



Institut za društvena istraživanja u Zagrebu  
Centar za istraživanje i razvoj obrazovanja



# NACIONALNI KURIKULUM ZA OBVEZNO OBRAZOVANJE U HRVATSKOJ – RAZLIČITE PERSPEKTIVE

Urednica: Branislava Baranović



Zagreb, siječanj, 2006.

Recenzenti:  
Prof. dr. sc. Ivan Cifrić  
Prof.dr.sc. Vladimir Jurić  
Prof.dr.sc.Pavel Zgaga

|  |           |
|--|-----------|
| <b>Predgovor .....</b>   | <b>i</b>  |
| <b>I. DRUŠTVENI KONTEKST I TEORIJSKI PROBLEMI RAZVOJA NACIONALNOG KURIKULUMA .....</b>   | <b>7</b>  |
| <b>Društvo znanja i nacionalni kurikulum za obvezno obrazovanje - Branislava Baranović.....</b>                                    | <b>8</b>  |
| 1. Društvo znanja i obrazovanje.....   | 8         |
| 2. Kompetencije potrebne za život i rad u društvu znanja .....   | 14        |
| 2.1. Pojmovno određenje .....  | 14        |
| 2.2 Temeljne kompetencije .....  | 17        |
| 2.3. Kompetencije u DeSeCo projektu.....   | 19        |
| 2. 4. Temeljne kompetencije u Europskoj uniji .....  | 25        |
| 3. Nove kompetencije i promjene u nacionalnom kurikulumu za obvezno obrazovanje .....  | 31        |
| Literatura: .....  | 36        |
| <b>Znanje i kurikulum - Mladen Domazet .....</b>   | <b>38</b> |
| Uvod.....  | 38        |
| 1. Učenje imitacijom.....  | 41        |
| 2. Učenje didaktičkom izloženošću: usvajanje propoziciona lnog znanja.....   | 45        |
| 2.1 Analize propozicionalnog znanja.....   | 47        |
| 2.2 Struktura i dinamika (znanstvenog) propozicionalnog znanja.....  | 54        |
| 3. Učenje promišljanjem: razvoj intersubjektivnog dijaloga .....   | 61        |
| 4. Učenje kao rukovanje objektivnim znanjima: umjesto zaključka .....  | 69        |
| Literatura.....  | 75        |
| <b>II. OSNOVNE KARAKTERISTIKE NASTAVNIH PROGRAMA ZA OBVEZNO OBRAZOVANJE U HRVATSKOJ – REZULTATI EMPIRIJSKOG ISTRAŽIVANJA .....</b> | <b>78</b> |
| <b>Cilj i metodologija istraživanja – Boris Jokić.....</b>   | <b>79</b> |
| Uvod.....  | 79        |
| Cilj istraživanja .....  | 80        |
| 1. Instrumenti .....   | 81        |
| 1.1. Priprema instrumentarija.....   | 82        |
| 2. Provedba istraživanja .....   | 83        |
| 3. Uzorkovanje .....   | 84        |
| 3.1. Uzorak na razini škole.....   | 84        |
| 3.2. Konstrukcija uzorka škola.....  | 84        |
| 3.3. Uzorak na razini ispitanika .....   | 85        |
| 4. Pojašnjenja uz kategorizacije pojedinih varijabli kod nastavnika i učitelja.....  | 92        |
| 4.1. Sažimanje kategorije „Dob“ kod nastavnika i učitelja.....   | 92        |
| 4.2. Sažimanje varijable „Godine radnog iskustva“ kod nastavnika i učitelja .....  | 93        |
| 4.3. Stupanj obrazovanja .....   | 93        |
| 4.4. Sažimanje kategorije „dob“ kod ravnatelja.....  | 94        |
| 4.5. Kategorizacija osnovnih škola po ruralno - urbanoj pripadnosti .....  | 94        |
| 5. Obrada podataka .....   | 95        |
| 6. Međusobna povezanost nezavisnih varijabli.....  | 96        |
| Literatura.....  | 96        |

**Nastavni programi iz perspektive nastavnika i učitelja – Branislava Baranović ..... 97**

|   |            |
|---|------------|
| Uvod.....   | 97         |
| <b>A. Nastavnici .....</b>  | <b>99</b>  |
| 1. Rezultati i rasprava.....  | 99         |
| 1.1. Sociodemografska i profesionalna obilježja nastavnika .....                                | 99         |
| 1.2. Procjena uvjeta rada i zadovoljstvo nastavnika uvjetima rada u školi.....                  | 103        |
| 1.3. Priprema i izvođenje nastave .....   | 107        |
| 1.4. Mišljenje nastavnika o okvirnim nastavnim programima.....                                  | 112        |
| 1.5. Odnos nastavnika prema promjenama školskog sustava i nastavnih programa .....              | 135        |
| <b>B. Učitelji.....</b>   | <b>142</b> |
| 1. Rezultati i rasprava.....  | 142        |
| 1.1. Sociodemografska i profesionalna obilježja učitelja .....                                  | 142        |
| 1.2. Uvjeti rada u školi .....  | 144        |
| 1.3. Priprema i izvođenje nastave .....   | 147        |
| 1.4. Mišljenje učitelja o okvirnim nastavnim programima .....                                   | 152        |
| 1.5. Procjene zastupljenosti različitih područja razvoja učenika .....                          | 160        |
| 1.6. Učiteljske procjene o višku gradiva koje bi trebalo izostaviti iz nastavnih programa ..... | 162        |
| 1.7. Mišljenje učitelja o promjenama u školskom sustavu .....                                   | 166        |
| 1.8. Mišljenje učitelja o promjeni nastavnih programa.....                                      | 168        |
| <b>C. Zaključna razmatranja .....</b>   | <b>171</b> |
| Literatura:.....  | 174        |

**Nastavni programi iz perspektive učenika - Iris Marušić..... 175**

|   |     |
|---|-----|
| Uvod.....   | 175 |
| Svrha i cilj istraživanja.....  | 175 |
| Metodologija istraživanja.....  | 176 |
| Instrument .....  | 176 |
| Uzorak.....   | 177 |
| Prikupljanje podataka.....  | 180 |
| Rezultati i rasprava.....   | 180 |
| 1. Učenička percepcija pojedinih predmeta .....   | 180 |
| 2. Učeničke procjene učestalosti primjene pojedinih nastavnih metoda .....                | 197 |
| 3. Učeničke procjene podrške koju dobivaju od nastavnika.....                             | 199 |
| 4. Odnos učenika prema školi .....  | 201 |
| Zaključak.....  | 205 |
| Učeničke procjene pojedinih predmeta .....  | 205 |
| Učeničke procjene učestalosti sudjelovanja u pojedinim aktivnostima tijekom nastave... .. | 211 |
| Odnos učenika prema nastavnicima i prema školi.....                                       | 212 |
| Literatura .....  | 213 |

---

**Motivacija i školski predmeti: spolne razlike među učenicima u kontekstu teorije vrijednosti  
i očekivanja – Iris Marušić ..... 214**

|   |     |
|---|-----|
| Uvod.....   | 214 |
| 1. Kurikulum i motivacija .....   | 214 |
| 2. Teorija vrijednosti i očekivanja kao okvir istraživanja motivacije u obrazovanju | 216 |
| 3. Istraživanja spolnih razlika u motivaciji za pojedine predmete .....             | 220 |
| 4. Naše istraživanje .....  | 226 |
| Rasprava.....   | 241 |
| Literatura.....   | 248 |

**Decentralizacija kurikuluma i jačanje autonomije škola – uloga ravnatelja – Saša Puzić253**

|  |     |
|--|-----|
| Uvod.....                                      | 253 |
| 1. Djelokrug rada ravnatelja.....              | 255 |
| 1.1. Decentralizirani školski menadžment ..... | 256 |
| 1.2. Stručno-pedagoško vođenje škola.....      | 258 |
| 2. Rezultati istraživanja.....                 | 266 |
| 2.1. Cilj i problemi istraživanja.....         | 266 |
| 2.2. Hipoteza .....                            | 267 |
| 2.3. Rezultati i rasprava.....                 | 267 |
| 3. Zaključak.....                              | 287 |
| Literatura:.....                               | 290 |
| Prilog A - Nastavnici .....                    | 293 |
| Prilog B - Učitelji .....                      | 301 |
| Prilog C - Ravnatelji.....                     | 306 |



## PREDGOVOR

Ova knjiga je nastala u okviru znanstvenog projekta Evaluacija nastavnih programa i razvoj modela kurikuluma za obvezno obrazovanje u Hrvatskoj. Projekt su financirali Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa Republike Hrvatske i Institut Otvoreno društvo – Hrvatska, kojima i ovom prilikom zahvaljujemo na potpori.

Cilj projekta, čije rezultate u knjizi prezentiramo, je bio višestruk. 1. ustanoviti mišljenja učitelja, nastavnika, učenika i ravnatelja osnovnih škola o sadašnjim nastavnim programima za obvezno (osnovno) obrazovanje, njihovoj primjeni u školama te o promjenama u nacionalnom kurikulumu; 2. analizom projekata i dokumenata tijela Europske unije, OECD-a i UNESCO-a, nastojali smo steći uvid u razvojne tendencije u području obrazovanja i kurikuluma kako bi se i nastavni programi i njihove promjene u Hrvatskoj mogle sagledati u razvojnoj dimenziji; 3. Projektom smo također nastojali dobiti znanstveno utemeljene uvide koji će doprinjeti daljnjem razvoju teorijskih i metodoloških osnova za analizu kurikulumske sustava u Hrvatsku. 4. Projekt ima i praktični značaj, odnosno cilj. Naime, u koncipiranju istraživanja pošli smo od stava da ćemo empirijskim uvidima u stanje sadašnjih nastavnih programa i analizom stanja i razvojnih trendova u području obrazovanja i kurikuluma na internacionalnoj, naročito europskoj, razini dobiti valjane indikatore za razvoj nacionalnog kurikuluma u Hrvatskoj. Preciznije, smatrali smo da ćemo ovakvim koncipiranjem projekta doprinjeti stvaranju analitičkih osnova za konstrukciju nacionalnog kurikuluma za obvezno obrazovanje u Hrvatskoj koji će biti usklađen sa suvremenim razvojnim trendovima u svijetu i istovremeno primjeren obrazovnom kontekstu i tradiciji u Hrvatskoj.

Područje kurikuluma je kompleksno područje istraživanja koje ima društvenu, psihološku, ekonomsku, političku, kulturološku i ostale dimenzije, uslijed čega njegovo proučavanje zahtijeva sagledavanje problema iz različitih perspektiva, odnosno interdisciplinarni pristup. I na realizaciji ovog projekta bio je angažiran interdisciplinarni tim, sastavljen od znanstvenika različitih profila: sociologa, psihologa i filozofa. Tokom provođenja projekta također smo surađivali i s pedagozima i metodičarima iz različitih područja. Nadamo se da će ovakav pristup barem dijelom doprinjeti razvoju interdisciplinarnih istraživanja kurikulumske sustava u Hrvatskoj.

Empirijski dio istraživanja proveden je 2003. godine na reprezentativnom uzorku od 2134 predmetna nastavnika, 1134 učitelja, 2674 učenika osmih razreda te 120 ravnatelja u 121

osnovnoj školi u Hrvatskoj (15% ukupnog broja osnovnih škola u Hrvatskoj). Njegovi rezultati čine osnovni sadržaj ove knjige.

Knjiga se sastoji od dva dijela. Prvi dio se bavi analizom društvenih pretpostavki i teorijskim problemima analize nacionalnih kurikuluma. U drugom dijelu knjige prezentirani su rezultati empirijskog istraživanja. Ovom prilikom nismo prezentirali sve rezultate istraživanja. Odabrali smo one koje smo smatrali relevantnim sa znanstvenog i praktičnog stajališta.

Tematska struktura knjige pokriva nekoliko problemskih cjelina.

U prvom poglavlju, Društvo znanja i nacionalni kurikulum za obvezno obrazovanje, prikazani su osnovni pravci promjena nacionalnog kurikuluma za obvezno obrazovanje u kontekstu suvremenih društvenih promjena. Osnovna pitanja na koje poglavlje nastoji odgovoriti su - koje su to ključne društvene promjene koje utječu na promjene u obrazovanju i kako one utječu na promjene u kurikulumu za obvezno obrazovanje? Analiza pokazuje da društvo znanja i njegovi razvojni trendovi višestruko utječu na razvoj obrazovanja i kurikuluma. Prvo, zahtijevaju od obrazovanja da osigura viši nivo i novu kvalitetu obrazovanosti (nove kompetencije). Drugo, prodor tržišne logike u područje obrazovanja zahtijeva i od škola da budu produktivne i efikasne institucije kvalitet čijeg rada se može izmjeriti. Stoga se akcent počinje stavljati na proizvod, tj. ishode (outcomes) obrazovanja i kroz njihovu standardizaciju osigurati željeni nivo njegove kvalitete. Treće, procesi globalizacije situiraju obrazovanje u globalni kontekst i "vežu" nacionalne obrazovne sustave s razvojnim tendencijama i postignućima u drugim zemljama.

U tom kontekstu analizirane su temeljne kompetencije potrebne za život i rad u društvu znanja. Fokus je stavljen na prikaz novih kompetencija definiranih u okviru OECD-vog DeSeCo (The Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations) projekta i rad Working Group B „Key Competences» koja djeluje kao radno tijelo Europske komisije.

U području kurikuluma navedene promjene su rezultirale napuštanjem tradicionalnog kurikuluma usmjerenog na kontrolu obrazovnih inputa i pojavom novog modela nacionalnog kurikuluma koji se zasniva na reguliranju i kontroli outputa, odnosno obrazovnih ishoda (kompetencija učenika). Riječ je o „outcome based“ kurikulumu.

Poglavlje Znanje i kurikulum daje interdisciplinarni pregled definicija i karakteristika znanja prema izabranim autorima iz područja filozofije, sociologije, informacijskih znanosti, kognitivne znanosti i ponajviše, obrazovnih znanosti, te se, gdje je to moguće, one povezuju s



teorijom kurikuluma. Pri tome se oslanja na Ryleovu podjelu na propozicionalno (eng. *know what*) i proceduralno znanje (eng. *know how*). Govori se o utjecaju ta dva tipa na proizvodnju, transfer i usvajanje korpusa znanja, kao i o različitim posljedicama njihovog međusobnog odnosa na kurikulum.

Rasprava je strukturirana kroz četiri Brunerova obrazovna modela. Prvi se usredotočuje na prijenos proceduralnih znanja (uz Ryelovo obrazloženje te kategorije znanja), drugi na prijenos propozicionalnih. Uz drugi se daje i kratka povijest problematike analize propozicionalnog znanja te pregled dinamike rasta znanstvenog znanja u XX. st. Treći model bavi se organizacijom spomenutih tipova znanja u kurikulum od kasnog modernizma (Hirst) do konstruktivističkih kurikuluma (Doll). Iznosi se i kritika društvenih utjecaja na konstrukciju korpusa znanja i na njihov izbor za kurikulum. Konačno se, kroz četvrti Brunerov model, zagovara prihvaćanje nedostatka apsolutne sigurnosti objektivnih znanja, bez pristanka na radikalni relativizam koji zahtijeva ukidanje školovanja općenito.

U poglavlju Nastavni programi iz perspektive nastavnika i učitelja prikazani su rezultati empirijskog istraživanja koji govore o mišljenju nastavnika i učitelja o sadašnjim nastavnim programima, njihovoj primjeni te promjenama u kurikulumu i sustavu osnovnog obrazovanja. Prema mišljenju nastavnika i učitelja sami nastavni programi, ali i proces njihove implementacije u školama imaju niz slabosti. Kada je riječ o procesu implementacije nastavnih programa pokazuje se da u školama još uvijek dominiraju tradicionalna nastavna sredstva i metode (vrlo rijetko se koristi informacijsko-komunikacijska tehnologija, prevladava upotreba udžbenika, priručnika, sl.).

Analiza je također pokazala da nastavni programi u Hrvatskoj predstavljaju značajan problem za poboljšanje kvalitete njezinog osnovnog obrazovanja. Prema mišljenju nastavnika i učitelja oni imaju niz sadržajnih i strukturnih slabosti: suviše su opsežni, nedovoljno suvremeni, nedovoljno horizontalno i vertikalno povezani (naročito horizontalno), nemaju dovoljno uravnoteženu zastupljenost temeljnih područja razvoja učenika, itd.

Iz navedenih slabosti proizlazi zaključak da će biti potrebne dublje intervencije u sadašnji nacionalni kurikulum i da bi promjene trebale ići u smjeru izrade koherentnog, izbalansiranog i integriranog nacionalnog kurikuluma. Procesi globalizacije situiraju razvoj obrazovanja pojedinih zemalja u širi, internacionalni kontekst. Stoga će i Hrvatska, da bi održala razvojni korak s drugima, trebati sagledati kurikulumske promjene u širem internacionalnom kontekstu i razvojnim trendovima obrazovanja.

Istraživanje nastavnog programa iz perspektive učenika u skladu je sa suvremenim trendom cjelovite evaluacije kurikuluma koji iskustva i percepciju učenika smatra njezinim neizostavnim dijelom. Poglavlje Nastavni program iz perspektive učenika prikazuje učenički doživljaj nastavnog programa, nastavnog procesa i škole općenito. U prvom redu ispitivana je percepcija svih školskih predmeta koji čine aktualni nastavni program. Ispitivana je i zastupljenost pojedinih nastavnih metoda, odnosno vrste akademskog angažmana učenika na satu, te njihov odnos s nastavnicima. Na kraju, ispitan je i općeniti doživljaj škole.

Rezultati pokazuju da učenici najviše preferiraju tjelesnu i zdravstvenu kulturu koja im je najzanimljiviji i najomiljeniji predmet. Visoko su prema zanimljivosti rangirani i strani jezik, biologija i zemljopis. Najtežima i najmanje razumljivima učenici smatraju matematiku, prirodne predmete i hrvatski jezik, a to su i predmeti za koje najveći postotak izjavljuje da zahtijevaju puno truda. Najviše vremena učenici provode u učenju matematike, povijesti i hrvatskog jezika.

Učenici su se pokazali konzistentnima u svojim procjenama sinkronijske i dijakronijske relevantnosti predmeta, pa tako najkorisnijima za svoj sadašnji život i najvažnijima za budućnost smatraju strani jezik, matematiku i hrvatski jezik. U toku nastave učenici najviše sudjeluju u suradničkom učenju s drugim učenicima, dok su najmanje angažirani u aktivnostima koje uključuju razne oblike njihova samostalnog izražavanja. Većina učenika pozitivno percipira nastavničku podršku i poticaj za angažman na satu. Rezultati ovog istraživanja u cjelini pružaju vrlo detaljan uvid u učenički doživljaj sadašnjeg nastavnog programa i njegove primjene u školi, te pružaju dobru osnovu za planiranje kurikulumskih promjena koje će biti usuglašene s potrebama učenika i koje će djelovati motivirajuće na njihovo sudjelovanje u samom nastavnom procesu.

U radu Motivacija i školski predmeti: spolne razlike među učenicima u kontekstu teorije vrijednosti i očekivanja primjenjuje se konceptualni okvir suvremenih teorija motivacije u školskom okruženju da bi se ispitale spolne razlike u percepciji vrijednosti školskih predmeta kao integralnog dijela ispitivanja kurikuluma iz perspektive učenika. Poznavanje vrijednosti kao bitnog motivacijskog elementa u školovanju olakšat će dizajniranje kurikuluma koji će svima pružiti podjednake šanse za uspjeh.

Ovo istraživanje je stoga provjerilo razlike među spolovima u bitnim dimenzijama procjene vrijednosti predmeta prema teoriji vrijednosti i očekivanja: intrinzičnoj vrijednosti ili interesu za predmet, utilitarnoj vrijednosti i težini predmeta. Podaci upućuju na postojanje niza konzistentnih spolnih razlika u percepciji pojedinih aspekata vrijednosti školskih predmeta

kod učenika osmog razreda. Procjene intrinzične vrijednosti ili interesa za predmet pokazuju da su dječacima zanimljiviji fizika, povijest, tehnička i tjelesna i zdravstvena kultura, a istodobno su to i predmeti za koji veći postotak dječaka izjavljuje da u njima pobuđuju interes za daljnje učenje. Djevojčice pak zanimljivijima procjenjuju hrvatski i strani jezik, biologiju i kemiju, te likovnu i glazbenu kulturu. Hrvatski i strani jezik, te biologija češće pobuđuju interes za daljnjim učenjem kod djevojčica nego kod dječaka. Dječacima je omiljen predmet prvenstveno tjelesna i zdravstvena kultura, a zatim povijest i zemljopis, dok djevojčice najčešće preferiraju engleski jezik, biologiju te likovnu kulturu.

Procjene utilitarne vrijednosti pokazuju da djevojčice korisnijima za svoj sadašnji život smatraju hrvatski i strani jezik, likovnu kulturu, biologiju, kemiju, zemljopis i vjeronauk. Dječacima su korisniji tehnička i tjelesna kultura, te fizika. Vrlo su slične spolne razlike u procjenama težine i razumljivosti predmeta. Sažimajući nalaze o spolnim razlikama u aspektima percepcije predmeta, može se zaključiti da su dobivene vrlo dosljedne razlike među spolovima i sukladne nalazima dobivenim u drugim zemljama.

Poglavlje Decentralizacija kurikuluma i jačanje školske autonomije: uloga ravnatelja prikazuje mišljenje ravnatelja osnovnih škola u Hrvatskoj o djelokrugu njihova rada te o promjenama postojećih nastavnih programa za obvezno obrazovanje. Mišljenja ravnatelja analiziraju se u kontekstu trendova prema povećanju autonomije škola i decentralizaciji kurikuluma.

Analiza rezultata istraživanja pokazuje da ravnatelji uočavaju važne prednosti koje proizlaze iz jačanja školske autonomije i decentralizacije kurikuluma, posebno na područjima prikupljanja financijskih resursa na razini škole i razvoja kurikuluma. Također treba naglasiti razmjerno nekonfliktne odnose između ravnatelja i nastavnog osoblja, kao važnog preduvjeta za to da inicijative u školi mogu, osim od strane ravnatelja, dolaziti i od strane nastavnika i učitelja. To je važno i stoga što je razvoj kurikuluma u školi vezan uz tzv. promjene „drugog reda“, u sklopu kojih ravnatelj promiče sposobnosti nastavnog osoblja i ostalih školskih djelatnika za njihov veći utjecaj na podizanje kvalitete nastave i kurikuluma.

No, uočavaju se također i neki limitirajući čimbenici među kojima se posebno izdvajaju nedovoljan nadzor i analiza pedagoškog rada, nedostatak vremena za stručno-pedagoško vođenje, kao i usredotočenost na probleme obrazovnog sustava na uštrb unutarškolske problematike. Ovo je važno naglasiti, jer ukoliko ravnatelji ne posvećuju dovoljno vremena praćenju nastave i akademskom napredovanju učenika, upitno je u kojoj mjeri mogu

procijeniti specifične potrebe škole prema kojima bi se trebali definirati njezini obrazovni ciljevi i razvoj kurikuluma.

Uzevši u obzir sve navedeno, odgovor na pitanje o tome odgovaraju li mišljenja ravnatelja hrvatskih osnovnih škola trendovima prema povećanju autonomije škola i decentralizaciji kurikuluma, ne može biti jednoznačan.

Istraživanje, na čijem rezultatima se zasniva ova knjiga provedeno je u Centru za istraživanje i razvoj obrazovanja, Institut za društvena istraživanja – Zagreb. Proveo ga je istraživački tim:

Voditeljica projekta: dr. sc. Branislava Baranović

Mladen Domazet, BA Phys Phil

Petra Hobljaj, prof. soc.

Boris Jokić, MPhil

Svetlana Jurko, dipl. angl.

dr. sc. Iris Marušić

mr. sc. Saša Puzić

U istraživanju su također sudjelovali učitelji, nastavnici, ravnatelji i učenici osmih razreda osnovnih škola koje smo odabrali u uzorak. Bez njihove suradnje i razumijevanja ne bi bilo moguće provesti ovakvo istraživanje, a niti napisati ovu knjigu. Istraživački tim se još jednom svima njima iskreno zahvaljuje.

Branislava Baranović

Zagreb, 13. siječnja 2006.

I. DRUŠTVENI KONTEKST I TEORIJSKI PROBLEMI  
RAZVOJA NACIONALNOG KURIKULUMA

DRUŠTVO ZNANJA I NACIONALNI KURIKULUM ZA OBVEZNO OBRAZOVANJE -  
BRANISLAVA BARANOVIĆ

## 1. Društvo znanja i obrazovanje

U zadnjim desetljećima dvadesetog stoljeća obrazovanje, a naročito kurikulum kao njegov substancijalni dio, postali su središte ne samo privatnog, nego i društvenog interesa. O njima se diskutira u različitim područjima i sa različitih stajališta: ekonomskog, političkog, znanstvenog, kulturnog, itd. Don Adams (2005) ovaj povećani interes za obrazovanje slikovito opisuje i pomalo ironizira tezom o širenju „obrazovne groznice“ koja obuhvaća sve veći dio zemalja i poprima globalne razmjere.

Povećani interes za obrazovanje ima različite uzroke i može se različito argumentirati. Izraz je to njegove sve veće važnosti za život pojedinca i društva i s tim povezanim povećanim očekivanjima i zahtjevima spram obrazovanja. Kao izraz nezadovoljstva povećana obrazovna očekivanja su rezultirala i oštrom kritikom postojećeg stanja u obrazovanju i, u konačnici, zahtjevom za njegovim promjenama i reformama u čijem su se središtu našli i nacionalni kurikulumi za obvezno obrazovanje.

Većina kurikulumskih reformi zbiva se u širem kontekstu globalnih društvenih i obrazovnih promjena. Ovaj tekst je fokusiran na prikaz osnovnih smjerova promjena u nacionalnom kurikulumu u kontekstu suvremenih društvenih promjena. Akcent je na nacionalnom kurikulumu za obvezno obrazovanje. Osnovna pitanja na koja želimo odgovoriti su: koje su to ključne društvene promjene koje utječu na promjene u obrazovanju i kako one utječu na promjene u kurikulumu za obavezno obrazovanje?

Promjene u obrazovanju najčešće se vežu za promjene nastale završavanjem moderne s dominacijom industrije i pojavom novog načina proizvodnje utemeljene na znanju (eng. *knowledge based economy*). Krizno razdoblje prijelaza iz industrijskog društva u postindustrijsko iznijelo je na vidjelo slabosti obrazovnog sustava i zahtijevalo od njega da postane efikasnije sredstvo razvoja novog načina proizvodnje, pa i odnosa u društvu, u literaturi poznatih pod nazivom ekonomija znanja ili u širem smislu društvo znanja (Hargreaves, 2003; Haralambos & Holborn, 2002). Pojmovi *ekonomija znanja* i *društvo znanja* spadaju u danas najčešće spominjane i najčešće kritizirane pojmove, kako u znanstvenom tako i u *policy* diskursu.

Usprkos evidentnoj popularnosti i širokoj upotrebi navedenih pojmova, njihovo sadržajno određenje je još uvijek nejasno. Sam tvorac pojma *društvo znanja* Daniel Bell (1999) kaže, riječ je o društvu post-industrijske ekonomije u kojoj je radna snaga koncentrirana u sektoru usluga, ideja i komunikacija i koja ovisi o ljudima i institucijama koje proizvode znanje: znanosti, tehnologiji, istraživanjima i razvoju. Ukratko, prema Bellu riječ je o društvu čiji temelj razvoja čini područje znanja, a obrazovanje se snažno razvija kao dio ovog trenda.

Razrada pojma društva znanja pokazuje i druge njegove karakteristike koje su relevantne za razvoj obrazovanja. Tako npr. Castells (1996) naglašava da je riječ o novom ekonomskom i društvenom poretku koji se zasniva i razvija na informacijskom načinu proizvodnje (eng. *informational mode of development*), tj. tehnologiji proizvodnje znanja, procesiranju informacija i simboličkoj komunikaciji. On ga i eksplicite naziva informacijskim društvom (eng. *informational society*).

Specifičnost tog novog načina proizvodnje je u tome da kontinuirana proizvodnja novog znanja iz postojećeg, tj. samo-proizvodnja znanja čini glavni izvor produktivnosti. Znanje, je pri tome, fleksibilno, stalno u ekspanziji, proizvodnja se ne oslanja i ne primjenjuje samo na znanje koje je proizvedeno u drugim ekspertnim i znanstvenim institucijama kao što su instituti i sveučilišta, nego proizvodnja znanja postaje ključna forma samog rada i proizvodnje. Uspoređujući Castellsovo i Bellovo određenje društva znanja, Hargreaves upravo ovo određenje novog načina proizvodnje kao proizvodnje novog znanja smatra daljnjim korakom u razradi pojma ekonomije društva znanja (Hargreaves, 2003).

Za nas je pri tome bitno da se iz teksta dade zaključiti da se, kada je riječ o proizvodnji novog znanja, radi o široko razumljenom pojmu znanja. Pored znanstvenog znanja, pojam znanja također uključuje i nove ideje, tehnologiju, proizvode, usluge i sl. Riječ je zapravo o proizvodnji znanja kao procesu inoviranja. Sa stajališta obrazovanja važno je naglasiti da je ovakav način proizvodnje istaknuo zahtjev za permanentnom produkcijom novog znanja, kreativnošću i inovativnošću kao bitnim osobinama načina rada i radne snage u društvu znanja.

R. B. Reich (2001), koji također naglašava proizvodnju novog znanja i inovativnost kao bitne osobine novog načina proizvodnje, eksplicite govori o „kulturi inovacija“ i potrebi njezinog njegovanja kao bitnom aspektu funkcioniranja proizvodnih institucija. Naime, rečeno Reichovim riječima, u sve kompetitivnijem i hirovitijem tržištu ostat će profitabilne i vitalne one tvrtke koje budu u stanju puno prije drugih ponuditi nove proizvode i usluge, tj. one koje budu gradile kulturu i sisteme kontinuiranog inoviranja.

Ono što je za našu analizu značajno u Reichovim analizama društva znanja je to da je pored navedenih njegovih osobina uveo i kategoriju tržišne anticipacije, odnosno poduzetništva. Preciznije, on pokazuje kako logika razvoja društva znanja vodi povezivanju znanja (inoviranja) i poduzetničke djelatnosti, što uz inovativnost afirmira i značaj poduzetničke kompetencije. Tvrtke funkcioniraju kao organizacije gdje inovatori i poduzetnici koristeći pogodnosti suvremene komunikacijske tehnologije rade zajedno kao timovi i u stanju su generirati, primjenjivati i komercijalizirati novo znanje (ideje, znanstvene spoznaje, tehnologije, proizvode, usluge, itd.). Ovakav način rada implicira razvijenu međusobnu suradnju različitih profesionalnih profila i konstantan proces međusobne razmjene ideja, odnosno znanja između suradnika. Stoga različiti oblici informalnog, neplaniranog učenja na radnom mjestu također postaju jedna od osobina rada u ekonomiji znanja, a njegovo njegovanje u radnim organizacijama pretpostavka uspješnog inoviranja proizvodnje i opstanka na tržištu (Reich, 2001).

Iz navedenog zaključno proizlazi da će nov način rada, pored već spomenutih kompetencija inovativnosti i poduzetništva, zahtijevati razvijanje kompetencija za timski rad, učenje na radnom mjestu, a od radnih organizacija da budu mjesta gdje će to stvarno moći prakticirati.

Analizirajući navedene interpretacije društva znanja sa stajališta njihovog utjecaja na promjene u obrazovanju, Hargreaves sažima karakteristike društva znanja u sljedeće tri dimenzije. „Prvo, ono obuhvaća ekspandirajuće znanstveno, tehničko i obrazovno područje u Bellovom smislu. Drugo, uključuje kompleksne načine procesiranja i cirkuliranja znanja i inovacija u ekonomiji koja težište ima u uslugama. Treće, uključuje promjene u načinu funkcioniranja korporacijskih organizacija tako da one razvijaju kontinuirano inoviranje proizvoda i usluga kreiranjem sistema, timova i kulture koja maksimalizira mogućnosti međusobnog, spontanog učenja.“ U analitičkom smislu instruktivan je upravo njegov stav o obrazovanju, prema kojem obrazovanje u društvu znanja dobiva veći značaj nego u društvima do sada. Štoviše, ono je socijalni kontekst koji tako razvija svoje temeljne proizvodne snage "informacije i znanje", "da maksimizira učenje, stimulira kreativnost i inventivnost i razvija sposobnost iniciranja i prilagođavanja promjenama“. Koliku važnost, prema Hargreaves-u, društvo znanja pridaje obrazovanju vidi se i po njegovoj eksplicitnoj tvrdnji da je i sama kovanica „društvo znanja“ krivi naziv, i da bi se zapravo novi društveni poredak koji se opisuje riječima „društvo znanja“ trebao zvati „društvo koje uči“ (Hargreaves, 2003: 14-17).

Ne ulazeći ovom prilikom u analizu koliko je opravdano novo društvo nazvati društvom koje uči, a ne društvom znanja, iz navedenih analiza je vidljivo da osobine novog načina



proizvodnje i kompetencije koje on zahtijeva (inovativnost, kreativnost, upotreba informacijsko-komunikacijske tehnologije, rad u timu, komunikacija, stjecanje stalno novih znanja, prilagođavanje stalnim promjenama, itd.) zahtijevaju od pojedinca da uči tokom cijelog života, kako formalno u školi, tako i u aranžmanu organizacije/ tvrtke u kojoj radi, bilo neposredno na radnom mjestu (informalno učenje) ili kroz različite organizirane oblike doškoloavanja, prekvalificiranja, i sl. (neformalno učenje). Navedeno implicira i organiziranje radnih organizacija kao organizacija koje uče i u kojima se uči. Stoga, pored razvoja znanosti i obrazovanje dobiva značajniju proizvodnu funkciju i postaje jedno od centralnih pitanja razvoja društva. U tom smislu koncept društva koje uči i razvoj obrazovne djelatnosti na takvom konceptu leže u temelju društva znanja i čine njegovu konstitutivnu komponentu.

Međutim, društvo znanja je kapitalističko društvo čija se ekonomija zasniva na proizvodnji kapitala, odnosno profita. Pokretana potrebom stalnog uvećavanja profita ona vodi širenju tržišta i povećanoj konkurenciji, odnosno globalizaciji ekonomskog života s pozitivnim i negativnim ekonomskim i društvenim posljedicama. Mada je riječ o načinu proizvodnje koji stimulira ekonomski rast, internacionalnu suradnju i povezivanje, njezina primarna orijentacija na uvećanje profita i privatni interes rezultira i brojnim negativnim posljedicama kao što su fragmentiranje društva (bogati i siromašni, društvena isključenost po različitim osnovama: ekonomskoj, etničkoj, nacionalnoj, obrazovnoj, rodnoj, itd.), proizvodnja društvenih tenzija na nacionalnom i globalnom nivou, itd. Stoga također raste i značaj socijalizacijske uloge obrazovanja, tj. kao sredstva socijalne integracije i socijalne kohezije.

U doba globalizacije i internacionalizacije društava ova funkcija obrazovanja se iskazuje kao zahtjev za obrazovanjem pojedinaca kao građana odgovornih za razvoj vlastitog društva i svijeta u cjelini. Obrazovanje za suradnju, suživot i respektiranje pripadnika drugih nacija i kultura nisu besadržajne fraze i demokratsko-liberalni ukras obrazovnih sustava. Liberalno-demokratske i kozmopolitske vrijednosti nužno idu uz razvoj društva znanja, jer povezivanjem ljudi umanjuju destruktivne aspekte njegove ekonomije i jačaju njezinu proizvodnu snagu. Kozmopolitizam je povezan s globalizacijskom naravi ekonomije znanja, jer ekonomija znanja, upravo zbog njezine eksploatatorske i destruktivne strane, ne može opstati bez univerzalnih vrijednosti (Beck, 2000; Hargreaves, 2003; Sahlberg, 2004).

Ove teze imaju sve širu praktičnu primjenu i danas čine strategijsku osnovu razvoja razvijenih zemalja, uključujući i zemlje Europske unije. Iz dokumenata tijela Europske unije vidljivo je da su izazovi globalizacije i razvoj ekonomije utemeljene na znanju doveli do značajnog zaokreta u stavu prema obrazovanju i dali mu strategijski značaj i u ekonomskom i

društvenom razvoju Europe.<sup>1</sup> Operacionalizacijom Lisabonskih strategijskih ciljeva razvoja Unije do 2010, Vijeće Europe je 2001 usvojilo tri strategijska cilja i 13 konkretnih ciljeva razvoja obrazovanja. Iz njih je vidljivo da se u razvoju obrazovanja akcent stavlja na kvalitetu, dostupnost obrazovanja i njegovo otvaranje prema svijetu (European Commission, 2001).

Podizanjem kvalitete obrazovanja, poboljšanjem pristupa obrazovanju i otvaranjem prema drugima obrazovanje je trebalo doprinijeti podizanju kvalitete radne snage sukladno novim ekonomskim zahtjevima, uključivanju što većeg broja stanovnika u obrazovne sustave i većoj mobilnosti radne snage.

Ovakvo razvojno usmjeravanje obrazovanja pokazuje da je ono i na programsko-političkoj razini prepoznato kao jedan od ključnih faktora koji doprinosi jačanju ekonomskih i društvenih pretpostavki Europske unije za kompeticiju na globalnom nivou. Naime, prema Lisabonskim odlukama Europska unija je, suočena sa zahtjevima globalizacije i novim razvojnim ekonomskim trendovima, odredila kao svoj glavni strateški cilj da postane „najkompetitivnija i najdinamičnija, na znanju temeljena ekonomija, s brojnijim i boljim radnim mjestima i većom socijalnom kohezijom“ (European commission 2003a). Obrazovanje kao mehanizam putem kojeg društvo (odnosno država kao predstavnik općeg interesa) osigurava odgovarajuću kvalitetu radne snage i socijalnu integraciju pojedinaca ima značajno mjesto i ulogu u tom procesu.

Razvoj društva znanja utječe na obrazovanje ne samo tako da pred njega postavlja zahtjeve za razvojem određenih kompetencija pojedinaca kako bi uspješno obavljali potrebne ekonomske i društvene uloge. Njegov razvoj je značajno utjecao i na restrukturiranje obrazovanja kao djelatnosti. Pokretana logikom proizvodnje kapitala (profita), ekonomija društva znanja je svojim razvojem vodila širenju tržišnih principa i na javni sektor, uključujući i obrazovanje. Zagovornici neoliberalizma u obrazovnoj politici postavljali su pitanje efikasnosti škola i pod idejom promocije kvalitete rada škola istovremeno su postavili pitanje odnosa troškova obrazovanja i njegovih učinaka. To je bio izraz šireg društvenog i ekonomskog konteksta u kojem su se u uvjetima ekonomske stagnacije i sloma kejnezijanskog modela ekonomije stvarale političke i ekonomske pretpostavke za ubrzaniji razvoj proizvodnje i produktivnih

---

<sup>1</sup> Na primjer, u obrazovnim dokumentima Europske komisije doslovce piše. «Nikad prije Vijeće Europe nije u tolikoj mjeri priznalo ulogu koju ima obrazovanje i usavršavanje u ekonomskom i društvenom razvoju Unije i njezinoj budućnosti» (Education and Training 2010. The Success of the Lisbon Strategy Hinges on Urgent Reform» Brussels, COM (2003) Draft, p.4.; Letschert, 2004)

snaga koje je nosila logika razvoja ekonomije društva znanja (Haralambos & Holborn, 2002; Hargreaves, 2003).

Prodorom tržišnih kriterija u obrazovanje od škola se zapravo počinje zahtijevati da budu produktivne i efikasne. Škole sve više postaju poput tvrtki. Akcent se stavlja na proizvod (odgojno-obrazovni ishod, postignuće, ili output), koji se iskazuje na mjerljiv način tako da se njegova kvaliteta može izmjeriti i efikasno kontrolirati te komparirati s postignućima drugih škola. Škole sve više stječu ugled i bivaju plaćane ovisno o kvaliteti svojeg proizvoda (uspješnosti u evaluacijama i rezultatima učenika na nacionalnim i internacionalnim testiranjima) (Sahlberg, 2004). Uvodi se i standardizacija proizvoda obrazovanja putem kojih države osiguravaju i reguliraju kvalitetu obrazovanja ne samo na razini škola, nego i na nacionalnoj razini. Naime, da bi se moglo razvijati, društvo utemeljeno na znanju je zahtijevalo viši stupanj i novu kvalitetu obrazovanja (nove kompetencije) i to većine stanovništva (u obrazovnim dokumentima postavlja se zahtjev za osiguranjem kvalitetnog obrazovanja za sve). Standardizacija obrazovanja bila je jedan od mehanizama kojim se to nastojalo postići. Ovaj trend razvoja obrazovanja, usprkos nacionalnim specifičnostima i interesima, se internacionalizira i postaje dominantan u globalnim razmjerima.

Navedeni ekonomski i društveni razvojni trendovi višestruko su utjecali na razvoj obrazovnih sustava i nacionalnih kurikuluma. O njihovim pozitivnim i negativnim utjecajima na razvoj kurikuluma, na koje je fokusirana naša analiza, bit će više riječi kasnije u tekstu. Iz do sada navedenog zaključno ćemo izdvojiti, odnosno naglasiti sljedeće:

Prvo, razvoj ekonomije utemeljene na znanju zahtijevao je od obrazovanja da osigura viši nivo i novu kvalitetu obrazovanosti (nove kompetencije).

Drugo, liberalizacija tržišta i prodor tržišne logike u područje obrazovanja zahtijevao je i od škola da budu produktivne i efikasne institucije čija se kvaliteta rada može izmjeriti i komparirati s drugim školama. Stoga se i u području obrazovanja akcent počeo stavljati na produkt, tj. ishode (eng. *outcomes*) obrazovanja i kroz standardizaciju osigurati željeni nivo njegove kvalitete.

Treće, globalizacija procesa proizvodnje i tržišta stavila je i obrazovanje u globalni kontekst i vezala nacionalne obrazovne sustave s razvojnim tendencijama i postignućima u drugim zemljama.

## 2. Kompetencije potrebne za život i rad u društvu znanja

### 2.1. Pojmovno određenje

Slično pojmu društvo znanja i pojam kompetencija ima više različitih značenja. Sama riječ kompetencija je latinskog porijekla (lat. *competo*, *competere*), koja u hrvatskom jeziku ima sljedeća značenja: biti prikladan, biti za što, biti prema čemu (Žepić, 1991). Prema navedenoj interpretaciji naglasak je na značenju: biti prikladan za nešto, dolikovati za nešto.

Klaić izvornom značenju latinske riječi (*competere* = 1. dolikovati; 2. težiti na što) dodaje i sljedeća:

1. nadležnost; djelokrug; ovlaštenje neke ustanove ili osobe, mjerodavnost;
2. područje u kome neka osoba posjeduje znanja, iskustva;
3. prinadležnosti koje nekome pripadaju.

(Klaić, 2002).

U engleskom govornom području za riječ kompetencija (*competence*) kao sinonimi upotrebljavaju se sljedeće riječi: sposobnost (*ability*, *capability*), kapacitet (*capacity*), efikasnost (*efficiency*), stručnost (*proficiency*) i vještina (*skill*). Latinski korijen i historijske varijacije značenja pripisanih pojmu kompetencija pokazuju da je također imao i sljedeća značenja: spoznaja, znanje (*cognizance*) i odgovornost (*responsibility*). (Weinert, 2001).

Navedena tumačenja značenja riječi kompetencija pokazuju da se njome u većini slučajeva označava osposobljenost pojedinca i kolektiviteta za obavljanje zadataka ili postizanje ciljeva u nekom području ili djelokrugu rada. Različite definicije naglašavaju različite oblike osposobljenosti: urođene i stečene (naučene) sposobnosti, znanje, spoznaje, vještine, iskustvo, odgovornost, efikasnost, mjerodavnost, prikladnost, stručnost, i sl. koji se odnose na određeni djelokrug ili područje djelatnosti. Gledajući u cjelini, navedeni izrazi, ma koliko šaroliki, upućuju da se riječ kompetencija upotrebljava za opis onoga što netko treba znati i što treba biti u stanju umjeti da bi mogao funkcionirati u nekom području rada, društvenom i privatnom životu.

I kada je riječ o znanstvenoj upotrebi pojma kompetencija situacija nije puno čišća, jasnija. Pregledi njegove upotrebe u humanističkim i društvenim znanostima upućuju na nedostatak preciznosti i konzistentnost u određenju i upotrebi pojma kompetencije. Postoji mnoštvo različitih termina kao što su npr. vještine (*skills*), pismenost (*literacy*), sposobnosti (*abilities*) i sl. koje se upotrebljavaju kao sinonimi za kompetenciju, bez nužnih prethodnih sadržajnih

preciziranja i razgraničenja. Mnoštvo različitih teorijskih pristupa i nedostatak zajedničkog, objedinjujućeg konceptualnog okvira otežava definiranje zajedničke jezgre pojma kompetencije i dolaženje do njegove općeprihvaćene ili šire prihvaćene definicije. (Rychen & Salganik, 2003; Weinert, 2001; Csapo, 2004). Stoga ove konceptualne poteškoće i danas čine jedan od aktualnih problema znanosti i obrazovne politike koja se sve češće suočava s njihovim praktičnim konzekvencama.

Weinert (2001) u svom pregledu analiza pojma kompetencije pokazuje da su razvojni tok znanstvenih istraživanja i integracija različitih teorijskih i znanstvenih pristupa u proučavanju kompetencija rezultirali semantičkim i sadržajnim promjenama u definiciji pojma kompetencije, pri čemu je njegov sadržaj postao značajno širi i bogatiji u odnosu na njegovu prvotnu kognitivističku interpretaciju. Vidljiv je pomak od njegovog razumijevanja kao općih intelektualnih sposobnosti sa izraženim i stabilnim individualnim razlikama ka njegovom vezivanju za pojedina sadržajna/problemska područja (specijalizirane kompetencije) te širenja na socijalne, motivacijske, emocionalne, akcijske dimenzije (aspekte) i konačno metakompetencije (deklarativno i proceduralno znanje o vlastitim kompetencijama).

Danas se u literaturi govori o socijalnim, motivacijskim, akcijskim itd. pristupima kompetencijama, te sukladno tome i o socijalnim kompetencijama, motivacijskim, emocionalnim i akcijskim kompetencijama. Navedeni pojmovi predstavljaju relevantne teorijske konstrukte koji definiraju sistem pretpostavki (znanja, vještina, stavova, vrijednosti, itd.) koje su potrebne za izvršavanje zadataka i zahtjeva određenih profesija, društvenih uloga i osobnih ciljeva pojedinca ili kolektiviteta (grupe, timove, institucije, zajednice, tvrtke, države, itd.). U zadnje se vrijeme, pored individualnih, sve veći akcent stavlja i na analizu grupnih i institucionalnih kompetencija jer se zahtjevi i ciljevi postavljaju pred njih kao kolektivitete, tj. pred sve njihove članove. Najčešće je riječ o kompetencijama koje se odnose na specifične zadatke ili ciljeve, a uključuju kompetencije za timski rad, društvene stavove, uvjerenja i vrijednosne sustave. (Weinert, 2001; Rychen & Salganik, 2001; Rychen & Salganik, 2003)

Pojava kolektivnih/grupnih kompetencija otvorila je i pitanje koje su to kompetencije koje trebaju imati svi članovi neke grupe, institucije i, konačno, cijelog društva, kako ih definirati i razviti. Važno ih je spomenuti jer se koriste za razvoj teorijskih i znanstvenih analiza kompetencija, a imaju i sve širu praktičnu upotrebu i u području obrazovanja, sa značajnim konzekvencama za razvoj nacionalnog kurikulumu, o čemu će također biti riječi kasnije u tekstu.

Iako se današnje znanstvene discipline u analizi kompetencija susreću s brojnim konceptualnim problemima, mogući su zaključci relevantni za znanstveno određenje i upotrebu pojma kompetencije. U tom kontekstu instruktivni su Weinertovi tzv. minimalni kriteriji definiranja kompetencije. Upravo stoga što ima u vidu ograničenja i poteškoće određenja pojma kompetencije, koje proizlaze iz različitosti teorijsko-metodoloških pristupa i s tim povezanih različitih nivoa apstrakcije, Weinert odustaje od pokušaja davanja znanstvene definicije i govori o minimalnim kriterijima definiranja pojma kompetencije, koji više koriste praktičnim svrhama njezinog korištenja, nego znanstvenim. To su:

Prvo, pojam kompetencije se odnosi na potrebne pretpostavke (sposobnosti) pojedinca ili grupe pojedinaca koje su potrebne za uspješno izvršavanje složenih zahtjeva. Pri tome se psihološka struktura kompetencije izvodi iz logičke i psihološke strukture zahtjeva, odnosno zadatka.

Drugo, upotrebljava se kada potrebne pretpostavke za uspješno djelovanje obuhvaćaju (sadrže) kognitivne i ne-kognitivne komponente, tj. motivacijske, etičke, voljne, i/ili socijalne komponente.

Treće, pojam kompetencije implicira dovoljan stupanj složenosti da bi se uspješno izvršili zahtjevi i zadaci, za razliku od vještina koje pretpostavljaju automatizirane aktivnosti, odnosno repetitivnu primjenu znanja.

Četvrto, proces učenja je nužna pretpostavka za stjecanje kompetencija, odnosno za stjecanje pretpostavki za uspješno obavljanje kompleksnih zadataka/zahtjeva. (Weinert, 2001)

Unatoč Weinertovom oprezu ovi kriteriji određenja kompetencije imaju sve širu primjenu, i to ne samo praktičnu, nego i znanstvenu. Koriste se kao analitičko sredstvo u izučavanju kompetencija te kao konceptualna osnova za identificiranje i selekciju kompetencija u području obrazovanja. Među značajnijim primjerima su OECD-ov *DeSeCo* projekt (*The Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations*) i *Key Competences for Lifelong learning – A European Reference Frame* koji se razvija u okviru Europske komisije.<sup>2</sup> Navedena iskustva su od internacionalnog značaja i zaslužuju posebnu pažnju.

---

<sup>2</sup>Weinertova definicija je također korištena u izradi odgojno-obrazovnih standarda u Njemačkoj pri čemu su kompetencije definirane kao "kognitivne sposobnosti i vještine koje pojedinac posjeduje ili koje može naučiti te motivacijska, voljna i socijalna spremnost i sposobnost da uspješno i odgovorno koristi rješenja u različitim situacijama". (Prema Klieme, 2005:17)

## 2.2 Temeljne kompetencije

Nisu sve kompetencije jednako važne za funkcioniranje i razvoj pojedinca i društva i nije ih potrebno sve razvijati kroz obrazovne sustave. Jedno od ključnih pitanja kojima se danas bavi znanost i obrazovna politika na internacionalnoj i nacionalnoj razini je pitanje koje su to kompetencije koje treba razvijati kroz obrazovne sustave i kako ih odrediti, odnosno koje su to njihove osobine po kojima ih se može razlikovati od ostalih kompetencija.

Sukladno navedenom govori se ne samo o kompetencijama, nego o temeljnim kompetencijama, što znači da je pri razvoju nacionalnog kurikuluma, uz spomenute probleme definiranja kompetencija, potrebno razmotriti i probleme određenja temeljnih kompetencija i njihovog pojmovnog razlikovanja od šireg pojma kompetencija.

Život i rad u suvremenom društvu zahtijeva od pojedinca česte promjene i brzo prilagođavanje novim profesionalnim i društvenim uvjetima za koje su potrebne multifunkcionalne i transdisciplinarne kompetencije koje omogućuju obavljanje različitih zadataka, i djelovanje u nepoznatim, novim situacijama (Weinert, 2001).

Osim toga, zahtjev za maksimiranjem korištenja ljudskih resursa vodi ka sve izraženijoj potrebi širenja spomenutih kompetencijskih zahtjeva na društvene grupe, pa i na cijelo društvo. Štoviše, pokazuje se da u uvjetima globalizacije ekonomije i kompeticije zahtjev za razvijanjem određenih kompetencija i njihovim širenjem na gotovo cijelu populaciju društva postaje *conditio sine qua non* uspješnog funkcioniranja društva (ekonomskog razvoja i socijalne integracije). U obrazovnoj politici ova potreba se u maksimalističkoj formi (kao krajnji cilj) iskazuje kao zahtjev za povećanjem inkluzivnosti u obrazovanju i ostvarivanjem „kvalitetnog obrazovanja za sve“ o čemu je već bilo riječi prethodno u tekstu.

Zbog esencijalne važnosti pojedinih kompetencija za funkcioniranje društva i egzistenciju pojedinca kao i tendencije njihovog impostiranja na *sve* članove društva, dodijeljen im je status temeljnih ili osnovnih kompetencija i upravo ova razlika čini jedan od osnovnih kriterija njihovog razlikovanja od ostalih kompetencija. Uvođenje distinkcije između pojma temeljne kompetencije i kompetencije u širem smislu, ne znači hijerarhizaciju kompetencija. Radi se o pojmovnoj distinkciji kojom se omogućuje definiranje onih kompetencija koje treba osigurati svim pojedincima zbog njihove esencijalne važnosti za funkcioniranje i razvoj i pojedinca i društva. Drugi važan kriterij određenja temeljnih kompetencija, odnosno njihovog formalnog razlikovanja od ostalih kompetencija je *transverzalnost* temeljnih kompetencija, u smislu da one omogućuju pojedincima i grupama da učinkovito (uspješno) participiraju u

različitim područjima individualnog i društvenog života (ekonomskom, političkom, obrazovnom, porodičnom, javnim i privatnim međusobnim odnosima, itd.). Drugim riječima, radi se o multifunkcionalnim i transfernim kompetencijama koje omogućuju obavljanje različitih zadataka u različitim područjima i situacijama. Treći kriterij relevantan za određenje temeljnih kompetencija je usko vezan za prethodno navedenu njihovu funkciju, i odnosi se na *mentalnu kompleksnost* temeljnih kompetencija. Naime, složenost i promjenjivost zadataka ili zahtjeva pred kojima se danas nalaze društvo i pojedinci zahtijeva kompetencije koje impliciraju viši nivo mentalne kompleksnosti (eng. *higher order of mental complexity*). Temeljne kompetencije se strukturiraju kao odgovor na zadatke ili zahtjeve koji impliciraju viši stupanj složenosti i uvijek predstavljaju složene sisteme sastavljene od kognitivnih, emocionalnih, motivacijskih, socijalnih i bihevioralnih komponenti. Ovaj složeni konstrukt kognitivnih i ne-kognitivnih komponenti implicira aktivan i refleksivan odnos pojedinca i grupa prema zahtjevima koje im postavljaju kompleksne i promjenjive životne situacije. Četvrti kriterij upućuje na međusobnu povezanost kompetencija. Kako složenost zahtjeva ili zadataka koji se danas postavljaju pred pojedinca i društvo traži mobilizaciju niza temeljnih kompetencija ovisno o specifičnosti konteksta, bitna osobina temeljnih kompetencija je da se javljaju kao kombinacija ili niz međusobno povezanih kompetencija. U literaturi se koristi i termin konstelacija kompetencija (eng. *constelation*). Budući je konstelacija kompetencija ovisna o specifičnosti konteksta to ova osobina implicira i kontekstualnu specifičnost temeljnih kompetencija. Peto, temeljne kompetencije impliciraju potrebu učenja tokom cijelog života, tj. pretpostavljaju koncept cjeloživotnog učenja. (Weinert, 2001; Rychen & Salganik, 2001; Rychen & Salganik, 2003).

Iako postoji izvjestan stupanj suglasnosti u pogledu navedenih formalnih kriterija određenja temeljnih kompetencija razlike u znanstvenim stajalištima i određenjima temeljnih kompetencija su još uvijek velike. Analize upućuju da su razlike naročito velike kada je riječ o tome *koje kompetencije* treba klasificirati u temeljne kompetencije. Koje će se kompetencije klasificirati kao temeljne ovisi o više faktora: disciplini u okviru koje se definiraju, o tome da li se kao polazište uzima normativna (programska) razina ili aktualna društvena praksa, stajalište kritičke društvene teorije ili stajalište pozitivističkih znanosti, socijalni kontekst, itd.

Navedena, a i brojna druga otvorena konceptualna pitanja u vezi sa određenjem i selekcijom temeljnih kompetencija naročito dolaze do izražaja pri njihovoj praktičnoj operacionalizaciji kao što su npr. već spomenuti OECD-ov DeSeCo projekt i kompetencijski projekti Europske unije. No, s druge strane upravo su ovi praktični primjeri upotrebe spomenutih



kompetencijskih koncepata i modela u reguliranju obrazovanja pokazali važnost rada na razvoju njihovih teorijskih i konceptualnih osnova.

### 2.3. Kompetencije u DeSeCo projektu

Interes za teorijskim i znanstvenim istraživanjem kompetencija porastao je zadnjih desetljeća kada su pred obrazovanje postavljeni zahtjevi za zadovoljavanjem novih razvojnih potreba društva i pojedinca. Društvena potreba da se odgovori na pitanje koje su to kompetencije koje su potrebne suvremenom društvu i pojedincu da bi uspješno funkcionirali, iznijela je na vidjelo praktične poteškoće njihove nedovoljne znanstvene elaboracije. Obrazovanje za nove kompetencije zahtijevalo je izradu preciznije konceptualne osnove koja bi omogućila identificiranje i selekciju kompetencija potrebnih za rad i život u društvu znanja. Bez toga ih nije moguće operacionalno iskazati kao obrazovnu potrebu, tj. definirati kao obrazovni cilj, a niti evaluirati njihovu ostvarenost, kao što novi razvojni trendovi zahtijevaju. Stoga ne iznenađuje da je zahtjev za ovakvim analizama došao upravo iz ekonomski najrazvijenih zemalja gdje su potrebe za osposobljavanjem za nove kompetencije bile najizraženije.

OECD je pokrenuo DeSeCo (*The Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations*) projekt s namjerom da izradi teorijsko-konceptualnu osnovu za definiranje, selekciju i izradu indikatora za evaluaciju temeljnih kompetencija na internacionalnom nivou, tj. za zemlje OECD-a.<sup>3</sup> Projekt se zasniva na tezi da obrazovanje značajno doprinosi ekonomskom razvoju i socijalnoj koheziji društva (tj. uspješnom funkcioniranju društva) te razvoju unutrašnjih potencijala pojedinca. Budući da društvo stoga puno ulaže u obrazovanje također se javlja potreba za evaluacijom njegovih rezultata ili ishoda (eng. *outcomes*). Kako željene ishode (ciljeve) obrazovanja predstavljaju određene

---

<sup>3</sup> Projektom se nastojalo odgovoriti na sljedeće specifične istraživačke ciljeve ili pitanja.

1. Identificirati temeljne (osnovne) kompetencije potrebne za osobni razvoj pojedinca i njegovo učinkovito sudjelovanje u različitim područjima života uključujući ekonomski, politički, društveni i porodični život, te javne i privatne interpersonalne odnose.
2. Koje su karakteristike, odnosno differentia specifica temeljnih kompetencija? Kako ih teorijski utemeljiti i legitimirati? Koje su njihove komponente?
3. Da li temeljne kompetencije funkcioniraju odvojeno jedna od druge ili čine set međusobno ovisnih kompetencija?
4. Koliko su temeljne kompetencije ovisne ili uvjetovane socijalnim, ekonomskim i kulturnim uvjetima, odnosno socijalnim kontekstom u širem smislu? Da li su općevažne, univerzalno važne, tj. da li ih je moguće definirati na globalnom nivou?
5. Da li ih je moguće definirati nezavisno od dobi, spola, socijalnog statusa i ostalih individualnih i socijalnih osobina pojedinca?
6. Koje su posljedice rezultata istraživanja za definiranje i razvoj indikatora evaluacije obrazovnih postignuća?

Ona su interesantna jer upućuju na teorijski okvir i probleme koje konceptualna analiza kompetencija otvara.

temeljne kompetencije koje se stječu obrazovanjem, njihova evaluacija predstavlja značajan mehanizam za "mjerenje" ostvarenosti ciljeva obrazovanja. Zbog oba navedena razloga pitanje definiranja i identifikacije osnovnih kompetencija potrebnih za život i rad u suvremenom društvu postaje jedan od ključnih problema obrazovne politike.

Polazi se od pretpostavke da je ne samo moguće nego i potrebno na globalnom nivou definirati osnovne kompetencije (to je zapravo srž DeSeCo projekta):

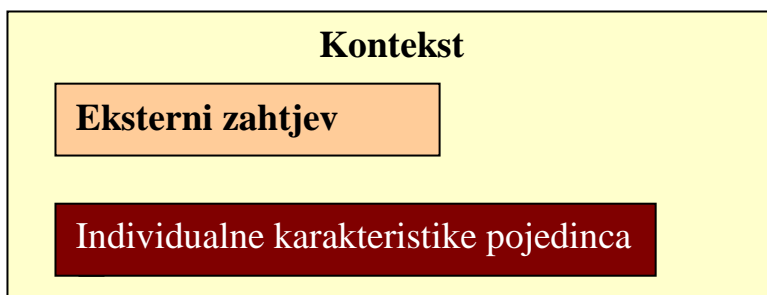
Ona se argumentira realnim trendovima u razvoju suvremenih društava kao što su: 1. proces globalizacije i standardizacije općenito (tehnologija, tržište, itd.) uključujući područje obrazovanja; 2. utjecaj internacionalnih organizacija na razvoj pojedinih društava i njihovu obrazovnu politiku (World Bank, UNESCO, OECD, itd.); 3. stvarna prihvaćenost ili inkorporiranost univerzalnih ciljeva u području obrazovanja na nacionalnim razinama. (Rychen & Salganik, 2003).

Za naš kontekst također je važno naglasiti da se polazi od razvojnog koncepta kompetencija, odnosno normativno-programskog stajališta koje kompetencije promatra kao faktor razvoja kvalitete života pojedinca i društva (čije dimenzije se operacionalno razrađuju i iskazuju mjerljivim indikatorima kao što su materijalni, profesionalni, društveni status, itd.). Ukratko, ne polazi se od kompetencija koje osiguravaju osnovno funkcioniranje (reprodukciju) društva niti puko preživljavanje pojedinca, nego onih koje omogućuju njihov razvoj i čiji učinci se mogu iskazati kao konkretni doprinosi obrazovanja na individualnoj i društvenoj razini (formulirani kao ciljevi i očekivani ishodi obrazovanja).

Tako se na primjer kao očekivani ili pretpostavljeni društveni učinci obrazovanja (doprinosi obrazovanja društvu) navode: obrazovani građani koji se mogu uključiti u kompetitivnu ekonomiju, odgovoriti na različite društvene i političke zahtjeve društva, doprinos socijalnoj koheziji (socijalnoj integraciji pojedinaca), povećanju društvenog blagostanja (tj. materijalnih i duhovnih dobara). Kao individualni učinci (doprinosi) obrazovanja: uspješno uključivanje u tržište rada (zapošljivost), spominju se: uključenost u političke procese, društvene mreže, osposobljenost pojedinca da artikulira i brani svoja prava i autonomiju bez ometanja prava i autonomije drugih, zadovoljstvo životom i ostvarenjem životnih ciljeva pojedinca općenito. (Rychen & Salganik, 2003).

DeSeCo projekt zastupa holistički koncept kompetencije, tj. integrira i povezuje eksterne zahtjeve, individualne karakteristike pojedinca i kontekst kao ključne elemente kompetentnog djelovanja, odnosno kompetencije (Slika 1).

**Slika 1:** Osnovni elementi kompetentnog djelovanja



Njegova bitna karakteristika je da razumije kompetencije kao (učinkovit ili uspješan) odgovor na zahtjeve određenog konteksta, tj. kao sposobnost uspješnog rješavanja složenih zadataka u određenom kontekstu. Riječ je o *akcijskom, funkcionalnom pristupu (demand oriented or functional definition)*, odnosno funkcionalnoj definiciji kompetencija koja je orijentirana na vanjske (eksterne) zahtjeve.

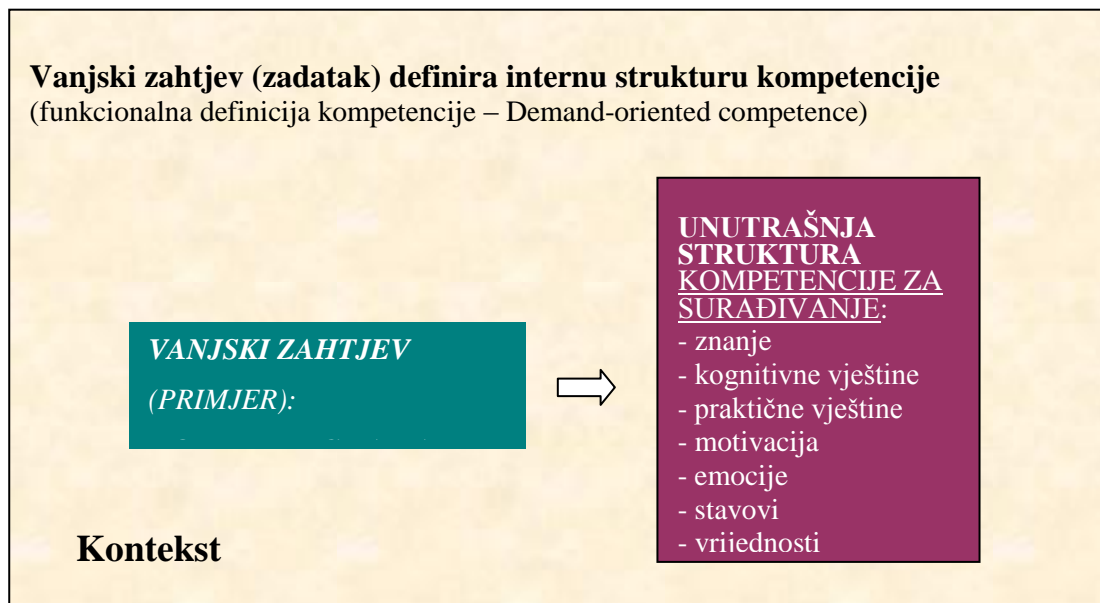
Kako je funkcionalna definicija orijentirana na vanjske (eksterne) zahtjeve, cjelovit pristup i razumijevanje pojma kompetencije zahtijeva da se ona nadopuni određenjem kompetencije kao unutrašnje (interne) mentalne strukture pojedinca potrebne za rješavanje problema ili zahtjeva.

Kao rezultat navedenog, kompetencije se vide kao kombinacija kognitivnih i ne-kognitivnih komponenti ili osobina pojedinca potrebnih za rješavanje složenih zadataka ili zahtjeva tokom života. Preciznije, kompetencija (svaka pojedina kompetencija) je definirana kao kombinacija međusobno povezanih „kognitivnih i praktičnih vještina, znanja, motivacije, stavova, vrijednosti i emocija te ostalih socijalnih i bihevioralnih komponenti koje treba mobilizirati u svrhu uspješnog rješavanja određenog zadatka u danom kontekstu“. Navedeno razumijevanje kompetencije je grafički prikazano na primjeru komunikacijske kompetencije (Slika 2).

DeSeCo projekt je razvio tri kategorije zahtjeva (potreba) obzirom na kompetencije koje su *zajedničke različitim socijalnim poljima ili područjima:*

1. interaktivno djelovanje u društveno heterogenim grupama,
2. autonomno djelovanje,
3. interaktivna upotreba sredstava.

**Slika 2:** Primjer: Struktura komunikacijske kompetencije



zvor: D.S. Rychen and A. Tiana, Developing Key Competencies in Education International Bureau of Education, UNESCO, Paris, 2004: 21.

Gore opisana kompleksnost zahtjeva ili potreba koju zahtijeva život u suvremenom društvu, traži od pojedinca ne samo da bude djelatan, nego da djeluje na refleksivan i odgovoran način, tj. autonomno; ne samo da upotrebljava sredstva, nego da ih upotrebljava interaktivno i, konačno, ne samo da ostvaruje interakciju s drugima, nego da je ostvaruje u društveno heterogenim grupama.

Svaka od kategorija ima specifičan fokus:

1. kategorija interaktivnog djelovanja u društveno heterogenim grupama naglašava interakciju pojedinca s drugima;
2. autonomno djelovanje ima fokus na relativnoj autonomiji i identitetu pojedinca,
3. interaktivna upotreba sredstava fokusirana je na interakciju pojedinca sa svijetom putem fizičkih i socio-kulturnih sredstava (uključujući jezik i tradicionalne znanstvene discipline).

Sve pretpostavljaju razvoj višeg nivoa mentalne kompleksnosti kao uvjet za kompetentno i uspješno djelovanje pojedinca i društvenih grupa u modernom životu. (Rychen & Salganik, 2003).

Svaka od navedenih kategorija sadrži odgovarajući set kompetencija (Tablica 1).

**Tablica 1:** *Temeljne kompetencije u DeSeCo projektu*

| <b>Autonomno djelovanje</b>  |
|--|
| Izraziti i braniti svoja prava, interese, granice i potrebe i preuzeti odgovornost<br>Stvarati i provoditi životne planove i osobne projekte<br>Djelovati unutar šireg konteksta |
| <b>Interaktivna upotreba sredstava</b>   |
| Interaktivno upotrebljavati jezik, simbole i tekst<br>Interaktivno upotrebljavati znanje i informacije<br>Interaktivno upotrebljavati (novu) tehnologiju                         |
| <b>Funkcioniranje u heterogenim grupama</b>  |
| Uspostavljati dobre odnose s drugima<br>Surađivati s drugima<br>Upravlјati (kontrolirati) i konstruktivno rješavati konflikte  |

Prema: D.S. Rychen and A. Tiana, *Developing Key Competencies in Education* International Bureau of Education, UNESCO, Paris, 2004: 20

Svaka od navedenih osnovnih kompetencija u kategoriji dalje se operacionalizira na konkretnije subkompetencije, tj. razrađuje se kompetencijski model za svaku osnovnu kompetenciju u pojedinoj kategoriji. U tablici 2 prikazujemo primjer za osnovne kompetencije u kategoriji *interaktivna upotreba sredstava*.

Navedene kategorije kompetencija su definirane na vrlo apstraktnom nivou. Predstavljaju idealne tipove u Weberovom smislu i ne mogu se direktno koristiti u danoj formi. No, upravo stoga što su definirane na visokom nivou općenitosti i uslijed njihove idealno tipske naravi, mogu služiti kao konceptualna osnova i analitičko sredstvo za definiranje i selekciju kompetencija u određenom kontekstu (npr. pojedinim zemljama).

Naime, u skladu s namjerom projekta da definira i selekcioniра set temeljnih kompetencija koje mogu funkcionirati na internacionalnoj razini, navedene kompetencije su dovoljno apstraktne i općenite da se mogu primjenjivati u različitim socijalnim i kulturnim kontekstima i pri tome uvažiti njihove specifičnosti. Ono što može varirati je stupanj važnosti pojedinih kompetencija ovisno o socio-ekonomskim, političkim i kulturnim faktorima pojedinih zemalja. Temeljne kompetencije, imaju dakle relativnu važnost, koja varira ovisno o kontekstu u kojem se temeljna kompetencija primjenjuje.

Uporište ili osnovni stav ovakvog pristupa je da situacijski, ekonomski, kulturni i ostali kontekstualni faktori koji formiraju okvir date situacije oblikuju specifičnu prirodu (narav) zahtjeva lokalne situacije koje treba zadovolјiti. Stoga je kombinacija temeljnih kompetencija kulturno ili kontekstualno specifična kombinacija koja predstavlja odgovor na zahtjeve date situacije. Specifičnost ili relativnost koja se pripisuje osnovnim kompetencijama unutar date

konstelacije može biti rezultat različitih utjecaja kao što su npr. stupanj ekonomske razvijenosti, kulturne norme, vlasnička prava, tehnološka razvijenost, politički poredak, i sl. (Rychen & Salganik, 2003)

**Tablica 2:** *Kompetencijski model za interaktivnu upotrebu sredstava*

|  |
|--|
| <b>Interaktivna upotreba jezika, simbola i teksta</b>  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Komunikacijska kompetencija (jezične vještine – pisane i govorne ) za različite situacije (rad, obitelj, škola, društvene aktivnosti, interpersonalni odnosi, itd.)</li> <li>• Funkcionalna pismenost</li> <li>• Numerička i matematička pismenost</li> <li>• itd.</li> </ul>   |
| <b>Interaktivna upotreba znanja i informacija (znanstvena pismenost)</b>   |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Upotrebljavati znanstveno znanje (teorije, pojmovi, metodološko znanje, itd.)</li> <li>• Identificirati i postaviti probleme ili pitanja</li> <li>• Samostalno pronaći i kritički vrednovati informaciju (valjanost, primjerenost problemu, izvor informacije)</li> <li>• Zaključivati na osnovu činjenica</li> <li>• Stjecati i razvijati novo znanje (inkorporirati odabranu informaciju u postojeći korpus znanja, bazu podataka, itd.)</li> <li>• Upotrebljavati znanja i informacije za donošenje odluka, aktivnost, i razumijevanje posljedica njihove upotrebe (ekonomskih, društvenih, ekoloških, itd.).</li> <li>• itd.</li> </ul> |
| <b>Interaktivna upotreba tehnologije</b>   |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Tehnička znanja i vještine (primarno informacijsko-komunikacijska tehnologija)</li> <li>• Prilagodljivost novim tehnologijama i tehnologijskim promjenama</li> <li>• Razumijevanje načina na koji tehnologija mijenja način ljudskog rada</li> <li>• Pristup informacijama i upotreba informacija, te način komunikacije s drugima</li> <li>• itd.</li> </ul>   |

Prema: Rychen, D.S. & Sagalnik, L.H. Key Competencies for a Successful Life and Well-Functioning Society. Bern: Hogrefe & Huber 2003: 85.-104.

Iako DeSeCo projekt spada u teorijski temeljito i široko fundirane projekte, njegova spoznajna ograničenja su se javila već u početnoj fazi konceptualizacije kompetencija i to baš na problemima koji proizlaze iz namjere projekta da konceptualizira temeljne kompetencije na internacionalnoj razini, odnosno da im dade internacionalnu važnost. Preciznije, osnovna kritika može mu se uputiti sa stajališta pitanja da li je moguće konstruirati set temeljnih kompetencija koji je važeći na globalnom nivou, u uvjetima rasta individualne i društvene diferencijacije.

Kao projekt koji je nastao u organizaciji OECD-a, cjelokupna konceptualizacija temeljnih kompetencija je, i pored svih spoznajnih ograda i upozorenja autora, ostala značajno određena vrijednosnim sustavom i potrebama razvijenih zemalja (članice OECD-a), odnosno kompetencijskim potrebama koje trebaju pojedinci, grupe i institucije u tim zemljama. Može se čak uzeti u obzir polazni stav projekta o rastućoj globalizaciji (uključujući i rastuću

kompeticiju) i globalnom značaju temeljnih kompetencija kao argument za njihovu univerzalnost. Međutim, naše pitanje polazi od činjenice da na današnjem stupnju razvoja, kojeg karakteriziraju nejednaki uvjeti života i razvojne mogućnosti pojedinaca i zemalja, afirmacija spomenutog modela kompetencija na internacionalnoj razini može doprinijeti potenciranju razlika i nejednakosti kako između zemalja tako i unutar pojedinih zemalja. Slične posljedice se javljaju i na individualnoj razini. Nejednakosti na individualnoj razini potencira pretpostavka o općoj važnosti temeljnih kompetencija za sve pripadnike društva bez obzira na njihove individualne i socijalne razlike (potrebne su svim pripadnicima društva). Bez uzimanja u obzir individualnih i socijalnih razlika pojedinaca u danim uvjetima DeSeCo-ov koncept temeljnih kompetencija može dovesti do povećanja obrazovne i društvene diskriminacije cijelih grupa, koje stvarno neće biti u mogućnosti da ih steknu, odnosno razviju.

Teško se može očekivati da će manje razvijene zemlje ili pak kulturno i socijalno-ekonomski marginalizirane i deprivirane grupe i pojedinci moći obrazovanjem stjecati potrebne kompetencije i osposobiti se za narastajuću kompeticiju, ukoliko se ovi problemi ne osvijeste i na odgovarajući način ne artikuliraju kao društveni problem. Naime, bez osvještavanja i podizanja ovog problema mogućeg produbljivanja obrazovne nejednakosti pojedinaca i grupa na razinu društvenog problema, nije realno očekivati da će se stvarno izraditi potrebni instrumenti za njegovo rješavanje na nacionalnoj i internacionalnoj razini.

Uz navedene socijalne implikacije generalizacije temeljnih kompetencija, javljaju se i pitanja vezana uz mogućnost njihove obrazovne operacionalizacije. Na primjer, jedan od ključnih problema se sastoji u tome da visoka razina apstrakcije temeljnih kompetencija čini problematičnom mogućnost njihove konkretizacije, tj. definiranja njihovog konkretnog sadržaja i empirijske verifikacije u različitim kontekstima.

## *2. 4. Temeljne kompetencije u Europskoj uniji*

Počevši od Lisabonskog samita (2000) i njegovih ambicioznih ciljeva u pogledu ekonomskog i društvenog razvoja Europske unije, problemu obrazovanja se pridaje sve značajnija pažnja. Na njega se gleda kao na značajno sredstvo ubrzanja razvoja ekonomije društva znanja i razvoja Europske unije kao jedne od najdinamičnijih i najkompetitivnijih ekonomija na globalnoj razini. Lisabonski samit Vijeća Europe je, gledajući sa stajališta obrazovanja, bio važan zbog tri temeljna stava. 1. da se „Europa suočava s problemom adaptiranja procesu globalizacije i prijelazu na ekonomiju utemeljenu na znanju“; 2. da „svaki građanin treba

imati kompetencije potrebne za život i rad u ovom novom informacijskom društvu“, i 3. da treba izraditi „europski okvir“ koji će „definirati nove temeljne kompetencije što će se stjecati cjeloživotnim obrazovanjem“ (European Commission, 2005).

Važnost obrazovanja proizlazila je, zapravo, iz toga što je Lisabonskim samitom akcent bio stavljen na ljude kao najznačajniji resurs za postizanje strategijskih ciljeva razvoja Europe. Počev od 2000. ovi temeljni stavovi su razvijani i konkretizirani na više samita Vijeća Europe, u Stockholmu 2001. i u Barceloni 2002. Kao rezultat, na Barcelonskom Vijeću je prihvaćen Radni program za obrazovanje i usavršavanje do 2010 („Education and Training 2010“ Work Program) koji je bio fokusiran na nove temeljne kompetencije i problem kako ih što bolje integrirati u nacionalne kurikulume zemalja članica Europske unije. Naglašeno je: 1. da je riječ o temeljnim kompetencijama, 2. da ih trebaju imati svi građani (tj. treba svim građanima omogućiti da ih steknu) i 3. da se stječu i razvijaju (inoviraju) tokom cjeloživotnog učenja (pretpostavljaju razvoj koncepta cjeloživotnog učenja i obrazovanja).

U svrhu realizacije navedenih političkih odluka i Programa, 2001 god. formirana je Radna grupa B za temeljne kompetencije (eng. *Working Group B on Basic Skills*) koja je izradila konceptualni okvir za identifikaciju zajedničkih temeljnih kompetencija potrebnih za život i rad u društvu znanja s preporukama što učiniti kako bi se osiguralo da ih steknu svi građani. Ovaj okvir je s vremenom dobio status europskog referentnog okvira za kurikulumsku politiku i integriranje temeljnih kompetencija u nacionalne kurikulume pojedinih zemalja.<sup>4</sup>

Iz dokumenata Radne grupa za temeljne kompetencije (European Commission 2003b; European Commission 2004a) vidljivo je da se i ona suočila s terminološkim problemima i definiranjem pojma kompetencija. Napravljena je razlika između kompetencija (eng. *competences*) i vještina (eng. *skills*)<sup>5</sup>. Prvotni pojam temeljne vještine (eng. *basic skills*) koji se odnosio na osnovnu jezičnu pismenost (čitanje i pisanje) i numeričku pismenost je odbačen kao preuzak s obzirom na sadržaj zahtjeva koje je Lisabonski proces postavio kao osnovne ciljeve: ekonomski prosperitet, socijalna inkluzija i osobno samoostvarenje. Zamijenjen je pojmom kompetencije kao širim pojmom koji podrazumijeva kombinaciju znanja, vještina, sposobnosti i stavova.

---

<sup>4</sup> Zajednički izvještaj Vijeća Europe i Europske komisije o napretku u ostvarivanju «Radnog programa za obrazovanje i usavršavanje do 2010» iz 2004. g. je obrazložio zajedničke europske reference i preporuke da bi se podržale nacionalne politike, olakšale i ohrabrine reforme i dao prioritet temeljnim kompetencijama, odnosno europskom okviru temeljnih kompetencija. (European Commission, 2005).

<sup>5</sup> Razlikovanje između pojmova kompetencije i vještine, te preferencija pojma kompetencije vidljiva je i u promjenama naziva Radne grupe u dokumentima. Tako se npr. u izvještaju iz 2003. Radna grupa naziva Working group «Basic Skills, Entrepreneurship and Foreign Languages» (European Commission 2003b) a u izvještaju iz 2004. Working group «Key Competences» (European Commission 2004a).



Pri takvoj konceptualizaciji kompetencija uzete su u obzir i analize drugih internacionalnih projekata<sup>6</sup>, uključujući i DeSeCo projekt kojem je posvećena posebna pažnja. Pri tome je apostrofirana njegova koncepcija temeljnih kompetencija, koju Radna grupa vidi kao široki konceptualni okvir koji objedinjuje individualne i društvene dimenzije kompetencija (npr. znanje, vještine i stavovi koji na individualnoj razini omogućuju pojedincu bolju zapošljivost, na društvenoj razini predstavljaju društveni kapital, itd). (European Commission 2003b) Štoviše, eksplicite se navodi da se DeSeCo-ve tri osnovne kategorije kompetencija<sup>7</sup> smatraju nužnom pretpostavkom i za postizanje Lisabonskih ciljeva, koji, podsjećamo, imaju u osnovi ekonomski rast, zaposlenost i jačanje socijalne kohezije (European Commission 2003b). Sukladno navedenom kategorizacija temeljnih kompetencija se izvodi iz Lisabonskih ciljeva.

Naime, Radna grupa je pošla od stava da je za ostvarivanje Lisabonskih ciljeva, koji imaju individualnu i društvenu dimenziju, potrebno da svi pojedinci steknu sljedeće kategorije temeljnih kompetencija:

1. Osobno samoostvarenje i razvoj tokom života (kulturni kapital) - (Temeljne kompetencije trebaju omogućiti pojedincima da ostvaruju svoje individualne ciljeve, sukladno svojim interesima, aspiracijama i želji za učenjem tokom cijelog života.)
2. Aktivno građanstvo i inkluzivnost (društveni kapital) - (Temeljne kompetencije trebaju omogućiti svakom pojedincu da kao građanin participira u društvenom životu.)
3. Zapošljivost (ljudski kapital) - (Temeljne kompetencije trebaju omogućiti svakom pojedincu da dobije odgovarajući posao) (European Commission 2003b).

Iz navedenih razmišljanja izvedena je definicija temeljnih kompetencija:

„Temeljne kompetencije predstavljaju paket transfernog, multifunkcionalnog znanja, vještina i stavova koje trebaju imati svi pojedinci za svoje samoostvarenje i razvoj, uključenost u društveni život i zapošljivost. Trebaju biti razvijene tokom obveznog obrazovanja ili usavršavanja i trebaju biti osnova za daljnje učenje kao dio cjeloživotnog učenja.“ (European Commission 2003b:11).

---

<sup>6</sup> Uz DeSeCo projekt, spomenut je ASEM Lifelong Learning. Thematic Report I. Ensuring Basic Skills for All (<http://www.asemlll.dk>).

<sup>7</sup> Tekst Radne grupe se referira na kategorizaciju temeljnih kompetencija razrađenu u početnoj fazi DeSeCo projekta (Strategy Paper). Navedene su sljedeće opće kategorije ili tipovi temeljnih kompetencija: 1. komunikacijske (npr. sposobnost govoriti, slušati, pisati, pregovarati i posredovati); 2. analitičke (djelovati unutar sistema formalne logike, kreirati modele, demonstrirati društvenu imaginaciju, itd.) i 3. osobne (npr. demonstrirati emocionalnu uravnoteženost). (Progress Report, 2003:10). Kasnije se u projektu umjesto navedenih spominju sljedeće kategorije temeljnih kompetencija: 1 interaktivno djelovanje u društveno heterogenim grupama, 2. interaktivno koristiti sredstava i 3. djelovati autonomno. O njima smo detaljnije govorili prethodno u tekstu.

Identificirano je osam područja temeljnih kompetencija. One ujedno čine europski referentni okvir, odnosno set temeljnih kompetencija koji je zajednički za sve članice Europske unije (Tablica 3).

**Tablica 3:** *Europski referentni okvir temeljnih kompetencija*

| <b>Područja temeljnih kompetencija</b>         |
|--|
| 1. Komunikacija na materinskom jeziku          |
| 2. Komunikacija na stranom jeziku              |
| 3. Matematika, prirodne znanosti i tehnologija |
| 4. Informacijsko-komunikacijska tehnologija    |
| 5. Učiti kako učiti                            |
| 6. Interpersonalne i građanske kompetencije    |
| 7. Poduzetništvo                               |
| 8. Opća kultura                                |

Izvor: Commission of the European Communities, Recommendation of the European Parliament and of the Council on Key Competences for lifelong learning, Brussels, 2005:13.

**Tablica 4:** *Kompetencijski model za područje prirodne znanosti i tehnologija*

| Okvir za temeljne kompetencije u društvu znanja  |  |   |   |
|--|--|---|---|
|  | Kompetencija se sastoji od sljedećih elemenata znanja, vještina i stavova kako odgovara kontekstu  |   |   |
| Definicija kompetencije  | Znanje   | Vještine  | Stavovi   |
| <p>Prirodnoznanstvena kompetencija je sposobnost i želja upotrebljavati znanje i metodologiju prirodnih znanosti za objašnjenje svijeta prirode.</p> <p>Pod tehnologijskom kompetencijom smatra se primjena tog znanja s ciljem da se modificira prirodna okolina kao odgovor na percipirane želje i potrebe čovjeka</p> | <p>Znanje temeljnih principa svijeta prirode, tehnologije, tehnologijskih produkata i procesa.</p> <p>Razumijevanje odnosa između tehnologije i drugih područja: znanstvenog progressa ( npr. u medicini), društva (vrijednosti, moralna pitanja), kulture (npr. multimedija), ili okoline (zagađenost, održivi razvoj).</p> | <p>Sposobnost upotrebljavati i manipulirati tehnologijskim alatima i strojevima kao i znanstvenim podacima i uvidima kako bi se dostigli ciljevi i izveli zaključci.</p> <p>Sposobnost prepoznati bitne karakteristike znanstvenih istraživanja.</p> <p>Sposobnost prezentirati zaključke i način razmišljanja na osnovu kojeg su doneseni.</p> | <p>Znatizelja i kritičko uvažavanje znanosti i tehnologije uključujući probleme sigurnosti i jamstva kao i etička pitanja.</p> <p>Pozitivan ali kritički stav prema upotrebi činjeničnih informacija i svijest o potrebi logičkog procesa u donošenju zaključaka.</p> <p>Želja steći znanstveno znanje i interes za profesionalnim razvojem u znanosti i tehnologiji.</p> |

Izvor: European Commission, Working Group B „Key Competences“. Key Competences for Lifelong Learning. A European Reference Framework. November 2004. p.13.

U dosadašnjoj analizi dali smo osnovne karakteristike konceptualizacije temeljnih kompetencija u OECD-u i Europskoj uniji. Preciznije, prikazali smo rezultate DeSeCo projekta i rada Radne grupe za temeljne kompetencije koja djeluje u okviru Europske komisije. S obzirom na navedenu namjeru našeg teksta, nismo ulazili u precizne pojmovne i strukturne analize temeljnih kompetencija, kao što bi npr. bila analiza značenja kompetencije komuniciranja na materinjem jeziku u dvojezičnoj i višejezičnoj sredini, ili pak sadržajnog preklapanja pojedinih temeljnih kompetencija (npr. interpersonalne i komunikacijske kompetencije, itd.).

Također nismo ulazili u detaljnu komparaciju dvaju spomenutih projekata i njihovih pristupa problemu kompetencija. Naime, smatramo da bi ona bila upitna jer se radi o dva različita projekta, koji se razlikuju u teorijsko-metodološkoj utemeljenosti, nivou generalizacije, preciznosti analize i ostalim konceptualnim karakteristikama koje proizlaze iz njihovih različitih ciljeva. Fokus Radne grupe Europske komisije je bio na pragmatičnom zadatku operacionalizacije ciljeva Lisabonskih odluka u području obrazovanja, tj. izradi zajedničke jezgre temeljnih kompetencija kao referentnog europskog okvira za obrazovne politike u zemljama članicama Europske unije. Za razliku od Radne grupe, DeSeCo projekt je fokusiran

na izradu teorijsko-konceptualnih osnova za definiranje i selekciju temeljnih kompetencija u zemljama OECD-a, kako bi se mogli definirati što kvalitetniji indikatori za evaluaciju rezultata obrazovanja.

