelokupni svijet iz kolosijeka. Školstvo i prekretnice koje se događaju u tom segmentu samo su posljedica događanja koje moramo sagledati iz puno šire perspektive. Razvijanje sposobnosti prepoznavanja i „osjećanja“ problema te sposobnosti sudjelovanja u stvaranju bolje i poželjnije budućnosti izazov je odgoju i suvremenoj školi, a svakako je i poseban izazov u sveučilišnoj nastavi koja priprema buduće nastavnike za njihova zanimanja.

Stoga je opravdano pitanje u kojoj su mjeri odgojitelji, učitelji i nastavnici sposobni i pripremljeni na spomenute izazove, osobito ako je spoznato da kvaliteta nastavnika objašnjava oko 40 % varijance učeničkog školskog uspjeha (Hattie, 2009). U kojoj mjeri učiteljski i nastavnički studiji pripremaju nastavnike za organizaciju nastave usmjerenu na učenika u digitalnom dobu, a koliko za relikte razredno-predmetno-satnog sustava i frontalne nastave etabliranih prije skoro četiri desetljeća? To su samo neki od izazova odgojiteljske, učiteljske i nastavničke profesije u sadašnjosti, ali i u budućnosti!

Rješenje je u konceptima implicitne i eksplicitne obrazovne budućnosti koja uključuje održivost, tehnološku budućnost, promjene i kontinuitet, građansku odgovornost, globalizaciju, karijeru, budućnost rada i osobnog razvoja te usmjerenost na sadržaje i ishode učenja koji bi se vodili saznanjima recentnih istraživanja iz ovoga područja (Bateman, 2012).

Pored navedenoga, važno je znati upravljati vremenom, što je posebno važno učenicima, studentima, ali i nastavnicima, a to je također jedna od zadaća futurologije i scenarija budućnosti koji u današnje vrijeme postaju sve veća nužnost negoli mogući izbor.

## Literatura

Arnold, R. (2007). *Ich lerne, also bin ich. Eine systemisch-konstruktivistische Didaktik*. Heidelberg: Carl-Auer-Verl.

Autio, T. (2017). Curriculum theory in contestation? American curriculum, European didaktik, and Chinese wisdom traditions as hybrid platforms for educational leadership. U: M. Uljens & R. M. Ylimaki (Eds.), *Bridging educational leadership, curriculum theory and didaktik* (str. 257–282). Cham: Springer.

Babić, N. (2007). Konstruktivizam i pedagogija. *Pedagogijska istraživanja* 4(2), 217–231.

Bateman, D. (2012). Transforming teachers' temporalities: Futures in an Australian classroom. *Futures*, 44(1), 14–23.

Bentley, T. (2017), "Brief comments on 'Creating new value' and 'Taking responsibility'" section of *Education 2030 – Conceptual Learning Framework: Background papers*, OECD. [Pristupljeno 7. kolovoza 2021.] s: [http://www.oecd.org/education/2030-project/contact/Conceptual\\_learning\\_framework\\_Conceptual\\_papers.pdf](http://www.oecd.org/education/2030-project/contact/Conceptual_learning_framework_Conceptual_papers.pdf).