No, i pored ovih razlika, navedeni projekti imaju i izvjesne sličnosti. Prije svega, evidentno je da je riječ o projektima i kompetencijskim koncepcijama koje su nastale u okviru i za potrebe razvijenih zemalja. Naime, i europski okvir za temeljne kompetencije, slično DeSeCo projektu, pristupa temeljnim kompetencijama s pozicija potreba ekonomski razvijenih zemalja i zemalja s tzv. etabliranim demokratskim sustavima. Stoga i ne iznenađuje da se Radna grupa Europske komisije eksplicite poziva, pa u izvjesnom stupnju i slijedi DeSeCo-ov pristup. Navodimo samo neke od sličnosti. Tako se npr. u oba slučaja koristi širi pojam kompetencije koji pored znanja, obuhvaća vještine, sposobnosti i stavove. Pravi se razlika između kompetencija i temeljnih kompetencija. U oba projekta definicije temeljnih kompetencija stavljaju naglasak na sljedeće njihove karakteristike: transfernost (važenje ili primjenjivost u različitim kontekstima), multifunkcionalnost (korištenje za postizanje više ciljeva) i opće važenje temeljnih kompetencija za sve pripadnike društva (zahtjev da se omogući svim pojedincima da ih steknu). Oba projekta također smještaju obrazovanje za temeljne kompetencije u kontekst cjeloživotnog učenja. Sličnosti se mogu naći i u setu identificiranih temeljnih kompetencija. U oba slučaja susreću se npr. komunikacijske, interpersonalne, ICT, matematičke, prirodnoznastvene, građanske i druge temeljne kompetencije.

Već i ovih nekoliko opservacija, ali i činjenica da se radi o nadnacionalnim projektima, ukazuje na proces globalizacije spomenutih kompetencijskih koncepata i modela. Nastali su i rađeni su za potrebe razvijenih zemalja i u funkciji su njihova razvoja koji uključuje djelovanje i ekspanziju na internacionalnom nivou. Kao dio razvojnog „paketa“ glavnih aktera na globalnom nivou, navedeni kompetencijski modeli će nužno biti jedna od ključnih referentnih točaka za profiliranje obrazovne politike na nacionalnim nivoima, o čemu iskustva zemalja članica Europske unije i Azije već uvelike svjedoče.<sup>8</sup>

---

<sup>8</sup> Opširnije o iskustvima članica Europske unije u integriranju i prilagođavanju temeljnih kompetencije definiranih europskim okvirom vidi u Letschert (2004).

### 3. Nove kompetencije i promjene u nacionalnom kurikulumu za obvezno obrazovanje

Logika funkcioniranja i razvoj društva znanja značajno su izmijenili ulogu i poziciju obrazovanja u životu društva i pojedinca. Funkcioniranje i razvoj društva i pojedinca postali su znatno ovisni o obrazovanju, a očekivanja od obrazovanja veća no ikada (Letschert, 2004; Rychen & Salganik, 2003). Složenost zahtjeva koji su se pred obrazovanje postavljali i povećana ulaganja u obrazovanje vodili su zadnja dva desetljeća dvadesetog stoljeća preispitivanju tradicionalnog koncepta obrazovanja.

Analiza kompetencija potrebnih za život i rad u društvu znanja pokazala je da se radi o novom tipu znanja, vještina i vrijednosti koje nije bilo moguće razvijati na klasičnom konceptu obrazovanja i kurikulumu koji su funkcionirali kao sredstvo za transfer znanja i kulturno-povijesnog naslijeđa s jedne generacije na drugu. Neadekvatnost ciljeva, sadržaja i metoda poučavanja i učenja, činila je substancijalnu, unutrašnju slabost obrazovnih sustava, koja je u prvi plan reformiranja obrazovanja stavila upravo reformu kurikuluma.

Zastarjeli, na činjenično znanje orijentirani model kurikuluma koji je u svijetu dominirao sve do 80-tih (eng. *content based curriculum*), zamijenjen je novim, koji stavlja naglasak na razvoj kreativnosti, rješavanje problema, socijalnu interakciju, cjeloživotno učenje i ostale kompetencije koje zahtijeva novi ekonomski i socijalni kontekst, te razvojne potrebne pojedinca.

Pomak u kurikulumskoj politici s transfera znanja na razvoj kompetencija kao cilja obrazovanja, značio je zaokret u dotadašnjem pristupu i načinu planiranja i programiranja obrazovanja. Ključna karakteristika novog pristupa je usmjerenost na učenikova postignuća. Akcent se stavlja na očekivana znanja, vještine i stavove, tj. kompetencije koje učenici trebaju steći po završetku određenog perioda ili stupnja obrazovanja. Stoga značajno mjesto dobiva proces učenikovog učenja i poučavanja s naglašenom ulogom nastavnika kao facilitatora tog procesa. Riječ je, dakle, o procesu u čijem središtu je učenik i njegova postignuća (eng. *student centered approach*), a ne realizacija programa i nastavnika koji ga realizira.

Druga ključna promjena se sastoji u akcentiranju kontrole ostvarenosti ciljeva obrazovanja, što je dovelo do radikalne promjene u načinu dizajniranja nacionalnih kurikuluma. One se očituju u tome da se ciljevi obrazovanja operacionalno iskazuju kao očekivani odgojno-obrazovni ishodi, tj. kao konkretna znanja, vještine i stavovi koji se mogu interno i eksterno evaluirati. Ovakvim pristupom se osigurava ne samo mjerljivost ostvarenosti postavljenih

ciljeva obrazovanja, nego i interna koherenost kurikuluma (ciljevi obrazovanja su operacionalno iskazani u svim komponentama kurikuluma uključujući i očekivane ishode, odnosno postignuća učenika). Implicira razvijen sistem interne i eksterne evaluacije.

Za razliku od klasičnog kurikuluma gdje se kvaliteta obrazovanja kontrolira kroz definiranje inputa (program, opremu, profesionalnu strukturu nastavnika, itd.), kod *outcome based* kurikuluma kvaliteta obrazovanja se kontrolira kroz proizvod. U većini slučajeva ovaj model kurikuluma ostavlja široku slobodu nastavnicima za planiranje i izvođenje nastave. Kako se kvaliteta nastave kontrolira kroz proizvod za njega je naročito važna eksterna evaluacija (državna matura, nacionalna testiranja, itd.).

Treće, struktura temeljnih kompetencija koje se obrazovanjem trebaju razviti pokazuje da temeljne kompetencije (naročito npr. obrazovanje za građanstvo, interpersonalne kompetencije, metakompetencije, i sl.) zahtijevaju interdisciplinarni pristup i međupretmeno povezivanje. Ovo su obrazovni zahtjevi koje nije bilo moguće ostvariti tradicionalnim programiranjem koje je nastavne predmete promatralo kao izolirane segmente utemeljene u pojedinim znanstvenim disciplinama.

Četvrto, u kompetencijama utemeljeno programiranje zbog generičke i multifunkcionalne naravi kompetencija također zahtijeva holistički pristup učenikovom znanju. Radi se o pristupu koji polazi od cjeline znanja, vještina i stavova koje učenik po završetku određenog razreda ili stupnja obrazovanja treba steći i koji sve ove elemente obrazovnih ishoda promatra kao sistem međusobno povezanih dijelova. Riječ je o zahtjevu za unutrašnjom horizontalnom i vertikalnom koherentnošću i integriranim nacionalnim kurikulumom koji pretpostavlja visok stupanj međupredmetne integracije tokom konstrukcije kurikuluma i njegove implementacije.

Ovo su neke od osnovnih karakteristika kurikulumske načina programiranja, koje ga razlikuju od tradicionalnih oblika programiranja obrazovanja usmjerenih na transfer sadržaja i kontrolu inputa (nastavni programi). Ono najčešće implicira i niz drugih promjena u obrazovnom sustavu, posebice u obrazovanju nastavnika, organizaciji rada nastavnika i škola.

*Outcome based* kurikulum, odnosno programiranje obrazovanja utemeljeno na definiranju odgojno-obrazovnih ishoda (kompetencija) danas je dominantan kurikulumski model i javlja se u nekoliko varijanti. Sve češće se naziva i *competence based* kurikulum, odnosno *na kompetencijama utemeljen kurikulum*.

Tijekom 90-tih godina razvoj kurikuluma se odvijao u smjeru standardizacije *outcome based* kurikuluma, tj. u smjeru razvoja kurikuluma koji se temelji na **nacionalnim obrazovnim standardima** (eng. *standard based* kurikulum).

Trend ka standardizaciji obrazovanja zasniva se na pretpostavci da se u visoko kompetitivnom ekonomskom i društvenom kontekstu kvaliteta obrazovanja i s njom povezana produktivnost rada mogu povećati postavljanjem visokih standarda za procese poučavanja i učenje na nacionalnoj razini te mjerenjem razine do koje su ti standardi ostvareni.

Osnovna logika razvoja ovog modela kurikuluma je da država određuje standarde za očekivana postignuća učenika (odgojno-obrazovne ishode) i nastavu, koji su isti za sve učenike, učitelje/nastavnike i škole. Vrlo detaljno se definiraju očekivani odgojno-obrazovni ishodi za pojedine predmete i stupanj obrazovanja (ili ciklus obrazovanja). Izrađuju se liste precizno određenih znanja, vještina i vrijednosti u pojedinim nastavnim predmetima i međupredmetnim (krozkurikulumskim) temama za određeni stupanj obrazovanja s indikatorima za utvrđivanje stupnja njihove usvojenosti, tj. definiraju se nacionalni odgojno-obrazovni standardi. Definiranjem odgojno-obrazovnih standarda država zapravo definira kvalitetu znanja učenika koju treba postići u nacionalnim okvirima (standardi su obavezni za sve škole).

Nacionalni standardi služe kao osnova za izradu kurikuluma (programiranje, organiziranje i izvođenje nastave u školama) i evaluaciju (izradu instrumentarija za različite tipove i nivoe evaluacije obrazovnih postignuća učenika, odnosno kvalitete rada škola). U cilju što uspješnijeg ostvarivanja očekivane kvalitete obrazovanja, pored standarda odgojno-obrazovnih postignuća učenika, uvode se i razni drugi standardi kao što su npr. standardi za evaluaciju učeničkih postignuća, kurikulumski standardi za menadžment škole, smjernice kojima se regulira i usmjerava rad nastavnika, te odgovarajući indikatori i kriteriji za „mjerenje“ njihove ostvarenosti.

Iako je podigao kvalitetu obrazovanja, *standard based* kurikulum je rezultirao i brojnim negativnim posljedicama kao što je izloženost učenika i rada nastavnika prečestim testiranjima, prevelika regulacija nastave i smanjenje autonomije nastavnika (tzv. deprofesionalizacija nastavnčkog rada), redukcija nastave na „dril“ za rješavanje testova, zanemarivanje razvoja onih kompetencija učenika koje ne podliježu eksternoj evaluaciji, i sl. (Hargreaves, 2003; Haralambos & Holborn, 2002; Sahlberg, 2004; Marsh, 2003.).

Standardizirani kurikulum danas je vrlo popularan kurikulumski model. Nastao je i razvio se u visokorazvijenim zemljama (ponajprije SAD-u i anglosaksonskim zemljama), ali se sve više širi i na zemlje u razvoju, koje ga preuzimaju kako bi uskladile razvoj svojih obrazovnih sustava s „globalnim obrazovnim standardima“ i bile konkurentne na globalnoj tržišnoj sceni. Hargreaves (2001) ovo širenje standardizacije smatra izdankom globalizacije i „novom oficijelnom ortodoksijom“ u reformiranju obrazovanja, čijeg je kurikulum dio, i to ključni.

On navodi "paket" reformskih mjera koje su zajedničke obrazovnim promjenama u većini zemalja i koje predstavljaju svojevrsni globalni trend. Navodimo neke od njih:

Prvo, viši standardi učenja za sve studente;

Drugo, "dublje" učenje koje pomiče nastavu s predavačko-memorijskog tipa na poučavanje za razumijevanje pojmova, rješavanje problema, učenje kroz suradnju i razmjenu informacija (kolektivna inteligencija) te ostale kompetencije koje su važne za život i rad u društvu znanja;

Treće, centralizirani kurikulum koji osigurava konzistentan pregled onoga što svi učenici moraju znati i biti u stanju činiti, najčešće iskazan u obliku standarda ili planiranih odgojno-obrazovnih postignuća učenika;

Četvrto, indikatori i očekivana odgojno-obrazovna postignuća za učenike te planiranje kurikuluma koji omogućavaju nastavnicima i drugima uvid u ostvarenost standarda;

Peto, prateći sustav ocjenjivanja koji je usko vezan uz propisani kurikulum, očekivana učenička odgojno-obrazovna postignuća i njihove indikatore kako bi se osiguralo fokusiranje nastavnika na to da svi učenici postignu visoka planirana postignuća;

Šesto, odgovornost nastavnika i škola, pri čemu su rad škola i posebno podizanje kvalitete obrazovanja, usko povezani s procesom akreditacije, promocije, inspekcijom i konačno s financiranjem i nagrađivanjem ili kažnjavanjem.

(Sahlberg, 2004)

Pored navedenih modela, danas je vrlo rasprostranjen i model nacionalnog kurikuluma poznat pod nazivom **nacionalni okvirni kurikulum** (eng. *national curriculum framework*). Za njega je karakteristično da definira ciljeve obrazovanja (također operacionalno iskazane u formi očekivanih kompetencija učenika ili ishoda) i opće smjernice za programiranje nastave u školama. Riječ je o dokumentu koji definira opće obrazovne ciljeve, ciljeve po pojedinim odgojno-obrazovnim područjima i pojedinim predmetima, čime osigurava integraciju



nastavnih područja i predmeta. Nacionalni okvirni kurikulum također okvirno definira minimalnu satnicu i ostale kurikulumske komponente što omogućuje školama da izrade svoje kurikulume, a da se pri tome osigura kvaliteta obrazovanja definirana na nacionalnom nivou.

Bitna osobina nacionalnog okvirnog kurikuluma je da on predstavlja konceptualnu osnovu za izradu predmetnih kurikuluma, ali i svih ostalih kurikulumskih dokumenata. Osnova je i za izradu školskih kurikuluma. Kako definira osnovne elemente nacionalnog kurikulumskog sustava ovaj model kurikuluma je pogodan za prilagođavanje nacionalnih kurikulumskih odredbi lokalnim uvjetima u kojima škole rade. Radi se o holističkom pristupu koji ima u vidu cjelinu kurikulumskog sustava što omogućuje da se na nacionalnom nivou izradi jedan balansiran i vrlo strukturiran, koherentan kurikulum. Ovaj model kurikuluma postoji u većini europskih zemalja. Naročito su ga razvile skandinavske zemlje.

Nacionalni okvirni kurikulum također ima i slabih strana. Prema Marshu (2003:31) njegove najveće slabosti su: 1. može postati vrlo direktivan, ukoliko je suviše detaljan i 2. također može postati sredstvo kontrole centralnih vlasti nad nastavnicima i ravnateljima.

**Gledajući u cjelini**, analiza pokazuje da je suvremeno društvo, čiji se razvoj temelji na znanju, stvorilo snažne socijalne pretpostavke za razvoj obrazovanja. Kao konstitutivna komponenta područja znanja, obrazovanje je postalo značajna proizvodna snaga i dobilo veći značaj nego u društvima do sada.

Složeni zahtjevi koje su pred njega postavili funkcioniranje i razvoj pojedinca i društva otvorili su pitanje *kvalitete* i *efikasnosti* obrazovnih sustava, posebice kurikuluma. Stoga je težište interesa obrazovne politike preusmjereno na:

1. postizanje nove i bolje kvalitete obrazovanja (obrazovanje za nove kompetencije) na nacionalnom nivou (kvalitetno obrazovanje za sve), te
2. efikasnu kontrolu postignute kvalitete obrazovanja odnosno ostvarenosti postavljenih ciljeva obrazovanja (očekivanih ishoda ili obrazovnih postignuća).

Novi model kurikuluma koji se zasniva na definiranju ciljeva obrazovanja u obliku konkretnih znanja, vještina i stavova (kompetencija) učenika koji se mogu i eksterno evaluirati je bio efikasno sredstvo pomoću kojeg su države mogle *osigurati* i *regulirati* kvalitetu obrazovanja sukladno zahtjevima razvojnih trendova, ali isto tako i *kontrolirati* stvarno dosegnuti nivo kvalitete obrazovanja u državi. Premještanje težišta kontrole s ulaznih faktora (eng. *inputs*) na

ishode obrazovanja (eng. *outcomes*) i standardizacija očekivanih obrazovnih ishoda spadaju u dominantne osobine današnjeg programiranja obrazovanja (nacionalnih kurikuluma).

Kurikulumske promjene se zbivaju u širem kontekstu globalnih društvenih promjena i promjena u obrazovanju. Procesi globalizacije i europske integracije zahtijevat će da se obrazovne i kurikulumske promjene u Hrvatskoj također sagledavaju u širem kontekstu, tj. s obzirom na navedene razvojne trendove obrazovanja i kurikuluma u svijetu. No, o tome će biti više govora u drugom dijelu studije.

### *Literatura:*

Adams, D. (2005). *Redesigning educational governance and implementing continuous change*. The International Conference on Curriculum Reform and Implementation in the 21st Century, June 8-9, 2005. Istanbul.

ASEM Lifelong Learning. Thematic Report I. Ensuring Basic Skills for All  
URL: <http://www.asemlll.dk> .

Beck, U. (2000). *Freiheit oder Kapitalismus*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Bell, D. (1999). *The Coming of Post-Industrial Society*. New York: Basic Books.

Castells, M. (1996). *The Rise of the Network Society*. Oxford: Blackwell.

Csapo, B. (2004). Knowledge and competencies. U: J. Letchert (ur.) *The integrated person. How curriculum development relates to new competencies*. Enschede: CIDREE, 35-51.

European Commission. (2005). *Proposal for European Recommendation of the European Parliament and of the Council on Key Competences for lifelong learning*. Brussels: COM (2005).

European Commission. (2004a). Working group „Key Competences“, *Progress Report*. Brussels.

European Commission. (2004b). Working Group B „Key Competences“. *Key Competences for Lifelong Learning. A European Reference Framework*. Brussels.

European Commission. (2003a). Education and Training 2010. *The Success of the Lisbon Strategy Hinges on Urgent Reform*. Brussels. COM (2003) Draft.

European Commission. (2003b). Working group „Basic Skills, Entrepreneurship and Foreign Languages“, *Progress Report*. Brussels.

European Commission.(2001). *The Concrete Future Objectives of the European Education System*. Brussels.

- Haralambos, M. & Holborn, M. (2002). *Sociologija. Teme i perspektive*. Zagreb: Golden marketing.
- Hargreaves, A. (2003). *Teaching in the Knowledge Society*. New York: Teachers College Columbia University.
- Klaić, B. (2002). *Rječnik stranih riječi*. Zagreb: Nakladni zavod Matice Hrvatske.
- Klieme, E. et al. (2004). *The Development of National Educational Standards - an Expertise*. Berlin: Federal Ministry of Education and Research.
- Letschert, J. (ur.) (2004). *The integrated person. How curriculum development relates to new competencies*. Enschede: CIDREE.
- Marsh, C. J. (2003). *Planning, Management & Ideology. Key Concepts for Understanding Curriculum 2*. London: Routledge Falmer.
- Reich, R. (2001). *The Future of Success*. New York: Alfred Knopf.
- Rychen D.S. & Tiana, A. (2004). *Developing Key Competencies in Education*. Paris: International Bureau of Education, UNESCO.
- Rychen, D. S. & Salganik, L. H. (ur.) (2003). *Key Competencies for a Successful Life and Well-Functioning Society*. Bern: Hogrefe & Huber
- Rychen, D. S. & Salganik, L. H. (ur.) (2001). *Defining and Selecting Key Competencies*. Bern: Hogrefe & Huber.
- Sahlberg, P. (2004). Teaching and Globalization. *Managing Global Transition 2* (1): 65-83.
- Weinert, F. E. (2001). Concept of Competence: A Conceptual Clarification. U: D. S. Rychen & L. H. Salganik (ur.) *Defining and Selecting Key Competencies*. Bern: Hogrefe & Huber, 45 – 65.
- Žepić, M. (1991). *Latinsko hrvatski rječnik*. Zagreb: Školska knjiga.

### Uvod

„Za većinu je ljudi ideja da od učenika treba očekivati da znaju više na kraju obrazovnog procesa nego su znali na početku nedvojbena. Ako je tako, onda određenje dosega i granica znanja mora biti temeljni problem svake teorije obrazovanja.“  
(Winch, 1999:125)

Ukoliko je uistinu proširenje znanja pojedinca<sup>1</sup> ključni ishod obrazovnog procesa<sup>2</sup>, onda je određenje strukture i granica znanja središnji problem za svaku teoriju obrazovanja i za svaki obrazovni model. Naravno da takva usredotočenost na znanje i njegovu ulogu u kurikulumu za opće obrazovanje ne mora isključivati ostale elemente odgojno-obrazovne prakse, kao niti pretpostaviti da je znanje u cijelosti isključivo monolitni, statični fenomen. U ovom će tekstu upravo biti riječi i o detaljnijoj razradi strukture znanja koje škole nastoje prenijeti, kao i o dinamici rasta mogućeg ukupnog korpusa znanja čiji je dio znanje koje se prenosi školovanjem. Govorit će se o utjecajima propozicionalnog i proceduralnog tipa znanja na proizvodnju, transfer i usvajanje korpusa znanja, kao i različitim posljedicama njihova međusobnog odnosa na kurikulum. Iznosi se i kritika društvenih utjecaja na konstrukciju korpusa znanja i njihov izbor za kurikulum.

Termin 'znanje' će u daljnjem tekstu pokrivati široki spektar značenja. Uz temeljnu filozofsku analizu definicije samog pojma, on će se odnositi i na njegovo ozbiljenje (eng. *extension, instantiation*) u teoretskom ishodu svakog školovanja, na sve one logički (ili na neki drugi sustavni način) strukturirane i 'zapisane' činjenice uklopljene u neku znanstvenu disciplinu (ovo potonje bit će zapravo objekt rasprave o strukturi i dinamici znanja), ali i na *ono* što u svakodnevnom govoru nazivamo znanjem pojedinca, društvene skupine ili struke/djelatnosti. Kao takav, pojam 'znanje' koji se provlači kroz čitav tekst bit će mjestimice neprepoznatljiv disciplinama u čijem se okrilju razmatra; ono što filozofi nazivaju znanjem nije uvijek ono što

---

<sup>1</sup> Nasuprot proširenja znanja društvene skupine kroz znanstvenu djelatnost.

<sup>2</sup> U novije vrijeme sve je glasnije osporavanje ovoga cilja obrazovnog procesa, posebice iz, okvirno nazvano, postmodernističkog kruga (ali takvi prigovori javljaju se i prije tzv. postmodernističkog razdoblja, usp. Adler, 2003: 285) obrazovnih teoretičara. Iako takvo pitanje ima svoju važnost za raspravu o odnosu znanja i kurikuluma, ono ipak prvenstveno pripada raspravi o svrsi ili cilju obrazovanja, u koju ovdje ne možemo ulaziti. Za detaljniju raspravu vidi Standish, 2003. Smatra se da je poimanje obrazovanja, elaborirano u Platonovoj *Republici*, izvor teorije po kojoj su znanje i postizanje znanja temeljni problemi filozofije odgoja (Winch, 1999: 125).

sociolozi, a još manje informacijski teoretičari, psiholozi ili feministički kulturni kritičari nazivaju znanjem.

U zapadnoj filozofskoj tradiciji najutjecajnije analiza znanja je tzv. *tripartitna analiza* po kojoj su ključni elementi znanja vjerovanje, istinitost i opravdanje. Detaljnije o razvoju i problemima ove analize, njezinom utjecaju na obrazovnu teoriju te specifičnoj kritici kojoj je taj utjecaj podložan u novije vrijeme bit će riječi kasnije. Za sada je zanimljivo da se takva analiza usredotočuje na tzv. teoretsko, propozicionalno ili činjenično znanje, tj. 'znanje da *p*' (gdje je *p* neka propozicija koja iskazuje neku činjenicu). Takvo je primjerice znanje da sada pada kiša, da je Pariz prijestolnica Francuske, ili da je  $57+68=125$ . Propozicionalno znanje tradicionalno zauzima središnje mjesto u obrazovnoj praksi u Europi, dok je u Sjedinjenim američkim državama situacija nešto drugačija, ponajprije zahvaljujući J. Deweyu (Winch, 1999. Vidi i Dewey, 1970).

Iako se bavio i filozofijom, Deweyev je utjecaj bio najizraženiji u obrazovnoj teoriji, ali polovicom XX. st. i neki filozofi počinju razmatrati važnost tzv. proceduralnog znanja. Ryle je prihvatio da je veliki dio onoga što nazivamo znanjem propozicionalnog karaktera skiciranog gore, no da uz njega postoji i proceduralno znanje, znanje *kako nešto učiniti* (Ryle, 1949). Takvo znanje nije samo teoretski zanimljivo, već ima važnu ulogu u obrazovnoj praksi u onim obrazovnim modelima kojima cilj obrazovanja nije samo opskrbiti učenike što većim brojem činjenica, već ih pripremiti za samostalni život i sudjelovanje u društvenom životu.<sup>3</sup> I u suvremenoj europskoj obrazovnoj praksi takvi modeli (i uz njih vezani pojmovi poučavanja vještina i sposobnosti) dobivaju sve veću ulogu (Letschert, 2004).

Ryle je pokazao da se proceduralno znanje ne može svesti na činjenično propozicionalno znanje i da se sastoji od prakse, a ne teoretskog razumijevanja. Tako netko može znati voziti bicikl ili plivati, a da se to znanje ne može svesti na neki skup činjenica koje zna o spomenutoj djelatnosti (npr. da pedale pokreću stražnji kotač, ili da zupčanik prenosi silu na lanac). Stoga se takvo znanje ne može demonstrirati niti testirati ispitom (npr. pismeni ispit), već izvedbom spomenute aktivnosti. Ryle je dalje nastojao pokazati, analizom pojma inteligencije, da je i uspješna *primjena* propozicionalnog, teoretskog znanja također praksa. On smatra da inteligentno teoretiziranje i u 'činjenično bogatim' disciplinama kao što je povijest zahtjeva *znanje kako* inteligentno prezentirati i organizirati upamćene činjenice (Winch, 1999).

---

<sup>3</sup> Čak i kada je riječ o pripremi za ne-društvene aspekte života jasno je da je potrebno posjedovati određenu količinu znanja kako nešto učiniti.

No, nije sasvim jasno, dapače predmet je vrlo žive rasprave, kako takvo znanje prikladno uključiti u školski kurikulum, a da on u konačnoj izvedbi ipak ne pokriva i vezanje vezica na cipelama i fokusiranje infra-crvenih teleskopa (dakle, i vrlo jednostavne i vrlo specijalizirane djelatnosti). Uz tradicionalne probleme određenja koja teoretska znanja mogu ili trebaju ući u školski kurikulum (koje discipline, kako hijerarhijski posložene) o čemu će još biti riječi, sada se postavljaju i pitanja izbora proceduralnih znanja koja je poželjno školskim kurikulumom prenijeti svim učenicima, za razliku od onih koja su vezana uz neku specifičnu praksu relevantnu samo malom broju učenika, ili onih za koja se očekuje da ih učenici usvoje izvan škole. Nadalje, postavlja se i pitanje organizacije tih znanja u koherentni kurikulum.

Csapo, naime, tvrdi da vrijednost znanja, dubina razumijevanja, mogućnost prijenosa, primjenjivost i korisnost određenog korpusa znanja ne ovise samo o njihovim sastavnim elementima, o pojedinim propozicionalnim i proceduralnim znanjima, nego ponajprije o razini organizacije tih elemenata unutar obrazovnog sustava (Csapo, 2004). Po njemu se organizacija znanja može provesti prema brojnim različitim načelima (ako ikada uopće dođe do promišljene sistematizacije odvojenih elemenata). Upravo pažljiva analiza tih načela organizacije znanja unutar određenog školskog kurikuluma može pomoći u razumijevanju razlika između onoga što on naziva *ekspertizom* (ili *ekspertnim znanjem*), *pismenošću* i *spособnošću*. Nadalje, razumijevanje ovih načela važno je i sa praktičnog aspekta evaluacije i međunarodne usporedivosti<sup>4</sup> obrazovnih postignuća, jer mogućnost transfera i primjene znanja, evidentirane takvim evaluacijama, ovise o organizaciji sastavnih elemenata. Csapo kaže da se radi o starom pravilu systemske teorije: sustav je uvijek više od sume svojih elemenata.

Međutim, i prije detaljnije rasprave organizacijskih načela koja Csapo smatra ključnima u obrazovanju, važno je uočiti da on učenje, kao posljedicu obrazovanja, ne smatra isključivo količinskim usvajanjem novih znanja (dakle linearnim proširenjem nekakvog konačnog korpusa znanja), već *procesom promjene znanja* (Csapo, 2004). Radi se o radikalnom odstupanju od starijih (tradicionalnih?) poimanja učenja po kojima je ono usvajanje znanja akumulacijom informacija.<sup>5</sup> Svojom koncepcijom, pak, Csapo želi naglasiti važnost predznanja u svim procesima učenja i time usmjeriti raspravu prema tzv. konstruktivizmu gdje nikada nije moguće jednostavno preuzeti gotov (eng. *ready-made*) cjelokupni korpus

---

<sup>4</sup> Jedna od važnih motivacija za Csapovu raspravu je i razvoj teoretske podloge za obrazloženje rezultata PISA testova.

<sup>5</sup> Čak i kada, u takvim tradicionalnim koncepcijama učenja i znanja, uvažimo ulogu proceduralnog znanja još je uvijek učenje jednostavno prikupljanje obiju vrsta znanja.

znanja izvana već ga svaki subjekt stvara sam za sebe. Jasno je da su nam u takvoj raspravi važne analiza pojma znanja, struktura njegove zbiljne pojave i dinamika njezina razvoja.

U ovakvom slučaju gdje smo (zbog jasne 'praktične' namjene) na znanje prisiljeni gledati iz perspektive različitih znanstvenih disciplina, korisno je pružiti metodološki okvir u koji će se rasprave iz pojedinih disciplina smisleno uklopiti. Brunerovi 'dominantni obrazovni modeli' pružaju upravo takav okvir zadržavajući trajnu vezu s kurikularnim aspektom obrazovne prakse, ali izdvajajući pojedine karakteristike tog aspekta koje se jasno nadovezuju na općenitiju raspravu o znanju u spomenutim akademskim disciplinama (Bruner, 1996).

### 1. Učenje imitacijom

U ovome modelu učenike se prvenstveno doživljava kao imitatore, a proceduralna znanja dobivaju primarnu ulogu u obrazovanju. Kada učitelj učeniku<sup>6</sup> demonstrira uspješnu ili vještu djelatnost takva je demonstracija implicitno utemeljena na njegovu uvjerenju da (a) učenik ne zna kako izvršiti djelatnost  $x$  i (b) učenik može naučiti  $x$  na osnovi demonstracije. Kako bi mogao učiti imitacijom učenik mora moći prepoznati ciljeve određene djelatnosti, različite moguće načine postizanja tih ciljeva te usvojiti pretpostavku da će ga spomenuta djelatnost uspješno dovesti do željenog cilja. U praksi, upravo je ovaj obrazovni model najzastupljeniji u naukovanju, uvođenju pripravnika u izvještene djelatnosti stručnjaka. Pri tome se ne razdvaja eksplicitno proceduralno od propozicionalnog znanja, ali zadani cilj se ne sastoji od izričite demonstracije znanja i razumijevanja, već od demonstracije vještine, sposobnosti ili talenta. Za potonje se pak drži da se postižu isključivo vježbom/praksom, gdje znanje „jednostavno raste kao navika“ bez neke teorije ili argumenta. Bruner upozorava da unatoč tendenciji da se takvo poučavanje i znanja njime prenesena označi primitivnim ili „tradicionalnim“, moramo biti svjesni da „biti znanstvenik ili biti pjesnik zahtijeva više od poznavanja teorije ili poznavanja pravila jamskog pentametra“ (Bruner, 1996).

Ryleov razvoj analize proceduralnog znanja, i općenito ukazivanje na važnost potonjeg u sklopu analitičke epistemologije, temelji se na težnji za osporavanjem kartezijanske iluzije po kojoj se naš 'mentalni život' sastoji isključivo od pronalaženja odgovora na teoretska pitanja, proveden 'u sebi'/u tišini (Ryle, 1949). On kaže da su u svakodnevnom životu, kao i u obrazovanju, mnogo važnije ljudske kompetencije (eng. *competence*) nego kognitivni

---

<sup>6</sup> Termini 'učenik' i 'učitelj' ovdje se koriste generički obzirom na funkciju u obrazovnoj praksi i ne predstavljaju pozivanje na spol, rod ili dob. Slično i sa ostalim rodno obilježenim hrvatskim terminima. Niti termini koji se odnose na segmente školstva, primjerice osnovno obrazovanje, strukovno obrazovanje i sl. ne odnose se nužno na hrvatske inačice već na općenite teoretske idealiziranog sustava obrazovanja.

repertoari. Mnogo su važnije djelatnosti koje ljudi izvedu nego istine koje nauče. Postoje mnoge razložne, ali naučene, ljudske djelatnosti koje predstavljaju sofisticirano znanje ali da pri tome nisu ni demonstracije logičko-intelektualnih operacija (kao što je npr. izvođenje matematičkog dokaza) nad danim činjenicama, niti su posljedice takvih operacija. Dapače, učeno djelovanje nije pastorak teoretiziranja, već je, smatra Ryle, teoretiziranje jedna od djelatnosti koja se može činiti učeno ili glupavo (Ryle, 1949).

Ryle tvrdi da, čak i kada se pozabavimo nečijom intelektualnom izvrsnošću ili nedostacima, kao primjerice pri evaluaciji u sklopu nastavnog procesa, manje nas zanima skup činjenica koje je taj netko prikupio nego njegova sposobnost da samostalno iznađe spomenute činjenice te ih organizira i upotrijebi. On smatra da često negodujemo zbog nečijeg nepoznavanja određene činjenice samo zbog gluposti koje je takvo nepoznavanje posljedica.

U čemu je bit nečijeg znanja kako pričati i razumjeti viceve, gramatički govoriti, igrati šah, pecati ili raspravljati? Jedan dio sastoji se u uspješnom izvođenju ovih radnji. Te izvedbe dostižu određene standarde ili zadovoljavaju određene kriterije. Ali to nije dovoljno. Dobro 'naštiman' sat i dobro izvježban cirkuski tuljan<sup>7</sup> bez greške izvode zadane operacije, ali ne bismo rekli da oni znaju kako pokazivati vrijeme ili nositi loptu na nosu. Spomenuta znanja skloni smo pripisati onim osobama koje su odgovorne za te izvedbe. Znati kako nešto učiniti ne sastoji se isključivo u zadovoljenju kriterija, već i u svjesnoj primjeni tih kriterija.

Dakle, nečije djelovanje smatra se pažljivim, vještim ili uspješnim ako je izvođač sposoban otkriti i ispraviti propuste, ponoviti i poboljšati uspješne izvedbe, učiti od iz tuđih primjera istog djelovanja i sl. Takva osoba primjenjuje kriterije u kritičkoj izvedbi, tj. u svjesnom pokušaju da dobro obavi zadatak. Dapače, za takvu smo osobu skloni reći da misli što radi. Međutim, Ryle upozorava, potonje nam ne smije biti opravdanje za svođenje proceduralnog znanja na propozicionalno. Naime, netko bi mogao reći da spomenuti kognitivni aspekt („misli što radi“) upućuje na nužnu utemeljenost proceduralnog u propozicionalnom znanju; da izvođač mora najprije interno utvrditi određene propozicije o tome što treba učiniti, a tek onda izvesti djelovanje u skladu s njima. U tome slučaju svako smisljeno proceduralno znanje u biti je nadograđeno propozicionalno znanje: svaki kuhar najprije mora 'u sebi' odrediti recept prije nego može po njemu kuhati, junak mora najprije interno opravdati valjanost moralnog imperativa prije nego zapliva do nekoga utopljenika, šahist mora ponoviti sva

---

<sup>7</sup> Ryleova rasprava pisana je u vrijeme kada nije bilo standardno pripisivati bilo kakva 'ljudska' znanja životinjama. Danas bismo možda bili skloniji reći da i tuljan 'zna' balansirati loptu na nosu (iako nam sam tuljan ne bi mogao to direktno potvrditi ako bismo ga upitali), ali svakako bismo se složili da tuljan ne zna kako uveseljavati publiku ili kako 'podići atmosferu'. Tuljan također ne zna kako izmamiti pljesak, iako bi se za sve tri stvari moglo reći da ih tuljan postiže balansiranjem lopte na nosu.



relevantna pravila i strategije prije nego napravi vješt potez... Samo ovakav *reductio ad absurdum* zahtjeva da je baš svaka izvedba utemeljena u nekoj teoriji (ili barem skupu teorema).

Ryle priznaje da zaista ponekad ne samo da promislimo prije nekog djelovanja, nego i moramo promisliti kako bismo prikladno djelovali. Ali tvrdnja da svaka inteligentna/uspješna izvedba zahtijeva prvotno razmatranje prikladnih propozicija, čak i kad se prizna da to razmatranje može biti vrlo brzo i 'podsvjesno', njemu je upravo apsurdna kao i eksplicitni primjeri iz gornjeg odlomka. Primjerice, veliki je broj inteligentnih izvedbi koje demonstriraju proceduralno znanje, ali za koje nije lako, ili čak nije moguće, formulirati propozicionalna pravila ili kriterije. Dobar komičar bi teško mogao izrecitirati pravila po kojima slaže ili prezentira viceve, iako on *zna kako* ispričati dobre viceve i prepoznati loše. Pravila dobrog ukusa, taktičnog ponašanja ili domišljatosti također je teško izlistati, iako se mnogi znaju pristojno i pametno ophoditi. Nadalje, iako je Aristotel prvi uobličio pravila donošenja ispravnih sudova, ljudi su i prije njega znali ispravno rasuđivati, kao što i danas možemo ispravno argumentirati valjane zaključke, a da nismo svjesni Aristotelovih formula. Štoviše, kad bismo morali planirati kako nešto promišljati prije nego to promislimo, nikada ništa ne bismo niti promišljali, jer bi sam misaoni proces planiranja promišljanja bio neplaniran.

Ryle drži da uspješna izvedba vremenski prethodi svakom razvoju teorije o uspješnoj izvedbi. Upravo stoga što provodimo i raspoznajemo pravilnu i nepravilnu izvedbu (ispravno i neispravno rasuđivanje, uspješno i neuspješno pećanje) možemo izlučiti pravila i upute danih vještina. Njegov je ključni argument da je razmatranje i propitivanje propozicija samo po sebi djelovanje čija izvedba može biti manje ili više uspješna. Ali ako bi za uspješno djelovanje trebalo najprije uspješno izvesti razmatranje teoretskih propozicija, bilo bi logički nemoguće ikada započeti išta uspješno činiti. Nadalje, u stilu kasnog Wittgensteina (Wittgenstein, 1998), Ryle pokazuje i filozofski apsurd beskonačnog regresa pravila za primjenu pravila, jer ukoliko bi teorija prethodila svakoj primjeni teorije nikada ne bi bilo kraja teoretiziranja, niti bismo bili u stanju razlučiti kada je prikladno primijeniti jednu teoriju, a kada drugu.

Stoga on smatra nužnim uvesti dvije kategorije znanja, proceduralno i propozicionalno znanje, te onemogućuje svodenje prvoga na drugo. 'Misliti što radim' ne uključuje dvije odvojene stvari: 'misliti što činiti' i 'činiti to'. Kada nešto činim smisljeno, činim jednu stvar, a ne dvije. Sama izvedba posebna je po svojem načinu realizacije ili proceduri po kojoj se odvija, ne po specijalnim teoretskim pretpostavkama na kojima počiva.

Međutim, nakon što smo uspostavili opstojnost i ireducibilnost proceduralnog znanja, nakon što smo naveli nekoliko primjera kojima ga na razini demonstracije razlikujemo od tradicionalno prihvatljivog propozicionalnog znanja preostaje nam razlikovati proceduralno *znanje* od puke glume/oponašanja. Tu Ryleova analiza, kao i ona Wittgensteinova (o svjesnom slijeđenju pravila) nešto ranije, napušta preciznost kakvom se utvrdila neprihvatljivost jedne kategorije znanja kao podloge za drugu. Naime, nakon što odbaci 'u sebi' razmotrenu teoretsku podlogu kao jamstvo posjedovanja proceduralnog znanja, Ryle nam ne daje jasan odgovor što je to, u samoj izvedbi ili izvođaču, što čini uspješnu izvedbu procesa različitom od vrsne imitacije uspješne izvedbe danog procesa (osim naznake da izvođač mora 'misliti što radi'). Pozivanje na kontekst, ulogu društvene zajednice izvođača ili kulture kojoj pripada<sup>8</sup> neće nam omogućiti direktan izbor proceduralnih znanja za određeni kurikulum, kao ni metodologiju kojom ćemo osigurati da učenici postižu znanje umjesto puke imitacije znanja.

Jasno je da za kvalitetan život u suvremenom društvu treba znati kako mnogo toga učiniti. Trivijalna je koncepcija proširenja znanja koja doslovno traži samo usvajanje što većeg broja istinitih propozicija, činjenica. Ako ništa drugo, Ryle je nastojao pokazati da se i takvo usvajanje ne može postići bez znanja kako to učiniti, kako do takvih znanja doći, kako ih sistematizirati i učiniti brzo dostupnima. To je u skladu sa suvremenim trendom osposobljavanja učenika u osnovnom (dakle, najranijem formalnom) obrazovanju za cjeloživotno samostalno učenje. I bez veće teoretske rasprave mislim da se možemo složiti da ipak pod proširenjem znanja kao ciljem obrazovanja ne podrazumijevamo samo točne odgovore na činjenična pitanja inertnog automata, već i uspješnu primjenu tih znanja u svakodnevnom životu.<sup>9</sup>

Poželjno je stoga uključiti i proceduralna znanja u kurikulum, od onih očiglednih kako brzo čitati i kako samostalno pisati (korisnih za kasnije usvajanje i sistematizaciju novih znanja) do toga kako se kretati u prometu i poštivati osnove higijene (korisnih za preživljavanje). Međutim, javlja se i kritika da su određeni obrazovni sustavi (ovo se posebice odnosi na SAD) ili njihovi segmenti postali previše usredotočeni na proceduralna znanja, da su ideali obrazovanja postale industrijske djelatnosti, da su središnju ulogu u obrazovanju preuzela kanonizirana znanja izvršenja tvorničkih zadataka (Doll, 1993).

---

<sup>8</sup> Slična rješenja nalazi i Wittgenstein u navedenom i ostalim djelima iz tog razdoblja. Detalji samih rješenja, međutim, nisu nam ilustrativni za propitivanje odnosa znanja i kurikuluma, koliko samo osvještavanje problema na koji analiza proceduralnog znanja nailazi.

<sup>9</sup> Ovdje nema prostora za raspravu o tome što smatramo uspješnom primjenom, koje sve aspekte svakodnevnog života treba razvijati obrazovanjem (a koji će se razviti na neki drugi način) itd. Postavljanje takvih pitanja uvod je u rasprave iz filozofije odgoja, ali ne i rasprave o odnosu znanja i kurikuluma.

I sam Ryle priznaje da mu nikada nije bio cilj umanjiti važnost propozicionalnog znanja za svakodnevni život i obrazovni proces, već samo ukazati na nesvodljivost proceduralnog znanja na propozicionalno (Ryle, 1949). On pokazuje da i učenje najjednostavnijih djelatnosti zahtjeva određene sposobnosti teoretskog promišljanja, određene intelektualne kapacitete. Sposobnost slijeđenja uputa nužno zahtjeva razumijevanje tih uputa, što uključuje i određena propozicionalna znanja. Ali iz toga ne slijedi da svaka izvedba prema danim uputama mora biti popraćena teoretskim promišljanjem danih uputa. Onaj tko zna malo ili ne zna ništa iz medicinskih znanosti ne može biti dobar kirurg, ali vrsnost u kirurgiji nije isto što i poznavanje činjenica iz medicinske znanosti, niti je direktan proizvod toga. Svaki je kirurg morao naučiti, ili poučavanjem ili vlastitim rasuđivanjem, veliku količinu činjenica, ali je isto tako morao uvježbati i veliki broj vještina.

I Bruner pri razmatranju ovog obrazovnog modela zaključuje da unatoč nedostatku jasne konceptualne analize proceduralnog znanja, možemo reći da sama demonstracija i vježba nisu dovoljne za usvajanje proceduralnog znanja (Bruner, 1996). Empirijska istraživanja pokazuju da sama dobra uvježbanost ne dovodi do jednako visoke razine vještine kao i kombinacija vježbe i konceptualnog objašnjenja. Vješt pijanist uz uvježbane ruke treba i određena znanja o teoriji harmonije, muzičkom pismu, melodijskoj strukturi itd. Stoga on predlaže napuštanje ovog obrazovnog modela i razmatranje slijedećeg, u kojem propozicionalna znanja imaju primat.

## *2. Učenje didaktičkom izloženošću: usvajanje propozicionalnog znanja*

Ovakav oblik poučavanja, kaže Bruner, zasniva se na pretpostavci da učenike treba upoznati sa činjenicama, načelima i pravilima djelovanja koje oni trebaju naučiti, upamtiti i primijeniti. To pak pretpostavlja da učenik „ne zna da  $p$ “ (Bruner, 1996), da nije upoznat sa činjenicama i da ih može spoznati slušanjem, čitanjem i sl. Proširenje znanja, kao glavni cilj obrazovanja, tada je memoriranje činjenica koje su u propozicionalnom obliku već iskazane negdje u knjigama, atlasima, umjetničkim radovima, kompjuterskim datotekama, ili jednostavno 'u glavi učitelja'. Znanje u tom slučaju ima svoj 'materijalni' oblik, ono je materijalizirano u eksplicitni kanon ili korpus (ne nužno sav na jednom mjestu, niti nužno sav dostupan svakome) – strukturiranu reprezentaciju svega što je znano. Naravno, ta reprezentacija sadrži samo propozicionalno znanje, dok se za proceduralno, *pace* Rylea, smatra da slijedi

automatski (ili na neki dovoljno intuitivan način) iz znanja određenih propozicija o činjenicama, teorijama i sl.

Ipak, svakodnevno se pozivamo na razna propozicionalna znanja, a nedvojbeno je da ona igraju važnu ulogu i u (našoj) obrazovnoj praksi. Bez obzira na koju se filozofsku tradiciju pozivaju<sup>10</sup> mnogi obrazovni sustavi pridaju temeljnu važnost upravo propozicionalnim znanjima. U skladu s tim se tvrdi da je jedina odlika kulturnog i obrazovanog pojedinca uspješnost u prikupljanju propozicionalnih znanja (u ostatku ovog poglavlja: znanje). Usvajanje takvih znanja dovodi do ispunjenja prave funkcije uma ili duše, i tako do ostvarivanja kvalitetnog života pojedinca kao umnog bića. Kroz upotrebu razuma, kao urođene sposobnosti, i usvojenih propozicionalnih znanja, um (a time i pojedinac) spoznaje esencijalnu narav stvari i zbilju kakva ona sama po sebi jest. Iz razumom prikupljenih propozicionalnih znanja sva ostala znanja i sposobnosti jednostavno slijede.

Tako se sva životna iskustva mogu razumjeti kad se podvedu pod znanje koje je u korespondenciji sa zbiljom, koje je skup nedvojbenih propozicija o toj zbilji. Štoviše, upotreba 'organa razuma' dovodi do organizacije znanja u hijerarhijsku strukturu, koja opet odgovara organizaciji zbilje (i prirodne i društvene). Takva struktura reflektira se direktno i u obrazovnoj praksi. Međutim, čim se dovede u pitanje ovakav direktni odnos između znanja, uma i zbilje, i obrazovni model usredotočen na usvajanje propozicionalnih znanja postaje upitan. Je li odnos znanja i uma tako jednostavan kako je gore predloženo? Jesu li proceduralna znanja manje vrijedna od propozicionalnih, i jesu li ona njihov direktni proizvod? Ako propozicionalno znanje nije neosporivo povezano sa zbiljom, kako opravdati njegovo posebno mjesto u obrazovanju?

Iz samih pitanja jasno je da navedeni model nije zadovoljavajući, ali isto tako ne trebamo biti pedantni empirijski istraživači obrazovne prakse da bismo se uvjerali kako je nešto njemu vrlo slično gornjoj karikaturi najzastupljeniji obrazovni model, i to ne samo u našim školama. Unatoč važnosti koju propozicionalnom znanju pripisuje tradicionalna epistemologija i njegovoj ranije spomenutoj važnosti za postizanje visoke razine proceduralnog znanja vrijedi se zapitati zašto ono zauzima tako središnje mjesto u velikom dijelu obrazovne prakse. Najprije ćemo se osvrnuti na konceptualnu analizu propozicionalnog znanja te ukazati na probleme s kojima se ona u novije vrijeme susreće, a koji će se kasnije pokazati znakovitima pri kritiziranju tradicionalnih i razvoju novih modela kurikuluma.

---

<sup>10</sup> Hirst, primjerice tvrdi da su temelji ovakve obrazovne prakse razvijeni u antičkoj Grčkoj (Hirst, 1975:31).

## 2.1 Analize propozicionalnog znanja

U prošlom stoljeću, konceptualna je analiza propozicionalnog znanja često svedena na pitanje *kako je znanje uopće moguće*.<sup>11</sup> Naime, iako se iz perspektive školske svakodnevice ne čini da je tako, gore spomenuti kanon ili korpus nije uvijek jasno i jednoznačno određen. Ne samo njegove granice, nego često i elementi njegove središnje strukture podložni su stalnom propitivanju valjanosti, propitivanju njihove pripadnosti rečenom kanonu. Naime, i sam spomen tog kanona u odnosu na propozicionalno znanje zahtijeva da postoje i propozicije koje ne izražavaju nešto iz tog kanona, iako su sasvim razumljive. Primjerice, „Marseille je sada prijestolnica Francuske“ ili „Sadašnji francuski kralj je ćelav“ su razumljive propozicije<sup>12</sup>, ali nisu dio spomenutog kanona. „Gen XYZ izaziva debljanje malog nožnog prsta“ možda je, a možda i nije dio tog kanona.<sup>13</sup> Nadalje, nisu samo pretjerano pedantni filozofi ti koji mogu dovesti u pitanje bilo koji element kanona ili čitav njegov segment, ekstremno radoznao osnovnoškolski učenik može također postaviti dovoljno razorna pitanja.

Stoga bismo voljeli da nam analiza znanja ponudi nekakvo oruđe kojim bismo odredili, i u svakom trenutku bili u stanju provjeriti, koje propozicije čine *objektivno znanje o svijetu koji nas okružuje*. Jasno je da ukoliko nemamo temelje za pretpostavku da su neki načini gledanja na svijet racionalno opravdaniji od drugih (dakle da su dio znanja o svijetu), onda je *obrazovanje* – kao nešto različito od treninga, habituacije ili indoktrinacije – teško zamislivo (Carr, 2003). To ne znači da ne možemo zadržati pluralizam mišljenja o određenim segmentima ljudskog iskustva, to ne znači da nećemo (ili čak ne smijemo) zadržati neka svoja uvjerenja bez da ih ikada budemo u stanju pravilno racionalno opravdati. To jednostavno znači da moramo razlikovati izjave „Marseille je sada prijestolnica Francuske“ i „Pariz je sada prijestolnica Francuske“ po tome što jedna ukazuje na znanje o francuskoj prijestolnici, a druga ne.<sup>14</sup> Štoviše, moramo razlikovati izjavu učitelja zemljopisa „Pariz je sada prijestolnica Francuske“ od iste izjave glumca, koji nikada nije čuo za Francusku, dok izvodi predstavu. Prva izjava ukazuje na znanje, a druga ne (iako obojica razumiju izjavu i mogu ako žele utvrditi njezinu istinitost). Izjava učitelja posljedica je izučavanja Francuske, a izjava glumca

---

<sup>11</sup> Primjerice, vrlo utjecajna Nozickova analiza znanja jasno pokazuje ovakvu motivaciju (Nozick, 1981:IX).

<sup>12</sup> I učenici na početku osnovne škole neće se požaliti da *ne razumiju* spomenute propozicije, kao što neki od njih ne razumiju «Snow is white» (eng. Snijeg je bijel), a nitko ne razumije «Imati trčeci djelatnosti više ja posljedica». Potonja možda i nije propozicija, što je samo po sebi propozicija o kojoj se vrijedi raspravljati, itd.

<sup>13</sup> Držimo se, za potrebe ovog teksta, podalje od filozofske rasprave o subjektivnosti/objektivnosti znanja i statusu nespoznatljivih ili nespoznatih činjenica. Pretpostavimo, za sada, da je spomenuti kanon manje-više određen onim što se nalazi u izabranim enciklopedijama (preciznije skupovima enciklopedija ili cijelim knjižnicama) i da smo dovoljno svjesni koje od enciklopedijskih natuknica su diskutabilne i zašto.

<sup>14</sup> Preciznije, izražava sadašnje znanje o francuskoj prijestolnici, u budućnosti će možda Marseille zbilja postati francuskom prijestolnicom, a možda niti jedan od gradova neće biti prijestolnicom, ili će Francuska imati dvije 'prijestolnice'.

samo je ponavljanje teksta koji slučajno iskazuje činjenicu. I prvi i drugi primjer trebali bi pokazati da osoba zna da  $p$  samo ako može razlikovati, razlučiti istinu da  $p$  od njezinih relevantnih alternativa (Goldman, 1976).<sup>15</sup>

I opet, u povijesti europske epistemologije (filozofije o znanju), čini se da je Platon bio prvi koji je prepoznao važnu psihološku dimenziju znanja: „znanje se razlikuje od sličnih psiholoških stanja kao što su vjerovanje i mišljenje po svojoj internoj povezanosti sa *istinom*“ (Carr, 2003). Suzdržimo se ovdje od daljnje rasprave o ontologiji znanja (je li ono psihološko stanje?<sup>16</sup>) i o filozofskim teorijama istinitosti, pridržavajući se njezina najjednostavnijeg minimalističkog oblika<sup>17</sup>. Tradicionalna konceptualna analiza propozicionalnog znanja od Platona naovamo uglavnom je zahtijevala da znanje povlači istinitost i da nije postignuto slučajem, tj. da je svodljivo na *istinom opravdano vjerovanje* (tzv. tripartitna analiza: znanje=istina+vjerovanje+opravdanje). Što sve i kako može poslužiti kao prihvatljivo opravdanje u ovakvim analizama samo po sebi je predmet rasprave.<sup>18</sup> U gornjem, vrlo banalnom, primjeru učenje zemljopisa je prihvatljivo opravdanje, a memoriziranje dramskog teksta nije.

Nažalost, u tekstu ovakve namjene i obujma, nemoguće je prikladno skicirati čak niti posljednjih (nedvojbeno za nas i najznačajnijih) 50 godina rasprave o prihvatljivosti navedene analize. Razvijeno je gotovo nebrojeno mnogo protuprimjera ovoj i analizama koje su je slijedile<sup>19</sup> kako bi se ukazalo na njihovu nedostatnost pri određivanju kriterija za razlikovanje znanja od neznanja (pukog vjerovanja, mišljenja, zablude i sl.). Analize su nadopunjavane,

---

<sup>15</sup> Naravno preostaje pitanje određenja relevantnih alternativa, u koje ovdje ne možemo ulaziti. Ukratko relevantna je ona alternativa u kojoj je uzrok vjerovanja da  $p$  djelomično izmijenjen dok je sav ostali fizički kontekst nepromijenjen. Međutim, kao što ćemo kasnije vidjeti, u obrazovanju učenici pristupaju situacijama sa već oformljenim viđenjem konteksta, a u velikom broju slučajeva obrazovanje treba uvjeriti učenika ne samo da je  $p$  istinito, već i da je potrebno  $p$  smjestiti u novi kontekst. Primjerice, obilazak Zemlje oko Sunca perceptivno je jednak obilasku Sunca oko Zemlje (gledano iz zemaljske perspektive) te su uzroci oba pripadna vjerovanja perceptivno nerazlučivi. Ono što ih razlikuje je upravo preostali fizički kontekst koji učenici tek trebaju upoznati kao takav (planeti, planetarna mehanika itd.).

<sup>16</sup> Usp. Williamson, 2000:I.

<sup>17</sup> Za pregled teorija istine i razradu minimalističke teorije vidi Horwich, 1990. Prema minimalističkoj teoriji nema razlike između izjave

- (1) «Snijeg je bijel» je istinita izjava i izjave
- (2) Snijeg je bijel.

Iako takva teorija istine nije direktno sklopiva s gore pretpostavljenim razumijevanjem rečenice «Sadašnji francuski kralj je ćelav», jer pretpostavlja da razumjeti takvu rečenicu znači i utvrditi njezinu istinitost, zadovoljimo se zasad pretpostavkom da razumijevanje nastupa s pretpostavkom da je *u konačnici* moguće utvrditi istinitost (primjerice izučavanjem enciklopedijske natuknice o Francuskoj), tj. da smo svjesni mogućeg načina utvrđivanja istinitosti.

<sup>18</sup> Za iscrpan pregled rasprave vidi Čuljak, 2003.

<sup>19</sup> Za jedan mogući pregled, u svjetlu 'znanja kao cilja obrazovanja' vidi Adler, 2003:286-293.

stubokom mijenjane, u konačnici se čak odustalo<sup>20</sup> i od mogućnosti analize u smislu redukcije na 'jednostavnije' dijelove.

Za nas je važno da su se rasprave usredotočile na činjenicu da je istina *vanjski* uvjet znanja, je li ona zadovoljena ili ne ovisi o nekim drugim uvjetima kojih subjekt ne mora biti svjestan. Međutim, svi pokušaji da se ukloni taj 'eksternalistički' segment nisu urodili plodom, jer upravo je ova povezanost sa zbiljnim/'vanjskim' svijetom ono zbog čega cijenimo znanje iznad njemu srodnih stanja. Nadalje, uz sve veću složenost, analize su tražile barem neki minimalni korpus znanja koja bi zadovoljavala postavljene uvjete i time pokazala ne samo da je znanje moguće, već i da postoji temelj i paradigma za sva naša dvojbena 'svakodnevna' znanja. Takav minimum je sve bliži priznavanju statusa znanja pojedinim vjerovanjima ovisno o kontekstu u kojem se javljaju i provjeravaju.

Krajem XX. st. javlja se i filozofska kritika koja pokušajima analize znanja, posebice s osvrtom na postojeći korpus znanja umjesto na neki idealni pojam, zamjera upravo oslanjanje na model istine i racionalnosti (koji su navodno izrasli iz prosvjetiteljskih ideala (Luntley, 1995)) koji racionalnost<sup>21</sup> drže neutralnim ahistoričnim oruđem za neposredno otkrivanje istina. Neki dijelovi ukupnog korpusa propozicionalnih znanja, bilo da se radi o teološkim kozmogonijama ili prirodoznanstvenim opisima umnožavanja stanica, imali su prema gornjim analizama baš takav status neposrednog kodificiranja istine. Međutim, javila se kritika prema kojoj je pojam takve „teorije“, istinosnog opisa svijeta, samo proizvod određenog svjetonazora („moderne episteme“ (Ward, 1996)) koji smatra da se precizan opis pojava može pronaći, konceptualizirati i općenito rasvijetliti. Kritičari pak drže da se ne radi o ničem više do li 'narativu', još jednoj od niza priča stvorenih unutar određenog povijesnog ili društvenog konteksta, bez prava pozivanja na istinu. Pored trivijalizacija ovakvog stava<sup>22</sup>, postoji i njegova ozbiljna artikulacija, ugrubo prikazana kroz slijedeće korake: (1) svo iskustvo temelji se na interpretaciji, (2) nema apsolutno sigurnih temelja znanja,<sup>23</sup> (3) nema jedinstvenog

---

<sup>20</sup> Usp. Williamson, 2000 ili za skraćeni prikaz: *Croatian Journal of Philosophy* 3(7), str. 93-102, 2003.g. Williamson predlaže da je znanje primarno stanje koje se ne može dalje analizirati, koje je nerazdvojno povezano sa istinom, ali za koje subjekt ne može sam za sebe u svim situacijama utvrditi da li se u njemu nalazi ili ne.

<sup>21</sup> Ovo je racionalnost u smislu općenitijem od onog zacrtanog pravcem 'racionalizma' dolje, u smislu ljudske kognitivne sposobnosti uopće.

<sup>22</sup> Očigledne ekstremne posljedice ovakvog stava Luntley naziva radikalnim relativizmom i sociološkim reduktivizmom. O potonjem će više riječi biti u slijedećim poglavljima. Radikalni relativizam, pak, u prvu ruku se pobija upućivanjem na slabost njegovog središnjeg argumenta kako su svi narativi identični po statusu i ne više istiniti od bilo kojeg drugog, što je i samo po sebi narativ i podložno toj maksimi (nijeće status navodnim 'meta-narativima'). Između ove dvije krajnosti postoji post-modernistička kritika znanja koja filozofski bolje 'drži vodu', iako ovdje nije moguće detaljnije ju prikazati. Vidi Luntley, 1995

<sup>23</sup> Ovakva pretpostavka uzima za gotovo neuspjeh epistemologije u identifikaciji takvih temelja, kao i nemogućnost njihova iznalaženja u budućnosti.

jezika kojim bismo iskazali sve što želimo reći o svijetu, (4) svi su jezici lokalni, zadani ljudskim perspektivama.

Iako se radi o široko primijenjenom pojmu, ovakva se kritika analize znanja i njegove povezanosti s istinom može nazvati *post-modernističkom*. Naime, ukoliko se gore izložene skice analize znanja, koje teže opisati povezanost znanja sa vanjskim kriterijem istine i razviti strategije pronalaženja besprijekornog znanja, nazovu modernističkim, onda se propitivanje same ideje mogućnosti (*da li je znanje moguće*) proizvodnje znanja i legitimizacije njegova postojećeg korpusa karakterizira kao post-modernizam. Filozofska se analiza odmiče od pokušaja iznalaženja normativnog odgovora kako je znanje moguće prema kritici statusa onoga što nazivamo znanjem. Post-modernisti žele ukazati svima koji 'proizvode' znanje da je sve što je izrečeno i napisano zauvijek podložno osporavanju, promjeni i politici društvene zajednice u kojoj egzistira (Ward, 1996). Posebice se to odnosi na narušavanje akademske hegemonije znanosti, na upozoravanje na epistemički relativizam i probleme reprezentacije iskustva kako bi se ugrozio monopol jedne discipline nad istinom.

Moguća posljedica toga je da se jednostavno odrekemo nedostupnog ideala istine: mi jednostavno nemamo neki univerzalni pristup Istini mimo razloga, dokaza i opravdanja koja (u pravilu) prihvaćamo. Pragmatisti, posebice oni usredotočeni na postupke vrednovanja u obrazovanju (na obrazovnu 'kulturu evaluacije') stoga tvrde da ako se nešto ne razlikuje u praksi ne bi se trebalo niti konceptualno razlikovati. Kako se utvrđivanje istine u stvarnim slučajevima ne razlikuje od ispitivanja opravdanja vjerovanja u istinitost, oni tvrde da se trebamo prestati mučiti oko istine i jednostavno prihvatiti kao 'radnu definiciju' znanja, ili kao pragmatički cilj obrazovanja, *opravdano vjerovanje*. Međutim, ovakvo pragmatičko stanovište lako je iskoristiti za razne kritike obrazovnog procesa od strane socioloških teorija, o kojima će biti više riječi u slijedećim poglavljima. Tko će, koja društvena skupina, u praksi odrediti što mi to *prihvaćamo kao opravdano vjerovanje*, ukoliko se ne pozovemo na vanjske istine (neovisne od ljudskih stavova i djelatnosti)?

S druge strane, kritičari 'modernističke' potrage za istinom nikada nisu dokazali (nisu, prema gornjoj skici, ni pokušali) da istinita stanja stvari ne postoje, već da su direktno i sama po sebi nama nedostupna. Međutim, iako načini na koje konceptualiziramo svijet, na kojima temeljimo svoje iskustvene doživljaje, mogu biti podložni ljudski nestalnim vrijednostima i interesima, razumno je pretpostaviti da jesu li te konceptualizacije ispravne ili ne, jesu li



istinite ili lažne logički ovisi prvenstveno o stanju stvari u svijetu<sup>24</sup>, a ne o tome kako smo mi skloni te stvari pojmiti.<sup>25</sup> Upravo zato što je 'faktivno'<sup>26</sup> (eng. *factive*) znanje je tako filozofski važan koncept u obrazovanju. Iz „X zna da  $p$ “ slijedi da  $p$ , dok to nije općenito točno za „X ima opravdanje da  $p$ “, „X se sjeća da  $p$ “, „X je uvjeren da  $p$ “ ili „X se kune da  $p$ “.

Kroz povijest filozofije posljedice gornje rasprave imale su različite odraze na obrazovanje. S jedne strane stajali su oni koji su tvrdili da su, barem u nekim područjima ljudskog iskustva, činjenice dostupne i da je moguće konkluzivno dokazati da one to jesu. Tvrdi se da smo barem u takvim slučajevima naišli na nepoljuljani korpus znanja. Tako su 'racionalisti'<sup>27</sup> tvrdili da, iako su osjetila varljiva, racionalnim promišljanjem (gotovo intuitivnim djelovanjem 'organa razuma') možemo otkriti nepromjenjive istine. To je rezultiralo postavljanjem grupe navodno intelektualno superiornih predmeta na središnje mjesto u kurikulumu, koje je svaki čovjek morao savladati. Smatralo se da, primjerice, učenje formalne logike može dovesti do razvoja racionalnog uma pojedinca, što će pak imati pozitivne utjecaje na društveni i politički život.<sup>28</sup> Međutim, pokazalo se da vrlo malo ljudi, ako itko, može u potpunosti ostvariti ovaj ideal, tj. da većina ljudi ostaje nepotpuno obrazovana. Iako netko vrsno manipulira polinomima Čebiševa, njegova sposobnost izvođenja čvrsto uvjerljivog pismenog argumenta može biti gotovo rudimentarna. Nadalje, i vrsni logičari i dalje su mogli biti izopačeni karakteri te ostvariti društveno negativne utjecaje.<sup>29</sup> Štoviše, od XIX. stoljeća i razvoja alternativnih aritmetičkih i geometrijskih sustava poljuljana je sigurnost u apriornu nedodirljivost logičkih i matematičkih sustava koje su racionalisti uznosili kao paradigmu apsolutno sigurnih znanja.<sup>30</sup>

S druge strane, 'empirici' su tvrdili da je neobučeni um *tabula rasa* koju treba popuniti osjetilnim iskustvom i koja je u početku nesposobna za samostalno racionalno dokučivanje nepromjenjivih istina. Predlagali su stoga da se učenike izloži što širem iskustvu te im se omogući da sami oblikuju, pod teretom empirijskog dokaza, vlastite hipoteze o svijetu koji ih okružuje. Na prvo mjesto postavljali su se školski predmeti povezani s empirijskim

---

<sup>24</sup> Prema gore navedenom primjeru u minimalističkoj teoriji istine: istinitost prve rečenice ovisi prvenstveno o istinitosti druge, a ne o psihološkim stanjima ili nekim drugim djelovanjima onoga tko prvu rečenicu izriče.

<sup>25</sup> Za puno detaljniju ekspoziciju ovih argumenata i njihove posljedice po obrazovnu praksu vidi Carr, 2003:120-131.

<sup>26</sup> Za detaljniju definiciju faktivne odlike znanja vidi Williamson, 2000:I.

<sup>27</sup> Ova imena proizvoljno su ponuđena za potrebe ove skice i ne moraju precizno odgovarati stvarnim skupinama iz povijesti filozofije ili obrazovanja.

<sup>28</sup> George i Gandhi, primjerice, navode da su Rudolf Carnap i Ernst Nagel podržavali namjeru Lillian Lieber da poučavanjem osnova formalne logike spriječi pojavu novog svjetskog rata. Vidi George i Gandhi, 2005:32.

<sup>29</sup> Za ilustrativan pregled povijesti pokušaja ustoličenja formalne logike kao vrhunskog znanja, te primjere negativnih društvenih stavova vrhunskih logičara, vidi George i Gandhi, 2005.

<sup>30</sup> Za pregled razvoja alternativnih geometrija i njihov utjecaj na razumijevanje materijalne zbilje, vidi Osserman, 1995. Za daljnje probleme uzrokovane Gödelovim teoremima o nepotpunosti vidi Šikić, 1996.

znanostima. Ovakav stav zadržao se u obrazovanju dugo nakon što je Popperova kritika pokazala njegovu nedostatnost u filozofiji znanosti (zato jer jednostavno nikada ne možemo u potpunosti ostvariti ideal empirijskog dokaza istinitosti, već samo koroboracije teorije) (Moore, 2000). Međutim, nismo svi u mogućnosti cijeli život se posvetiti isključivo otkrivanju istine, a i za svako istraživanje potrebno je pravilno odrediti predmet istraživanja. Prvo upućuje na potrebu prenošenja već oblikovanih hipoteza o svijetu, a drugo na potrebu usmjeravanja individualnih istraživanja zbilje.

Naime, svako istraživanje mora negdje početi i slijediti određeni smisleni tijek, a nema garancija da će se neupućeni učenici sami od sebe automatski složiti u izbor predmeta i rezultata istraživanja. Kao polaznu točku svakog istraživanja, iz cjelokupnog osjetilnog iskustva svjesno izdvajamo predmet istraživanja, pri tome se uvelike oslanjajući na jezik (kao jedinstveni kategorizacijski kodeks) koji dijelimo s ostalim članovima zajednice, a koji se direktno prenosi s 'učitelja' na 'učenika'. Time se već oslanjamo na (za učenika) ne-empirijsku konceptualizaciju koju učenik mora prihvatiti 'zdravo za gotovo'.<sup>31</sup> Kao i kod 'racionalista', razvoj empirijskih znanosti kroz povijest ukazao je na njihovu nestalnost (posljedicu povijesne radikalne izmjene znanstvenih teorija) i poljuljao sigurnost znanja stečenih osjetilnim iskustvom.

Dok su se i 'racionalisti' i 'empirici' oslanjali na postojanje apsolutne zbilje neovisne od svijesti i interpretativnih modifikacija, zbilje čiji se sadržaj može prevesti i spoznati primjenom odgovarajućih metoda (te tako doći do temeljnih znanja), 'postmodernisti'<sup>32</sup> se naslanjaju na ranije filozofske tradicije 'nominalizma' i 'idealizma'. Oni niječu da je ikada moguće znanja utemeljiti u nekom apsolutističkom ili naturalističkom poimanju zbilje ili ih osigurati nekim neslomljivim metodološkim postupcima. Za njih je svo znanje, bez obzira na njegov ontološki status ili metodološke izvore, uvijek modificirano jezikom i interpretacijom. To znači da je cjelokupno znanje obilježeno heremenutičkom intervencijom, ono je uvijek proizvod moći izbora i superiorne retorike (Ward, 1996). U skladu s tim javljaju se i teorije (sjetimo se i rješenja problema legitimacije proceduralnih znanja pojedinca na koje nailaze Ryle i Wittgenstein) društveno konstruiranog znanja, koje tvrde da nema nekakvog samostojećeg, objektivnog znanja već da je cjelokupno znanje isključivo društveni konstrukt (ali konstrukt skupine, a ne pojedinca). U takvim situacijama određene društvene grupe (bilo većinske ili najjače) podređuju pojedince i druge grupe svom izboru 'istine'. Na ovaj se način znanje svakog pojedinca (bilo 'učitelja', bilo 'učenika') dehumanizira i postaje 'primljeno iz

---

<sup>31</sup> Za kritiku učenja ostenzivnom definicijom vidi Wittgenstein, 1998:§1ff.

<sup>32</sup> Kako je gore već upozoreno, ova je oznaka još neodređenija od drugih, i pokriva široki spektar filozofskih stavova. Za detaljniju raspravu vidi Luntley, 1995 i Ward, 1996.

ruku' grupe, a ne samostalno 'složeno'.<sup>33</sup> O kritici školskih kurikuluma koja proistječe iz ovakve teorije bit će više riječi u slijedećem poglavlju.

U tom slučaju predlaže se napuštanje linearno nizanog, lako kvantificiranog sustava obrazovanja (sustava koji je prvenstveno usredotočen na jasan početak i čvrsto određen kraj) i prelazak na složeniji, pluralistički i nepredvidljivi sustav ili 'mrežu'. Takva mreža ne bi bila statična kulminacija već sustav u trajnoj tranziciji. U njemu bi tradicionalna kurikularna oruđa planiranja i kontrole izgubila svoj značaj, jer bi čitava ideja poretka sadržaja, strukture školskog znanja izgubila simetričnost i slijednost te ih zamijenila asimetričnošću, kaosom i fraktalnim poretkom. No i sami autori ovakvog programa priznaju da se radi tek o prijedlozima i da su posljedice postmodernističke perspektive po obrazovanje i kurikulum još uvijek nejasne (Doll, 1993).

Štoviše, ukoliko svaki pojedinac sam za sebe određuje i opravdava što je istina ('konstruktivisti'), što je vrijedno spoznaje i učenja, potrebno je odbaciti opravdanost primjene bilo kakvog univerzalnog kurikuluma na sve učenike, ili barem primjene bilo kakvih 'znanja' kroz takav kurikulum. Međutim, većina ljudi može se složiti da kvalitetna povijesna ili znanstvena teorija koju obrazovanjem želimo 'prenijeti' učenicima nije proizvod jednog ambicioznog konstruktivista, već je proizvod (u najvećoj mjeri u kojoj je to moguće) objektivne (dakle i inter-subjektivne) odgovornosti prema činjenicama i javno prihvatljivim dokazima. Ukoliko bismo se odrekli potonje tvrdnje i zauzeli stav da u bilo kojem propitivanju jednostavno nema univerzalno prihvatljivih činjenica na kojima možemo temeljiti sudove, morali bismo se odreći cjelokupnog obrazovnog djelovanja. Kao i za pozitivizam gore (za koji kaže da „hoće izdvojiti društvo iz znanja“), tako i za ovdje skicirani konstruktivizam (za koji on kaže da „hoće izdvojiti društvo iz učenika“) Moore tvrdi da su pogrešni te samo oblici asocijalnog empirizma (prvi apsolutistički, a drugi esencijalistički). Po njemu znanje ima nužnu i intrinzičnu društvenu dimenziju, ono nije privatno proizvedeno, ali nam samo po sebi prihvaćanje te dimenzije ne nudi jednostavan odgovor problema znanja i njegovog odnosa prema kurikulumu (Moore, 2000).

Ako i nakon gornje šture rasprave nismo bliže utvrđivanju primjenjivih kriterija za izbor znanja za naš sveopći korpus propozicionalnih znanja, ne treba očajavati. Da su nam takvi kriteriji nedvojbeno dostupni niti filozofije, niti znanosti, a niti religije danas više ne bi bilo

---

<sup>33</sup> Doll sve ovakve teorije znanja stvorenog izvan svakog pojedinca naziva «gledateljskim teorijama znanja» (eng. *spectator theories*). Prema njima je zadaća kurikuluma da *a priori* odredi, jasnim i konciznim jezikom, što će se učiti, a nastavnikova je zadaća isključivo da (kao posjednik znanja) to što je kurikulumom određeno *prenese* učeniku. Učenik je u takvoj perspektivi samo 'gledatelj', pasivni primatelj onoga što učitelj i tekstovi žele prenijeti (Doll, 1993:139/140).

(iako su mnogi filozofi, primjerice Descartes, tvrdili da su ih uspjeli formulirati (Descartes, 1993)). Upravo je odlika mudrosti našeg doba iznaći način smislenog djelovanja u svjetlu takvog nedostatka apsolutne sigurnosti nepromjenjivih istina. Luntley upozorava da je pouka suvremene epistemologije da nema mehaničkog recepta za proizvodnju znanja, ali da to ne znači da nema znanja već da nema jasnog i univerzalnog kriterija za znanje (Luntley, 1995). To nas ne rješava odgovornosti, već nam ju upravo svima nameće, da budemo razboriti u najvećoj mogućoj mjeri i uvijek svjesni 'zapetljanosti' gornje rasprave. Oboje su od iznimne važnosti u suvremenom obrazovnom kontekstu, posebno u svjetlu uloge učitelja kao su-kreatora, a ne samo prezentatora, kurikuluma.

## *2.2 Struktura i dinamika (znanstvenog) propozicionalnog znanja*

Unatoč gornjim raspravama, a u svjetlu gore navedene uloge hijerarhije znanja u obrazovnoj praksi, valja se pozabaviti pitanjima unutrašnje dinamike korpusa znanja kao i njegovom ekspanzijom uslijed istraživačkih aktivnosti novije povijesti. Vraćamo se, dakle, nekom 'privremeno prihvaćenom' korpusu/kanonu propozicionalnih znanja kako bismo prikazali njegovu unutrašnju strukturu i dinamiku. Naime, kako se istraživanjem ukupni korpus znanja povećava, mijenja se i važnost pojedinih njegovih segmenata za školske kurikulume i svakodnevni život. Razvoj tehnologije koji proizlazi iz takvog prirasta znanja dodatno utječe na izbor pojedinih propozicionalnih (ali i proceduralnih) znanja koja treba uključiti u kurikulum. Kako se akademske discipline unutar korpusa propozicionalnog znanja jedna od druge razlikuju i po strukturi, osvrnut ćemo se samo na jednu takvu opsežnu disciplinu: znanost, ponajprije prirodnu, ali i društvenu ukoliko ona slijedi određene kanone empirijskog istraživanja. Više je razloga za ovakav izbor, no dovoljni su nam oni očigledni: uloga znanstvenih istraživanja u suvremenom svijetu te jasna logička struktura znanstvenih teorija i njihovo uklapanje u cjelovitu znanstvenu disciplinu. Naravno, i uz te uvjete još uvijek se radi samo o ilustrativnom osvrtu, jer i znanstvene se discipline međusobno razlikuju i po strukturi i po sadržaju. Ipak, možemo se osloniti na ujednačenost njihove grube semantičke strukture.<sup>34</sup>

Informacijske znanosti izučavaju semantičke odnose i dinamiku znanosti onako kako je ona predstavljena u znanstvenim i stručnim časopisima. Pri tome se implicitno slijedi Popperovo viđenje da se rast znanja u znanosti postiže produbljivanjem problema koji se razmatraju (Popper, 1963). No, kao što je uočio Kochen, a slijedeći Kuhna (Kuhn, 1962), uslijed takvog eksponencijalnog rasta znanja, tj. rasta broja spoznatljivih činjenica, ljudi koji rade u

---

<sup>34</sup> Detaljnije o istraživanjima logičke strukture znanstvenih teorija, i znanosti kao «korpusa uređenog znanja», vidi u Carnap, 1967:161. Carnap je spreman proširiti takve strukturne analize na sve proizvode 'znanstvenog' istraživanja, od prirodnih do humanističkih znanosti. No ovdje je dovoljno zadržati se na prirodnim znanostima.

relevantnim znanostima okupljaju se u specijalističke discipline (Kochen, 1969). Takva specijalizacija dovodi do fragmentacije ukupnog korpusa znanja. Kako niti jedna takva visoko stručna osoba nema pregled nad svim specijalističkim disciplinama, ukupni korpus znanja raslojava se na u sebe zatvorene discipline unutar kojih se rast znanja nastavlja, ali koje se ubrzano udaljavaju od zajedničke semantičke strukture. Dovodi li takav eksponencijalni prirast do eksplozija znanja tako da se ono više ne može smisleno obuhvatiti?

Ne, problem ne leži u navodnoj ukupnoj eksploziji znanja, jer više proizvedenih znanstvenih radova posljedica je većih grupa 'autora-čitača' koji se zapravo kreću unutar fragmenta znanstvene discipline relativno konstantne veličine. Drugim riječima, više radova proizvod je većeg broja znanstvenika, a (empirijski je pokazano da) prosječna stopa proizvodnje po glavi znanstvenika je otprilike konstantna<sup>35</sup>. U takvoj situaciji nema eksplozije u kojoj bi proizvedeno znanje na neki način moglo 'preplaviti' znanstvenike ili učenike ili se jednostavno zagubiti. Više radova, više specijalnosti i više ljudi koji koriste i proizvode znanje ne čine eksplozivnu situaciju, ključno je ostaje li takav rast stabilan u smislu da je stalno povezan sa 'stvarnim životom'. Ekstremna specijalizacija bez sintetizacije koja bi djelovala kao protuteža i time trajno postavljala novostečena znanja u realni kontekst (i u pregledno strukturirani korpus znanja) je, po Kochenu, istinski zabrinjavajuća pojava dinamike 'znanstvenog' znanja druge polovice XX. stoljeća.<sup>36</sup> Fragmentacija, koja narušava semantičku strukturu jedinstvenog korpusa znanstvenog znanja, narušavajući time njegovu cjelovitost (kako je ono, primjerice, prikazano u osnovnoškolskom kurikulumu), otežava njegovo ne-trivijalno uključanje u opće-obrazovni kurikulum.

U novije vrijeme, Swanson opisuje analize bibliometrijskih parametara koje pokazuju da s povećanom fragmentacijom još većom stopom raste broj implicitnih (neotkrivenih, neopisanih, neobjašnjenih) *poveznica* među disciplinama-fragmentima (Swanson, 1993). Uz narušavanje ukupne Carnapove semantičke strukture znanosti kao cjeline (Carnap, 1967), ili čak i neke njezine veće discipline, to dovodi i do redundantne naknadne aktivnosti otkrivanja već postojećih poveznica prikazanih kao novo znanje, ali i do gubitka razumijevanja koje

---

<sup>35</sup> Štoviše, konstantan je, po glavi znanstvenika, i dio ukupne količine informacija stariji od određenog vremenskog razdoblja (i tako podložan zastarjelosti). Dakle, dovoljno starih znanja je *zamijenjeno* novim kako bi se izbjegla ukupna 'preplavljenost'. Kochen, 1969

<sup>36</sup> Kochen navodi Von Neumannovo upozorenje da u slučaju matematike postoji opasnost razvoja matematičkih specijalizacija iz čiste estetike; umjetnosti radi umjetnosti same, ali u rukama umjetnika s još nezrelim ukusima. Stoga je, kaže Von Neumann, tok matematičkog znanja, udaljen od svojeg izvora, u opasnosti da se razdvoji na mnoštvo *beznačajnih* specijalnosti, neorganiziranu masu detalja i kompleksnosti. Dok je u početku stil discipline u razvoju klasičan, opasnost postaje opipljiva kada se taj stil pretvori u barok (Kochen, 1969:192).

takve poveznice mogu dati<sup>37</sup>. Swanson, i nešto ranije Friedman i Farag (Friedman i Farag, 1991), upozoravaju da u znanstvenoj zajednici nema dovoljno nagrada koje bi potaknule znanstvenike na sustavno otkrivanje spomenutih poveznica, te je ono prepušteno slučaju i ambicioznim stručnim bibliotekarima. To dovodi i do dupliciranja istih znanja u više disciplina, a da se ona ne prepoznaju kao poveznica među disciplinama. Svi ti autori upozoravaju da bi zapravo eksplozija neotkrivenih poveznica mogla biti veća i ozbiljnija nego gore spomenuta eksplozija informacija. Možda discipline-fragmente možemo gledati kao mnogobrojne samostalne mikro-znanstvene korpuse, ali nas nepoznavanje (postojećih) poveznica osiromašuje pri pokušaju ustrojavanja smislenosti cjelokupnog iskustva.

Iz perspektive razvoja kurikuluma za opće obrazovanje ova upozorenja informacijske teorije znakovita su zbog njegove tendencije dijeljenja u strogo odvojene akademske discipline. Ekstremna fragmentacija znanosti ne samo da zahtijeva vrlo ranu specijalizaciju u obrazovanju i time ugrožava opće obrazovanje, već dovodi u pitanje i samu mogućnost prijenosa znanstvenih znanja bilo kome osim uskome krugu dobro pripremljenih stručnjaka. Ako je disciplinska fragmentacija popraćena onom semantičkom, tada razumijevanje i najopćenitijih teorema određene discipline zahtijeva visoku razinu lingvističke obuke koju je teško doseći općim obrazovanjem. Čini se da bi takva fragmentacija onda dovela i do fragmentacije društva na one koji razumiju određene grane znanosti, ali se njima i aktivno bave, i one koji ne samo da nisu stručnjaci u tim granama, već ne mogu ni razumjeti zaključke znanstvenog proizvoda takvih grana. Naravno, nije neočekivano da u suvremenom društvu postoji podjela poslova, pa i prikladna podjela znanstvenih specijalizacija, ali zabrinjavajuće bi bilo kada bi znanstvene grane bile jedna drugoj, a pogotovo ljudima koji se ne bave znanošću, gotovo potpuno nerazumljive. Za očekivati bi bilo od svakog obrazovnog procesa da djeluje protiv takve pojave, koja zapravo rezultira *suženjem* znanja pojedinca.

Međutim, krajem prošlog stoljeća, sociolozi znanosti uočili su pojavu novog (ali ne i nestanak starog) načina 'proizvodnje' znanstvenog znanja. Dok je gore opisana fragmentacija rezultat izdvojene aktivnosti specifičnih stručnjaka u specifičnim institucijama čiji su rezultati objavljeni u visoko specijaliziranom časopisu, novi način proizvodnje znanja društveno je rasprostranjen proces. Gibbons et al. izvješćuju da se umjesto rješavanja problema u sklopu temeljno-istraživačke djelatnosti određene znanstvene discipline, počinju rješavati problemi vezani uz određenu primjenu znanja, uz praktični problem, bez obzira na disciplinu kojoj pripada. Ne istražuju se, dakle, visoko specijalizirani problemi u potrazi za temeljnim

---

<sup>37</sup> Swanson navodi primjer dviju informacija iz dva različita medicinska časopisa koji pripadaju odvojenim fragmentiranim disciplinama, a koje su zajedno dale odgovor na pitanje na koje niti jedan drugi medicinski članak nije nudio odgovor (Swanson, 2001).

načelima koja upravljaju predmetima istraživanja pojedine znanstvene grane (tj. proteinskim lancima, sub-atomskim česticama, zatvorskim populacijama, ...), već se traže odmah primjenjiva rješenja konkretnih problema kako bi se osiguralo financiranje iz više izvora. Takav rad karakteriziran je 'transdisciplinarnošću', prelaskom disciplinarnih granica pri oblikovanju istraživačkog problema, pri upotrebi resursa, organizaciji istraživanja te diseminaciji i vrednovanju rezultata (Gibbons et al, 1994).<sup>38</sup>

Umjesto da status novostečenog znanja potvrđuje određena akademska skupina on je potvrđen zadovoljavajućim rješenjem problema na više nivoa (tj. na zadovoljstvo različitih sudionika). Ne radi se o površnom zahtjevu da određeno rješenje 'drži vodu', već se akademsku zajednicu poziva da sagleda vrijednost objašnjenja koje prati određeno praktično rješenje, ali i da u najboljoj namjeri dozvoli razumna odstupanja od uvriježenih postupaka pojedinih znanstvenih disciplina. Proizvodnja takvog znanja je heterogena po pitanju vještina i iskustva ljudi koji u njoj sudjeluju (i po pitanju časopisa u kojima se objavljuju rezultati). Međutim, ova nova proizvodnja znanja *ne zamjenjuje staru*, već se razvija uz nju.<sup>39</sup> Unatoč elaboriranoj analizi koju daju spomenuti autori može se činiti da se radi samo o (postmodernističkom) slabljenju strogih znanstvenih kriterija prihvatljivosti teorija i znanja, o namjernom napuštanju kanona na štetu eksplanatorne sigurnosti postignutih znanja. Dapače, postoje indicije da takva proizvodnja znanja nije posebni proizvod našeg doba, već da je u njemu samo omogućen njezin širi utjecaj, dok su u posljednja dva stoljeća trajno postojale grupe znanstvenika-tehnologa koji su se bavili upravo znanstvenom aktivnošću kakvu opisuju Gibbons et al (Shinn, 2002).<sup>40</sup>

Što to znači za strukturu ukupnog korpusa znanstvenog znanja? Takva nova proizvodnja znanja je trans-disciplinarna i fluidna: niti jedna uvriježena znanstvena disciplina nije samostalno pokrovitelj takvog novog znanja, niti ono ostaje legitimirano kao znanje duže nego je potrebno u kontekstu njegove primjene. Čim se taj kontekst promijeni, dozvoljena je i

<sup>38</sup> Međutim, Gibbons et al. upozoravaju da nije svako prikupljanje znanja iz više disciplina transdisciplinarna djelatnost. Oni težnju olakom pripisivanju transdisciplinarnog statusa velikom broju znanstvenih djelatnosti temelje u nostalgичnoj težnji za ujedinjenjem znanosti (Ibid:27-30).

| <b>Tradicionalni način proizvodnje znanja:</b>                                | <b>Novi način proizvodnje znanja:</b>                             |
|---|---|
| -rješavanje problema u određenom kontekstu od strane uske akademske zajednice | -rješavanje problema u kontekstu primjene rješenja                |
| -podijeljeno u akademske discipline   | -transdisciplinarno   |
| -homogeno (logaritamski razvoj znanja unutar određenog polja)                 | -fluidno (izmjena primjene znanja i područja u kojima dominiraju) |
| -uređen hijerarhijski   | -refleksivno uređeno i usklađeno sa širim društvenim uređenjem    |

<sup>40</sup> Za slične i dodatne kritike vidi Fuller, 1995:165 i Pestre, 2003.

promjena njegovog statusa. To ipak ne znači da takvo znanje nije kumulativno, već da smjer njegove akumulacije nije unaprijed zadan. Dolazi dakle do narušavanja spomenute fragmentacije, ali ne očekivanom sintezom svih relevantnih znanja u čvrstu semantičku superstrukturu, već njihovim nestalnim ujedinjenjem oko rješavanja problema iz 'stvarnog života', neposrednim nijekanjem fragmentirane strukture. Dok u tradicionalnom načinu proizvodnje znanja dolazi do logaritamskog rasta količine znanja unutar određene specijalističke discipline koji se u jednom trenutku zaustavlja zahvaljujući njezinoj fragmentaciji, u novom načinu proizvodnje, prirast znanja je heterogen. Heterogeni rast dovodi do trajne promjene rasporeda komponenti unutar određenog procesa ili skupine aktivnosti, do nepovratne preraspodjele. U ovome slučaju zapravo brže raste broj određenih rasporeda nego ishoda. Kako je ovakvo znanje proizvedeno u širem društvenom rasponu, ono je dostupno i distribuirano pojedincima i skupinama iz čitavog tog raspona. Radi se o globalnoj mreži koja stalno raste.

Međutim, niti ovakav novi način proizvodnje, pa shodno i organizacije, znanja nije bez svojih podjela. Naime, Van de Sompel et al. navode da ne samo da novi način proizvodnje znanja zahtijeva promjene u njegovoj klasifikaciji i uklapanju u ukupni korpus, već je i sam opterećen podjelama po izvorima financiranja i organizacije istraživanja (slično starim disciplinama). Ponovo dolazi do nedostatka povezivanja novonastalih znanja preko istraživačkih projekata i njihovih financijera i 'vlasnika', ponovo dolazi do opasnosti od porasta Swansonovih gore opisanih neotkrivenih poveznica. Štoviše, sada se, praćena napretkom tehnologije, eksponencijalno povećava i količina podataka za obradu (pa time i provjeru) u znanstvenim istraživanjima. Ne samo da je nužno moći gospodariti takvom tehnologijom, već treba trajno držati pažnju na potvrdu istinitosti novonastalih i tehnološki 'brzo-dostupnih' znanja (Van de Sompel et al, 2004).

„Tradicionalna metoda uključivala je knjige, referentne materijale i fizičke objekte na policama knjižnica, čiju je pouzdanost većinom provjeravao neki autoritet. Sada sjedimo za kompjuterima i bacamo mrežu u more informacija od kojih je većina nepotpuna i pogrešna.“ (Shiffrin, 2004)

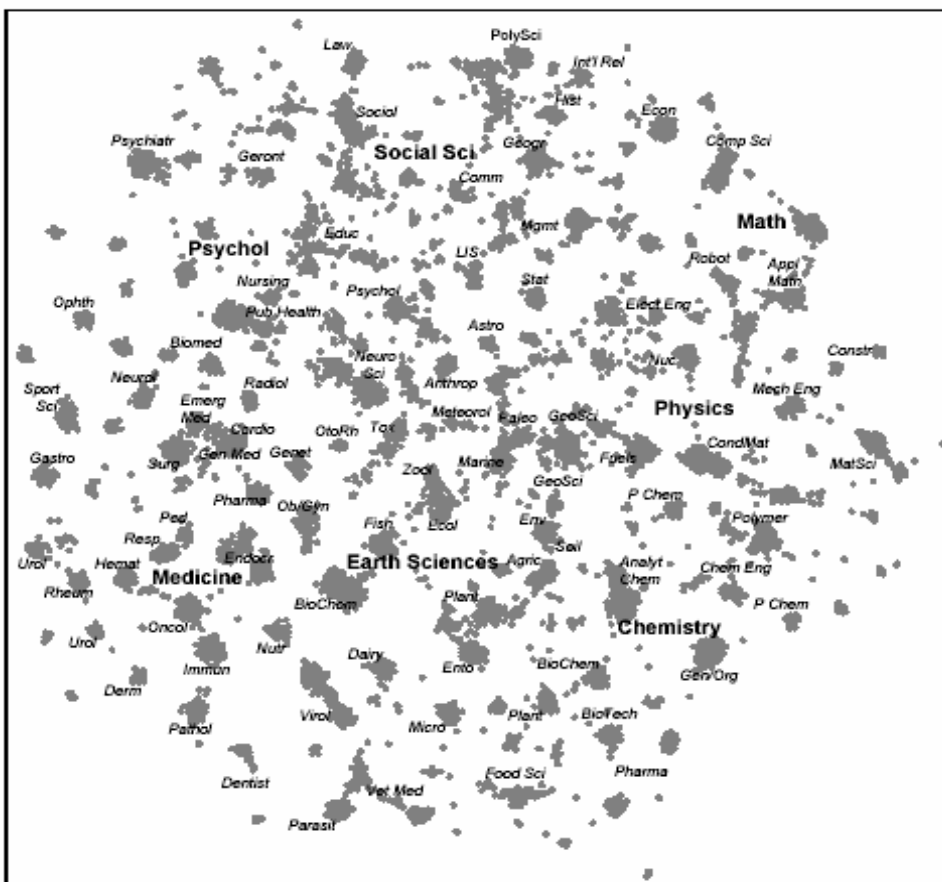
Börner upozorava da je glavni zadatak danas pomoći ljudima da navigiraju rastućim i djelomično nepovezanim 'mrežama znanja' (Börner, u tisku). Potrebna je pomoć u navođenju pri izboru najtočnijeg ili najrelevantnijeg izvora informacija, podrška pri ispitivanju rezultata istraživanja i pouzdana procjena kvalitete dobivenih informacija. Iako je izazovno tehnološko obećanje (u znanostima) da nam većina ljudskog znanja bude dostupna po želji, koliko će nam to znanje biti korisno ovisi od naše sposobnosti da ga smisleno usvojimo i iz njega izdvojimo



relevantne informacije. Rekli bismo: od sposobnosti da ga 'posložimo' u preglednu i lako prohodnu strukturu. I bitno je biti svjestan ograničenja koja su još uvijek prisutna, uz sav trud u razumijevanju i praktičnoj primjeni raznorodnih grana znanosti; „dani u kojima je određeni znanstvenik bio vodeći stručnjak u svim područjima znanosti davno su prošli“ (Boyack et al., u tisku ).

Dakle, uz fragmentaciju 'rigidne' strukture disciplinski podijeljenog znanja, sve je više podjela i po izvorima financiranja istraživanja kao i namjernog rastakanja spomenute strukture kako bi se koncentrirao napor njezinih udaljenih dijelova na rješenje pojedinih problema. Sve ovo ostavlja kreatore kurikuluma u nezavidnoj poziciji navigatora (isprike za melodramatičnu metaforičnost) heterogenom smjesom vode – različitih neistinitih i polu-istinitih informacija – i odvojenih ledenjaka – (inter)disciplinarnih eksplanatornih teorija. Ta je smjesa stalno u pokretu, a pojedini ledenjaci mogu se raspasti na manje, spojiti u veće ili potpuno otopiti.

**Slika 1:** Karta grupiranja znanosti sastavljena na osnovi 7121 znanstvenog časopisa iz 2000. godine.



**Napomena:** Velike oznake određuju glavna područja znanosti, dok male oznake određuju discipline fragmente okupljene oko glavnih područja. Preneseno iz Boyack et al. (u tisku)

Sve ovo popraćeno je integracijom, dakle procesom obrnutim od fragmentacije zastupane gore, kurikularnih sadržaja i 'masifikacijom' obrazovne ponude (posebice u visokom obrazovanju). Dakle, kako korpus propozicionalnih znanja više ne raste isključivo u skladu s disciplinarnom strukturom, i kako je nova znanja teško trajno svrstati u samo jedan disciplinarni tabor, potrebno je u obrazovanju od početka pružiti uvid u izdvojena znanja iz više perspektiva i smještena u kontekst situacija iz 'stvarnog života'.

Čini se da je sada nužno propitati ne samo odabir proceduralnih i propozicionalnih znanja prikladnih za kurikulum, već i njihove moguće organizacije unutar kurikuluma koje će poštivati promjenjivost spornoga korpusa i omogućiti svakom učeniku samostalnu navigaciju. Naime, i kada se probijemo kroz labirint analiza propozicionalnog znanja i strukture i dinamike koje karakteriziraju njegov korpus danas, iz perspektive izrade kurikuluma ne smijemo pretpostaviti da je učenički um *tabula rasa* u koju sva ta znanja treba jednostavno 'uliti'. Bruner upozorava da učenički um nije pasivan i prazan, već svakom novom znanju pristupa u kontekstu vlastitih 'teorija' o sebi i svijetu. Kako bi se te teorije uspješno usmjerile

prema vještinama koje cijenimo i znanjima koja hvalimo potrebno se upustiti u dijalog s učenicom, a ne mu jednostavno nametati gotova znanja i vještine. Na ovaj način umanjit ćemo i nelagodu vlastite nesigurnosti u postojeća znanja, i omogućiti njihovu prezentaciju iz bliske i razumljive perspektive neovisno o disciplini koje su 'službeno' dio (Bruner, 1996).

### 3. Učenje promišljanjem: razvoj intersubjektivnog dijaloga

U ovome Brunerovom modelu učitelj najprije nastoji razumjeti što učenik misli, koji su njegovi stavovi i kako je do njih došao. Pri tome se pretpostavlja da učenik konstruira vlastiti model svijeta koji mu pomaže da shvati iskustva kojima je izložen. Učitelj, ili čitava obrazovna praksa koju on u nekom trenutku predstavlja, ima zadatak pomoći učeniku da postigne bolje razumijevanje, da razvije obuhvatnije stavove i uvaži raznolikost perspektiva. Pretpostavlja se također da su svi ljudi sposobni modificirati svoje stavove kroz raspravu i prihvaćanje argumenata, kao i da svi stremimo zajedničkom referentnom okviru. Znanje je prema ovome modelu ne ono što treba imitacijom ponoviti, niti pamćenjem usvojiti, nego ono što je zajedničko svim akterima određenog diskursa, svim pripadnicima jezične zajednice. Sigurnost je tada proizvod dokaza, argumenta i *zajedničke* konstrukcije, a ne autoriteta, bilo tekstualnog bilo pedagoškog. Dakle, iako je „ $52+31=83$ “ ponavljanje već postojeće činjenice, svaki učenik prihvaćanjem i shvaćanjem ove jednakosti (propozicije) doprinosi njezinoj sigurnosti i opravdava njezin položaj u ukupnom korpusu znanja. U ovome modelu kao eksplicitni cilj postavlja se interpretacija i razumijevanje ispred usvajanja činjeničnog znanja ili ostvarivanja vješte izvedbe.

Pri razvoju svojeg, sada već „tradicionalnog“ obrazovnog modela, temeljenog na filozofijskoj teoriji o „formama znanja“ Hirst se oslanja na alegoriju prema kojoj obrazovanje nije nasljeđivanje propitivanja samog sebe i svijeta, niti prethodno akumuliranog korpusa informacija, već „razgovor koji se odvija i javno i u unutar svakog od nas“ (Hirst, 1975).<sup>41</sup> On se nastoji udaljiti od (navodno starogrčkog) poimanja obrazovanja prema kojem je ono puko prikupljanje što više propozicionalnih znanja, iz čega onda proizlaze sva umijeća, vještine i ostale pozitivne ljudske karakteristike.<sup>42</sup> Ali, istovremeno, on ne želi dozvoliti proširenje poimanja općeg obrazovanja na neki novi pojam koji uključuje osobni razvoj, posebice emocionalni i moralni. Za njega je jedina zadaća općeg obrazovanja proširenje znanja (iako škole mogu kao cilj svojeg djelovanja postaviti i spomenuti novi pojam), a definicija i

---

<sup>41</sup> S vremenom je Hirst modificirao svoj stav, tako da ovdje možemo govoriti o 'ranom Hirstu'.

<sup>42</sup> Ovakvo shvaćanje Hirst ipak pohvaljuje zbog njegove logičke konzistentnosti i vrlo precizno razrađenog pojma znanja i obrazovanja, a za koje su pak zahvalne filozofske doktrine prema kojima je jedina zadaća uma prikupljanje znanja, a kojim prikupljanjem um spoznaje zbiljni svijet onakvim kakav on jest sam po sebi.

opravdanje takve obrazovne prakse trebaju se temeljiti isključivo na naravi i važnosti samog znanja. Zbog toga on smatra da opće obrazovanje treba oblikovati isključivo prema „formama znanja“, koje nisu skupovi informacija, već „kompleksni modusi razumijevanja iskustva koje je čovječanstvo postiglo“ (Hirst, 1975), a koji se mogu javno (intersubjektivno) definirati i postiću se učenjem.

Forme znanja su različiti načini na koje se iskustvo svakog pojedinca strukturira oko upotrebe uvriježenih javno dostupnih simbola. Kao takve, svaka od njih ima određene pojmove koji su joj svojstveni (primjerice brojevi u matematici ili sila u prirodnim znanostima). Unutar svake pojedine forme, ti središnji pojmovi oblikovani su u složenu semantičku mrežu međudnosa na kojima se gradi razumijevanje iskustvenih podražaja. Svaka forma tako dobiva, na osnovi svojstvene sintakse, izraze ili izjave koji se mogu iskustveno provjeriti; te ima razvijene specifične vještine i metode za propitivanje iskustva i testiranje takvih izjava. Stoga u praksi forme znanja najprije razlikujemo po njihovim metodama propitivanja iskustva. Unatoč tome nije uvijek jednostavno odrediti kojoj formi znanja određeno znanja pripada, pa Hirst upozorava na daljnju djeljivost formi znanja u pod-discipline i na komplementarnost podjele sveukupnog znanja na već navedene temeljne elemente: propozicionalno i proceduralno znanje.<sup>43</sup> Konačno, forme znanja su: matematika, prirodne znanosti, društvene znanosti<sup>44</sup>, povijest, religija, umjetnost i književnost, i filozofija.

Prema Hirstovom prijedlogu, opće obrazovanje, kojemu je zadaća razvoj cjelovitog uma kroz proširenje znanja, mora se baviti postizanjem razumijevanja iskustva na mnoge različite načine. To znači ne samo usvajanje činjenica, već i složenih pojmovnih shema i vještina različitih tipova prosudbe. Stoga kurikulumi ne mogu biti dizajnirani isključivo kroz liste informacija i izoliranih vještina (tzv. obrazovne standarde). Oni moraju biti tako složeni da, u najvećoj mogućoj mjeri, upoznaju učenike s unutrašnjom isprepletenošću svake forme znanja. I moraju, u određenoj mjeri, pokrivati čitav skup znanja. To zapravo znači da se ne teži usvajanju enciklopedijskog znanja niti sposobnosti detaljne razrade jednog problema, već razvoju određenog pogleda na iskustvene podražaje. Takvo obrazovanje razvija i čitav skup sposobnosti i mentalnih odlika. Svaka pojedina forma znanja, usvojena dublje od opće i površne razine, uključuje i razvoj kreativne maštovitosti, prosudbe, mišljenja, komunikativnih vještina i dr., ali na način specifičan svakoj od tih formi. Stoga je, prema Hirstu, razmatranje takvih vještina izvan cjelovite forme znanja kojoj pripadaju beskorisno za definiranje obrazovnog procesa. Moglo bi se reći, proceduralno znanje beskorisno je bez pripadnog mu

---

<sup>43</sup> Hirstovim rječnikom: teoretska i praktična znanja (Hirst, 1975:46).

<sup>44</sup> Točnije, Hirst govori o fizikalnim i ljudskim, a ne prirodnim i društvenim znanostima (Hirst, 1975:46).

propozicionalnog znanja. Opće obrazovanje, određeno rasponom i sadržajem samog znanja, posvećeno je razvoju uma svakog učenika.<sup>45</sup>

Međutim, važno je unutar svake forme moći prepoznati njezinu internu logiku, prepoznati kostur na kojem se temelji njezina semantička struktura. Sama kurikulumska izvedba, pak, ne zahtijeva preslikavanje strukture znanstvenog područja ili discipline u školske predmete, već se može organizirati oko razmatranja problema iz perspektive različitih formi.

Direktni prigovori Hirstovoj teoriji uključuju preveliko oslanjanje na propozicionalna znanja te osporavanje statusa nekima od njegovih *formi znanja*, primjerice religiji, ili umjetnosti i književnosti. Potonja se posebice smatrala neprimjerenom, jer je u kasnijim tekstovima Hirst zahtijevao da sama umjetnička djela, a ne neki sudovi o njima, budu predstavnici znanja, dakle intrinzično povezani s istinom. Tako slike, sonate, skulpture i pjesme postaju istinite ili lažne, a pojedinac može spoznati rečenu istinosnu vrijednost i tako postići znanje unutar dane forme. Međutim, ovakva kritika ne uvažava dovoljno Hirstovu definiciju formi znanja kao strukturiranja iskustva oko javnih simbola, dakle konvencionalnog sustava koji onda generira i značenje i istinitost, već se previše oslanja na jednostavno poimanje znanja kao činjenice. Hirst zapravo traži proširenje shvaćanja pojma propozicije tako da on uključi i umjetnička djela, koja onda mogu biti nositelji propozicionalnog znanja.

S druge strane, ovakva kritika otkriva 'konvencionalnost' (određeni društveni oblik 'konstruktivizma') u pozadini Hirstove teorije, koja je ugrožena istim opasnostima kao i Ryleova koncepcija proceduralnog znanja kada se poziva na kontekst, ulogu društvene zajednice ili kulture. Naime, Hirst nas ne može spasiti od stvaranja sustava (forme znanja) koji ostavlja dojam istinitosti, ali nije u stvari istinit, koji je kolektivna zabluda. Ne samo da 'istinitost' neke slike postaje stvar dogovora sudionika u nekoj kulturnoj zajednici (pa time i nametnuta određenim pojedincima u zajednici koji se takvom viđenju protive), već i „ $45+12=57$ “ postaje stvar kolektivnog dogovora. Ono što poučavamo kroz kurikulum tada postaje pitanje nastavka tiranije kolektiva nad pojedincem.

Najveća zamjerka, međutim, Hirstovom modelu kurikuluma je praktična neprimjenjivost, zbog idealno opravdanih ali praktično preopsežnih zahtjeva. U suvremenom svijetu većina ljudi ostaje nedovoljno upućena u određene forme znanja, u određene oblike razumijevanja

---

<sup>45</sup> Ali ovakvo poimanje ne opravdava se više filozofskim disciplinama koje rezultiraju čvrstom hijerarhijskom organizacijom različitih formi znanja. Naprotiv, ono se sada razgranava na dijelove koji korespondiraju sa specifičnim iskustvima i shvaćanjima pripadnima pojedinim formama znanja, ali bez potrebe za pozivanjem na jednu određenu doktrinu koja opisuje vezu između znanja i zbiljnog svijeta (vidi racionalizam i empirizam gore). U ovakvom preglednom izlaganju, nažalost, nema prilike ulaziti u detalje kako Hirst postiže filozofsko opravdanje svoga stava izbjegavajući naivni realizam koji kritizira gore kod starogrčke teorije.

iskustva. Nadalje, gore skiciranim razvojem znanosti, fragmentacijom i narušavanjem strukture, svaka forma postaje interno dodatno razlomljena. Prije nego pogledamo puni spektar ovakvih socioloških kritika znanja u (školskom) kurikulumu, pogledajmo jednu suvremeniju teoriju organizacija propozicionalnih i proceduralnih znanja u jedinstveni kurikulum. Polazna točka za propitivanje, ili barem nadopunu, tradicionalnih modela kurikuluma (primjerice, onih koji se temelje na prijenosu što većeg spektra propozicionalnih znanja) je neprimjerenost takvih modela širem spektru učenika, kao i njihova neusklađenost sa zaključcima suvremene psihologije (Ericsson & Smith, 1991).

Csapo napominje da je važan novitet u obrazovnoj teoriji shvaćanje da proces učenja nije samo akumulacija novih informacija, već i izmjena postojećih znanja (Csapo, 2004). Sustav znanja učenika-pojedinca ne raste linearno, već se strukturno mijenja učenjem. Stoga on poziva na izradu sofisticiranijeg i diferencijiranijeg poimanja znanja u izradi kurikuluma i vrednovanju obrazovnih postignuća. Posebice, to znači naglašavanje, uz detaljno razumijevanje elemenata onoga što je za potrebe kurikuluma nazivano znanjem (proceduralnog i propozicionalnog znanja skiciranog gore), organizacije tih elemenata interno i međusobno. Za svakog pojedinog učenika, ili za svakog pojedinca uopće, nije važno samo u kojoj mjeri posjeduje inačice osnovnih elemenata, već i kako su one organizirane. Jer, kaže Csapo, upravo organizacija osigurava *primjenjivost* i *prenosivost*<sup>46</sup> znanja. On razlikuje tri vrste znanja (ili korpusa znanja koje pojedinac ili zajednica posjeduju) prema njihovoj internoj organizaciji: (a) ekspertizu (čije su glavne vrijednosti određene tradicionalnim akademskim disciplinama), (b) pismenost (što uglavnom uključuje široko primjenjiva i društveno vrijedna znanja) i (c) sposobnosti, eng. *competences* (što, Csapo naglašava, je još uvijek nedovoljno definirano područje, ali područje važno za opće obrazovanje).

Ekspertiza je najočiglednija u razlici između početnika i stručnjaka u nekoj disciplini, a ta je razlika u načinu organizacije znanja koje imaju. Naime, početnik može raspolagati i puno većom količinom činjeničnih informacija od stručnjaka, ali samo stručnjak može adekvatno bilo koje od tih informacija primijeniti u raznovrsnim situacijama. Usvajanje ovakvih znanja nije ograničeno dobi pojedinca, ali pošto je ekstenzivno ono jako dugo traje (zato je poželjno početi ranije). Za kurikularni dizajn, ukoliko mu je cilj odgajanje stručnjaka, to konkretno

---

<sup>46</sup> O popularnosti ovih izraza u suvremenoj literaturi, posebice u kontekstu rasprava o *društvu znanja*, ovom prilikom neće biti više riječi. Vidi primjerice: European Commission, Directorate-General for Education and Culture, Follow-up of the "Report on the concrete future objectives of the education and training systems": DRAFT INTERIM REPORT: Working group B on Basic skills, foreign language teaching, entrepreneurship Objectives 1.2 (Developing the skills for the knowledge society), 3.2 (developing the spirit of enterprise), and 3.3 (Improving foreign language learning), Brussels (DG EAC/A-1/TS D(2002)), 2003. g.

znači da je poželjno što je ranije moguće početi s ekspertnom organizacijom znanja. Većina europskog školstva, za razliku od američkog, fokusirana je na prijenos ekspertize.

Pismenost se može sastojati od istih pojedinih znanja kao i ekspertiza, ali organiziranih na drugačijoj osnovi. Zapravo se tu uglavnom radi o onome što se tradicionalno htjelo postići općim obrazovanjem. Ekspertno znanje namijenjeno je primjeni u vrlo specijaliziranim, visoko standardiziranim kontekstima, dok pismenost treba imati puno širu primjenu. Kao i ekspertiza, i ova vrsta organizacije znanja sadrži mnogo propozicionalnih znanja. Csapo ne propušta napomenuti da je za sudjelovanje u suvremenim demokratskim i društvenim kontekstima i na najnižoj razini potrebna pismenost, i kroz nju i dovoljna količina propozicionalnih znanja. Upravo takvo, dovoljno ali ne ekspertno, poznavanje mnogih propozicionalnih znanja stvara temelje za oblikovanje i zaštitu identiteta pojedinca i društvene skupine kojoj pripada.

Sposobnosti Csapo smatra uglavnom posljedicom inovacije koju u lingvistiku i filozofiju jezika donosi Chomsky<sup>47</sup>: postoje urođene sposobnosti za usvajanje jezika i kulturnih obrazaca (Chomsky, 1991). Sposobnosti se uglavnom 'nesvjesno' razvijaju u svakodnevnom životu, ali su uvelike ovisne o dobi. Također su manje ovisne o sadržaju (tj. uglavnom se sastoje od proceduralnih znanja uz nužni minimum propozicionalnih) od ekspertize i pismenosti pa su stoga prenosive u širem obimu (jer su manje ovisne o jeziku i kulturi). Međutim, Csapo upozorava kako je i pojam sposobnosti ili kompetencije u posljednje vrijeme prešao iz znanstvene u popularnu upotrebu, koristi se za gotovo svaku kognitivnu pojavu (ili gotovo svaku psihološku pojavu). Problem je što onda takvu nepreciznu popularnu upotrebu usvajaju i tekstovi iz područja obrazovne politike, kao primjerice zaključci posebnog vijeća EU za određenje temeljnih vještina koje svi školski sustavi trebaju razvijati.<sup>48</sup> Ovo ima za direktnu posljedicu zbunjivanje svih sudionika u obrazovnom procesu, posebno u zemljama u kojima se školski sustav tradicionalno fokusirao na znanja tipa ekspertize (Srednje- i Istočno-europske zemlje) i u kojima je tek potrebno uvesti ideje razvoja sposobnosti (Csapo, 2004).

Sva tri oblika organizacije znanja iznimno su važna jer je danas potrebna znatna količina znanja (od kojih se za malo njih može očekivati da budu 'urođena') i za najjednostavnije svakodnevne postupke, kao i za iskorištavanje mogućnosti koje nude tehnološka civilizacija i

---

<sup>47</sup> Iako Chomsky ne tvrdi da je prvi u filozofiji iznio takve stavove te upućuje na primjere Platona i Humea (Chomsky, 1991:11).

<sup>48</sup> Vidi opet: European Commission, Directorate-General for Education and Culture, Follow-up of the "Report on the concrete future objectives of the education and training systems": DRAFT INTERIM REPORT: Working group B on Basic skills, foreign language teaching, entrepreneurship Objectives 1.2 (Developing the skills for the knowledge society), 3.2 (developing the spirit of enterprise), and 3.3 (Improving foreign language learning), Brussels (DG EAC/A-1/TS D(2002)), 2003. g.

kultura te uključenje u društvene procese uopće (za razumijevanje rasprostranjenih sustava simbola i različitih kulturnih obrazaca). Za zapošljavanje je važno posjedovati specifična i brzo primjenjiva znanja, znanja organizirana tako da omogućuju prijedlog rješenja netom po pravilnom identificiranju problema. Za očekivati je od kurikuluma za opće obrazovanje, posebice od onoga za osnovno obrazovanje, da omogući brz razvoj sposobnosti i široki spektar pismenosti, istovremeno pripremajući temelje za, ako i kada to bude potrebno, organizaciju manje skupine znanja u ekspertizu.

Kako, međutim, u spomenutu organizaciju ugraditi i osjetljivost na nedostatak apsolutne sigurnosti i čvrste jedinstvene strukture svog znanja? Tendencije konstruktivističkog kurikularnog dizajna (ovo je posebice na tragu post-modernističkog vrednovanja narativa o znanju) ostvaruju se kroz akciju i reakciju svih sudionika obrazovnog procesa. Kurikulum nije unaprijed zadan osim u vrlo općenitim smjernicama i terminima. On nema početak niti kraj, već samo rub i točke presijecanja ili žarišta. Smatra se da nedostaci tradicionalnih kurikuluma potječu od pretjeranog „teoretiziranja“, od posuđivanja teorija iz drugih disciplina za potrebe obrazovanja. Za takve se teoretske konstrukte smatra da su neprikladni za probleme svakodnevnog učenja i poučavanja i da te probleme treba rješavati iz praktične, a ne teoretske perspektive (Doll, 1993).<sup>49</sup> Unatoč očiglednoj plauzibilnosti ovakvih truizama o potrebi da se kurikulum ukorijeni u samoj obrazovnoj praksi, njegova primarna zadaća nije rješavanje problema te prakse, a i po priznanju samih autora post-modernističkih kurikulumskih 'perspektiva' (teorija je u ovom kontekstu nepoželjna riječ) realizacija ovakvih kurikulumskih strategija nije još dovoljno istražena. Posebice, nije jasno na koji način takve strategije poštuju gore razmotrenu kritiku utemeljenosti znanja, njegove ovisnosti o opravdanju i povezanosti s istinom, te opis hijerarhije znanja i posljedice izmjena u njegovoj strukturi.<sup>50</sup>

Ukoliko priznamo nedostatak apsolutne sigurnosti, makar i isključivo u odnosu na pojedine segmente korpusa znanja, postavlja se pitanje tko ili što je dovelo do njihove legitimacije, do njihova uključenja u korpus znanja i posljedično u kurikulum. Ukoliko se pak priklonimo socijalnoj konstrukciji znanja kao nadomjestku za poljuljanu sigurnost ili kao čvrstom

---

<sup>49</sup> Iako je sama razrada kurikulumske strategije kod Dolla puno detaljnija nego je ovdje prikazano, ona nije ništa preciznija u samim izravnim nalogima za izradu kurikuluma za opće obrazovanje, jer zapravo takva ni ne želi biti (kako bi izbjegla pretjeranu proskriptivnost i nametanje autoritarnog modela).

<sup>50</sup> Vidi primjerice Dollov sažetak preporuke za izradu kurikuluma: «U reflektivnom odnosu učitelja i učenika, učitelj ne očekuje da učenik prihvati njegov autoritet, već on umoljava učenika da odgodi sumnju u taj autoritet, te se pridruži učitelju u istraživanju onoga što učenik iskustveno doživljava. Učitelj prihvaća pomoći učeniku da razumije značenje dobivenih uputa, biti izazvan od učenika da opravda svoje stavove, te da zajedno s učenikom promišlja implicitno razumijevanje koje svaki od njih sa sobom nosi.» (Doll, 1993:160) Iako su ovakve upute hvalevrijedne pedagoške smjernice, one nam ne pomažu direktno rasvijetliti odnos znanja i kurikuluma, ne uvažavaju postojanje široko prihvaćenog korpusa znanja koje u svakodnevnim situacijama ne treba dovoditi u pitanje, niti reflektiraju na uklopljenost i učenika i učitelja u širi društveni kontekst.



uporištu u fluidnosti cjelokupnog korpusa znanja, moramo biti svjesni i mogućnosti zlouporabe takve konstrukcije od strane moćnijih (ovo ne uključuje nužno silu) društvenih grupa. Razne su sociološke teorije, posebice one voljne svrstati se pod kapu 'postmodernizma', kritizirale tradicionalne kurikulume upravo zbog ovakve zlouporabe kojima su ih određeni segmenti društva izvrgnuli. Primjerice Young, glasni zagovornik 'nove sociologije obrazovanja', tvrdi da je svo znanje, svaki tzv. korpus znanja, zapravo društveno stvoreno i to u različite svrhe i ovisno o kontekstu proizvodnje (Young, 1998). Kurikulum je pak, po njemu, samo organizirana selekcija znanja dostupnog u određenom vremenu. Temeljeći se na društveno stvorenom znanju i uključujući i dodatni element svrhovite selekcije, kurikulum opasno zaoštrava vrijednosne sudove implicitne pri konstrukciji korpusa znanja. Young smatra da svi kurikulumi uključuju i pretpostavku da su neke vrste i područja znanja 'važniji' od drugih. U svjetlu ove rasprave Young upozorava:

„I problem povezanosti područja znanja postavlja temeljna pitanja o tome kako su određena pojedina područja znanja i koji ih interesi drže odvojenima. On također postavlja i dublja pitanja o kategorijama koje društvo koristi kako bi pronašlo smisao u samome sebi i fizičkom svijetu. Školski predmeti ili čak šira područja znanja kao 'umjetnosti' i 'znanosti' ne mogu se tretirati kao da ustraju neovisno od svake društvene promjene ([vidi primjerice] Gibbons et al., 1994).“ (Young, 1998:17).

Navedeni citat važan je i kao uvod u raspravu socioloških kritika strukture znanja na kojima se kurikulum zasniva i koje svojom ulogom u društvu održava, ali i kao poveznica na direktnu primjenu analiza proizvodnje znanja kakvu gore daju Gibbons et al. po dizajn kurikuluma. Young nadalje tvrdi da je teorija o formama znanja loša po razvoj kurikuluma jer je u potpunosti ignorirala društvene aspekte proizvodnje znanja i time samo prenijela, i obrazovanjem učvrstila, sve te negativne aspekte u društvu. Ovime se otvara nov problem u dosadašnjoj raspravi: čak i kada bismo pred sobom imali gotovi korpus sveukupnog znanja u svim njegovim inačicama, kada bismo mogli prikladne segmente tog znanja uspješno razviti i kod učenika, koje su društvene posljedice takve slijepe replikacije izvanjski nametnutog kanona? Ako je, štoviše, taj korpus znanja samo jedan od mogućih sličnih korpusa, proizvod svojeg vremena i pripadnih društvenih prilika, u kojoj je mjeri njegova kodifikacija u kurikulumu samo održanje jednog (za neke nepovoljnog) društvenog poretka prijevarom, pod maskom širenja znanja? Konačno, čak i da je korpus sam ustrojen neovisno od slabosti ljudskog društva, svaki kurikulum neupitno je samo izbor iz sveukupnog korpusa i u potpunosti artefakt neke društvene skupine.

Rasprava oko ovih pitanja eksplicitno vezana uz kurikulum još nije dosegla svoj vrhunac, ali polazište joj je jasno definirano: „ono što znamo utječe na ono što jesmo“ (Moore, 2000:17). Organizacija znanja u kurikulumu smatra se reprezentacijom društvenog poretka, uključujući i pripadne obrasce društvene uključenosti, hijerarhije i moći. Feministi primjerice smatraju da ta organizacija reflektira načela patrijarhata, za multi-kulturaliste to su načela etnocentrizma i rasne dominacije, za marksiste načela kapitalističkih klasnih odnosa, za neo-konzervativce načela koja negiraju zlatnu i slavnu prošlost. I izvan uskih krugova ovih stanovišta pojedinih društvenih grupa postaje sve jasnije da na ono što se poučava u školama nikada ne utječu isključivo epistemologija, filozofija odgoja i obrazovna teorija. U novije vrijeme sve se više eksplicitno naglašava da su školski kurikulumi i socijalne, a ne čisto teoretske, pojave. Spominje se, primjerice, da školsko znanje treba biti povezano s razvojnim potrebama nacionalne ekonomije (Standish, 2003).<sup>51</sup>

Određene sociološke teorije, nazvane teorije stajališta (eng. *standpoint theories*), stoga smatraju da društvene nepravde treba ispravljati kroz prepoznavanje i sprječavanje njihovih nepoželjnih utjecaja na školsko znanje. Moore se u tom kontekstu posebice referira na Younga, za kojega kaže da je zoran primjer povlačenja paralela između klasnih podjela u društvu, obrazovnih podjela (kroz internu organizaciju znanja u kurikulumu) i ekonomskih ishoda (u ovome slučaju neučinkovitosti). Međutim, komparativna analiza upućuje na to da značajne varijacije kulturalnih aspekata obrazovne prakse i kurikuluma koje se javljaju u različitim zemljama i 'epohama' nisu (ili nisu značajno) povezane s makrostrukturom obrazovnih i društvenih ishoda niti s relativnim ekonomskim učinkom države. Isto tako, mogući seksizam ili rasizam inherentan u kurikulumu ne pokazuje negativan utjecaj na obrazovni ishod djevojčica ili tamnopute djece (što ne znači da se eventualni seksizam ili rasizam ne trebaju ukloniti) (Moore, 2000).

Moore smatra da glavni nedostatak gore skiciranih i njima sličnih kritika kurikuluma, i posredno strukture korpusa znanja, leži u njihovoj *reduktivnosti*. One utvrđuju da znanje ima društvenu dimenziju, ali onda zanemaruju sve ostale moguće dimenzije znanja, tj. ono postaje isključivo kapitalistički, patrijarhalno, etno-centrično itd. organizirano. Ono što nedostaje u takvim kritikama je znanje samo po sebi, dakle znanje s društvenom dimenzijom, ali i sa epistemološkim temeljima specifične autonomije. Takva reduktivnost, po Moore-u, počinje sa znanjem, ali ga ubrzo svodi na društveni okvir gdje je ono prokazano kao 'stanovište'

---

<sup>51</sup> Za hrvatski primjer vidi Flego et al., 2004:21: «Kao zadaću obrazovnog sustava treba postaviti osiguravanje što boljih temelja trajnog unaprjeđenja znanja kroz koncept cjeloživotnog učenja. Stoga je potrebno prilagoditi kurikulum i strukturu obaveznog i srednjeg obrazovanja razvoju temeljnih kompetencija, odnosno multifunkcionalnih znanja s visokom transfornom vrijednošću i kompetencija potrebnih na tržištu rada.»

određene društvene skupine te predstavlja njezina ograničena iskustva i parcijalne interese. Stoga sama takva reduktivnost ne može pružiti, u svjetlu gornje rasprave o mnogim dimenzijama znanja i njegove organizacije reflektirane u kurikulumu, dovoljno razornu kritiku kurikulumskih modela.

I Bruner kaže da ne možemo zanemariti povijesnu i epistemološku ulogu ogromnog i delikatnog stroja opravdanja pojedinih vjerovanja, „kanone znanstvenog i filozofskog rasuđivanja“ (Bruner, 1996). Bez obzira na finese epistemološke rasprave znanje, kaže Bruner, nije puko već *opravdano* vjerovanje.

„Budalast je onaj „postmodernizam“ koji prihvaća da se svo znanje može opravdati jednostavnim iznalaženjem ili oblikovanjem „interpretativne zajednice“ koja će se složiti u vjerovanju. Ali isto tako ne trebamo biti toliko staromodni da tvrdimo da je znanje samo onda znanje kada je „istinито“ na način da je onemogućena svaka sumnja u to.“ (Bruner, 1996:59).

Kao što je upozoreno u gornjoj raspravi prva će nas opcija dovesti u stranputice opasne tiranije većinske grupe usprkos očiglednim proturječnostima, a drugo je nedostižan ideal čak i u logici i znanosti (što su pokazale alternativne geometrije iz XIX. st. i Popperova kritika pozitivizma).

Upravo zbog bliskosti s teorijama koje pridaju preveliku važnost društvenoj, eksplicitno dijaloškoj, dimenziji konstrukcije znanja, i ovaj treći model potrebno je nadograditi kako bi se prikladno naglasilo značenje objektivnog znanja i važnost nezanemarivog i pažljivo testiranog korpusa znanja akumuliranog kroz povijest. Ni svijet, ni kultura u kojoj djelujemo nisu od jučer, a naslijeđeno znanje i pouzdana praksa ne smiju se olako shvaćati. I sama znanost opire se nepotrebnim znanstvenim revolucijama i prebrzom odbacivanju provjerenih paradigmi.<sup>52</sup>

#### ***4. Učenje kao rukovanje objektivnim znanjima: umjesto zaključka***

Brunerov zaključni četvrti model naglašava da dizajneri suvremenog kurikuluma trebaju uvažiti i pozitivne tekovine modernizma i tradicionalnih kurikuluma, kao i kritike post-pozitivista, ili post-modernista općenito. Oni moraju biti svjesni da korpus znanja koji im, djelomično neposredno, a djelomično preko drugih stručnjaka i zapisa, stoji na raspolaganju nije niti Bogom-dana istina niti je uklesan u Knjizi Prirode (Bruner, 1996). Znanje kako ga

---

<sup>52</sup> U kasnijim izdanjima svoje knjige *The Structures of Scientific Revolutions* i Kuhn se odrekao radikalne izmjene teoretskog jezika i revolucionarnog obrata u navodnim 'znanstvenim revolucijama' (3. izdanje, 1996.)

danas vidimo uvijek je podložno potencijalnoj sumnji, potencijalnom osporavanju nekim novim znanjima. Ali ovu činjenicu nikako ne smijemo zamijeniti radikalnim relativizmom, tvrdnjom da pošto nam niti jedna cjelovita struktura znanja (jedna opća teorija) ne predočava apsolutnu istinu, sve su moguće takve strukture (teorije) jednako vrijedne.<sup>53</sup>

Iako smo svjesni da u onome što držimo vlastitim korpusom znanja, pa čak i korpusom znanja neke šire zajednice, ima prikrivenih vjerovanja, slutnji i mišljenja, to ne znači da nema opravdanih znanja. Ono što ih čini opravdanima je da su *ustrajala kroz najbolje moguće kušnje kojima smo ih mogli izložiti*. „Svo znanje ima svoju povijest“ (Bruner, 1996). Stoga se Bruner zalaže za četvrti model: obrazovanje mora učenicima omogućiti da uvide razliku između osobnog/individualnog znanja s jedne strane i onoga što se u kulturi u kojoj djeluju smatra dijelom objektivnog korpusa znanja s druge. Razumijevanje ove razlike dolazi iz poznavanja njezinih temelja u povijesti spomenutih znanja. Učenik pri tome postaje paralelno svjestan promjene vlastitog, prethodnog svjetonazora i dijaloga između vlastitih vjerovanja i objektivnih znanja. On sam postupno razvija sposobnost voljnog usvajanja i rukovanja propozicionalnim i proceduralnim znanjima koja su cijenjena neovisno od njegovih stavova, u objektivnoj domeni kulturnog naslijeđa šire zajednice.

To ne znači da se treba predati golom konvencionalizmu, pokoriti se nametnutim znanjima samo zato što dolaze iz zajednice izvan njega. Svaki takav učenik može, baš shvaćajući opravdanje objektivne potvrde određenih znanja, ta znanja *prihvatiti* kao iskaze činjenica, dakle neovisnih, nepromjenjivih istina (bilo o prirodi, društvu ili ljudskoj svijesti). Važno je, međutim, da dizajneri kurikuluma, bez obzira što i sami mogu držati ova ili ona uvjerenja o statusu i povijesti znanja koja kurikulumom nastoje prenijeti, budu svjesni ove rasprave i vlastite misije kontinuiranog i cjeloživotnog *proširenja znanja učenika*, a ne indoktrinacije, treninga ili puke zabave neukog uma širokim spektrom njemu nesuvislih podražaja.

Kao reakcija na post-modernističke filozofske i sociološke kritike promjena u trendovima proizvodnje znanja, sve se više javljaju 'naturalizirane epistemologije' koje se odmiču od čisto teoretskog pokušaja izrade formalnih analiza znanja odvojenih od društvenih i povijesnih okolnosti. Takve analize negiraju obje krajnosti, i apsolutizam određenih istina i radikalni relativizam te usvajaju *falibilizam* (radi konciznosti nemoguće je izbjeći veliki broj –izama u ovoj rečenici). Potonji razvija društveno umješteno poimanje znanja koje prihvaća da je znanje provizorno, ali također i da su dostupni kriteriji demarkacije prema kojima možemo

---

<sup>53</sup> Iako se ove tvrdnje odnose prvenstveno na propozicionalna znanja i strukturu od njih složenu, niti proceduralna znanja nisu ništa manje podložna promjenama. Kako nešto učiniti može biti pitanje rasprave, pa čak i one općenitije (o strukturi nekog većeg segmenta korpusa znanja), jednako kao i znanje da je nešto istina.

prosuditi da su određena znanja kvalitativno različita i bolja od drugih, iako pri tome i sama nisu apsolutno sigurne istine (Moore, 2000).

Naime, *contra* ideala 'čistog razuma', svi postupci proizvodnje znanja društvenog su karaktera i kao takvi rezultiraju u znanjima koja nose tragove konteksta svoje proizvodnje. Jednom kada prihvatimo da svo znanje ima društveni karakter, onda ta društvenost prestaje biti demarkacijski kriterij pri vrednovanju znanja. S druge strane, i *contra* teorija stanovišta, činjenica da je svo znanje društveno stvoreno ne znači da su sva znanja epistemološki (filozofski, teorijski) ista. Potrebno je, naime, uvesti ključnu razliku između proizvodnje znanja i njegovih *emergentnih svojstava*, tj. uvidjeti da znanje jest društveno stvoreno, ali ima sposobnost da *nadiđe* (eng. *transcend*) društvene uvjete pod kojima je stvoreno (Moore, 2000).<sup>54</sup>

Ukratko, moramo i možemo naučiti živjeti bez spoznavanja svijeta kakav on jest sam po sebi, ili barem bez eksplicitne garancije da smo u toj namjeri uspješni. Istina je nešto skromnija od takve apsolutne spoznaje, ali je ipak istina. Kao takva ona je još uvijek nešto čemu vjerovanja trebaju težiti. Ideja objektivnih standarda vjerovanja nadilazi gubitak spoznaje svijeta samog po sebi. Ti standardi ne moraju biti dani isključivo formalizmom matematičke fizike. Iako moramo prihvatiti da nema znanja koja nisu podložna propitivanju, pa tako i nema apsolutno nepoljuljanog temelja svog znanja, ne znači da znanja (kao posebnog stanja duha) nema, već samo da nema jednostavnog mehaničkog recepta za prepoznavanje znanja. Stoga smo prisiljeni prihvatiti (barem na neko vrijeme dok je propitivanje u tijeku) pluralizam metodologija za prepoznavanje znanja i pošteno demokratsko ophođenje među proizvođačima/prikupljačima znanja.<sup>55</sup>

Pri tome ne smijemo smetnuti s uma da je zbilja/istina (bez obzira na to možemo li ju u cijelosti teoretski opisati) kojoj težimo kroz znanje, *neovisna* od nas. Kao takva neovisna je i od svakog pojedinog od nas i tako objektivna, iako u nekim svojim dijelovima nespoznatljiva. Bez obzira imamo li privilegirani uvid u to ili ne, svijet postoji neovisno od nas i slijedi pravila neovisna od nas. Bez obzira na nedostatak direktne garancije istinitosti slijedećih tvrdnji, smisleno je u nekom trenutku se pitati je li Pariz ili nije prijestolnica Francuske, je li

---

<sup>54</sup> Ward se, pak, eksplicitno poziva na određene mehanizme proizvodnje znanja, kao primjerice kodeks znanstvene prakse, koji imaju zadaću u najboljoj mogućoj mjeri ispravljati nedostatke društvene umiještenosti postupka proizvodnje znanja. Uspijevaju li u tome ili ne drugo je pitanje, ali svakako imaju bolju šansu uspjeti nego oni postupci koji niti ne pokušavaju ispraviti takve nedostatke (Ward, 1997:786).

<sup>55</sup> Ovakva pravila, naravno, prilično su uvriježena u akademskoj zajednici i ovo nije nekakvo suvremeno otkriće. Činjenica da postoje primjeri kad su takva pravila namjerno prekršena ne znači da ona u pravilu nisu provediva. Ali, neodgovorno je čekati uključenje u akademsku zajednicu kako bi se pojedincu ukazalo na nedostatak apsolutne sigurnosti.

Pariz prijestolnica ili samo najveći grad Francuske i je li Pariz prijestolnica Francuske ukoliko ona postane dio na ustavu temeljene super-države Europe.<sup>56</sup>

U svjetlu gore navedenog kod dizajna kurikuluma važno je (1) paziti na razliku između epistemičkog karaktera prosudbe i van-epistemičke naravi istine, i (2) razlikovati znanje kao prezentaciju činjenica od znanja kao objašnjenja takvih činjenica. Prvo će omogućiti privremeno oslobođenje od trajnog propitivanja formalnog analitičkog odnosa znanja i svijeta. Nisu sve situacije primjerene za skeptičku sumnju. U većini svakodnevnih slučajeva svatko može znati što je doručkovao iako nema apsolutnu sigurnost u teoriju o postanku svemira (a takva teorija postoji i dostupna mu je). Drugo će omogućiti izbjegavanje uključivanja onoga što se treba objasniti pod ono što teži objasniti. Tvrdnja da biljke dobivaju hranu fotosintezom nije jednako upitna kao i pojedine suvremene teorije o detaljima procesa fotosinteze. Dakle, možemo prihvatiti da postoje mnoge činjenice koje znamo na osnovi ne-subjektivnog dokaza, dokazne građe ili izravne percepcije, kao i da tako ostvarena znanja trebaju činiti temelj kurikuluma općeg obrazovanja. Jedna od zadaća dizajnera kurikuluma je odlučiti koja potencijalno objektivna znanja su prikladna za uključenje u pojedine kurikulume.

Pri tome treba biti svjestan iznimne raznolikosti među pojedinim segmentima korpusa znanja, kao i različitih načela njihove moguće unutrašnje organizacije u 'učeničkom umu'. Takva različito organizirana znanja kod svakog pojedinog učenika imati će različite doprinose njegovom osobnom razvoju. Učeniku znanje 'preneseno' kurikulumom treba biti vrijedno, korisno, važno, a ne izvana nametnuto i zauvijek strano. Proširenje znanja treba biti zadaća općeg obrazovanja u sklopu i u svrhu njegova šireg programa odgoja razumnih djelatnika koji posjeduju sposobnosti odgovornog međuosobnog udruživanja. Prenesena i uz pomoć učitelja razvijena znanja i vještine trebaju mu koristiti (iako to ne mora biti očigledno odmah čim ih kroz obrazovanje usvoji) za svrsishodan doprinos društvu te samostalan i zdrav osobni razvoj. To je moguće postići slijedeći pet kriterija izbora kurikularnih sadržaja: *uravnoteženosti* sadržaja u skladu sa cjelokupnom strukturom korpusa znanja, *dubinom* istraživanja sadržaja kako bi se osigurao barem minimum smislenosti svake sadržajne jedinice, *unutrašnje koherencije* kurikuluma obzirom na izabrane sadržaje, njihovom *međusobnom neprekinutošću* kroz obrazovni proces te *didaktičkom slijedu* od očiglednijih prema apstraktnijim sadržajima (Carr, 2000).

---

<sup>56</sup> Nažalost, nije sada prilika ulaziti u rasprave o postojanju i naravi zbilje, ali neka ovo bude smjernica za moguću povezanost tako 'apstraktnih' rasprava s obrazovnom praksom. Srž svega je da trebamo prihvatiti nedostatak apsolutne sigurnosti, ali se ne moramo odreći svih istina već samo znati kako ih najbolje provjeriti u danoj situaciji. Za detaljno izlaganje vidi Luntley, 1995:VII-VIII.

Neke sposobnosti (primjerice one učenja jezika) bit će učenicima urođene i trebat će samo pružiti podršku u njihovu oblikovanju, neka znanja dokučit će i sami te će im trebati dati širi smisao demonstracijom njihova uklapanja u širi korpus znanja. Trebat će im ipak pomoći u bržem razvoju vještina koje suvremeno društvo očekuje od svojih članova, kao i onih koje će im omogućiti pristup širokim prostranstvima znanja prikupljenih kroz povijest civilizacije. S mnogima od tih znanja, pa i načinima njihove legitimacije trebat će ih direktno upoznati, ali ih i opremiti oruđima (koliko god nestalnim i kompliciranim) za odvajanje znanja od neznanja na cjelokupnom životnom putu. Potonje će biti od iznimne važnosti i za njih kao pojedince i za društvo koje će od učitelja baštiniti, kada jednog dana i sami postanu članovi zajednice koja legitimira objektivnost korpusa znanja.

Ipak, nije cilj ovoga teksta postaviti precizne upute za izradu određenog kurikuluma, već predstaviti povijest odnosa znanja i kurikuluma te teoretske smjernice za njegovu budućnost. Pri tome moramo zanemariti kako se to održava na sveukupni cilj javnog formalnog obrazovanja, organizaciju obrazovnog procesa ili program nastavnih jedinica.

Vidjeli smo, dakle, da znanje ima dvije podjednako važne inačice, od kojih je jedna filozofski priznata tek u posljednjih 50-ak godina. Uz tradicionalno cijenjeno propozicionalno znanje, sve više pozornosti pridaje se i proceduralnom znanju. Propozicionalno znanje, ono što se tradicionalno podrazumijevalo pod znanjem, u novije vrijeme je prošlo dugački niz pokušaja normativnog određenja slabeći u procesu svoju čvrstu poveznicu s istinom i apsolutnom sigurnošću (eng. *certainty*) koju izaziva kod pojedinca. Različita poimanja određenja znanja odrazila su se i na odabir nužnog sadržaja obrazovanja (u suvremeno vrijeme: kurikuluma) kao procesa *proširenja znanja pojedinca*. Eksplicitnim zagovaranjem napuštanja očekivanja apsolutne sigurnosti od bilo kojeg elementa propozicionalnog znanja te napuštanja potrage za Istinom predloženi su post-modernistički kurikulumi koji niti jednom učeniku ne nameću znanje kao gotovi proizvod niti mu nameću kurikulum kao sredstvo postizanja mističnog znanja.

Čak i kada prihvatimo nekakav korpus propozicionalnih znanja (gore paradigmatski: prirodoznanstvenih) kao opće-vrijedan bez pokušaja normativnog opravdanja svakog njegovog elementa, pregledom povijesnog razvoja tog totaliteta uočavamo tendenciju raspadanja na semantički samodovoljne segmente. U novije vrijeme dolazi i do namjerne destrukcije ustroja spomenutog totaliteta kako bi se određeni njegovi segmenti što učinkovitije primijenili na rješavanje teoretskih problema, što u nekim slučajevima može djelovati suprotno spomenutoj fragmentaciji ali i izazvati nove fragmentacije na drugoj

osnovi. Ovakva unutrašnja dinamika znanja koje se primjenjuje u društvu (bez obzira nosi li u potpunosti filozofski normativni legitimitet) upućuje na važnost unutrašnje organizacije kurikuluma kako bi trajno uvažavao realno stanje znanja koje nastoji 'prenijeti' ali i kako bi umanjio štetne posljedice dinamike totaliteta znanja po pojedinca.

Uvažavajući ulogu pojedinca u 'izgradnji' vlastitog korpusa znanja i njegovoj svakodnevnoj primjeni, ipak smo bili prisiljeni raspraviti ulogu društva, ili pojedinih njegovih segmenata, u spomenutoj organizaciji kurikuluma. Iako se pokazalo neizostavnim da su i cjelokupni korpus znanja i kurikulum kao sredstvo njegova prijenosa učeniku društvenog karaktera, moguće je prihvatiti određena znanja kao objektivna, neovisna od volje pojedinca ali i neopterećena sustavnom težnjom za opresijom bilo koje društvene skupine nad drugima. Bez takvog odstupanja od rigorozne analitičnosti prinuđeni smo odustati od intrinzično smislenog odnosa znanja i kurikuluma onkraj težnje za dominacijom skupine zaluđenih nad skupinom neupućenih.

Konačno, skicirali smo kako je moguće uvažiti kritike apsolutne sigurnosti kao i izmjene semantičke strukture znanja (pa čak i njegovo raslojavanje na nekoliko odvojenih pod-znanja) te postaviti pred kurikulum zadaću razvoja društveno umještenog znanja prema kojem je ono provizorno ali i transparentno za javne kriterije demarkacije. Uz pomoć potonjih možemo prosuditi da su određena znanja kvalitativno različita i vrjednija od drugih, iako nisu apsolutne istine. Važna, ali ne i jedina, uloga kurikuluma je pojedinca što bolje osposobiti u primjeni spomenutih kriterija. Ostale uloge ispuniti će se kada on u najvećoj mogućoj mjeri razvije znanja koja ga postavljaju (i održavaju) ukorak sa svijetom, s njegovom prirodnom, društvenom i duhovnom komponentom.

Stoga je za očekivati u budućnosti da kurikulum ne bude skica/preslika/pojednostavljeni prikaz sveukupnog znanja jer apsolutni, općeprihvaćeni prikaz je nemoguće izraditi. Struktura cjelokupnog znanja (i proceduralnog i propozicionalnog, prihvaćenog u različitim kulturama, uključujući sve discipline i znanosti) nije podložna kartografiji (pace Boyack et al.) zbog komplementarnosti<sup>57</sup> proceduralnog i propozicionalnog znanja koja ga sačinjavaju, zbog konceptualne razlomljenosti i fluidnosti te zbog utjecaja kratkoročnih društvenih interesa na percepciju organizacije znanja. U odnosu na znanje (zauvijek nepotpuno određen pojam) kurikulum treba postaviti kao vodič/uputstvo za upotrebu/zbirku alata, ali ne udžbenik/atlas/shemu.

---

<sup>57</sup> Za detaljno obrazloženje koncepta komplementarnosti, vidi Vukelja, 2004.



Ali postoji i (koliko god slaba) i povratna sprega: ispunjavajući ulogu 'alata za proširenje znanja pojedinca', kurikulum (gotovo infinitezimalno) djeluje na cjelokupno znanje (kojega će znanje svakog pojedinca biti dio ili barem parcijalni odraz). Iako ne može utjecati ni na istinu niti na zbilju, kurikulum može u hipotetskoj krajnosti oblikovati organizaciju i ulogu pojedinih segmenata cjelokupnog korpusa znanja.

## Literatura

- Adler, J. E. (2003). *Knowledge, Truth and Learning*. U Curren, (2003) str. 285-305.
- Boyack, K. et al. (u tisku) *Mapping the backbone of science*. Privatna komunikacija.  
Dostupno na <http://ella.slis.indiana.edu/~katy/paper/05-backbone.pdf>.
- Börner, K. U tisku. *Semantic Association Networks: Using Semantic Web technology to Improve Scholarly Knowledge and Expertise Measurement*. Pog. 11 od *Visualizing the Semantic Web*. Geromienko V. I Chaomei C. (ur.). SpringerVerlag.
- Bruner, J. (1996). *The culture of education*. Cambridge, Mass.: HUP.
- Carnap, R. (1967). *Logical Foundations of the Unity of Science*. U *The growth of knowledge; readings on organization and retrieval of information*. str. 161-173. Kochen, M. (ur.). New York: Wiley. Izvorno objavljeno u: *International Encyclopedia of Unified Science* 1: 42-62. (1938).
- Carr, D. (2003). *Making sense of education: an introduction to the philosophy and theory of education*. London: RoutledgeFalmer.
- Chomsky N. (1991). *Jezik i problemi znanja* : predavanja na Sveučilištu u Managvi. Zagreb : Filozofski fakultet, Odsjek za opću lingvistiku i orijentalne studije.
- Csapo, B. (2004). *Knowledge and competences*. U Letschert, 2004, str. 35-51.
- Curren, R. (ur.) (2003). *A Companion to the Philosophy of Education*. Oxford: Blackwell.
- Čuljak, Z. (ur.) (2003). *Vjerovanje, opravdanje i znanje: suvremene teorije znanja i epistemičkog opravdanja*. Zagreb: Ibis grafika.
- Descartes, R. (1993). *Metafizičke meditacije*. Zagreb: Demetra.
- Dewey, J. (1970). *Vaspitanje i demokratija*. Cetinje: Obod.
- Doll, W. E. jr. (1993). *A post-modern perspective on the curriculum*. New York: Teachers College, Columbia University.
- Ericsson, K. A. i Smith, J. (ur.) (1991). *Toward a general theory of expertise. Prospects and limits*. Cambridge: CUP.
- Flego G. et al. (2004). *Obrazovanje za rast i razvoj*. U *55 preporuka za povećanje konkurentnosti Hrvatske*. Lenardić, M. et al. (ur.). Zagreb: Nacionalno vijeće za

konkurentnost. Dostupno na:

[http://nvk.multilink.hr/dokumenti/119\\_\\_\\_NVK%2055%20Preporuka.pdf](http://nvk.multilink.hr/dokumenti/119___NVK%2055%20Preporuka.pdf) .

- Friedman, M. i Farag, Z. E. (1991). *Gaps in the dissemination/knowledge utilization base. Knowledge: Creation, Diffusion, Utilization 12*: 266-288.
- Fuller, S. (1995). *Is there life for sociological theory after the sociology of scientific knowledge?*. *Sociology 29/1*: 159-166.
- George, R. & Gandhi, N. (2005). The Politics of Logic. *Croatian Journal of Philosophy 5(13)*: 31-51.
- Gibbons, M. et al. (1994). *The new production of knowledge: the dynamics of science and research in contemporary societies*. London: Sage.
- Goldman, A. (1976). Discrimination and Perceptual Knowledge. *Journal of Philosophy 73/20*: 771-791.
- Goldman, A. (1999). *Knowledge in a social world*. Oxford: OUP .
- Hirst, P. (1975). *Knowledge and the Curriculum: A Collection of Philosophical Papers*. London: Routledge.
- Horwich, P. (1990). *Truth*. Oxford: Blackwell.
- Kochen, M. (1969). Stability in the Growth of Knowledge. *American Documentation 20*: 186-197.
- Kuhn, T. S. (1962). *The structure of scientific revolutions*. Chicago: UCP 3. izdanje: 1996. *ibid.*
- Letschert, J. (2004). (ur.) *The integrated person: How curriculum development relates to new competences*. Enschede: CIDREE/SLO.
- Luntley, M. (1995). *Reason, truth and self: the post-modern reconditioned*. London: Routledge.
- Moore, R. (2000). For Knowledge: tradition, progressivism and progress in education - reconstructing the curriculum debate. *Cambridge Journal of Education 30(1)*: 17-36.
- Nozick, R. (1981). *Philosophical Explanations*. Oxford: Clarendon.
- Osserman, R. (1995). *Poetry of the Universe*. New York: Doubleday.
- Pestre, D. (2003). Regimes of knowledge production in society: Towards a more political and social reading. *Minerva 41*: 245-261.
- Popper, K. R. (1963). *Conjectures and refutations: the growth of scientific knowledge*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Ryle, G. (1949). *The concept of mind*. London: Hutchinson.
- Shinn, T. (2002). The Triple Helix and New Production of Knowledge: *Prepackaged Thinking on Science and Technology. Social Studies of Science 32/4*: 599-614.

- Shriffin, R. (2004). *Scientists seek 'map of science'*. BBC News, Dostupno na <http://news.bbc.co.uk/1/hi/sci/tech/3608385.stm> Pristupljeno 29.6.05.
- Standish, P. (2003). *The Nature and Purposes of Education*. U Curren, 2003. str. 221-232.
- Swanson R. (1993). *Intervening in the life cycles of scientific knowledge*. Library Trends, Spring 1993.
- Swanson R. (2001). ASIST Award of Merit acceptance speech on the fragmentation of knowledge, the connection explosion, and assembling other people's ideas. *Bulletin of the American Society for Information Science, Feb/Mar 2001*.
- Šikić, Z. (1996). Gödelovi teoremi. *Rugjer 5*: 30-35.
- Van de Sompel et al. (2004). Rethinking Scholarly Communication: Building the System that Scholars Deserve. *D-Lib Magazine 10*.
- Vukelja, T. (2004). *Nesjedinljivo znanje: Bohrov doprinos filozofskoj teoriji spoznaje*. Zagreb: KruZak.
- Ward, S. C. (1996). *Reconfiguring truth: postmodernism, science studies, and the search for a new model of knowledge*. London: Rowman and Littlefield.
- Ward, S. C. (1997). Being objective about objectivity: the ironies of standpoint epistemological critiques of science, *Sociology 31*:773-791.
- Williamson, T. (2000). *Knowledge and its limits*. Oxford: OUP.
- Winch, C. (1999). (ur.) *Key concepts in the philosophy of education*. London: Routledge.
- Wittgenstein, L. (1998). *Filozofijska istraživanja*. Zagreb: Globus.
- Young, M. F. D. (1998). *The Curriculum of the Future*. London: Falmer Press.

II. OSNOVNE KARAKTERISTIKE NASTAVNIH PROGRAMA ZA  
OBVEZNO OBRAZOVANJE U HRVATSKOJ – REZULTATI  
EMPIRIJSKOG ISTRAŽIVANJA

---

## CILJ I METODOLOGIJA ISTRAŽIVANJA – BORIS JOKIĆ

### *Uvod*

Razvoj društva utemeljenog na znanju generira nove potrebe na nivou društvenog života i života pojedinca. One su vidljive u području ekonomije, znanstvenog i tehnološkog razvoja, društvene kohezije, statusa i uloge pojedinca kao građanina, osobnog razvoja i samoostvarenja pojedinca, i sl. Obrazovanje je, kao konstitutivni element razvoja područja znanja i sredstvo pripreme pojedinca za rad i život u društvu, u tom kontekstu dobilo značajnu ulogu i nove zadatke. U ekonomski razvijenim zemljama, gdje razvoj obrazovanja dobiva strategijsku važnost, proces prilagođavanje obrazovanja novim razvojnim potrebama društva i pojedinca rezultirao je reformskim promjenama, naročito kurikulumima. Procesi globalizacije sve više im daju internacionalni značaj.<sup>1</sup>

Da bi ubrzala proces tranzicije ka društvu utemeljenom na znanju EU (Council of Europe, 2000) je također u strategiji svojeg razvoja značajno mjesto pridala obrazovanju. U tu svrhu identificirani su *zajednički* ciljevi obrazovnih sustava i sustava za stručno usavršavanje u zemljama Europske unije. Oni uključuju i definiranje *novih* područja temeljnih kompetencija ključnih za ekonomiju utemeljenu na znanju (podsjećamo, to su: informatičko-komunikacijska tehnologija, tehnološka kultura, strani jezici, poduzetništvo te interpersonalne i socijalne kompetencije, matematička pismenost, prirodne znanosti, učiti kako učiti, a raspravlja se i o općoj kulturi kao jednom od temeljnih područja kompetencija potrebnih za rad i život u društvu znanja<sup>2</sup>). (European Commission, 2002; European Commission, 2004).

Navedene odluke su poslužile kao osnova za definiranje strateških ciljeva obrazovnih sustava u europskim zemljama. Strateški ciljevi su dalje razrađeni i specificirani u konkretne zadatke i konkretan program rada na njihovoj realizaciji. (European Commission, 2001). Mada navedene odluke imaju karakter *preporuka* za vođenje obrazovne politike u pojedinim zemljama, one su značajne za profiliranje i integriranje obrazovne politike u Europi i zapravo predstavljaju referentni okvir u odnosu na koji se nacionalne politike situiraju u europski kontekst. (European Commission, 2003; Letschert, 2004.).

---

<sup>1</sup> O razvoju društva znanja i njegovom utjecaju na promjene u obrazovanju i nacionalnom kurikulumu opširnije je pisano u prvom poglavlju ove knjige «Društvo znanja i nacionalni kurikulum».

<sup>2</sup> Proces identificiranja i elaboracije novih temeljnih kompetencija u okviru tijela Europske komisije, te njihovom značaju za zemlje članice Europske unije također je opširnije prikazan u poglavlju «Društvo znanja i nacionalni kurikulum».

Za Hrvatsku, kojoj učlanjenje u Europsku uniju predstavlja jedan od osnovnih strateških ciljeva, uvažavanje europskih strateških opredjeljenja i prilagođavanje europskom obrazovnom kontekstu znači zahtjev za dubljim intervencijama u obrazovni sustav. Tim više, jer se njegova strukturna organizacija i kurikulum nisu bitnije mijenjali tokom tranzicijskog razdoblja. Za razliku od Hrvatske, članice Europske unije su počele s prilagođavanjem obrazovnih sustava potrebama društva zasnovanog na znanju tijekom 80-tih, a većina bivših socijalističkih zemalja tijekom 90-tih. Stoga daljnje odlaganje odgovarajućih promjena obrazovnog sustava povećava jaz između Hrvatske i ostalih europskih zemalja u području obrazovanja.

Ključan zadatak u procesu modernizacije obrazovnog sustava svake zemlje čini razvoj nacionalnog kurikuluma. Proces mijenjanja nacionalnog kurikuluma je složen i dugotrajan proces koji zahtijeva temeljite pripreme, uključujući detaljnu analizu utjecaja svih faktora koji utječu na proces njegove izrade i implementacije, pri čemu analiza aktualne situacije u nacionalnom kurikulumu ima poseban značaj. Analiza aktualnog stanja je važna jer pruža empirijski utemeljenu analitičku osnovu za njegovu procjenu i definiranje razvojnih potreba u području obrazovanja i kurikuluma.

### *Cilj istraživanja*

Projekt, čije rezultate prezentiramo u ovoj knjizi, bavi se evaluacijom nastavnih programa osnovnih škola u Hrvatskoj. Osnovni cilj istraživanja je bio steći uvid u aktualno stanje nacionalnog kurikuluma sa stajališta škola, preciznije: učitelja, nastavnika, ravnatelja i učenika u svrhu poboljšanja kvalitete obveznog obrazovanja u Hrvatskoj. Istraživački zadaci bili su: 1. utvrditi mišljenje nastavnika i učitelja o sadašnjim nastavnim programima, njihovoj realizaciji te promjenama u kurikulumu i strukturi sustava obveznog (osnovnog) obrazovanja; 2. utvrditi mišljenje ravnatelja osnovnih škola o sadašnjim nastavnim programima, o promjeni sustava i kurikuluma te ulozi ravnatelja; 3. utvrditi mišljenje učenika osmih razreda o nastavnim predmetima, metodama nastave, odnosima s nastavnicima i njihovog odnosa prema školi općenito.

Detaljan opis ciljeva istraživanja, istraživačkih zadataka i metoda istraživanja za svaku od navedenih dionica istraživanja dat je u odgovarajućim narednim poglavljima knjige.

## 1. Instrumenti

Ispitivanje je izvršeno na četiri različite skupine ispitanika. Ispitanici su bili nastavnici predmetne nastave ( u nastavku teksta „nastavnici“), nastavnici razredne nastave (u nastavku teksta „učitelji“), ravnatelji i učenici osmih razreda 121 matične osnovne škole u Republici Hrvatskoj. U sklopu ispitivanja u matičnim školama uključeno je i nastavno osoblje iz područnih škola koje im pripadaju. Instrumenti su konstruirani kao upitnici s pitanjima otvorenog i zatvorenog tipa koja su uobličena kao intervalne i nominalne skale.

Upitnici za nastavnike predmetne i nastavnike razredne nastave se u većem dijelu poklapaju, međutim zbog posebnosti svake od dviju skupina, određeni dio pitanja je isključivo vezan uz svaku od skupina.

**Nastavnički i učiteljski** upitnici sadrže sljedeće setove varijabli:

1. Sociodemografska i profesionalna obilježja ispitanika;
2. Ruralno-urbana i regionalna pripadnost škola;
3. Procjena uvjeta i zadovoljstvo uvjetima rada u školi;
4. Način na koji izvode nastavu;
5. Procjena sadašnjih okvirnih nastavnih programa;
6. Mišljenje o promjenama sadašnjih okvirnih nastavnih programa;
7. Mišljenje o promjenama strukture sistema osnovnog obrazovanja;
8. Prijedloge za promjenu nastavnih programa.

Uz ove skupine varijabli upitnik je sadržavao i dionicu o inicijalnom obrazovanju i stručnom usavršavanju nastavnog osoblja za koju će biti objavljen poseban izvještaj.

**Učenički** upitnik sadržavao je sljedeće setove varijabli:

1. Varijable koje ispituju odnos prema svim predmetima koji se poučavaju u osmom razredu;
2. Varijable koje ispituju odnos prema udžbenicima i nastavnim pomagalima;
3. Varijable koje ispituju čestinu određenih aktivnosti vezanih uz nastavu (ponašanje na satu, traženje dodatnih informacija i dr.);
4. Varijable koje ispituju učenički doživljaj škole, odnos s nastavnicima, tipičan radni dan učenika i trud koji učenici posvećuju ispunjavanju školskih obveza;
5. Sociodemografske varijable (spol, dob, obrazovanje oca, obrazovanje majke, računalna obrazovanost, odluka o budućem školovanju i dr.).

Upitnik za **ravnatelje** sadržavao je sljedeće setove varijabli:

1. Sociodemografske i profesionalne varijable (spol, dob, stupanj obrazovanja, informatička obrazovanost, znanje stranih jezika i dr.);
2. Varijable vezane uz stručno usavršavanje ravnatelja;
3. Varijable vezane uz djelokrug rada ravnatelja (administrativni poslovi, pedagoško – stručni poslovi);
4. Varijable za ispitivanje zadovoljstva radom i odnosa ravnatelj – nastavnik, učitelj;
5. Varijable koje ispituju stavove i mišljenja prema promjenama u obveznom obrazovanju.

## *1.1. Priprema instrumentarija*

### *1.1.1. Fokus grupe*

U sklopu pripreme instrumentarija održano je sedam fokus grupa. Fokus grupe su način prikupljanja podataka u kojem se kroz grupne diskusije s jasno i precizno određenim temama dolazi do željenih podataka. Fokus grupe su bile vođene od strane moderatora. Moderatori fokus grupa su bili djelatnici Centra za istraživanje i razvoj obrazovanja. Glavna uloga grupnih rasprava bila je stjecanje boljeg uvida u probleme vezane uz postojeće nastavne programe te što preciznije identificiranje problema nastavnog programa svakog pojedinog predmeta i, u skladu s time, formuliranje pitanja koja će se koristiti u upitniku. Provedene fokus grupe omogućile su upoznavanje i usklađivanje upitnika s terminologijom koju koristi nastavno osoblje u osnovnim školama. Sudionici su bili nastavnici i učitelji osnovnih škola iz zagrebačke regije. Posebna rasprava bila je organizirana za ravnatelje. Skupine su brojile između sedam i deset članova. Fokus grupe nastavnika bile su podijeljene prema predmetnom kriteriju s ciljem što boljeg upoznavanja problema vezanih uz pojedine grupe predmeta. Grupe su bile sljedeće: Hrvatski jezik, Strani jezik, Matematika i prirodoslovni predmeti (Matematika, Fizika, Kemija i Biologija), Povijest i Zemljopis, Likovna i Glazbena kultura. Za učitelje su organizirane dvije posebne fokus grupe.

Teme rasprava bile su: trenutno stanje u osnovnom školstvu u Republici Hrvatskoj, nastavne metode i pomagala, postojeći programi predmeta prema kojima nastavno osoblje poučava te najavljene reforme od strane Ministarstva prosvjete i športa. Posebna pažnja posvećena je nastavnim programima i postojećoj organizacijskoj strukturi osnovnog školstva u Republici



Hrvatskoj. Razgovori su trajali oko 90 minuta i sudjelovanje u njima je bilo u potpunosti dobrovoljno. Analize razgovora svake pojedine fokus grupe služile su kao osnova za formiranje čestica upitnika.

### *1.1.2. Predistraživanje*

Tijekom ožujka 2003. provedeno je predistraživanje na uzorku od deset osnovnih škola u Zagrebu i Zagrebačkoj županiji. Uzorak škola u kojima je provedeno predistraživanje sačinjavale su škole različitog profila, od izrazito malih seoskih škola do velikih urbanih škola. Predistraživanjem smo htjeli provjeriti razumljivost i primjenjivost upitnika u različitim školskim sredinama. Tom prilikom primijenjena je šira verzija upitnika. U predistraživanju su korišteni: upitnik za nastavno osoblje, upitnik za ravnatelje i upitnik za učenike. Tijekom predistraživanja ispitanici su zamoljeni da daju primjedbe i komentare na sadržaj i primjerenost upitnika. Provedeno predistraživanje ukazalo je na potrebu odvajanja upitnika za nastavnike i upitnika za učitelje. Analiza rezultata i komentari ispitanika utjecali su na odbacivanje određenog broja pitanja, što je rezultiralo konačnom verzijom upitnika.

## *2. Provedba istraživanja*

Istraživanje su proveli djelatnici Centra za istraživanje i razvoj obrazovanja i određeni broj pomoćnih anketara tijekom travnja i svibnja 2003. godina. Poučavanje pomoćnih anketara odvijalo se tijekom ožujka 2003. godine. U ispitivanju svake pojedine osnovne škole sudjelovala su po dva istraživača. Osnovne škole bile su zamoljene organizirati učiteljsko vijeće u okviru kojeg bi se okupila većina nastavnog osoblja. Ispunjavanje nastavničkih upitnika se obično održavalo u zbornici ili u razredu. Ispitivanje je bilo u potpunosti anonimno. Kako bi se dodatno naglasila anonimnost, ispitanici su sami predavali svoje upitnike na unaprijed određeno mjesto. Ovisno o brojnosti nastavnog osoblja, u nekim školama su učitelji bili prostorno odvojeni od nastavnika. Razlog za to, između ostalog, nalazi se u činjenici da se upitnici razlikuju u broju i vrsti čestica, te da je za njihovo ispunjavanje bilo potrebno različito vrijeme. Trajanje ispunjavanja upitnika za nastavnike i učitelje iznosilo je između 60 i 90 minuta. Istovremeno su ravnatelji ispunjavali upitnik za ravnatelje.

Škole su također bile zamoljene da organiziraju jedan školski sat tijekom kojeg su ispitivani učenici jednog 8. razreda. U svakoj školi je anketiran po jedan osmi razred. Ispunjavanje upitnika za učenike trajalo je u prosjeku između 45 i 50 minuta.

### 3. Uzorkovanje

#### 3.1. Uzorak na razini škole

Uzorak čini 121 matična osnovna škola, što je 14,7% od ukupno 824 matične osnovne škole u Republici Hrvatskoj. U svim osnovnim matičnim školama zaposleno je 28717 nastavnika i učitelja. U našem istraživanju je sudjelovalo 3468 nastavnika i učitelja, što je 12,1 % ukupno zaposlenog nastavnog osoblja. Prosječnu školu u konačnom uzorku polazi 654 učenika, u njoj radi u prosjeku 16 učitelja i 29 nastavnika. Prosječnu školu u RH polazi 483 učenika, u njoj radi 12 učitelja i 23 nastavnika. Do razlika u broju između prosječne škole u uzorku i prosječne škole u RH dolazi zbog činjenice da su u uzorak ušle određene škole koje sadržavaju veliki broj područnih škola, što je uzrokovalo prosječno povećanje parametara u uzorku.

#### 3.2. Konstrukcija uzorka škola

Do uzorka se došlo podjelom Hrvatske u šest regija. Obilježje regionalne pripadnosti je rezultat grupiranja 21 županije u šest širih regija. Regionalna podjela Hrvatske odgovara geografskim, socijalnim, ekonomskim i kulturnim obilježjima.

Regije su sastavljene na sljedeći način:

**Dalmacija:** (Zadarska županija, Šibensko – Kninska županija, Splitsko – Dalmatinska županija, Dubrovačko – Neretvanska županija)

**Istra i Primorje:** (Istarska županija, Primorsko – goranska županija)

**Sjeverozapadna Hrvatska:** (Krapinsko – Zagorska županija, Varaždinska županija, Međimurska županija, Koprivničko – Križevačka županija, Bjelovarsko – Bilogorska županija)

**Slavonija:** (Virovitičko – Podravska županija, Požeško – Slavonska županija, Brodsko – Posavska županija, Osječko – Baranjska županija, Vukovarsko – Srijemska županija)

**Središnja Hrvatska:** (Sisačko – Moslavačka županija, Karlovačka županija, Ličko – Senjska županija)

**Grad Zagreb i Zagrebačka županija** spojeni su u zajedničku regiju.

Svaka od regija činila je zaseban „stratum“ (poduzorak). Broj škola unutar svakog pojedinog stratuma proporcionalno odgovara broju škola te regije u odnosu na ukupan broj OŠ u RH. Regije Slavonije, Dalmacije, Grada Zagreba i Sjeverozapadne Hrvatske zastupljene su s po

oko 20 škola, dok su regije Središnje Hrvatske i Istre i Primorja bile zastupljene s po 15 osnovnih škola. (Tablica 1)

**Tablica 1:** *Usporedba regionalne podjele osnovnih škola u konačnom uzorku istraživanja i ukupne regionalne raspoređenosti matičnih osnovnih škola u RH*

| Regija                       | Uzorak     |            | Ukupni broj |            |
|------------------------------|------------|------------|-------------|------------|
|                              | N *        | % *        | N**         | %**        |
| Dalmacija                    | 22         | 18,2       | 178         | 21,6       |
| Istra i Primorje             | 15         | 12,4       | 99          | 12,0       |
| Sjeverozapadna Hrvatska      | 21         | 17,4       | 147         | 17,8       |
| Slavonija                    | 24         | 19,8       | 180         | 21,8       |
| Središnja Hrvatska           | 15         | 12,4       | 77          | 9,3        |
| Zagreb i Zagrebačka županija | 20         | 16,5       | 143         | 17,4       |
| Otoci                        | 4          | 3,3        | -           | -          |
| <b>Ukupno</b>                | <b>121</b> | <b>100</b> | <b>824</b>  | <b>100</b> |

**Legenda:**

N\* - broj škola iz konačnog uzorka

N\*\* - broj matičnih osnovnih škola u RH

%\* - postotak osnovnih škola koje su ušle u konačan uzorak

%\*\* - postotak svih matičnih osnovnih škola u RH

Unutar pojedinog stratuma, pomoću tablice slučajnih brojeva, s popisa svih matičnih osnovnih škola u RH odabrane su po slučaju škole koje su ušle u konačan uzorak. To čini naš uzorak stratificirano slučajnim. Posebna pažnja posvećena je određenim skupinama škola koje su specifične po nekim svojim karakteristikama. Specifičnost rada tih škola, te njihov mali broj, uzrokovao je potrebu da se na te škole obrati posebna pažnja te da i one budu reprezentirane u uzorku. Škole od posebnog interesa koje su uvrštene u uzorak bile su: manjinske škole (škole za češku, srpsku i talijansku nacionalnu manjinu) i otočne škole (Vis, Krk i Cres).

### 3.3. Uzorak na razini ispitanika

U svim osnovnim matičnim školama u Republici Hrvatskoj zaposleno je 28717 nastavnika i učitelja. U našem istraživanju je sudjelovalo 3468 nastavnika, što je 12,1 % ukupno zaposlenog nastavnog osoblja. U 121 ispitanoj matičnoj školi (zajedno s područnim školama), prema podacima MIPS-a iz 2002. godine (podaci iz statističkog odjela Ministarstva prosvjete i športa), zaposleno je 5443 nastavnika. Od tog broja, ispitivanju je pristupilo njih 3468 što predstavlja 63,7%.

### 3.3.1. Nastavno osoblje

Ukupno je ispitano 3468 ispitanika, od toga 2134 (61,53%) nastavnika i 1334 (38,47%) učitelja. U Tablici 2 su prikazane osnovne sociodemografske karakteristike nastavnika i učitelja koji su činili konačni uzorak.

**Tablica 2:** Sociodemografske karakteristike nastavnika i učitelja koji čine konačni uzorak istraživanja

| <b>Regija</b>                    | N           | %          | U           | %          | T           | %          |
|----------------------------------|-------------|------------|-------------|------------|-------------|------------|
| Zagreb i Zagrebačka županija     | 353         | 16,5       | 213         | 16,0       | 566         | 16,3       |
| Središnja Hrvatska               | 244         | 11,5       | 140         | 10,5       | 384         | 11,0       |
| Istra i Primorje                 | 276         | 12,9       | 155         | 11,6       | 431         | 12,4       |
| Dalmacija                        | 485         | 22,7       | 298         | 22,3       | 783         | 22,6       |
| Slavonija                        | 439         | 20,6       | 300         | 22,5       | 739         | 21,3       |
| Sjeverozapadna Hrvatska          | 337         | 15,8       | 228         | 17,1       | 565         | 16,3       |
| <b>Ukupno</b>                    | <b>2134</b> | <b>100</b> | <b>1334</b> | <b>100</b> | <b>3468</b> | <b>100</b> |
| <b>Spol</b>                      | N           | %          | U           | %          | T           | %          |
| Žene                             | 1584        | 74,4       | 1220        | 91,7       | 2804        | 81,1       |
| Muškarci                         | 544         | 25,6       | 111         | 8,3        | 655         | 19,9       |
| <b>Ukupno</b>                    | <b>2128</b> | <b>100</b> | <b>1331</b> | <b>100</b> | <b>3459</b> | <b>100</b> |
| <b>Stupanj obrazovanja</b>       | N           | %          | U           | %          | T           | %          |
| Srednje obrazovanje              | 41          | 1,9        | 69          | 5,2        | 110         | 3,2        |
| Više obrazovanje                 | 1044        | 48,9       | 1018        | 76,5       | 2062        | 59,5       |
| Visoko obrazovanje               | 1037        | 48,6       | 243         | 18,3       | 1280        | 37,0       |
| Magisterij                       | 12          | 0,6        | 0           | 0,0        | 12          | 0,3        |
| <b>Ukupno</b>                    | <b>2134</b> | <b>100</b> | <b>1330</b> | <b>100</b> | <b>3464</b> | <b>100</b> |
| <b>Ruralno–urbana pripadnost</b> | N           | %          | U           | %          | T           | %          |
| Selo                             | 369         | 17,3       | 293         | 22,0       | 662         | 19,1       |
| Mali Grad                        | 1116        | 52,3       | 670         | 50,2       | 1786        | 51,5       |
| Veliki grad                      | 419         | 19,6       | 250         | 18,7       | 669         | 19,3       |
| Zagreb                           | 230         | 10,8       | 121         | 9,1        | 351         | 10,1       |
| <b>Ukupno</b>                    | <b>2134</b> | <b>100</b> | <b>1334</b> | <b>100</b> | <b>3468</b> | <b>100</b> |
| <b>Dob</b>                       | N           | %          | U           | %          | T           | %          |
| 21-32                            | 435         | 20,6       | 226         | 17,0       | 661         | 19,2       |
| 33-42                            | 398         | 18,9       | 475         | 35,7       | 873         | 25,4       |
| 43-53                            | 664         | 31,5       | 298         | 22,4       | 962         | 28,0       |
| 54+                              | 614         | 29,1       | 330         | 24,8       | 944         | 27,4       |
| <b>Ukupno</b>                    | <b>2111</b> | <b>100</b> | <b>1329</b> | <b>100</b> | <b>3440</b> | <b>100</b> |
| <b>Stož</b>                      | N           | %          | U           | %          | T           | %          |
| 1-10                             | 706         | 33,3       | 333         | 25,4       | 1039        | 30,3       |
| 11-25                            | 576         | 27,2       | 537         | 40,9       | 1113        | 32,4       |
| 26+                              | 837         | 39,5       | 443         | 33,7       | 1280        | 37,3       |
| <b>Ukupno</b>                    | <b>2119</b> | <b>100</b> | <b>1313</b> | <b>100</b> | <b>3432</b> | <b>100</b> |

**Legenda:**

N – broj nastavnika

U – broj učitelja

T – ukupan broj nastavnog osoblja

%- postotak

### 3.3.2 Nastavnici

Ispitano je 2134 nastavnika u 121 školi koje čine konačan uzorak. Relativni udio predmetnih nastavnika u pojedinoj regiji odgovara veličini regije (veličina regije se određuje prema broju matičnih osnovnih škola) u odnosu na konačan uzorak. Uzorak nastavnika pokriva cijeli raspon predmeta koji se poučavaju u višim razredima osnovne škole u Republici Hrvatskoj. Svaki nastavnik je u upitniku procjenjivao samo nastavni program predmeta koji predaje. Nastavnici koji sudjeluju u nastavi dva i više predmeta zamoljeni su da procijene nastavni program samo jednog predmeta. Proporcionalna zastupljenost nastavnika određenog predmeta okvirno odgovara zastupljenosti tog predmeta u školskoj satnici. Najzastupljeniji su nastavnici hrvatskog jezika, matematike i stranog jezika. Svi nastavnici izbornih predmeta, osim vjeronauka, trebali su na početku ispitivanja zaokružiti broj ispred predmeta koji predaju. Budući da vjeronauk većina učenika bira kao izborni predmet, isti je tretiran kao obvezan predmet. Za određeni broj predmeta nisu zadovoljeni kriteriji potrebnog broja nastavnika koji omogućuju zaključivanje o nastavnim planovima i programima tih predmeta. To se prije svega odnosi na predmete „Priroda“ i „Informatika“. Samo 25 nastavnika prirode je pristupilo ispitivanju, razlog tome je što se predmet „Priroda“ poučava u 5. i 6. razredu. Većina nastavnika koji poučavaju predmet „Priroda“ su i nastavnici predmeta „Biologija“, te se može vjerovati da se veći dio njih odlučio procjenjivati nastavni program predmeta „Biologija“. Nastavni program predmeta „Informatika“ procijenio je 31 nastavnik. Predmet „Informatika“ je u školskoj godini 2002/2003. bio izborni predmet. Velik broj škola nema nastavnike informatike.

Nastavnici ostalih predmeta zastupljeni su u odgovarajućem broju koji omogućuje zaključivanje o nastavnim programima tih predmeta.