- Bernard, R. M. Borokhovski, E., Schmid, R.F., Tamim, R.M. i Abrami, P.C. (2014). A meta-analysis of blended learning and technology use in higher education: From the general to the applied. *Journal of Computing in Higher Education*, 26(1), 87–122.
- Bernard, R. M., Abrami, P. C., Borokhovski, E., Wade, A., Tamim, R., Surkes, M. i Bethel, E.C. (2009). A meta-analysis of three interaction treatments in distance education. *Review of Educational Research*, 79(3), 1243–1289.
- Bernard, R. M., Abrami, P. C., Lou, Y., Borokhovski, E., Wade, A., Wozney, L., i sur., (2004). How does distance education compare to classroom instruction? A meta-analysis of the empirical literature. *Review of Educational Research*, 74(3), 379–439.
- Brown, J., Collins, A. i Duguid, P. (1989). Situated cognition and the culture of learning. *Educational Researcher*, 18, 32–41.
- Bruner, J. S. (1960). *Process of education*. Cambridge: Harvard University Press.
- Bruner, J. S. (1961). The art of discovery. *Harvard Educational Review*, 31, 21–32.
- Caine, R. N. i Caine, G. (1994). *Making connections: Teaching and the human brain*. Alexandria: ASCD.
- Chen, P. i Vazsonyi, A. T. (2013). Future Orientation, School Contexts, and Problem Behaviors: A Multilevel Study. *Journal of Youth and Adolescence*, 42, 67–81.
- Clark, R. E. (1983). Reconsidering research on learning from media. *Review of Educational Research*, 53, 445–449.
- Clark, R. E. (1994). Media will never influence learning. *Educational Technology Research and Development*, 42(2), 21–29.
- Clark, R. E. (2009). How Much and What Type of Guidance is Optimal for Learning from Instruction. U S. Tobias i T. M. Duffy (Ur.), *Constructivist Instruction: Success or Failure?* (str. 158–183). New York, NY: Routledge Publications.
- Cognition and Technology Group at Vanderbilt. (1990). Anchored instruction and its relationship to situated cognition. *Educational Researcher*, 19(6), 2–10.
- Collins, A., Brown, J. S. i Newman, S. E. (1989). Cognitive apprenticeship: Teaching the crafts of reading, writing, and mathematics. U L. B. Resnick (Ur.), *Knowing, learning, and instruction: Essays in honor of Robert Glaser* (str. 453–494). Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Cromwell, S. (1998). *The school of the future*. [Pristupljeno 13. srpnja 2021.] na: <http://www.educationworld.com/acurr/curr046.shtml>.
- De Bruykere, P., Kirchner, P. A. i Hulshof, C. D. (2015). *More urban myths about learning and education: Challenging eduquacks, extraordinary claims, and alternative facts*. London: Routledge.



De Bruykere, P., Kirchner, P. A. i Hulshof, C. D. (2015). *Urban myths about learning and education*. Amsterdam: Academic Press.

Diery, A., Knogler, M. i Seidel, T. (2021). Supporting evidence-based practice through teacher education: A profile analysis of teacher educators' perceived challenges and possible solutions. *International Journal of Educational Research Open*, 2–2,100056.

Dubovicki, S. (2016). *Kreativnost u sveučilišnoj nastavi*. Osijek: Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti, Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku.

Dubovicki, S. (2017). Futurološke metode istraživanja U S. Opić, B. Bognar, S. Ratković (ur.), *Novi pristupi metodologiji istraživanja odgoja* (str. 203–221). Zagreb: Učiteljski fakultet.

Dubovicki, S. (2019). Futuristic Research Methods as an Encouragement for Predicting The Teaching of The Future. U D. Matanović, A. Uemura (ur.). *Education and training as basis for future employment* (str. 17–30). Osijek: Faculty of Education, Josip Juraj Strossmayer University of Osijek & Faculty of Economics, Wakayama University, 2019.

Dubovicki, S. (2020). Do We Focus on the Positive Future in Higher Education? U A. Peko; M. Ivanuš Grmek; J. Delcheva Dizarevikj (ur.), *Didactic challenges III: didactic retrospective and perspective – Where/how do we go from here?: conference proceedings* (str. 78–91). Osijek: Josip Juraj Strossmayer University of Osijek, Faculty of Education.

Dubovicki, S. i Beara, M. (2021). Metodologija izvan okvira: Polakova igra. U V. Kovač; N. Rončević i Z. Gregorović Belaić (ur.), *U mreži paradigmi: Pogled prema horizontu istraživanja odgoja i obrazovanja* (str. 93–114). Rijeka: Sveučilište u Rijeci, Filozofski fakultet

Dubovicki, S., Mlinarević, V. i Velki, T. (2018). Istraživački pristupi i metodološki okviri u istraživanjima budućih učitelja. *Nova prisutnost*, 16(3); 595–611.