**Tablica 3:** Zastupljenost nastavnika pojedinog predmeta u konačnom uzorku nastavnika

| <b>Predmet</b>                 | <b>Np</b>   | <b>%</b>   |
|--------------------------------|-------------|------------|
| Hrvatski jezik                 | 348         | 16,3       |
| Likovna kultura                | 90          | 4,2        |
| Glazbena kultura               | 112         | 5,3        |
| Strani jezik                   | 296         | 13,9       |
| Matematika                     | 301         | 14,1       |
| Priroda                        | 25          | 1,2        |
| Biologija                      | 95          | 4,5        |
| Kemija                         | 96          | 4,5        |
| Fizika                         | 77          | 3,6        |
| Povijest                       | 136         | 6,4        |
| Zemljopis                      | 127         | 6,0        |
| Tehnička kultura               | 89          | 4,2        |
| Tjelesna i zdravstvena kultura | 123         | 5,8        |
| Vjeronauk                      | 173         | 8,1        |
| Informatika                    | 31          | 1,5        |
| Ostalo                         | 15          | 0,7        |
| <b>Ukupno</b>                  | <b>2134</b> | <b>100</b> |

**Legenda:**

Np – broj nastavnika pojedinog predmeta u konačnom uzorku nastavnika

% - postotak nastavnika pojedinih predmeta u konačnom uzorku

**3.3.3. Učitelji**

U ispitivanju je sudjelovalo 1334 učitelja (nastavnika razredne nastave). Učitelji su procjenjivali nastavni program razreda u kojem trenutno predaju. Približno isti broj učitelja procjenjivao je nastavne programe za svaki od nižih razreda osnovne škole. Procjene nastavnih programa svakog pojedinog razreda vezane su isključivo uz procjene učitelja koji su u školskoj godini 2002/2003. poučavali u tom razredu. Oko 10% ispitanika poučava u kombiniranom razredu, te se njihove procjene nastavnih programa predmeta za pojedini razred nisu mogle koristiti jednoznačno.

**Tablica 4:** Zastupljenost učitelja pojedinog razreda u konačnom uzorku učitelja

| <b>Razred</b>      | <b>U</b>    | <b>%</b>   |
|--------------------|-------------|------------|
| 1. razred          | 291         | 22,0       |
| 2. razred          | 313         | 23,7       |
| 3. razred          | 279         | 21,1       |
| 4. razred          | 298         | 22,5       |
| Kombinirani razred | 139         | 10,7       |
| <b>Ukupno</b>      | <b>1320</b> | <b>100</b> |

**Legenda:**

U – broj učitelja

% - postotak učitelja

### 3.3.4. Ravnatelji

Ispitano je 118 ravnatelja u 121 osnovnoj školi. U tri osnovne škole ravnatelji nisu bili u mogućnosti ispuniti upitnik. Ravnatelji su ispunjavali upitnik odvojeno od nastavnog osoblja, te, u pravilu, nisu bili prisutni u prostorijama gdje su nastavnici ispunjavali upitnike. Razlog tome nalazi se u pretpostavci da bi njihova prisutnost mogla ugroziti anonimnost, utjecati na iskrenost u ispunjavanju upitnika od strane nastavnika i učitelja.

**Tablica 5:** Tablični prikaz sociodemografskih karakteristika ravnatelja koji čine konačan uzorak

| <b>Regija</b>                | N          | %          |
|------------------------------|------------|------------|
| Zagreb i Zagrebačka županija | <b>20</b>  | 16,9       |
| Središnja Hrvatska           | 15         | 12,7       |
| Istra i Primorje             | 17         | 14,4       |
| Dalmacija                    | 23         | 19,5       |
| Slavonija                    | 22         | 18,6       |
| Sjeverozapadna Hrvatska      | 21         | 17,8       |
| <b>Ukupno</b>                | <b>118</b> | <b>100</b> |
| <b>Spol</b>                  | N          | %          |
| Žene                         | 46         | 39,0       |
| Muškarci                     | 72         | 61,0       |
| <b>Ukupno</b>                | <b>118</b> | <b>100</b> |
| <b>Stupanj obrazovanja</b>   | N          | %          |
| Više obrazovanje             | 47         | 39,8       |
| Visoko obrazovanje           | 67         | 56,8       |
| Magisterij                   | 4          | 3,4        |
| <b>Ukupno</b>                | <b>118</b> | <b>100</b> |
| <b>Dob</b>                   | N          | %          |
| -45                          | 36         | 31,6       |
| 46-55                        | 37         | 32,5       |
| 56+                          | 41         | 35,9       |
| <b>Ukupno</b>                | <b>114</b> | <b>100</b> |
| <b>Stož</b>                  | N          | %          |
| -24                          | 29         | 25,4       |
| 25-33                        | 44         | 38,6       |
| 34+                          | 41         | 36,0       |
| <b>Ukupno</b>                | <b>114</b> | <b>100</b> |

**Legenda:**

N – broj ravnatelja

% - postotak ravnatelja



### 3.3.5. Učenici

Anketirano je 2674 učenika osmih razreda. Svaka škola koja se nalazila u konačnom uzorku osigurala je anketiranje jednog osmog razreda. Anketiranje su provodili anketari bez prisustva nastavnog osoblja. Zadatak anketara je bio stvoriti atmosferu u kojoj će se učenici osjećati dovoljno sigurnim da daju iskrene odgovore. Anonimnost istraživanja bila im je zajamčena.

**Tablica 6:** Tablični prikaz sociodemografskih karakteristika učenika osmih razreda koji čine konačan uzorak

| <b>Regija</b>                    | N            | %          |
|----------------------------------|--------------|------------|
| Zagreb i Zagrebačka županija     | 454          | 17,0       |
| Središnja Hrvatska               | 329          | 12,3       |
| Istra i Primorje                 | 327          | 12,2       |
| Dalmacija                        | 541          | 20,2       |
| Slavonija                        | 545          | 20,4       |
| Sjeverozapadna Hrvatska          | 478          | 17,9       |
| <b>Ukupno</b>                    | <b>2674</b>  | <b>100</b> |
| <b>Ruralno–urbana pripadnost</b> | N            | %          |
| Selo                             | 591          | 22,1       |
| Mali grad                        | 1161         | 43,4       |
| Veliki grad                      | 627          | 23,4       |
| Zagreb                           | 295          | 11,0       |
| <b>Ukupno</b>                    | <b>2674</b>  | <b>100</b> |
| <b>Spol</b>                      | N            | %          |
| Učenice                          | 1320         | 49,5       |
| Učenici                          | 1346         | 50,5       |
| <b>Ukupno</b>                    | <b>2666*</b> | <b>100</b> |

**Legenda:**

N – broj učenika

% - postotak učenika

\* - osam učenika nije naznačilo spol

## 4. Pojašnjenja uz kategorizacije pojedinih varijabli kod nastavnika i učitelja

### 4.1. Sažimanje kategorije „Dob“ kod nastavnika i učitelja

Varijabla dob sažeta je u četiri kategorije.

**Tablica 7:** Usporedni prikaz kategorizirane dobne strukture nastavnika i učitelja

| Dob           | N           | %          | U           | %          | T           | %          |
|---------------|-------------|------------|-------------|------------|-------------|------------|
| 21-32         | 435         | 20,6       | 226         | 17,0       | 661         | 19,2       |
| 33-42         | 398         | 18,9       | 475         | 35,7       | 873         | 25,4       |
| 43-53         | 664         | 31,5       | 298         | 22,4       | 962         | 28,0       |
| 54+           | 614         | 29,1       | 330         | 24,8       | 944         | 27,4       |
| <b>Ukupno</b> | <b>2111</b> | <b>100</b> | <b>1329</b> | <b>100</b> | <b>3440</b> | <b>100</b> |

**Legenda:**

N – broj nastavnika

U – broj učitelja

T – ukupan broj nastavnog osoblja

% - postotak

Kategoriju najmlađih ispitanika predstavlja nastavno osoblje između 21 i 32 godine starosti. Ta skupina predstavlja 19,2 % cjelokupnog uzorka nastavnog osoblja. Sljedeću skupinu predstavljaju osobe koje imaju između 33 i 42 godine i one čine 25,4 % cjelokupnog uzorka. Osobe od 43 do 53 godine predstavljaju 28,0% uzorka. Naposljetku, osobe koje su starije od 54 godine predstavljaju 27,4 % našeg uzorka. Do nesrazmjera postotnih udjela ove podjele dolazi zbog relativno starije strukture nastavnog osoblja, te je stoga teško bilo formirati skupinu koja bi predstavljala najmlađi poduzorak. Gornja granica od 32 godine predstavlja osobu koja može imati i do devet godina radnog iskustva, tako da bi inzistiranje na ravnomjernoj statističkoj izjednačenosti ove četiri skupine moglo modificirati logičku osnovu dobne podjele.

Vidljiv je i određeni nesrazmjer između dobne strukture nastavnika i učitelja. To je najvidljivije u skupini nastavnika starih između 33 i 42 godine. U toj dobnoj skupini nalazi se 35,7% nastavnika razredne nastave, dok je taj postotak kod nastavnika samo 18,9%. S druge strane, u preostale tri kategorije veći je relativni postotak nastavnika predmetne nastave.

#### 4.2. Sažimanje varijable „Godine radnog iskustva“ kod nastavnika i učitelja

Varijabla „godine radnog iskustva“ sažeta je u tri kategorije. Podjela je izvršena na osnovi logičke analize. Skupinu osoba s najmanjim radnim iskustvom predstavljaju nastavnici koji imaju između jedne i deset godina radnog iskustva. Oni predstavljaju 30,3% cjelokupnog uzorka. Osobe koje imaju između 11 i 25 godina radnog iskustva predstavljaju 32,4% nastavnog osoblja. Treću skupinu čine osobe koje imaju iznad 26 godina radnog iskustva, koje čine 37,3% uzorka.

**Tablica 8:** Usporedni prikaz kategorizirane varijable „godine radnog iskustva“ kod nastavnika i učitelja

| Staž          | N           | %          | U           | %          | T           | %          |
|---------------|-------------|------------|-------------|------------|-------------|------------|
| 1-10          | 706         | 33,3       | 333         | 25,4       | 1039        | 30,3       |
| 11-25         | 576         | 27,2       | 537         | 40,9       | 1113        | 32,4       |
| 26+           | 837         | 39,5       | 443         | 33,7       | 1280        | 37,3       |
| <b>Ukupno</b> | <b>2119</b> | <b>100</b> | <b>1313</b> | <b>100</b> | <b>3432</b> | <b>100</b> |

**Legenda:**

N – broj nastavnika

U – broj učitelja

T – ukupan broj nastavnog osoblja

% - postotak

Kao i kod varijable dobi i ovdje je vidljiv nesrazmjer između nastavnika razredne i predmetne nastave u srednjoj kategoriji. U kategoriji između 11 i 25 godina nalazi se 40,9% nastavnika razredne nastave te 27,2% nastavnika predmetne nastave.

#### 4.3. Stupanj obrazovanja

**Tablica 9:** Usporedni prikaz strukture nastavnika i učitelja po varijabli „stupanj obrazovanja“

| Stupanj obrazovanja       | N           | %           | U           | %           |
|---------------------------|-------------|-------------|-------------|-------------|
| srednje obrazovanje       | 41          | 1,9         | 69          | 5,2         |
| više obrazovanje          | 1044        | 48,9        | 1018        | 76,5        |
| <b>visoko obrazovanje</b> | <b>1037</b> | <b>48,6</b> | <b>243</b>  | <b>18,3</b> |
| Magisterij                | 12          | 0,6         | 0           | 0,0         |
| <b>Ukupno</b>             | <b>2134</b> | <b>100</b>  | <b>1330</b> | <b>100</b>  |

**Legenda:**

N – broj nastavnika

U – broj učitelja

% - postotak

Varijabla „stupanj obrazovanja“ podijeljena je u četiri osnovne kategorije. Nastavnici razredne i predmetne nastave uvelike se razlikuju po varijabli „stupanj obrazovanja“. Puno je veći broj nastavnika razredne nastave koji imaju više obrazovanje (76,5%) u odnosu na nastavnike predmetne nastave (48,9%). U kategoriji visokog obrazovanja nastavnici razredne nastave su zastupljeni s 18,3%, dok se u istoj kategoriji nalazi 48,6% predmetnih nastavnika. Do ovih razlika dolazi zbog preustroja i promjene načina obrazovanja nastavnika i učitelja. Početkom 90-tih godina trogodišnji studij za učitelje zamijenjuje četverogodišnji, dok se za obrazovanje nastavnika ta promjena dogodila 70-tih godina. Rezultat toga je da premda su zaposleni na istom poslu, učitelji i nastavnici različitih dobnih skupina imaju različit završeni stupanj obrazovanja.

#### 4.4. Sažimanje kategorije „dob“ kod ravnatelja

Varijabla „dob“ kod ravnatelja sažeta je u tri kategorije. Statističkom podjelom ravnatelji su podijeljeni u tri približno ravnomjerno zastupljene skupine.

**Tablica 10:** Prikaz kategorizirane dobne strukture ravnatelja

| <b>Dob</b>    | <b>N</b>   | <b>%</b>   |
|---------------|------------|------------|
| - 48          | 36         | 31,5       |
| 49 – 55       | 37         | 35,5       |
| 56 +          | 41         | 36,0       |
| <b>Ukupno</b> | <b>114</b> | <b>100</b> |

**Legenda:**

N – broj ravnatelja

% - postotak

#### 4.5. Kategorizacija osnovnih škola po ruralno - urbanoj pripadnosti

Uz prije navedene, provedena je i kategorizacija matičnih osnovnih škola po kriteriju ruralno-urbane pripadnosti. Škole su smještene u određene kategorije na osnovi ruralno-urbane pripadnosti mjesta u kojima se nalaze. U kategoriju „selo“ ulaze sve škole koje se nalaze u mjestima koja nemaju status grada. Kategoriju „mali grad“ čine sva mjesta koja imaju do 60 000 stanovnika. „Veliki gradovi“ su gradovi koja imaju više od 60 000 stanovnika. To su: Split, Rijeka, Osijek, Dubrovnik, Zadar, Karlovac, Pula, Zadar, Slavonski Brod i Varaždin. Zagreb kao glavni grad i grad u kojem živi oko 800 000 stanovnika zbog svojih specifičnosti zadržan je kao zasebna kategorija.

**Tablica 11:** *Usporedni prikaz strukture nastavnika i učitelja po varijabli „ruralno-urbana pripadnost“*

| <b>Ruralno–urbana pripadnost</b> | <b>N</b>    | <b>%</b>   | <b>U</b>    | <b>%</b>   | <b>T</b>    | <b>%</b>   |
|----------------------------------|-------------|------------|-------------|------------|-------------|------------|
| Selo                             | 293         | 22,0       | 369         | 17,3       | 662         | 19,1       |
| Mali grad                        | 670         | 50,2       | 1116        | 52,3       | 1786        | 51,5       |
| Veliki grad                      | 250         | 18,7       | 419         | 19,6       | 669         | 19,3       |
| Zagreb                           | 121         | 9,1        | 230         | 10,8       | 351         | 10,1       |
| <b>Ukupno</b>                    | <b>1334</b> | <b>100</b> | <b>2134</b> | <b>100</b> | <b>3468</b> | <b>100</b> |

**Legenda:**

N – broj nastavnika

U – broj učitelja

T – ukupan broj nastavnog osoblja

% - postotak

## 5. Obrada podataka

Obrada podataka provedena je na podacima od sveukupno 6260 ispitanika.

**Tablica 10:** *Broj ispitanika koji su sudjelovali u istraživanju*

| <b>Skupina ispitanika</b> | <b>N</b>    |
|---------------------------|-------------|
| Nastavnici                | 2134        |
| Učitelji                  | 1334        |
| Učenici                   | 2674        |
| Ravnatelji                | 118         |
| <b>Ukupno</b>             | <b>6260</b> |

**Legenda:**

N – ukupni broj ispitanika u danoj kategoriji

Nakon što su varijable priređene za statističku obradu izvršene su sljedeće analize i postupci:

1) Univarijatne analize –

- određivanje deskriptivnih statističkih parametara (frekvencije, postotci, aritmetičke sredine, standardne devijacije, medijan, mod)

2) Bivarijatne analize -

- Izračunavanje statističke značajnosti razlika upotrebom t - testa za velike nezavisne uzorke
- Izračunavanje statističke značajnosti razlika primjenom postupaka analize varijance
- Određivanje povezanosti među varijablama Pearsonovim koeficijentom korelacije

## 6. Međusobna povezanost nezavisnih varijabli

Određene nezavisne varijable pokazuju visoku međusobnu povezanost. Kodirana varijabla dobi (prije spomenutom podjelom u četiri kategorije) u visokoj je korelaciji s kodiranom varijablom staža (podjela u tri kategorije). Pearsonov koeficijent korelacije za cjelokupni uzorak nastavnog osoblja (N=3468) iznosi 0,893. Ovaj izrazito visoki koeficijent korelacije ukazuje na činjenicu da se ove dvije nezavisne varijable ne mogu koristiti odvojeno, te se u knjizi koristi samo varijabla dobi. Korelacija između dobi i stupnja obrazovanja iznosi 0,513. Ovaj koeficijent, premda također izrazito visok, moguće je objasniti promjenama u sustavu obrazovanja nastavnika i učitelja.

### Literatura

Council of Europe (2000). *European Report on Quality of School Education - Sixteen Quality Indicators*. Lisabon.

European Commission. (2004). *Working Group B „Key Competences“*. *Key Competences for Lifelong Learning. A European Reference Framework*. Brussels.

European Commission. (2003). *Education and Training 2010. The Success of the Lisbon Strategy Hinges on Urgent Reform*. Brussels.

European Commission. (2002). Working group B, Follow-up of the „*Report on the concrete objectives of the education and training systems*“. Brussels.

European Commission. (2001). *Concrete Future Objectives of the European Education System*. Brussels.

Letscher, J. (ur.) (2004). *The integrated person. How curriculum development relates to new competencies*. Enschede: CIDREE.

---

## NASTAVNI PROGRAMI IZ PERSPEKTIVE NASTAVNIKA I UČITELJA – BRANISLAVA BARANOVIĆ

### *Uvod*

Iako postoje značajne razlike u definiranju nacionalnog kurikulumu, proces njegovog planiranja i izrade je danas vrlo strukturiran i u tom pogledu postoji visok stupanj suglasnosti. Dominira model koji proces izrade kurikulumu vidi kao ciklički proces.

Osnovne faze tog procesa najčešće čine: 1. procjena trenutnog stanja i definiranje potreba, odnosno ciljeva u obrazovanju i kurikulumu; 2. planiranje kurikulumu i proces konstrukcije kurikulumu (izrada strategije razvoja nacionalnog kurikulumu, izrada kurikulumskih dokumenata, naputaka, i sl.); 3. implementacija planiranog kurikulumu i 4. evaluacija kurikulumu. (Wiles & Bondi, 1988; Walker, 1990).

Nacionalni kurikulum se stvara kroz proces stalne konzultacije i sudjelovanje širokog kruga sudionika i korisnika obrazovanja kao što su npr. predstavnici prosvjetne politike, stručnjaci za razvoj kurikulumu, nastavnici, učenici, ravnatelji škola, znanstvenici iz disciplina i područja čiji se sadržaji poučavaju, poslodavci, roditelji, predstavnici lokalne zajednice, predstavnici sindikata, itd. Ovakvim pristupom stvaraju se uvjeti ne samo za izradu kurikulumu primjerenog potrebama društva i pojedinca, nego se i osigurava *podrška* predloženim promjenama.

Procjena trenutnog stanja i potreba u obrazovanju i kurikulumu spada u prve korake u procesu planiranja i izmjene kurikulumu. Pri tome poseban značaj ima empirijska analiza mišljenja nastavnika i učitelja koje se zasniva na neposrednom iskustvu o funkcioniranju nacionalnog kurikulumu u školama. Ta analiza je značajna iz više razloga: pruža uvid u dobre i slabe strane aktualnog kurikulumu, omogućuje procjenu uvjeta potrebnih za njegovu učinkovitu implementaciju, identificiranje razvojnih smjerova u području kurikulumu, itd. Njome se ujedno senzibilizira nastavnike i učitelje za kurikulumске promjene, uključuje ih se u sam proces mijenjanja kurikulumu i općenito, doprinosi se razvoju „kulture kurikulumu“ u školama.

***Cilj ove istraživačke dionice*** je bio ispitati što nastavnici i učitelji u osnovnim školama misle o sadašnjim nastavnim programima, njihovoj primjeni i promjenama. Također smo nastojali identificirati njihove prijedloge u pogledu razvoja nastavnih programa i unapređivanja kvalitete osnovnog, tj. obveznog obrazovanja.

U istraživanju smo pošli od sljedećih *pretpostavki*: 1. da nastavnici i učitelji neće biti zadovoljni sadašnjim nastavnim programima i da će zahtijevati njihove promjene: 2. da će razlike u njihovim mišljenjima biti povezane s njihovim sociodemografskim osobinama (spol, dob, obrazovanje i radni staž) te osobinama škola (ruralno-urbana i regionalna pripadnost, odnosno lociranost škola).

### ***Problemi istraživanja:***

- ispitati mišljenje nastavnika i učitelja o materijalnim uvjetima u kojima realiziraju nastavne programe
- ispitati mišljenje nastavnika i učitelja o procesu realizacije nastavnih programa u školama (pripremanje i izvođenje nastave)
- ispitati mišljenje nastavnika i učitelja o odnosu s ravnateljem
- ispitati mišljenje nastavnika i učitelja o sadašnjim nastavnim programima
- ispitati mišljenje nastavnika i učitelja o promjenama sustava osnovnog obrazovanja
- ispitati mišljenje nastavnika i učitelja o promjenama nastavnih programa
- ispitati razlike u mišljenjima nastavnika s obzirom na njihove sociodemografske osobine (spol, dob, obrazovanje i radni staž) te osobine škola (ruralno-urbana i regionalna pripadnost škola)
- ispitati razlike u mišljenjima učitelja s obzirom na njihove sociodemografske osobine (spol, dob, obrazovanje i radni staž) te osobine škola (ruralno-urbana i regionalna pripadnost škola).

### ***Instrumenti i postupak istraživanja***

Primijenjena su dva tipa upitnika: upitnik za nastavnike i upitnik za učitelje. Oba upitnika su sadržavala varijable kojima smo ispitali: 1. sociodemografska i profesionalna obilježja ispitanika, 2. ruralno-urbanu i regionalnu pripadnost škola, 3. procjenu uvjeta i zadovoljstvo uvjetima rada u školi, 4. način na koji izvode nastavu, 5. procjenu sadašnjih okvirnih nastavnih programa, 6. mišljenje o promjenama sadašnjih okvirnih nastavnih programa, 7. mišljenje o promjenama strukture sustava osnovnog obrazovanja i 8. prijedloge za promjenu nastavnih programa. Instrumenti i postupak istraživanja detaljnije su obrađeni u dijelu knjige koji opisuje metodologiju istraživanja. Kako upitnici za nastavnike i učitelje, pored navedene zajedničke strukture, sadrže i niz specifičnosti, dobivene rezultate ćemo prikazati odvojeno.



### 1. Rezultati i rasprava

#### 1.1. Sociodemografska i profesionalna obilježja nastavnika

U uzorku nastavnika koje smo ovim istraživanjem ispitivali dominiraju žene (oko 74% ispitanika su žene), što upućuje na feminiziranost nastavničke djelatnosti. Prema podacima nastavnici su također i starija dobna skupina. Prosječna dob im je 45 godina, a gotovo ih jedna trećina ima više od 54 godine. Sukladno navedenoj starosnoj strukturi, većina nastavnika ima i dulji radni staž. Prosječna duljina radnog staža je 19,5 godina, pri čemu čak 40% nastavnika ima radni staž od 26 i više godina. Prema podacima o školskoj spremi gotovo polovina nastavnika (48,9%) ima završenu višu školu, i isti postotak (48,6%) visoku školu, odnosno fakultet, što se može objasniti razlikama u načinu obrazovanja nastavnika. Starije generacije predmetnih nastavnika su završavale dvogodišnje studije, a mlađe četverogodišnje. Mali je broj nastavnika sa završenom srednjom školom (2% nediplomiranih studenata deficitarnih nastavnih profila) i zanemariv broj sa završenim poslijediplomskim studijem (0,6% nastavnika). Uz podatak o obrazovnoj strukturi napominjemo da se danas u sve većem broju zemalja, uslijed usložnjavanja i povećane zahtjevnosti nastavničkog rada, mijenja sustav obrazovanja nastavnika s tendencijom njegovog podizanja na magistarski stupanj. Velika većina nastavnika (84%) zaposlena je na neodređeno vrijeme, dok je mali dio (16%) zaposlen na određeno vrijeme.

Gledajući sumarno, navedeni podaci upućuju da je nastavničko osoblje u osnovnim školama feminizirano, starije dobi, duljeg radnog staža, te populacija u kojoj čak polovica njezinih pripadnika ima završeno više, a ne visoko obrazovanje. Feminiziranost i starija dobna struktura ukazuju na društvenu marginalizaciju nastavničke djelatnosti, ali isto tako upozoravaju da je riječ o populaciji čiji znatan dio ima već ustaljene obrasce rada i obrazovanje koji mogu otežavati njihovo prilagođavanje sve češćim promjenama i inovacijama u nastavničkom radu.

Jedan od načina na koji smo nastojali ustanoviti profesionalna obilježja nastavnika bila su i pitanja o njihovoj informacijsko-komunikacijskoj kompetenciji. Postavili smo tri pitanja kojima smo „mjerili“ koliko često nastavnici koriste osobno računalo, Internet te koliko često komuniciraju pomoću e-maila. Čestinu korištenja osobnog računala i Interneta ispitanici su

procjenjivali na skali od četiri stupnja: „nikad“ (1), „rijetko“ (2) „često“ (3) i „vrlo često“ (4). U Tablici 1 prikazani su podaci o čestini njihovog korištenja.

**Tablica 1:** Čestina korištenja osobnog računala i Interneta

| Molimo Vas da procijenite koliko često koristite: | Nikad | Rijetko | Često | Vrlo često |
|---|-------|---------|-------|------------|
|   | %     |         |       |            |
| Osobno računalo                                   | 26,1  | 32,2    | 22,7  | 19         |
| Internet  | 41,5  | 27,8    | 18,8  | 12,0       |

**Legenda:**

% - postotak nastavnika

Kada je riječ o korištenju osobnog računala, iz podataka je vidljivo da je najveći broj nastavnika odgovorio da rijetko koristi računalo (oko jedna trećina). Zatim, s nešto manjim postotkom, slijede oni koji su odgovorili da ga nikad ne koriste. Indikativno je da je najmanji broj nastavnika odgovorio da vrlo često koristi osobno računalo (nešto manje od jedne petine). Također je mali broj nastavnika koji ga često koristi (nešto manje od jedne četvrtine nastavnika). Gledajući skalu u cjelini, proizlazi da veći dio nastavnika (58%) nikada ili rijetko koristi osobno računalo. Naime, s obzirom na trend informatizacije škola i nastave logično je očekivati da je veći postotak onih koji osobno računalo koriste često i vrlo često, a ne obrnuto.

U slučaju korištenja Interneta podaci su još nepovoljniji. U kategoriji „nikad“ nalazi se čak 41% odgovora, a kategoriji „rijetko“ 28% odgovora, što govori da se više od dvije trećine nastavnika rijetko ili nikada ne služi Internetom.

Slično je i s korištenjem e-maila. Na pitanje da li komuniciraju e-mailom većina ispitanika (oko dvije trećine) je odgovorilo da ne komunicira.

**Tablica 2:** Čestina komuniciranja putem e-maila

| Komunicirate li pomoću e-maila? | N    | %    |
|---------------------------------|------|------|
| Da                              | 757  | 35,5 |
| Ne                              | 1318 | 63,5 |

**Legenda:**

N – broj nastavnika koji su ponudili određeni odgovor

% - postotak nastavnika

Također smo nastojali utvrditi da li u korištenju osobnog računala, Interneta i e-maila postoje statistički značajne razlike između nastavnika s obzirom na njihova sociodemografska obilježja (spol, dob i obrazovanje, radni staž) te lokacijska obilježja škola (ruralno-urbanu i regionalnu pripadnost). S obzirom na visoku korelaciju dobi s obrazovanjem i radnim stažom

nastavnika prezentirat ćemo samo podatke koji se odnose na dobne razlike.<sup>1</sup> Uslijed visokog udjela žena u uzorku nastavnika, u izvještaju također nećemo prikazivati razlike između ispitanika s obzirom na spol.

Najprije ćemo prikazati podatke koji se odnose na povezanosti dobi i korištenja osobnog računala i Interneta. Za testiranje značajnosti razlika između nastavnika u korištenju osobnog računala i Interneta s obzirom na dob korištena je analiza varijance. Utvrđeno je da mlađi nastavnici statistički značajno češće koriste i osobno računalo ( $F = 165,82$ ,  $df = 3/2082$ ,  $p = .000$ ) i Internet ( $F = 173,48$ ,  $df = 3/1999$ ,  $p = .000$ ) od nastavnika starije dobi (Detaljni podaci u Tablici 1 u Prilogu A).

Razlike između nastavnika u čestini komuniciranja e-mailom s obzirom na dob ispitane su  $\chi^2$ -testom. Testiranjem značajnosti razlika utvrđeno je da puno više nastavnika mlađe dobi (Tablica 2 u Prilogu A) komunicira putem e-maila nego nastavnika starije dobi ( $\chi^2 = 261,15$ ,  $df = 3$ ,  $p = .000$ ).

To što nastavnici mlađe dobi češće koriste osobno računalo, Internet i e-mail, nego nastavnici starije dobi može se dijelom objasniti razlikama u načinu njihovog obrazovanja o čemu svjedoči i već spomenuta visoka korelacija između dobi i obrazovanja. Osim razlika u obrazovanju pretpostavljamo da na češću upotrebu informacijske tehnologije od strane mlađih nastavnika djelomice također utječu i generacijske razlike između ispitanika (razlike u interesima, profesionalnim aspiracijama, načinu života i sl.) koje mlađe nastavnike čine fleksibilnijim i otvorenijim za upotrebu novih tehnologija, nego nastavnike starije dobi.

U istraživanju smo također pošli od pretpostavke da na učestalost korištenja informacijske tehnologije, osim sociodemografskih obilježja nastavnika, mogu utjecati i osobine škola u kojima nastavnici rade. Preciznije, pretpostavljamo da učestalost upotrebe osobnog računala, Interneta, komunikacije putem e-maila također može ovisiti i o tome da li se škola nalazi u razvijenoj ili nerazvijenoj regiji, selu, gradu, ili pak Zagrebu gdje je informacijska tehnologija dostupnija i mogućnosti osposobljavanja za njezinu upotrebu veće nego u većini drugih mjesta. U ovom istraživanju analizirali smo utjecaj dviju varijabli: regionalne i ruralno-urbane pripadnosti škola. Kao što je u uvodnom dijelu knjige objašnjeno, vodeći računa o socio-kulturnim i ekonomskim karakteristikama Hrvatske, varijabla regionalne pripadnosti škola kategorizirana je u šest regija: 1. Zagreb i Zagrebačka županija, 2. Središnja Hrvatska, 3. Istra i

---

<sup>1</sup> O međusobnoj povezanosti nezavisnih varijabli vidi opširnije u dijelu knjige u kojem se opisuje metodologija istraživanja. S obzirom na visok udio žena u uzorku nastavnika, također se neće interpretirati značajnosti razlika s obzirom na spol nastavnika. Detaljniji opis varijable spol također se nalazi u metodologijskom dijelu knjige.

Primorje, 4. Dalmacija, 5. Slavonija, 6. Sjeverozapadna Hrvatska. Varijabla selo-grad sadržavala je sljedeće kategorije : 1. Zagreb, 2. veliki grad, 3. mali grad i 4. selo.

Razlike u korištenju osobnog računala i Interneta ovisno o ruralno-urbanoj pripadnosti škola također smo testirali analizom varijance. Podaci upućuju da se statistički značajne razlike za varijablu korištenja osobnog računala pokazuju na relaciji Zagreb - ostala mjesta ili kategorije naselja (selo, mali grad, veliki grad). One ukazuju da nastavnici iz Zagreba češće koriste osobno računalo nego nastavnici iz ostalih naselja (Tablica 3 u Prilogu A). Sličan trend se pokazuje i na varijabli korištenja Interneta (Tablica 3 u Prilogu A).

Utjecaj ruralno-urbane pripadnosti škola na razlike između nastavnika u čestini komuniciranja putem e-maila ispitivali smo primjenom  $\chi^2$  – testa. Rezultati upućuju da se sličan trend u korištenju informacijske tehnologije pokazuje i kada je riječ o korištenju e-maila: nastavnici iz Zagreba koriste ga češće nego nastavnici iz ostalih naselja ( $\chi^2 = 36,29$ ,  $df = 3$ ,  $p = .000$ ; detaljni podaci su prikazani u Tablici 4 u Prilogu A).

Gledajući u cjelini, testiranje značajnosti razlika u korištenju informacijskom tehnologijom s obzirom na ruralno-urbanu pripadnost škola, pokazalo je da nastavnici iz Zagreba statistički značajno češće koriste osobno računalo, Internet i e-mail od nastavnika iz ostalih kategorija naselja (veliki i mali gradovi te sela). Podatak da su razlike između aritmetičkih sredina za ostale kategorije naselja slabe (mada su statistički značajne) upućuje da među nastavnicima koji rade u školama lociranim u velikim i malim gradovima te selima zapravo nema značajnije razlike u korištenju informacijske tehnologije. No, kako su prosječne procjene (aritmetičke sredine) učestalosti korištenja informacijskom tehnologijom niske za sve kategorije naselja, to upozorava da je riječ o još uvijek niskoj razini njezine upotrebe u školama, pa čak i u Zagrebu.

Rezultati analize varijance (Tablica 5 u prilogu A) upućuju da na korištenje informacijske tehnologije sličan utjecaj ima i regionalna pripadnost škola. Značajnije razlike u korištenju osobnog računala i Interneta se pojavljuju između Zagreba i Zagrebačke županije, Istre i Primorja na jednoj strani te Dalmacije i Središnje Hrvatske na drugoj strani.

Što se tiče razlika u učestalosti komuniciranja e-mailom ovisno o regionalnoj pripadnosti škola, rezultati  $\chi^2$  – testa upućuju na sličan trend. Nastavnici iz Zagreba i Zagrebačke županije, Istre i Primorja statistički značajno češće komuniciraju e-mailom nego nastavnici iz drugih regija ( $\chi^2 = 50,05$ ,  $df = 5$ ,  $p = .000$ ) (Tablica 6 u Prilogu A).

Gledano u cjelini, može se reći da nastavnici u osnovnim školama u Hrvatskoj relativno rijetko koriste osobno računalo, Internet i komunikaciju putem e-maila; da pri tome između nastavnika postoje razlike ovisno o razlikama u njihovoj dobi, te o tome u kojoj regiji i tipu naselja je škola locirana (Zagrebu ili drugim kategorijama naselja: ostalim gradovima i selima).

Kada je riječ o povezanosti sociodemografskih osobina nastavnika i čestine korištenja informacijske tehnologije, pokazalo se da dob ima značajan utjecaj na korištenje informacijske tehnologije. Mlađi nastavnici statistički značajno češće od starijih koriste sve analizirane oblike informacijske tehnologije. No, gledajući sa stajališta osuvremenjivanja nastave problem je u tome što oni čine manji dio nastavničke populacije.

Kako se, gledajući u cjelini, radi o relativno niskom stupnju korištenja informacijske tehnologije općenito, pa i kod onih koji je češće koriste, i kako u nastavničkoj populaciji dominiraju starije dobne skupine, proizlazi da bi prosvjetne vlasti trebale posvetiti znatno veću pažnju osposobljavanju nastavnika za korištenje informacijske tehnologije, nego što je to bio slučaj do sada. Očito je da informatizacija škola bez informacijskog opismenjivanja nastavnika nije dovoljna. Podaci o utjecaju regionalne pripadnosti škola ukazuju da će pri tome posebnu pažnja trebati posvetiti školama u Središnjoj Hrvatskoj i Dalmaciji i to podjednako u školama u gradovima i u selima. Naime, naša analiza je pokazala da, kada se izuzme grad Zagreb, među svim ostalim kategorijama gradova i sela postoje male razlike u korištenju informacijske tehnologije.

Informacijska tehnologija danas čini sve značajnije sredstvo rada i izvor informacija u pripremi i izvođenju nastave, tako da mogućnosti njezinog korištenja u školi i osposobljenost nastavnika za njezino korištenje značajno utječu na kvalitetu rada nastavnika, a time i kvalitetu nastave. Ona se danas tretira kao važan indikator suvremenosti škola, a u dokumentima Europske komisije informacijska i komunikacijska tehnologija su uključeni u listu 15 ključnih indikatora kvalitete rada škola (European Commission, 2002). Stoga je važno da svi nastavnici, bez obzira na dob, spol i ostala demografska i profesionalna obilježja budu dobro osposobljeni za njezino korištenje u pripremi i izvođenju nastave.

## *1.2. Procjena uvjeta rada i zadovoljstvo nastavnika uvjetima rada u školi*

Mišljenje nastavnika o uvjetima rada u školi ispitivali smo s nekoliko pitanja: 1. koja nastavna sredstva i pomagala koriste u nastavi, 2. kako nabavljaju nastavna sredstva i materijale, 3.

koja nastavna sredstva i vrste pomagala imaju na raspolaganju u školi, 4. kako procjenjuju opremljenost kabineta i knjižnica i 5. koliko su zadovoljni uvjetima rada u školi općenito.

Da bismo ustanovili koja nastavna sredstva i pomagala koriste u nastavi, od nastavnika smo tražili da na ponuđenoj listi od 16 nastavnih sredstava i pomagala zaokruže ona koja koriste u nastavi. Budući da izbor nastavnih sredstava i pomagala prije svega ovisi o nastavnom predmetu, podaci su prikazani po predmetima (Tablica 7 u prilogu A).

Iz podataka je vidljivo da nastavnici u nastavi najčešće koriste udžbenike. Gotovo svi nastavnici (97%-99%), i to iz 11 od ukupno 15 analiziranih predmeta, su izjavili da koriste udžbenik. Izuzetak čine nastavnici onih predmeta koji nemaju udžbenike ili se, uslijed naravi predmeta, njima rjeđe koriste, kao što je npr. tjelesna i zdravstvena kultura. Slično je i s korištenjem radnih bilježnica i vježbenica, te priručnika za nastavnike. Njih također koristi vrlo veliki postotak nastavnika (90% i više nastavnika većine predmeta). Iznenadujući je podatak da se u ovoj skupini najčešće korištenih nastavnih sredstava nalazi i stručna literatura (90% i više pozitivnih odgovora nastavnika deset predmeta). Nastavnici pojedinih predmeta stručnu literaturu koriste čak i češće od udžbenika, što je i razumljivo jer je riječ o predmetima sa skromnijom udžbeničkom literaturom: tjelesna i zdravstvena kultura, likovna kultura, informatika i vjeronauk. U pojedinim predmetima vrlo često se koriste i mediji (TV, radio, novine): u nastavi hrvatskog jezika koristi ih čak 92% nastavnika, u prirodoslovnim predmetima (priroda, biologija i kemija) koristi ih između 84% - 88% nastavnika, a u nastavi zemljopisa i povijesti 80% - 85% nastavnika. Slično je i s vjeronaukom, glazbenom kulturom i stranim jezicima, gdje se postoci kreću od 74% do 79%. Sudeći po odgovorima nastavnika, grafoskop se također često koristi u nastavi i to u skupini prirodoslovnih predmeta (88%-93%), zatim tehničkoj kulturi, zemljopisu, matematici i nastavi hrvatskog jezika, gdje se postoci kreću od 80% - 85%. Suprotno navedenom, nastavnici značajno rjeđe u nastavi koriste računalo, Internet, naročito rijetko edukacijski CD ROM, a zanemarivo LCD projektor. Kada se izuzmu informatika i tehnička kultura, oni se kod većine nastavnih predmeta nalaze u skupini najrjeđe korištenih nastavnih sredstava.

Navedeni podaci upućuju da upotreba nastavnih sredstava i pomagala varira od predmeta do predmeta. Ipak, iz podataka je vidljivo da u osnovnim školama u većini predmeta dominira upotreba tradicionalnih nastavnih sredstava: udžbenika, radnih bilježnica i vježbenica, priručnika za nastavnike te stručne literature. Znatno rjeđe korištenje informacijske tehnologije (računalo, Internet, CD ROM, LCD projektori) kao nastavnog sredstva otvaraju pitanje jesu li škole dovoljno opremljene informacijskom nastavnom tehnologijom i jesu li

nastavnici dovoljno osposobljeni za njezinu primjenu. Teško da će bez rješavanja ovih pitanja biti moguće govoriti o osuvremenjivanju i podizanju kvalitete osnovnog, odnosno obveznog obrazovanja u Hrvatskoj.

Kako nastavnici nabavljaju nastavna sredstva i materijale ispitivali smo tako da smo od njih tražili da na ponuđenoj listi odgovora procijene koliko često koriste svaki od šest ponuđenih načina nabave nastavnih sredstava (Podaci su prikazani u Tablici 8 u Prilogu A). Procjenjujući načine nabave nastavnih sredstava i materijala na skali od četiri stupnja („nikad“, „rijetko“, „često“, „uvijek“) najveći broj nastavnika je odgovorio da ih ima na raspolaganju u školi (47% nastavnika je procijenilo da ih često imaju na raspolaganju u školi i 34% uvijek). Nadalje, veći dio nastavnika, također sami izrađuju nastavna sredstva i materijale (56% često i 8% uvijek). Po učestalosti zatim slijedi kupovanje nastavnih sredstava i materijala vlastitim sredstvima nastavnika. Čak jedna trećina nastavnika kupuje nastavna sredstva i materijale često, a 5% uvijek. Za razliku od navedenog, nastavnici značajno rjeđe posuđuju nastavna sredstva i materijale od kolega (22% to čini često i uvijek), a najrjeđe ih dobivaju od roditelja učenika (samo 3% odgovora na pozitivnom polu ljestvice). Uzevši općenito, podaci upućuju da nastavnici, i pored toga što u većini slučajeva imaju nastavna sredstva i materijale na raspolaganju u školi, ipak ulažu značajne napore u njihovu izradu i samostalnu nabavu.

Također nas je zanimalo kako nastavnici procjenjuju opremljenost školskih kabineta i knjižnica.

**Tablica 3:** *Nastavničke procjene opremljenosti školskih kabineta*

| Kako je, prema Vašoj procjeni, opremljen kabinet? | Vrlo loše | Loše | Osrednje | Dobro | Vrlo dobro |
|---|-----------|------|----------|-------|------------|
| %   | 10,8      | 18,3 | 39,4     | 23,5  | 8,0        |

**Legenda:**

% - postotak nastavnika

Opremljenost kabineta nastavnici su procjenjivali na skali od pet stupnjeva: „vrlo loše“, „loše“, „osrednje“, „dobro“ i „vrlo dobro“. Podaci pokazuju (Tablica 3) da najveći dio nastavnika smatra da su kabineti za njihove predmete osrednje opremljeni (39%). Gotovo trećina nastavnika nije zadovoljna opremljenošću kabineta (18% ih smatra da su njihovi kabineti loše opremljeni, a 11% da su izrazito loše opremljeni). Razmjerno mali dio ih (oko 24%) procjenjuje da su kabineti u njihovim školama dobro opremljeni i samo 8% da su vrlo dobro opremljeni. Kako dobro opremljeni kabineti predstavljaju jedan od osnovnih uvjeta rada nastavnika i učenika logično bi bilo očekivati veći broj odgovora u ove dvije kategorije.

Opremljenost škola knjižnicama također predstavlja značajan materijalni uvjet rada nastavnika. Od nastavnika smo tražili da na pet-stupanjskoj skali od „vrlo loše“ do „vrlo dobro“ procijene opremljenosti školske knjižnice stručnom literaturom iz njihovog nastavnog područja.

**Tablica 4:** *Nastavničke procjene opremljenosti školske knjižnice stručnom literaturom iz njihovog nastavnog područja (%)*

| <b>Molimo vas da procijenite kako je školska knjižnica opremljena stručnom literaturom iz Vašeg nastavnog područja.</b> | <b>Vrlo loše</b> | <b>Loše</b> | <b>Osrednje</b> | <b>Dobro</b> | <b>Vrlo dobro</b> |
|---|------------------|-------------|-----------------|--------------|-------------------|
| <b>%</b>  | 11,2             | 23,8        | 41,0            | 19,7         | 4,3               |

**Legenda:**

% - postotak nastavnika

Kako pokazuju podaci u Tablici 4 najveći broj nastavnika je procijenio (41%) da je školska knjižnica osrednje opremljena stručnom literaturom iz njihovog nastavnog područja. Nešto više od jedne trećine nastavnika smatra da je loše ili vrlo loše opremljena stručnom literaturom, dok ih je samo jedna četvrtina izjavila da je zadovoljna i vrlo zadovoljna opremljenošću knjižnica, što je prilično mali broj, naročito ako imamo u vidu da velik broj nastavnika koristi stručnu literaturu za pripremu nastave.

**Tablica 5:** *Zadovoljstvo nastavnika uvjetima rada u školi općenito*

| <b>Koliko ste zadovoljni uvjetima rada u školi općenito?</b> | <b>%</b> |
|--|----------|
| <b>Izrazito nezadovoljan</b>                                 | 2,5      |
| <b>Uglavnom nezadovoljan</b>                                 | 14,1     |
| <b>Niti zadovoljan, niti nezadovoljan</b>                    | 27,3     |
| <b>Uglavnom zadovoljan</b>                                   | 50,4     |
| <b>Izrazito zadovoljan</b>                                   | 5,8      |

**Legenda:**

% - postotak nastavnika

Također smo nastojali ustanoviti koliko su nastavnici zadovoljni uvjetima rada u školi općenito. Svoje zadovoljstvo uvjetima rada u školi nastavnici su procjenjivali na skali od pet stupnjeva s neutralnim odgovorom: „izrazito zadovoljan“, „uglavnom zadovoljan“, „niti zadovoljan, niti nezadovoljan“, „uglavnom nezadovoljan“ i „izrazito nezadovoljan“.



Iz distribucije odgovora (Tablica 5) je vidljivo da je većina nastavnika zadovoljna uvjetima rada u školi (50% nastavnika je odgovorilo da je uglavnom zadovoljno i 6% da je izrazito zadovoljno). Razmjerno mali dio ih je uglavnom nezadovoljan (14%) i neznatan broj izrazito nezadovoljan (2.5%). To upućuje da su procjene nastavnika kada je riječ o zadovoljstvu uvjetima rada općenito puno pozitivnije nego kada je riječ o konkretnim uvjetima, kao što je npr. opremljenost školskih knjižnica i kabineta. Zapravo, razumljivo je da su nastavnici više osjetljivi kada su u pitanju kabineti i knjižnice, jer oni spadaju u one uvjete rada koji neposredno utječu na izvođenje nastave i kvalitetu njihovog rada. Osim toga, procjena „uvjeta rada općenito“ je sadržajno šira kategorija i obuhvaća mnoge druge elemente pored knjižnica i kabineta, pa je logično da su se javile navedene razlike u procjenama uvjeta rada.

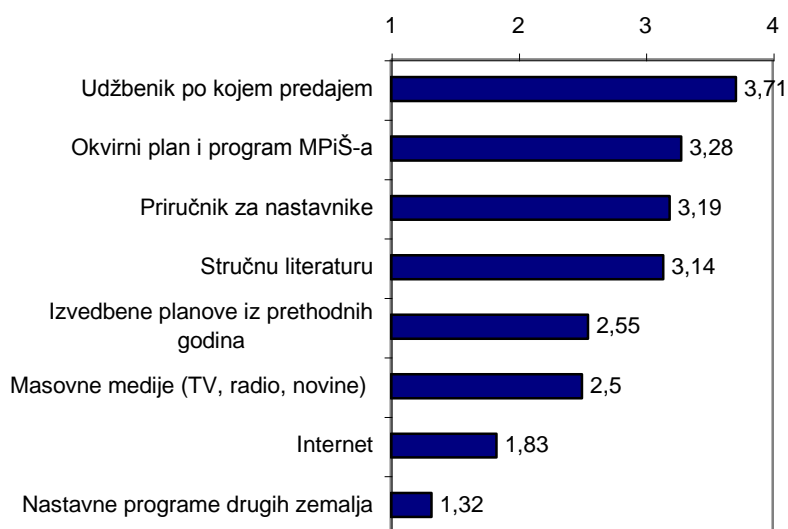
### *1.3. Priprema i izvođenje nastave*

Analizirani su sljedeći aspekti pripreme nastavnika za nastavu: 1. broj sati utrošen na pripremu nastave, 2. izvori koje nastavnik koristi za pripremu nastave, i 3. mjesto pripreme za nastavu.

Koliko vremena nastavnici posvećuju pripremanju nastave ispitivali smo putem otvorenog pitanja u kojem se od nastavnika tražilo da procijene koliko sati tjedno u prosjeku troše na pripremu nastave. Dobiveni podaci ukazuju da nastavnici, prema njihovoj vlastitoj procjeni, troše oko 10 sati tjedno na pripremu nastave (vrijednosti i moda i medijana su 10).

Na pitanje koliko pripremaju nastavu kod kuće, a koliko u školi, nastavnici su odgovorili da u prosjeku 90% vremena utroše na pripremanje nastave kod kuće, a samo 10% na pripremanje u školi. Podatak da nastavnici izrazito veliki dio priprema za nastavu obavljaju kod kuće otvara i niz drugih pitanja koja bi trebalo detaljnije istražiti: npr. da li je danas, u uvjetima razvoja multimedijske, integrirane, eksperimentalne, projektne, i sl. nastave, moguće pripremati nastavu prvenstveno kod kuće? Što navedena struktura vremena pripremanja govori o samoj nastavi? Da li ona indicira da u školama još uvijek dominira tradicionalna nastava koju je moguće pripremati kod kuće, itd.

**Slika 1:** *Izvori informacija za pripremanje nastave (prosječna čestina korištenja izvora)*



**Legenda:**

1 = nikad  
4 = uvijek

Da bi smo došli do potpunije slike o tome kako se nastavnici pripremaju za nastavu također smo nastojali utvrditi koliko često koriste pojedine izvore informacija za pripremanje nastave. Nastavnici su na skali od četiri stupnja („nikad“(1), „rijetko“(2), „često“(3) i „uvijek“(4)) navodili odgovarajući stupanj za svaki od osam ponuđenih izvora. Na Slici 1 prikazane su aritmetičke sredine, a u Tablici 9 u Prilogu A aritmetičke sredine s pripadajućim standardnim devijacijama.

Iz podataka je vidljivo da nastavnici za pripremu nastave najčešće koriste udžbenike. Zatim slijede okvirni programi Ministarstva prosvjete te priručnici za nastavnike i stručna literatura. Znatno rjeđe koriste Internet, a najrjeđe nastavne programe drugih zemalja. Navedeni rezultati zapravo potvrđuju dosadašnje nalaze da nastavnici najčešće koriste tradicionalna nastavna sredstva: udžbeničku literaturu, a zatim i stručnu literaturu. Upotreba tradicionalnih nastavnih sredstava dominira u pripremanju za nastavu, ali, kako smo iz prethodnih pitanja vidjeli, i u izvedbi nastave (podaci o korištenju nastavnih sredstava i pomagala). Rezultati nadalje upućuju da nastavnici u pripremanju nastave značajnu važnost pridaju okvirnim programima Ministarstva, što ne iznenađuje s obzirom da je riječ o centraliziranom kurikulumu s naglaskom na kontroli realizacije samih programa, a ne toliko odgojno-obrazovnih ishoda. (Ured za strategiju razvitka Republike Hrvatske, 2002; OECD, 2001; Berryman & Drabek, 2002).

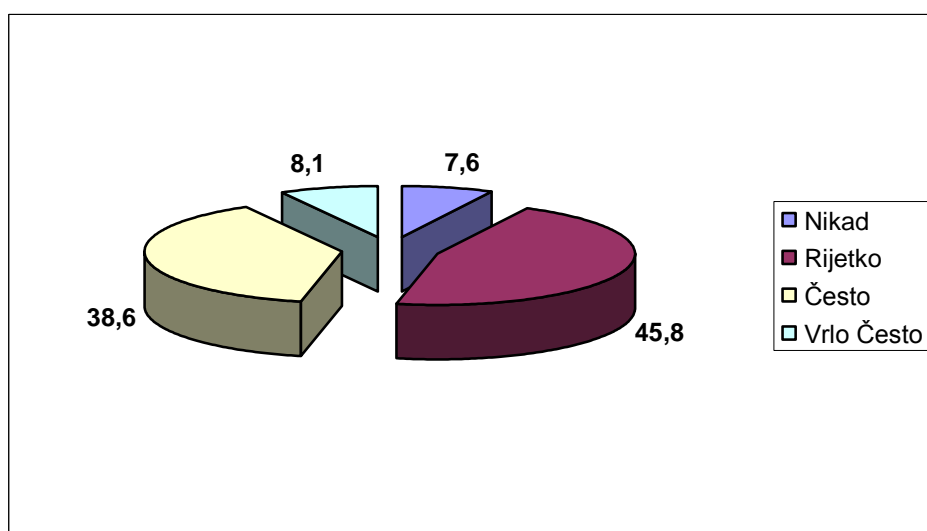
Testiranjem statističke značajnosti razlika u korištenju različitih izvora informacija za pripremu nastave s obzirom na sociodemografska obilježja nastavnika utvrđeno je da na korištenje pojedinih izvora informacija za pripremanje nastave utječe dob nastavnika.

Ustanovljene razlike pokazuju (Tablica 10 u Prilogu A) da mlađi nastavnici statistički značajno češće koriste Internet kao izvor informacija za pripremu nastave, nego stariji ispitanici. Suprotno tome, razlike u korištenju izvedbenih planova iz prethodnih godina upućuju da ih stariji nastavnici češće koriste kao izvor informacija za pripremanje nastave od mlađih.

Premda statistički značajne, razlike između nastavnika u korištenju izvora informacija za pripremu nastave s obzirom na ostale nezavisne varijable (spol ispitanika, ruralno-urbana pripadnost škola) su manje od navedenih i zanemarive, a kod ruralno-urbane pripadnosti škola u većini slučajeva i statistički neznajne, pa ih nećemo zasebno analizirati.

U analizi načina izvođenja nastave fokusirali smo se na pitanja o: 1. suradnji nastavnika s drugim nastavnicima pri izradi njihovog operativnog programa, 2. prilagođavanju operativnog programa učenicima koji brže i koji sporije savlađuju nastavni program, te 3. metodama poučavanja koje nastavnici primjenjuju u nastavi (operacionalno smo ga iskazali kroz pitanje o tome što zahtijevaju od učenika da čine za vrijeme nastave).

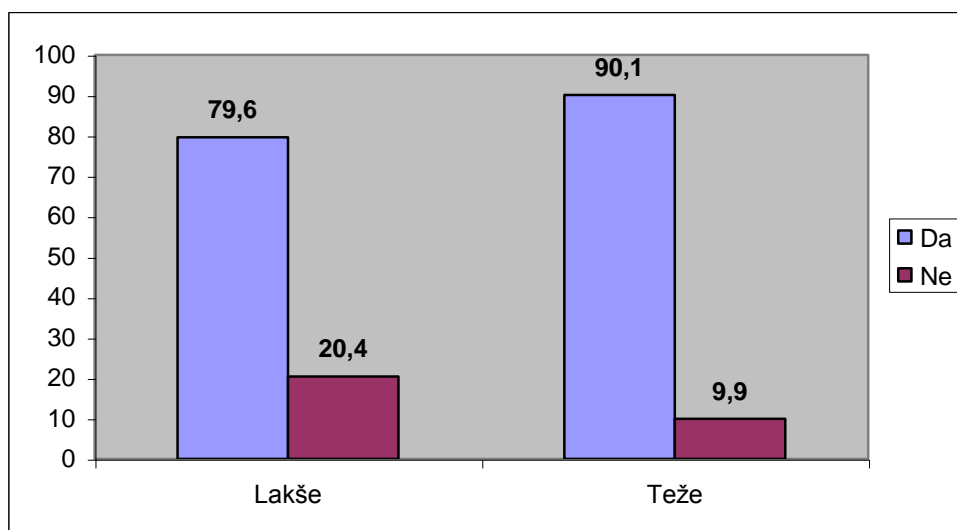
**Slika 2:** Čestina suradnje s nastavnicima drugih predmeta (%)



Čestina suradnje s nastavnicima drugih predmeta također je ispitivana na skali od četiri stupnja: “nikada”, “rijetko”, “često” i “vrlo često”. Kako je iz podataka vidljivo (Slika 2) najveći dio nastavnika je odgovorio da pri izradi operativnih programa rijetko surađuje s drugim nastavnicima (46 %). Zatim slijedi kategorija “često”, s nešto manjim brojem

odgovora (39%). U ekstremnim kategorijama (“nikad” i “vrlo često”) vrlo je mali broj odgovora (oko 8% u svakoj). Ako pogledamo distribuciju odgovora u cjelini pokazuje se da se nešto veći broj odgovora nalazi na negativnoj polovici skale. Podatak da više od polovice nastavnika rijetko ili nikada ne surađuju s nastavnicima drugih predmeta pri izradi svojih operativnih programa jedan je od indikatora koji upućuje na problem nedovoljne povezanosti, odnosno koherentnosti nastavnih programa.

**Slika 3:** Prilagođavanje operativnog programa učenicima koji lakše (brže) i koji teže (sporije) savlađuju nastavni program (%)



Problematiku prilagođavanja operativnih programa nastavnika radu s učenicima različitih sposobnosti savlađivanja nastavne materije “mjerili” smo s dva pitanja na koja se odgovaralo “Da”-“Ne” odgovorima: 1. prilagođavate li Vaš operativni program učenicima koji lakše (brže) savlađuju nastavni program i 2. prilagođavate li Vaš operativni program učenicima koji teže (sporije) savlađuju nastavni program. Iz Slike 3, na kojoj je prikazana čestina “Da” odgovora na oba pitanja, vidljivo je da je velik broj nastavnika pozitivno odgovorio na oba pitanja. Pri tome je veći broj pozitivnih odgovora kada je riječ o prilagođavanju programa učenicima koji teže savlađuju nastavu. Općenito, odgovori upućuju da velik dio nastavnika nastoji prilagoditi svoje programe i jednoj i drugoj skupini učenika, ali da se učenicima koji sporije savlađuju nastavni program posvećuje više pažnje, što sugerira da oni u većoj mjeri utječu na izvođenje nastave.

Posljednje pitanje se odnosilo na aktivnosti učenika za vrijeme nastave. Nastavnicima je bila ponuđena lista od 15 aktivnosti učenika. Za svaku od 15 ponuđenih aktivnosti nastavnici su trebali procijeniti koliko često zahtijevaju od učenika da je izvode za vrijeme nastave.

**Tablica 6:** Procjene nastavnika o pojedinim oblicima aktivnosti učenika na satu

| Aktivnosti učenika  | M    | SD   |
|---|------|------|
| Sudjeluju u zajedničkoj raspravi                                    | 3,36 | 0,62 |
| Postavljaju pitanja o gradivu                                       | 3,29 | 0,65 |
| Iznose vlastite ideje i razmišljanja i raspravljaju o njima         | 3,24 | 0,65 |
| Ponavljaju gradivo koje su već učili                                | 3,16 | 0,69 |
| Rješavaju problemske zadatke vezane uz gradivo                      | 2,92 | 0,77 |
| Pomažu drugim učenicima u izvršavanju pojedinih zadataka            | 2,86 | 0,65 |
| Slušaju i zapisuju što predajem                                     | 2,79 | 1,03 |
| Rade u manjim grupama na rješavanju pojedinih zadataka              | 2,78 | 0,63 |
| Izrađuju neki predmet, sliku, model, pano i sl.                     | 2,62 | 0,76 |
| Na nastavi prezentiraju dio gradiva (referat, samostalni rad i sl.) | 2,45 | 0,71 |
| Pišu komentare, zapažanja, izvještaje i sl                          | 2,27 | 0,82 |
| Rade na učeničkim projektima  | 2,02 | 0,84 |
| Na nastavi čitaju gradivo u sebi                                    | 1,91 | 0,69 |
| Izvode eksperimente   | 1,67 | 0,85 |
| Sudjeluju u terenskom radu  | 1,64 | 0,73 |

**Legenda:**

M – aritmetička sredina

SD – standardna devijacija

Prema procjeni nastavnika u grupi aktivnosti koje učenici najčešće čine za vrijeme nastave (prvih pet aktivnosti s najvećim aritmetičkim sredinama) su sljedeće: sudjelovanje u zajedničkoj raspravi, postavljanje pitanja o gradivu, iznošenje vlastitih ideja i razmišljanja i rasprava o njima, ponavljanje gradiva koje su već učili, te rješavanje problemskih zadataka vezanih uz gradivo. Suprotno tome, u skupini najrjeđe navedenih aktivnosti (zadnjih pet

aktivnosti s najmanjim aritmetičkim sredinama) nalaze se: pisanje komentara, zapažanja, izvještaja, i sl., rad na učeničkim projektima, čitanje na nastavi gradiva u sebi, izvođenje eksperimenata, te sudjelovanje u terenskom radu.

Kako su aktivnosti učenika na nastavi dobrim dijelom vezane uz predmet, tj. ovise o njegovim odgojno-obrazovnim ciljevima i sadržaju, dobivene podatke smo analizirali i po pojedinim predmetima (Tablica 11 u Prilogu A). Iz podataka je vidljivo da su npr. eksperimenti prije svega vezani za prirodoslovne predmete, a zatim za tehničku kulturu. Za razliku od toga, sudjelovanje učenika u terenskom radu je češće na nastavi biologije, zemljopisa i tjelesne kulture, nego na nastavi iz ostalih predmeta. Izrada predmeta, slika, modela, i sl. najčešće se odvija na nastavi likovne kulture, a zatim biologije i kemije.

Međutim kada pogledamo odgovore nastavnika u cjelini, dobiveni podaci upućuju da ih većina koristi tradicionalne nastavne metode, metode vezane za razred i za udžbeničko gradivo (sudjelovanje u zajedničkoj raspravi, postavljanje pitanja o gradivu, iznošenje vlastitih ideja i zapažanja i raspravljanje o njima, ponavljanje gradiva, i sl.). Suprotno općem trendu, upravo one metode rada s učenicima koje se danas apostrofiraju u većini europskih zemalja (rad na učeničkim projektima, izvođenje eksperimenata, pisanje komentara, zapažanja, izvještaja, sudjelovanje u terenskom radu, i sl.) nalaze se u skupini najrjeđe navedenih aktivnosti učenika na nastavi.

#### *1.4. Mišljenje nastavnika o okvirnim nastavnim programima*

Jedan od ključnih zadataka istraživanja bio je utvrditi što nastavnici misle o postojećim okvirnim programima predmeta koji predaju. Nastavnici su procjenjivali okvirni nastavni program samo svog predmeta. Oni nastavnici koji predaju dva ili više predmeta procjenjivali su program onog predmeta u kojem imaju veći broj sati nastave ili onaj koji smatraju svojim glavnim predmetom. Ukupno je procjenjivano 13 predmeta. Svaki nastavnik je karakteristike sadašnjeg okvirnog nastavnog programa procjenjivao na devet dimenzija. Ispitivane dimenzije nastavnih programa predstavljaju karakteristike koje danas u velikom broju zemalja predstavljaju ne samo standard od kojeg se polazi u izradi i razvoju nacionalnog kurikuluma, već i kriterije za evaluaciju njegove kvalitete. Ispitivane su sljedeće dimenzije:

1. Suvremenost
2. Opsežnost
3. Težina
4. Zanimljivost

5. Usklađenost s drugim predmetima istog razreda
6. Usklađenost s prethodnim i sljedećim razredom istog predmeta
7. Korisnost za sadašnji život učenika
8. Važnost za budući život učenika
9. Zahtijeva promjenu

(Harland, 2002)

Svaku od spomenutih dimenzija nastavnog programa predmeta koji predaju nastavnici su procjenjivali na skali od sedam stupnjeva. Pregledom rezultata utvrđeno je da su procjene nastavnika kontinuirano pomaknute k višim vrijednostima skale bez obzira na smjer dimenzije koja se ispituje. Pomak distribucije rezultata k višim vrijednostima uvjetovao je pretvorbu sedam-stupanjske skale u skalu s pet stupnjeva. Spomenuta pretvorba omogućila je kvalitetniju analizu rezultata.

U Tablici 7 nalaze se aritmetičke sredine i pripadajuće standardne devijacije nastavničkih procjena sadašnjih okvirnih nastavnih programa. Procjene se odnose samo na predmet koji nastavnici predaju (npr. aritmetičke sredine procjena nastavnog programa hrvatskog jezika na analiziranim dimenzijama izračunate su samo iz procjena nastavnika hrvatskog jezika). Na svim skalama, osim „opsežnosti“ i „težine“, viša vrijednost označava pozitivniju procjenu (npr. veću „suvremenost“, veću „zanimljivost“, ali manju „opsežnost“, manju „težinu“, itd.).

**Tablica 7:** Nastavničke procjene okvirnih programa predmeta koje predaju

|                    | Hrvatski jezik |      | Likovna kultura |      | Glazbena kultura |      | Strani jezik |      | Matematika |      | Biologija |      | Kemija |      | Fizika |      | Povijest |      | Zemljopis |      | Tehnička kultura |      | TZK  |      | Vjeronauk |      |
|--------------------|----------------|------|-----------------|------|------------------|------|--------------|------|------------|------|-----------|------|--------|------|--------|------|----------|------|-----------|------|------------------|------|------|------|-----------|------|
|                    | M              | SD   | M               | SD   | M                | SD   | M            | SD   | M          | SD   | M         | SD   | M      | SD   | M      | SD   | M        | SD   | M         | SD   | M                | SD   | M    | SD   | M         | SD   |
| Suvremen           | 3,03           | 1,22 | 2,99            | 1,35 | 2,99             | 1,23 | 3,56         | 1,14 | 3,11       | 1,17 | 3,43      | 1,01 | 3,73   | 0,96 | 3,38   | 1,13 | 2,77     | 1,25 | 3,44      | 1,16 | 2,70             | 1,31 | 3,02 | 1,15 | 3,66      | 1,23 |
| Opsežan            | 4,56           | 0,78 | 3,31            | 1,27 | 3,80             | 1,14 | 3,92         | 1,12 | 4,00       | 1,08 | 4,10      | 1,01 | 4,04   | 1,01 | 3,64   | 1,01 | 4,08     | 1,15 | 3,93      | 1,03 | 3,34             | 1,27 | 3,65 | 1,18 | 3,55      | 1,21 |
| Težak              | 4,24           | 1,00 | 2,88            | 1,22 | 3,19             | 1,20 | 3,45         | 1,05 | 3,77       | 1,06 | 3,78      | 0,99 | 3,76   | 1,02 | 3,44   | 1,03 | 3,83     | 1,10 | 3,46      | 1,06 | 3,00             | 1,15 | 3,02 | 1,09 | 2,77      | 1,15 |
| Zanimljiv          | 3,34           | 1,19 | 3,51            | 1,26 | 3,41             | 1,20 | 3,57         | 1,22 | 3,28       | 1,12 | 4,00      | 0,97 | 4,03   | 0,92 | 3,65   | 1,19 | 3,26     | 1,23 | 3,76      | 1,13 | 2,69             | 1,42 | 3,58 | 1,29 | 3,81      | 1,11 |
| Usk. s drug.*      | 2,77           | 1,26 | 2,95            | 1,35 | 2,73             | 1,31 | 2,92         | 1,29 | 2,71       | 1,15 | 3,01      | 1,02 | 3,23   | 1,15 | 2,93   | 1,15 | 2,59     | 1,22 | 2,85      | 1,25 | 2,46             | 1,26 | 2,91 | 1,01 | 3,29      | 1,20 |
| Usk. s pret.**     | 3,72           | 1,20 | 3,32            | 1,25 | 3,60             | 1,21 | 3,72         | 1,23 | 3,64       | 1,14 | 3,23      | 1,14 | 3,58   | 1,17 | 3,18   | 1,13 | 3,39     | 1,25 | 3,26      | 1,23 | 2,37             | 1,13 | 3,55 | 1,10 | 3,43      | 1,30 |
| Koristan           | 3,34           | 1,19 | 3,63            | 1,16 | 3,55             | 1,13 | 3,83         | 1,09 | 3,59       | 1,19 | 3,81      | 1,12 | 3,80   | 0,97 | 3,93   | 0,99 | 3,21     | 1,13 | 3,47      | 1,16 | 3,04             | 1,44 | 3,93 | 1,14 | 4,41      | 0,91 |
| Važan              | 3,68           | 1,23 | 3,92            | 1,01 | 3,60             | 1,06 | 3,98         | 1,08 | 3,94       | 1,08 | 3,90      | 1,14 | 3,89   | 1,05 | 3,99   | 1,11 | 3,45     | 1,06 | 3,75      | 1,13 | 3,27             | 1,44 | 4,16 | 1,13 | 4,61      | 0,74 |
| Zahtijeva promjene | 4,18           | 0,98 | 3,93            | 1,12 | 3,95             | 1,19 | 3,42         | 1,18 | 3,77       | 1,11 | 3,85      | 1,05 | 3,58   | 1,04 | 3,55   | 0,96 | 4,09     | 1,06 | 3,80      | 1,05 | 4,22             | 1,16 | 3,92 | 1,03 | 3,81      | 1,12 |

**Legenda:**

M – aritmetička sredina

SD – standardna devijacija

\* - Usklađen s drugim predmetima istoga razreda

\*\* - Usklađen s programom u prethodnom i sljedećem razredu



U Tablici 8 predstavljeni su *rangovi* nastavničkih procjena osobina (dimenzija) okvirnih programa za svaki pojedini predmet. Rangovi su izvedeni iz nastavničkih procjena osobina nastavnog programa predmeta koji predaju (aritmetičke sredine u Tablici 7). Rang jedan označava najvišu procjenu na skali, a rang devet najnižu procjenu. Analogno vrijednostima u Tablici 7, kod svih osobina osim „opsežan“ i „težak“ viši rang ukazuje na pozitivniju procjenu (primjerice, više suvremen, zanimljiviji, ali manje opsežan i lakši).

Rangovi govore o tome koju poziciju (rang) ima procjena svake pojedine dimenzije programa pojedinog predmeta u odnosu na procjene njegovih ostalih dimenzija. Za našu analizu je važno da usporedba rangova osobina programa pojedinih predmeta omogućuje da se identificiraju dobre i problematične ili slabe strane nastavnih programa u cjelini (cjelovitog nacionalnog kurikuluma od petog do osmog razreda).

**Tablica 8:** *Nastavničke procjene osobina okvirnog programa predmeta koji predaju (rangovi po predmetu)*

|                    | Hrvatski jezik | Likovna kultura | Glazbena kultura | Strani jezik | Matematika | Biologija | Kemija | Fizika | Povijest | Zemljopis | Tehnička kultura | TZK* | Vjeronauk |
|--------------------|----------------|-----------------|------------------|--------------|------------|-----------|--------|--------|----------|-----------|------------------|------|-----------|
|                    | Rang           |                 |                  |              |            |           |        |        |          |           |                  |      |           |
| Suvremen           | 8              | 7               | 8                | 6            | 8          | 7         | 6      | 7      | 8        | 7         | 6                | 7    | 5         |
| Opsežan            | 1              | 6               | 2                | 2            | 1          | 1         | 1      | 4      | 2        | 1         | 2                | 4    | 6         |
| Težak              | 2              | 9               | 7                | 7            | 3          | 6         | 5      | 6      | 3        | 6         | 5                | 7    | 9         |
| Zanimljiv          | 6              | 4               | 6                | 5            | 7          | 2         | 2      | 3      | 6        | 3         | 7                | 5    | 3         |
| Usk. s drug.*      | 9              | 8               | 9                | 9            | 9          | 9         | 9      | 9      | 9        | 9         | 8                | 9    | 8         |
| Usk. s pret.*      | 4              | 5               | 3                | 4            | 5          | 8         | 7      | 8      | 5        | 8         | 9                | 6    | 7         |
| Koristan           | 6              | 3               | 5                | 3            | 6          | 5         | 4      | 2      | 7        | 5         | 4                | 2    | 2         |
| Važan              | 5              | 2               | 3                | 1            | 2          | 3         | 3      | 1      | 4        | 4         | 3                | 1    | 1         |
| Zahtijeva promjene | 3              | 1               | 1                | 8            | 3          | 4         | 7      | 5      | 1        | 2         | 1                | 3    | 3         |

**Legenda:**

\* - Tjelesna i zdravstvena kultura

\*\* - Usklađen s drugim predmetima istoga razreda

\*\*\*- Usklađen s programom u prethodnom i sljedećem razredu.

Ako pogledamo osobine nastavnih programa u cjelini (usporedba rangova nastavničkih procjena programa predmeta koji predaju) (Tablica 8) pokazuje se da najslabiju stranu programa svih predmeta čini njihova nedovoljna usklađenost s programima drugih predmeta istog razreda (kod svih predmeta se nalazi na dnu rang-ljestvice). Za većinu predmeta također je problematična nedovoljna usklađenost njihovog programa s prethodnim i sljedećim razredom, opsežnost i nedovoljna suvremenost programa. Kod dijela predmeta to je i težina programa (hrvatski, matematika i povijest).

Za nastavnike je također karakteristična visoka procjena zahtjeva za promjenom programa njihovih predmeta. Kako podaci u Tablici 8 pokazuju kod većine predmeta potreba za promjenom programa nalazi se na prva tri mjesta rang ljestvice. Izuzetak čine strani jezici i prirodoslovni predmeti (kemija, fizika i biologija), gdje nastavničke procjene zauzimaju niže rangove, naročito strani jezici i kemija (rang osam i rang sedam). Drugim riječima, nastavnici stranih jezika i prirodoslovnih predmeta žele u manjoj mjeri mijenjati programe svojih predmeta nego ostali nastavnici programe njihovih predmeta.

Navedene slabije strane programa, koje su identificirali nastavnici, ukazuju u kojem smjeru trebaju ići njihove izmjene. No, istraživanje također ukazuje da je, prema mišljenju nastavnika, ključni problem sadašnjih nastavnih programa njihova nedovoljna horizontalna i vertikalna povezanost. Podatak da su nastavni programi svih predmeta najmanje usklađeni s drugim predmetima vrlo je značajan nalaz.

On upućuje da se izmjene nastavnih programa, pored njihovog osuvremenjivanja, rasterećenja i sličnih poboljšanja, trebaju odvijati u pravcu izrade novog, koherentnog nacionalnog kurikulumu. To ujedno znači da će umjesto sadašnjeg predmetno fragmentiranog nastavnog programa trebati razvijati integriraniji kurikulum utemeljen na interdisciplinarnom pristupu i međusobnoj, vertikalnoj i horizontalnoj povezanosti nastavnih programa.

#### *1.4.3. Procjene zastupljenosti različitih područja razvoja učenika*

Zastupljenost pojedinih područja razvoja učenika jedan je od indikatora širine i uravnoteženosti kurikulumu. Da bi osposobila učenike za složene i promjenjive uvjete rada i života škola treba ponuditi dovoljno širok i izbalansiran kurikulum koji će omogućiti razvoj učenika u temeljnim područjima kao što su: kognitivno, emocionalno, estetsko, moralno, praktično-tehničko i tjelesno-motorno. (Gardner, 2000: 186-214; Campbell, 1997:14-19) Na potrebu osposobljavanja pojedinca za kompleksne zahtjeve rada i života u suvremenom

društvu ukazuju i analize temeljnih kompetencija. Štoviše, temeljne kompetencije i jesu definirane kao kombinacije kognitivnih i nekognitivnih komponenti ili osobina pojedinca (kognitivnih i praktičnih vještina, znanja, motivacija, vrijednosti, emocija itd.) koje treba mobilizirati za rješavanje složenih zadataka ili zahtjeva tokom života. (Rychen & Salganik, 2003; Weinert, 2001). Kako smo u prethodnim poglavljima teksta<sup>1</sup> vidjeli temeljne kompetencije se operacionalno iskazuju kao obrazovni ciljevi na nacionalnom i internacionalnom nivou i čine značajnu determinantu u razvoju nacionalnih kurikuluma. O nacionalnom kurikulumu sve češće se govori kao o kurikulumu koji se temelji na kompetencijama (*competence based curriculum*). Za našu analizu je bitno da se razvoj kurikuluma usmjerava ka sveobuhvatnom, uravnoteženom razvoju učenika.

Razvoj temeljnih područja učenika iskazuje se i regulira putem osnovnih ciljeva nacionalnog kurikuluma koji utječu na njihovo strukturiranje i način realizacije u školama. Kako bismo barem dijelom ispitali zastupljenost spomenutih područja razvoja učenika u nacionalnom kurikulumu u Hrvatskoj, tražili smo od nastavnika da procijene kolika se pažnja u okvirnom nastavnom programu njihovog predmeta pridaje sljedećim područjima razvoja učenika:

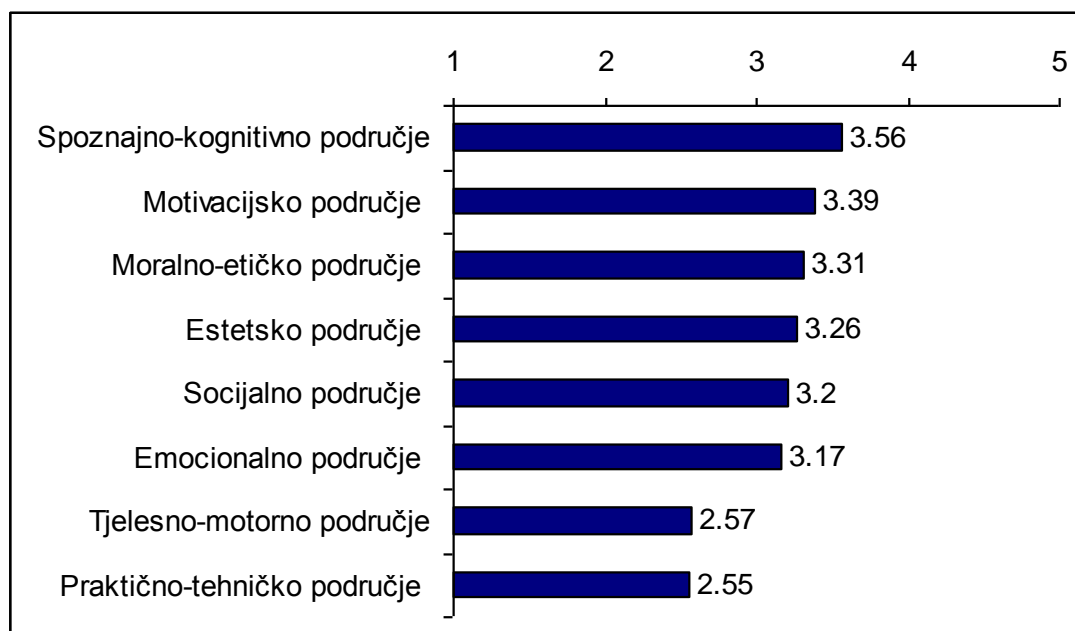
1. *Spoznajno-kognitivno područje* (stjecanje, razumijevanje, upotreba novih znanja, i sl.);
2. *Tjelesno-motorno područje* (tjelesni razvoj, odgoj za zdrav život, i sl.);
3. *Socijalno područje* (vještine komunikacije, mirno rješavanje konflikata, i sl.);
4. *Emocionalno područje* (prepoznavanje vlastitih i tuđih emocija, upravljanje vlastitim emocijama, i sl.);
5. *Motivacijsko područje* (razvijanje pozitivnih stavova prema učenju, interes za stalnim obrazovanjem, i sl.);
6. *Estetsko područje* (umjetničko izražavanje i prosuđivanje, i sl.);
7. *Moralno-etičko područje* (sposobnost etičkog prosuđivanja, svijest o socijalno i moralno prihvatljivom ponašanju, i sl.);
8. *Praktično-tehničko područje* (primjena novih tehnologija, izrada i popravljivanje predmeta, i sl.).

Zastupljenost svakog od navedenih područja razvoja nastavnici su procjenjivali na skali od pet stupnjeva: „nikakva“ (1), „mala“ (2), „osrednja“ (3), „velika“ (4) i „vrlo velika“ (5).

---

<sup>1</sup> O temeljnim kompetencijama i njihovom značaju za razvoj kurikuluma vidi opširnije u poglavlju «Društvo znanja i kurikulum».

**Slika 4:** Nastavnička procjena zastupljenosti područja razvoja učenika u nastavnim programima (M) – Svi predmeti zajedno



**Legenda:**

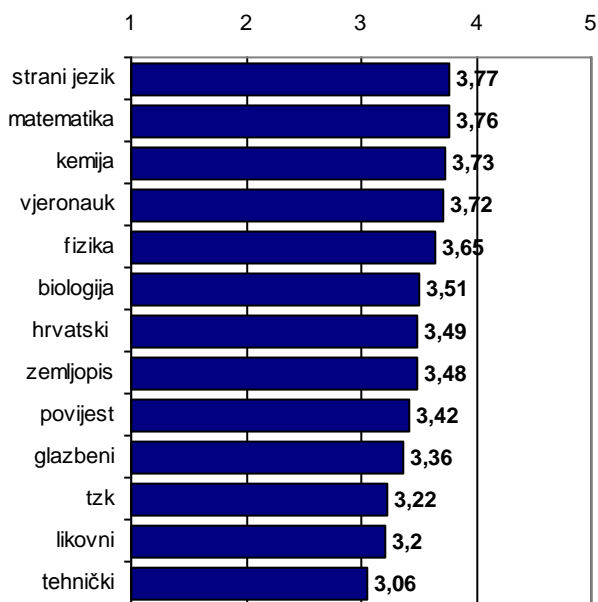
1 = nikakva  
5 = vrlo velika

Na Slici 4 prikazane su prosječne procjene po pojedinim područjima razvoja, a u Tablici 12 u Prilogu A prosječne procjene s pripadajućim standardnim devijacijama. Sudeći prema procjenama nastavnika, u programima se najveća pažnja pridaje spoznajno - kognitivnom području. Zatim slijedi, s nešto nižim prosječnim procjenama, većina ostalih područja: motivacijsko, moralno-etičko područje te estetsko, socijalno i emocionalno područje. Najmanja se pažnja pridaje tjelesno-motorom i praktično-tehničkom području. Iz podataka je vidljivo da se za većinu područja procjene kreću u intervalu osrednje zastupljenosti. Izdvajaju se spoznajno-kognitivno područje čije se procjene nalaze na granici između osrednje i velike zastupljenosti (blago tendiraju ka velikoj zastupljenosti) i tjelesno-motorno i praktično-tehničko područje čije procjene tendiraju ka maloj zastupljenosti. Podatak o većoj zastupljenosti spoznajno-kognitivnog područja ukazuje da nacionalni kurikulum za više razrede osnovnog obrazovanja tendira ka poticanju spoznajno-kognitivnog razvoja učenika, dok najmanja zastupljenost tjelesno-motornog i praktično-tehničkog područja ukazuje na tendenciju zanemarivanja ova dva područja razvoja učenika.

Nacionalni kurikulum je i u Hrvatskoj strukturiran od različitih predmeta od kojih svaki od njih ima specifične odgojno-obrazovne ciljeve i ovisno o njima na različite načine i u različitoj mjeri doprinosi razvoju navedenih osam područja razvoja učenika (MIPS, 1999). Da bi smo ustanovili mišljenje nastavnika o zastupljenosti pojedinih područja razvoja učenika u

nastavnim programima predmeta koje predaju, odgovore nastavnika smo također prikazali i po pojedinim predmetima.

**Slika 5:** Nastavničke procjene zastupljenosti spoznajno-kognitivnog područja u nastavnim programima pojedinih predmeta (M)

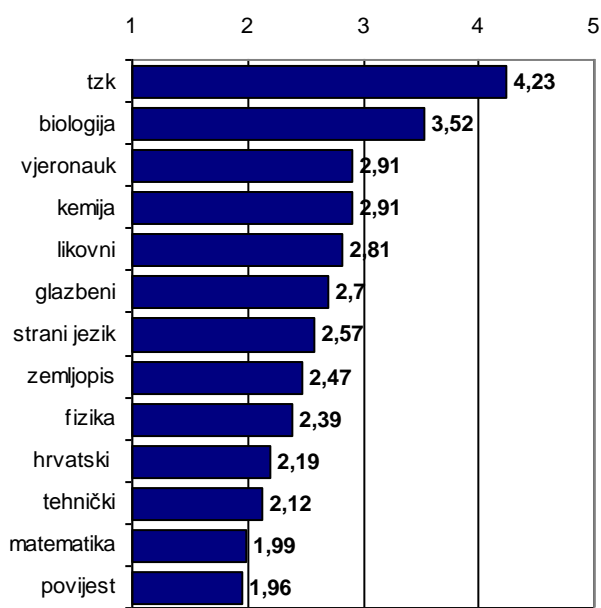


**Legenda:**

1 = nikakva  
5 = vrlo velika

Na Slici 5 i Tablici 13 u Prilogu A prikazane su prosječne procjene zastupljenosti spoznajno-kognitivnog područja u nastavnim programima pojedinih predmeta. Sudeći prema procjeni nastavnika, spoznajno-kognitivnom području se u većini predmeta (počev od stranih jezika do povijesti) pridaje osrednja pažnja, pri čemu u nekolicini predmeta njegova zastupljenost blago tendira ka velikoj zastupljenosti (strani jezici, matematika, kemija, fizika i vjeronauk). Od navedene skupine predmeta razlikuju se odgojni predmeti (tjelesna i zdravstvena kultura, likovna i tehnička kultura) koji mu pridaju manju pažnju. Općenito, nastavničke procjene sugeriraju da razlike u zastupljenosti spoznajno-kognitivnog područja u nastavnim predmetima nisu velike (manje su od jednog skalarnog stupnja). Ono se podjednako razvija u većini predmeta. Čak se i procjene za odgojne predmete, koji spoznajno-kognitivnom razvoju učenika pridaju najmanju pažnju, nalaze u intervalu osrednje zastupljenosti. Gledajući u cjelini, navedene procjene indiciraju na usmjerenost nastavnih programa na spoznajno-kognitivni razvoj učenika.

**Slika 6:** Nastavničke procjene zastupljenosti tjelesno-motornog područja u nastavnim programima pojedinih predmeta (M)

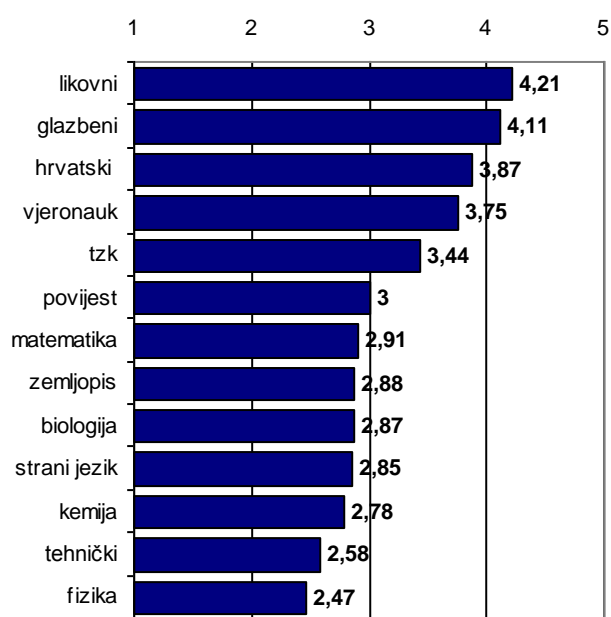


**Legenda:**

1 = nikakva  
5 = vrlo velika

Iz podataka je vidljivo (Slika 6, Tablica 13 u Prilogu A) da se tjelesno-motornom području, dakako, najveća pažnja pridaje u programima za tjelesnu i zdravstvenu kulturu i ona se u tom pogledu znatno razlikuje od drugih predmeta. Zatim slijedi biologija koja se također izdvaja po većoj zastupljenosti tjelesno-motornog područja u njezinim programima, što je razumljivo s obzirom da program tjelesnog odgoja uključuje i odgoj za zdravi život. U svim ostalim predmetima tjelesno-motornom području se pridaje osrednja ili mala pažnja. Pri tome je razmjerno velik broj predmeta u kojima mu se pridaje mala pažnja. S obzirom na navedene procjene ne iznenađuje njegova podzastupljenost u osnovnoškolskom obrazovanju.