Dubovicki, S. i Topolovčan, T. (2020). Through the Looking Glass: Methodological Features of Research of Alternative Schools. *Revija za elementarno izobraževanje*, 13(1); 55–71.

Duffy, T. H., Lowyck, J. i Jonassen, D. H. (Ur.). (1992). *Designing environments for constructive learning*. Berlin: Springer.

Education Queensland (2000). *A Guide to Productive Pedagogies*. Melbourne: The University of Melbourne. [Pristupljeno 15. srpnja 2021.] s: <http://hdl.handle.net/11343/115606>

Europska Komisija/EACEA/Eurydice (2015). *Nastavnička struka u Europi: praksa, percepcija i politike. Izvješće Eurydicea*. Luksemburg: Ured za publikacije Europske unije

Fedorov, A. i Levitskaya, A. (2015). The framework of Media Education and Media Criticism in the Contemporary World: The opinion of International Experts. *Comunicar*. XXIII. 107-115.

- Ferreira, F. (2017). Critical sustainability studies: A holistic and visionary conception of socio-ecological conscientization. *The Journal of Sustainable Design and Educational Environment Research*, 13, 48–70.
- Gazzaniga, M. (Ur.). (2009). *The cognitive neuroscience*. Cambridge: MIT Press.
- Geake, J. G. (2009). *The brain at school: Educational neuroscience in the classroom*. Berkshire: The McGraw-Hill i Open University Press.
- Gentile, D. A., Swing, E. L., Guan Lim, C. i Khoo, A. (2012). Video game playing, attention problems, and impulsiveness: Evidence of bidirectional causality. *Psychology of Popular Media Culture*, 1(1), 62–70.
- Gidley, J., Bateman, D. i Smith, C. (2004). Futures in education. Principles, practice and potential. U R. Slaughter (ur.), *Australian Foresight Institute Monograph Series* (br. 5). Melbourne: Swinburne University of Technology.
- Gough, A. (2015). STEM policy and science education: Scientific curriculum and sociopolitical silences. *Cultural Studies of Science Education*, 10(2), 445–458.
- Gupta, K. (2020). Bringing Change. What Does A Teacher of Future Look Like? <https://www.scoonews.com/news/what-does-a-teacher-of-future-look-like-10334> [Pristupljeno 15. srpnja 2021.]
- Hall, B. L. i Clover, D. E. (1997). The future begins today: Nature as teacher in environmental adult popular education. *Futures*, 29(8), 737–747.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London and New York: Routledge.
- Hemmati, A., Goodarzi, M. A. i Hajiani, E. (2015). Necessity of futures study in educational systems. *Management futures study*, 26, 59–67.
- Herrmann, U. (Ur.). (2009). *Neurodidaktik: Grundlagen und Vorschläge für gehirngerechtes Lehren und Lernen*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Holmberg, B. (1995). *Theory and practice of distance education*. London and New York: Routledge.
- Hong, S.-B., Zalesky, A., Cocchi, L., Fornito, A., Choi, E.-J., Kim, H.-H., Suh, J.-E., Kim, C.-D. i Kim, J.-W. (2013). Decreased functional brain connectivity in adolescents with internet addiction. *PLoS*, 8(2), 1–8.
- Hooft Graafland, J. (2018). “New technologies and 21st century children: Recent trends and outcomes”, *OECD Education Working Papers*, No. 179. Paris: OECD Publishing.
- Inayatullah, S. (2020). Co-creating educational futures: Contradictions between the emerging future and the walled past. *Education Research and Foresight Working Paper 27*. Paris: UNESCO