**Slika 7:** Nastavničke procjene zastupljenosti *estetskog područja* u nastavnim programima pojedinih predmeta (M)

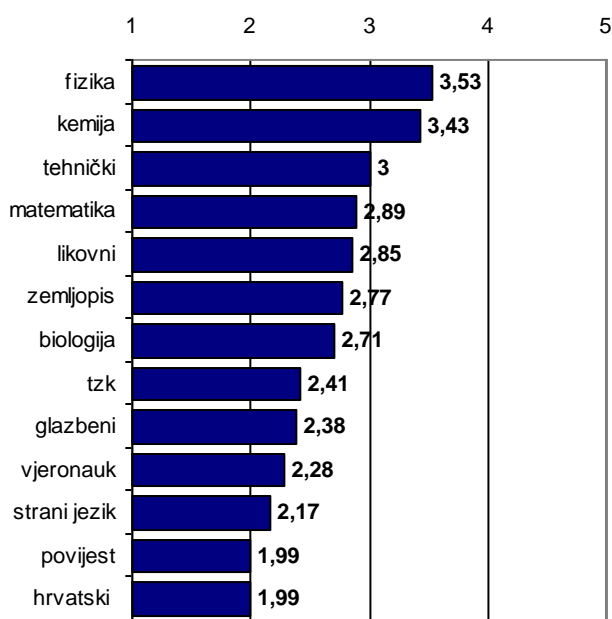


**Legenda:**

1 = nikakva  
5 = vrlo velika

***Estetsko područje*** je očekivano najzastupljenije u programima umjetničkih predmeta: likovnoj i glazbenoj kulturi, a zatim hrvatskom jeziku i vjeronauku (Slika 7, Tablica 13 u Prilogu A). Potom slijedi tjelesna i zdravstvena kultura. Najmanje je zastupljeno u tehničkoj kulturi i fizici. Općenito, estetsko područje je, kada se izuzmu umjetnički predmeti, hrvatski jezik (književnost) i vjeronauk gdje mu se pridaje velika pažnja, u većini predmeta osrednje zastupljeno, pri čemu u programima fizike i tehničke kulture tendira ka maloj zastupljenosti. Navedena zastupljenost estetskog područja ukazuje da je ono najzastupljenije u umjetničkim predmetima i predmetima koji uključuju sadržaje iz područja umjetnosti (npr. književnost) što je s obzirom na određenje estetskog područja i logično (redukcija na umjetničko obrazovanje za koje su prvenstveno “zaduženi” umjetnički predmeti).

**Slika 8:** Nastavničke procjene zastupljenosti praktično-tehničkog područja u nastavnim programima pojedinih predmeta (M)



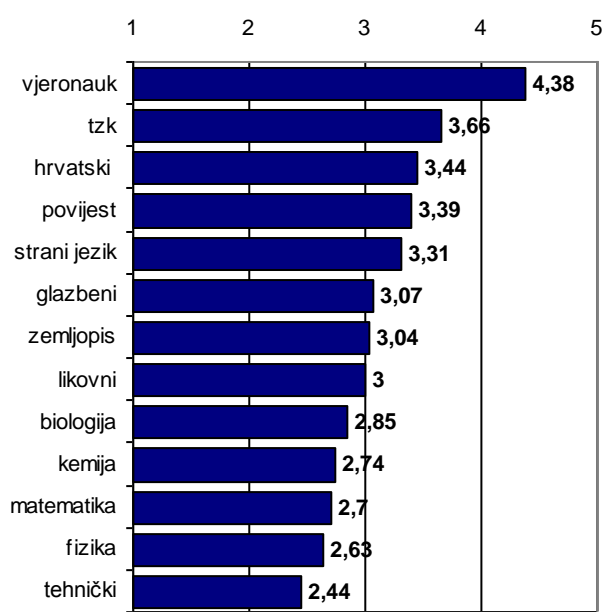
**Legenda:**

1 = nikakva  
5 = vrlo velika

Prema procjeni nastavnika (Slika 8, Tablica 13 u Prilogu A), praktično-tehničkom području najveća se pažnja pridaje u programima fizike i kemije. Iza njih slijede svi ostali predmeti, uključujući i tehničku kulturu. Izuzev u kemiji i fizici, gdje je zastupljenost praktično-tehničkog područja na granici između osrednje i velike zastupljenosti, u svim ostalim predmetima pridaje mu se osrednja ili mala pažnja. Pri tome je u razmjerno velikom broju predmeta njegova zastupljenost procijenjena malom. Podaci također upućuju da u skupini predmeta u kojima se praktično-tehničkom području pridaje najveća pažnja, nema tehničke kulture, što je indikativno s obzirom na to da bi upoznavanje učenika s razvojem i primjenom tehnologije trebalo biti jedan od njezinih osnovnih odgojno-obrazovnih ciljeva. Sukladno tome bilo bi logično očekivati njegovu znatno veću zastupljenost i u sadašnjim programima tehničke kulture.



**Slika 9:** Nastavničke procjene zastupljenosti socijalnog područja u nastavnim programima pojedinih predmeta (M)



**Legenda:**

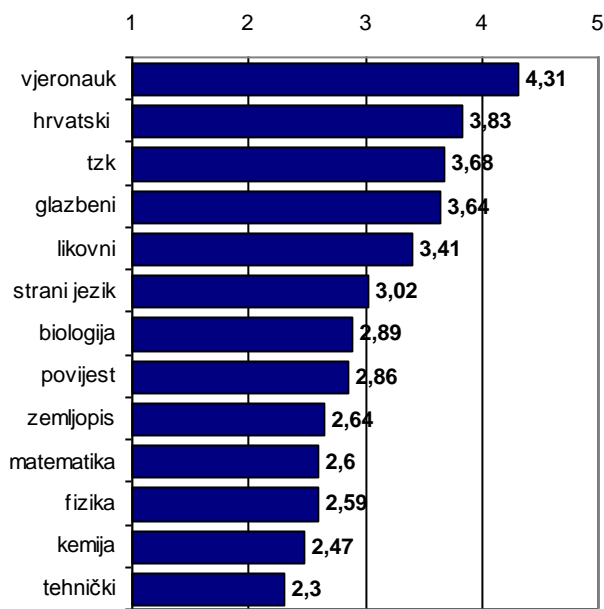
1 = nikakva  
5 = vrlo velika

Kada je riječ o zastupljenosti socijalnog područja, (Slika 9 i Tablica 13 u Prilogu A) izdvaja se vjeronauk u čijem programu je ovo područje najzastupljenije (vjeroučitelji su zastupljenost socijalnog područja u programu vjeronauka procijenili znatno višim procjenama, nego ostali nastavnici u programima njihovih predmeta). Nakon vjeronauka slijedi tjelesna i zdravstvena kultura te jezici i povijest u čijim programima mu se pridaje znatno manja pažnja nego u vjeronauku. U svim ostali nastavnim programima socijalno područje je još manje zastupljeno. Pretpostavljamo da su navedene procjene dijelom uvjetovane i definicijom socijalnog područja u upitniku, a gdje je određeno kao “vještine komunikacije, mirno rješavanje konflikata, i sl.” Inače bi bilo logično očekivati njegovu veću zastupljenost i u društvenim predmetima, naročito ako se usporede s tjelesnom kulturom i vjeronaukom u kojima je zastupljeno u većoj mjeri.

Razvoju socijalnih kompetencija, naročito komunikacijskih, danas se pridaje sve veći značaj. U dokumentima Europske komisije one se ubrajaju u temeljne kompetencije i preporučuje se njihovo uključivanje u kurikulumske ciljeve svih članica Europske Unije. (European Commission, 2003). I u OECD-ovom DeSeCO projektu socijalne kompetencije čine jednu od temeljnih kompetencija potrebnih za rad i život u društvu znanja (Rychen & Salganik, 2003). U tom kontekstu trebat će pri izradi nacionalnog kurikuluma prosuđivati i navedenu zastupljenost socijalnog područja u sadašnjim programima i iznalaziti načine njegovog

povećanja, naročito u skupini društvenih i umjetničkih predmeta te jezika, uključujući i mogućnosti njihovog povezivanja i integriranja na zajedničkim temama.

**Slika 10:** Nastavničke procjene zastupljenosti emocionalnog područja u nastavnim programima pojedinih predmeta (M)

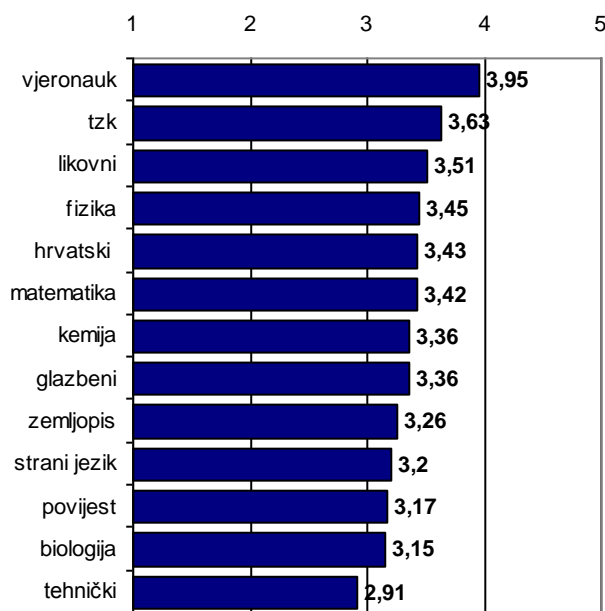


**Legenda:**

1 = nikakva  
5 = vrlo velika

Slično kao socijalno i emocionalno područje je, prema procjeni nastavnika, najzastupljenije u programima vjeronauka (Slika 10 i Tablica 13 u Prilogu A). Nakon vjeronauka slijedi hrvatski jezik i odgojni predmeti (tjelesna i zdravstvena kultura te glazbena i likovna kultura) u čijim programima se emocionalnom području pridaje značajno manja pažnja nego u programima vjeronauka. U programima svih ostalih predmeta pridaje mu se još manja pažnja. Općenito, nastavničke procjene upućuju da se emocionalnom području u većini predmeta pridaje osrednja pažnja. Veća pažnja mu se pridaje u programu vjeronauka, a zatim i u programima jezika te odgojnih predmeta (likovna i glazbena kultura, tjelesna kultura) i po tome je vrlo sličan estetskom području. To ujedno upućuje da se emocionalno područje povezuje s umjetničkim sadržajima i da ga se nastoji razvijati kroz predmete koji transferiraju takve sadržaje kao što su npr. hrvatski jezik (književnost), likovna i glazbena kultura i sl. Pri razvoju nacionalnog kurikulumu trebaće uzeti u obzir da emocionalno područje također predstavlja područje razvoja učenika kojemu se u suvremenim kurikulumskim razvojnim trendovima u Europi i svijetu pridaje sve veća važnost.

**Slika 11:** Nastavničke procjene zastupljenosti *motivacijskog područja* u nastavnim programima pojedinih predmeta (M)



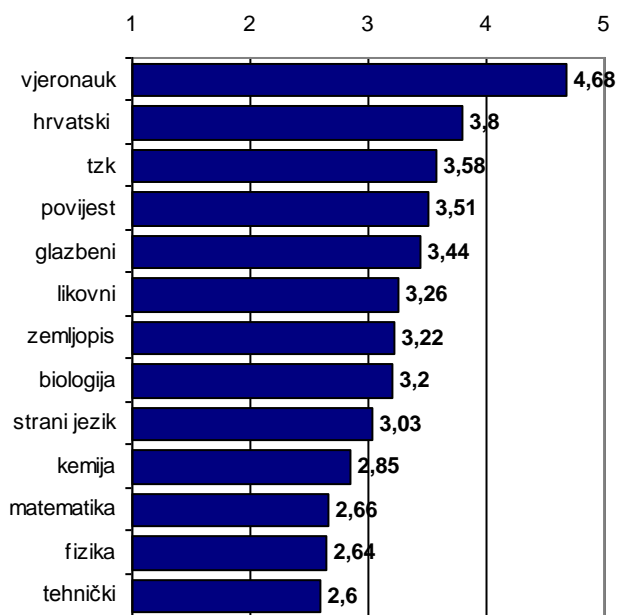
**Legenda:**

1 = nikakva  
5 = vrlo velika

**Motivacijsko područje** je također najzastupljenije u programima vjeronauka, koji mu, prema procjeni njegovih nastavnika, pridaju veliku pažnju (Slika 11 i Tablica 13 u Prilogu A). U svim ostalim predmetima motivacijsko područje je osrednje zastupljeno s malim razlikama u procjenama. Motivacijsko područje je također jedno od područja koje je prilično ujednačeno zastupljeno u većini predmeta i kojemu se niti u jednom predmetu ne pridaje izazito mala pažnja.

S obzirom na značaj motivacijskog područja za razvijanje pozitivnih stavova prema učenju i interesa za stalnim obrazovanjem, može se ipak postaviti pitanje da li je navedeni stupanj zastupljenosti u sadašnjim nastavnim programima dovoljan. Tim više što motivacijsko područje razvijanjem pozitivnih stavova i interesa za učenje stvara značajne pretpostavke za ostvarivanje koncepta cjeloživotnog učenja, koji danas čini programsku osnovu razvoja obrazovanja u većini zemalja, pa i u Hrvatskoj. (Ured za strategiju razvitka Republike Hrvatske, 2002). Upravo zbog njezinog značaja za osposobljavanje pojedinca za prilagođavanje novim situacijama tijekom cijelog života obrazovna važnost motivacije se sve više naglašava i danas se ubraja među temeljne kompetencije potrebne za život i rad u društvu znanja (Weinert, 2001).

**Slika 12:** Nastavničke procjene zastupljenosti moralno-etičkog područja u nastavnim programima pojedinih predmeta (M)



**Legenda:**

1 = nikakva  
5 = vrlo velika

I kada je riječ o moralno-etičkom području vjeronauk se očekivano izdvaja kao predmet u čijem programu mu se pridaje najveća pažnja (prema procjeni njegovih nastavnika u programima vjeronauka moralno-etičkom području pridaje se čak vrlo velika pažnja) (Slika 12 i Tablica 13 u Prilogu A). Moralno-etičkom području se velika pažnja pridaje i u programima hrvatskog jezika, mada znatno manja nego u programima vjeronauka. U većini ostalih predmeta pridaje mu se osrednja pažnja, a u matematici, prirodoslovnim predmetima i tehničkoj kulturi najmanja, što je i logično s obzirom na definiciju moralno-etičkog područja u upitniku (sposobnost etičkog prosuđivanja, svijest o socijalno i moralno prihvatljivom ponašanju, i sl.).

Gledajući zastupljenost područja razvoja učenika u nastavnim programima u cjelini podaci upućuju na sljedeće: 1. da se različitim područjima u nastavnim programima pridaje različita pažnja, ovisno o odgojno-obrazovnim ciljevima predmeta. U gotovo svim područjima postoje predmeti u kojima su pojedina područja izrazito zastupljenija nego u većini drugih predmeta. U tom pogledu odstupaju spoznajno-kognitivno i motivacijsko područje koji su ravnomjernije zastupljeni u programima nego druga područja. 2. Mada su podaci ukazali na prilično ravnomjernu zastupljenost analiziranih područja razvoja, ipak se opaža da tjelesno-motorno i praktično-tehničko područje predstavljaju područja kojima se u programima pridaje najmanja pažnja, dok spoznajno-kognitivno i motivacijsko područje spadaju u najzastupljenija područja

u programima. 3. Stupanj zastupljenosti analiziranih područja razvoja učenika u sadašnjim programima otvara pitanje da li je njihova zastupljenost dovoljna, naročito s obzirom na promjene i razvojne trendove u području kompetencija koje suvremeni život zahtijeva od pojedinca.

### 1.5.3. Nastavničke procjene satnice

Osim podataka o zastupljenosti pojedinih područja razvoja učenika, značajan indikator balansiranoosti nacionalnog kurikulumu je i satnica pojedinih predmeta i nastavnih područja (broj sati dodijeljen nekom predmetu ili području govori kolika im se obrazovna važnost pridaje).

Stoga smo u okviru analize odnosa nastavnika prema promjenama nastavnih programa ispitivali i njihovo mišljenje o promjenama satnice obveznih i izbornih predmeta. Od nastavnika smo tražili da za svaki predmet u osnovnom obrazovanju procijene treba li satnicu tog predmeta smanjiti, ostaviti istom ili povećati. Svi nastavnici su procjenjivali sve predmete, bez obzira na to koji predmet predaju. Nastavničke procjene satnice svakog pojedinog predmeta prikazane su u Tablici 9.

**Tablica 9:** Procjene promjene satnice svakog pojedinog predmeta od strane svih nastavnika u uzorku (%)

| Predmet        | -    | =    | +    |
|----------------|------|------|------|
| Hrvatski jezik | 19,4 | 67,8 | 12,8 |
| Likovni        | 3,4  | 50,4 | 46,2 |
| Glazbeni       | 3,9  | 56,4 | 39,7 |
| Strani jezik   | 2,4  | 59,8 | 37,9 |
| Matematika     | 15,6 | 74,0 | 10,4 |
| Biologija      | 6,4  | 83,1 | 10,5 |
| Kemija         | 11,6 | 80,1 | 8,3  |
| Fizika         | 11,5 | 78,1 | 10,4 |
| Povijest       | 13,5 | 79,2 | 7,2  |
| Zemljopis      | 9,2  | 76,8 | 14,0 |
| Tehnički       | 8,1  | 53,0 | 38,9 |
| TZK            | 2,1  | 52,5 | 45,4 |
| Vjeronauk      | 51,3 | 46,1 | 2,5  |
| Izborni        | 7,8  | 53,1 | 39,0 |

**Legenda:**

- smanjiti broj sati
- = ostaviti isti broj sati
- + povećati broj sati

Iz podataka je evidentno da najveći postotak nastavnika procjenjuje da treba *povećati* satnicu odgojnih predmeta i to prije svega likovne kulture (46% odgovora) i tjelesne kulture (45% odgovora). Zatim slijede, s nešto manjim postotkom odgovora, glazbena kultura (39,7%) te tehnička kultura i izborni predmet (po 39% odgovora). Pri vrhu ljestvice nalaze se i strani jezici s gotovo istim postotkom odgovora (38% odgovora). Navedeni predmeti predstavljaju skupinu predmeta koji se izdvajaju od ostalih po značajno višem postotku odgovora. Za razliku od toga, na dnu ljestvice nalaze se vjeronauk (2,5% odgovora), povijest (7,2% odgovora) te kemija s 8,3% odgovora. To su predmeti za povećanje čije satnice se izjasnio najmanji broj nastavnika. Za povećanje satnice preostalih predmeta (biologija, matematika, fizika, te hrvatski jezik i zemljopis) izjasnio se nešto veći broj nastavnika (10%-14%). No, i ovi se postoci više približavaju skupini predmeta s najmanjim procjenama, nego drugim predmetima.

Za razliku od toga, u skupini predmeta kojima bi nastavnici  *smanjili*  satnicu uvjerljivo prednjači vjeronauk. Njemu bi satnicu smanjilo nešto više od polovice nastavnika, što je znatno veći broj nastavnika nego kada je riječ o drugim predmetima. Zatim slijedi hrvatski jezik s 19,4% odgovora, te matematika s 15,6% i povijest s 13,5% odgovora. Najmanje nastavnika bi smanjilo satnicu tjelesnoj kulturi (2,1%) i stranim jezicima (2,4%). Zatim slijede likovna i glazbena kultura (3,4% i 3,9% odgovora). Ostali su predmeti u sredini.

Ako izdvojimo predmete kojima bi  *najveći dio*  nastavnika povećao broj sati i one kojima bi smanjio satnicu, pokazuje se da se u skupini predmeta kojima bi trebalo  *povećati satnicu*  nalaze  *odgojni predmeti*  (likovna kultura, tjelesna kultura, glazbena kultura i tehnička kultura), strani jezik te drugi izborni predmet (najčešće  *informatika i strani jezik* ), dok se u skupini predmeta kojima bi trebalo  *smanjiti satnicu*  nalaze: vjeronauk, hrvatski jezik, matematika i povijest. Navedene procjene nastavnika mogu se dijelom razumjeti kao reakcija na smanjenje satnice odgojnim predmetima, ali i na potrebu da se oslobodi prostor za povećanje izborne nastave i onih predmeta čiji značaj u obrazovanju učenika sve više raste, kao što su npr. strani jezici i informatika. Hrvatski jezik i matematika koji imaju najveći broj sati nastave također su od nastavnika percipirani kao predmeti čija se satnica može smanjiti i osloboditi vrijeme u korist drugih predmeta.

U Tablici 10 prikazane su nastavničke procjene satnice za vlastiti predmet.

**Tablica 10:** *Nastavničke procjene satnice za vlastiti predmet*

| Predmet        | -   | =    | +    |
|----------------|-----|------|------|
| Hrvatski jezik | 6,6 | 52,0 | 41,4 |
| Likovni        | 0,0 | 2,4  | 97,6 |
| Glazbeni       | 0,0 | 6,6  | 93,4 |
| Strani jezik   | 1,4 | 38,4 | 60,2 |
| Matematika     | 1,4 | 66,8 | 31,8 |
| Biologija      | 1,1 | 66,7 | 32,2 |
| Kemija         | 0,0 | 73,4 | 26,6 |
| Fizika         | 1,3 | 55,3 | 43,4 |
| Povijest       | 1,5 | 80,8 | 17,7 |
| Zemljopis      | 0,8 | 43,4 | 55,8 |
| Tehnički       | 1,1 | 8,0  | 90,9 |
| TZK            | 0,9 | 2,6  | 96,5 |
| Vjeronauk      | 2,5 | 86,5 | 11,0 |

**Legenda:**

- smanjiti broj sati
- = ostaviti isti broj sati
- + povećati broj sati

Iz Tablice 10 je vidljivo da su se nastavnici *odgojnih* predmeta u izrazito većoj mjeri nego drugi nastavnici izjašnjavali za **povećanje** satnice **svojih** predmeta. Njihov broj je vrlo velik (97,6% nastavnika *likovne kulture* i 96,5% nastavnika *tjelesne kulture*) i upućuje da gotovo svi smatraju da likovnoj i tjelesnoj kulturi treba povećati satnicu. Premda u nešto manjem broju, velika se većina nastavnika glazbene i tehničke kulture također izjasnila za povećanje satnice svojih predmeta (93,4% nastavnika *glazbene kulture* i 90,9% nastavnika *tehničke kulture*). Zatim slijede nastavnici *stranih jezika* i *zemljopisa*. U odnosu na nastavnike odgojnih predmeta, oni su se znatno rjeđe izjašnjavali za povećanje satnice svojih predmeta (nešto iznad 50%), ali se po čestini odgovora još uvijek nalaze u gornjoj polovici ljestvice.

U skupini nastavnika kojih se manje od polovice izjasnilo za povećanje satnice svojih predmeta (30% do 40%) nalaze se *hrvatski jezik*, *fizika*, *biologija* i *matematika*. Nije iznenađujuće da se u ovoj skupini nalaze i nastavnici *hrvatskog jezika* i *matematike*. Naime, budući da hrvatski jezik i matematika, kao glavni predmeti, imaju najveću satnicu, logično je da se nastavnici tih predmeta u komparaciji s drugim nastavnicima, rjeđe zalažu za njezino dodatno povećanje.

Nastavnici *kemije*, *povijesti* i *vjeronauka* pripadaju skupini nastavnika koji su se u najmanjem broju izjašnjavali za povećanje satnice svojih predmeta – 26,6% nastavnika kemije, 17,7% nastavnika povijesti te 11% nastavnika vjeronauka.

Ako pogledamo i ostale podatke u Tablici 10 vidimo da za pojedine predmete velik broj njihovih nastavnika smatra da im satnica treba ostati *ista*. To su uglavnom nastavnici koji su se u najmanjoj mjeri izjašnjavali za povećanje satnice svojih predmeta: *vjeronauk* (86,5%), *povijest* (80,8%), *kemija* (73,4%). Zatim slijede nastavnici *biologije* i *matematike* (po 67%), te nastavnici *fizike* i *hrvatskog jezika* s nešto više od 50% odgovora. Ostalim predmetima istu satnicu bi zadržalo manje od polovice njihovih nastavnika.

Kada je riječ o  *smanjenju*  satnice, iz podataka je vidljivo da je vrlo mali broj nastavnika koji bi smanjili satnicu svojih predmeta (postoji se kreću u rasponu od 0 do 6,6%). Nastavnici *hrvatskog jezika* su najčešće odgovarali da bi smanjili broj sati svojeg predmeta, ali i njihov broj je vrlo mali (6,6%).

Gledajući u cjelini vidljivo je da su odgovori nastavnika drugačiji kada je riječ o procjeni satnice njihovog predmeta, nego procjeni satnice drugih predmeta. Podaci ukazuju da nastavnici najčešće žele povećati ili ostaviti istom satnicu svojih predmeta, što upućuje da je procjenjuju prvenstveno sa stajališta svojeg predmeta, a ne cjelokupnog nacionalnog kurikulumu. Izuzetak čine odgojni predmeti za povećanje čije satnice su se razmjerno često izjašnjavali i nastavnici drugih predmeta, pretpostavljamo stoga što je ona reducirana i mala (izuzev tjelesne i zdravstvene kulture koja ima dva sata tjedno, svi ostali odgojni predmeti imaju po jedan sat tjedno).

Pored opće procjene nastavnika da li satnicu predmeta treba povećati, ostaviti istom ili smanjiti, zanimale su nas i njihove procjene *koliko bi se sati* tjedno *trebalo* poučavati *njihov* predmet. Nastavnici su na ovo pitanje odgovarali tako da su za svoj predmet upisivali tjedni broj sati po razredima. U Tablici 11 prikazane su aritmetičke sredine procjena tjednog broja sati za svaki pojedini predmet po razredima (od petog do osmog razreda).



**Tablica 11:** *Nastavničke procjene poželjne satnice za vlastiti predmet po razredima*

|                  | 5. razred |     | 6. razred |   | 7. razred |   | 8. razred |   |
|------------------|-----------|-----|-----------|---|-----------|---|-----------|---|
|                  | M         | *   | M         | * | M         | * | M         | * |
| Hrvatski jezik   | 5,00      | 5   | 4,93      | 5 | 4,61      | 4 | 4,56      | 4 |
| Likovna kultura  | 2,04      | 1   | 2,02      | 1 | 1,93      | 1 | 1,93      | 1 |
| Glazbena kultura | 1,98      | 1   | 1,95      | 1 | 1,70      | 1 | 1,69      | 1 |
| Strani jezik     | 3,88      | 3   | 3,95      | 3 | 4,12      | 3 | 4,16      | 3 |
| Matematika       | 4,44      | 4   | 4,39      | 4 | 4,28      | 4 | 4,22      | 4 |
| Biologija        | -         | -   | -         | - | 2,27      | 2 | 2,37      | 2 |
| Kemija           | -         | -   | -         | - | 2,30      | 2 | 2,24      | 2 |
| Fizika           | -         | -   | -         | - | 2,53      | 2 | 2,57      | 2 |
| Povijest         | 2,18      | 2   | 2,20      | 2 | 2,21      | 2 | 2,29      | 2 |
| Zemljopis        | 2,08      | 1,5 | 2,15      | 2 | 2,16      | 2 | 2,07      | 2 |
| Tehnička kultura | 2,19      | 1   | 2,22      | 1 | 2,27      | 1 | 2,27      | 1 |
| TZK              | 3,26      | 2   | 3,23      | 2 | 3,11      | 2 | 3,10      | 2 |
| Vjeronauk        | 2,01      | 2   | 1,99      | 2 | 2,00      | 2 | 1,98      | 2 |

**Legenda:**

M – aritmetička sredina procjene sati

\* – Propisani broj sati prema nastavnim programima MIPS-a (1999)

Ako na kraju usporedimo sadašnje i procijenjene satnice predmeta po razredima proizlazi da bi ukupan broj sati u petom razredu porastao za 5,5 sati (bez prirode za koju nemamo podatke), u šestom razredu za pet sati (također bez prirode), u sedmom razredu za šest sati i u osmom razredu za šest sati. Ako ovom povećanju satnice dodamo i 1-2 sata nastave iz ostalih izbornih predmeta (izborni predmeti pored vjeronauka) ukupan broj sati redovite nastave tjedno bio bi još veći.

Podaci upućuju da će pri konstrukciji nacionalnog kurikuluma, satnica predmeta predstavljati jedan od ključnih problema u čijem rješavanju će mišljenje nastavnika predstavljati značajnu komponentu. Iznesena intencija nastavnika da povećaju satnicu svojih predmeta otvara pri tome niz pitanja koja se tiču dužine obveznog obrazovanja i predmetne (sadržajne) strukture nacionalnog kurikuluma. Npr. koliko je moguće predloženu satnicu realizirati u okviru postojećeg osmogodišnjeg sustava osnovnog obrazovanja za koji se zalaže većina nastavnika, što to znači s obzirom na postojeću predmetnu strukturu kurikuluma i strukturiranje kurikulumskih područja, opterećenost učenika, i sl.

### *Mišljenje nastavnika o predmetnoj strukturi kurikulumu*

Mišljenje nastavnika o predmetnoj strukturi kurikulumu za obvezno obrazovanje ispitivali smo kroz dva pitanja otvorenog tipa u kojima smo od nastavnika tražili: 1. da navedu koje od sadašnjih nastavnih predmeta ne bi trebalo poučavati u obveznom obrazovanju, 2. da navedu koje bi nastavne predmete trebalo uvesti u obvezno obrazovanje. Odgovori na pitanje koje bi od sadašnjih predmeta trebalo izbaciti iz obveznog obrazovanja prikazani su u Tablici 12, a odgovori na pitanje koje predmete treba uvesti u Tablici 13. Navedeni su samo oni predmeti koje je predložilo više od 5% nastavnika.

**Tablica 12:** *Predmeti koje, prema mišljenju nastavnika, ne bi trebalo poučavati u obveznom obrazovanju*

| Koje od sadašnjih nastavnih predmeta ne bi trebalo poučavati u obveznom (osnovnom) obrazovanju? | N   | %    |
|---|-----|------|
| Tehnička kultura  | 166 | 7,78 |
| Vjeronauk   | 734 | 34,4 |

**Legenda:**

N – broj nastavnika koji su ponudili dani odgovor

% - postotak nastavnika koji su ponudili dani odgovor

Najveći broj nastavnika (34,4%) smatra da u obveznom obrazovanju ne bi trebalo poučavati vjeronauk. Drugi predmet koji, prema mišljenju nastavnika također ne bi trebalo poučavati u obveznom obrazovanju je tehnička kultura. Za razliku od vjeronauka, nju je predložio značajno manji broj nastavnika, samo 7,8%.

**Tablica 13:** *Predmeti koje bi prema mišljenju nastavnika trebalo uvesti u obvezno obrazovanje*

| Koje bi nove nastavne predmete trebalo uvesti u obvezno (osnovno) obrazovanje? | N   | %     |
|--|-----|-------|
| Informatika  | 520 | 24,37 |
| Drugi strani jezik   | 220 | 11,67 |
| Etika  | 223 | 10,45 |
| Seksualni odgoj  | 191 | 8,95  |
| Domaćinstvo  | 190 | 8,90  |
| Ekologija  | 141 | 6,61  |

**Legenda:**

N – broj nastavnika koji su ponudili dani odgovor

% - postotak nastavnika

**Napomena:** u tablici su navedeni samo oni predmeti koje je predložilo više od 5% nastavnika

Kada je riječ o predmetima koje bi trebalo uvesti u obvezno obrazovanje, nastavnici su najčešće predlagali informatiku (24% nastavnika). Zatim s prilično manjim postotkom odgovora slijede: drugi strani jezik (12% nastavnika), etika koju je predložilo 10% nastavnika, seksualni odgoj i domaćinstvo s po 9% nastavnika, te ekologija koju je predložilo oko 7% nastavnika. Imajući u vidu strukturu sadašnjih nastavnih programa pokazuje se da prijedlozi nastavnika idu u dva smjera: pridavanje veće pažnje predmetima koji se u školama već poučavaju, npr. informatika i drugi strani jezik, te 2. uvođenje novih predmeta i to za one sadržaje koji se prema sadašnjim programima poučavaju u okviru pojedinih predmeta (npr. seksualna edukacija u okviru biologije i tjelesne i zdravstvene kulture, i sl.).

#### *1.4.4. Zapreke kvalitetnoj realizaciji nastavnih programa – mišljenje nastavnika*

Mišljenje nastavnika o zaprekama za kvalitetnu realizaciju nastavnih programa predmeta koje poučavaju ispitivali smo pomoću, za tu svrhu konstruirane, baterije od 15 čestica ili tvrdnji koje su opisivale različite zapreke realizaciji nastavnih programa. Koliko svaka od ponuđenih tvrdnji predstavlja zapreku za kvalitetnu realizaciju nastavnih programa njihovog predmeta, nastavnici su procjenjivali na ljestvici od četiri stupnja: „uopće ne“ (1), „donekle“ (2), „uvelike“ (3) i „izrazito“ (4). Podaci su prikazani u Tablici 14.

**Tablica 14:** *Nastavnička percepcija zapreka kvalitetnoj realizaciji nastavnih programa*

| <b>Koliko dolje navedeno predstavlja zapreku kvalitetnoj realizaciji sadašnjih okvirnih programa za Vaš predmet?</b> | <b>M</b> | <b>SD.</b> |
|--|----------|------------|
| Nejednaka motiviranost učenika   | 2,89     | 0,73       |
| Različite sposobnosti učenika  | 2,87     | 0,78       |
| Prebrz tempo realizacije programa  | 2,65     | 0,92       |
| Velik broj učenika u razredu   | 2,61     | 1,05       |
| Nedostatna suradnja među nastavnicima u školi  | 2,30     | 0,92       |
| Nerazvijena suradnja s lokalnom zajednicom (institucije, profesionalna udruženja itd.)                               | 2,13     | 0,85       |
| Niska motiviranost učitelja  | 2,06     | 1,04       |
| Nezadovoljavajuća podrška i pomoć roditelja  | 1,97     | 0,87       |
| Loši materijalni uvjeti realizacije programa (nedostupnost nastavnog materijala, prostor itd.)                       | 1,96     | 0,78       |
| Niski osobni prihodi učitelja  | 1,88     | 0,84       |
| Nedostatna stručna osposobljenost učitelja   | 1,84     | 0,93       |
| Nejasni ciljevi programa   | 1,81     | 0,79       |
| Neprikladnost programa uzrastu učenika   | 1,79     | 0,80       |
| Nedovoljna podrška i pomoć ravnatelja škole  | 1,56     | 0,69       |
| Nezadovoljavajuća stručna pomoć Zavoda za unapređivanje školstva   | 1,42     | 0,66       |

**Legenda:**

M – aritmetička sredina

SD – standardna devijacija

Iz podataka je vidljivo da nastavnici kao najveće zapreke za kvalitetnu realizaciju nastavnih programa njihovih predmeta percipiraju nejednaku motiviranost učenika, različite sposobnosti učenika, prebrz tempo realizacije programa, velik broj učenika u razredu. To su zapreke koje prema njihovim procjenama uvelike ometaju kvalitetnu realizaciju programa predmeta koje poučavaju. One upućuju na probleme s uvjetima rada u školama (velik broj učenika u razredu) i potrebu primjeravanja programa različitim sposobnostima i nejednakoj motiviranosti učenika. Visoko pozicioniranje na listi poteškoća koje nastaju uslijed razlika u motiviranosti i sposobnostima učenika ukazuju na potrebu diferencijacije i individualizacije obrazovanja u

osnovnim školama, dok prebrz tempo realizacije programa upućuje na problem usklađivanja satnice i opsega programa (nedovoljna satnica s obzirom na opsežne programe).

Zatim slijedi nedostatna suradnja među nastavnicima, niska motiviranost nastavnika, nerazvijena suradnja s lokalnom zajednicom i roditeljima te loši materijalni uvjeti realizacije nastavnih programa. Mada je riječ o zaprekama koje, prema procjenama nastavnika, donekle otežavaju kvalitetnu realizaciju nastavnih programa, na njih ipak treba skrenuti pažnju jer upozoravaju na poteškoće na koje su dijelom već ukazali rezultati našeg istraživanja, npr. nedovoljna suradnja između nastavnika, nedovoljna motiviranost nastavnika, nezadovoljavajući materijalni uvjeti, nerazvijena suradnja s okolinom (u prvom redu s roditeljima). Najmanje zapreke kvalitetnoj realizaciji nastavnih programa, prema procjeni nastavnika, predstavljaju nezadovoljavajuća stručna pomoć Zavoda i nedovoljna podrška i pomoć ravnatelja škola.

### ***1.5. Odnos nastavnika prema promjenama školskog sustava i nastavnih programa***

Proces decentralizacije kurikulumske planiranja naglašava značaj nastavnika u procesu kreiranja i izvedbe nacionalnog kurikuluma. Bez obzira da li je riječ o “*bottom up*” ili “*partnership*” modelu promjene nacionalnog kurikuluma, koji danas sve više zamjenjuju centralizirani (*top down*) model, mišljenje nastavnika o promjenama u obrazovanju postaje važan element u procesu kurikulumskih izmjena i konstrukcije novog kurikuluma. (Kirk & Macdonald, 2001:551-567) Prema nekim analizama oni čine najznačajniji faktor u procesu izrade i realizacije nacionalnog kurikuluma. (UNESCO, 2002:19-22).

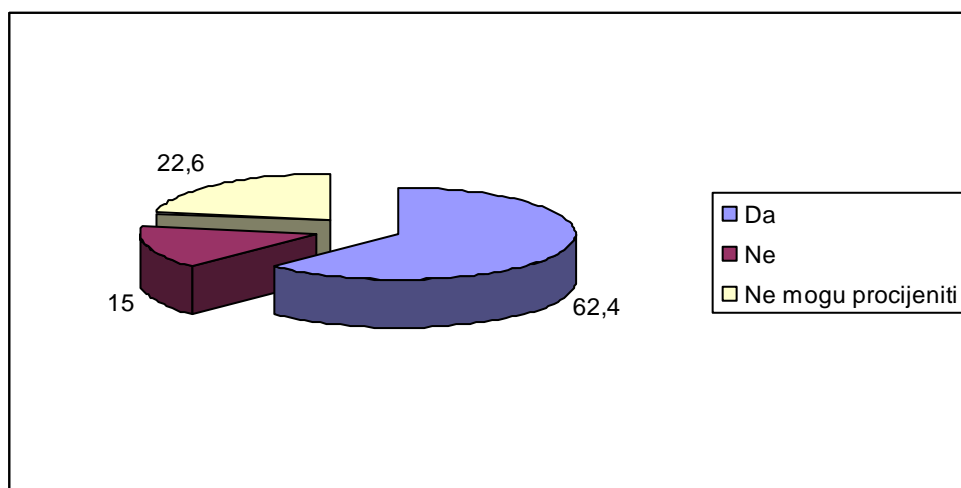
Nas je zanimalo što nastavnici misle o: 1. promjenama školskog sustava koji čini institucionalni okvir kurikulumske sustava i o čijoj organizacijskoj strukturi značajno ovisi konstrukcija kurikuluma; 2. promjenama okvirnih programa, sadržaja i metoda obrazovanja u osnovnom (obveznom obrazovanju); 3. Također smo nastojali identificirati prijedloge nastavnika za unapređivanje sadašnjih nastavnih programa.

### 1.5.1. Mišljenje nastavnika o promjenama u školskom sustavu

Mišljenje nastavnika o promjenama u školskom sustavu ispitivali smo pitanjima: “Je li potrebna reforma sadašnje organizacijske strukture školskog sustava obveznog obrazovanja?”, “Koliko godina bi po Vašem mišljenju trebalo trajati obvezno obrazovanje u Hrvatskoj?” te pitanjem “Nakon kojeg razreda bi, po Vašem mišljenju, trebalo provesti diferencijaciju unutar obveznog obrazovanja prema sposobnostima i interesima učenika?”.

Na pitanje je li potrebna reforma sadašnje organizacijske strukture školskog sustava obveznog obrazovanja nastavnici su odgovarali zaokruživanjem jednog od tri ponuđena odgovora: 1. „da“, 2. „ne“ i 3. „ne mogu procijeniti“. Podaci su prikazani na Slici 13.

**Slika 13:** Mišljenje nastavnika o promjeni sadašnje organizacijske strukture sustava obveznog obrazovanja (%)

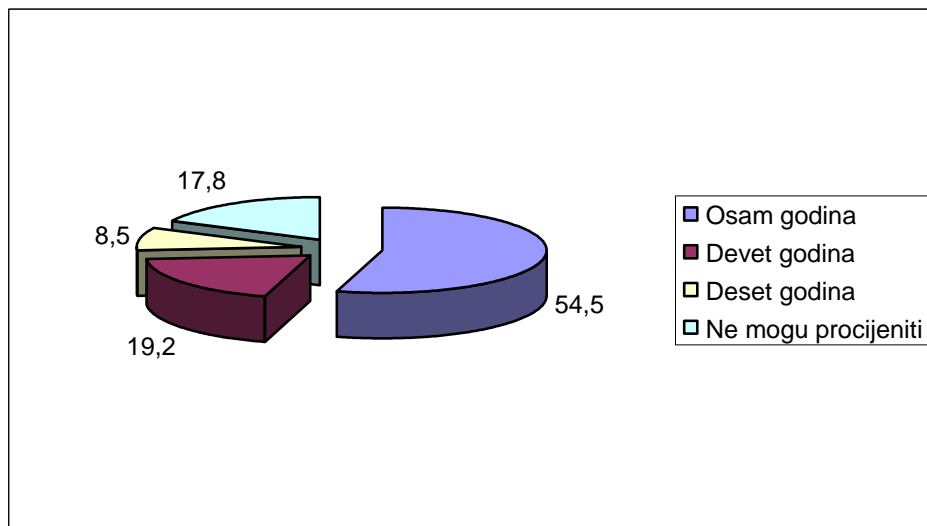


Iz podataka je vidljivo da većina nastavnika (62%) smatra da je potrebna reforma sadašnje organizacijske strukture sustava obveznog obrazovanja, dok preostalih 38% nastavnika nije moglo procijeniti da li je promjena potrebna ili smatraju da promjene nisu potrebne. Gledajući u cjelini, podaci upućuju da veći dio nastavnika podržava promjene, ali da je razmjerno značajan i postotak nastavnika koji ih djelomično ili uopće ne podržavaju. To ukazuje da će eventualni prijedlog promjene organizacijske strukture školskog sistema zahtijevati intenzivniju komunikaciju i suradnju sa školama kako bi se nastavnici bolje upoznali s promjenama i bili senzibilizirani za njihovo prihvaćanje i realizaciju.

I kod ovog pitanja provjeravali smo postoje li razlike u mišljenju nastavnika ovisno o njihovim sociodemografskim karakteristikama te ruralno-urbanu i regionalnu pripadnost

škola. Testiranjem je utvrđeno da ni za jednu ispitanu karakteristiku ispitanika i škola nije nađena statistički značajna razlika, što upućuje da navedeno mišljenje nastavnika o reformi organizacijske strukture školskog sustava nastavnici podjednako zastupaju bez obzira na njihov spol, dob, obrazovanje te ruralno-urbanu i regionalnu pripadnost škola.

**Slika 14:** *Mišljenje nastavnika o duljini obveznog obrazovanja u Hrvatskoj*

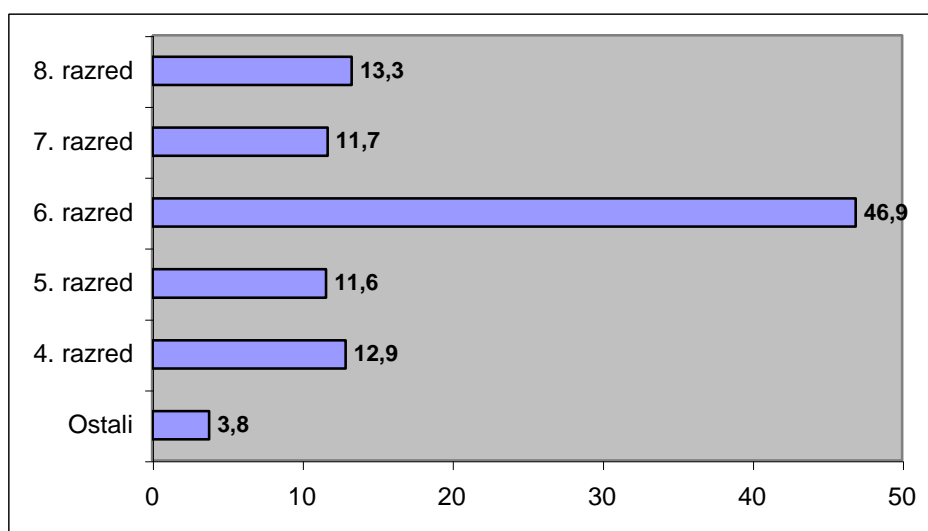


Na Slici 14 prikazani su postoci odgovora na pitanje o duljini trajanja obveznog obrazovanja u Hrvatskoj. Nastavnici su mogli izabrati jedan od ponuđenih odgovora: 1. osam godina, 2. devet godina, 3. deset godina i 4. ne mogu procijeniti. Iz podataka je vidljivo da je najveći dio nastavnika (nešto više od polovice nastavnika) odgovorio da obvezno obrazovanje u Hrvatskoj treba trajati osam godina. Znatno manji broj (19,2%) ih smatra da treba trajati devet godina i tek 8,5% da treba trajati deset godina. Nešto manje od jedne petine nastavnika nije moglo procijeniti duljinu trajanja obveznog obrazovanja u Hrvatskoj (18%).

Ukratko, navedena distribucija odgovora upućuje da veći dio nastavnika smatra da u Hrvatskoj ne treba produžavati obvezno obrazovanje, nego zadržati osmogodišnje. Ovaj podatak je indikativan s obzirom na trend produžavanja obveznog obrazovanja u europskim zemljama i na činjenicu da ono najčešće traje devet ili deset godina. Hrvatska pripada vrlo rijetkim europskim zemljama s osmogodišnjim obveznim obrazovanjem. (<http://www.euroeducation.net>; Ured za strategiju razvitka Republike Hrvatske, 2002). Podaci istraživanja ukazuju da će prijedlog produženja obveznog obrazovanja u Hrvatskoj također zahtijevati senzibiliziranje nastavnika za promjene.

Testiranje značajnosti razlika pokazalo je da ni navedeno mišljenje nastavnika nije statistički značajno povezano niti s jednom od ispitivanih nezavisnih varijabli: spol, dob, obrazovanje te regionalna i ruralno - urbana pripadnost škole u kojoj rade, što upućuje da su nastavnici u pogledu navedenog mišljenja prilično homogeni.

**Slika 15:** Mišljenje nastavnika o diferencijaciji unutar obveznog obrazovanja prema sposobnostima i interesima učenika (%)



Mišljenje nastavnika o tome kada bi trebalo provesti diferencijaciju unutar obveznog obrazovanja prema sposobnostima i interesima učenika ispitivali smo pitanjem otvorenog tipa na koje su nastavnici trebali odgovoriti tako da su upisivali razred nakon kojeg bi, po njihovom mišljenju, trebalo provesti diferencijaciju. Odgovore nastavnika grupirali smo u šest kategorija: 1. nakon četvrtog razreda, 2. nakon petog razreda, 3. nakon šestog razreda, 4. nakon sedmog razreda, 5. nakon osmog razreda i 6. ostali razredi (razredi s 1% i manje odgovora). Grafički smo ih prikazali na Slici 15.

Iz podataka je vidljivo da najveći dio nastavnika smatra da diferencijaciju treba provesti nakon šestog razreda (47%). Zatim slijede četvrti i osmi razred sa znatno manjim postotkom odgovora (13% za svaki razred). Gotovo isti broj nastavnika (12%) je odgovorio da diferencijaciju treba uvesti već nakon četvrtog razreda i isto toliko ih je odgovorilo da diferencijaciju treba uvesti poslije sedmog razreda. Testiranjem nisu utvrđene značajne razlike s obzirom na ispitivane nezavisne varijable, što znači da ga nastavnici podjednako prihvaćaju bez obzira na njihov spol, dob, obrazovanje te regionalnu i ruralno - urbanu pripadnost škole u kojoj rade.



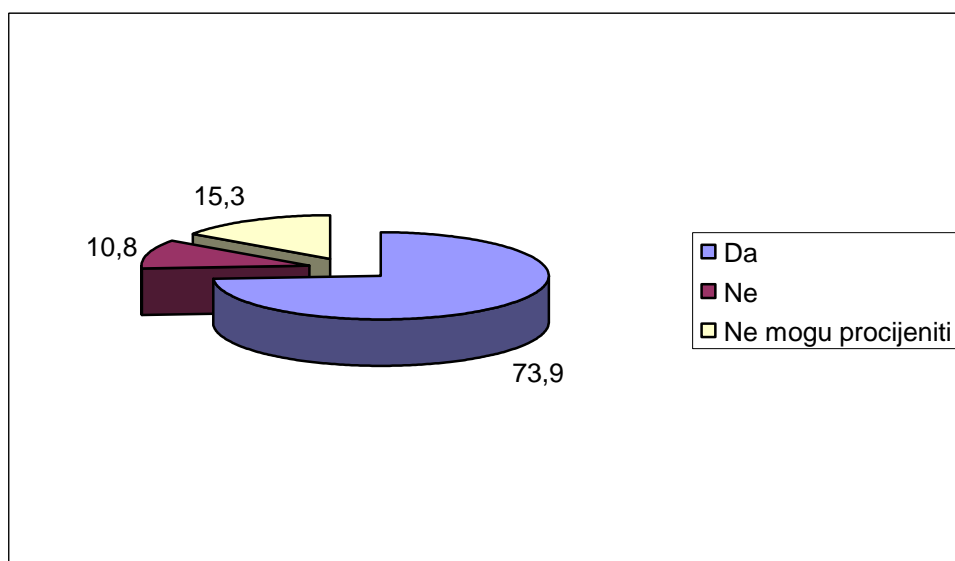
Zaključno je važno navesti da su podaci ukazali na potrebu uvođenja ranije diferencijacije, prije osmog razreda. Premda su predlagani i raniji razredi, najveći dio nastavnika je mišljenja da diferencijaciju treba uvesti nakon šestog razreda. Također je važan podatak da su u tom pogledu nastavnici prilično homogeni, odnosno da njihovo mišljenje nije značajno uvjetovano njihovim sociodemografskim obilježjima, a ni analiziranim obilježjima škole u kojoj rade.

### 1.5.2. Mišljenje nastavnika o promjeni nastavnih programa

Mišljenje nastavnika o promjeni nastavnih programa ispitivali smo kroz više pitanja zatvorenog i otvorenog tipa. Jedno od pitanja na koje smo željeli odgovoriti bilo je pitanje da li je, prema njihovom mišljenju, potrebna promjena odgojno-obrazovnih sadržaja i metoda u obveznom obrazovanju (odgovori: da, ne i ne mogu procijeniti).

Podaci su prikazani grafički na Slici 16.

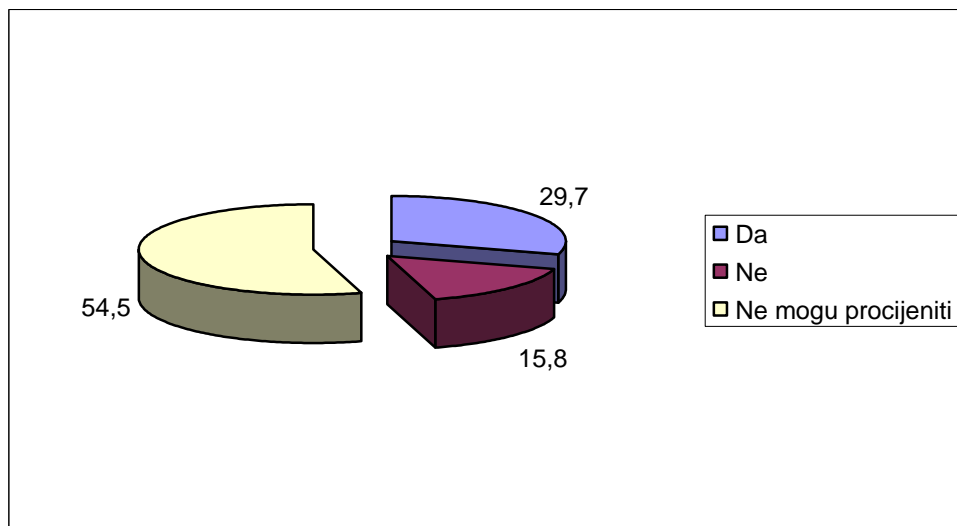
**Slika 16:** Mišljenje nastavnika o potrebi promjena odgojno-obrazovnih sadržaja i metoda u obveznom obrazovanju



Podaci pokazuju da velika većina nastavnika (74%) smatra da je potrebna promjena odgojno-obrazovnih sadržaja i metoda u obveznom obrazovanju i značajno manji broj da takva promjena nije potrebna ili ne mogu procijeniti je li potrebna (oko jedna četvrtina). Pri tome je vrlo mali broj nastavnika koji smatraju da takva promjena nije potrebna (11%). Provjera značajnosti razlika u mišljenju nastavnika s obzirom na njihov spol, dob, obrazovanje i staž, te ruralno-urbanu i regionalnu pripadnost škola pokazala je da ni navedeno mišljenje nastavnika nije značajno povezano sa spomenutim varijablama. Gledajući sa stajališta razvoja nastavnih

programa oba nalaza su važna jer ukazuju da nastavnici u velikoj većini prihvaćaju promjene i da su u tom pogledu prilično homogeni.

**Slika 17:** *Mišljenje nastavnika o spremnosti njihove škole za uvođenje novih nastavnih programa (% nastavnika)*



Na kraju smo željeli ustanoviti i mišljenje nastavnika o tome koliko je njihova škola spremna za uvođenje novih programa. Nastavnici su na to pitanje odgovarali tako da su zaokružili jedan od tri ponuđena odgovora: da, ne i ne mogu procijeniti. Odgovori nastavnika su prikazani na Slici 17. Iz podataka je vidljivo da je nešto manje od jedne trećine nastavnika (30%) odgovorilo da je njihova škola spremna za uvođenje novih programa. Velika većina nastavnika je odgovorila (70%) da njihova škola nije spremna za uvođenje novih nastavnih programa ili da ne može procijeniti. Pri tome je čak nešto više od polovice nastavnika (54%) odgovorilo da ne može procijeniti spremnost škole za uvođenje novih programa, što je iznenađujuće visok postotak s obzirom da je riječ o njihovoj vlastitoj radnoj sredini.

Zaključno se na osnovu podataka može reći sljedeće. Sa stajališta nastavnika nastavni programi i proces njihove implementacije imaju niz slabosti. Kada je riječ o procesu implementacije nastavnih programa pokazalo se da u školama još uvijek dominiraju tradicionalna nastavna sredstva i metode (vrlo rijetko se koristi informacijsko-komunikacijska tehnologija, prevladava upotreba udžbenika, priručnika, itd.). Analiza je također pokazala da su tradicionalnim nastavnim sredstvima i metodama skloniji nastavnici starije dobi, a kada je riječ o upotrebi informacijsko-komunikacijske tehnologije vidljiv je i utjecaj razvijenosti sredine u kojoj se škole nalaze. Preciznije, u školama u razvijenijim sredinama (Zagreb i Istarsko-Primorska regija) nastavnici češće koriste informacijsko-komunikacijsku tehnologiju,

nego u ostalim sredinama. Međutim, problem je u tome što je općenito uzevši njezina upotreba rijetka. To upućuje da se posebna pažnja treba posvetiti edukaciji nastavnika, posebno onih starije dobi. Gledajući sa stajališta modernizacije nastave dodatni problem predstavlja činjenica da u nastavničkoj populaciji prevladavaju stariji nastavnici (prosječna dob je 45 godina, a gotovo trećina ih ima više od 54 godine).

Kada je riječ o nastavnim programima, mišljenja nastavnika upućuju da su njihove najslabije točke: preopterećenost sadržajima, nedovoljna suvremenost, horizontalna i vertikalna nekoherentnost (naročito horizontalna), neuravnotežena zastupljenost temeljnih područja razvoja učenika (izražena podzastupljenost tzv. odgojnih predmeta). S obzirom na navedene slabosti ne iznenađuje da velika većina nastavnika smatra da su potrebne njihove promjene (oko tri četvrtine nastavnika). Karakteristično je da su nastavnici u navedenom mišljenju prilično homogeni. Drugim riječima podjednako ga podržavaju bez obzira na razlike u sociodemografskim obilježjima (spol, dob, obrazovanje).

Nastavnici također predlažu predmetnu restrukturaciju, odnosno sadržajno inoviranje sadašnjeg kurikulumu, te unutarnju diferencijaciju obveznog obrazovanja prema sposobnostima učenika, većinom nakon šestog razreda. Interesantno je da veći dio nastavnika (iznad 50%) i pored spomenutog mišljenja, i dalje podržava osmogodišnje trajanje obveznog obrazovanja. To upućuje da će prosvjetne vlasti u slučaju harmoniziranja školskog sustava sa sustavima u europskim zemljama, gdje obvezno obrazovanje najčešće traje devet, pa čak i deset godina, trebati značajnu pažnju posvetiti komunikaciji s nastavnicima u cilju njihovog senzibiliziranja za strukturne promjene sustava.

Navedeni podaci ujedno upućuju da će pored osuvremenjivanja, rasterećenja i sličnih poboljšanja sadašnjih nastavnih programa, trebati dublji zahvati u nacionalni kurikulum. Sudeći prema podacima, njegove bi se promjene trebale odvijati u pravcu izrade novog, koherentnog, balansirano i integriranog nacionalnog kurikulumu.

## B. UČITELJI

### 1. Rezultati i rasprava

#### 1.1. Sociodemografska i profesionalna obilježja učitelja

Prema podacima dobivenim u ovom istraživanju, u učiteljskom su zvanju u Hrvatskoj gotovo isključivo žene – njih je 92%, naspram samo 8% muškaraca, što je puno veća zastupljenost žena nego u populaciji nastavnika, gdje ih je tri četvrtine. U usporedbi s nastavnicima učitelji su u prosjeku nešto mlađi – prosječna dob im je 43 godine (dok je prosječna dob nastavnika oko 45 godina). Nešto manje od polovice ih ima preko 40 godina (nastavnika u toj dobnoj skupini ima 60%). Slično nastavnicima, učitelji rade u prosjeku 20 godina. Prema podacima o školskoj spremi, nešto više od tri četvrtine učitelja ima više obrazovanje, 5% ih ima samo srednje, a tek 18% ih ima visoko obrazovanje, što je približno podudarno postotku učitelja koji imaju između 21 i 32 godine. Naime, stariji učitelji su, sukladno tadašnjem sistemu obrazovanja učitelja, završavali višu školu, a tek je mlađa generacija školovana na četverogodišnjem učiteljskom studiju. Dominantan postotak učitelja – njih 86%, zaposleno je na neodređeno vrijeme, a 14% ih radi na određeno vrijeme.

Detaljni podaci o obrazovanju, dobi i stažu nalaze se u dijelu knjige koji opisuje metodologiju istraživanja.

Dakle, prema podacima dobivenim u ovom istraživanju, učiteljska je populacija u nas gotovo potpuno feminizirana, srednjih godina i duljeg radnog staža, te u najvećem postotku tek višeg obrazovanja.

Kao i kod nastavnika, i kod učitelja su nas posebno zanimali podaci o korištenju informacijske tehnologije kao jednog od pokazatelja njihovih profesionalnih karakteristika. Podaci su dobiveni odgovorima na pitanja o čestini korištenja osobnog računala i Interneta, te o komunikaciji putem elektronske pošte.

U Tablici 15 prikazani su podaci o čestini korištenja računala i Interneta u uzorku učitelja.

**Tablica 15:** Čestina korištenja osobnog računala i Interneta (% učitelja koji biraju pojedinu kategoriju odgovora)

| Koliko često koristite: | Nikad | Rijetko | Često | Vrlo često |
|-------------------------|-------|---------|-------|------------|
|                         | %     |         |       |            |
| Osobno računalo         | 29,9  | 33,9    | 23,3  | 12,9       |
| Internet                | 51,7  | 28,4    | 13,0  | 6,9        |

**Legenda:**

% - postotak učitelja

Najveći broj, oko trećine učitelja, izjavljuje da se rijetko koristi osobnim računalom, a nešto manji postotak izjavljuje da ga nikad ne koristi. Nešto manje od četvrtine ispitanih učitelja računalom se često koristi, a tek 13% izjavljuje da ga koristi vrlo često. Dakle, usprkos trendu informatizacije škola, većina učitelja ne koristi računalo – gotovo dvije trećine njih ne koristi ga nikad ili tek rijetko. Podaci o korištenju Interneta pokazuju još nepovoljniju sliku o korištenju informacijske tehnologije. Naime, nešto više od polovice učitelja nikad se ne koristi Internetom, a 28% to tek rijetko čini, premda bi im Internet mogao biti važan resurs u pripremi nastave. Često ili vrlo često Internetom se koristi tek 20% učitelja.

Vrlo su slični i podaci o komunikaciji putem elektronske pošte – kako pokazuje Tablica 16, tek jedna četvrtina učitelja koristi se tim načinom komunikacije.

**Tablica 16:** Postotak učitelja koji komunicira pomoću elektronske pošte

| Komunicirate li pomoću e-maila? | Da   | Ne   |
|---------------------------------|------|------|
| %                               | 24,3 | 75,7 |

**Legenda:**

% - postotak učitelja

Provjerili smo i utječu li sociodemografska obilježja kao što su dob učitelja, njihov spol, obrazovanje, radni staž, ruralno-urbana te regionalna pripadnost škola u kojima rade, na čestinu korištenja informacijske tehnologije. Prema rezultatima analize varijance (kojom smo testirali razlike), korištenje informacijske tehnologije izrazito je vezano uz dob. Utvrđeno je da se računalom ( $F = 117,2$ ;  $df = 1307$ ;  $p = 0,000$ ), a naročito Internetom ( $F = 103,4$ ;  $df = 1222$ ;  $p = 0,000$ ), češće koriste mlađi nego stariji učitelji. Čestina korištenja linearno pada s porastom dobi učitelja – što su stariji, to se rjeđe koriste računalom, a naročito Internetom (detaljni podaci su prikazani u Tablici 1 u Prilogu B) Rezultati  $\chi^2$  – testa pokazuju da isti trend

s obzirom na dob postoji i u komuniciranju elektronskom poštom – što su ispitanici stariji, to manje komuniciraju elektronskom poštom ( $\chi^2 = 156,62$ ;  $df = 3$ ;  $p = .000$ , Tablica 2 u Prilogu B).

Učitelji koji rade u seoskim školama, odnosno školama u gradovima različite veličine ne razlikuju se prema čestini korištenja osobnog računala. Oni se statistički značajno razlikuju prema čestini korištenja Interneta ( $F = 3,11$ ;  $df = 1227$ ;  $p < 0,026$ , Tablica 3 u Prilogu B). Utvrđena je i razlika u komuniciranju e-mailom ( $\chi^2 = 10,59$ ;  $df = 3$ ;  $p < 0,014$ , Tablica 4 u Prilogu B). Međutim, kako podaci testiranja razlika pokazuju, te su razlike vrlo male, u praktičnom smislu zanemarive. Naime, treba napomenuti da se, pri analizama na uzorcima ovakve veličine, i vrlo male razlike između grupa često pokažu statistički značajnima.

Testiranje značajnosti razlika u korištenju osobnog računala, Interneta i u komuniciranju e-mailom između učitelja iz pojedinih regija pokazalo je da postoje statistički značajne razlike u sva tri aspekta korištenja informacijske tehnologije. Učitelji iz Zagreba i Zagrebačke županije te Istre i Primorja statistički značajno češće koriste osobno računalo ( $F = 6,30$ ;  $df = 1310$ ;  $p < 0,000$ , Tablica 5 u Prilogu B) i Internet od učitelja iz središnje Hrvatske, Sjeverozapadne Hrvatske te Dalmacije i Slavonije ( $F = 5,20$ ;  $df = 1225$ ;  $p = .000$ , Tablica 5 u Prilogu B).

Sličan trend razlika javlja se i pri korištenju e-maila, gdje učitelji iz Zagreba te Istre i Primorja u većem postotku (Tablica 6 u B Prilogu) komuniciraju e-mailom, nego učitelji iz ostalih regija ( $\chi^2 = 17,89$ ;  $df = 5$ ;  $p < 0,003$ ).

Međutim, treba napomenuti da su prosječne vrijednosti podataka o čestini korištenja računala, Interneta i e-maila redom razmjerno niske, kako s obzirom na veličinu naselja u kojem učitelji žive, tako i s obzirom na regiju, što pokazuje da se učitelji u čitavoj Hrvatskoj još uvijek razmjerno rijetko koriste informacijskom tehnologijom.

## **1.2. Uvjeti rada u školi**

Uvjete rada učitelja u školi ispitivali smo kroz nekoliko dimenzija: 1. broj učenika u razredu, 2. način nabave i učestalost korištenja različitih vrsta nastavnih sredstva i pomagala, 3. korištenje i procjena opremljenosti školske knjižnice te 4. zadovoljstvo materijalnim uvjetima rada u školi općenito.

Odgovori na pitanje o broju učenika u razredu upućuju da ispitanici učitelji predaju u razredu koji u prosjeku ima 23 učenika. Od ukupnog broja ispitanih učitelja 13% ih predaje u

kombiniranim odjeljenjima. Učitelje smo zamolili da označe kojima se od ponuđenih sredstava i pomagala koriste u svom radu. Odgovori su prezentirani po razredima u Tablici 17.

**Tablica 17:** Postotak učitelja u pojedinom razredu koji koriste navedena nastavna pomagala

| Nastavno pomagalo                   | 1. razred | 2. razred | 3. razred | 4. razred |
|-------------------------------------|-----------|-----------|-----------|-----------|
|                                     | %         |           |           |           |
| Udžbenici za izvođenje nastave      | 99,7      | 99,7      | 98,9      | 99,3      |
| Radne bilježnice i vježbenice       | 99,7      | 100       | 99,3      | 99,0      |
| Priručnik za nastavnike             | 99,7      | 99,7      | 98,9      | 98,7      |
| Stručna literatura                  | 94,5      | 93,3      | 93,9      | 95,0      |
| Mediji (TV, novine, radio)          | 95,2      | 93,0      | 93,9      | 93,0      |
| Internet                            | 16,5      | 16,6      | 15,8      | 17,1      |
| Karte (povijesne, zemljopisne)      | 64,6      | 72,2      | 95,3      | 97,3      |
| Dijaprojektori i dijapozitivi       | 24,1      | 24,0      | 28,0      | 27,9      |
| Grafoskop                           | 70,8      | 68,7      | 74,2      | 72,5      |
| Video                               | 89,7      | 88,5      | 87,5      | 87,6      |
| Računalo                            | 18,2      | 20,4      | 14,0      | 16,4      |
| Edukacijski CD ROM                  | 5,5       | 5,4       | 6,8       | 3,7       |
| LCD projektor                       | 2,1       | 2,9       | 1,1       | 2,7       |
| Glazbeni instrument                 | 67,4      | 66,8      | 73,8      | 59,4      |
| Nastavna sredstva za tjelesni odgoj | 91,8      | 91,7      | 91,0      | 88,9      |
| Nešto drugo                         | 7,2       | 8,6       | 8,6       | 10,7      |

**Legenda:**

% - postotak učitelja

Prema dobivenim podacima, gotovo svi učitelji, i to podjednako u svim razredima, koriste udžbenike za izvođenje nastave, radne bilježnice i vježbenice, te priručnike za nastavnike (99-100% učitelja). Velika većina učitelja (93-95%) koristi se stručnom literaturom i javnim medijima (televizijom, novinama i radiom), nastavnim sredstvima za tjelesni odgoj (89-92%),

te videom (88-90%). Preko dvije trećine učitelja u svim razredima koristi se i grafoskopom (69-74%).

Sva ostala nastavna sredstva i pomagala koriste se u razrednoj nastavi znatno rjeđe, pa se tako otprilike jedna četvrtina učitelja (24-28%) u svome radu koristi grafoskopom, 16-17% koristi Internet, 14-20% koristi računalo, a vrlo mali postotak koristi edukacijski CD ROM (4-7%) ili LCD projektor (1-3%). Dakle, učitelji se u svom radu u velikoj većini oslanjaju na klasična nastavna pomagala, poput udžbenika, priručnika, stručne literature. U vrlo velikom postotku koriste se i medijima (televizijom, radiom, novinama), od tehničkih pomagala videom i, u nešto manjoj mjeri, grafoskopom.

Informacijskom tehnologijom (računalom, Internetom, edukacijskim CD-ima i LCD projektorom) se u nastavi koristi puno manje učitelja, što je dijelom posljedica neadekvatne opremljenosti učitelja informacijskim nastavnim sredstvima, ali dijelom i nedovoljne informacijske educiranosti učitelja, na što upućuju podaci o čestini korištenja informacijske tehnologije.

Tablica 18 prikazuje način na koji učitelji nabavljaju nastavna sredstva i pomagala koja su im potrebna za održavanje nastave.

**Tablica 18:** *Frekvencija pojedinih načina nabave nastavnih sredstava i materijala*

| Način nabavljanja                                   | Nikad | Rijetko | Često | Uvijek |
|---|-------|---------|-------|--------|
|   | %     |         |       |        |
| Imam na raspolaganju u školi                        | 0,8   | 23,5    | 51,6  | 24,2   |
| Kupujem vlastitim sredstvima                        | 7,5   | 47,5    | 41,4  | 3,6    |
| Samostalno izrađujem                                | 2,0   | 15,9    | 72,0  | 10,1   |
| Posuđujem od kolega                                 | 6,8   | 52,3    | 39,1  | 1,7    |
| Posuđujem u drugim institucijama (knjižnice, i sl.) | 13,2  | 45,6    | 37,6  | 3,6    |
| Dobivam od roditelja učenika                        | 38,1  | 52,4    | 9,0   | 0,5    |

**Legenda:**

% - postotak učitelja

Prema dobivenim podacima, učitelji najčešće samostalno izrađuju sredstva i materijale koji su im potrebni u nastavi – više od polovice učitelja to čini često, a jedna četvrtina uvijek. Nadalje, tri četvrtine učitelja izjavljuje da potrebna sredstva i materijale često ili uvijek ima na



raspolaganju u školi. Dakle, premda većina učitelja izjavljuje da nastavna sredstva i materijale ima na raspolaganju u školi, sudeći prema podatku da ih čak 83% učitelja često ili uvijek samostalno izrađuje, ono što imaju u školi očito im nije dovoljno za održavanje nastave. Nešto manje od polovice učitelja nastavna sredstva ili materijale često ili uvijek kupuje vlastitim sredstvima (45%) ili posuđuje, i to od kolega (41%) i u drugim institucijama (41%). Najmanji je broj onih koji potrebna sredstva ili materijale dobivaju od roditelja učenika – 90% ih izjavljuje da ih od roditelja ne dobivaju nikad ili rijetko.

**Tablica 19:** Čestina korištenja školske knjižnice za pripremu nastave

| Koliko često koristite školsku knjižnicu za pripremu nastave? | Nikad | Rijetko | Često | Vrlo često |
|---|-------|---------|-------|------------|
| %   | 5,8   | 38,3    | 46,0  | 9,8        |

**Legenda:**

% - postotak učitelja

Školskom se knjižnicom za pripremu nastave nešto više od polovice učitelja (56%) koristi često ili vrlo često, ali je i razmjerno velik postotak onih koji je rijetko koriste za pripremu nastave, dok mali postotak to ne čini nikad. Ispitani učitelji procijenili su da je školska knjižnica u prosjeku osrednje opremljena stručnom literaturom (na skali od pet stupnjeva, od „vrlo loše“ do „vrlo dobro“, srednja je vrijednost njihovih procjena 3,22, uz standardnu devijaciju 0,95).

Kada je riječ o ispitivanju zadovoljstva materijalnim uvjetima rada u školi općenito, učitelji u prosjeku daju neutralan odgovor – na petstupanjskoj skali od „izrazito nezadovoljan“ do „izrazito zadovoljan“ njihov prosječan odgovor spada u kategoriju „niti zadovoljan niti nezadovoljan“ ( $M = 3,16$ ,  $SD = 1,17$ ).

### 1.3. Priprema i izvođenje nastave

Kako učitelji pripremaju nastavu ispitivali smo kroz pitanja o: 1. broju sati koje provedu u školi, 2. broju sati koje utroše na pripremanje nastave, 3. učestalosti korištenja pojedinih izvora informacija za pripremanje nastave, i 4. mjestu gdje češće pripremaju nastavu: kod kuće ili u školi.

Ispitani učitelji u prosjeku se svaki dan u školi zadržavaju pet sati, uz vrlo mala odstupanja ( $M = 5,34$ ,  $SD = 0,76$ ). Na pripremanje nastave troše prosječno 12 sati tjedno, no po tome se

međusobno dosta razlikuju, o čemu govori razmjerno veliko raspršenje rezultata ( $M = 11,78$ ,  $SD = 4,85$ ).

Slično nastavnicima, učitelji također pripremaju nastavu uglavnom kod kuće – prosječno 90% vremena učitelji pripremaju nastavu kod kuće, a svega 10% vremena provedu u pripremanju nastave u školi.

Tablica 20 pokazuje koliko često u pripremanju nastave učitelji koriste pojedine izvore informacija

**Tablica 20:** Čestina korištenja pojedinih izvora informacija u pripremanju nastave

| Izvor informacija                                      | Nikad | Rijetko | Često | Uvijek |
|--|-------|---------|-------|--------|
|  | %     |         |       |        |
| Okvirni plan i program Ministarstva prosvjete i športa | 1,0   | 16,4    | 39,7  | 42,9   |
| Priručnik za nastavnike                                | 0,2   | 3,1     | 41,4  | 55,2   |
| Udžbenik po kojem predajem                             | 0,2   | 0,4     | 11,9  | 87,5   |
| Izvedbeni planovi iz prethodnih godina                 | 8,1   | 51,5    | 34,7  | 5,7    |
| Internet   | 50,9  | 32,0    | 15,4  | 1,7    |
| Masovni mediji (TV, radio, novine)                     | 1,6   | 30,6    | 62,4  | 5,4    |
| Nastavni programi drugih zemalja                       | 79,4  | 18,1    | 2,1   | 0,3    |
| Stručna literatura                                     | 0,3   | 11,9    | 67,3  | 20,5   |

**Legenda:**

% - postotak učitelja

Gotovo svi učitelji u svom se radu često i uvijek koriste udžbenikom po kojem predaju – manje od 1% je onih učitelja koji taj udžbenik koriste rijetko ili se njime nikad ne koriste. Gotovo svi učitelji često ili uvijek u pripremi nastave kao izvor informacija koriste i priručnik za nastavnike (97% ispitanih učitelja), a u visokom se postotku koriste i okvirnim programom Ministarstva (83% učitelja njime se koristi često ili uvijek). Učitelji se u pripremi nastave u velikoj mjeri koriste i stručnom literaturom (dvije trećine to čini često, a jedna petina uvijek), te javnim medijima (dvije trećine ih koristi često ili uvijek). Izvedbeni planovi iz prethodnih godina također se koriste u pripremi nastave – oko polovice učitelja tek ih rijetko koristi, ali otprilike jedna trećina ih koristi često.

Učitelji kao izvore informacija vrlo malo koriste nastavne programe drugih zemalja – 80% takve programe nikad ne koristi, a manje od jedne petine rijetko. U pripremi nastave učitelji se vrlo malo koriste i Internetom - preko polovice ispitanih učitelja nikad kao izvore informacija ne koristi Internet, dok 30% to rijetko čini. Provjerili smo i postoje li razlike u korištenju navedenih izvora informacija s obzirom na sociodemografska obilježja učitelja. Analizom varijance utvrđene su statistički značajne razlike s obzirom na dob učitelja (rezultati su navedeni u Tablici 7 u Prilogu B).

Podaci pokazuju da se učitelji, što su stariji, sve više u svome radu koriste okvirnim planom i programom Ministarstva, priručnikom za nastavnike te izvedbenim planovima iz prethodnih godina. Nasuprot tome, mlađi učitelji skloniji su korištenju Interneta.

Zanimalo nas je i u kojoj mjeri učitelji prilagođavaju vlastiti rad učenicima koji imaju posebne potrebe u praćenju nastave – onima koji brže i onima koji sporije savlađuju nastavni program. Odgovori na to pitanje nalaze se u Tablici 21.

**Tablica 21:** Postotak učitelja koji prilagođavaju svoj operativni program učenicima koji brže i koji sporije savlađuju program

|  | Da   | Ne   |
|--|------|------|
|  | %    |      |
| Prilagođavate li Vaš operativni program učenicima koji <i>brže (lakše)</i> savlađuju nastavni program?   | 89,6 | 10,4 |
| Prilagođavate li Vaš operativni program učenicima koji <i>sporije (teže)</i> savlađuju nastavni program? | 94,3 | 5,7  |

**Legenda:**

% - postotak učitelja

Prema vlastitoj procjeni, učitelji u vrlo visokom postotku prilagođavaju vlastiti operativni program učenicima koji imaju posebne potrebe. Čak 90% učitelja izjavljuje da prilagođava svoj operativni program onim učenicima koji brže savlađuju nastavni program, a još su brojniji oni (94%) koji svoj operativni program prilagođavaju učenicima koji sporije savlađuju program.

Pitanje o metodama rada tijekom nastave jedno je od pitanja koje smo postavili svim trima uzorcima – učenicima, nastavnicima i učiteljima. Učitelji su učestalost svake od aktivnosti koju izvode tijekom nastave trebali procijeniti na skali od četiri stupnja – „nikad“, „rijetko“, „često“, „uvijek“. Tablica 22 sadrži odgovore učitelja pojedinih razreda na pitanje o tome koliko često učenici sudjeluju u navedenim aktivnostima tijekom nastave.

**Tablica 22:** Procjene učitelja o učestalosti pojedinih aktivnosti učenika s obzirom na razred koji poučavaju

|   | 1. razred |      | 2. razred |      | 3. razred |      | 4. razred |      | Kombinirani razredi |      |
|---|-----------|------|-----------|------|-----------|------|-----------|------|---------------------|------|
|   | M         | SD   | M         | SD   | M         | SD   | M         | SD   | M                   | SD   |
| Slušaju i zapisuju što govorim                              | 2,04      | 1,06 | 2,24      | 1,06 | 2,33      | 1,08 | 2,31      | 1,03 | 2,20                | 0,99 |
| Na nastavi čitaju gradivo u sebi                            | 2,11      | 0,69 | 2,27      | 0,63 | 2,21      | 0,66 | 2,24      | 0,64 | 2,37                | 0,65 |
| Sudjeluju u zajedničkoj raspravi koju vodim s razredom      | 3,55      | 0,51 | 3,58      | 0,49 | 3,59      | 0,50 | 3,58      | 0,51 | 3,48                | 0,51 |
| Iznose vlastite ideje i razmišljanja i raspravljaju o njima | 3,41      | 0,57 | 3,48      | 0,54 | 3,47      | 0,54 | 3,43      | 0,61 | 3,42                | 0,56 |
| Na nastavi prezentiraju dio gradiva (samostalni rad, i sl.) | 2,72      | 0,66 | 2,74      | 0,62 | 2,81      | 0,59 | 2,82      | 0,60 | 2,84                | 0,66 |
| Pišu komentare, izvještaje, zapažanja, i sl.                | 2,27      | 0,75 | 2,39      | 0,67 | 2,59      | 0,62 | 2,56      | 0,62 | 2,37                | 0,65 |
| Sudjeluju u terenskom radu (npr. u prirodi)                 | 2,87      | 0,67 | 2,84      | 0,63 | 2,84      | 0,66 | 2,78      | 0,65 | 2,68                | 0,62 |
| Izvide eksperimente   | 2,28      | 0,71 | 2,33      | 0,62 | 2,55      | 0,58 | 2,63      | 0,62 | 2,43                | 0,56 |
| Izrađuju neki predmet, sliku, model, pano, i sl.            | 3,07      | 0,57 | 3,13      | 0,56 | 3,05      | 0,56 | 3,05      | 0,60 | 3,06                | 0,52 |
| Rade na učeničkim projektima                                | 2,18      | 0,76 | 2,31      | 0,71 | 2,29      | 0,68 | 2,26      | 0,74 | 2,33                | 0,73 |
| Rješavaju problemske zadatke vezane uz gradivo              | 3,10      | 0,56 | 3,11      | 0,58 | 3,11      | 0,55 | 3,10      | 0,56 | 2,94                | 0,57 |
| Rade u manjim grupama na rješavanju pojedinih zadataka      | 2,90      | 0,53 | 2,91      | 0,53 | 2,94      | 0,51 | 2,94      | 0,49 | 2,89                | 0,63 |
| Postavljaju pitanja o gradivu                               | 3,34      | 0,63 | 3,44      | 0,59 | 3,47      | 0,59 | 3,44      | 0,58 | 3,30                | 0,59 |
| Ponavljaju gradivo koje su već učili                        | 3,35      | 0,67 | 3,32      | 0,63 | 3,36      | 0,64 | 3,35      | 0,69 | 3,24                | 0,62 |
| Pomažu drugim učenicima u izvršavanju pojedinih zadataka    | 3,14      | 0,58 | 3,10      | 0,60 | 3,11      | 0,57 | 3,06      | 0,60 | 3,07                | 0,55 |

**Legenda:**

M – aritmetička sredina

SD – standardna devijacija

Prema procjenama učitelja, učenici na nastavi najčešće sudjeluju u zajedničkoj raspravi koju učitelj vodi s razredom, i to je u svim razredima najzastupljenija aktivnost. Prema čestini je na drugom mjestu iznošenje vlastitih ideja i razmišljanja i rasprava o njima, i to u svim razredima. Podjednako često učenici i postavljaju pitanja o gradivu, pri tome nešto rjeđe u prvom razredu i kombiniranim odjeljenjima nego ostalim razredima. U skupini najčešćih aktivnosti učenika na nastavi nalazi se i ponavljanje gradiva koje su već učili, i to u svim razredima. Iduća aktivnost prema čestini je rješavanje problemskih zadataka, no učenici kombiniranih odjeljenja rješavaju problemske zadatke na nastavi rjeđe nego učenici “čistih”

odjeljenja. Podjednako često učenici pomažu jedni drugima u izvršavanju pojedinih zadataka. U ovoj skupini učeničkih aktivnosti čija je srednja procjena učestalosti iznad 3, nalazi se i izrada predmeta, slika i sl. i to također u svim razredima.

Nakon ovih slijedi niz aktivnosti čija je srednja procjena učestalosti ispod 3. Učitelji procjenjuju da učenici nižih razreda na nastavi rjeđe rade na učeničkim projektima, slušaju i zapisuju što učitelj govori i čitaju gradivo u sebi. Logično je da učenici prvog razreda rjeđe slušaju i zapisuju što učitelj govori i rjeđe na nastavi čitaju gradivo u sebi, jer tek savladavaju vještinu čitanja i pisanja. Učenici kombiniranih odjeljenja češće čitaju gradivo u sebi od učenika tzv. "čistih" odjeljenja, što je očito jedan od načina na koji učitelji u takvim odjeljenjima organiziraju rad s učenicima koji pohađaju različite razrede i prate različite nastavne programe. Za precizno određenje razlika u učestalosti učeničkih aktivnosti ovisno o razredu trebale bi dodatne statističke analize.

Rezultati analize varijance upućuju da su učitelji na ovo pitanje različito odgovarali ovisno o njihovoj dobi (Tablica 8 u Prilogu B). Što su učitelji stariji, to njihovi učenici češće na nastavi slušaju i zapisuju što oni govore. Isto tako, stariji učitelji su češće od mlađih procijenili da njihovi učenici na nastavi čitaju gradivo u sebi. Mlađi učitelji, češće od učitelja starijih dobnih skupina provode zajedničku raspravu u kojoj sudjeluju njihovi učenici, organiziraju aktivnosti u kojima njihovi učenici iznose vlastite ideje i razmišljanja i raspravljaju o njima, izrađuju neki predmet, sliku, model, pano i sl., rade u manjim grupama na rješavanju pojedinih zadataka. Mlađi učitelji više od onih starijih organiziraju i rad učenika na učeničkim projektima, a na njihovoj nastavi učenici češće pomažu drugim učenicima u izvršavanju pojedinih zadataka. Kod starijih učitelja učenici češće sudjeluju u terenskom radu, npr. u prirodi, ili na nastavi prezentiraju dio gradiva.

Dakle, može se zaključiti da mlađi učitelji češće potiču učenike na suradničko učenje i organiziraju nastavu tako da su učenici njezini aktivni sudionici, dok su stariji učitelji skloniji tradicionalnijim nastavnim metodama. Takve dobne razlike nesumnjivo odražavaju i razlike u edukaciji, pa je tako obrazovanje mlađih učitelja suvremenije i u većoj mjeri im omogućuje primjenu suvremenijih i raznolikijih nastavnih metoda.

Kod ovog smo pitanja provjerili i postoje li razlike s obzirom na tip naselja u kojem učitelji žive, ali ni za jednu od pobrojanih aktivnosti nije nađena razlika u procjenama učitelja iz manjih sredina i onih iz većih gradova.

#### *1.4. Mišljenje učitelja o okvirnim nastavnim programima*

Analogno upitniku za nastavnike i u učiteljskom upitniku jedan od ključnih istraživačkih zadataka bio je utvrditi što učitelji misle o sadašnjim okvirnim nastavnim programima za prva četiri razreda osnovnog obrazovanja. Učitelji su procjenjivali okvirne nastavne programe predmeta za razrede koje poučavaju (npr. učitelji prvih razreda procjenjivali su samo okvirne nastavne programe predmeta koji se uče u prvom razredu, itd.).

Svaki učitelj je karakteristike nastavnih programa predmeta u svojem razredu procjenjivao na devet dimenzija (istih devet dimenzija na kojima su nastavnici procjenjivali okvirne programe njihovih predmeta). To su:

- suvremenost;
- opsežnost;
- težina;
- zanimljivost;
- usklađenost s drugim predmetima istog razreda;
- usklađenost s prethodnim i sljedećim razredom;
- korisnost za sadašnji život učenika;
- važnost za budući život učenika;
- zahtijeva promjenu.

Svaku od navedenih dimenzija nastavnog programa učitelji su procjenjivali na istoj skali od sedam stupnjeva kao i nastavnici. Skalu smo također na isti način kao kod nastavnika transformirali u skalu s pet stupnjeva. Prikazat ćemo aritmetičke sredine i pripadajuće standardne devijacije učiteljskih procjena osobina nastavnih programa predmeta po pojedinim razredima. Na svim skalama, osim „opsežnosti“ i „težine“, viša vrijednost označava pozitivniju procjenu (npr. veću „suvremenost“, veću „zanimljivost“, ali manju „opsežnost“, manju „težinu“, itd.).

## Hrvatski jezik

U Tablici 23 su predstavljene procjene za okvirni program hrvatskog jezika po pojedinim razredima. Procjene za svaki pojedini razred su davali učitelji tog razreda.

**Tablica 23:** Procjene učitelja za osobine programa hrvatskog jezika po pojedinim razredima

| Hrvatski jezik                              | 1. razred |      | 2. razred |      | 3. razred |      | 4.razred |      |
|---|-----------|------|-----------|------|-----------|------|----------|------|
|   | M         | SD   | M         | SD   | M         | SD   | M        | SD   |
| Suvremen                                    | 3,24      | 1,12 | 3,63      | 1,07 | 3,24      | 1,09 | 3,24     | 1,13 |
| Opsežan                                     | 4,16      | 0,92 | 4,09      | 1,02 | 4,13      | 0,98 | 4,14     | 0,96 |
| Težak                                       | 3,69      | 1,03 | 3,67      | 1,06 | 3,65      | 1,06 | 3,84     | 1,00 |
| Zanimljiv                                   | 3,27      | 1,11 | 3,39      | 1,08 | 3,44      | 1,09 | 3,40     | 1,14 |
| Usklađen s drugim predmetima istog razreda  | 3,40      | 1,10 | 3,61      | 1,08 | 3,60      | 1,12 | 3,60     | 1,15 |
| Usklađen s prethodnim i sljedećim razredima | 3,65      | 1,06 | 3,74      | 1,01 | 3,75      | 1,08 | 3,68     | 1,12 |
| Koristan za sadašnji život učenika          | 3,73      | 1,08 | 3,58      | 1,09 | 3,49      | 1,12 | 3,59     | 1,06 |
| Važan za budući život učenika               | 3,93      | 1,05 | 3,85      | 1,04 | 3,79      | 1,06 | 3,83     | 1,10 |
| Zahtijeva promjene                          | 3,79      | 1,15 | 3,84      | 1,10 | 3,81      | 1,11 | 3,80     | 1,16 |

**Legenda:**

M – aritmetička sredina

SD – standardna devijacija

Iz podataka u Tablici 23 je vidljivo, da su učitelji, i to svih razreda, najviše procjene dali opsežnosti programa (u usporedbi s drugim obilježjima opsežnost ima najviše procjene u svakom razredu). Suprotno tome suvremenost, a zatim i zanimljivost programa za hrvatski jezik procijenjeni su najnižim procjenama (u odnosu na druga obilježja programa u svakom pojedinom razredu). Navedene procjene sugeriraju da, prema mišljenju učitelja, opsežnost, suvremenost i zanimljivost spadaju u najslabije strane programa za hrvatski jezik i to u svim razredima osnovne škole, od prvog do četvrtog razreda. Međutim, učitelji su istovremeno dali više procjene i važnosti programa za budući život učenika. Visok značaj pridali su i potrebi za promjenom programa, što ne iznenađuje s obzirom na navedenu procjenu njegovih slabih strana.