- Issing, L. J. (1994). From Instructional Technology to Multimedia Didactics. *Educational Media International*, 31(3), 171–182.
- Jensen, E. (2005). *Poučavanje s mozgom na umu*. Zagreb: Educa.
- Jonassen, D. (1991). Objectivism vs. Constructivism. *Educational Technology Research and Development*, 39(3), 5–14.
- Judaš, M. i Kostović, I. (1997). *Temelji neuroznanosti*. Zagreb: MD.
- Jukić, R. (2013). Konstruktivizam kao poveznica poučavanja sadržaja prirodoslovnih i društvenih predmeta. *Pedagoški istraživanja*, 10(2), 241–263.
- Kahn, H., Brown, W. i Martel, L. (1976). *Slijedećih 200 godina*. Zagreb: Stvarnost.
- Kanselaar, G., de Jong, T., Andriessen, J. i Goodyear, P. (2002). New Technologies. In R.-J. Simons, J. van der Linden, & T. Duffy (Ur.), *New Learning* (str. 55–82). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Kirchner, P. A., Sweller, J. i Clark, R. E. (2006). Why minimal guidance during instruction does not work: An analysis of the failure of constructivist, discovery, problem-based, experiential, and inquiry-based teaching. *Educational psychologist*, 41(2), 75–86.
- Klahr, D. (2009). To everything there is a season, and a time to every purpose under the heavens: What about direct instruction? U S. Tobias i T. M. Duffy (Ur.), *Constructivist Instruction: Success or failure?* (str. 291–310). New York, NY: Routledge Publications.
- Klimsa, P. i Issing, L. J. (Ur.) (2009). *Online-Lernen. Handbuch für Wissenschaft und Praxis*. München: Oldenbourg.
- Kolb, B. i Whishaw, I. Q. (2009). *Fundamentals of human neuropsychology*. New York: W. H. Freeman.
- Kommer, S. (2001). Medijska pedagogija ili medijska didaktika? Koncepti korištenja računala u školi. *Zbornik Učiteljske Akademije*, 3(1), 89–96.
- Kozma, R. (1991). Learning with media. *Review of Educational Research*, 61, 179–221.
- Kozma, R. (1994). Will media influence learning: Reframing the debate. *Educational Technology Research and Development*, 42(2), 7–19.
- Krug, D. i Shaw, A. (2016). Reconceptualizing ST<sup>®</sup>E(A)M(S) Education for Teacher Education. *Canadian Journal of Science Mathematics and Technology Education*, 16(2), 183–200.
- Kulik, C.-L. C. i Kulik, J. A. (1986). Effectiveness of computer-based education in colleges. *AEDS Journal*, 19, 81–108.