## Matematika

**Tablica 24:** Procjene učitelja za osobine programa matematike po pojedinim razredima

| Matematika                                  | 1. razred |      | 2. razred |      | 3. razred |      | 4.razred |      |
|---|-----------|------|-----------|------|-----------|------|----------|------|
|   | M         | SD   | M         | SD   | M         | SD   | M        | SD   |
| Suvremen                                    | 3,49      | 1,15 | 3,45      | 1,08 | 3,36      | 1,10 | 3,27     | 1,19 |
| Opsežan                                     | 3,82      | 1,03 | 3,95      | 1,01 | 3,87      | 1,05 | 4,03     | 1,03 |
| Težak                                       | 3,55      | 1,03 | 3,69      | 1,03 | 3,65      | 1,08 | 3,91     | 1,05 |
| Zanimljiv                                   | 3,37      | 1,07 | 3,52      | 1,04 | 3,54      | 1,09 | 3,39     | 1,11 |
| Usklađen s drugim predmetima istog razreda  | 3,32      | 1,12 | 3,44      | 1,09 | 3,32      | 1,16 | 3,30     | 1,17 |
| Usklađen s prethodnim i sljedećim razredima | 3,90      | 1,01 | 4,11      | 0,93 | 4,00      | 1,02 | 4,01     | 1,05 |
| Koristan za sadašnji život učenika          | 4,05      | 0,95 | 3,99      | 0,99 | 3,95      | 1,00 | 3,85     | 1,10 |
| Važan za budući život učenika               | 4,25      | 0,90 | 4,25      | 0,92 | 4,18      | 1,01 | 4,13     | 1,02 |
| Zahitjeva promjene                          | 3,59      | 1,13 | 3,48      | 1,19 | 3,47      | 1,12 | 3,75     | 1,12 |

**Legenda:**

M – aritmetička sredina

SD – standardna devijacija

Procjene u Tablici 24 upućuju da učitelji nešto drugačije percipiraju programe za matematiku od programa za hrvatski jezik. Kada je riječ o programima za matematiku, najviše procjene se nalaze na dimenziji „važan za budući život učenika“ i „koristan za budući život učenika“. To su obilježja koja su učitelji u svim razredima procijenili višim vrijednostima nego većinu drugih obilježja programa, što upućuje da pridaju izrazito visok značaj matematici za život učenika. Prema procjenama učitelja programi matematike su također i prilično usklađeni s prethodnim i sljedećim razredom (usklađenost se također nalazi među obilježjima programa s najvišim procjenama i to u svim razredima). Prema mišljenju učitelja programi matematike imaju i dosta slabih strana. U problematične strane spadaju opsežnost programa, usklađenost s drugim predmetima u istom razredu, zanimljivost i suvremenost, te težina u četvrtom razredu. Opsežnost se nalazi u skupini obilježja s visokim procjenama, naročito u četvrtom razredu, dok se preostale tri dimenzije: usklađenost s drugim predmetima u istom razredu, te zanimljivost i suvremenost nalaze u svim razredima u skupini osobina s najnižim procjenama. S obzirom na prilično kritičan odnos učitelja prema programima, iznenađuje da nisu dali više procjene zahtjevu za njihovim promjenama (procjene na ovoj dimenziji ne nalaze se u skupini najviših procjena niti u jednom razredu).



## Priroda i društvo

**Tablica 25:** Procjene učitelja za osobine programa prirode i društva po razredima

| Priroda i društvo                           | 1. razred |      | 2. razred |      | 3. razred |      | 4.razred |      |
|---|-----------|------|-----------|------|-----------|------|----------|------|
|   | M         | SD   | M         | SD   | M         | SD   | M        | SD   |
| Suvremen                                    | 3,18      | 1,20 | 3,23      | 1,13 | 3,32      | 1,20 | 3,38     | 1,26 |
| Opsežan                                     | 3,63      | 1,14 | 3,87      | 1,07 | 4,19      | 1,08 | 4,40     | 0,94 |
| Težak                                       | 3,24      | 1,22 | 3,57      | 1,14 | 4,09      | 0,98 | 4,24     | 0,98 |
| Zanimljiv                                   | 3,45      | 1,13 | 3,48      | 1,18 | 3,63      | 1,14 | 3,71     | 1,17 |
| Usklađen s drugim predmetima istog razreda  | 3,47      | 1,10 | 3,63      | 1,09 | 3,56      | 1,11 | 3,68     | 1,09 |
| Usklađen s prethodnim i sljedećim razredima | 3,60      | 1,09 | 3,73      | 1,06 | 3,76      | 1,01 | 3,76     | 1,11 |
| Koristan za sadašnji život učenika          | 3,90      | 1,02 | 3,91      | 0,99 | 3,83      | 1,11 | 3,88     | 1,04 |
| Važan za budući život učenika               | 3,98      | 1,00 | 3,94      | 1,01 | 3,93      | 1,09 | 3,96     | 1,06 |
| Zahtijeva promjene                          | 3,66      | 1,19 | 3,73      | 1,13 | 3,87      | 1,12 | 3,87     | 1,15 |

**Legenda:**

M – aritmetička sredina

SD – standardna devijacija

Procjene programa za prirodu i društvo sugeriraju da njegove problematične strane čine suvremenost (dimenzija s najnižim procjenama u svim razredima), opsežnost (naročito u zadnja dva razreda, gdje su procjene najviše), težina (procjene su također najviše u zadnja dva razreda) te zanimljivost koja ima najniže procjene u prvom i drugom razredu. Učitelji istovremeno pridaju visok značaj važnosti prirode i društva za budući život učenika i njezinoj korisnosti za njihov sadašnji život. U odnosu na ostala obilježja programa, na ovim njegovim dimenzijama nalaze se najviše procjene, posebice kada je riječ o važnosti prirode i društva za budući život učenika (u svim razredima nalazi se među dimenzijama s najvišim procjenama). Učitelji razmjerno visoko vrednuju i potrebu za promjenom programa. Na toj dimenziji najviše su procjene u trećem i četvrtom razredu, što je i logično, budući da su programi prirode i društva u tim razredima procijenjeni problematičnijima nego u prva dva razreda.

## Likovna kultura

**Tablica 26:** Procjene učitelja za osobine programa likovne kulture po razredima

| Likovna kultura                             | 1. razred |      | 2. razred |      | 3. razred |      | 4.razred |      |
|---|-----------|------|-----------|------|-----------|------|----------|------|
|   | M         | SD   | M         | SD   | M         | SD   | M        | SD   |
| Suvremen                                    | 3,32      | 1,17 | 3,38      | 1,20 | 3,30      | 1,25 | 3,47     | 1,25 |
| Opsežan                                     | 3,08      | 1,03 | 3,11      | 1,10 | 3,11      | 1,09 | 3,11     | 1,14 |
| Težak                                       | 2,81      | 1,03 | 2,80      | 1,05 | 2,77      | 1,13 | 2,79     | 1,11 |
| Zanimljiv                                   | 3,67      | 1,16 | 3,71      | 1,11 | 3,69      | 1,16 | 3,85     | 1,09 |
| Usklađen s drugim predmetima istog razreda  | 3,82      | 1,03 | 3,91      | 1,07 | 3,76      | 1,15 | 3,80     | 1,13 |
| Usklađen s prethodnim i sljedećim razredima | 3,70      | 1,10 | 3,79      | 1,10 | 3,56      | 1,21 | 3,69     | 1,12 |
| Koristan za sadašnji život učenika          | 3,75      | 1,03 | 3,66      | 1,07 | 3,65      | 1,12 | 3,71     | 1,08 |
| Važan za budući život učenika               | 3,53      | 1,05 | 3,51      | 1,08 | 3,51      | 1,13 | 3,54     | 1,14 |
| Zahtijeva promjene                          | 3,24      | 1,20 | 3,15      | 1,22 | 3,33      | 1,17 | 3,30     | 1,20 |

**Legenda:**

M – aritmetička sredina

SD – standardna devijacija

Kada je riječ o programima za likovnu kulturu primjećuje se razlika u procjenama u odnosu na prethodno analizirane programe. Učitelji svih razreda su najviše procjene dali usklađenosti programa s drugim predmetima i njegovoj usklađenosti s prethodnim i sljedećim razredom, tako da programi likovne kulture pripadaju rijetkim programima s visoko procijenjenom horizontalnom i vertikalnom koherencijom. Zanimljivost programa se također nalazi u skupini osobina s višim procjenama. Učitelji su najniže procjene dali težini programa (u svim razredima najniže procijenjena osobina) i opsežnosti programa (također se nalazi među osobinama s najnižim procjenama), što govori da i prema ovim osobinama imaju prilično pozitivan odnos. Jedna od rjeđih osobina programa za likovnu kulturu kojom su učitelji manje zadovoljni je njegova suvremenost (ima niže procjene u svim razredima). S obzirom na pozitivan odnos prema većini osobina programa ne iznenađuju prilično niske procjene zahtjeva za njegovom promjenom (nalazi se među dimenzijama programa s najnižim procjenama i to u svim razredima).

## Glazbena kultura

**Tablica 27:** Procjene učitelja za osobine programa glazbene kulture po razredima

| Glazbena kultura                            | 1. razred |      | 2. razred |      | 3. razred |      | 4.razred |      |
|---|-----------|------|-----------|------|-----------|------|----------|------|
|   | M         | SD   | M         | SD   | M         | SD   | M        | SD   |
| Suvremen                                    | 3,15      | 1,22 | 3,25      | 1,17 | 3,16      | 1,26 | 3,24     | 1,25 |
| Opsežan                                     | 3,21      | 0,98 | 3,17      | 1,01 | 3,16      | 1,03 | 3,33     | 1,08 |
| Težak                                       | 2,89      | 1,04 | 2,89      | 1,05 | 2,81      | 1,11 | 3,16     | 1,13 |
| Zanimljiv                                   | 3,59      | 1,12 | 3,71      | 1,07 | 3,64      | 1,11 | 3,59     | 1,17 |
| Usklađen s drugim predmetima istog razreda  | 3,53      | 1,07 | 3,62      | 1,06 | 3,53      | 1,12 | 3,36     | 1,15 |
| Usklađen s prethodnim i sljedećim razredima | 3,61      | 1,10 | 3,64      | 1,09 | 3,65      | 1,11 | 3,53     | 1,18 |
| Koristan za sadašnji život učenika          | 3,68      | 1,10 | 3,55      | 1,11 | 3,64      | 1,13 | 3,52     | 1,13 |
| Važan za budući život učenika               | 3,47      | 1,14 | 3,36      | 1,07 | 3,53      | 1,14 | 3,38     | 1,17 |
| Zahtijeva promjene                          | 3,38      | 1,17 | 3,31      | 1,23 | 3,47      | 1,19 | 3,41     | 1,21 |

**Legenda:**

M – aritmetička sredina

SD – standardna devijacija

Programi za glazbenu kulturu imaju najviše procjene na dimenziji zanimljivost programa. Zanimljivost se nalazi u skupini osobina s najvišim procjenama u svim razredima. Učitelji su pridali visok značaj i korisnosti programa za sadašnji život učenika (također se u većini razreda nalazi u skupini osobina programa s najvišim procjenama). Kao i kod likovne kulture učitelji su najniže procjene dali težini programa za glazbenu kulturu, a zatim njegovoj opsežnosti, što upućuje na pozitivan odnos nastavnika i prema ove dvije osobine programa. Sudeći prema procjenama, učitelji su najmanje zadovoljni sa suvremenošću programa (u svim razredima nalazi se među osobinama s najnižim procjenama) te njegovom usklađenošću s drugim predmetima u četvrtom razredu. Na osnovi navedenih procjena moglo bi se reći da učitelji imaju pozitivan odnos prema većini osobina programa za glazbenu kulturu, pa je razumljivo da nisu pridali visok značaj zahtjevu za njegovom promjenom niti u jednom razredu.

## Tjelesna i zdravstvena kultura

**Tablica 28:** Procjene učitelja za osobine programa tjelesne i zdravstvene kulture po razredima

| Tjelesna i zdravstvena kultura              | 1. razred |      | 2. razred |      | 3. razred |      | 4.razred |      |
|---|-----------|------|-----------|------|-----------|------|----------|------|
|   | M         | SD   | M         | SD   | M         | SD   | M        | SD   |
| Suvremen                                    | 3,16      | 1,22 | 3,21      | 1,24 | 3,16      | 1,32 | 3,35     | 1,35 |
| Opsežan                                     | 3,26      | 1,09 | 3,26      | 1,10 | 3,36      | 1,19 | 3,19     | 1,12 |
| Težak                                       | 2,89      | 1,04 | 2,93      | 1,12 | 2,98      | 1,12 | 2,99     | 1,10 |
| Zanimljiv                                   | 3,88      | 1,11 | 3,95      | 1,06 | 4,00      | 1,10 | 3,83     | 1,17 |
| Usklađen s drugim predmetima istog razreda  | 3,29      | 1,15 | 3,31      | 1,21 | 3,27      | 1,21 | 3,23     | 1,21 |
| Usklađen s prethodnim i sljedećim razredima | 3,71      | 1,09 | 3,74      | 1,09 | 3,73      | 1,15 | 3,72     | 1,07 |
| Koristan za sadašnji život učenika          | 4,39      | 0,87 | 4,40      | 0,87 | 4,42      | 0,93 | 4,35     | 0,93 |
| Važan za budući život učenika               | 4,39      | 0,86 | 4,38      | 0,86 | 4,49      | 0,86 | 4,39     | 0,93 |
| Zahtijeva promjene                          | 3,35      | 1,24 | 3,22      | 1,29 | 3,33      | 1,23 | 3,33     | 1,26 |

**Legenda:**

M – aritmetička sredina

SD – standardna devijacija

Uz matematiku, tjelesna i zdravstvena kultura je jedan od rijetkih predmeta čiji programi imaju najviše procjene na skali korisnosti za sadašnji život učenika i važnosti za budući život učenika. Međutim, procjene programa za tjelesnu i zdravstvenu kulturu su za većinu dimenzija slične procjenama programa ostalih odgojnih predmeta. To su npr. visoke procjene u svim razredima na dimenziji zanimljivost programa i niže procjene na težini, opsežnosti, suvremenosti te njegovoj usklađenosti s drugim predmetima. One upućuju na pozitivan odnos učitelja prema većini osobina programa i na nezadovoljstvo njegovom suvremenosti i horizontalnom koherencijom. Razumljivo je stoga da, kao i kod ostalih odgojnih predmeta, učitelji imaju manju potrebu za promjenom programa (također se u svim razredima nalazi u skupini osobina s najnižim procjenama).

Ukratko, prema procjenama učitelja slabije strane nastavnih programa u prva četiri razreda osnovne škole su sljedeće:

**Hrvatski jezik** – opsežnost, nedovoljna suvremenost i nedovoljna zanimljivost;

**Matematika** - opsežnost, nedovoljna usklađenost s drugim predmetima u razredu, nedovoljna zanimljivost i nedovoljna suvremenost, te težina u četvrtom razredu;

**Priroda i društvo** – nedovoljna suvremenost, opsežnost (naročito u zadnja dva razreda), težina (procjene su također najviše u zadnja dva razreda) te nedovoljna zanimljivost (u prvom i drugom razredu)

**Likovna kultura** – nedovoljna suvremenost;

**Glazbena kultura** – nedovoljna suvremenost, nedovoljna usklađenost s drugim predmetima (u četvrtom razredu);

**Tjelesna i zdravstvena kultura** - nedovoljna suvremenost, nedovoljna usklađenost s drugim predmetima.

Pogledamo li navedene procjene zajedno, proizlazi da prema mišljenju učitelja jednu od kritičnih strana nastavnih programa u prva četiri razreda osnovnog obrazovanja čini njihova nedovoljna suvremenost. To je jedina dimenzija nastavnih programa koja ima niske procjene u programima svih predmeta.

Podaci nadalje pokazuju da su učitelji različito procijenili programe za hrvatski jezik, matematiku te prirodu i društvo od programa odgojnih predmeta (likovna kultura, glazbena kultura te tjelesna i zdravstvena kultura). Pored suvremenosti, učitelji su slabijim stranama programa za hrvatski jezik, matematiku te prirodu i društvo procijenili njihovu opsežnost i zanimljivost. Programi za matematiku te prirodu i društvo pri tome imaju problema s težinom, i to u četvrtim razredima. Općenito uzevši, matematika i priroda i društvo jesu predmeti čiji su programi problematičniji od ostalih (imaju najviše slabih strana). Naročito su problematični u zadnja dva razreda (za suvremenost procjene su niže, a za opsežnost i težinu više u trećem i četvrtom razredu nego u prva dva razreda).

Za razliku od navedenih programa, učitelji imaju vidno pozitivniji odnos prema programima odgojnih predmeta, gdje je kao najveći problem identificirana njihova nedovoljna suvremenost. Učitelji ih uglavnom procjenjuju manje težima i opsežnima u odnosu na preostale predmete, a pridaju im i značajnu važnost za život učenika, naročito kada je riječ o tjelesnoj i zdravstvenoj kulturi. Također ih karakteriziraju niže procjene potrebe za njihovom promjenom.

Indikativno je da je kod nekolicine predmeta identificiran i problem usklađenosti njihovih programa s programima drugih predmeta (matematika, tjelesna i zdravstvena kultura te glazbena kultura u četvrtom razredu), mada je riječ o razrednoj nastavi.

## 1.5. Procjene zastupljenosti različitih područja razvoja učenika

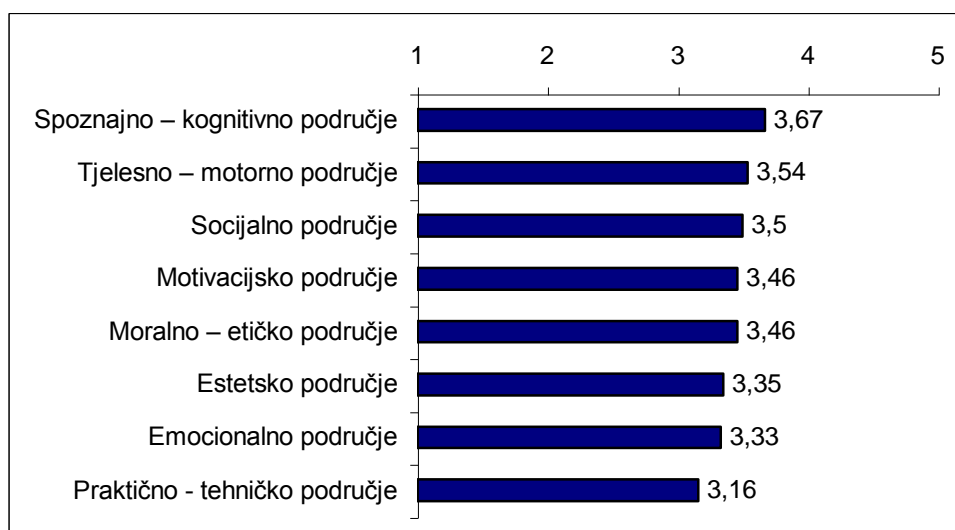
Mišljenje učitelja o zastupljenosti ključnih područja razvoja učenika u nastavnim programima također je ispitivano na isti način kao i mišljenje nastavnika. Od učitelja se tražilo da na petstupanjskoj skali (od „nikakva“ zastupljenost (1) do „vrlo velika“ zastupljenost (5)) procijene kolika se pažnja pridaje svakom pojedinom od ispitivanih područja razvoja u programima predmeta u razredu koji poučavaju. Preciznije, svaki je učitelj procjenjivao zastupljenost svakog pojedinog područja razvoja učenika samo u nastavnim programima predmeta u razredu koji poučava.

Ispitivana je zastupljenost sljedećih područja:

- *Spoznajno-kognitivno područje* (stjecanje, razumijevanje, upotreba novih znanja, i sl.);
- *Tjelesno-motorno područje* (fizički razvoj, odgoj za zdrav život, i sl.);
- *Socijalno područje* (vještine komunikacije, mirno rješavanje konflikata, i sl.);
- *Emocionalno područje* (prepoznavanje vlastitih i tuđih emocija, upravljanje vlastitim emocijama, i sl.);
- *Motivacijsko područje* (razvijanje pozitivnih stavova prema učenju, interes za stalnim obrazovanjem, i sl.);
- *Estetsko područje* (umjetničko izražavanje i prosuđivanje, i sl.);
- *Moralno-etičko područje* (sposobnost etičkog prosuđivanja, svijest o socijalno i moralno prihvatljivom ponašanju, i sl.);
- *Praktično-tehničko područje* (primjena novih tehnologija, izrada i popravljavanje predmeta, i sl.).

Na Slici 17 predstavljane su prosječne procjene zastupljenosti svakog pojedinog područja u cjelokupnom četverogodišnjem razdoblju osnovnog obrazovanja, a u Tablici 9 u Prilogu B prosječne procjene s pripadajućim standardnim devijacijama.

**Slika 17:** Zastupljenost područja razvoja učenika u nastavnim programima od prvog do četvrtog razreda – procjene učitelja (M) (svi razredi zajedno)



**Legenda:**

- 1 – nikakva
- 5 – vrlo velika

Podaci na Slici 17 upućuju da je i u programima od prvog do četvrtog razreda najzastupljenije spoznajno-kognitivno područje. Zatim slijedi, s nešto nižom zastupljenošću, većina ostalih područja: tjelesno-motorno, socijalno, motivacijsko, moralno-etičko, estetsko i emocionalno područje. Sudeći prema podacima, najmanja se pažnja pridaje praktično–tehničkom području. Iz podataka je također vidljivo da ne postoje velike razlike u zastupljenosti pojedinih područja. Gotovo sve prosječne procjene se kreću u skalarnom intervalu osrednje zastupljenosti. Izuzetak je spoznajno-kognitivno područje kojem se, prema procjeni učitelja, u nastavnim programima pridaje velika pažnja.

Iz navedenog proizlazi da se u kurikulumu za prva četiri razreda osnovnog obrazovanja većini područja razvoja učenika pridaje podjednaka pažnja. Podatak o nešto većoj zastupljenosti spoznajno-kognitivnog područja ukazuje da kurikulum tendira ka poticanju spoznajno-kognitivnog razvoja djece, dok najmanja zastupljenost praktično-tehničkog područja ukazuje na tendenciju zapostavljanja ovog područja. Usporedba s kurikulumom za više razrede (od petog do osmog razreda) upućuje da je kurikulum za prva četiri razreda nešto izbalansiraniji (razlika u zastupljenosti pojedinih područja je manja od jednog skalarnog stupnja), što je i razumljivo s obzirom da je riječ o razrednoj nastavi. Oni se razlikuju i po tome što je u kurikulumu za prva četiri razreda znatno zastupljenije tjelesno-motorno područje (nalazi se odmah iza spoznajno-kognitivnog područja, dok je u kurikulumu za više razrede jedno od najmanje zastupljenih područja). Ovaj nalaz je razumljiv s obzirom na razlike u stupnju psiho-

fizičkog razvoja učenika u nižim i višim razredima i izraženiju potrebu djece u nižim razredima za tjelesno-motornim aktivnostima.

### 1.6. Učiteljske procjene o višku gradiva koje bi trebalo izostaviti iz nastavnih programa

Učitelje smo pitali i koliki je **višak gradiva** koji bi se mogao izbaciti iz sadašnjih okvirnih programa predmeta za pojedine razrede. Oni učitelji koji su dali svoju procjenu postotka takvog gradiva davali su vrlo unificirane odgovore – za sve predmete dominantan postotak gradiva koje bi se, prema njihovom mišljenju, mogao ispustiti je 10%, i to u svim razredima. Zbog toga smo kao indikativniji podatak prikazali postotak učitelja koji su procijenili da bi se određeni dio gradiva mogao izostaviti. Ti su podaci prikazani u Tablici 29.

**Tablica 29:** Postoci učitelja koji procjenjuju da se iz okvirnog programa pojedinih razreda može izostaviti određeni postotak gradiva

| Predmet                        | 1. razred | 2. razred | 3. razred | 4. razred |
|--------------------------------|-----------|-----------|-----------|-----------|
|                                | %         |           |           |           |
| Hrvatski jezik                 | 59,5      | 70,6      | 74,2      | 75,8      |
| Matematika                     | 46,7      | 60,7      | 62,4      | 76,2      |
| Likovna kultura                | 25,4      | 31,6      | 26,5      | 28,2      |
| Glazbena kultura               | 28,5      | 35,8      | 29,7      | 27,9      |
| Tjelesna i zdravstvena kultura | 21,0      | 29,1      | 29,0      | 24,2      |
| Priroda i društvo              | 54,0      | 68,4      | 85,3      | 85,2      |

**Legenda:**

% - postotak učitelja

Najveći postotak učitelja bi reducirao gradivo prirode i društva, hrvatskog jezika te matematike. Taj je postotak za sva tri predmeta manji u prva dva razreda, a veći u višim razredima. Tako bi npr. gradivo hrvatskog jezika u trećem i četvrtom razredu reduciralo oko 75% učitelja, gradivo matematike od 62%-76%, dok bi gradivo prirode i društva reduciralo čak 85% učitelja. Ovi podaci ujedno upućuju da su najproblematičniji programi za prirodu i društvo. Za razliku od spomenuta tri predmeta, znatno manji broj učitelji bi reducirao gradivo u odgojnim predmetima (između jedne petine i jedne trećine učitelja).

Gledamo li procjene za sve predmete po pojedinom razredu, pokazuje se da postotak nastavnika koji bi reducirao gradivo raste od prvog do četvrtog razreda. Sudeći prema podacima, najveći postotak učitelja bi smanjio gradivo nastavnih programa u četvrtom razredu. Podaci nadalje ukazuju da su pri tome problematični hrvatski jezik, matematika i naročito priroda i društvo.



### **Zapreke za kvalitetnu realizaciju nastavnih programa**

Učitelji su također procjenjivali i moguće zapreke za kvalitetnu realizaciju okvirnih nastavnih programa. Ponudili smo im listu faktora koji mogu biti izvor poteškoća, odnosno zapreke. Učitelji su za svaki navedeni faktor trebali na skali od četiri stupnja procijeniti koliko im predstavlja poteškoću u radu.

**Tablica 30:** Procjene učitelja koliko navedeni faktori predstavljaju zapreku kvalitetnoj realizaciji nastavnih programa (izraženo u postocima prihvatanja svake od pojedinih kategorija odgovora)

| Zapreka   | Uopće ne | Donekle | Uvelike | Izrazito |
|---|----------|---------|---------|----------|
|   | %        |         |         |          |
| Velik broj učenika u razredu  | 41,3     | 24,3    | 18,2    | 16,3     |
| Nejednaka motiviranost učenika  | 4,5      | 47,5    | 38,1    | 9,9      |
| Različite sposobnosti učenika   | 4,1      | 34,6    | 44,6    | 16,7     |
| Prebrz tempo realizacije programa   | 7,6      | 30,8    | 36,4    | 25,2     |
| Nejasni ciljevi programa  | 25,9     | 51,6    | 17,2    | 5,2      |
| Preopširnost programa   | 9,1      | 33,4    | 32,2    | 25,3     |
| Neprikladnost programa uzrastu učenika  | 16,1     | 45,3    | 26,2    | 12,5     |
| Loši materijalni uvjeti realizacije programa (nedostupnost materijala, prostor, itd.)   | 14,4     | 38,5    | 28,1    | 19,0     |
| Nedostatna suradnja među nastavnicima u školi   | 55,8     | 35,2    | 7,2     | 1,7      |
| Nedovoljna podrška i pomoć ravnatelja škole   | 67,2     | 24,8    | 6,1     | 1,9      |
| Nezadovoljavajuća stručna pomoć Zavoda za unapređivanje školstva                        | 28,7     | 43,8    | 18,6    | 8,9      |
| Nezadovoljavajuća podrška i pomoć roditelja   | 31,9     | 47,6    | 17,0    | 3,5      |
| Nerazvijena suradnja s lokalnom zajednicom (institucije, profesionalna udruženja, itd.) | 37,8     | 41,5    | 15,0    | 5,7      |
| Niski osobni prihodi učitelja   | 46,1     | 27,3    | 15,5    | 11,2     |
| Niska motiviranost učitelja   | 57,0     | 27,5    | 10,5    | 5,0      |
| Nedostatna stručna osposobljenost učitelja  | 67,9     | 25,1    | 5,8     | 1,2      |

**Legenda:**

% - postotak učitelja

Procjene učitelja pokazale su da oni najvećim zaprekama implementaciji programa smatraju prebrz tempo realizacije programa i njegovu preopširnost. Otprilike trećina učitelja smatra da im ti faktori uvelike otežavaju, a četvrtina da im izrazito otežavaju realizaciju programa. Značajnijom zaprekom procjenjuju se i različite sposobnosti učenika, pa tako šezdesetak posto nastavnika smatra da im to izrazito i uvelike otežava rad. Nešto manje od polovice učitelja smatra da im i loši materijalni uvjeti realizacije programa uvelike i izrazito otežavaju rad, a značajnijom preprekom smatra se i neprilagođenost programa uzrastu učenika, za koju nešto manje od 40% učitelja smatra da im uvelike i izrazito otežava realizaciju programa.

Najmanjim zaprekama smatraju se nedovoljna stručna osposobljenost učitelja te nedovoljna pomoć ravnatelja, za koje dvije trećine učitelja smatra da uopće nisu nikakva zapreka, a četvrtina da samo donekle predstavljaju zapreku realizaciji programa. Nadalje, više od polovice učitelja smatra da niska motiviranost učenika uopće nije faktor koji otežava realizaciju programa, a nešto više od četvrtine smatra da ona tek donekle ometa njihov rad. Više od polovice učitelja procjenjuje da ni nedostatna suradnja među nastavnicima uopće ne predstavlja zapreku u primjeni programa, a nešto više od četvrtine misli da je nedostatak suradnje tek donekle ometajući. Interesantan je podatak da učitelji također smatraju da njihovi niski osobni prihodi nisu bitna zapreka kvalitetnoj implementaciji programa – nešto manje od polovice ih smatra da to uopće ne ometa implementaciju programa, a nešto više od četvrtine smatra da je to tek donekle ometajući faktor.

### ***Procjene poželjne satnice***

Učitelji su procjenjivali i ***koliko sati tjedno*** bi se, prema njihovom mišljenju, **trebao poučavati pojedini predmet** u razredu u kojem sada poučavaju.

**Tablica 31:** Učiteljske procjene poželjnog broja tjednih sati nastavnih predmeta po razredima

| Predmet                        | 1. razred |           | 2. razred |           | 3. razred |           | 4. razred |           |
|--------------------------------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|
|                                | *         | **        | *         | **        | *         | **        | *         | **        |
| Hrvatski jezik                 | 5         | 6         | 5         | 6         | 5         | 6         | 5         | 6         |
| Matematika                     | 5         | 5         | 5         | 5         | 5         | 5         | 5         | 5         |
| Likovna kultura                | 2         | 1         | 2         | 1         | 2         | 1         | 2         | 1         |
| Glazbena kultura               | 1         | 1         | 1         | 1         | 2         | 1         | 1         | 1         |
| Tjelesna i zdravstvena kultura | 3         | 3         | 3         | 3         | 3         | 3         | 3         | 2         |
| Priroda i društvo              | 2         | 2         | 3         | 2         | 3         | 3         | 3         | 3         |
| Strani jezik                   | -         |           | -         |           | -         |           | -         | 2         |
| <b>Ukupno</b>                  | <b>18</b> | <b>18</b> | <b>19</b> | <b>18</b> | <b>20</b> | <b>19</b> | <b>19</b> | <b>20</b> |

**Legenda:**

\* – procjene sati/dominantne vrijednosti

\*\* – Propisani broj sati prema nastavnim programima MIPS-a (1999)

Usporedimo li učiteljske prijedloge o broju sati koji bi trebao imati svaki predmet u tjednoj satnici nižih razreda s brojem sati koji pripada pojedinim nastavnim predmetima u sadašnjem nastavnom planu, pokazuje se da učitelji predlažu promjene u satnici. Prema njihovim prijedlozima, hrvatski jezik bi trebao, umjesto sadašnjih šest sati, biti zastupljen s pet sati tjedno u svim razredima, a likovnoj kulturi bi trebalo u svim razredima povećati satnicu sa sadašnjeg jednog sata na dva sata tjedno. Satnicu prirode i društva bi, smatraju učitelji drugog razreda, trebalo povećati s dva na tri sata tjedno. Učitelji koji poučavaju treće razrede procjenjuju da bi satnicu glazbene kulture trebalo povećati s jednog na dva sata tjedno.

Gledajući sumarno, proizlazi da bi učitelji u prvom razredu zadržali istu satnicu, dok bi je povećali u drugom, trećem i četvrtom razredu. Na prvi pogled se čini da za četvrti razred učitelji predlažu smanjenje satnice. Međutim, njihovi prijedlozi nisu obuhvatili satnicu stranog jezika koja po okvirnom programu sada ima dva sata tjedno. Ako bi se i ona uzela u obzir, pa čak i propisani broj sati, satnica bi i u četvrtom razredu bila veća.

*Predmeti koje ne bi trebalo poučavati i novi predmeti koje bi, prema mišljenju učitelja, trebalo poučavati u prve četiri godine obveznog obrazovanja*

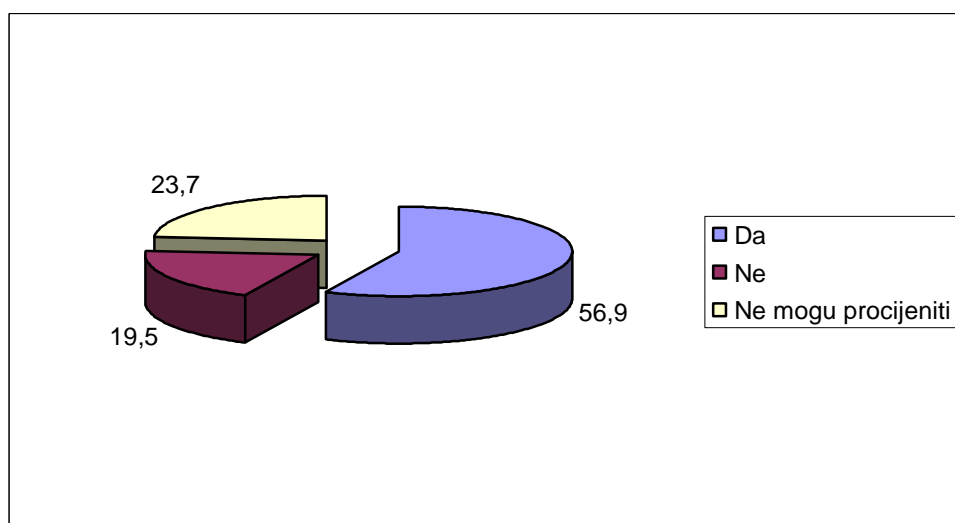
U okviru analize odnosa učitelja prema promjenama nastavnih programa također smo nastojali ustanoviti njihovo mišljenje o predmetnoj strukturi kurikuluma za prva četiri razreda osnovne škole. Kao i u nastavničkom upitniku bila su postavljena dva pitanja otvorenog tipa.

Na prvo pitanje učitelji su odgovarali tako da su upisivali one predmete koje, prema njihovom mišljenju, ne bi trebalo poučavati u prve četiri godine osnovnog obrazovanja dok su kod drugog pitanja upisivali nove predmete koje bi trebalo uvesti u prve četiri godine osnovnog obrazovanja. Na prvo pitanje odgovorilo je samo 20% ispitanika, pri čemu ih najveći broj (12%) smatra da u školi ne bi trebalo poučavati vjeronauk. Za razliku od navedenog, pouzdaniji su podaci o novim predmetima koje bi, prema mišljenju učitelja, trebalo uvesti u prve četiri godine osnovnog obrazovanja (na ovo pitanje je odgovorio veći broj ispitanika). Oni upućuju da bi najveći broj učitelja uveo strane jezike (43%), zatim informatiku (26%) te ekologiju (6%). Napominjemo da su nastavnici također najčešće odgovarali da vjeronauk ne bi trebalo poučavati u školi, dok su se strani jezici i informatika također nalazili među prva dva najčešće predložena nova predmeta koje bi trebalo uvesti u prve četiri godine školovanja.

### *1.7 Mišljenje učitelja o promjenama u školskom sustavu*

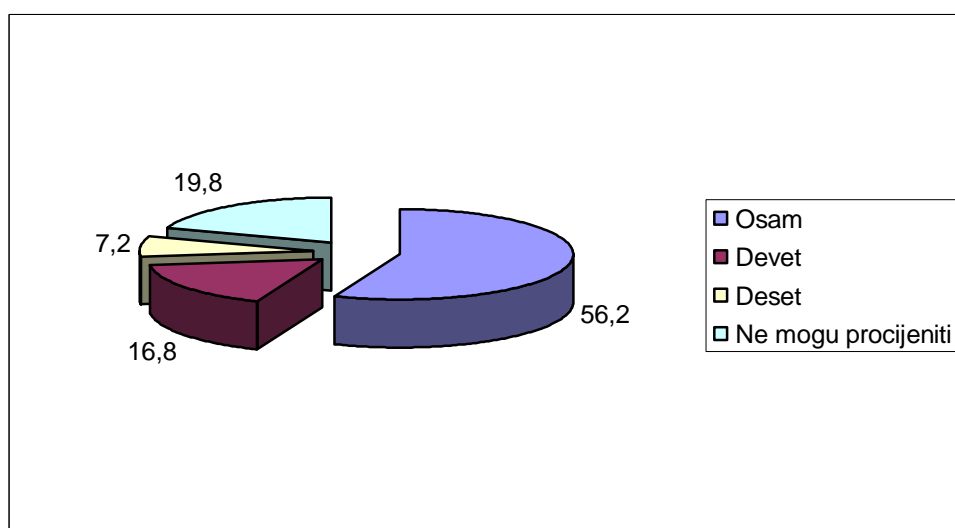
Na pitanje je li potrebna reforma sadašnje organizacijske strukture školskog sustava obveznog (osnovnog) obrazovanja najveći dio učitelja je odgovorio pozitivno (57%). Iako natpolovična većina učitelja podržava promjene, još uvijek je razmjerno značajan broj onih koji su protiv takvih promjena ili ne mogu procijeniti jesu li one potrebne, nešto više od 43% učitelja (Slika 18). Usporedba s nastavnicima pokazuje da je ovaj postotak učitelja čak i nešto veći nego kod nastavnika (43% učitelja naspram 37% nastavnika). Budući da znatan dio učitelja ne prihvaća ili je neodlučan u pogledu promjena, podaci upućuju da će, slično kao i u slučaju nastavnika, eventualne promjene organizacijske strukture obveznog obrazovanja zahtijevati intenzivnu suradnju prosvjetnih vlasti sa školama u cilju senzibiliziranja i pripremanja učitelja za promjene.

**Slika 18:** Mišljenje učitelja o reformi sadašnje organizacijske strukture školskog sustava obveznog (osnovnog) obrazovanja (%)



Kada je riječ o odgovorima učitelja na pitanje koliko bi trebalo trajati obvezno obrazovanje u Hrvatskoj, najveći dio ih se izjasnio za osmogodišnje obrazovanje (56%), što je vrlo slično odgovorima nastavnika koji su se u neznatno manjem postotku (54%) također izjasnili za osmogodišnje obvezno obrazovanje. Značajno manji dio ih se izjasnio za devetogodišnje obvezno obrazovanje (17%) i vrlo mali postotak za desetogodišnje obrazovanje (7%) (Slika 19).

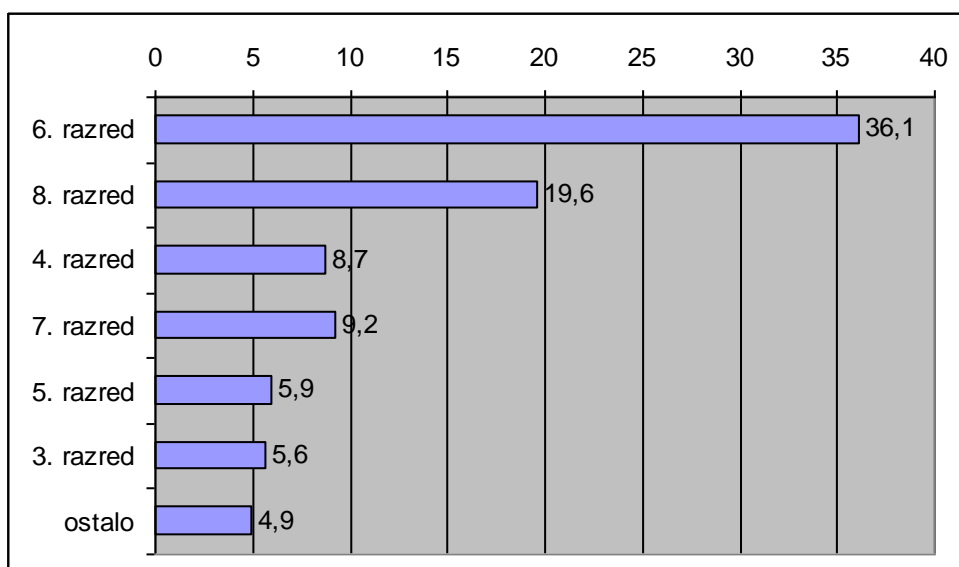
**Slika 19:** Mišljenje učitelja o duljini obveznog obrazovanja (%)



Preostali (oko jedna petina učitelja) nisu mogli procijeniti koliko bi trebalo trajati obvezno obrazovanje u Hrvatskoj. Usporedba s nastavnicima pokazuje da su učitelji slično reagirali i kada je riječ o ovim kategorijama odgovora na pitanje o duljini trajanja obveznog

obrazovanja. Gledajući u cjelini, podaci upućuju da učitelji slično nastavnicima, natpolovičnom većinom podržavaju osmogodišnje obrazovanje, što dodatno ukazuje da će prosvjetne vlasti u slučaju harmoniziranja sustava obveznog obrazovanja u Hrvatskoj sa suvremenim razvojnim trendovima u Europi, gdje prevladava devetogodišnje i desetogodišnje obvezno obrazovanje, trebati razviti intenzivnu komunikaciju i suradnju s nastavnim osobljem.

**Slika 20:** Mišljenje učitelja o diferencijaciji unutar obveznog obrazovanja prema sposobnostima i interesima učenika (%)



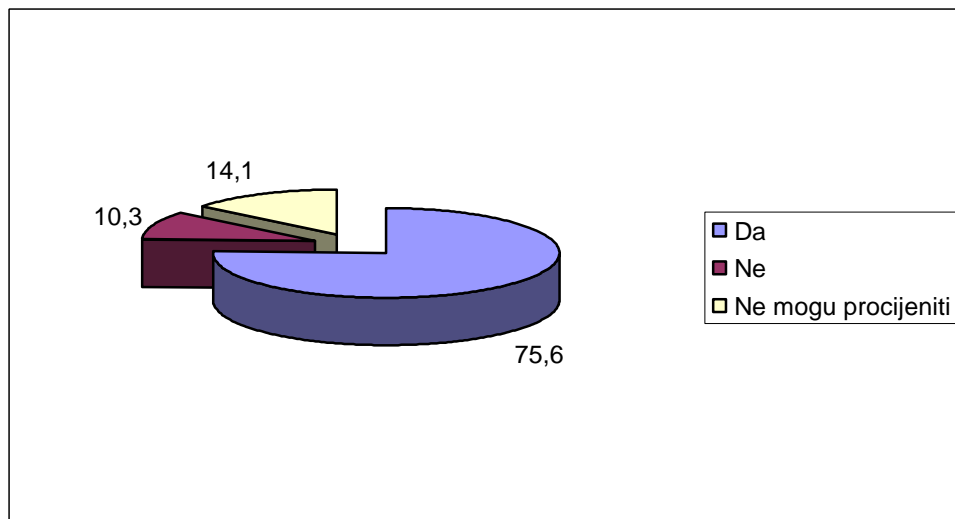
Slično nastavnicima, najveći dio učitelja također smatra da bi diferencijaciju unutar obveznog obrazovanja prema sposobnostima i interesima učenika trebalo provesti poslije šestog razreda (36%). Zatim slijede osmi i četvrti razred sa značajno manjim brojem odgovora (oko 19%), dok vrlo mali postotak učitelja smatra da diferencijaciju treba provesti poslije petog i trećeg razreda (tek njih 6%). Za diferencijaciju poslije ostalih razreda opredijelio se neznatan broj učitelja (ispod 5%) tako da ih nismo zasebno analizirali (na Slici 20 – kategorija „ostali“).

### 1.8 Mišljenje učitelja o promjeni nastavnih programa

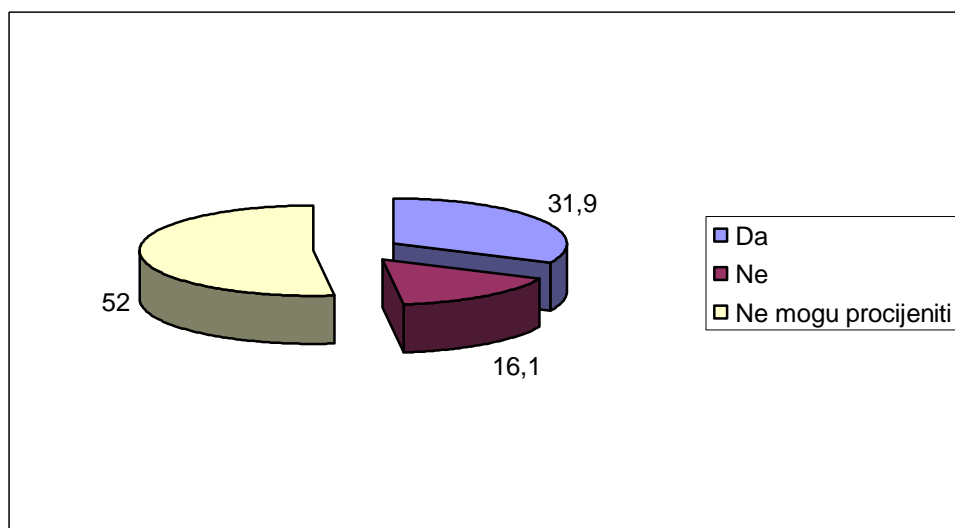
Mišljenje učitelja o promjeni nastavnih programa također smo ispitivali na isti način kao mišljenje nastavnika. Distribucija odgovora na pitanje: „Je li prema Vašem mišljenju potrebna promjena odgojno-obrazovnih sadržaja i metoda u obveznom obrazovanju u Hrvatskoj?“ upućuje da velika većina učitelja smatra da su takve promjene potrebne (76% pozitivnih odgovora) (Slika 21). Mali je broj učitelja koji smatraju da u obveznom obrazovanju nije potrebno mijenjati sadržaj i metode poučavanja (samo 10%), a isto tako i onih koji nisu mogli

dati procjenu (14%). Usporedba s nastavnicima pokazuje da je distribucija odgovora u obje skupine vrlo slična i da velika većina i učitelja i nastavnika podržava spomenute promjene.

**Slika 21:** *Mišljenje nastavnika o potrebi za promjenom odgojno-obrazovnih sadržaja i metoda u obveznom obrazovanju (%)*



**Slika 22:** *Mišljenje učitelja o spremnosti njihove škole za uvođenje novih nastavnih programa (%)*



Učitelji su slično nastavnicima procjenjivali i spremnost njihovih škola za uvođenje novih nastavnih planova i programa. Podaci upućuju (Slika 22) da je razmjerno mali broj učitelja (također jedna trećina kao i nastavnika) koji smatraju da je njihova škola spremna za uvođenje novih programa. Značajno je veći broj onih koji ne mogu procijeniti spremnost škola ili daju

negativan odgovor (dvije trećine, što je također gotovo isti postotak kao kod nastavnika). Iako je mali broj onih koji izravno odgovaraju da je njihova škola nespremna za uvođenje novih programa, podatak da nešto više od polovine učitelja ne može dati procjenu ukazuje da će i promjene programa u prva četiri razreda trebati pratiti ozbiljne pripreme škola za njihovu implementaciju.

I kod pitanja o mišljenju učitelja o reformi školskog sustava i nastavnih programa provjerili smo postoje li razlike s obzirom na sociodemografske karakteristike učitelja te ruralno-urbanu i regionalnu pripadnost škola, ali ni za jedno pitanje nije nađena razlika u mišljenjima. Ovaj nalaz je također važan jer upućuje da je navedeno mišljenje učitelja o promjenama i školskog sustava i nastavnih programa prilično homogeno.

Sumarno se može reći da je mišljenje učitelja o nastavnim programima i njihovoj implementaciji u mnogim aspektima slično mišljenjima nastavnika. Tako je npr. analiza upozorila da i u prva četiri razreda osnovnog obrazovanja dominiraju tradicionalna nastavna sredstva i metode rada s učenicima, da i učitelji vrlo rijetko koriste informacijsko-komunikacijsku tehnologiju u nastavi (čak i nešto rjeđe nego nastavnici). Slično nastavnicima, na ovim varijablama se javljaju statistički značajne razlike s obzirom na dob učitelja i lociranost škole. Također upućuju na potrebu za većom pažnjom u educiranju starijih učitelja, naročito u manje razvijenim sredinama.

Nastavni programi također pokazuju slične nedostatke kao i programi u višim razredima (nedovoljna suvremenost, opsežnost, u nekim slučajevima čak i nedovoljna horizontalna povezanost iako je riječ o razrednoj nastavi). Sa stajališta kurikuluskog razvoja, važno je istaknuti da su učitelji više nezadovoljni nastavnim programima matematike, hrvatskog jezika te prirode i društva, nego programima odgojnih predmeta, naročito u trećem i četvrtom razredu. U odnosu na nastavne programe za više razrede, programi za prva četiri razreda su nešto više povezani i izbalansirani u pogledu zastupljenosti različitih područja razvoja učenika, što proizlazi iz veće integriranosti razrednog tipa nastave.

Učitelji također velikom većinom podržavaju kurikulumske promjene i u tom su pogledu prilično homogeni bez obzira na njihove sociodemografske karakteristike. Međutim, slično nastavnicima veći dio njih ne smatra da treba produljiti sadašnje osmogodišnje obvezno obrazovanje. Zaključno se može reći da se većina nedostataka nastavnih programa koje su naveli nastavnici ponavlja i kod nastavnih programa za niže razrede, što upućuje da predstavljaju slabe strane nastavnih programa za obvezno obrazovanje u cjelini.



## C. ZAKLJUČNA RAZMATRANJA

Hrvatska ima dugogodišnju tradiciju centraliziranog, predmetnog nacionalnog kurikuluma, tj. kurikuluma koji je usmjeren na kontrolu ulaznih faktora obrazovanja i detaljno određenje sadržaja koji se poučavaju u okviru pojedinih predmeta. Riječ je o tradicionalnom načinu programiranja koji se zasniva na disciplinarnom pristupu i koji predmetnu strukturu nacionalnog kurikuluma izvodi iz strukture znanstvenih disciplina (uvjetno rečeno, predmetna struktura kurikuluma u osnovi čini svojevrsnu presliku strukture znanstvenih disciplina).

Društveni, ekonomski, znanstveni i tehnološki razvojni tokovi generirali su nove potrebe i zahtjeve pojedinca i društva spram obrazovanja na koje tradicionalni kurikulum nije mogao efikasno odgovoriti. Kako smo u analizi vidjeli, u planiranju i dizajniranju (izradi) nacionalnih kurikuluma učinjen je zaokret od tradicionalnog stavljanja težišta na transfer znanja i naslijeđa s jedne generacije na drugu, na stavljanje težišta na razvoj kompetencija potrebnih za život i rad u društvu znanja te efikasnu kontrolu koliko su ih učenici stvarno stekli tokom obrazovanja. U konstrukciji kurikuluma važno mjesto dobiva sposobnost upotrebe znanja za rješavanje zahtjeva u različitim radnim i životnim situacijama. Pitanje na koje kurikulum treba odgovoriti je zašto je nešto važno da se poučava i uči u školi, odnosno što je to što je važno za život i razvoj učenika i društva da se treba poučavati u školi. Ovaj pomak težišta s poučavanja znanja radi znanja ka njegovoj upotrebi, ne znači umanjivanje obrazovne važnosti znanja. Naprotiv, danas se pred obrazovanje i kurikulumske specijaliste postavljaju složeniji zadaci – npr. kako odrediti koje je znanje važno i kako osposobiti učenike da znaju koristiti ili upotrebljavati stečeno znanje za rješavanje različitih zadataka.

U tom kontekstu važno mjesto u suvremenom kurikulumu dobiva ne samo definiranje ciljeva, nego i način njihovog definiranja. Oni se u današnjim nacionalnim kurikulumima definiraju u formi konkretnih obrazovnih ishoda ili postignuća učenika (kompetencija) koja se mogu „mjeriti“, odnosno provjeravati. Riječ je o tzv. *outcome based* ili danas sve češće spominjanom *competence based* kurikulumu, tj. kurikulumu koji se zasniva na definiranju i kontroli obrazovnih ishoda (očekivanih kompetencija) učenika. On danas čini dominantan trend razvoja nacionalnih kurikuluma za obvezno obrazovanje.

Razvoj društva znanja i proces globalizacije stavljaju obrazovanje u nov, internacionalni kontekst. Da bi mogla održati razvojni korak s okruženjem i biti konkurentna Hrvatska će razvoj svojeg obrazovnog sustava, posebice nacionalnog kurikuluma, morati uskladiti sa

spomenutim razvojnim trendovima i obrazovnim standardima koje oni zahtijevaju. Tim više što ulazak u Europsku uniju čini jedan od njezinih temeljnih strategijskih ciljeva.

Ukoliko se želi planirati nacionalni kurikulum koji će biti usklađen sa suvremenim razvojnim trendovima i istovremeno primjeren obrazovnom i društvenom kontekstu Hrvatske, rješenja će trebati tražiti kako u analizi stanja u Hrvatskoj tako i drugih zemalja, posebice onih s visokim rezultatima u području obrazovanja.

Analiza aktualnog stanja pokazuje da nastavni programi predstavljaju značajan problem za poboljšanje kvalitete osnovnog obrazovanja. Prema mišljenju nastavnika i učitelja oni imaju niz sadržajnih i strukturnih slabosti: suviše su opsežni, nedovoljno suvremeni, nedovoljno horizontalno i vertikalno povezani (naročito horizontalno), nedovoljno uravnoteženi (neuravnotežena zastupljenost temeljnih područja razvoja učenika), itd.

Navedene slabosti ukazuju da nije dovoljno sadašnje nastavne programe samo poboljšati (rasteretiti suvišnih sadržaja, inovirati novim, i sl.), nego da će biti potrebne dublje intervencije u nacionalnom kurikulumu. Iz analize nastavnih programa proizlazi da će promjene trebati ići u smjeru izrade *koherentnog, izbalansiranog i integriranog nacionalnog kurikuluma*. Ukratko, pokazuje se potreba za izradom okvirnog nacionalnog kurikuluma koji bi u osnovnim elementima (opće smjernice) definirao ciljeve i glavne komponente nacionalnog kurikuluma i time osigurao konceptualnu osnovu za izradu ostalih kurikulumskih dokumenata i njegovu koherenciju s ostalim dijelovima školskog sustava. Ovakav model kurikuluma primjenjuje većina europskih zemalja, uključujući i one s visokim obrazovnim rezultatima kao što su npr. skandinavske zemlje. Pokazao se uspješnim i u brojnim drugim razvijenim zemljama, npr. Australiji, Kanadi, Japanu, Novom Zelandu, itd. S obzirom na hrvatsku obrazovnu tradiciju i stanje, važno je istaknuti dvije stvari: 1. da i ovaj model kurikuluma predstavlja *outcome based* kurikulum, odnosno da iskazuje obrazovne ciljeve u operacionalnoj formi kao očekivana obrazovna postignuća učenika (kompetencije učenika) i 2. da je riječ o kompetencijama potrebnim za rad i život u društvu znanja (ciljevi obrazovanja su sagledani u kontekstu globalnih razvojnih tendencija u suvremenom društvu i obrazovanju).

U hrvatskom kontekstu spomenute kurikulumske promjene znače veliki zaokret i na konceptualnoj i na izvedbenoj razini. Ako primjenimo holistički pristup razvoju kurikulumu, za očekivati je da će izrada spomenutog modela kurikulumu značajno utjecati i na promjene ostalih komponenti školskog sustava, prije svega na sustav obrazovanja nastavnika i učitelja, evaluaciju sustava i postignuća učenika, duljinu i organizacijsku strukturu obveznog

obrazovanja. Rezultati istraživanja su upozorili da će naročito problematične biti promjene u produljenju sadašnjeg osmogodišnjeg sustava, jer ga još uvijek podržava veći dio učitelja, nastavnika i ravnatelja.

I konačno, pri koncipiranju razvoja kurikuluma i obrazovanja treba imati na umu da Hrvatska, za razliku od većine ostalih europskih zemalja, tijekom 90-tih nije značajnije mijenjala ni kurikulum ni organizacijsku strukturu obveznog obrazovanja. Da bi dostigla i održala razvojni korak s drugima, kurikulumske promjene će trebati voditi značajnom iskoraku u kvaliteti obrazovnog produkta, tj. obrazovnih postignuća učenika. Takav iskorak nije moguć bez sagledavanja razvoja obrazovanja u Hrvatskoj u širem, internacionalnom kontekstu i njegovoj razvojnoj dimenziji. Naime, obrazovanje će i u Hrvatskoj trebati doprinjeti što bržem razvoju ekonomije utemeljene na znanju i demokratizaciji društvenog sustava, odnosno razvoju ekonomskih i društvenih pretpostavki nužnih za što uspješnije uključivanje i pozicioniranje Hrvatske u procesima europske integracije i globalizacije.

## Literatura:

- Berryman, S.E. & Drabek, I. (2002). *Mobilizing Croatia's Human Capital to Support Innovation-Driven Growth*. World Bank.
- Campbell, L. (1997) How Teachers Interpret MI Theory. *Educational Leadership*, Association for Supervision and Curriculum Development.
- European Commission (2004). Working Group B „Key Competences“. *Key Competences for Lifelong Learning. A European Reference Framework*. Brussels.
- European Commission, (2003). Working group B on basic skills, *Follow-up of the "Report on the concrete future objectives of the education and training system"* . Brussels.
- European Commission, (2002). *European Report on Quality of School Education, Fifteen Quality Indicators*. Brussels.
- Gardner, H. (2000). *The Disciplined Mind*. London : Penguin Books.
- Harland, J., Moor, H., Kinderand , M. & Ashworth, K. (2002) *Is the Curriculum Working?* Northern Ireland : NFER.
- Kirk, D. & Macdonald, D. (2001) Teacher voice and ownership of curriculum change. *Journal of Curriculum Studies*. 35(5):551-567.
- Nastavni plan i program za osnovnu školu u Republici Hrvatskoj*. (1999) Zagreb : Prosvjetni vjesnik.
- OECD (2001). –*Thematic review of national policies for education report*. Croatia.
- Rychen, D. S. & Salganik, L. H. (ur.) (2003) *Key Competencies for a Successful Life and Well-Functioning Society*. Bern: Hogrefe & Huber.
- UNESCO - International Bureau of Education (2002). *Building the Capacities of Curriculum Specialists for Educational Reform*. Bangkok.
- Ured za strategiju razvitka Republike Hrvatske (2002). *Hrvatska u 21. stoljeću – Odgoj i obrazovanje*. Zagreb.
- Walker, D. (1990). *Fundamentals of Curriculum*. Harcourt Brace Jovanovich, Inc.
- Weinert, F. E. (2001). Concept of Competence: A Conceptual Clarification. U D. S Rychen & L. H. Salganik, (ur.), *Defining and Selecting Key Competencies*. Bern: Hogrefe & Huber. 45 – 65.
- Wiles, J. & Bondi, J. (1988). *Curriculum Development. A Guide to Practice*. Prentice –Hall, Inc.

### *Uvod*

Niz relevantnih međunarodnih i domaćih dokumenata posvećen je pitanjima podizanja kvalitete obrazovanja kao vrlo bitnog elementa sveukupnog društvenog razvoja, dok „Deklaracija o pravima djeteta“ dva svoja članka posvećuje pravu djeteta na kvalitetno obrazovanje. U tom se kontekstu sve češće spominje i pristup obrazovanju usmjeren na učenika i u literaturi, kao i u dokumentima obrazovne politike (npr. American Psychological Association, 1997).

Međutim, unatoč deklarativnom zalaganju za pristup učenju koji će biti prilagođen potrebama učenika, vrlo su rijetka istraživanja koja sustavno ispituju učeničku percepciju škole i školskog kurikulumu. Ta su istraživanja obično usmjerena na procjenu samo jednog školskog predmeta, dok sveobuhvatnog praćenja provedbe kurikulumu iz perspektive učenika gotovo da i nema. Rijetka je iznimka longitudinalno istraživanje provedeno u Sjevernoj Irskoj na reprezentativnom uzorku učenika osmog razreda, koji su ponovno ispitivani i na kraju devete i desete godine svojeg školovanja (Harland i sur. 2002).

Takav nesrazmjer između sve jasnijih zahtjeva da se školski sustav što bolje prilagodi potrebama učenika i manjkavih empirijskih podataka o učeničkoj percepciji škole upućuje na to da ispitivanje mišljenja učenika mora biti neizostavni element cjelovite empirijske studije o aktualnoj provedbi nastavnih planova i programa u nas. Bez uvida u stajališta učenika nije moguće dobiti jasnu sliku ni o dobrim i lošim stranama sadašnjih nastavnih planova i programa i njihove provedbe, a niti o prirodi potrebnih promjena. Usto, ovo bi istraživanje trebalo biti začetak kontinuirane evaluacije provedbe kurikulumu koja bi omogućila sustavno planiranje promjena nužnih za poboljšanje efikasnosti sustava.

### *Svrha i cilj istraživanja*

Opća svrha ovog dijela istraživanja jest ispitati bitne elemente provedbe postojećih osnovnoškolskih nastavnih planova i programa iz perspektive učenika osmog razreda.

Kako bismo dobili što detaljniji uvid u procjene učenika, naše je ispitivanje imalo nekoliko ciljeva:

- I. Detaljno ispitati učeničku percepciju pojedinih predmeta.

Taj je cilj bio operacionaliziran u nekoliko specifičnih problema:

- ispitati učeničke procjene pojedinih predmeta na sljedećih pet dimenzija: zanimljivost, razumljivost, težina, korisnost u sadašnjem životu (sinhronijska relevantnost) i važnost za budući život (dijakronijska relevantnost);
- ispitati percepciju vremena koje tijekom radnog tjedna učenici posvećuju pojedinim predmetima;
- ispitati učeničke procjene predmeta prema sljedećim elementima: trud uložen u savladavanje gradiva, preopterećenost gradivom, motiviranost za daljnje učenje, povezanost sadržaja sličnih predmeta i mogućnost njihovog utjecaja na sadržaj i metode rada;
- ispitati koje predmete učenici najviše, a koje najmanje preferiraju, te razloge koje navode za takve preferencije.

II. Ispitati kako učenici procjenjuju zastupljenost pojedinih nastavnih metoda;

III. Ispitati procjene učenika o podršci koju dobivaju od nastavnika;

IV. Ispitati vremensku strukturu prosječnog radnog dana učenika;

V. Ispitati pojedine aspekte učeničkog doživljaja škole općenito, i to:

- razloge zbog kojih vole ići u školu;
- razloge zbog kojih ne vole ići u školu;
- moguće promjene koje bi uveli u školu.

## *Metodologija istraživanja*

### *Instrument*

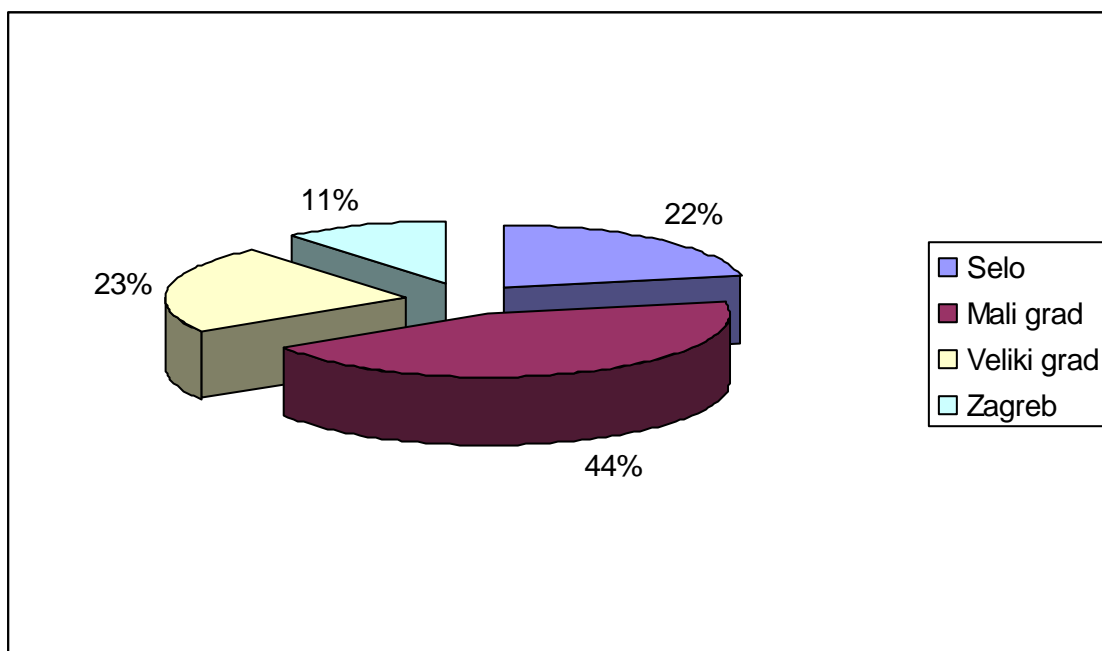
Specifična svrha našeg istraživanja zahtijevala je i koncipiranje novog instrumenta kojim bismo ispitali navedena tematska područja. Najveći dio čestica stvoren je prigodno za ovo istraživanje, suradnjom skupine istraživača Centra za istraživanje i razvoj obrazovanja, a dijelom su izrađene po uzoru na skale nekih već objavljenih istraživanja (OECD, 2001; Harland i sur., 2002). Dio je pitanja preuzet iz upitnika razvijenog za potrebe istraživanja Bezinovića i sur. (Bezinović i Tkalčić, 2002). Konačna verzija upitnika sastoji se od nekoliko skupina pitanja, odabranih nakon višekratnih rasprava istraživačke skupine. Najveći dio

upitnika zauzimaju skale semantičkog diferencijala, na kojima su učenici trebali procijeniti predmete prema pet dimenzija: zanimljivosti, razumljivosti, težini, korisnosti i važnosti za budući život. Usto, upitnik sadrži još neka pitanja vezana za procjene predmeta, te skupine pitanja vezana za procjene nastavnika, metoda rada, vremensku strukturu radnog dana i doživljaj škole općenito. Ta je verzija provjerena u pilot-istraživanju na učenicima osmih razreda pet škola u Zagrebu i okolici, nakon čega su napravljene manje izmjene u uputama za njegovo rješavanje.

### *Uzorak*

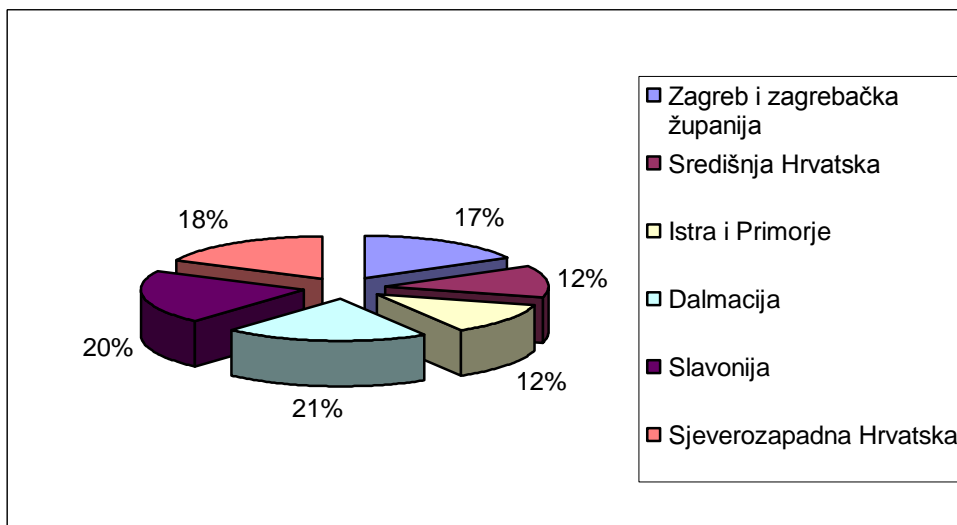
Odabir uzorka učenika bio je dio postupka odabira cjelokupnog uzorka u ovom istraživanju. Naime, prvi korak bio je odabir reprezentativnog uzorka škola, koji je detaljno opisan u dijelu izvještaja posvećenom općoj metodologiji istraživanja. U svakoj od škola koje su uvrštene u uzorak istraživači su primijenili upitnik na jednom osmom razredu. Sami istraživači nisu imali nikakvog utjecaja na odabir razreda, jer je taj odabir u potpunosti prepušten školama. Na taj način podaci su prikupljeni na 2674 učenika prosječne dobi 14 godina. Od toga su 1322 učenice, a 1345 učenika (8 učenika nije navelo spol). Na Slikama 1 i 2 prikazana je struktura uzorka prema veličini naselja i prema regijama.

**Slika 1:** *Struktura uzorka učenika prema veličini naselja*



Većina učenika u našem uzorku, preko 40%, živi u manjem gradu. Podjednak broj učenika (nešto manje od jedne četvrtine) živi ili na selu ili u većem gradu, a 11% ih je u Zagrebu.

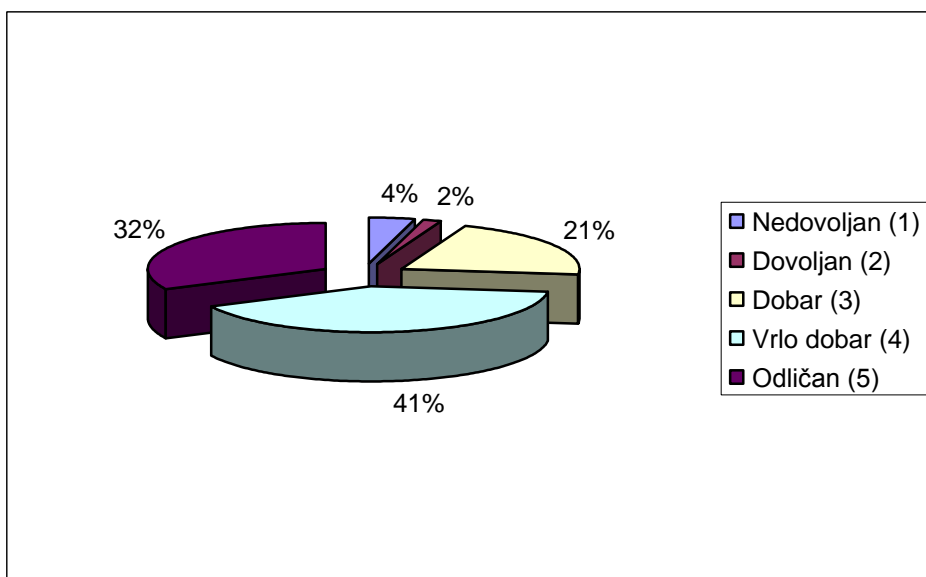
**Slika 2:** *Struktura uzorka učenika prema regijama*



Najveći broj ispitanih učenika dolazi iz dviju regija, Slavonije i Dalmacije. Iz svake od tih regija dolazi po jedna petina učenika, dok su Sjeverozapadna Hrvatska i grad Zagreb zastupljeni s nešto manje od jedne petine učenika. Najmanje su zastupljene Središnja Hrvatska, te Istra i Primorje, svaka s po 12 posto učenika u ukupnom broju.

Treba se podsjetiti da je ovakva regionalna struktura uzorka učenika izravna posljedica načina odabira uzorka. Naime, u formiranju uzorka prvi korak bio je odabir određenog broja škola iz svake od navedenih regija. Pri tome su škole iz pojedine regije u ukupnom uzorku bile zastupljene točno u onom postotku u kojem je ta regija zastupljena u ukupnom broju škola u čitavoj Hrvatskoj.

**Slika 3:** *Školski uspjeh učenika na polugodištu*

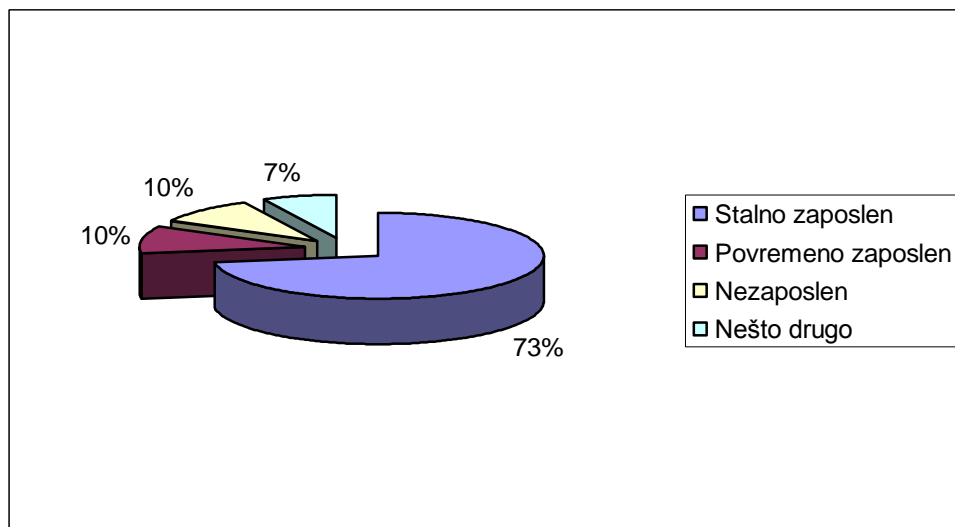




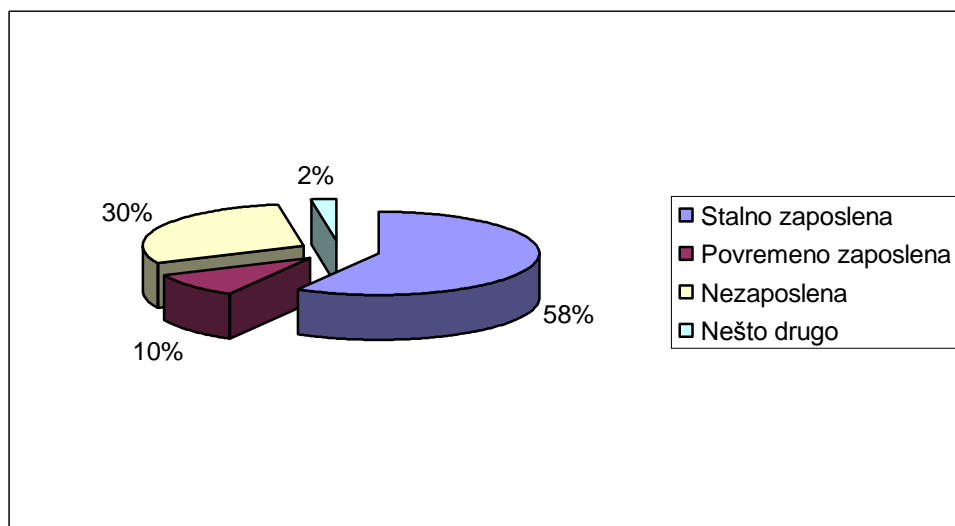
Većina naših učenika, gotovo tri četvrtine, na polugodištu osmog razreda imala je vrlo dobar ili odličan uspjeh. Oko jedne petine završilo je polugodište s dobrim uspjehom, a vrlo mali postotak s dovoljnim. Nedovoljan uspjeh imalo je 4% učenika.

U istraživanju smo prikupljali i podatke o obitelji učenika. Ovdje smo izdvojili podatke o zaposlenosti roditelja naših ispitanika, koji su prikazani na Slikama 4 i 5.

**Slika 4:** Podaci o zaposlenosti oca



**Slika 5:** Podaci o zaposlenosti majke



Podaci o zaposlenosti pokazuju da je preko sedamdeset posto očeva stalno zaposleno, a po desetak posto ih radi povremeno ili je nezaposleno. Kod majki su podaci o zaposlenosti

ponešto drugačiji – stalno ih je zaposleno manje od 60%, dok ih je u kategoriji nezaposlenih 30%, što je tri puta veći postotak nego kod očeva.

### *Prikupljanje podataka*

Prikupljanje podataka na uzorku učenika obavljeno je u sklopu posjeta školama u kojima su primjenjivani upitnici na učiteljima i nastavnicima, te na ravnateljima. Primjenu upitnika u svakom razredu vodila su dva istraživača tijekom jednog školskog sata. Učenicima je prvo dana općenita uputa i objašnjena im je svrha istraživanja, a zatim su dobili detaljnu uputu uz primjer za procjene predmeta u prvom pitanju. Nakon što su svi učenici odgovorili na prvo pitanje, istraživači su im dali detaljnu uputu za drugo pitanje, uz napomenu da ostatak upitnika nastave rješavati sami, čitajući pismene upute na početku svakog pitanja. Tijekom rada učenici su u svakom trenutku mogli zatražiti dodatna objašnjenja od istraživača. Vrijeme rada nije bilo ograničeno, no svi su učenici upitnik popunili do kraja školskog sata.

### *Rezultati i rasprava*

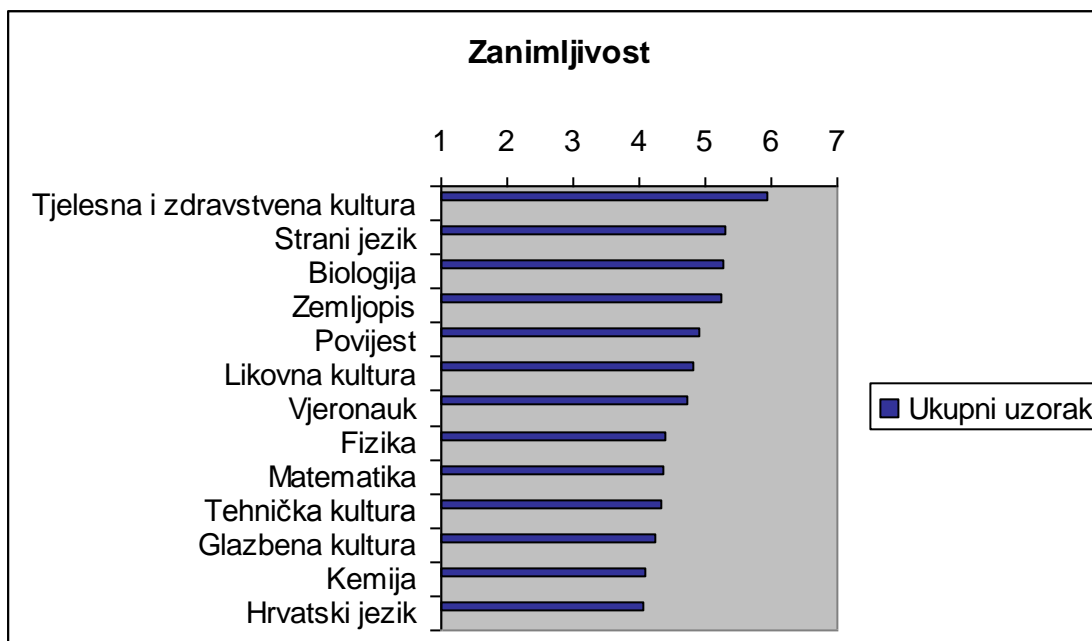
#### *1. Učenička percepcija pojedinih predmeta*

##### *1.1. Procjena predmeta na skalama semantičkog diferencijala*

Prvo i najopsežnije pitanje u našem upitniku odnosilo se na procjenu predmeta obuhvaćenih nastavnim programom na sljedećih pet dimenzija: zanimljivosti, razumljivosti, težini, korisnosti i važnosti za budući život. Učeničke procjene pojedinih predmeta na tim dimenzijama prikazane su na Slikama 1-5, i to tako da su predmeti poredani prema veličini prosječne procjene na toj dimenziji. Uz obvezne predmete, procjene su prikazane i za vjeronauk. Naime, premda se radi o izbornom predmetu, nastavu vjeronauka pohađa vrlo visok postotak učenika, pa je tako svoje procjene vjeronauka dalo 93% od ukupnog broja učenika u našem uzorku.

## Zanimljivost

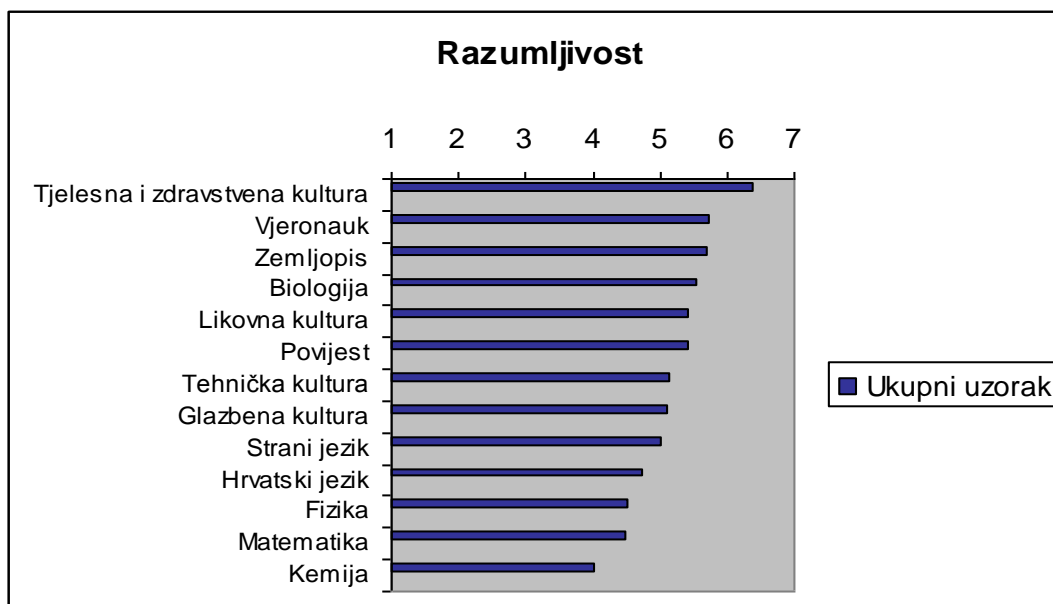
**Slika 6:** Procjene pojedinih predmeta na dimenziji 'zanimljivost'



Učenici najzanimljivijom doživljavaju tjelesnu i zdravstvenu kulturu, strani jezik i biologiju. Nakon njih u gornjem su dijelu tablice prema procjenama zanimljivosti dva predmeta, zemljopis i povijest, iza kojih slijede likovna kultura i vjeronauk. U donjem su dijelu tablice dva prirodna predmeta, fizika i matematika, a za njima slijede tehnička i glazbena kultura. Na posljednjem su mjestu prema zanimljivosti kemija te hrvatski jezik.

## Razumljivost

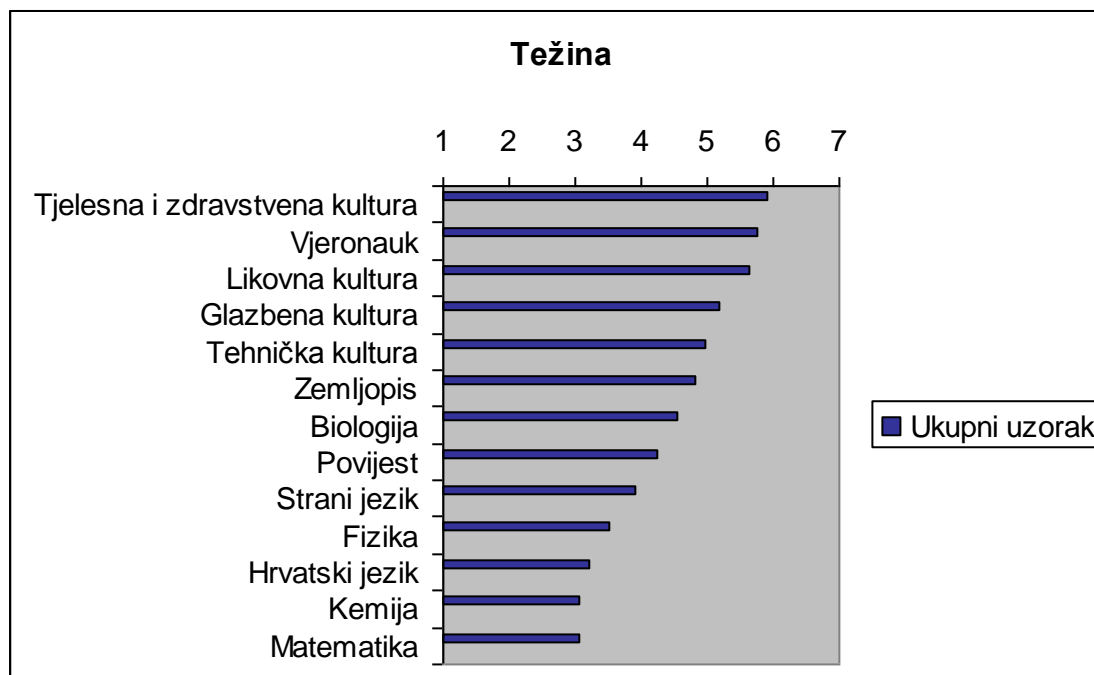
**Slika 7:** Procjene pojedinih predmeta na dimenziji 'razumljivost'



Prema prosječnoj procjeni na dimenziji razumljivosti na prvom mjestu je ponovno tjelesna i zdravstvena kultura, a zatim slijede vjeronauk, zemljopis i biologija. U sredini su likovna kultura, povijest, pa zatim ponovno dvije kulture, tehnička i glazbena. Najmanje su učenicima razumljivi jezici - strani jezik i hrvatski jezik, te dva prirodna predmeta – matematika i kemija.

## Težina

Slika 8: Procjene pojedinih predmeta na dimenziji 'težina'

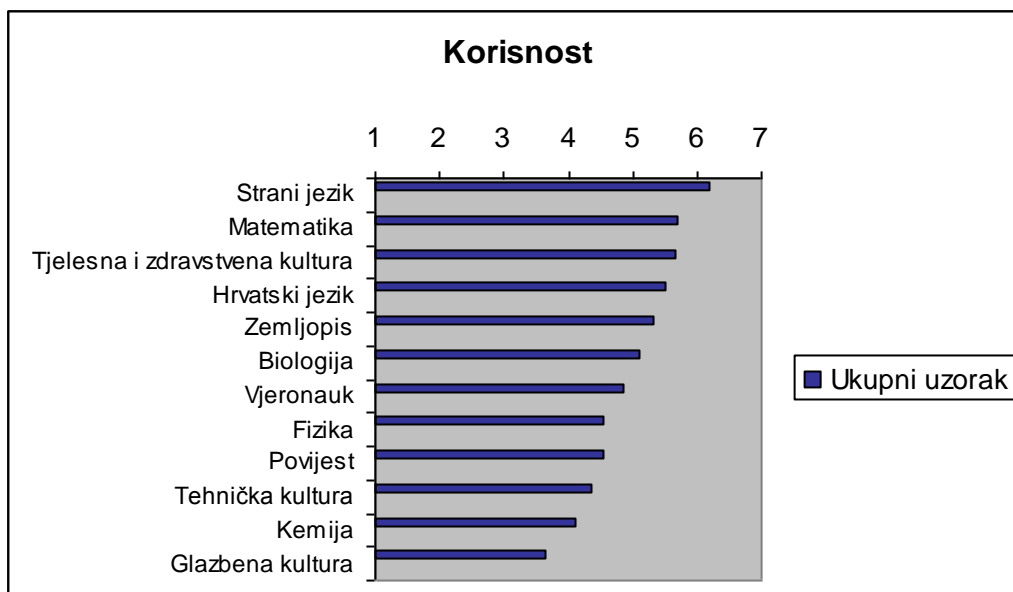


**Napomena:** Veća prosječna procjena na ovoj dimenziji znači da učenici predmet doživljavaju **lakšim**.

Najlakšom učenici smatraju tjelesnu i zdravstvenu kulturu, potom vjeronauk, pa likovnu, glazbenu i tehničku kulturu. Najtežima doživljavaju matematiku i kemiju, pa potom hrvatski jezik i fiziku. Zemljopis, biologija, povijest i strani jezik prema procjeni težine nalaze se u sredini niza predmeta. Dakle, učenici su prema težini slično procijenili srodne predmete, pa se tako najtežima procjenjuju prirodni predmeti i hrvatski jezik, a najlakšima predmeti koji spadaju u skupinu odgojnih predmeta, te vjeronauk.