- Kulik, C.-L. C. i Kulik, J. A. (1991). Effectiveness of Computer-Based Instruction: An Updated Analysis. *Computers in Human Behavior*, 7, 75–94.
- Kulik, J. A., Kulik, C.-L. C. i Bangert-Drowns, R. L. (1985). Effectiveness of computer-based education in elementary schools. *Computers in Human Behavior*, 1, 59–74.
- Kulik, J. A., Kulik, C.-L. i Cohen, P. A. (1980). Effectiveness of Computer-based Teaching: A Meta-analysis of Findings. *Review of Educational Research*, 50(4), 525–544.
- Lou, Y., Bernard, R.M. i Abrami, P.C. (2006). Media and pedagogy in undergraduate distance education: A theory-based meta-analysis of the empirical literature. *Educational Technology Research & Development*, 54(2), 141–176.
- Marinković, J. (1995). Nova (hrvatska) škola – kuća građena od krova. *Metodički ogledi*, 6(1), 55–57.
- Matijević, M. (1981). *Individualne razlike i efikasnost individualiziranog obrazovanja u nastavi na daljinu*. Doktorska disertacija. Filozofski fakultet: Zagreb.
- Matijević, M. i Radovanović, D. (2011). *Nastava usmjerena na učenika*. Zagreb: Školske novine.
- Matijević, M. i Topolovčan, T. (2017a). *Multimedijska didaktika*. Zagreb: Školska knjiga.
- Matijević, M. i Topolovčan, T. (2017b). Izazovi i trendovi u multimedijskoj didaktici. *Radovi Zavoda za znanstvenoistraživački i umjetnički rad u Bjelovaru*, 11(1); 87–99.
- Matijević, M. i Topolovčan, T. (2019). Informal learning among teenagers through video games: a qualitative analysis of experiences, game modes and didactic benefits. *Journal of Elementary Education*, 12(1), 1–26.
- McCrinkle, M. i Fell, A. (2020). *Understanding generation alpha*. Norwest, Australia: McCrinkle Research Pty Ltd.
- Munjiza, E. (2009). *Povijest hrvatskog školstva i pedagogije*. Osijek: Filozofski fakultet.
- Naisbitt, J. (1985). *Megatrendovi*. Zagreb: Globus.
- Nelson, C. A. i Luciana, M. (Ur.). (2008). *Handbook of developmental cognitive neuroscience*. Cambridge: MIT Press.
- Niegemann, H. M. (2004). Modelle des Instruktionsdesign: Zu Möglichkeiten und Grenzen didaktischer Hilfestellung. U U. Rinn i D. M. Meister (Ur.), *Didaktik und Neue Medien: Konzepte und Anwendungen in der Hochschule* (str. 102–122). Münster: Waxman Verlag.
- Nurmi, J. E. (1991). How do adolescents see their future? A review of the development of future orientation and planning. *Developmental Review*, 11(1), 1–59.
- OECD (2002). *Understanding the Brain: Towards a New Learning Science*. Paris.
- OECD (2007). *Understanding the Brain: The Birth of a Learning Science*. Paris.

OECD (2019). *OECD Future of Education and Skills 2030. OECD Learning Compass 2030*.

Olssen, M. i Peters, M. A. (2005). Neoliberalism, higher education and the knowledge economy: From the free market to knowledge capitalism. *Journal of Education Policy*, 20(3), 313–345.

Parsons, T. (1961). The School Class as a Social System: Some of Its Functions in American Society. U A. H. Halsey, J. F. i C. A. Anderson (ur.), *Education, Economy, and Society: A Reader in the Sociology of Education* (str. 434–455). New York: The Free Press; London: Collier- Macmillan.

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

Petko, D. (2012). Teachers' pedagogical beliefs and their use of digital media in classrooms: Sharpening the focus of the 'will, skill, tool' model and integrating teachers' constructivist orientations. *Computers & Education*, 52, 1351–1359.

Piaget, J. (2002). *Judgement and the reasoning in the child*. London: Routledge.

Piaget, J. (2005). *Psychology of the intelligence*. London: Routledge.

Pinel, P. J. (2002). *Biološka psihologija*. Jastrebarsko: Naklada Slap.

Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Imigrants, On the Horizon. *MCB University Press*, 9(5), 1–6.

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

Reich, K. (2006). *Konstruktivistische Didaktik*. Weinheim und Basel: Beltz.

Reiser, R. A. (2001a). A History of Instructional Design and Technology: Part I: A History of Instructional Media. *Educational Technology, Research and Development*, 49(1), 53–64.

Reiser, R. A. (2001b). A History of Instructional Design and Technology: Part II: A History of Instructional Design. *Educational Technology, Research and Development*, 49(2), 57–67.

Resnick, L. (1987). Learning in School and Out. *Educational Researcher*, 16(9), 13–20.

Rodek, S. (2011). Novi mediji i nova kultura učenja. *Napredak*, 152(1), 9–28.

Saettler, P. (1990). *The evolution of American educational technology*. Englewood, CO: Libraries Unlimited.

Scardamalia, M. i Bereiter, C. (1996). Adaptation and Understanding. U S. Vosniadou, E. DeCorte, R. Glaser i H. Mandl (ur.), *International Perspectives on the design of Technology-Supported Learning Environments* (str. 149–183). Mahwah, NJ: Lawrence Earlbaum Associates.

- Schmidt, R. F., Bernard, R.M., Borokhovski, E., Tamim, R.M., Abrami, P.C., Surkes, M.A., Wade, A. i Woods, J. (2014). The effects of technology use in postsecondary education: A meta-analysis of classroom applications. *Computers & Education* 72, 271–291.
- Simons, R. J., van der Linden, J. i Duffy, T. (ur.). (2002). *New Learning*. Dodrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Skiera, E. (2010). *Reformpädagogik in Geschichte und Gegenwart*. München: Oldenbourg.
- Spiro, R. J., Feltovich, P. J., Jacobson, M. J. i Coulson, R. L. (1995). Cognitive flexibility, constructivism, and hypertext: Random access instruction for advanced knowledge acquisition in ill-structured domains. U L. P. Steffe i J. E. Gale (ur.), *Constructivism in education* (str. 85–107). Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Sprenger, M. (1999). *Learning and memory: The brain in action*. Alexandria: ASCD.
- Steinberg, L., Graham, S., O'Brien, L., Woolard, J., Cauffman, E. i Banich, M. (2009). Age differences in future orientation and delay discounting. *Child Development*, 80, 28–44.
- Strugar, V. (2014). *Učitelj između stvarnosti i nade*. Zagreb: Alfa
- Swing, E. L., Gentile, D. A., Anderson, C. A. i Walsh, D. A. (2010). Television and video game exposure and the development of attention problems. *Pediatrics*, 126(2), 214–221.
- Šoljan, N. N. (1972). *Nastava i učenje pomoću kompjutera*. Zagreb: Pedagoško-književni zbor.
- Šoljan, N. N. (1976). *Obrazovna tehnologija*. Zagreb: Školska knjiga.
- Šoljan, N. N. (2007). Taksonomija svjetskih razvoja u obrazovanju: prema (de) konstrukciji pedagogije. *Pedagojska istraživanja*, 4(2), 317–339.
- Tamim, R. M. (2009). *Effects of Technology on Students' Achievement: A Second-Order Meta-Analysis*. Doctoral Dissertation, Montreal, Quebec: Concordia University.
- Tamim, R. M., Bernard, R. M., Borokhovski, E., Abrami, P. C. i Schmid, R. F. (2011). What Forty Years of Research Says About the Impact of Technology on Learning: A Second-Order Meta-Analysis and Validation Study. *Review of Educational Research*, 81(1), 4–28.
- Terhart, E. (1999). *Konstruktivismus und Unterricht. Gibt es einen neuen Ansatz in der Allgemeinen Didaktik?* *Zeitschrift für Pädagogik*, 45(5), 629–647.
- Thumlert, K., de Castell, S. i Jenson, J. (2015). Short cuts and extended techniques: Rethinking relations between technology and educational theory. *Educational Philosophy and Theory*, 47(8), 786–803.
- Timmerman, C. E. i Kruepke, K. A. (2006). Computer-assisted instruction, media richness, and college student performance. *Communication Education*, 55(1), 73–104.