## Korisnost u sadašnjem životu

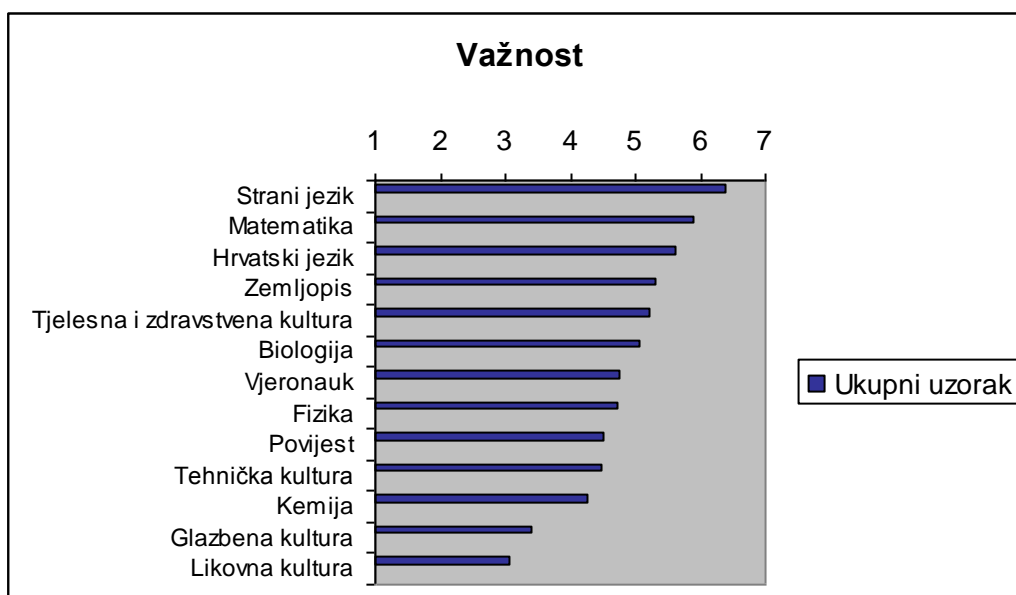
**Slika 9:** Procjene pojedinih predmeta na dimenziji 'korisnost u sadašnjem životu'



Učenici najkorisnijima za svoj sadašnji život procjenjuju strani jezik, a zatim matematiku, pa tjelesnu i zdravstvenu kulturu i hrvatski jezik. Najmanje se korisnima u sadašnjem životu doživljavaju odgojni predmeti - likovna, glazbena i tehnička kultura, te kemija. U sredini rang poretka predmeta prema korisnosti su zemljopis, biologija, vjeronauk, fizika i povijest.

## Važnost za budući život

**Slika 10:** Procjene pojedinih predmeta na dimenziji 'važnost za budući život'



Prema procjenama važnosti za budući život ponovno je na prvom mjestu strani jezik, pa matematika, hrvatski jezik i zemljopis. Slično procjenama korisnosti, na zadnjem su mjestu po doživljaju važnosti likovna, glazbena i tehnička kultura, te kemija. U sredini su tjelesna i zdravstvena kultura, biologija, fizika, vjeronauk i povijest.

### *1.2 Procjene školskih predmeta u kontekstu recentnih istraživanja u drugim zemljama*

Percepciju pojedinih predmeta naših učenika korisno je usporediti s procjenama učenika u drugim zemljama, s drugačijim obrazovnim sustavima i tradicijom. Procjene težine koje daju naši učenici razlikuju se od procjena sjevernoirskih učenika (Harland i sur., 2003). Sjevernoirskim su učenicima najteži francuski i irski jezik te povijest, dok se kod nas najtežima smatraju matematika, hrvatski jezik i prirodni predmeti, što upućuje na značajne razlike u sadržaju kurikuluma i načinu poučavanja u dvije zemlje.

S druge strane, procjene relevantnosti predmeta koje daju naši učenici vrlo su usporedive s rezultatima istraživanja u Sjevernoj Irskoj. Sjevernoirski učenici najkorisnijim za svoj sadašnji život smatraju matematiku, informatiku, tjelesni odgoj i engleski jezik, a te predmete, uz materinski jezik, doživljavaju najkorisnijima i naši učenici. Engleski jezik, matematika i informatika na vrhu su liste predmeta koji sjevernoirski učenici doživljavaju važnima za svoj budući život, što je gotovo istovjetno preferencijama naših učenika, koji najrelevantnijima za svoju budućnost također smatraju jezike i matematiku. Budući da informatika u nas nije predmet obaveznog kurikuluma, njezine procjene nisu prikazane među procjenama obaveznih predmeta. Međutim, rezultati navedeni kasnije pokazuju da naši učenici koji imaju informatiku kao izborni predmet iznimno visoko vrednuju njezinu korisnost u sadašnjem životu i važnost za budućnost, dajući im gotovo maksimalnu ocjenu. Ovi podaci pokazuju da učenici na ovom uzrastu mogu dobro prepoznati i sinkronijsku i dijakronijsku relevantnost osnovnih vrsta pismenosti – jezične, numeričke i informacijsko-komunikacijske, jer su kao najrelevantnije predmete odabrali i one koje smatraju najtežima i koji zahtijevaju najviše truda.

### *1.3. Učeničke procjene pojedinih predmeta s obzirom na neke elemente učenja i nastave*

U drugom pitanju upitnika za učenike naveli smo nekoliko tvrdnji koje se odnose na neke bitne elemente učenja i nastave pojedinih predmeta, a učenici su trebali označiti sve one

predmete za koje, po njihovom sudu, ta tvrdnja vrijedi. U Tablici 1 je za svaku tvrdnju naveden postotak učenika koji tu tvrdnju prihvaća za svaki pojedini predmet.

**Tablica 1:** Učeničke procjene pojedinih predmeta s obzirom na neke elemente učenja i nastave

| Predmet   | Hrvatski jezik | Likovna kultura | Glazbena kultura | Strani jezik | Matematika | Biologija | Kemija | Fizika | Povijest | Zemljopis | Tehnička kultura | TZK  | Vjeronauk |
|---|----------------|-----------------|------------------|--------------|------------|-----------|--------|--------|----------|-----------|------------------|------|-----------|
|   | %              |                 |                  |              |            |           |        |        |          |           |                  |      |           |
| Moram uložiti puno truda da bih savladao gradivo                            | 53,4           | 4,3             | 5,9              | 42,3         | 59,5       | 29,4      | 62,6   | 50,1   | 40,0     | 28,7      | 12,1             | 3,2  | 4,0       |
| Nakon nastave poželim doznati više o onome što sam upravo čuo               | 8,8            | 5,0             | 8,0              | 19,6         | 11,6       | 26,9      | 15,0   | 16,0   | 26,4     | 22,9      | 13,3             | 8,8  | 8,6       |
| Na satu učimo previše gradiva   | 51,4           | 3,7             | 11,3             | 20,5         | 36,6       | 27,7      | 35,8   | 27,5   | 34,5     | 24,8      | 17,5             | 2,8  | 12,0      |
| Sadržaji iz tog predmeta povezani su sa sadržajima drugih, sličnih predmeta | 22,9           | 3,1             | 4,9              | 11,0         | 37,3       | 40,4      | 49,6   | 51,3   | 30,6     | 26,1      | 16,3             | 1,5  | 5,4       |
| Mi imamo utjecaja na odabir teme koja će se obrađivati na satu              | 11,1           | 14,4            | 11,5             | 5,3          | 3,0        | 5,5       | 3,3    | 3,5    | 4,4      | 4,2       | 5,5              | 27,4 | 17,0      |
| Mi možemo utjecati na to kako će se raditi na satu                          | 18,3           | 22,3            | 16,8             | 12,2         | 9,3        | 11,9      | 9,6    | 10,2   | 10,8     | 10,6      | 11,2             | 27,6 | 20,9      |

### Učeničke procjene pojedinih predmeta s obzirom na trud uložen u savladavanje gradiva

Učenici su prvo označili svoje slaganje s tvrdnjom “Moram uložiti puno truda da bih savladao gradivo”. Najveći postotak učenika, njih 63% smatra da se ta tvrdnja odnosi na kemiju, a 60% njih smatra da mora uložiti puno truda u učenje matematike. Na trećem mjestu je prema procjeni uloženog truda hrvatski jezik s 53%, a zatim fizika s 50% učenika. Učenici su se pokazali vrlo konzistentnima u svojim procjenama, jer su upravo matematika, kemija, hrvatski jezik i fizika predmeti koje smatraju najtežima i najmanje razumljivima.

Slijedi niz predmeta za koje otprilike 30 do 40 % učenika procjenjuje da zahtijevaju puno uloženog truda: strani jezik (42%), povijest (40%), biologija (29%) i zemljopis (29%). U savladavanje gradiva iz tehničke kulture ulaže puno truda 12% učenika, a na kraju je nekoliko predmeta za koje manje od 10% učenika procjenjuje da zahtijevaju puno truda: glazbena, likovna, tjelesna i zdravstvena kultura, te vjeronauk. Ovdje se ponovno vidi konzistentnost u procjenama, jer upravo te predmete učenici procjenjuju i najlakšima.



## **Učeničke procjene pojedinih predmeta s obzirom na motivaciju za daljnje učenje**

Prema učeničkim procjenama, biologija i povijest su dva predmeta koji najviše potiču radoznalost i motivaciju za daljnje učenje. Međutim, i kod ta dva predmeta razmjerno mali postotak, tek nešto više od četvrtine učenika, izražava slaganje s tvrdnjom „Nakon nastave poželim doznati nešto više o onome što sam upravo čuo“, pa tako za biologiju 27% učenika prihvaća tu tvrdnju, a za povijest 26%. Iza njih je zemljopis s 23%, a zatim nekoliko predmeta za koje između 10 i 20% učenika smatra da ih potiču na daljnje učenje: strani jezik (20%), fizika (16%), kemija (15%), tehnička kultura (13%), te matematika (12%). Ostali predmeti (hrvatski jezik, likovna, glazbena i tjelesna i zdravstvena kultura i vjeronauk) izazivaju dodatni interes kod manje od 10% učenika.

Ovdje treba napomenuti da su takvi rezultati velikim dijelom uvjetovani i hijerarhijom motiva kod učenika tog uzrasta. Naime, u toj je dobi jedan od primarnih motiva druženje i socijalizacija unutar skupine vršnjaka, a u manjoj mjeri intrinzična motivacija za učenje. To pokazuju i odgovori na naše pitanje "Zašto voliš školu?", gdje je tri četvrtine učenika kao primarni razlog navelo druženje s vršnjacima, a tek desetak posto učenje i osobni razvoj.

## **Učeničke procjene pojedinih predmeta s obzirom na količinu gradiva koja se uči na satu**

Jedini predmet za koji otprilike polovica učenika (51%) procjenjuje da uči previše gradiva na satu je hrvatski jezik. Više od jedne trećine učenika to smatra i za matematiku (37%), kemiju (36%) i za povijest (34%). Zatim slijedi nekoliko predmeta za koje između 20 i 30% učenika procjenjuje da na nastavi uči previše gradiva: biologija (28%), fizika (27%), zemljopis (25%) i strani jezik (20%). Najmanje učenika smatra da se ova tvrdnja odnosi na tehničku kulturu (17%), vjeronauk (12%), glazbenu kulturu (11%), te tjelesnu i zdravstvenu i likovnu kulturu (manje od 5%).

## **Učeničke procjene povezanosti sadržaja pojedinih predmeta**

Zanimalo nas je i kako učenici procjenjuju horizontalnu povezanost sadržaja iz pojedinih predmeta, odnosno uočavaju li povezanost sadržaja srodnih predmeta iz istog područja. Takva povezanost između različitih dijelova kurikulumu upućuje na koherentnost kurikulumu (Hargreaves, 1991). Učenicima je ta povezanost najuočljivija kod prirodne grupe predmeta, prvenstveno fizike i kemije (oko 50%), a zatim i biologije i matematike (40%, odnosno 37%). Po stupnju percipirane povezanosti slijede povijest (31%) i zemljopis (26%), te hrvatski jezik (23%). Za sve ostale predmete – tehničku kulturu, strani jezik, vjeronauk, likovnu, glazbenu te tjelesnu i zdravstvenu kulturu - manje od petine učenika procjenjuje da su sadržajno

povezani s ostalim predmetima, što znači da gradivo iz tih predmeta doživljavaju relativno izdvojenim od nastavnog gradiva drugih predmeta.

### **Učenička percepcija mogućnosti utjecaja na nastavni proces**

Učenici su procjenjivali i mogućnost svog utjecaja na sadržaje i metode rada na satu, što upućuje na stupanj fleksibilnosti sadašnjeg programa u odnosu na potrebe učenika. Općenito, vrlo mali broj učenika procjenjuje da ima utjecaja na odabir teme koja će se obrađivati na nastavi. Donekle je jedina iznimka tjelesna i zdravstvena kultura, gdje više od jedne četvrtine učenika procjenjuje da ima mogućnost utjecaja na odabir teme. U usporedbi s drugim predmetima, nešto je veći postotak učenika koji procjenjuju da mogu utjecati i na odabir sadržaja nastave vjeronauka (17%) i likovne kulture (14%), a 11% smatra da ima utjecaja na odabir sadržaja na nastavi hrvatskog jezika i glazbene kulture. Za sve ostale predmete zanemarivi broj učenika (do 5%) doživljava da može utjecati na odabir nastavnih sadržaja.

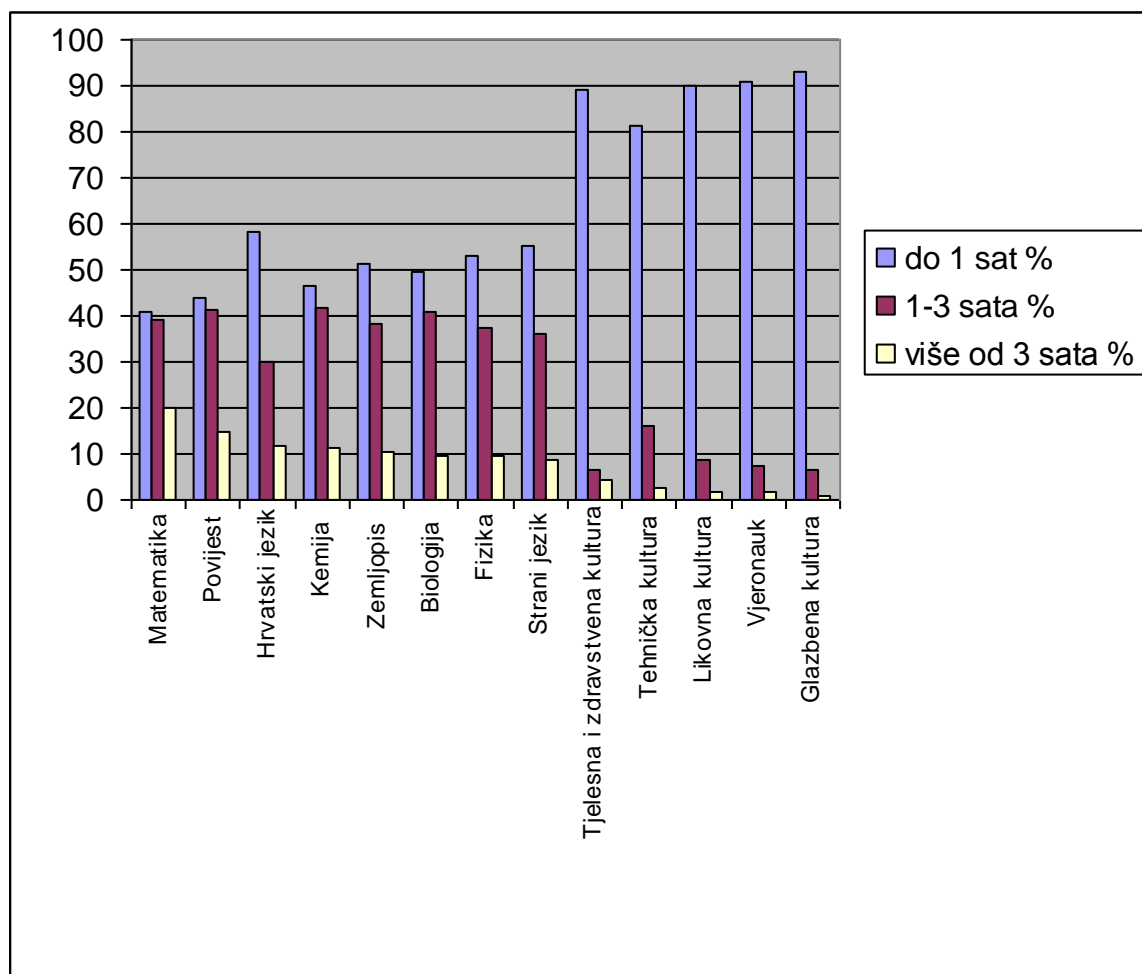
U odnosu na procjene mogućnosti utjecaja na odabir nastavnih sadržaja, nešto veći postotak učenika procjenjuje da ima utjecaja na to kako će se raditi na satu – ponovno se tu izdvaja tjelesna i zdravstvena kultura, gdje 28% učenika procjenjuje da ima mogućnost utjecaja na to kako će se raditi na satu, a zatim likovna kultura, za koju 22% učenika procjenjuje da može utjecati na način rada na satu, te vjeronauk, za koji to procjenjuje petina učenika. Nešto veći postotak učenika doživljava i mogućnost utjecaja na nastavni proces na satu hrvatskog jezika (18%), te glazbene kulture (17%). Postotak učenika koji procjenjuju da mogu utjecati na način rada na satu vrlo je sličan za sve ostale predmete – oko 10%.

#### ***1.4. Učeničke procjene vremena potrebnog za učenje pojedinih predmeta***

Za dobivanje detaljnog uvida u to kako učenici doživljavaju aktualni školski program važan je i podatak o vremenu koje im je potrebno da bi savladali gradivo pojedinog predmeta. Zbog toga su učenici zamoljeni da procijene koliko sati tjedno provode u učenju i spremanju za nastavu svakog predmeta.

Slika 11 prikazuje postotak učenika koji su odabrali pojedine kategorije tjednog broja sati provedenog u učenju i pripremanju za nastavu iz pojedinih predmeta. Kako bi prikazani podaci bili što pregledniji, početnih pet kategorija odgovora sažeto je u tri ("do 1 sat", "između 1 i 3 sata", te "više od 3 sata").

**Slika 11:** Tjedni broj sati proveden u učenju i pripremanju za nastavu iz pojedinih predmeta



**Napomena:** predmeti su poredani prema postotku odabira treće kategorije odgovora – „više od tri sata“

Kako vidimo, učenici procjenjuju da najviše vremena troše na učenje matematike – četrdesetak posto ih matematiku uči do jedan sat tjedno, a vrlo sličan postotak u učenju matematike provodi između jedan i tri sata. Oko petine učenika matematiku uči više od tri sata tjedno, i to je najveći postotak učenika koji neki od predmeta uči preko tri sata tjedno. Ovakvi su rezultati i očekivani s obzirom na to da nastavu matematike učenici imaju četiri sata tjedno, što je, uz hrvatski jezik, najveći broj sati nekog predmeta u ukupnoj satnici za osmi razred osnovne škole. Osim toga, matematiku učenici procjenjuju i najtežim predmetom, koji od njih zahtijeva puno truda. Po vremenu potrebnom za učenje iduća je povijest, koju 44% učenika uči do jedan sat tjedno, 41% između jedan i tri sata, a 15% više od tri sata tjedno. Hrvatski jezik, koji, kao i matematika, ima satnicu od četiri sata tjedno u osmom razredu, šezdesetak posto učenika uči do jedan sat, 30% između jedan i tri sata, a 12% više od tri sata. Kemiju 47% učenika uči do jedan sat tjedno, 42% između jedan i tri sata, a 11%

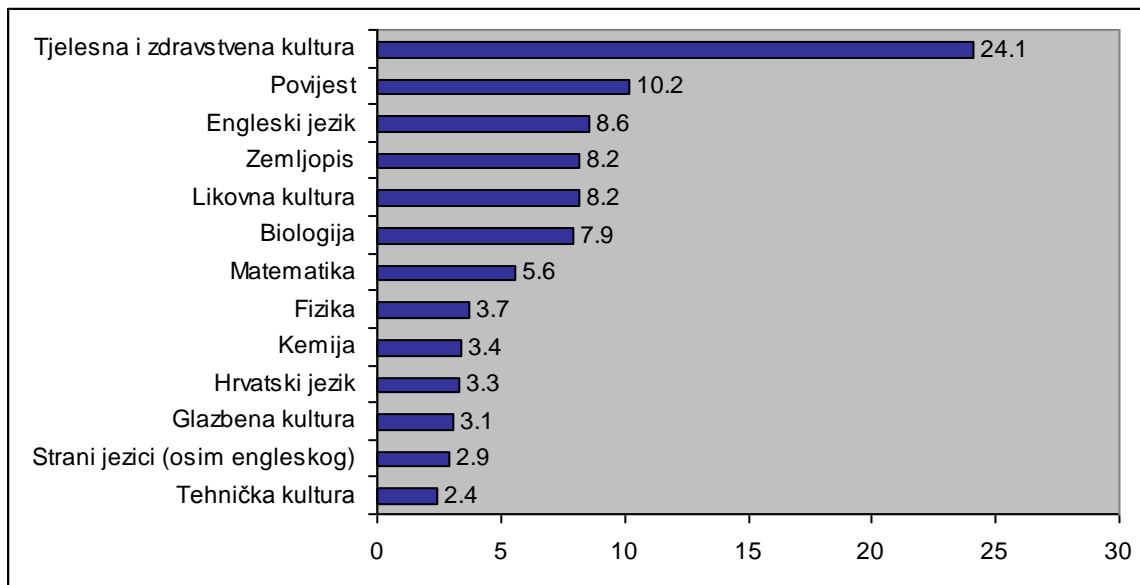
preko tri sata tjedno. Zatim slijede zemljopis, biologija i fizika, koje oko polovice učenika uči do sat vremena tjedno, četrdesetak posto između jedan i tri sata, a desetak posto više od tri sata. Slični su i podaci o učenju stranog jezika – 55% ga uči do jedan sat, 36% između jedan i tri sata, a 9% više od tri sata tjedno. Na kraju slijede odgojni predmeti i vjeronauk na koje više od 80% učenika troši do jedan sat tjedno.

Prema količini utrošenog vremena jasno se razlikuju odgojni i obrazovni predmeti, pri čemu učenici provode razmjerno malo vremena izvan nastave u učenju odgojnih predmeta, a puno više u učenju ostalih predmeta, pri čemu se izdvajaju matematika, povijest, hrvatski jezik i kemija. Treba se prisjetiti da su upravo matematika, kemija i hrvatski jezik predmeti koje učenici doživljavaju najtežima i za koje najveći postotak njih procjenjuje da zahtijevaju puno uloženog truda. Također, najviše učenika smatra da se na nastavah ova tri predmeta i povijesti uči previše gradiva. Zbog toga ne iznenađuje da najviše vremena učenici posvećuju učenju upravo tih predmeta. Konzistentnost ovih rezultata pokazuje da učenici vrlo jasno vide povezanost težine i razumljivosti predmeta te količine gradiva s količinom truda i vremena koje moraju uložiti u učenje predmeta. Ovi se podaci mogu usporediti i s iskazima sjevernoirskih učenika, koji smatraju da su previše opterećeni radom kod kuće upravo u matematici, a zatim u francuskom i engleskom jeziku, te povijesti (Harland i sur, 2003).

### *1.5. Učeničke preferencije pojedinih predmeta*

Učenicima smo postavili i dva pitanja otvorenog tipa o njihovim preferencijama pojedinih predmeta. Jedno od njih je glasilo „Koji predmet najviše voliš?“, a drugo „Koji predmet najmanje voliš?“. Uz ta smo ih pitanja zamolili i da navedu razloge zbog kojih određeni predmet najviše, odnosno najmanje vole. Slika 12 pokazuje postotak odabira pojedinih predmeta kao najomiljenijih.

**Slika 12:** Postotak odgovora učenika na pitanje "Koji predmet najviše voliš?"



N = 2119

Trend preferencija pojedinih predmeta vrlo je jasan - oko četvrtine učenika bira tjelesnu i zdravstvenu kulturu kao svoj omiljeni predmet, a ona je time uvjerljivo na prvom mjestu po čestini odabira. Na drugom mjestu nalazi se povijest koju odabire desetak posto učenika, a slijedi nekoliko predmeta koje bira oko 8 % učenika - engleski jezik, likovnu kulturu, zemljopis i biologiju. Nešto više od 5% kao svoj omiljeni predmet bira matematiku, a sve ostale predmete iz obveznog programa bira između 2 i 4 % učenika - fiziku, kemiju, hrvatski jezik, glazbenu i tehničku kulturu. Po svojim preferencijama predmeta naši se učenici prilično razlikuju od sjevernoirskih (Harland i sur, 2003) i engleskih (Stables i Wikeley, 1997), osim u jednom – i jedni i drugi na vrh ljestvice preferencija smještaju tjelesnu i zdravstvenu kulturu, što je vjerojatno odraz univerzalnih preferencija učenika tog uzrasta. Također, očigledne su razlike i u odnosu na preferencije učenika istog uzrasta u Walesu, koji prvenstveno biraju engleski jezik, a zatim matematiku, tehnologiju i znanost dok je kod nas omiljena povijest tek u sredini, a strani jezici u donjem dijelu poretka predmeta prema preferencijama (Hendley i Stables, 1996). Očigledne razlike u poretku omiljenih predmeta između naših učenika i učenika u Sjevernoj Irskoj, Engleskoj i Walesu odraz su razlika u koncipiranju kurikuluma u tim dijelovima Velike Britanije, odnosno aktualnog školskog programa u nas, pri čemu postoje razlike i u sadržajnom koncipiranju pojedinih predmeta, a i u njihovom broju, odnosno organizaciji unutar kurikuluma.

Učenike smo pitali i o razlozima njihovog izbora predmeta, a njihove smo odgovore na pitanje „Zašto taj predmet voliš?“ kategorizirali u sljedećih sedam kategorija:

- **zanimljivost** (npr. interesantno, zanimaju me jezici, zabavno, zanimljive teme);
- **lakoća** (npr. razumljivo, lako se uči, lagano, nema ispitivanja ni testova, jednostavno);
- **nastavnici** (npr. zbog nastavnice, zabavan nastavnik, nastavnik nije strog, lijepo se ponaša prema nama i sl.);
- **interes** (npr. sviđa mi se, volim istraživanja, želim znati više o tim predmetima, privlače me karte i atlas);
- **nastavni sadržaji i aktivnosti, fleksibilnost nastave** (npr. radimo što želimo, slobodniji smo, zbog gradiva, govori o prirodi, jer je to kreativan predmet, volim raditi praktične radove, zbog programa);
- **korisno za budućnost** (npr. trebat će mi tijekom života, potrebno za nastavak školovanja, time ću se baviti);
- **ostalo.**

Frekvencije odgovora unutar svake od ovih kategorija za sve predmete prikazane su u Tablici 3, a mi ćemo komentirati razloge odabira samo za one predmete koje je kao najdraže odabralo više od stotinu učenika, odnosno više od 5% ukupnog broja učenika. Kod ostalih predmeta koje odabire mali broj, odnosno manje od stotinu učenika, u pojedinim kategorijama nalazi se vrlo mali broj odgovora. Zbog toga razloge odabira tih predmeta nije opravdano komentirati, jer nisu reprezentativni za veći broj učenika.

**Tablica 2:** *Frekvencije odgovora učenika na pitanje „Zašto ga voliš?“*

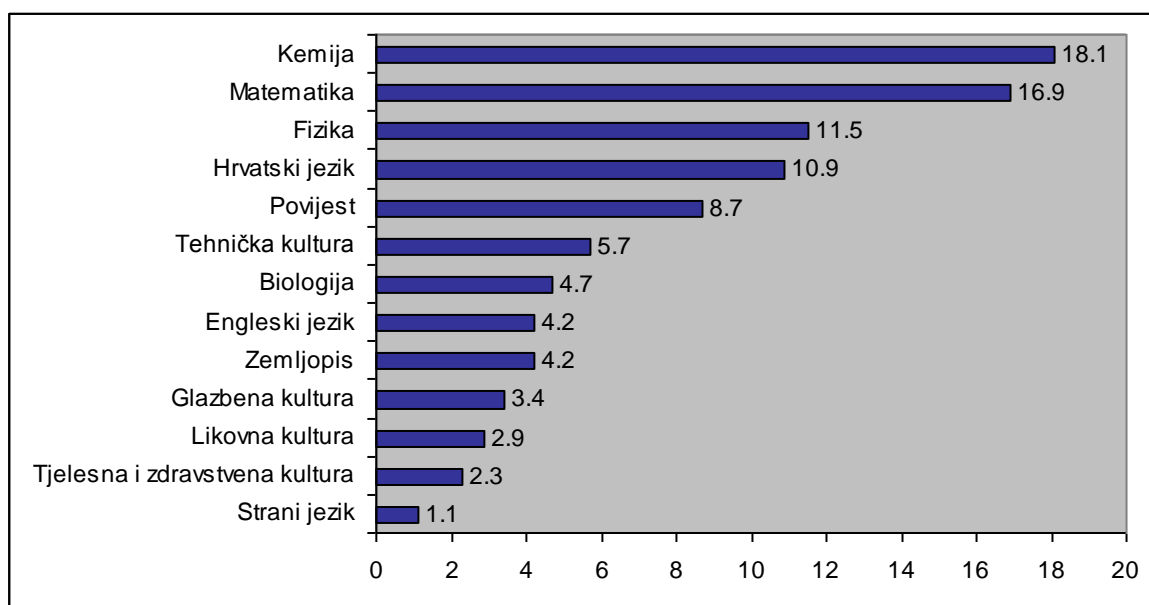
| Predmet                        | Zanimljivost | Lakoća | Nastavnici | Interes | Nastavni sadržaji i aktivnosti, fleksibilnost nastave | Korisno za budućnost | Ostalo | Ukupno     |
|--------------------------------|--------------|--------|------------|---------|---|----------------------|--------|------------|
|                                | %            |        |            |         |   |                      |        |            |
| TZK                            | 18,0         | 25,3   | 2,9        | 5,3     | 45,5  | 1,7                  | 1,2    | <b>100</b> |
| Povijest                       | 55,6         | 8,0    | 11,6       | 5,6     | 18,0  | 0,8                  | 0,4    | <b>100</b> |
| Engleski jezik                 | 37,1         | 20,2   | 8,0        | 19,2    | 4,7   | 10,3                 | 0,5    | <b>100</b> |
| Likovna kultura                | 17,5         | 29,7   | 8,0        | 30,2    | 12,3  | 1,4                  | 0,9    | <b>100</b> |
| Zemljopis                      | 49,1         | 11,3   | 9,9        | 7,1     | 20,8  | 0,9                  | 0,9    | <b>100</b> |
| Biologija                      | 45,1         | 10,7   | 8,5        | 8,0     | 30  | 2,2                  | 0,4    | <b>100</b> |
| Matematika                     | 36,5         | 27,7   | 12,8       | 10,8    | 7,5   | 3,4                  | 1,4    | <b>100</b> |
| Fizika                         | 50,0         | 9,8    | 22,5       | 1,0     | 1,0   | 12,8                 | 2,0    | <b>100</b> |
| Kemija                         | 53,5         | 14,9   | 6,9        | 6,9     | 13,0  | 2,0                  | 2,0    | <b>100</b> |
| Hrvatski jezik                 | 35,7         | 8,3    | 20,2       | 11,9    | 15,5  | 9,5                  | 8,3    | <b>100</b> |
| Glazbena kultura               | 21,7         | 15,7   | 12,0       | 28,9    | 19,3  | 1,2                  | 1,2    | <b>100</b> |
| Tehnička kultura               | 35,8         | 22,4   | 11,9       | 3,0     | 20,9  | 6,0                  | 0      | <b>100</b> |
| Informatika                    | 46,8         | 7,3    | 22,0       | 3,7     | 12,9  | 7,3                  | 0      | <b>100</b> |
| Vjeronauk                      | 23,5         | 25,9   | 20,0       | 4,7     | 22,3  | 1,2                  | 2,4    | <b>100</b> |
| Strani jezici (osim engleskog) | 30,3         | 26,3   | 1,3        | 17,1    | 5,3   | 19,7                 | 0      | <b>100</b> |

Podaci pokazuju da je za većinu predmeta **zanimljivost** ključni razlog zbog kojeg ih učenici biraju kao najomiljenije, što je vrlo slično razlozima koje velški učenici navode za svoje preferencije predmeta (Hendley i Stables, 1996). Više od polovice učenika koji biraju povijest kao najomiljeniji predmet to čini zato što im je ona zanimljiva, a nešto manje od petine učenika i zbog nastavnih sadržaja i aktivnosti. Preko jedne trećine učenika kao glavni razlog svog izbora engleskog jezika kao najdražeg predmeta navodi njegovu zanimljivost, petini učenika on je najomiljeniji zbog svoje lakoće, a petini zbog interesa. Polovica onih koji odabiru zemljopis čini to zbog njegove zanimljivosti, a oko petine zbog nastavnih sadržaja i aktivnosti, te fleksibilnosti nastave. I među razlozima odabira biologije kao omiljenog

predmeta prevladava zanimljivost koju navodi nešto manje od polovice učenika, a 30 % ih navodi nastavne sadržaje i aktivnosti i fleksibilnost nastave. Zanimljivost je i najčešći razlog odabira matematike, koji navodi nešto više od trećine onih koji ju biraju kao najdraži predmet, no ovdje se kao drugi razlog njezina navođenja pojavljuje njezina lakoća. To naizgled proturječi podatku da čitav uzorak učenika matematiku procjenjuje najtežim predmetom, što pokazuju odgovori na prvo pitanje u kojem su učenici procjenjivali predmete na dimenziji težine. Međutim, onim učenicima koji ju odabiru kao najdraži predmet matematika očito ne predstavlja poteškoću, jer mnogi od njih navode da ju najviše vole zato što im je lagana.

Za razliku od većine ostalih predmeta, glavni razlog omiljenosti tjelesne i zdravstvene i likovne kulture nije njihova zanimljivost. Tjelesnu i zdravstvenu kulturu gotovo polovica učenika najviše voli zbog nastavnih sadržaja i aktivnosti i fleksibilne nastave, a četvrtina zato što im je lagana. Kod likovne kulture njezina lakoća i interes učenika najčešće su spominjani razlozi omiljenosti (njih navodi po tridesetak posto učenika). Na slic 13 prikazane su frekvencije odabira pojedinih predmeta kao predmeta koje učenici najmanje vole.

**Slika 13:** *Frekvencije odgovora učenika na pitanje „Koji predmet najmanje voliš?“*



**N = 2108**

U odabiru najmanje omiljenog predmeta nema izrazite razlike među predmetima kao što je to slučaj kod odabira najdražeg predmeta. Najčešće učenici kao najmanje drag predmet biraju kemiju, no i taj je postotak razmjerno nizak – 18%. Slijedi, sa samo jednim postotkom manje, matematika. Idući su fizika i hrvatski jezik, koje bira nešto više od 10% učenika. Nešto značajniji postotak učenika kao predmete koje najmanje vole odabire povijest (9%) i tehničku



kulturu (6%). Sve druge predmete kao najmanje omiljene bira manje od 5% učenika. Za razliku od odabira najomiljenijeg predmeta, naši učenici su po svojem odabiru najmanje omiljenih predmeta vrlo slični učenicima u Walesu, koji su kao predmet koji im se najmanje sviđa odabrali znanost, a zatim matematiku (Hendley & Stables, 1996). Engleski učenici kao najmanje omiljen predmet navode matematiku, a zatim materinski jezik i znanost, što je ponovno odabir vrlo sličan onom naših učenika (Stables & Wikeley, 1997).

Razloge odabira predmeta kao najmanje omiljenog također smo kategorizirali, i to u sljedeće kategorije:

- **nezanimljivost** (npr. nezanimljiv, dosadan, zamoran, moram raditi nešto što ne želim);
- **opširnost** (npr. preopširno, puno toga za učiti, previše gradiva, previše detalja);
- **težina, nerazumljivost** (npr. teško gradivo, nerazumljivo, komplicirano, dosadno, ne shvaćam);
- **nastavnici** (npr. nastavnik loše objašnjava, nepravedno ocjenjuje, neprofesionalnost nastavnika, zbog odnosa nastavnika prema učenicima);
- **nekorisnost** (npr. nevažan, za budućnost, nepotrebno za budućnost, zastario program, neće mi trebati);
- **ostalo.**

Frekvencije odgovora učenika u pojedinim kategorijama na pitanje o razlozima zbog kojih ne vole određeni predmet navedene su u Tablici 5. Kao i u prethodnom pitanju, komentirat ćemo razloge odabira samo za one predmete koje kao najmanje omiljene bira više od 5% učenika.

**Tablica 3:** *Frekvencije odgovora učenika na pitanje „Zašto ga ne voliš?“*

| Predmet                        | Nezanimljivost | Opširnost | Težina,<br>nerazumljivost | Nastavnici | Nekorisnost | Ostalo | Ukupno     |
|--------------------------------|----------------|-----------|---------------------------|------------|-------------|--------|------------|
|                                | %              |           |                           |            |             |        |            |
| Kemija                         | 20,3           | 13,1      | 45,9                      | 17,3       | 2,4         | 1,1    | <b>100</b> |
| Matematika                     | 21,7           | 12,5      | 47,3                      | 16,5       | 1,4         | 0,6    | <b>100</b> |
| Fizika                         | 25,7           | 7,1       | 39,8                      | 26,1       | 0,8         | 0,4    | <b>100</b> |
| Hrvatski jezik                 | 27,4           | 20,6      | 24,2                      | 23,3       | 2,7         | 1,8    | <b>100</b> |
| Povijest                       | 43,4           | 23,1      | 9,9                       | 15,9       | 6,0         | 1,6    | <b>100</b> |
| Tehnička kultura               | 66,7           | 2,5       | 8,3                       | 13,3       | 7,5         | 1,7    | <b>100</b> |
| Biologija                      | 19,8           | 14,6      | 13,5                      | 49,0       | 1,0         | 2,1    | <b>100</b> |
| Zemljopis                      | 23,6           | 12,4      | 14,6                      | 49,4       | 0           | 0      | <b>100</b> |
| Engleski jezik                 | 19,5           | 6,9       | 59,8                      | 13,8       | 0           | 0      | <b>100</b> |
| Njemački jezik                 | 25,0           | 8,9       | 41,1                      | 21,4       | 1,8         | 1,8    | <b>100</b> |
| Glazbena kultura               | 31,0           | 12,7      | 14,1                      | 31,0       | 8,5         | 2,8    | <b>100</b> |
| Likovna kultura                | 34,4           | 0         | 14,8                      | 34,4       | 4,9         | 11,5   | <b>100</b> |
| Tjelesna i zdravstvena kultura | 12,5           | 10,0      | 17,5                      | 30,0       | 5,0         | 25,0   | <b>100</b> |
| Vjeronauk                      | 21,7           | 2,2       | 13,0                      | 60,9       | 0           | 2,2    | <b>100</b> |

Za gotovo polovicu onih učenika koji najmanje vole kemiju i matematiku dominantan je razlog njihova težina i nerazumljivost, a oko petina navodi kao glavni razlog njihovu nezanimljivost. Kod fizike je također za oko 40% učenika glavni razlog neomiljenosti njezina težina i nerazumljivost, a po četvrtina učenika navodi nastavnike i nezanimljivost. Za hrvatski jezik nema jednog dominantnog razloga neomiljenosti, već su to podjednako nezanimljivost, težina i nerazumljivost, nastavnici i opširnost. Oni kojima je povijest najmanje drag predmet najčešće navode da je to zbog njezine nezanimljivosti (43%), a blizu četvrtine kao glavni

razlog navodi njezinu opširnost. Kod tehničke kulture dvije trećine učenika koji ju najmanje vole kažu da je to zbog njezine nezanimljivosti, a 13% učenika navodi da je to zbog nastavnika.

## *2. Učeničke procjene učestalosti primjene pojedinih nastavnih metoda*

Uz procjene sadržajnih aspekata pojedinih predmeta važno je znati i kako učenici vide sam nastavni proces. Naime, novija istraživanja upućuju na značaj angažmana učenika u onim aktivnostima koje potiču akademsko učenje. Takav akademski angažman pozitivno je povezan s uspjehom učenika u školi, a nastavnici svojim metodama poučavanja mogu značajno potaknuti učenike da sudjeluju u aktivnostima koje promoviraju efikasno učenje (Greenwood i sur., 2002). Zbog toga upitnik sadrži i pitanje koje se odnosi na nastavne metode, odnosno aktivnosti u kojima su učenici angažirani tijekom nastave. Učenici su procjenjivali učestalost svojeg angažmana u tim aktivnostima, i to na ljestvici od četiri stupnja: „nikad“, „rijetko“, „često“ i „uvijek“. Postoci njihovih procjena u pojedinim kategorijama odgovora navedeni su u Tablici 4.

**Tablica 4:** Postotak procjena učenika o učestalosti pojedinih aktivnosti tijekom nastave

|   | Nikad       | Rijetko     | Često       | Uvijek |
|---|-------------|-------------|-------------|--------|
|   | %           |             |             |        |
| Na nastavi čitam gradivo u sebi                                 | 15,7        | <b>41,2</b> | 30,1        | 13,1   |
| Sudjelujem u raspravi s drugim učenicima                        | 6,1         | 32          | <b>43</b>   | 18,9   |
| Sudjelujem u grupnoj raspravi s nastavnikom                     | 15,5        | <b>38,6</b> | 32          | 13,8   |
| Iznosim vlastite ideje i razmišljanja i raspravljam o njima     | 16,1        | <b>39,6</b> | 29,8        | 14,5   |
| Slušam i zapisujem što govori nastavnik                         | 16,8        | 26,9        | <b>30,9</b> | 25,0   |
| Na nastavi prezentiram dio gradiva (referat, samostalni rad)    | 22,4        | <b>50,4</b> | 23,5        | 3,6    |
| Pišem komentare, izvještaje, zapažanja, i sl.                   | <b>62,3</b> | 29,0        | 6,9         | 1,8    |
| Sudjelujem u terenskom radu, npr. u prirodi                     | <b>43,8</b> | 36,1        | 13,8        | 6,2    |
| Sudjelujem u izradi nekog predmeta, slike, panoa, modela, i sl. | 23,7        | <b>44,2</b> | 25,5        | 6,6    |
| Rješavam problemske zadatke vezane uz gradivo                   | 22,2        | <b>42,4</b> | 27,5        | 7,9    |
| Na pojedinim zadacima radim zajedno s drugim učenicima          | 7,0         | 31,2        | <b>50,5</b> | 11,2   |
| Na nastavi postavljam pitanja o gradivu                         | 20,4        | <b>46,6</b> | 25,4        | 7,7    |
| Ponavljam ono što smo već učili                                 | 23,3        | <b>41,8</b> | 25,6        | 9,3    |

**Napomena:** Deblje su otisnuti podaci u kategoriji s najvećim postotkom odgovora za svaku pojedinu metodu.

Prema procjenama primjene pojedinih metoda u nastavnom procesu, učenici u toku nastave najviše sudjeluju u suradničkom učenju s drugim učenicima. Najčešće sudjeluju u raspravi s drugim učenicima, pa tako nešto manje od dvije trećine njih (62%) procjenjuje da to čine često ili uvijek. Slična je i učestalost suradnje među učenicima, pa 62% njih navodi da često ili uvijek na pojedinim zadacima rade zajedno s drugim učenicima. Učenici vrlo često slušaju i zapisuju što im govori nastavnik (56% često ili uvijek), no, za razliku od rasprava s drugim učenicima, preko polovice njih procjenjuje da nikad ili tek rijetko sudjeluje u grupnoj raspravi s nastavnikom.

Učenici su najrjeđe angažirani u aktivnostima koje uključuju razne oblike njihova samostalnog izražavanja, pa tako na satu najrjeđe pišu različite komentare, izvještaje, zapažanja i sl. (šezdesetak posto to nikad ne čini, a tridesetak posto rijetko), a procjenjuju i da vrlo rijetko sudjeluju u terenskom radu (osamdesetak posto nikad ili rijetko). Gotovo tri četvrtine nikad ili tek rijetko prezentira dio gradiva na nastavi, a više od dvije trećine njih nikad ili tek rijetko sudjeluje u izradi nekog predmeta, panoa, slike i slično. Gotovo polovica tek rijetko, a petina učenika na nastavi nikad ne postavlja pitanja o gradivu. Preko polovice

učenika navodi da na nastavi nikad ili rijetko iznosi vlastite ideje i razmišljanja i raspravlja o njima. Razmjerno je rijetka i nastava usmjerena na razvoj vještina rješavanja problema, jer oko dvije trećine učenika iznosi da nikad ili tek rijetko na satu rješavaju problemske zadatke vezane uz gradivo.

Više od 40% učenika je tijekom nastave vrlo često pasivno – često ili uvijek čitaju gradivo u sebi, dok je ponavljanje gradiva razmjerno rijetko zastupljeno – oko dvije trećine učenika rijetko ili nikad na nastavi ne ponavlja ono što su već učili.

### *3. Učeničke procjene podrške koju dobivaju od nastavnika*

Uspjeh učenika u ovladavanju gradivom dobrim dijelom ovisi i o njihovom odnosu s nastavnicima, koji ima vrlo bitnu motivacijsku ulogu u procesu učenja. Uz nastavne sadržaje, kvaliteta rada nastavnika i podrška koju pružaju učenicima vrlo su važne komponente uspješnog odvijanja cjelokupnog nastavnog procesa. Zbog toga nas je zanimalo kako učenici doživljavaju svoje nastavnike, njihov interes za učenike, poticaj i podršku koju im pružaju. Te podatke sadrži Tablica 7.

**Tablica 7:** Postotak učeničkih procjena u pojedinim kategorijama odgovora za različite aspekte podrške koju dobivaju od nastavnika

|  | Nikad | Rijetko | Često | Uvijek |
|--|-------|---------|-------|--------|
|  | %     |         |       |        |
| Nastavnici su zainteresirani za rad svakog učenika                           | 9,8   | 42,5    | 35,4  | 12,3   |
| Nastavnici nas potiču da postavljamo pitanja i izražavamo vlastito mišljenje | 6,1   | 29,5    | 44,1  | 20,2   |
| Ako neki učenici ne razumiju gradivo, nastavnici im dodatno objašnjavaju     | 8,4   | 39,8    | 34,7  | 16,7   |
| Nastavnici se trude pomoći nam u učenju                                      | 7,9   | 30,0    | 38,5  | 23,3   |
| Nastavnici nas potiču da sami doznamo više o predmetu koji predaju           | 12,2  | 41,3    | 36,7  | 9,8    |
| Dobro se slažemo s većinom nastavnika  | 7,9   | 26,3    | 44,6  | 21,2   |
| Nastavnici doista pokazuju interes za učenike                                | 11,2  | 41,7    | 35,7  | 11,3   |
| Nastavnici pažljivo slušaju ono što učenici govore                           | 6,9   | 32,7    | 42,5  | 17,9   |
| Dobivamo pohvale od nastavnika   | 9,5   | 43,4    | 36,1  | 10,9   |
| Nastavnici se prema nama odnose pravedno i s poštovanjem                     | 11,5  | 37,9    | 36,7  | 13,9   |
| Nastavnici će mi pomoći ako zatreba  | 7,4   | 32,0    | 37,2  | 23,4   |

Dvije trećine učenika smatra da se uglavnom dobro slaže s većinom nastavnika, a sličan postotak procjenjuje i da ih nastavnici često ili uvijek potiču da postavljaju pitanja i izražavaju vlastito mišljenje. Međutim, ovaj je podatak u neskladu s učeničkom procjenom vlastite aktivnosti tijekom nastave. Naime, dok otprilike dvije trećine učenika smatra da ih nastavnici potiču da na satu postavljaju pitanja i iznesu vlastito mišljenje, tek nešto više od pola tih istih učenika navodi da na satu često ili vrlo često iznose vlastite ideje i razmišljanja, a čak tri četvrtine rijetko ili nikad ne postavlja pitanja o gradivu. Trebalo bi dodatno istražiti koji su uzroci ovakvom raskoraku u procjenama nastavničkih poticaja i vlastite aktivnosti – naime, radi li se o tome da određeni broj učenika usprkos poticajima nastavnika nije na nastavi sklon izražavati vlastite ideje i razmišljanja i postavljati pitanja, ili su učenici, dajući socijalno poželjne odgovore, nastavničke poticaje procijenili učestalijima nego što oni to zaista jesu. Nadalje, šezdesetak posto učenika smatra da se nastavnici često ili uvijek trude pomoći im u učenju, da pažljivo slušaju ono što učenici govore, te da će im pomoći ako zatreba.

Druge vrste podrške manje su zastupljene, pa su učenički odgovori na preostalih šest tvrdnji podijeljeni – oko polovice smatra da je takva podrška iskazana kroz nastavničke pohvale, dodatno tumačenje gradiva, interes za učenike, pravedan odnos prema učenicima i poticaj na samostalno traganje za informacijama razmjerno česta, dok ju druga polovica učenika doživljava razmjerno rijetkom.

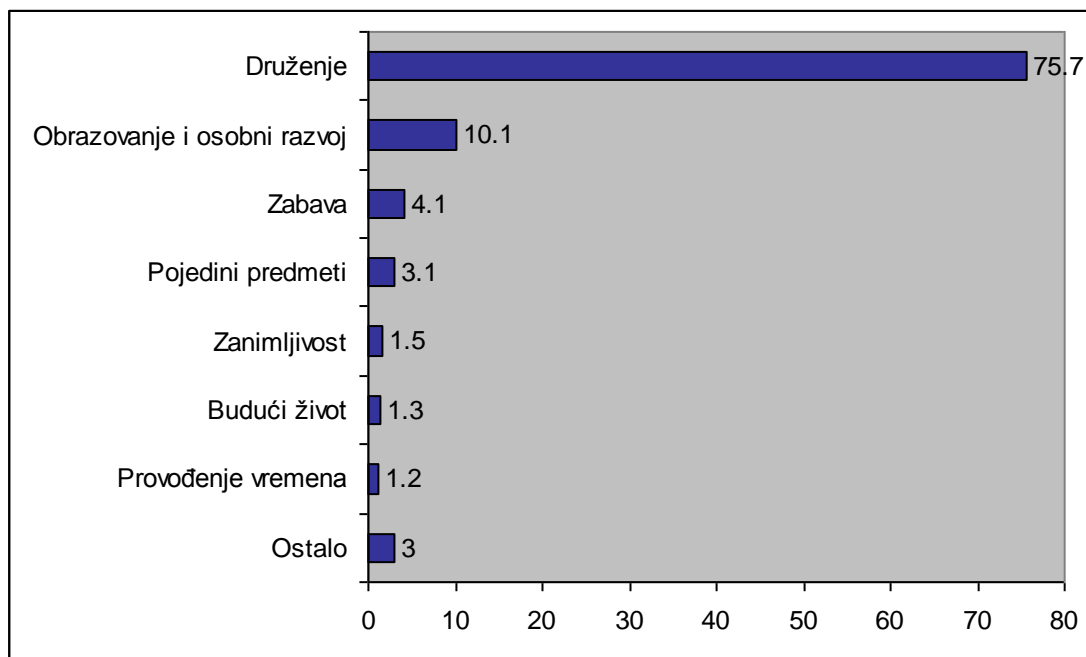
#### *4. Odnos učenika prema školi*

Učenike smo pitali i za njihov odnos prema školi općenito – zašto ju vole, zašto ju ne vole, te što bi u njoj odmah promijenili. Ti podaci pružaju dobar uvid u strukturu motivacije učenika za školu, a poznavanje glavnih motivirajućih, odnosno demotivirajućih faktora može korisno poslužiti u planiranju strukturalnih promjena u sustavu obrazovanja, kao i intervencijskih programa.

Razloge zbog kojih učenici vole ići u školu kategorizirali smo u sljedeće kategorije:

- **druženje** (npr. prijatelji, društvo, pričanje, cure, druženje s prijateljima);
- **obrazovanje i osobni razvoj** (npr. želim steći znanje, da naučim nešto novo i zanimljivo, proširenje znanja, dobro za mene, da postanem netko);
- **zabava** (zabava, zezanje, slušanje glazbe pod odmorima, smijeh, igra, razonoda);
- **pojedini predmeti;**
- **zanimljivost** (zanimljivost, zanimljivi predmeti, znatiželja, saznanje nečeg novog, nikad nije dosadno);
- **budući život** (nastavak školovanja, važno mi je za daljnji život, za daljnje školovanje, da kasnije imam neke koristi, da se mogu zaposliti);
- **provođenje vremena** (da nisam kod kuće, prođe vrijeme, ne bih imao što raditi, brzo mi prođe dan);
- **ostalo.**

**Slika 14:** Postotak odgovora u pojedinim kategorijama na pitanje „Zašto voliš ići u školu“



N = 2108

Glavni razlog zbog kojeg učenici vole školu je druženje s vršnjacima, a navodi ga čak tri četvrtine učenika. Ovakav nalaz sasvim je očekivan jer je, u razvojnom periodu u kojem se nalaze, četrnaestogodišnjacima motiv socijaliziranja s vršnjacima iznimno važan i ima prioritet nad motivom za obrazovanjem i osobnim razvojem. Ta je kategorija na drugom mjestu razloga zbog kojih vole ići u školu, a spominje ga tek desetak posto ispitanih. Svaki od preostalih razloga spominje manje od 5 % ispitanih učenika. Ovakva slika ističe važnu ulogu škole u socijalizacijskim procesima koji se odvijaju na tom uzrastu, što daje dobar temelj za osmišljavanje izvannastavnih programa u školama, a i za primjenu nastavnih metoda zasnovanih na suradničkom učenju.

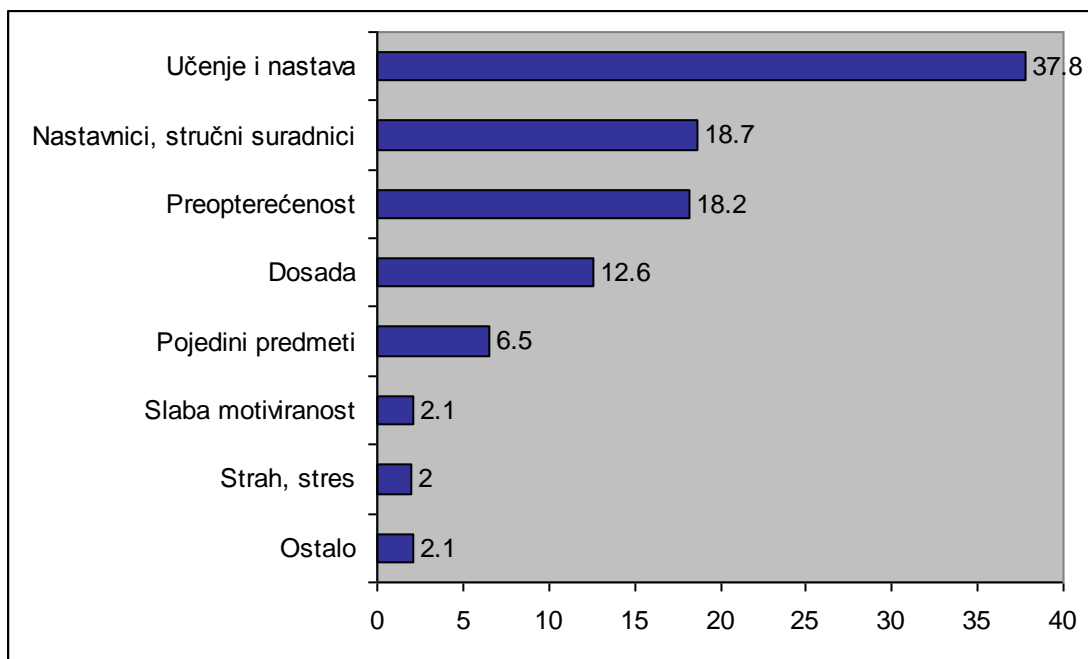
Razlozi zbog kojih učenici ne vole ići u školu razvrstani su u sljedeće kategorije:

- **školske obveze** (npr. učenje, pisanje testova, ocjene, nastava, ispitivanje);
- **nastavnici, stručni suradnici** (npr. loši i strogi nastavnici, odnos nastavnika prema učenicima, nezainteresiranost nastavnika);
- **dosada** (npr. nezanimljivo, dosadno, pretvara se u rutinu);
- **preopterećenost:**
- **gradivom** (npr. puno predmeta, puno učenja, teško gradivo, opširno gradivo, umor);
- **vremenska preopterećenost** (npr. duga nastava, naporno, predugo u školi, prekratki odmori);
- **pojedini predmeti;**



- **slaba motiviranost** (npr. ponekad mi se ne da, gubljenje vremena, rano ustajanje, radije sam vani s prijateljima);
- **strah, stres** (npr. bojim se ispitivanja i testova, strah od loših ocjena, napetost, pritisak);
- **ostalo.**

**Slika 15:** Postotak navođenja pojedinih kategorija odgovora na pitanje „Zašto ne voliš ići u školu“



N = 2327

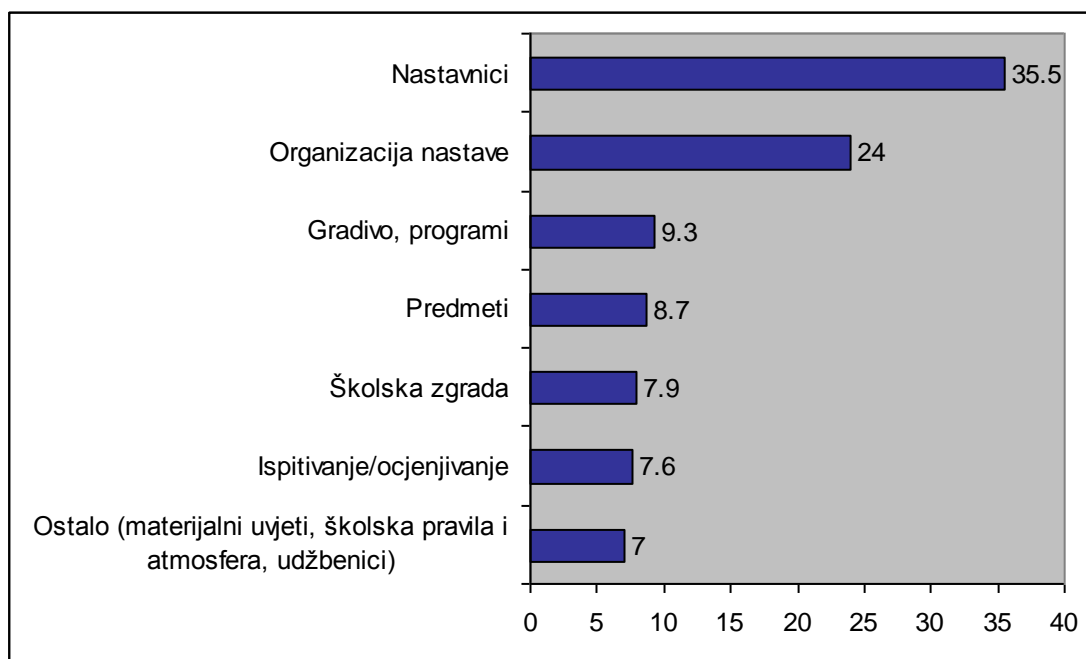
Dominantan razlog zbog kojeg gotovo 40% učenika ne voli ići u školu jesu školske obveze, odnosno učenje, nastava, ocjenjivanje, testovi i ispitivanje. Ponovno ovdje treba istaknuti razvojni period u kojem se učenici te dobi nalaze, a za koji je karakterističan otpor prema "nametnutim" školskim obvezama. Sljedeća dva razloga koja se najčešće spominju – i jedan i drugi navodi gotovo petina učenika – jesu nastavnici i stručni suradnici, odnosno preopterećenost. Dosada je glavni razlog zbog kojeg ne voli školu 12% učenika, a 7% ih navodi neki od predmeta. Ostale razloge navelo je svega po 2% učenika.

Nakon što su naveli razloge zadovoljstva i nezadovoljstva, zanimalo nas je i što bi učenici u školi odmah promijenili. Ti su podaci prikazani na Slici 16, a odgovore smo svrstali u sljedeće kategorije:

- **nastavnici** (npr. pristup nastavnika, način rada s djecom, da nastavnici ne budu živčani, neke nastavničke kriterije, više komuniciranja između nastavnika i učenika);

- **organizacija nastave** (npr. raspored sati, da smo kraće u školi, da ne ispituju, manje zadaća, više praktičnog rada, više nastave u prirodi, zanimljivija predavanja);
- **gradivo, programi** (npr. skratiti gradivo, lakši program, da bude zanimljivije, smanjiti program, olakšati gradivo);
- **predmeti** (npr. izbaciti neke predmete, da bude pet glavnih predmeta a ostalo izborni, uvesti neke predmete);
- **školska zgrada** (npr. modernije škole, urediti školu, obnoviti dvoranu, uređenje garderobe, izgled škole i školskog dvorišta);
- **ispitivanje/ocjenjivanje** (npr. da nas ne ispituju, da ne pišemo testove, blaže ocjenjivanje, manji kriteriji, manje ispitivanja, najava ispitivanja, ne bi bilo ocjena);
- **ostalo** (npr. materijalni uvjeti, školska pravila i atmosfera, udžbenici).

**Slika 16:** Postotak učeničkih odgovora na pitanje „Kad bi mogao, što bi u školi odmah promijenio“



N = 2327

Više od trećine učenika izjavljuje da bi u školi odmah promijenili nastavnike, a uglavnom se njihovi komentari odnose na pristup nastavnika, na njihov odnos prema učenicima. Četvrtina učenika odmah bi promijenila organizaciju nastave, što se uglavnom odnosi na kraći boravak u školi. Sljedećih nekoliko kategorija prijedloga promjena puno je manje zastupljeno – predlaže ih između sedam i devet posto učenika. Tako 9% predlaže promjene u gradivu i programima, a uglavnom se odnose na skraćivanje gradiva i lakši program, dok nešto manji postotak predlaže izbacivanje ili uvođenje nekih predmeta u program. Oko osam posto

predlaže uređivanje školske zgrade i pratećih prostora, a sličan postotak bi mijenjao ispitivanje i ocjenjivanje, uglavnom tako da se ublaže kriteriji i manje ispituje. Oko sedam posto u kategoriji 'ostalo' predlaže razne promjene u materijalnim uvjetima, školskim pravilima i atmosferi te udžbenicima. Dakle, učeničke želje za promjenama primarno se odnose na atmosferu u školi, odnosno pristup nastavnika, reduciranje gradiva i ublažavanje kriterija ocjenjivanja.

## **Zaključak**

### *Učeničke procjene pojedinih predmeta*

Podaci prikazani u prvom dijelu ovog izvještaja pružaju detaljan uvid u to kako učenici osmog razreda vide pojedine predmete. Zbog lakšeg praćenja, napravili smo sumarni prikaz nalaza za svaki pojedini predmet.

### **Hrvatski jezik**

Među svim predmetima učenici su hrvatski jezik procijenili najmanje zanimljivim. Hrvatski jezik procijenjen je i razmjerno nerazumljivim i teškim. Potvrda tome je njegov prilično visok položaj na ljestvici najmanje omiljenih predmeta, odmah iza tri prirodna predmeta, a kao razlog tome učenici najčešće navode upravo težinu i nerazumljivost. Međutim, uz strani jezik i matematiku, učenici dobro prepoznaju korisnost učenja hrvatskog jezika u sadašnjem životu, te njegovu važnost za budući život. Preko pola učenika složilo se s tvrdnjom da mora uložiti puno truda da bi savladalo gradivo (prema tom postotku hrvatski jezik je na trećem mjestu među obveznim predmetima). Također, polovica učenika smatra da se na satu hrvatskog uči previše gradiva, a prema toj procjeni opterećenosti hrvatski jezik se izdvaja od ostalih predmeta. Međutim, razmjerno mali broj učenika smatra da imaju utjecaja na nastavni proces, odnosno odabir teme i načina rada na satovima hrvatskog jezika, a i vrlo je mali broj njih koje nastava hrvatskog jezika motivira na daljnje učenje. Prema procjeni integriranosti gradiva sa sadržajima iz drugih predmeta hrvatski jezik nalazi se u sredini.

Učenici na učenje hrvatskog ne troše toliko puno vremena koliko bi se očekivalo na temelju njihovih procjena težine, razumljivosti i uloženog truda. Premda se procjenjuje razmjerno teškim predmetom u čije učenje treba uložiti puno truda, većina učenika (šezdesetak posto) uči ga do jedan sat tjedno, što ga prema broju utrošenih sati tjedno smješta u sredinu popisa predmeta.

Na kraju, hrvatski jezik razmjerno je nisko smješten na ljestvici omiljenih predmeta, a oni koji ga biraju kao omiljeni čine to najviše zbog nastavnih sadržaja i aktivnosti. Među predmetima koje učenici najmanje vole hrvatski jezik je na četvrtom mjestu, a najčešći razlozi zbog kojih ga učenici odabiru kao predmet koji najmanje vole su njegova nezanimljivost, težina, nerazumljivost i opširnost te nastavnici.

### **Likovna kultura**

Prema procjenama zanimljivosti i razumljivosti, likovna kultura nalazi se otprilike u sredini. Učenici ju doživljavaju razmjerno lakom (lakšima se doživljavaju još samo dva predmeta), ali prema procjenama korisnosti u sadašnjem životu i važnosti u budućnosti likovna kultura zauzima posljednje mjesto. Učenici nisu osobito opterećeni nastavom likovne kulture – vrlo mali postotak njih smatra da moraju uložiti puno truda u savladavanje gradiva ili da previše gradiva uči na satu. Potvrda tome je i što 90% učenika na pripremu za nastavu ovog predmeta troši do jedan sat tjedno. Također, procjena je učenika da sadržaji likovne kulture nisu povezani sa sadržajima sličnih predmeta, a i vrlo je mali broj onih koje nastava likovne kulture potiče na kasnije traganje za dodatnim informacijama. Nešto veći postotak učenika procjenjuje da ima utjecaja na nastavu – na odabir teme (petnaestak posto), te naročito na odabir načina rada na satu (oko jedne četvrtine učenika). Likovna kultura razmjerno je visoko plasirana na ljestvici omiljenih predmeta – na četvrtom je mjestu, a učenici kao najčešće razloge svog odabira navode vlastiti interes za predmet, te njezinu lakoću. Na kraju, vrlo mali postotak učenika navodi likovnu kulturu kao predmet koji najmanje vole.

### **Glazbena kultura**

Glazbena kultura učenicima nije osobito zanimljiva, a prema procjenama razumljivosti nalazi se u sredini ljestvice. Učenici glazbenu kulturu ne smatraju osobito teškom, ali niti osobito korisnom, odnosno važnom za budući život. Vrlo mali postotak učenika smatra da mora uložiti puno truda da bi savladao gradivo iz glazbene kulture, no nešto veći postotak (11%) smatra da na satu uče previše gradiva. Učenje i pripremanje za nastavu iz glazbene kulture učenicima uzima razmjerno malo vremena, pa tako više od 90% njih u učenju glazbene kulture provodi do sat vremena tjedno. Malo je učenika koje nastava glazbene kulture potiče na traženje dodatnih informacija i koji uočavaju integriranost njezinih sadržaja sa sadržajima iz drugih predmeta. Nešto su brojniji učenici koji smatraju da imaju utjecaja na nastavu glazbene kulture, odnosno na odabir teme i načina rada, ali i ti su postoci razmjerno niski. Vrlo je mali postotak učenika koji glazbenu kulturu biraju kao svoj omiljeni predmet, a najčešći razlog takvog odabira je interes učenika. Također je i vrlo malo onih kojima je

glazbena kultura najmanje omiljen predmet, a najčešći su razlozi tome njezina nezanimljivost, te nastavnici.

### **Strani jezik**

Strani jezik učenici procjenjuju vrlo zanimljivim i jasno prepoznaju njegovu korisnost i važnost za svoj budući život – prema procjenama zanimljivosti nalazi se na drugom mjestu, a prema procjenama korisnosti i važnosti uvjerljivo je prvi. Međutim, učenicima je razmjerno težak i teže razumljiv. Takav doživljaj učenika potkrepljuje i podatak o razmjerno visokom postotku (četrdesetak posto) onih koji procjenjuju da moraju uložiti puno truda u savladavanje gradiva iz tog predmeta, no puno manji postotak učenika (oko petine njih) smatra da na samoj nastavi uči previše gradiva. Više od pola učenika na učenje stranog jezika troši do sat vremena tjedno, ali razmjerno visok postotak (nešto manje od 40%) strani jezik uči između jedan i tri sata tjedno. Oko petine učenika nastava stranog jezika stimulira na dodatno učenje i potragu za informacijama, no razmjerno je mali postotak onih koji uočavaju integriranost sadržaja stranog jezika sa sadržajima iz drugih predmeta ili koji procjenjuju da imaju utjecaja na tijek nastave stranog jezika. Engleski jezik na trećem je mjestu po čestini odabira kao omiljeni predmet, a najčešći je razlog tome njegova zanimljivost. Na listi predmeta koje učenici najmanje vole engleski jezik se nalazi u donjem dijelu, a većina učenika koji ga ne vole navodi da je to zbog njegove težine i nerazumljivosti.

### **Matematika**

Prema procjeni zanimljivosti, matematika se nalazi u donjem dijelu liste predmeta, a učenici ju doživljavaju i manje razumljivom, te najtežom od svih predmeta. Tome u prilog govori i količina vremena koju učenici provode u pripremanju za nastavu matematike – četrdesetak posto učenika uči je do jedan sat tjedno, ali je i četrdeset posto onih koji ju uče između jedan i tri sata, te čak dvadeset posto onih koji ju uče više od tri sata tjedno, što je više nego kod svih drugih predmeta. Također, upravo za matematiku najveći postotak učenika izjavljuje da mora uložiti puno truda u savladavanje gradiva (šezdesetak posto), a i razmjerno je puno onih koji misle da na satu matematike uče previše gradiva (oko trećina učenika). Usprkos takvim procjenama težine, razumljivosti, opterećenosti gradivom, a i razmjerno puno vremena koje troše na njezino učenje, učenici visoko procjenjuju korisnost matematike u sadašnjem životu, te važnost za budućnost – prema tim je procjenama na samom vrhu, odmah iza stranog jezika. Razmjerno mali postotak učenika nastava matematike motivira na samostalno traganje za informacijama, a malo je i onih koji procjenjuju da imaju utjecaja na tijek nastave matematike. No, nešto više od trećine učenika procjenjuje da postoji integriranost sadržaja iz

matematike sa sadržajima sličnih predmeta. Prema čestini kojom ju učenici navode kao predmet koji najviše vole matematika se nalazi u sredini, a kao najčešći razlog svoga odabira učenici spominju njezinu zanimljivost. Matematika je na drugom mjestu kao najmanje omiljeni predmet, a gotovo pola učenika koji najmanje vole matematiku kao glavni razlog navode to što im je teška i nerazumljiva.

## **Biologija**

U odnosu na ostale predmete, učenici biologiju procjenjuju vrlo zanimljivom, razmjerno razumljivom i umjereno teškom. Prema procjenama korisnosti i važnosti za budući život nalazi se u sredini. Polovica učenika uči ju do sat vremena tjedno, ali druga polovica na učenje biologije troši do tri sata tjedno ili i više od toga. Nešto više od jedne četvrtine učenika smatra da u savladavanje gradiva iz biologije trebaju uložiti puno truda, a i da se na nastavi biologije uči previše gradiva. Međutim, nastava biologije potiče daljnju potragu za informacijama kod otprilike četvrtine učenika, a razmjerno visok postotak uočava da je povezana sa srodnim predmetima. Međutim, razmjerno malo učenika procjenjuje da ima utjecaja na sam tijek nastavnog procesa – na odabir teme i načina rada.

Biologija se nalazi u sredini prema čestini kojom ju učenici biraju kao svoj omiljeni predmet. Glavni razlog njezine omiljenosti je zanimljivost - gotovo polovica onih učenika kojima je omiljeni predmet biologija navodi da ju najviše vole zbog njezine zanimljivosti. Biologija je u sredini i prema čestini odabira na listi neomiljenih predmeta, a najčešći razlog njezine neomiljenosti su nastavnici.

## **Kemija**

U odnosu na ostale predmete, učenici kemiju doživljavaju razmjerno nezanimljivom, nerazumljivom i teškom. Također, naspram drugih predmeta ne čini im se osobito korisnom i važnom za budućnost. Upravo za kemiju najveći postotak učenika navodi da mora uložiti puno truda u savladavanje gradiva, a oko trećine njih smatra da se na satu uči previše gradiva. Takve procjene težine i uloženog truda podupiru i procjene vremena koje učenici troše na učenje kemije, a prema kojima kemija spada među tri predmeta na koja učenici troše najviše vremena - nešto više od polovice učenika u pripremanju za nastavu kemije provodi više od jedan sat tjedno. Također, kemiju učenici najčešće navode kao predmet koji najmanje vole, a dominantan je razlog tome što ju doživljavaju teškom i nerazumljivom.

Razmjerno niski postotak motiviran je da nakon nastave kemije potraži dodatne informacije o predmetu, a isto tako vrlo malo učenika procjenjuje da imaju utjecaja na sam nastavni proces. Međutim, polovica učenika uočava veze kemije i srodnih predmeta.

Prema redoslijedu omiljenih predmeta, kemija se nalazi u donjem dijelu, a učenici kojima je omiljena najčešće kao razlog navode zanimljivost.

## **Fizika**

Prema procjenama zanimljivosti fizika se nalazi u donjem dijelu redoslijeda obveznih predmeta. Učenici ju doživljavaju razmjerno nerazumljivom i teškom, a prema procjenama korisnosti i važnosti za budućnost nalazi se otprilike u sredini. Otprilike polovica učenika smatra da moraju uložiti puno truda da bi savladali gradivo iz fizike, a nešto više od četvrtine da na satu uče previše gradiva. Sukladno tim procjenama, nešto manje od polovice učenika na pripremu nastave fizike troši više od sat vremena tjedno. Razmjerno su mali postoci onih koji smatraju da imaju utjecaja na tijek nastave fizike ili su motivirani da nakon nastave samostalno tragaju za informacijama. Međutim, upravo je fizika predmet za koji najveći postotak učenika (polovica njih) uočava da je sadržajno povezan sa srodnim predmetima. Prema čestini odabira kao najdražeg predmeta fizika je smještena u sredini, a polovica onih koji su je odabrali kao najdraži predmet navodi da je to zbog njezine zanimljivosti. Po redoslijedu predmeta koje učenici najmanje vole fizika se nalazi na trećem mjestu, a glavni razlog njezine neomiljenosti je njezina težina i nerazumljivost.

## **Povijest**

U odnosu na druge predmete, povijest se nalazi otprilike u sredini ljestvice na svih pet dimenzija. Četrdesetak posto učenika smatra da mora uložiti puno truda u savladavanje gradiva iz povijesti, a oko trećine da na satu uči previše gradiva. Procjene o trudu potrebnom za savladavanje gradiva podupiru i procjene vremena koje učenici provedu u učenju povijesti, a prema kojima povijest spada u tri predmeta u čije učenje učenici ulažu najviše vremena – više od polovice učenika procjenjuje da na nastavu povijesti troši više od sat vremena tjedno, a od toga petnaestak posto njih povijest uči i više od tri sata tjedno. Otprilike četvrtinu učenika nastava povijesti motivira na daljnje učenje, no malo je onih koji procjenjuju da imaju utjecaja na odabir teme ili načina rada. Povijest se nalazi na drugom mjestu kao najdraži predmet, a glavni razlog njezine omiljenosti je to što je učenicima zanimljiva. Među neomiljenim predmetima je na petom mjestu, a oni učenici koji ju ne vole najčešće izjavljuju da je to zbog njezine nezanimljivosti.

## **Zemljopis**

Zemljopis se prema procjenama na dimenzijama zanimljivosti, razumljivosti, težine, korisnosti i važnosti nalazi u gornjem dijelu liste predmeta. Četvrtina učenika smatra da na satu zemljopisa uči previše gradiva, a nešto manje od trideset posto smatra da u učenje zemljopisa mora uložiti puno truda. Otprilike petina učenika nakon nastave zemljopisa motivirano je za samostalno daljnje učenje, a četvrtina njih uočava povezanost zemljopisa i srodnih predmeta. Razmjerno mali postotak učenika smatra da imaju utjecaja na odabir teme, odnosno načina rada na nastavi zemljopisa. Oko polovice učenika ovaj predmet uči do jedan sat tjedno, a druga polovica više od jedan sat tjedno. Zemljopis je otprilike u sredini prema čestini odabira kao najdraži predmet, a glavni je razlog zbog kojeg ga učenici preferiraju njegova zanimljivost. I na popisu predmeta koje učenici najmanje vole zemljopis se nalazi u sredini, a najčešći razlog zbog kojeg ga učenici ne vole jesu nastavnici.

## **Tehnička kultura**

Tehnička kultura se prema ostalim predmetima doživljava razmjerno nezanimljivom, otprilike srednje razumljivom i teškom i ne osobito korisnom ili važnom za budućnost. Većina učenika, njih više od 80%, uči ju do jedan sat tjedno. Između 10 i 20% učenika smatra da u savladavanje gradiva tehničke kulture mora uložiti puno truda i da se na satu uči previše gradiva, motivirano je na daljnje učenje i uočava povezanost sadržaja iz nastave tehničke kulture sa sadržajima iz srodnih predmeta. Isto tako, razmjerno mali postotak učenika izjavljuje da ima utjecaja na tijek nastave iz tehničke kulture. Tehnička kultura najrjeđe je od svih obveznih predmeta odabirana kao najdraži predmet, a među najmanje omiljenim predmetima nalazi se otprilike u sredini. Otprilike dvije trećine učenika kao glavni razlog njezine neomiljenosti navodi to što im je nezanimljiva.

## **Tjelesna i zdravstvena kultura**

Tjelesnu i zdravstvenu kulturu učenici smatraju najzanimljivijom, najrazumljivijom i najlakšom među svim predmetima. Prema procjenama važnosti na petom je mjestu, a prema procjenama korisnosti za budućnost nalazi se na trećem. Ove procjene podupire i to što je daleko najčešće spominjana kao najdraži predmet - oko četvrtine učenika bira zdravstvenu i tjelesnu kulturu kao predmet koji najviše vole, a najčešće spominjani razlog su nastavni sadržaji i aktivnosti, te fleksibilnost nastave. Istodobno, vrlo mali postotak učenika odabire ju kao predmet koji najmanje vole. Upravo za ovaj predmet najveći postotak učenika procjenjuje da ima utjecaja na tijek nastavnog procesa - preko četvrtine učenika smatra da može utjecati



na odabir teme, odnosno načina rada na satu. Učenici tjelesnu i zdravstvenu kulturu ne procjenjuju osobito zahtjevnim predmetom - vrlo mali postotak učenika smatra da u savladavanje sadržaja iz tjelesne i zdravstvene kulture mora uložiti puno truda ili da na satu uči previše gradiva, a 90% učenika u pripremi za nastavu tjelesne i zdravstvene kulture provodi do jedan sat tjedno. Zanimarivi postotak učenika procjenjuje da postoji povezanost tjelesne i zdravstvene kulture s drugim predmetima, a nije velik niti postotak učenika koji su nakon nastave motivirani doznati nešto više.

## **Vjeronauk**

Prema procjenama zanimljivosti vjeronauk se nalazi otprilike u sredini liste predmeta, u odnosu na ostale predmeta učenici ga procjenjuju razumljivim i laganim. Prema doživljenoj korisnosti i važnosti za budući život nalazi se u sredini. Učenici ne smatraju vjeronauk suviše zahtjevnim predmetom – 90% njih provodi u učenju vjeronauka do jedan sat tjedno, razmjerno je malo onih koji procjenjuju da u savladavanje gradiva iz vjeronauka moraju uložiti puno truda, a nešto više je onih koji smatraju da se na satu uči previše gradiva. Učenici u malom postotku procjenjuju da su sadržaji vjeronauka integrirani sa sadržajima drugih predmeta, a veći postotak procjenjuje da je nastava vjeronauka fleksibilna - dvadesetak posto smatra da ima utjecaja na odabir teme, odnosno načina rada na satu. Prema čestini odabira kao najomiljeniji predmet vjeronauk se nalazi u donjem dijelu liste predmeta, a kao razlog svog odabira učenici podjednako često navode zanimljivost vjeronauka, njegovu lakoću, nastavne sadržaje i aktivnosti, te nastavnike. Na listi najmanje omiljenih predmeta vjeronauk se nalazi na dnu - vrlo mali postotak učenika naveo je da taj predmet najmanje vole.

### *Učeničke procjene učestalosti sudjelovanja u pojedinim aktivnostima tijekom nastave*

Prema vlastitim procjenama, učenici u toku nastave najviše sudjeluju u različitim suradničkim aktivnostima s drugim učenicima. Tako na nastavi najčešće sudjeluju u raspravi s drugim učenicima ili zajedno s njima rade na pojedinim zadacima.

Učenici su tijekom nastave razmjerno često pasivni – preko polovice njih često ili uvijek sluša i zapisuje što im govori nastavnik, a preko četrdeset posto često ili uvijek čita gradivo u sebi.

Najmanje su učenici angažirani u aktivnostima koje uključuju razne oblike njihova samostalnog izražavanja, pa tako na satu najrjeđe pišu različite komentare, izvještaje, zapažanja i slično. Vrlo rijetko sudjeluju u terenskom radu, prezentiraju gradivo na nastavi ili

sudjeluju u izradi nekog predmeta, panoa ili slike. Rijetka je na nastavi i inicijativa samih učenika kao što je postavljanje pitanja ili iznošenje vlastitih ideja i razmišljanja. Također, sudeći prema procjenama učenika, rijetko su zastupljene i aktivnosti koje razvijaju vještine rješavanja problema.

### *Odnos učenika prema nastavnicima i prema školi*

Dvije trećine učenika smatra da se uglavnom dobro slaže s većinom nastavnika i da ih oni često ili uvijek potiču na postavljanje pitanja i izražavanje vlastitog mišljenja, a tek nešto manji postotak smatra da se nastavnici često ili uvijek trude pomoći im u učenju, da pažljivo slušaju ono što učenici govore i da će im pomoći kad im je to potrebno. Drugi su oblici podrške nastavnika, čini se, manje zastupljeni, pa su učenici podijeljeni u svojim procjenama podrške koju dobivaju kroz nastavničke pohvale, dodatno tumačenje gradiva, interes za njih i pravedan odnos prema njima, te kroz poticaj da samostalno tragaju za informacijama.

Tri četvrtine učenika navodi druženje s vršnjacima kao glavni razlog zbog kojeg vole ići u školu, desetak posto ih navodi obrazovanje i osobni razvoj, dok su svi ostali razlozi zastupljeni u marginalnom postotku.

Dominantan razlog zbog kojeg više od dvije trećine učenika ne voli ići u školu jesu školske obveze, odnosno učenje, nastava testovi i ispitivanje. Zatim slijede dva razloga koje navodi gotovo isti postotak učenika – nešto manje od jedne petine – a to su nastavnici i stručni suradnici, odnosno preopterećenost. Značajnije se među navedenim razlozima izdvaja i dosada koju učenici doživljavaju u školi, a nju kao glavni razlog navodi nešto više od deset posto učenika.

## Literatura

- American Psychological Association (1997). *Learner centered psychological principles: A framework for school redesign and reform*. Washington: APA.
- Bezinović, P. & Tkalčić, M. (2002). Škola i psihosomatski simptomi kod srednjoškolaca. *Napredak*, 143, 279-290
- Greenwood, C.R. & Horton, B.T. & Utley, C. (2002). Academic engagement: Current perspectives on research and practice. *School Psychology Review*, 31, 328-349.
- Harland, J., Moor, H., Kinder, K. & Ashworth, M. (2002). *Is the Curriculum Working?* Northern Ireland : NFER.
- Hargreaves, D.H. (1991). Coherence and manageability: reflections on the National Curriculum and cross-curricular provision. *Curriculum Journal*, 2, 33-41.
- Hendley, D. & Stables, S. (1996). Pupils' subject preferences at key stage 3 in South Wales. *Educational Studies*, 22, 2, 177-187.
- OECD (2001). *Knowledge and Skills for Life: First Results from PISA 2000*.  
[www.pisa.oecd.org](http://www.pisa.oecd.org)
- Stables, A. & Wikeley, F. (1997). Changes in preference for and perceptions of relative importance of subjects during a period of educational reform. *Educational Studies*, 23, 3.

# MOTIVACIJA I ŠKOLSKI PREDMETI: SPOLNE RAZLIKE MEĐU UČENICIMA U KONTEKSTU TEORIJE VRIJEDNOSTI I OČEKIVANJA – IRIS MARUŠIĆ

## *Uvod*

### *1. Kurikulum i motivacija*

Suvremene koncepcije kurikuluma prepoznaju znanja iz različitih područja psihologije kao jedan od temelja razvoja i implementacije kurikuluma (Doll, 1996). Psihologija daje teorije i principe učenja koji usmjeravaju poučavanje i učenje, odnosno odnos nastavnika i učenika unutar kurikuluma, pa primjerice Ornstein i Hunkins (1998) smatraju da će dostignuća psihologije i nadalje biti ključna osnova kurikularne misli i djelovanja. Spoznaje o aspektima individualnog razvoja, primarno o kognitivnom razvoju i o procesima učenja, motivacijskim procesima te procesima razvoja ličnosti i socijalizacije daju temelje za razumijevanje procesa učenja i poučavanja, koji čini samu bit kurikuluma. Ovi autori navode tri osnovna pristupa dizajniranju kurikuluma: dizajn usmjeren na predmet, dizajn usmjeren na učenika i dizajn usmjeren na problem. Upravo se dizajn usmjeren na učenika najviše oslanja na znanja o individualnom razvoju i individualnim razlikama među učenicima. Doll (1996) navodi da izazov obrazovanju u demokratskom društvu puno više predstavljaju individualne razlike među učenicima nego njihove sličnosti, te smatra da obrazovanje treba njegovati te razlike, a ne ih potirati. Stručnjaci u području razvoja i planiranja kurikuluma svakako trebaju uzimati u obzir individualne razlike u kognitivnim sposobnostima, ličnosti, socijalizacijskim iskustvima, a naročito u dinamici individualnog razvoja. Također, efikasno kurikulumsko planiranje treba uzimati u obzir i razlike između pojedinih skupina, kao što su razlike među spolovima, razlike među učenicima koji pripadaju različitim socio-kulturalnim okruženjima, posebne potrebe nadarenih učenika ili onih s poteškoćama u razvoju. Pri tome kurikularni stručnjaci trebaju imati na umu tri vrste odluka koje nastavnik mora donositi da bi se djelotvorno nosio s problemom individualnih razlika u razredu (Doll, 1996):

Nastavnik odabire ciljeve, sadržaj koji će se poučavati, nastavne metode, kao i način evaluacije.

Nastavnik odlučuje kako će organizirati nastavu poštujući individualne potrebe djece, kakva će biti interakcija između njega i učenika, te kakva će biti interpersonalna dinamika u razredu. Ove su odluke vezane uz interpersonalne odnose i klimu u razredu.

Nastavnik odlučuje kako će organizirati učenike, vrijeme, prostor i materijale koji su mu na raspolaganju.

Svaki od ovih elemenata zahtijeva određeni stupanj prilagodbe individualnim potrebama učenika, pa sam kurikulum treba nastavnicima ostaviti dovoljno prostora za efikasnu prilagodbu njegove primjene individualnim obilježjima učenika.

Međutim, tradicionalni utjecaj psihologijskih znanja na područje teorije i planiranja kurikuluma uglavnom se odnosio na primjenu tradicionalnih teorija učenja, odnosno spoznaja o kognitivnom razvoju. I u sasvim praktičnom aspektu razvoja kurikuluma, postavljanju kurikularnih ciljeva, naglasak je pretežno na kognitivnoj domeni, odnosno usvajanju znanja i razvoju vještina mišljenja. Zbog nedovoljno efikasnog transfera znanja između različitih disciplina mnoga druga recentna dostignuća psihologije obrazovanja, razvojne psihologije te kognitivne psihologije suviše sporo nalaze svoje mjesto u literaturi o kurikulumu i svoju primjenu u njegovom dizajniranju.