- Tobias, S. i Duffy, T. M. (ur.). (2009). *Constructivist instruction: Success or failure?* New York: Routledge.
- Toffler, A. (1970). *Future Shock*. New York: Bantam Books.
- Toffler, A. (1985). *The Third Wave*. New York: Bantam Books.
- Topolovčan, T. i Matijević, M. (2017). Critical thinking as a dimension of constructivist learning: Some of the characteristics of students of lower secondary education in Croatia. *Center for Educational Policy Studies Journal*, 7(3), 47–66.
- Topolovčan, T. i Dubovicki, S. (2019). The Heritage of the Cold War in Contemporary Curricula and Educational Reforms. *Center for Educational Policy Studies Journal*, 9(2), 11–32.
- Topolovčan, T., Rajić, V. i Matijević, M. (2017). *Konstruktivistička nastava: teorija i empirijska istraživanja*. Zagreb: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
- Tröhler, D. (2011). *Languages of education. Protestant legacies, national identities, and global aspirations*. New York, NY i London, UK: Routledge.
- Tröhler, D. (2014). Change management in the governance of schooling: The rise of experts, planners, and statistics in the early OECD. *Teachers College Record*, 116, 1–26.
- Tulodziecki, G. (2014). Approaches to learning with media and media literacy education – trends and current situation in Germany. *Journal of Media Literacy*, 4(1), 44–60.
- UNESCO (2019). *Artificial Intelligence in Education: Challenges and Opportunities for Sustainable Development*. Paris.
- Velički, V. i Topolovčan, T. (2017). Neuroznanost, nastava, učenje i razvoj govora. U M. Matijević (ur.), *Nastava i škola za net-generacije* (str. 77–114). Zagreb: Učiteljski fakultet.
- Visvanathan, S. (2006). Alternative science. *Theory, Culture & Society*, 23(2–3), 164–169.
- Von Glasersfeld, E. (2003). *Radical constructivism. A way of knowing and learning*. London: Routledge Publication.
- Vygotsky L. (1977). *Mišljenje i govor*. Beograd: Nolit.
- Vygotsky, L. S. (1978). Mind in society; The Development of higher psychological processes. U M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner i E. Souberman (ur.). London: Harvard University Press.
- Wartella, E. A. i Jeninngs, N. (2000). Children and computers: New technology - old concerns. *Children and Computer Technology*, 10(2), 31–43.
- Watzlawick, P. (1984). *The invented reality. How do we know what we believe we know?* New York: Norton and Co.
- Watzlawick, P. (2003). *Wie wirklich ist die Wirklichkeit? Wahn – Täuschung – Verstehen*. München: Piper Verlag.

Yanez, G. A., Thumlert, K., de Castell, S. i Jenson, J. (2019). Pathways to sustainable futures: A “Production Pedagogy” Model for STEM Education. *Futures*, 108, 27–36.

Yazdani, R. (2019). Futurology: A New Possibility in Education. *International Journal of Schooling*, 1(3). 47–59.





# Projekt "Kompetencijski standardi nastavnika, pedagoga i mentora"

## Nositelj

Sveučilište u Zadru



Sveučilište u Zadru  
Universitas Studiorum  
Jadertina | 1396 | 2002 |

## Partneri

Ministarstvo obrane  
Republike Hrvatske



Središte za obuku Hrvatskog ratnog  
zrakoplovstva „Rudolf Perešin“



Sveučilište u Zagrebu,  
Prirodoslovno-  
matematički fakultet



Sveučilište Josipa Jurja  
Strossmayera u Osijeku,  
Fakultet za odgojne i  
obrazovne znanosti



Fakultet  
za odgojne  
i obrazovne znanosti

Sveučilište u Splitu,  
Filozofski fakultet



Sveučilište u Rijeci,  
Filozofski fakultet



Sveučilište Josipa Jurja  
Strossmayera u Osijeku,  
Filozofski fakultet



FILOZOFSKI  
FAKULTET  
SVEUČILIŠTE JOSIPA JURJA  
STROSSMAYERA U OSIJEKU

Sveučilište u Zagrebu,  
Filozofski fakultet



## Za više informacija o projektu:

Sveučilište u Zadru  
Mihovila Pavlinovića 1  
23000 Zadar  
tel. 023/200-619  
web. [www.unizd.hr](http://www.unizd.hr)  
[www.kompetencijskistandardi.eu](http://www.kompetencijskistandardi.eu)

## Za više informacija o EU fondovima:

[www.razvoj.gov.hr](http://www.razvoj.gov.hr)  
[www.strukturnifondovi.hr](http://www.strukturnifondovi.hr)



Europska unija  
"Zajedno do boljitka EU"



EUROPSKI STRUKTURNI  
I INVESTICIJSKI FONDovi



OPAKOVATI  
KUPITI  
POTENCIJALI

Projekt je sufinancirala Europska unija iz Europskog socijalnog fonda.

ISBN 978-953-331-356-6