Taj problem se posebno očituje u zanemarivanju eksplicitnih spoznaja iz područja motivacije i u teorijskoj literaturi o kurikulumu, a i u većini kurikularnih dokumenata, premda se motivacijski aspekti u posljednje vrijeme sve više spominju kao jedan od ključnih elemenata uspješnog učenja i poučavanja. Značenje motivacije dobro ilustrira dokument Američke psihologijske asocijacije pod nazivom *Learner centered psychological principles: A framework for school redesign and reform* (APA, 1997). U tom dokumentu, koji sažima psihologijska načela koja su najrelevantnija za obrazovanje i planiranje kurikuluma, područje motivacije se eksplicitno navodi kao jedno od četiri široka područja koja daju spoznaje primjenjive na sve učenike u svakom obrazovnom kontekstu. Otprilike u isto vrijeme motivacija je prepoznata i u sveobuhvatno zamišljenoj i teorijski dobro utemeljenoj taksonomiji ključnih kompetencija koja se razvija u sklopu projekta *Definition and selection of key competencies* (Rychen i Salganik, 2001). U svome pokušaju konceptualnog određenja pojma kompetencija iz perspektive interdisciplinarnog pristupa, Weinert (2001) razlikuje kognitivne i motivacijske elemente, prepoznajući tako motivaciju kao integralni dio definicije kompetencija. Predstavljajući psihologijsko poimanje ključnih kompetencija, Haste (1999) eksplicitno spominje reguliranje motivacije i emocija kao jednu od pet ključnih kompetencija koje pojedincu omogućavaju da adekvatno odgovori na zahtjeve vlastite okoline, premda se u svojoj elaboraciji te kompetencije isključivo bavi emocijama. Međutim, u konačnoj taksonomiji, nastaloj sintezom različitih teorijskih perspektiva, jedna od ključnih kompetencija koja omogućuje autonomno djelovanje je sposobnost donošenja i ostvarivanja

planova i osobnih projekata (DeSeCo Strategy Paper, 2002). Ova se kompetencija odnosi na to da pojedinac može postavljati i ostvarivati životne ciljeve, a upravo su ciljevi jedan od osnovnih koncepata unutar teorija motivacije.

Po svemu sudeći, došlo je vrijeme da se recentne spoznaje iz vrlo dinamičnog područja istraživanja motivacije za učenje integriraju u teoriju i praksu kurikulumu.

## *2. Teorija vrijednosti i očekivanja kao okvir istraživanja motivacije u obrazovanju*

Istraživanja procesa učenja i poučavanja posljednjih godina sve se intenzivnije fokusiraju na ulogu nekognitivnih, odnosno afektivnih i motivacijskih faktora u stjecanju znanja i akademskom uspjehu. Motivacija učenika u školskom kontekstu tako je postala jednom od središnjih tema u obrazovnim istraživanjima, ali i obrazovnoj praksi (npr. Covington, 2000). Pri tome se jasno ističe potreba za multidisciplinarnim pristupom ovoj vrlo složenoj problematici (Pintrich, 1994) i istraživačkim okvirom koji će integrirati i temeljna i aplikativna istraživanja. Naime, proučavanje motivacije za učenje ima dva podjednako važna cilja: doći do temeljnih znanstvenih spoznaja o motivaciji, ali i generirati ideje i rješenja koja će poticati učeničku motivaciju u različitim obrazovnim okruženjima (Pintrich, 2000a, 2003).

U ovakvom je konceptualnom i istraživačkom kontekstu posljednjih godina predložen niz socijalno-kognitivnih modela i teorija koje integriraju bitne elemente učeničke motivacije i nude konceptualni okvir za daljnja istraživanja. Ti modeli i teorije u prvi plan ističu pet osnovnih skupina motivacijskih konstrukata: vjerovanja o vlastitoj kompetentnosti i samoeфикаsnosti, vjerovanja o atribuciji i kontroli uspjeha i neuspjeha, interese i intrinzičnu motivaciju, vrijednosti i ciljeve (Pintrich, 2003). Neke od ovih teorija pretežno se fokusiraju na jednu grupu konstrukata, poput Bandurine teorije samoeфикаsnosti (Bandura i sur. 2001), ili pak teorija koja ističe ciljeve kao središnji motivacijski koncept (Covington, 2000; Elliott, 1999; Pintrich, 2000b). S druge strane, niz pristupa u svojoj osnovi ima integraciju različitih koncepata, poput motivacije i kognicije čiji dinamički odnos opisuje teorija samoregulirajućeg učenja (npr. Boekaerts, 1993, 2002; Puustinen i Pulkkinen, 2001; Pintrich i Zusho, 2002; Wolters, 2003 ).

Jedna od takvih teorija koja često služi i kao integrativni konceptualni okvir i kao istraživačka paradigma jest teorija očekivanja i vrijednosti (npr. Wigfield i Eccles, 1992; 2000; 2002; Eccles i Wigfield, 2002). Ova teorija jedna je od najvažnijih suvremenih elaboracija motivacije za postignućem (Wigfield, 1994). Glavna je pretpostavka teorije vrijednosti i

očekivanja da odabir osobe u različitim područjima, kao što je odabir obrazovanja ili karijere, određuju dvije vrste vjerovanja: očekivanja osobe u pogledu uspjeha, te vrijednosti koje osoba pripisuje različitim opcijama koje ima na raspolaganju. Očekivanja i vrijednosti izravno utječu na odabir i izvedbu zadatka, kao i ustrajnost i napor uloženi u obavljanje zadatka. Primjerice, osoba će odabrati onaj studij za koji vjeruje da ga može završiti i koji visoko vrednuje (Eccles, 2005). **Očekivanja uspjeha** Eccles i suradnici definiraju kao vjerovanja osobe o tome koliko će biti uspješna u nekoj aktivnosti, u bližoj ili daljoj budućnosti. Vjerovanja o sposobnosti odnose se na percepciju osobe o vlastitoj kompetenciji u određenoj aktivnosti. Očekivanja uspjeha i vjerovanja o sposobnosti konceptualno su različiti konstrukti: vjerovanja o sposobnosti odnose se na široka vjerovanja o trenutnim kompetencijama u određenom području, dok su očekivanja uspjeha vezana za budućnost. Međutim, empirijski su ova dva konstrukta visoko povezana, i čini se da ih djeca i adolescenti ne razlikuju u stvarnim situacijama postignuća (Eccles i Wigfield, 2002). Srodne konstrukte sadrže i neki drugi motivacijski modeli, primjerice Bandurina teorija samoefikasnosti ili samodeterminacijska teorija Deci i Ryana (Ryan i Deci, 2000).

Specifičnost je teorije očekivanja i vrijednosti Eccles i suradnika da, uz očekivanja, naglašava bitnu motivacijsku ulogu **vrijednosti**, koje drugi modeli eksplicitno ne spominju ili im daju tek marginalan značaj. Teorija predlaže četiri glavne komponente subjektivne vrijednosti zadatka: vrijednost postignuća ili važnost, intrinzičnu vrijednost ili interes, utilitarnu vrijednost ili korisnost, te cijenu (Wigfield i Eccles, 1992; Eccles, 2005).

**Vrijednost postignuća ili važnost** odnosi se na važnost uspjeha ili sudjelovanja u određenoj aktivnosti. Važnost zadatka povezana je i s identitetom, jer će osobi biti važni oni zadaci koji su bitni za njezinu sliku o sebi i kojima može izraziti bitne aspekte vlastitog "ja". Eccles (2005) smatra da se ovakva konceptualizacija vrijednosti postignuća uklapa u šire teorije slaganja pojedinca i okoline ("person-environment fit"), prema kojima je za optimalnu motivaciju bitno dobro slaganje mogućnosti koje nudi okolina i potreba pojedinaca. Vrijednost postignuća u različitim aktivnostima ili zadacima ovisi o tome koliko ti zadaci ili aktivnosti pojedincu pružaju mogućnost ostvarenja vlastitih potreba, ciljeva i vrijednosti. Tako će osoba visoko cijeniti one zadatke koji odgovaraju njezinim vrijednostima, ciljevima i potrebama, a češće će se angažirati upravo u onim zadacima koji joj omogućuju visoko vrednovano postignuće.

**Intrinzična vrijednost ili interes** odnosi se na užitak koji pojedincu donosi sudjelovanje u nekom zadatku, ili na pretpostavljeni užitak koji pojedinac očekuje u svom budućem

angažmanu u nekoj aktivnosti. Preferencija ili užitek u pojedinim aktivnostima povezani su s temeljnim psihološkim dimenzijama pojedinca, poput temperamenta ili ličnosti. Niz autora spominje srodne motivacijske konstrukte poput interesa, dijeleći ih na individualne i situacijske (npr. Renninger i Hidi, 2002; Linnenbrink i Pintrich, 2002). Schiefele (1991) individualne interese dijeli na one vezane uz osjećaje i one vezane uz vrijednosti, pri čemu pod ovim drugima podrazumijeva pridavanje osobnog značenja ili važnosti objektu. Međutim, Eccles (2005) ističe da intrinzična vrijednost zadatka nije isto što i intrinzična motivacija, koja je širi pojam.

**Utilitarna vrijednost ili korisnost zadatka** je ekstrinzična komponenta vrijednosti zadatka, a ovisi o tome koliko se taj zadatak uklapa u buduće planove pojedinca. Ako je angažman u određenom zadatku način za postizanje kratkoročnih i dugoročnih ciljeva, taj će zadatak za pojedinca imati utilitarnu vrijednost. Određene aktivnosti osobi mogu biti korisne jer joj omogućuju da ostvari neke važne osobne ciljeve kao što je, primjerice, željena profesija. Neki empirijski nalazi pokazuju da je upravo percipirana važnost i korisnost najjači prediktor učeničkog odabira izbornih predmeta (Eccles i sur., 1998). U novije vrijeme ovu komponentu vrijednosti zadatka dopunjuju istraživanja motivacijske uloge orijentacije prema budućnosti (npr. Miller i Brickman, 2004), a posebno *perspektive budućeg vremena* (Husman i Lens, 1999; Simons i sur, 2004). Perspektiva budućeg vremena je, prema ovim autorima, sadašnja anticipacija budućih ciljeva i ima važnu ulogu u učeničkoj motivaciji. Učenici koji imaju jaču perspektivu budućeg vremena lakše anticipiraju značenje trenutačnih školskih aktivnosti za svoju daljnju budućnost. Niz istraživanja tijekom posljednjih dvadesetak godina pokazuje da su učenička percepcija korisnosti zadatka i njihova perspektiva budućeg vremena, odnosno budućih posljedica povezane s motivacijom i interesom učenika (Husman i Lens, 1999; Simons i sur, 2004), te sa samoreguliranim učenjem i postignućem (Miller i sur, 1996). Oni učenici koji školovanje smatraju važnim za vlastitu budućnost značajno su motiviraniji i ulažu više truda od svojih vršnjaka koji ne vide vezu između škole i vlastite budućnosti.

Intrinzična i utilitarna vrijednost zadatka slične su tradicionalnoj podjeli na intrinzičnu i ekstrinzičnu motivaciju koju u novije vrijeme elaboriraju Ryan i Deci (2000) u svojoj samodeterminacijskoj teoriji. Obje su prediktivne za odabir matematike kao izbornog predmeta kod američkih srednjoškolaca (Wigfield i Eccles, 1992).

Na kraju, **cijena** zadatka je ono čega se pojedinac mora odreći i što mora podnijeti angažmanom u određenoj aktivnosti. Usto, cijena se odnosi i na napor koji pojedinac mora uložiti u određeni zadatak. Cijena je pod utjecajem mnogih faktora poput anticipirane



anksioznosti, straha od neuspjeha ili straha od mogućih socijalnih posljedica uspjeha kao što je, primjerice, odbacivanje od strane vršnjaka. Cijena se može izraziti i u terminima gubitka vremena i energije za druge aktivnosti.

Ova je varijabla vezana uz **percipiranu težinu zadatka** koja se sastoji od dvije komponente: percepcije težine predmetnog područja, te količine napora koji je potrebno uložiti da bi se postigao uspjeh (npr. Eccles i Wigfield, 1995). Procjena količine napora koji je potreban za uspjeh u određenom akademskom području posebno djeluje na doživljenu cijenu različitih aktivnosti (Meece i sur, 1982).

Prve tri komponente vrijednosti zadatku daju pozitivan predznak i privlače osobu da se u njemu angažira, dok cijena određuje negativno obilježje zadatka (Eccles i Wigfield, 1995). Subjektivne vrijednosti zadatka značajni su prediktori odabira aktivnosti, primjerice izbornog predmeta u školi, studija ili sporta kojim će se netko baviti, jer osoba bira one zadatke koji za nju imaju veću subjektivnu vrijednost (Wigfield i Eccles, 2002). Taj odnos nije jednoznačan, jer su vrijednosti u nizu istraživanja pokazale i pozitivnu i negativnu prediktivnu snagu. Sukladno pretpostavkama modela, profesionalni planovi osobe bili su povezani s time kako je ona vrednovala pojedina obilježja nekog zanimanja. Na primjer, osobe koje su visoko vrednovala kreativnost bile su sklonije odabirati umjetnička zanimanja. Međutim, ista ta hijerarhija vrijednosti predviđala je i to u kojim se zanimanjima osoba *neće* angažirati (Eccles, 2005). Percipirana količina napora potrebnog za uspjeh značajno će utjecati na odluke o tome koji će predmet učenici odabrati. Primjerice, ako procijenjena količina napora potrebnog za uspjeh u naprednom programu matematike prelazi procijenjenu vrijednost tog uspjeha, manja je vjerojatnost da će učenik odabrati takav program (Meece i sur, 1982).

Ovo su samo osnovni elementi složenog teorijskog modela koji su Eccles i suradnici razvijali tijekom posljednjih dvadesetak godina, a čiji su začeci u području matematičkih postignuća (Wigfield i Eccles, 2000). Očekivanja i vrijednosti su pod utjecajem specifičnih vjerovanja osobe, kao što je vjerovanje o vlastitoj kompetenciji i percepcija težine zadatka, te ciljeva osobe. Ta su vjerovanja povezana s kulturalnim normama, iskustvima pojedinca, njegovim socijalnim ulogama i identitetom, percepcijom stavova i očekivanja osoba važnih za pojedinčevu socijalizaciju, učinkom na različitim zadacima u prošlosti, te različitim kontekstualnim utjecajima (Wigfield i Eccles, 1992). Na primjer, pojedinci će pripisivati veće vrijednosti i manju cijenu onim zadacima koji su konzistentni njihovu kulturalno posredovanom identitetu (Eccles, 1994, 2005).

Relacije ključnih varijabli u modelu Eccles i suradnika specifične su za pojedinu akademsku domenu. Niz komponenti akademskog postignuća koje predviđaju drugi modeli, poput kognitivnih strategija učenika, njihovih ciljeva ili vjerovanja o vlastitoj efikasnosti, također se razlikuje ovisno o akademskoj domeni. Zato su i dosadašnji nalazi istraživanja unutar ovog, ali i drugih modela akademske motivacije ograničeni na svega nekoliko područja učenja. Do sada je najviše istraživanja motivacijskih varijabli provedeno u području matematike i čitanja (Boekaerts, 2002), dok su druga akademska područja slabije zastupljena ili se ne spominju. Ovi se nalazi i teorijski modeli o ulozi motivacijskih komponenti u akademskom postignuću mogu primijeniti i na pojedine aspekte učeničke percepcije školskih predmeta. Među brojnim istraživanjima učeničke percepcije pojedinih predmeta nekoliko ih ističe upravo subjektivnu vrijednost zadatka, odnosno vrijednost koja se pridaje pojedinom predmetu, interes za predmet, te procjene težine i napora potrebnog za savladavanje zadatka kao važne motivacijske komponente u akademskom uspjehu (npr. Wigfield i sur., 1991, Watt i Eccles, 1999, Watt, 2004). Međutim, puno je više ateoretičnih istraživanja koja se koriste vrlo različitim setovima varijabli u opisu pojedinih aspekata učeničke percepcije školskih predmeta.

Niz je autora istraživalo i razvojni aspekt akademskih percepcija i akademskog samopoimanja. Akademske percepcije učenika mijenjaju se tijekom školovanja, a naročito se intenzivne promjene zbivaju tijekom prelaska iz jednog u drugi obrazovni ciklus. Istraživanja pokazuju da nakon prelaska iz osnovne u srednju školu američki učenici osjećaju više anksioznosti vezane uz školu i manje vjeruju u vlastite sposobnosti u pojedinim akademskim područjima (npr. Eccles, Adler i Meece, 1984; Wigfield, i sur., 1991).

### *3. Istraživanja spolnih razlika u motivaciji za pojedine predmete*

Model Eccles i suradnika nastao je iz istraživačkog programa koji je imao za cilj ispitati ulogu motivacijskih faktora u obrazovnim i profesionalnim izborima žena i muškaraca. Na takva su istraživanja Eccles i suradnike potaknule upadljive razlike u školovanju i kasnijem odabiru karijere između darovitih učenika i učenica (Eccles, 1994). Zato je posljednja dva desetljeća velik broj istraživanja u području akademske motivacije posebno istraživao ulogu spola kao važne varijable u odabiru školovanja i profesije. Budući da se dječaci i djevojčice socijaliziraju na različit način, te da procesom sociokulturnog učenja usvajaju donekle različite slike o sebi, ciljeve, potrebe i osobne vrijednosti, za pretpostaviti je i da će različite aktivnosti za njih imati različitu subjektivnu vrijednost. Osobe s jakim identitetom spolne uloge vrednovat će zadatke sukladne toj ulozi (Wigfield i Eccles, 1992). Eccles smatra da

upravo spolne razlike u subjektivnoj vrijednosti zadatka mogu biti u osnovi mnogih razlika među spolovima u odabiru aktivnosti, od izbora profesije do načina na koji provode slobodno vrijeme. Dijelom su te razlike uvjetovane i različitim opcijama koje se spolovima nude, a dijelom odražavaju i utjecaj sociokulturalnih procesa na razvoj percepcije o vlastitim sposobnostima i subjektivnoj vrijednosti zadatka. Pretpostavlja se, naime, da kulturalno uvjetovani stereotipi spolne uloge djeluju na stavove i ponašanje roditelja i učitelja, a oni pak utječu na razvoj pojma o sebi i vrijednosti zadatka kod djece koju socijaliziraju. Posebno je važna uloga roditelja koji imaju središnju ulogu u usvajanju spolno diferenciranih vrijednosti i percepcija vlastite kompetencije svoje djece. Empirijski podaci pokazuju da je mišljenje roditelja o akademskim kompetencijama njihove djece u mnogo većoj mjeri pod utjecajem stereotipa spolne uloge nego mišljenje nastavnika. Za razliku od roditelja koji svojim stavovima pridonose stvaranju stereotipnih vjerovanja kod djece, nastavnici mogu već stvorena stereotipna vjerovanja dodatno osnažiti (Eccles, 1989). Socijalizacijska praksa vezana uz spol tako ima veliki utjecaj na percipiranu vrijednost različitih aktivnosti, a prema teoriji vrijednosti i očekivanja upravo vrijednost zadatka igra važnu ulogu u odabiru aktivnosti (Eccles 1994, 2005). Na primjer, može se očekivati da će se dječaci češće angažirati u sportskim aktivnostima, jer se socijalizacijom sport označava kao izrazito maskulina aktivnost koja ističe osobine svojstvene maskulinoj spolnoj ulozi, poput kompetitivnosti, snage i fizičke spretnosti. I empirijski podaci potvrđuju različitu motivaciju djevojčica i dječaka za sudjelovanjem u tjelesnim aktivnostima, pa tako djevojčice više ističu socijalne razloge za sudjelovanje, a dječaci kompetitivnost (Eccles i Harold, 1991). Snažan utjecaj kulturalno posredovanih spolnih stereotipa očit je i u području matematike i uz nju vezanih zanimanja. Naime, za femininu spolnu ulogu u zapadnoj kulturi tipično je vjerovanje da su žene manje uspješne u matematici i tehnici. Prihvate li djevojčice socijalizacijom ovakva vjerovanja sukladna vlastitoj spolnoj ulozi, vjerojatno će imati manje povjerenja u svoje sposobnosti u području matematike i tehnike i manje će ih cijeniti (Eccles, 1989). Empirijsku potvrdu spolnih razlika u vrednovanju različitih obrazovnih i profesionalnih izbora dalo je niz istraživanja. Eccles i suradnici u svojoj su se longitudinalnoj studiji usmjerili na pet područja: matematiku, glazbu, sport, društvene aktivnosti i engleski jezik, odnosno čitanje. Studija Eccles, Adler i Meece (1984) na uzorku američkih učenika niže srednje škole nalazi da spolne razlike u očekivanom budućem uspjehu u učenju matematike nisu imale utjecaja na razlike među spolovima u odabiru izborne nastave iz matematike, ali percipirana vrijednost matematike jest. Djevojčice su rjeđe od dječaka odabirale dodatnu nastavu matematike na višoj razini, u prvom redu zato što su je procjenjivale manje važnom i korisnom nego dječaci i manje su u njoj uživale. Eccles i sur. (1998) ne nalaze spolne razlike

u interesu za matematiku, ali nalaze razlike u ekstrinzičnim komponentama motivacije. Naime, dječaci matematiku percipiraju važnijom, odnosno korisnijom od djevojčica. Međutim, prema nekim istraživanjima dječaci i djevojčice podjednako vrednuju matematiku (Eccles i sur, 1993; Jacobs i sur. 2002), premda djevojčice matematiku procjenjuju težom nego dječaci (Watt, 2004). Greene i suradnici (1999) nisu našli spolne razlike u procjenama vrijednosti zadatka vezanim uz matematiku, ali izvještavaju o značajnim razlikama u procjeni uloženog truda, pri čemu djevojčice izjavljuju da ulažu više truda u učenje matematike od dječaka.

Ispitujući promjene u različitim varijablama vezanim uz učenje matematike tijekom prve godine srednje škole, Watt (1997; Watt i Eccles, 1999) nalazi da australski dječaci vlastitu sposobnost za učenje matematike konzistentno procjenjuju većom nego djevojčice, a iskazuju i veći interes za matematiku. Djevojčice pak pokazuju veći interes za engleski jezik, što se pokazalo i u američkom i u australskom uzorku. Matematiku podjednako važnom procjenjuju i dječaci i djevojčice, što nije slučaj s engleskim jezikom, koji i australske i američke djevojčice procjenjuju važnijim nego dječaci (Watt i Eccles, 1999). Nalaze koji pokazuju da su kod američkih i australskih učenika uzrasta između 7. i 12. godine školovanja spolne razlike u percepciji matematike manje konzistentne i manje brojne nego one vezane uz engleski jezik autorice tumače kao podršku zapažanju Wigfielda i sur. (1991) da se matematika sve manje doživljava stereotipno muškim područjem, dok je engleski jezik još uvijek izrazito spolno stereotipiziran.

Za ostale ispitivane domene nađene su spolne razlike. Tako djevojčice više od dječaka vrednuju čitanje, engleski jezik i glazbu, dok dječaci vrednuju sportske aktivnosti puno više nego djevojčice (Wigfield i sur., 1991; Eccles i sur, 1993, 1998; Jacobs i sur. 2002). Djevojčice u dobi između 7. i 9. razreda procjenjuju engleski jezik lakšim nego dječaci i smatraju da u njegovo učenje moraju uložiti manje napora (Watt, 2004). Slične su razlike nađene i među darovitim učenicima. Sažimajući rezultate različitih studija, Eccles (1994) navodi da daroviti dječaci kao svoje omiljene predmete češće navode znanost, tjelesne aktivnosti i sport, te povijest. Djevojčice češće izdvajaju materinski i strane jezike, glazbu i dramu, dok su spolne razlike u interesu za matematiku tipično vrlo male ili ih nema.

Istraživanja u području prirodnih predmeta ne nude jasne i konzistentne zaključke o eventualnim spolnim razlikama u percepciji vrijednosti predmeta. Eccles i sur. (1998) navode da američki dječaci u nižoj srednjoj školi više vole fiziku nego djevojčice. DeBacker i Nelson (1999) izvještavaju o donekle različitoj strukturi motivacije za učenje biologije kod dječaka i

djevojčica. Kod dječaka je veće intrinzično i ekstrinzično vrednovanje biologije bilo povezano s boljim postignućem. Međutim, kod djevojčica vrednovanje biologije nije bilo povezano s postignućem, već s količinom uloženog napora u ustrajnošću u učenju. Isti autori kasnije nisu našli razlike između dječaka i djevojčica u procjeni vrijednosti biologije, kemije i fizike, premda djevojčice ove predmete procjenjuju težima nego dječaci (DeBacker i Nelson, 2001). Ovakav nalaz, upozoravaju autori, može biti specifičan s obzirom na netipičnu metodu poučavanja u tim razredima, metodu obrazovnih ciklusa. Neka istraživanja ponudila su donekle različite podatke o povezanosti stavova prema predmetu i postignuća kod dječaka i djevojčica, pa tako Von Secker (2004) navodi da je ta povezanost, čini se, posebno istaknuta kod djevojčica, jer djevojčice koje vole prirodne predmete i vjeruju da mogu u njima biti uspješne postižu značajno bolje rezultate od onih djevojčica koje ne vole te predmete i ne očekuju da će u njima uspjeti.

Uz istraživanja provedena unutar jasnog konceptualnog okvira koji nude suvremene teorije motivacije, posljednjih petnaestak godina publicirano je i niz primijenjenih istraživanja učeničkih preferencija pojedinih predmeta. Ta istraživanja nemaju jasan teorijski okvir i metodološki su vrlo raznolika, ali nude korisne podatke o spolnim razlikama u percepciji školskog kurikulumu na različitim uzorcima i u različitim obrazovnim sustavima. Detaljan uvid u ove podatke može pružiti korisne informacije o mogućnosti generalizacije nađenih spolnih razlika, pojavljuju li se one konzistentno u različitim zemljama i obrazovnim sustavima.

U opsežnoj studiji provedenoj u Sjevernoj Irskoj (Harland i sur., 2002) učenici završnih razreda obveznog obrazovanja procijenili su najvažnijima za svoj sadašnji život matematiku, informatičku tehnologiju i tjelesni odgoj, a najmanje su im za sadašnji život važni umjetnost i glazba. Prema relevantnosti za svoj budući život sjevernoirski učenici najviše vrednuju engleski jezik, matematiku i informatičku tehnologiju, a umjetnost i glazbu, osim za sadašnji život, smatraju i najmanje važnima za svoju budućnost. U tim se procjenama pojavilo i nekoliko spolnih razlika, uglavnom sukladnih tradicionalnim spolnim stereotipima. Tako u odnosu na svoj sadašnji i budući život dječaci sustavno više vrednuju značenje tehnologije, a djevojčice više vrednuju domaćinstvo i francuski jezik. Djevojčice također više od dječaka procjenjuju korisnost glazbenog odgoja u svom sadašnjem životu, te ulogu religijskog obrazovanja u budućem životu. Spol učenika igrao je značajnu ulogu i pri procjenama preferencija pojedinih predmeta. Najomiljeniji predmeti sjevernoirskim učenicima su tjelesni odgoj, informatička tehnologija i umjetnost, a najmanje im se sviđaju glazba, francuski i religijski odgoj. Djevojčice općenito daju više procjene omiljenosti predmeta od dječaka, a

naročito im se više sviđaju francuski, glazba, likovna umjetnost, engleski, domaćinstvo i zdravstveni odgoj. Dječaci više od djevojčica vole tjelesni odgoj, tehnologiju, informatičku tehnologiju, zemljopis i znanost.

Podatke o omiljenosti predmeta dobivene na većem uzorku engleskih učenika iznose Siann i Lightbody (1996). Djevojčice općenito više vole školu od dječaka, a među predmetima su im omiljeniji jezici, povijest, umjetnost, domaćinstvo, medijsko obrazovanje i osobno i socijalno obrazovanje. S druge strane, u usporedbi s učenicama, učenici više vole znanost, tehnologiju, tjelesni odgoj, informatiku i matematiku. Hendley i Stables (1996) na uzorku četrnaestogodišnjaka u Walesu također nalaze da je dječacima omiljenija matematika, dok djevojčice preferiraju engleski i strane jezike. Matematiku i znanost podjednaki postotak dječaka i djevojčica odabire kao najmanje omiljene predmete, a najveća razlika među spolovima je kod stranih jezika – puno je više dječaka nego djevojčica strani jezik odabralo kao najmanje omiljen predmet. Uspoređujući rezultate s onima dobivenima sredinom osamdesetih, autori potvrđuju zaključak Colley i Comber (1994) o konstantnosti spolnih razlika u preferencijama predmeta, komentirajući da niti uvođenje novog nacionalnog kurikulumu nije bitnije utjecalo na te razlike.

U spomenutom istraživanju Colley i Comber (1994) su na uzorku učenika jedne engleske škole dobili jasne razlike u preferencijama pojedinih predmeta, pa tako djevojčice engleski i humanističke predmete preferiraju puno više od dječaka, dok su dječacima omiljeniji tjelesni odgoj i znanost. Francuski i glazba najmanje su omiljeni predmeti i dječacima i djevojčicama. Napominjući da je vrlo važno periodički ispitivati stabilnost spolnih razlika u preferencijama predmeta, desetljeće kasnije Colley i Comber ponavljaju svoje istraživanje na uzorku učenika starih između 11 i 12 godina (Colley i Comber, 2003), uključujući ovaj put i starije učenike, one između 15 i 16 godina. Mlađi učenici općenito su više preferirali praktične predmete, a razlike među spolovima očituju se u tome što djevojčice na sam vrh smještaju dva umjetnička predmeta - umjetnost i dramu, a dječaci tjelesni odgoj i informatiku. Preferencije su se s dobi donekle promijenile, pa tako stariji učenici najviše vole informatiku, a drugo mjesto dijele matematika, povijest i tjelesni odgoj. Djevojčice na tom uzrastu i dalje odabiru umjetnost kao najomiljeniji predmet, no na ovom je uzrastu engleski jezik učenicama na drugom mjestu, a drama na trećem. Bez obzira na dob, i dječacima i djevojčicama najmanje su omiljeni francuski i religijsko obrazovanje, a uz njih stariji dječaci najmanje preferiraju glazbu. Općenito, spolne razlike u preferencijama predmeta pokazale su se bez obzira na dob učenika, a izraženije su kod starijih učenika. Tako matematiku u sedmoj godini školovanja podjednako preferiraju i dječaci i djevojčice, ali se na starijem uzrastu pojavljuje izrazita spolna

tipiziranost, pa dječacima matematika postaje puno draža nego djevojčicama. Glazba i religijsko obrazovanje i ovdje su među najmanje preferiranim predmetima. I ovo istraživanje potvrdilo je kontinuitet spolnih razlika u percepciji pojedinih predmeta, što, ističu autori, odražava kontinuirani utjecaj društvenih stereotipa vezanih uz spolne uloge.

Makrakis i Sawada (1996) su usporedili japanske i švedske učenike devetog razreda prema njihovim procjenama korisnosti i omiljenosti pojedinih predmeta, i našli određene sličnosti u tim procjenama, koje su uglavnom u skladu sa spolnim stereotipima. Tako i japanski i švedski učenici daju veće procjene korisnosti i omiljenosti računala, a imaju i pozitivnije stavove prema matematici i znanosti od učenica. Učenice iz obje zemlje procijenile su da im se računala, matematika i znanosti manje sviđaju, a da su im strani jezici draži nego dječacima. U usporedbi s japanskim učenicima, švedski učenici oćenito pokazuju manje spolnog stereotipiranja, što autori pripisuju mjerama poduzetima u Švedskoj kako bi se osigurala ravnopravnost spolova.

Wigfield i suradnici (1991) navode da se američki učenici šestog razreda procjenjuju sposobnijima u matematici i sportu od djevojčica, dok se djevojčice procjenjuju boljima u engleskom jeziku. Nađene su i razlike u omiljenosti pojedinih predmeta, pa tako dječaci više vole sport, a djevojčice engleski jezik. Premda se djevojčice procjenjuju manje sposobnima u matematici od dječaka, matematika im se podjednako sviđa kao i dječacima. Komentirajući taj nalaz, autori spominju mogućnost da se izrazitije spolno tipiziranje matematike kao maskuline domene pojavljuje tek na kasnijim uzrastima ili da se matematika općenito sve manje doživljava stereotipno maskulinim područjem.

U međukulturalnoj studiji stavova prema tjelesnom odgoju Stelzer i sur. (2004) navode da učenici iz Sjedinjenih država, Austrije, Engleske i Češke općenito imaju pozitivan stav prema tjelesnom odgoju, a dobivene razlike među pojedinim zemljama tumače razlikama u aktualnom kurikulumu tjelesnog odgoja i njegovoj poziciji u sveukupnom školskom programu. Također, u svim ispitanim zemljama izuzev Češke učenici su imali značajno pozitivniji stav prema tjelesnom odgoju od učenica.

Premda je niz autora istraživalo učeničke preferencije školskih predmeta, koristili su vrlo različite uzorke i metodologiju, pa je takva istraživanja vrlo teško međusobno uspoređivati i iz njih izvoditi univerzalnije zaključke. Jedan od rijetkih pokušaja sintetičkog pristupa tom problemu jesu meta-analiza učeničkih stavova prema prirodnim predmetima u razdoblju između 1970. i 1991. godine (Weinburgh, 1995), te meta-analiza, uspjeha u matematici, te stavova i osjećaja prema matematici (Frost, Hyde i Fennema 1994). Weinburgh (1995)

analizira 31 studiju objavljenu tijekom dvadesetak godina i nalazi konzistentno pozitivniji stav dječaka prema predmetima iz područja prirodnih znanosti, bez obzira na to o kojem se predmetu radi i koje je godine istraživanje publicirano. No, indikativno je da je kod djevojčica uspjeh u prirodnim predmetima jače povezan s pozitivnim stavom prema predmetu nego kod dječaka.

Frost, Hyde i Fennema (1994) u svojoj meta-analizi nalaze efekt dobi za stavove prema korisnosti matematike. Kod učenika uzrasta između 11 i 14 godina djevojčice su imale nešto pozitivnije procjene korisnosti matematike, ali na starijim uzrastima učenici matematiku procjenjuju korisnijom nego što to čine učenice. Ovakva razvojna dinamika promjena u percepciji matematike sukladna je razvojnoj dinamici spolnih razlika u uspjehu u matematici, gdje djevojčice osnovnoškolske dobi postižu nešto bolji uspjeh, no od srednje škole nadalje ta je prednost na strani muškaraca (Hyde, Fennema i Lamon, 1990). Bez obzira na dob, muški ispitanici iskazuju pozitivniji stav prema matematici i više samopouzdanja vezanog uz učenje matematike. No, sve su te razlike vrlo male. Jedina značajnija spolna razlika je ona u stereotipiranju matematike kao tipično muškog područja, jer dječaci, bez obzira na dob, značajno više doživljavaju matematiku kao tipično muško područje nego djevojčice, a ta razlika u stereotipiranju matematike dostiže vrhunac na srednjoškolskom uzrastu. Općenito, zaključuju Frost i suradnici (1994), nađene spolne razlike u uspjehu u matematici, te u stavovima prema matematici su male do umjerene veličine, i one ne mogu biti uzrok značajno manje zastupljenosti žena na studijima i u profesijama vezanim uz matematiku.

#### **4. Naše istraživanje**

Ovo istraživanje pokušaj je integracije najnovijih dostignuća iz područja motivacijske teorije u istraživanja kurikuluma kako ga doživljavaju učenici, pri čemu je model vrijednosti i očekivanja poslužio kao okvir definiranja varijabli pomoću kojih se ispitala učenička percepcija školskih predmeta koji čine sadašnji nastavni program.

Jedan od najvažnijih nalaza empirijskih provjera modela vrijednosti i očekivanja je da su očekivanja uspjeha povezana s uspjehom djece na različitim zadacima, dok su vrijednosti zadatka snažnije povezane s odabirom aktivnosti (Wigfield i Eccles, 1992). Uz to, istraživanja konzistentno pokazuju postojanje spolnih razlika u pojedinim komponentama modela i to na različitim uzrastima. Sam model i empirijski podaci koji ga podupiru imaju, međutim, i jedno bitno ograničenje: dobiveni su pretežno u američkom kontekstu, a međukulturalne provjere modela i njegovih sastavnica još uvijek su vrlo rijetke. Generalnost ovoga modela, dakle, tek



treba provjeriti, naročito zbog istaknute uloge koju u njemu ima sociokulturni kontekst. Zbog toga ga i sami autori smatraju prikladnim okvirom za istraživanje kulturalnih razlika u motivaciji i odabiru aktivnosti (Wigfield, Tonks i Eccles, 2004). Watt (2004) ističe potrebu za studijama u različitim društvenim i kulturalnim kontekstima, kako bi se istražilo do koje su mjere temeljni konstrukti teorije vrijednosti i očekivanja kao što su procjene vlastitih sposobnosti, vrijednosti zadatka i percepcija zadatka ovisni o kontekstu različitih školskih sustava i kulturalno determiniranih spolnih uloga. Uloga kulturalnog konteksta naročito je važna u formiranju vrijednosti, jer je upravo prijenos kulturalno prihvaćenih vrijednosti jedna od glavnih zadaća socijalizacije. Isto tako, prenošenje vrijednosti koje se pridaju pojedinim predmetima, odnosno područjima čini i važnu komponentu tzv. skrivenog kurikulumu (Ornstein i Hunkins, 1998). Sociokulturni kontekst također djeluje i na stvaranje razlika u procjenama vlastite sposobnosti i subjektivne vrijednosti zadatka kod dječaka i djevojčica, a tek treba istražiti kako različite kulture posreduju u formiranju ovih razlika (Wigfield, Tonks i Eccles, 2004).

Znanje o spolnim razlikama u motivaciji za postignućem važno je za razvoj kurikulumu i za obrazovnu praksu, jer omogućuje planiranje eventualnih kurikulumskih intervencija. Kako smo već spomenuli, teoretičari kurikulumu ističu potrebu za uvažavanjem individualnih i grupnih razlika i u planiranju i u izvedbi kurikulumu. Pritom posebno naglašavaju problem tretiranja spolnih razlika pri kreiranju kurikulumu, koji i dalje izaziva puno kontroverzi u literaturi o kurikulumu (Ornstein i Hunkins, 1998). Doll (1996) tako upozorava na potrebu prepoznavanja i uvažavanja spolnih razlika u kurikulumu, koji bi trebao biti balansiran tako da i dječacima i djevojčicama pruža podjednake mogućnosti za uspjeh. Činjenica da različito vrednovanje pojedinih akademskih područja utječe na kasniji odabir školovanja i karijere upozorava na potrebu istraživanja razlika među dječacima i djevojčicama u specifičnom kulturalnom kontekstu, kako bi se na te vrijednosti moglo utjecati u formativnim godinama školovanja. Pri tome su, kako istraživanja pokazuju, kritični prelasci iz jedne faze školovanja u drugu, odnosno iz osnovne u srednju školu.

Zbog toga je naše istraživanje usmjereno na provjeru spolnih razlika u jednoj od dvije ključne varijable modela vrijednosti i očekivanja - vrijednosti zadatka, i to u kulturalnom i obrazovnom kontekstu koji je podosta različit od izvornog konteksta modela, te na završetku jedne faze školovanja. Pri tome smo koristili komponente vrijednosti koje se donekle razlikuju od onih u izvornom modelu, ali koje mu konceptualno odgovaraju. *Intrinzičnu vrijednost* ili interes za predmet ispitivali smo procjenama zanimljivosti predmeta, interesa za daljnje učenje, te preferencijama pojedinih predmeta prema njihovoj omiljenosti.

Ekstrinzičnu, odnosno *utilitarnu vrijednost* smo operacionalizirali procjenom korisnosti predmeta u sadašnjem životu učenika, a posebno smo naglasili i njihovu *perspektivu budućeg vremena* ispitujući percepciju važnosti predmeta za budući život učenika. Uz same vrijednosti predmeta, istražili smo i aspekt procjene *težine zadatka* prema modelu vrijednosti i očekivanja. Spolne razlike u učeničkoj percepciji težine zadatka, sadržane u modelu Eccles i suradnika, operacionalizirali smo na nekoliko načina: uz procjene težine predmeta, ispitali smo i procjene njegove razumljivosti, te procjene truda i vremena uloženog u učenje pojedinih predmeta. Tako operacionalizirane preferencije pojedinih predmeta kod dječaka i djevojčica omogućile su nam usporedbu s nalazima brojnih drugih istraživanja koja nude slične podatke o spolnim razlikama. Ovo istraživanje je i puno ekstenzivnije, jer obuhvaća sve predmete aktualnog obveznog programa osnovne škole u Hrvatskoj.

#### **4.1 Problem istraživanja**

Opći cilj istraživanja bio je detaljno ispitati spolne razlike u učeničkoj percepciji školskih predmeta, a taj je cilj bio operacionaliziran u nekoliko specifičnih problema:

- ispitati spolne razlike u učeničkim procjenama školskih predmeta na sljedećih pet dimenzija *vrijednosti zadatka*: zanimljivost, razumljivost, težina, korisnost u sadašnjem životu i važnost za budući život;
- ispitati spolne razlike u učeničkim procjenama školskih predmeta prema trudu uloženom u savladavanje gradiva;
- ispitati razlike između učenika i učenica prema interesu za dodatnim učenjem sadržaja iz pojedinih predmeta;
- ispitati razlike između učenika i učenica u procjenama vremena koje tijekom radnog tjedna učenici posvećuju pojedinim predmetima;
- ispitati koje predmete učenici i učenice najviše, a koje najmanje preferiraju, te razloge koje navode za takve preferencije.

## 4.2 Metodologija

Metodologija ovog istraživanja detaljno je opisana u tekstu *Cilj i metodologija istraživanja* str. 78.

Ovdje treba navesti da su ukupni uzorak činile 1322 učenice i 1345 učenika osmih razreda, prosječne dobi 14 godina.

## 4.3 Rezultati

U idućih pet tablica navedeni su rezultati procjena predmeta na pojedinim dimenzijama vrijednosti, i to za učenice i učenike.

**Tablica 1.** Procjene pojedinih predmeta na dimenziji 'zanimljivost'

| Zanimljivost                        |         |      |         |      |
|-------------------------------------|---------|------|---------|------|
|                                     | Učenice |      | Učenici |      |
|                                     | M       | SD   | M       | SD   |
| Hrvatski jezik**                    | 4,43    | 1,96 | 3,67    | 1,99 |
| Likovna kultura**                   | 5,01    | 2,29 | 4,61    | 2,42 |
| Glazbena kultura**                  | 4,42    | 2,26 | 4,04    | 2,35 |
| Strani jezik**                      | 5,60    | 1,91 | 5,02    | 2,14 |
| Matematika                          | 4,35    | 2,21 | 4,34    | 2,22 |
| Biologija**                         | 5,49    | 1,95 | 5,04    | 2,10 |
| Kemija**                            | 4,30    | 2,34 | 3,90    | 2,32 |
| Fizika**                            | 3,93    | 2,31 | 4,81    | 2,19 |
| Povijest**                          | 4,65    | 2,30 | 5,14    | 2,19 |
| Zemljopis                           | 5,23    | 2,06 | 5,23    | 2,08 |
| Tehnička kultura**                  | 3,43    | 2,36 | 5,19    | 2,16 |
| Tjelesna i zdravstvena kultura**    | 5,63    | 2,07 | 6,23    | 1,65 |
| Vjeronauk                           | 4,76    | 2,26 | 4,67    | 2,26 |
| Drugi izborni predmet – informatika | 6,34    | 1,31 | 6,51    | 1,23 |

\*\*  $p < 0.01$

Učenici i učenice značajno se razlikuju u svojim procjenama gotovo svih predmeta koji čine obvezni kurikulum. Razlika nema jedino u procjenama zanimljivosti zemljopisa i matematike, te dva izborna predmeta – vjeronauka i informatike. Najviše se dječaci i djevojčice razlikuju u svojim procjenama tehničke kulture, koja je znatno zanimljivija dječacima. Dječacima je zanimljivija i fizika, tjelesna i zdravstvena kultura i povijest. Međutim, više je predmeta koji su zanimljiviji djevojčicama nego dječacima, pa tako djevojčice daju veće procjene zanimljivosti za hrvatski jezik, likovnu i glazbenu kulturu, strani jezik, biologiju i kemiju.

**Tablica 2. Procjene pojedinih predmeta na dimenziji 'razumljivost'**

| <b>Razumljivost</b>                   |                |           |               |           |
|---------------------------------------|----------------|-----------|---------------|-----------|
|                                       | <b>Učenice</b> |           | <b>Učenci</b> |           |
|                                       | <b>M</b>       | <b>SD</b> | <b>M</b>      | <b>SD</b> |
| Hrvatski jezik**                      | 5,04           | 1,77      | 4,44          | 1,94      |
| Likovna kultura**                     | 5,61           | 1,99      | 5,25          | 2,20      |
| Glazbena kultura**                    | 5,29           | 1,93      | 4,89          | 2,11      |
| Strani jezik**                        | 5,17           | 2,04      | 4,85          | 2,13      |
| Matematika                            | 4,45           | 2,14      | 4,51          | 2,13      |
| Biologija**                           | 5,76           | 1,61      | 5,31          | 1,87      |
| Kemija*                               | 4,12           | 2,25      | 3,92          | 2,20      |
| Fizika**                              | 4,27           | 2,16      | 4,77          | 2,06      |
| Povijest                              | 5,41           | 1,90      | 5,40          | 1,96      |
| Zemljopis**                           | 5,79           | 1,65      | 5,60          | 1,77      |
| Tehnička kultura**                    | 4,67           | 2,22      | 5,59          | 1,82      |
| Tjelesna i zdravstvena kultura*       | 6,33           | 1,46      | 6,46          | 1,41      |
| Vjeronauk**                           | 5,98           | 1,64      | 5,50          | 1,95      |
| Drugi izborni predmet - informatika** | 5,93           | 1,56      | 6,28          | 1,39      |

\*\* p< 0.01

\*p< 0.05

Statistički značajne razlike u procjenama po spolu pokazuju da većinu predmeta djevojčice procjenjuju razumljivijima nego dječaci. Djevojčice tako daju veće procjene razumljivosti za hrvatski jezik, likovnu i glazbenu kulturu, strani jezik, biologiju, kemiju, zemljopis i vjeronauk. Dječacima su razumljivije jedino fizika, tehnička kultura i tjelesna i zdravstvena kultura. Matematika i povijest razumljive su podjednako i dječacima i djevojčicama.

**Tablica 3. Procjene pojedinih predmeta na dimenziji 'težina'**

| Težina                                   |         |      |        |      |
|--|---------|------|--------|------|
|  | Učenice |      | Učenci |      |
|  | M       | SD   | M      | SD   |
| Hrvatski jezik**                         | 3,56    | 1,93 | 2,88   | 1,77 |
| Likovna kultura**                        | 5,83    | 1,80 | 5,47   | 2,04 |
| Glazbena kultura**                       | 5,38    | 1,87 | 4,99   | 2,06 |
| Strani jezik**                           | 4,09    | 2,23 | 3,71   | 2,21 |
| Matematika                               | 3,04    | 1,99 | 3,06   | 2,05 |
| Biologija**                              | 4,81    | 2,01 | 4,30   | 2,05 |
| Kemija**                                 | 3,16    | 2,05 | 2,97   | 1,98 |
| Fizika**                                 | 3,33    | 2,04 | 3,74   | 2,08 |
| Povijest**                               | 4,13    | 2,18 | 4,37   | 2,17 |
| Zemljopis                                | 4,85    | 2,01 | 4,79   | 2,03 |
| Tehnička kultura**                       | 4,69    | 2,06 | 5,25   | 1,92 |
| Tjelesna i zdravstvena kultura**         | 5,60    | 2,03 | 6,19   | 1,60 |
| Vjeronauk**                              | 5,96    | 1,62 | 5,54   | 1,85 |
| Drugi izborni predmet -<br>informatika** | 5,27    | 1,94 | 5,78   | 1,76 |

\*\*  $p < 0.01$

**Napomena:** Veći rezultat na ovoj dimenziji znači da učenici predmet procjenjuju **lakšim**.

Učenci i učenice razlikuju se u procjenama težine gotovo svih predmeta osim matematike i zemljopisa, koji su podjednako teški učenicima oba spola. Dječacima su lakše tjelesna i zdravstvena, te tehnička kultura, a zatim i povijest i fizika. Djevojčice lakšima procjenjuju hrvatski i strani jezik, likovnu i glazbenu kulturu, a zatim i biologiju, kemiju i vjeronauk.

**Tablica 4.** Procjene pojedinih predmeta na dimenziji 'korisnost u sadašnjem životu'

| Korisnost u sadašnjem životu           |         |      |         |      |
|--|---------|------|---------|------|
|  | Učenice |      | Učenici |      |
|  | M       | SD   | M       | SD   |
| Hrvatski jezik**                       | 5,80    | 1,62 | 5,23    | 1,92 |
| Likovna kultura**                      | 3,57    | 2,10 | 3,12    | 2,12 |
| Glazbena kultura**                     | 3,93    | 2,12 | 3,37    | 2,10 |
| Strani jezik**                         | 6,44    | 1,20 | 5,95    | 1,70 |
| Matematika                             | 5,75    | 1,67 | 5,65    | 1,73 |
| Biologija**                            | 5,42    | 1,73 | 4,79    | 1,95 |
| Kemija**                               | 4,40    | 2,05 | 3,85    | 2,06 |
| Fizika**                               | 4,34    | 1,98 | 4,75    | 1,95 |
| Povijest                               | 4,52    | 2,03 | 4,57    | 2,02 |
| Zemljopis**                            | 5,44    | 1,71 | 5,17    | 1,82 |
| Tehnička kultura**                     | 3,71    | 2,10 | 5,03    | 1,92 |
| Tjelesna i zdravstvena kultura**       | 5,55    | 1,93 | 5,79    | 1,84 |
| Vjeronauk**                            | 5,08    | 2,00 | 4,67    | 2,12 |
| Drugi izborni predmet -<br>informatika | 6,63    | 0,89 | 6,49    | 1,14 |

\*p&lt; 0.01

Prema spolu učenici se najviše razlikuju po svojoj procjeni korisnosti tehničke kulture, koju puno korisnijom u sadašnjem životu smatraju dječaci. Usto, dječaci smatraju korisnijom i fiziku, te tjelesnu i zdravstvenu kulturu. Djevojčice korisnijim procjenjuju hrvatski jezik, likovnu i glazbenu kulturu, strani jezik, biologiju, kemiju, zemljopis i vjeronauk. Matematiku i povijest podjednako korisnima smatraju i dječaci i djevojčice.

**Tablica 5.** Procjene pojedinih predmeta na dimenziji 'važnost za budući život'

| Važnost za budući život                |         |      |         |      |
|--|---------|------|---------|------|
|  | Učenice |      | Učenici |      |
|  | M       | SD   | M       | SD   |
| Hrvatski jezik**                       | 5,88    | 1,62 | 5,39    | 1,88 |
| Likovna kultura**                      | 3,21    | 2,06 | 2,92    | 2,03 |
| Glazbena kultura**                     | 3,60    | 2,06 | 3,20    | 2,09 |
| Strani jezik**                         | 6,52    | 1,18 | 6,25    | 1,51 |
| Matematika                             | 5,91    | 1,57 | 5,86    | 1,67 |
| Biologija**                            | 5,34    | 1,78 | 4,78    | 1,94 |
| Kemija**                               | 4,46    | 2,09 | 4,06    | 2,07 |
| Fizika**                               | 4,41    | 1,98 | 5,02    | 1,94 |
| Povijest                               | 4,52    | 2,05 | 4,53    | 2,02 |
| Zemljopis**                            | 5,46    | 1,70 | 5,14    | 1,89 |
| Tehnička kultura**                     | 3,79    | 2,09 | 5,18    | 1,93 |
| Tjelesna i zdravstvena kultura**       | 4,99    | 2,12 | 5,41    | 2,03 |
| Vjeronauk**                            | 4,96    | 2,03 | 4,54    | 2,15 |
| Drugi izborni predmet -<br>informatika | 6,63    | 0,86 | 6,60    | 1,03 |

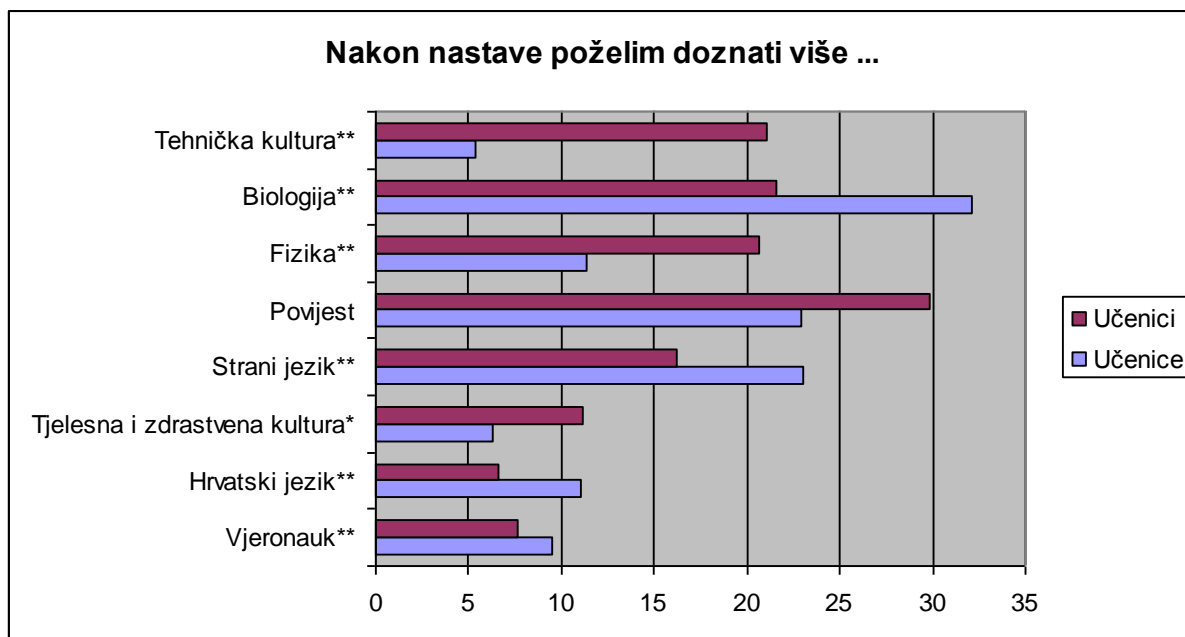
\*\* p < 0.01

Spolne razlike u procjeni važnosti pojedinih predmeta za budući život iste su kao i spolne razlike u procjenama korisnosti u sadašnjem životu. Tako je ponovno najveća razlika prema spolu u procjeni tehničke kulture, koju dječaci smatraju puno važnijom za budući život od djevojčica. Važnijom dječaci smatraju i tjelesnu i zdravstvenu kulturu i fiziku. Djevojčicama su za budući život važniji hrvatski jezik, likovna i glazbena kultura, strani jezik, biologija, kemija, zemljopis i vjeronauk. Matematiku i povijest i djevojčice i dječaci doživljavaju podjednako važnom za svoj budući život.

#### *Učeničke procjene predmeta prema interesu za daljnje učenje*

Uz procjenu zanimljivosti, intrinzičnu vrijednost predmeta indiciraju i procjene učenika koliko ih nastava iz pojedinih predmeta motivira za daljnje učenje. Te su procjene prikazane na Slici 1.

**Slika 1.** Postotak učenika i učenica koji izjavljuju da nakon nastave pojedinog predmeta požele doznati nešto više o onome što su upravo čuli. Prikazani su samo oni predmeti kod kojih postoji statistički značajna razlika između dječaka i djevojčica.



\* statistički značajna razlika između učenika i učenica na razini rizika od 5%

\*\* statistički značajna razlika između učenika i učenica na razini rizika od 1%

Prema procjenama poticaja za daljnje učenje, većina obveznih predmeta ima različitu intrinzičnu vrijednost za dječake i djevojčice. Hrvatski jezik i strani jezik tako više potiču intrinzičnu motivaciju za daljnjim učenjem kod djevojčica, a među prirodnim predmetima biologija je ta koju djevojčice procjenjuju poticajnijom nego dječaci. Uz njih, i vjeronauk je predmet koji nešto veći postotak djevojčica doživljava poticajnim za daljnje učenje, ali ta je razlika tek marginalno značajna. Dječacima intrinzični interes u većoj mjeri potiče fizika, povijest i tehnička i tjelesna kultura.

Spolnih razlika u ovako procijenjenoj intrinzičnoj vrijednosti ponovno nema u procjenama matematike, ali ni likovne i glazbene kulture, kemije i zemljopisa.

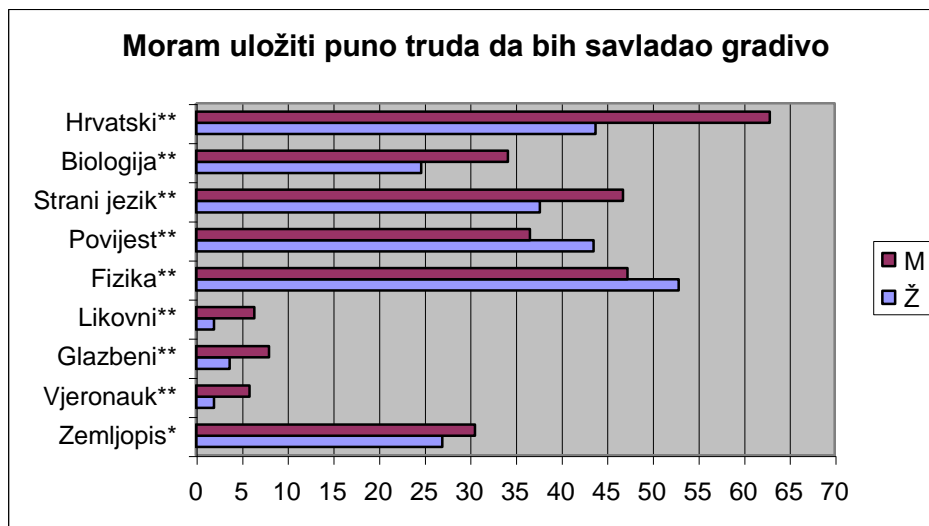
### *Učeničke procjene pojedinih predmeta s obzirom na trud uložen u savladavanje gradiva*

Učeničku percepciju težine predmeta, uz procjene težine i razumljivosti na Likertovoj skali, upotpunili smo i procjenama truda uloženog u savladavanje gradiva. Jedno od pitanja u upitniku zahtijevalo je od učenika da označe sve one predmete za koje procjenjuju da moraju uložiti puno truda kako bi savladali gradivo. Slika 1. prikazuje predmete poredane prema



razlici između postotka učenika i učenica koji su česticu označili kao točnu za pojedini predmet.

**Slika 2.** Postotak učenika i učenica koji procjenjuju da moraju uložiti puno truda da bi savladali gradivo pojedinog predmeta. Prikazani su samo oni predmeti kod kojih postoji statistički značajna razlika između dječaka i djevojčica



Prema procjenama prikazanim na Slici 2, spolne razlike u procjenama količine uloženog truda postoje za većinu predmeta. Dječaci i djevojčice najviše se razlikuju prema procjenama količine truda koji moraju ulagati u učenje hrvatskog jezika, a zatim i biologije i stranog jezika. Dječaci u većem postotku navode da im treba puno truda kako bi savladali gradivo hrvatskog jezika, stranog jezika i biologije nego što to čine djevojčice. S druge strane, više je djevojčica koje moraju ulagati puno truda u učenje povijesti i fizike. Spolne razlike postoje i kod likovne i glazbene kulture, te vjeronauka, gdje više dječaka prihvaća ovu tvrdnju, te kod zemljopisa, za koji nešto više djevojčica navodi da zahtijeva puno truda.

Zanimljivo, podjednak je postotak dječaka i djevojčica koji smatraju da trebaju uložiti puno truda u učenje matematike. Procjene uloženog truda ne razlikuju se ni za kemiju, tehničku kulturu i tjelesnu i zdravstvenu kulturu.

**Tablica 6.** Postoci učenika (M) i učenica (Ž) u pojedinim kategorijama broja sati koje provode u učenju pojedinih predmeta

|                                  | Sati tjedno   |               |              |              |                |              |
|----------------------------------|---------------|---------------|--------------|--------------|----------------|--------------|
|                                  | do 1 sat      |               | 1-3 sata     |              | više od 3 sata |              |
|                                  | M             | Ž             | M            | Ž            | M              | Ž            |
| Hrvatski jezik                   | 800<br>59,9%  | 737<br>56,6%  | 357<br>26,7% | 434<br>33,3% | 179<br>13,4%   | 131<br>10,1% |
| Likovna kultura                  | 1192<br>90,0% | 1174<br>90,0% | 113<br>8,5%  | 109<br>8,4%  | 20<br>1,5%     | 22<br>1,7%   |
| Glazbena kultura*                | 1206<br>91,4% | 1223<br>94,4% | 105<br>8,0%  | 63<br>4,9%   | 8<br>0,6%      | 10<br>0,8%   |
| Strani jezik**                   | 788<br>59,0%  | 666<br>51,2%  | 434<br>32,5% | 517<br>39,8% | 114<br>8,5%    | 117<br>9,0%  |
| Matematika**                     | 629<br>46,9%  | 447<br>34,3%  | 461<br>34,1% | 572<br>43,9% | 250<br>18,7%   | 283<br>21,7% |
| Biologija**                      | 747<br>56,0%  | 567<br>43,3%  | 485<br>36,4% | 591<br>45,1% | 102<br>7,6%    | 151<br>11,5% |
| Kemija**                         | 727<br>54,4%  | 509<br>38,9%  | 488<br>36,5% | 622<br>47,5% | 122<br>9,1%    | 179<br>13,7% |
| Fizika**                         | 771<br>57,8%  | 625<br>47,8%  | 452<br>33,9% | 540<br>41,3% | 110<br>8,3%    | 142<br>10,9% |
| Povijest**                       | 709<br>53,2%  | 454<br>34,6%  | 481<br>36,1% | 610<br>46,5% | 142<br>10,7%   | 248<br>18,9% |
| Zemljopis**                      | 780<br>58,6%  | 573<br>43,8%  | 437<br>32,8% | 569<br>43,5% | 114<br>8,6%    | 165<br>12,6% |
| Tehnička kultura                 | 1071<br>80,8% | 1074<br>82,2% | 216<br>16,3% | 209<br>16,0% | 39<br>2,9%     | 23<br>1,8%   |
| Tjelesna i zdravstvena kultura** | 1107<br>84,9% | 1197<br>93,4% | 114<br>8,7%  | 59<br>4,6%   | 83<br>6,4%     | 26<br>2,0%   |
| Vjeronauk**                      | 1108<br>89,2% | 1146<br>92,3% | 105<br>8,5%  | 85<br>6,8%   | 29<br>2,3%     | 10<br>0,8%   |

\* statistički značajna razlika između učenika i učenica na razini rizika od 5%

\*\* statistički značajna razlika između učenika i učenica na razini rizika od 1%

Kod većine predmeta postoji statistički značajna razlika prema spolu u broju sati provedenih u učenju, gdje uglavnom učenice izjavljuju da provedu više sati u učenju nego učenici. Učenici i učenice značajno se ne razlikuju u broju sati provedenih u učenju hrvatskog jezika, likovne i tehničke kulture. Kod glazbene kulture nešto je više učenika koji ju uče između 1 i 3 sata tjedno, a nešto više učenica među onima koji se za glazbenu kulturu spremaju do 1 sat, dok je kod vjeronauka nekoliko postotaka manje dječaka u kategoriji onih koji ga uče do 1 sat tjedno, ali ih je zato neznatno više među onima koji vjeronauk uče do 3 sata, odnosno više od 3 sata. Sličan je trend i kod tjelesne i zdravstvene kulture - 8 posto manje je učenika koji na

tjelesni troše do 1 sat tjedno, ali zato po četiri posto više učenika nego učenica na tjelesni odgoj troši 1-3 sata ili više od 3 sata tjedno, vjerojatno zbog povećanog angažmana dječaka u sportskim aktivnostima.

Slijedi niz predmeta s vrlo sličnim trendom razlika po spolu - s većim postotkom učenika u kategoriji onih koji predmet uče do 1 sat, te većim postotkom djevojčica u kategorijama onih koji na učenje i pripremanje nastave troše više od 1 sata. Tako je kod stranog jezika 8 posto više učenika koji strani jezik uče do 1 sat tjedno, dok je 7 posto više učenica u kategoriji onih koji strani jezik uče između 1 i 3 sata.

U količini tjednog učenja matematike i prirodnih predmeta - biologije, kemije i fizike - spolne su razlike još i veće. Kod svih tih predmeta je između 10 i 14 posto više dječaka u kategoriji onih koji ih uče do 1 sat tjedno, dok je u preostale dvije kategorije značajno više djevojčica. Tako između 7 i 11 posto više djevojčica prirodne predmete uči 1- 3 sata tjedno, a između 2 i 5 posto je više učenica u kategoriji onih koje prirodne predmete uče preko 3 sata tjedno. Dakle, učenice općenito troše više vremena na učenje matematike i prirodnih predmeta od dječaka.

Trend spolnih razlika vrlo je sličan i kod učenja povijesti i zemljopisa. Kod povijesti su te razlike vrlo izražene, pa je tako 18 posto više učenika među onima koji povijest uče do 1 sat tjedno, ali je zato 10 posto više učenica koje ju uče između 1 i 3 sata tjedno, i čak 8 posto više učenica koje ju uče preko 3 sata tjedno. Kod zemljopisa je petnaestak posto više učenika koji ga uče do 1 sat tjedno, ali je desetak posto više učenica koje ga uče između 1 i 3 sata, te četiri posto više među onima koji zemljopis uče preko 3 sata tjedno.

**Tablica 7.** *Frekvencija odabira pojedinih predmeta kao najomiljenijih u uzorku učenica*

| Predmet                        | Postotak odabira |
|--------------------------------|------------------|
| Engleski jezik                 | 11,2             |
| Biologija                      | 10,5             |
| Likovna kultura                | 9,0              |
| Tjelesna i zdravstvena kultura | 8,6              |
| Zemljopis                      | 6,1              |
| Povijest                       | 5,8              |
| Matematika                     | 5,3              |
| Hrvatski jezik                 | 4,2              |
| Vjeronauk                      | 3,8              |
| Kemija                         | 3,5              |
| Strani jezici (osim engleskog) | 2,8              |
| Glazbena kultura               | 2,7              |
| Fizika                         | 1,4              |
| Tehnička kultura               | 0,8              |
| Informatika                    | 1,1              |

**Napomena:** Predmeti u tablici poredani su prema čestini odabira, od predmeta koji je najčešće biran do onoga koji bira najmanji postotak učenica

Obvezni predmeti: **N = 1320**

Informatika: **N = 318**

Kako se vidi iz podataka o preferencijama pojedinih predmeta, u uzorku učenica niti jedan predmet se izrazito ne izdvaja po čestini kojom ga učenice biraju kao predmet koji najviše vole. Tablica 7. pokazuje ravnomjeran trend opadanja čestine odabira predmeta kao najomiljenijeg. Tako vrh liste preferencija učenica dijeli i nekoliko predmeta - engleski jezik, biologija, likovna i tjelesna i zdravstvena kultura, no i ti predmeti imaju razmjerno mali postotak odabira – između 9 i 11 posto. Najmanje učenica je kao svoje najdraže predmete odabralo fiziku i tehničku kulturu, te informatiku. No, podaci za informatiku nešto su drugačiji uzme li se u obzir relativna čestina odabira tog predmeta kao najomiljenijeg kod djevojčica koje pohađaju nastavu iz tog predmeta (N = 318). Među tim je djevojčicama 4,4% onih koje odabiru informatiku kao najomiljeniju, što ju smješta u sredinu ljestvice najomiljenijih predmeta.

**Tablica 8.** *Frekvencija odabira pojedinih predmeta kao najomiljenijih u uzorku Učenika*

| <b>Predmet</b>                 | <b>Postotak odabira</b> |
|--------------------------------|-------------------------|
| Tjelesna i zdravstvena kultura | 29,2                    |
| Povijest                       | 10,3                    |
| Zemljopis                      | 6,8                     |
| Fizika                         | 4,4                     |
| Likovna kultura                | 4,0                     |
| Biologija                      | 3,3                     |
| Matematika                     | 3,3                     |
| Engleski jezik                 | 2,6                     |
| Tehnička kultura               | 2,6                     |
| Glazbena kultura               | 2,1                     |
| Vjeronauk                      | 2,1                     |
| Kemija                         | 1,8                     |
| Strani jezici (osim engleskog) | 1,3                     |
| Hrvatski jezik                 | 0,9                     |
| Informatika                    | 6,5                     |

**Napomena:** Predmeti u tablici poredani su prema čestini odabira, od predmeta koji je najčešće biran do onoga koji bira najmanji postotak učenika

Obvezni predmeti: N = 1346

Informatika: N = 444

Kod učenika se jedan predmet izrazito izdvojio kao najomiljeniji, a to je tjelesna i zdravstvena kultura. Nju je tridesetak posto dječaka odabralo kao predmet koji najviše vole. Idućih desetak posto učenika najviše voli povijest, dok čestina odabira preostalih predmeta ne prelazi 7%, koliko otprilike dobivaju zemljopis i informatika. No, treba napomenuti da podaci za informatiku nisu usporedivi s onima za obvezne predmete, jer se radi o izbornom predmetu čiju je nastavu pohađala tek jedna trećina dječaka u uzorku. Tako informatiku kao najomiljeniju zapravo odabire čak 20% onih učenika koji taj predmet imaju, što znači da je na listi preferencija tih učenika odmah iza tjelesne i zdravstvene kulture.

Sve ostale predmete kao najdraže bira manje od 5% učenika, a najmanje je onih dječaka kojima je omiljen hrvatski jezik – niti 1%.

Usporedimo li preferencije dječaka i djevojčica, pokazuju se razmjerno velike razlike. Dok dječaci izrazito preferiraju jedan predmet, a sve ostale odabiru u puno manjem postotku, preferencije djevojčica puno su ravnomjernije distribuirane po predmetima obveznog programa. Također, različit je i redoslijed preferiranih predmeta u uzorcima dječaka i djevojčica. Tako se najomiljeniji predmet dječaka, tjelesna i zdravstvena kultura, kod

djevojčica nalazi na četvrtom mjestu, a engleski jezik, koji djevojčice najčešće preferiraju, dječacima je po omiljenosti tek na osmom mjestu. Dječaci i djevojčice različito preferiraju i povijest i biologiju. Dok je dječacima povijest na drugom mjestu preferencija, djevojčice ju svojim odabirom smještaju tek na šesto mjesto. Upravo je obrnuta situacija s biologijom – djevojčicama je drugi najomiljeniji predmet, a dječacima šesti. Dječaci češće biraju fiziku, a djevojčice likovni odgoj. Različita je i preferencija hrvatskog jezika – dok je kod djevojčica u sredini ljestvice preferencija, dječaci ga najrjeđe biraju kao omiljeni predmet.

Matematika je podjednako rangirana kod oba spola i nalazi se u sredini ljestvice predmeta, no zanimljivo je da ju kao najomiljeniji predmet odabire nešto veći postotak učenica u odnosu na učenike. Slično je i s kemijom- nisko je rangirana kod oba spola, ali preferira ju nešto veći postotak učenica u odnosu na učenike. Glazbenu kulturu bira razmjerno malen postotak i dječaka i djevojčica, kao i tehničku kulturu, koja je kod djevojčica uvjerljivo najrjeđe spominjana kao omiljeni predmet.

Puno je više sličnosti između dječaka i djevojčica u odabiru najmanje omiljenih predmeta, kao što pokazuju Tablice 9 i 10.

**Tablica 9.** *Frekvencija pojedinih predmeta kao najmanje omiljenih u uzorku učenica*

| Predmet                        | Postotak odabira |
|--------------------------------|------------------|
| Kemija                         | 13,6             |
| Matematika                     | 13,1             |
| Fizika                         | 10,3             |
| Povijest                       | 8,8              |
| Tehnička kultura               | 6,9              |
| Hrvatski jezik                 | 3,9              |
| Zemljopis                      | 3,6              |
| Engleski jezik                 | 3,1              |
| Biologija                      | 2,7              |
| Glazbena kultura               | 2,7              |
| Strani jezici (osim engleskog) | 2,5              |
| Tjelesna i zdravstvena kultura | 1,7              |
| Likovna kultura                | 1,6              |
| Vjeronauk                      | 1,4              |

**Napomena:** Predmeti u tablici poredani su prema čestini odabira - od predmeta koji je najčešće biran do onoga koji bira najmanji postotak učenica

Predmeti koje učenice najmanje vole su u prvom redu kemija i matematika, s podjednakim postotkom odabira, te odmah iza njih fizika. Prema postotku odabira kao razmjerno neomiljeni izdvajaju se i povijest i tehnička kultura, dok su preostali predmeti puno rjeđe birani kao najmanje omiljeni, pa tako niti jedan od njih nije odabralo više od 4% učenica.

Dakle, djevojčice najmanje vole prirodne predmete, uz izuzetak biologije, koju kao najmanje omiljen predmet bira mali postotak djevojčica. Među predmetima koje djevojčice razmjerno rijetko izdvajaju kao neomiljene su i strani jezici, zemljopis, tzv. odgojni predmeti (osim tehničke kulture) i vjeronauk.

**Tablica 10.** *Frekvencija pojedinih predmeta kao najmanje omiljenih u uzorku učenika*

| Predmet                        | Postotak odabira |
|--------------------------------|------------------|
| Kemija                         | 14,9             |
| Matematika                     | 13,3             |
| Hrvatski jezik                 | 13,3             |
| Fizika                         | 7,6              |
| Povijest                       | 5,0              |
| Biologija                      | 4,8              |
| Engleski jezik                 | 3,5              |
| Strani jezici (osim engleskog) | 3,5              |
| Zemljopis                      | 3,1              |
| Likovna kultura                | 2,9              |
| Glazbena kultura               | 2,7              |
| Vjeronauk                      | 2,3              |
| Tehnička kultura               | 2,0              |
| Tjelesna i zdravstvena kultura | 1,9              |

**Napomena:** Predmeti u tablici poredani su prema čestini odabira, od predmeta koji je najčešće biran do onoga koji bira najmanji postotak učenika

Poput djevojčica, i dječaci kao predmet koje najmanje vole najčešće navode kemiju, a zatim u istom postotku matematiku i hrvatski jezik. Nakon njih slijedi fizika, dok sve druge predmete bira do pet posto učenika. Među njima su biologija, strani jezici, povijest i zemljopis, tzv. odgojni predmeti te vjeronauk.

Kao što smo već spomenuli, kod učenika oba spola postoji razmjerno sličan trend negativnih preferencija. Na vrhu ljestvice predmeta koje učenici osmih razreda najmanje vole su matematika i prirodni predmeti (izuzev biologije), a kod učenika se još izrazito ističe i hrvatski jezik. Međutim, treba reći da se, bez obzira na spol, niti jedan predmet izrazito ne izdvaja kao neomiljen, pa maksimalan postotak negativnog odabira ne prelazi 15% - toliko je učenika navelo kemiju kao predmet koji najmanje vole.

## *Rasprava*

Namjera je ovog istraživanja ispitati, spolne razlike u percepciji predmeta koji čine trenutačni obvezni program osnovne škole u Hrvatskoj, i to u konceptualnom okviru motivacijske teorije vrijednosti i očekivanja Eccles i suradnika (Eccles, 2005). Uz detaljan uvid u prirodu ovih

spolnih razlika u nas, što ima praktične implikacije za razvoj budućeg kurikulumu, korišteni teorijski okvir omogućuje i smještanje ovih nalaza u širi kontekst dosadašnjih istraživanja percepcije školskih predmeta, te međukulturalnu usporedbu dobivenih nalaza o motivacijskim aspektima percepcije školskih predmeta. Ovakva usporedba pokazuje jesu li naši nalazi specifični za kulturu i obrazovni kontekst u kojem su dobiveni, ili se pak radi o potvrdi nekih univerzalnih nalaza o spolnim razlikama u percepciji pojedinih predmeta, na što upućuju dosadašnja istraživanja u drugim zemljama. Međutim, istraživanja u drugim zemljama tek parcijalno istražuju jedan ili nekoliko školskih predmeta, pa su temeljitije usporedbe moguće tek za nekoliko predmeta o kojima postoje iscrpni empirijski podaci.

Podaci dobiveni u ovoj studiji upućuju na postojanje niza konzistentnih spolnih razlika u percepciji pojedinih aspekata vrijednosti školskih predmeta kod učenika osmog razreda osnovne škole u nas.

Dječaci i djevojčice konzistentno su procjenjivali pojedine aspekte *intrinzične vrijednosti* ili *interesa* za predmet, te se prema tim procjenama jasno izdvaja skupina predmeta koje više preferiraju dječaci, te onih koje više preferiraju djevojčice. Dječacima su tako zanimljiviji fizika, povijest, tehnička i tjelesna i zdravstvena kultura, a istodobno su to i predmeti za koji veći postotak dječaka nego djevojčica izjavljuje da u njima pobuđuju interes za daljnje učenje. Djevojčice pak zanimljivijima procjenjuju hrvatski i strani jezik, biologiju i kemiju, te likovnu i glazbenu kulturu. Upravo su hrvatski jezik, strani jezik i biologija oni predmeti koji češće pobuđuju interes za daljnjim učenjem kod djevojčica nego kod dječaka. Dječacima je omiljen predmet u prvom redu tjelesna i zdravstvena kultura, a zatim povijest i zemljopis, dok djevojčice najčešće kao svoj omiljeni predmet odabiru engleski jezik, biologiju te likovnu kulturu. Učenici i učenice sličniji su po svom odabiru predmeta koje najmanje vole, pa tako dječaci najmanje vole kemiju, matematiku i hrvatski jezik, a djevojčice kemiju, matematiku i fiziku. Upravo su predmete koje biraju kao najmanje omiljene i dječaci i djevojčice procijenili i kao najteže i najmanje razumljive, što pokazuje da subjektivna težina predmeta vjerojatno kod učenika oba spola ima presudnu ulogu u stvaranju negativne slike o predmetu.

Procjene intrinzične vrijednosti predmeta koje su dali naši učenici i učenice dobro se uklapaju u širi kontekst međunarodnih istraživanja o preferencijama pojedinih predmeta, potvrđujući veću sklonost djevojčica materinskom i stranim jezicima te biologiji, a veću sklonost dječaka tjelesnoj kulturi i sportu, tehničkoj kulturi, fizici i povijesti.

Čini se da su ovakvi nalazi kulturalno univerzalni, jer su potvrđeni studijama u različitim kulturalnim i obrazovnim kontekstima. Tako niz istraživanja na uzorcima američkih učenika



daje podatke gotovo istovjetne našima - djevojčice više vrednuju materinski jezik, strane jezike i glazbu, dok dječaci preferiraju znanost, tjelesne aktivnosti i sport (Wigfield i sur., 1991; Eccles i sur, 1993, 1998; Eccles, 2004; Jacobs i sur. 2002). U tim su istraživanjima i dječacima i djevojčicama sportske aktivnosti bile omiljenije od akademskih predmeta, premda su ih dječaci više voljeli od djevojčica (Eccles i Harold, 1991). Slične su razlike u preferencijama predmeta dobivene i u Britaniji, s naročito konzistentnim nalazima o većim preferencijama materinskog jezika kod djevojčica, a tjelesnog odgoja i sporta kod dječaka (npr. Colley i Comber, 1994; Hendley i Stables, 1996; Siann i Lightbody, 1996, Harland i sur. 2002). Veći interes za materinski jezik pokazuju i australske djevojčice u odnosu na dječake (Watt i Eccles, 1999), dok su pozitivniji stav prema tjelesnom odgoju pokazali američki, engleski i austrijski učenici (Stelzer i sur., 2004).

Premda spolni stereotipi prikazuju područje znanosti tipično muškom domenom, spolne razlike u intrinzičnoj vrijednosti prirodnih predmeta za naše učenike osmog razreda nisu jednoznačne. Djevojčice tako biologiju smatraju zanimljivijom i poticajnijom nego dječaci i češće ju biraju kao omiljeni predmet, a dječacima je zanimljivija i poticajnija fizika. Studije provedene u Sjedinjenim američkim državama i Engleskoj ne nude o tome jednoznačne podatke jer njihov kurikulum na tom uzrastu ne uključuje odvojene prirodne predmete, već ih integrira u zajednički predmet, *znanost*. Međutim, Weinburgh (1995) spominje i neka istraživanja koja nalaze da djevojčice imaju pozitivniji stav prema biologiji, a dječaci prema fizici i kemiji, što je uglavnom sukladno preferencijama naših učenika.

Ova je studija pokazala da kod nas povijest više preferiraju učenici, procjenjujući je zanimljivijom i poticajnijom za daljnje učenje nego učenice i smještajući je visoko na listi omiljenih predmeta, odmah iza dominantne tjelesne i zdravstvene kulture. Ti su podaci u suglasju sa zaključkom Eccles (1994) koja, rezimirajući rezultate dotadašnjih istraživanja, navodi da američki dječaci češće navode povijest kao omiljeni predmet. Međutim, nalazi o spolnim razlikama u preferenciji povijesti nisu konzistentni, pa tako u Engleskoj Siann i Lightbody (1996) nalaze da je povijest omiljenija učenicama osnovnoškolskog uzrasta, ali u starijoj dobi više su je preferirali učenici (Colley i Comber, 2003). Čini se da preferencije povijesti kod učenika različitog spola nisu univerzalne i da puno više ovise o kulturalnom i obrazovnom kontekstu te uzrastu učenika nego što je to slučaj s nekim drugim predmetima.

Procjene *utilitarne vrijednosti*, odnosno korisnosti predmeta u sadašnjem životu i njegove važnosti za budući život također otkrivaju niz spolnih razlika. Djevojčice veći broj predmeta smatraju korisnijima za svoj sadašnji život nego dječaci – hrvatski i strani jezik, likovnu

kulturu, biologiju, kemiju, zemljopis i vjeronauk. Dječacima su korisnija samo tri predmeta – tehnička i tjelesna kultura, te fizika. Ista ova tri predmeta učenici smatraju važnijima za svoj budući život nego učenice, koje ponovno veći broj predmeta procjenjuju važnijima za vlastitu budućnost. Među tim su predmetima hrvatski i strani jezik, likovna i glazbena kultura, biologija, kemija i zemljopis.

Spolne razlike dobivene u ovim aspektima utilitarne vrijednosti zadatka brojnije su nego one dobivene na reprezentativnom uzorku sjevernoirskih učenika (Harland i sur., 2002). Sjevernoirski dječaci više vrednuju značaj tehnologije za svoj sadašnji i budući život, dok djevojčice više vrednuju učenje francuskog jezika, i u ovim nalazima postoji analogija s podacima dobivenima na našem uzorku. Za razliku od naše studije, De Backer i Nelson (2001) na američkom uzorku ne nalaze razlike u procjenama vrijednosti biologije, kemije i fizike. Empirijski podaci o učeničkoj percepciji utilitarne vrijednosti predmeta puno su oskudniji od onih o intrinzičnoj motivaciji, odnosno interesu za predmet, što nam ne omogućuje usporedbu ekstrinzične vrijednosti pojedinih predmeta u različitim zemljama i obrazovnim sustavima.

Percepcija težine zadatka također je jedna od sastavnica teorije vrijednosti i očekivanja prema kojoj se razlikuju učenici i učenice. Procjene razumljivosti i težine predmeta pokazuju da spolne razlike postoje kod većine predmeta, i one su za ove dvije varijable vrlo slične. Djevojčice lakšim i razumljivijim smatraju hrvatski i strani jezik, likovnu kulturu, biologiju, kemiju i vjeronauk. Uz to, zemljopis im je razumljiviji, a glazbena kultura lakša nego dječacima. Dječacima su razumljivije i lakše tehnička i tjelesna i zdravstvena kultura i fizika, a i povijest smatraju lakšom nego djevojčice. Razlike u procjenama uloženog truda u učenje pojedinih predmeta konzistente su s razlikama u procjeni razumljivosti i težine pojedinih predmeta. Veći postotak dječaka nego djevojčica smatra da ulaže puno truda upravo u učenje onih predmeta koji su im teži i manje razumljivi nego djevojčicama, a to su hrvatski i strani jezik, biologija, zemljopis, likovna i glazbena kultura, te vjeronauk. Više je djevojčica koje moraju ulagati puno truda u učenje povijesti i fizike, dakle predmeta koji su im teži i manje razumljivi nego dječacima, ali i zemljopisa, koji su procijenile razumljivijim nego dječaci i koji im je podjednako težak kao i dječacima.

Premda većinu predmeta procjenjuju lakšim i razumljivijim nego dječaci i manji postotak ih u učenje tih predmeta ulaže puno truda, djevojčice provode više vremena u učenju većine predmeta nego dječaci. Na ovakve nalaze vjerojatno djeluju i spolno tipizirana očekivanja prema kojima će djevojčice na tom uzrastu više vremena provoditi u učenju, ili će to barem

spremnije iskazati nego dječaci. Pri tome one to uloženo vrijeme subjektivno ne doživljavaju i kao veći trud uloženi u učenje školskih predmeta.

Procjene težine predmeta i truda uloženog u učenje u istraživanjima teorije vrijednosti i očekivanja se rijetko spominju zasebno, već su obično integrirane u širi faktor percepcija vlastite kompetentnosti (npr. Eccles i sur., 1993). Istražujući u tom teorijskom okviru, Watt (2004) posebno ispituje percepciju težine predmeta i nalazi da djevojčice matematiku procjenjuju težom nego dječaci, a engleski lakšim predmetom koji zahtijeva manje truda. Prema nekim istraživanjima na američkim uzorcima, djevojčice izjavljuju da ulažu više truda u učenje matematike od dječaka (Greene i sur., 1999), a biologiju, kemiju i fiziku procjenjuju težom (DeBacker i Nelson, 2001). Meta-analiza Weinburgh (1995) pokazuje da, premda su poznate spolne razlike u stavovima prema prirodnim predmetima, ništa značajno u dvadesetogodišnjem razdoblju nije učinjeno da se te razlike smanje, odnosno da stavovi djevojčica postanu pozitiviji.

Sažimajući nalaze o spolnim razlikama u svim ispitivanim aspektima percepcije predmeta, može se zaključiti da su naši učenici vrlo konzistentni u svojim procjenama predmeta, a vrlo su dosljedne i razlike među spolovima koje se u tim procjenama pojavljuju. Ipak, možda je najistaknutiji nalaz onaj o konzistentnoj odsutnosti spolnih razlika u percepciji matematike kod naših učenika, i zahtijeva poseban komentar. Dok su neka ranija istraživanja nalazila spolne razlike u procjenama vrijednosti matematike, i to u korist dječaka (Eccles, Adler i Meece, 1984), novije studije često iznose drugačije rezultate (Greene i sur., 1999). Eccles (1994) navodi da su spolne razlike u procjenama matematike uglavnom male ili ih niti nema, potkrepljujući to rezultatima svojih istraživanja na djeci osnovnoškolske dobi ili dobi niže srednje škole (u nas je to najstarija osnovnoškolska dob). U tim istraživanjima i dječaci i djevojčice podjednako su voljeli matematiku i procjenjivali su ju podjednako važnom (Wigfield i Eccles, 1994). Komentirajući vlastite rezultate, Wigfield i sur. (1991) zaključuju da se matematika više ne doživljava isključivo muškom domenom. Međutim, nepostojanje spolnih razlika u vrednovanju matematike kod naših učenika ne upućuje nužno na odsutnost tradicionalnih spolnih stereotipa prema kojima je interes za matematiku primjereniji dječacima. Naime, djelovanje tih stereotipa možda se očituje tek na starijem uzrastu, što podupiru neki istraživači. Primjerice, hipoteza spolne intenzifikacije pretpostavlja da aktivnosti i preferencije sukladne spolnoj ulozi postaju sve istaknutije kako se adolescenti sve više pokušavaju prilagoditi stereotipnim očekivanjima vezanima uz određenu spolnu ulogu (npr. Watt i Eccles, 1999), dok se na mlađim uzrastima takve razlike još ne pojavljuju. I spolne razlike u postignuću imaju svoju razvojnu dinamiku. Frost, Hyde i Fennema (1994) u

svojoj meta-analizi 100 istraživanja o spolnim razlikama u uspjehu u matematici nalaze jak efekt dobi na veličinu ovih razlika. Tako u osnovnoj školi učenice postižu nešto bolje rezultate, ali se kasnije situacija potpuno mijenja, pa od srednjoškolskog uzrasta nadalje muškarci pokazuju značajno bolji uspjeh u matematici od žena. Ta se prednost muškaraca zadržava i u odrasloj dobi. Nepostojanje spolnih razlika u vrednovanju matematike možda je zaista specifično za dob naših ispitanika, što bi moglo provjeriti longitudinalno istraživanje razvojnih promjena u percepciji predmeta. Na kraju, ne treba zaboraviti ni hipotezu o kulturalnoj i kontekstualnoj specifičnosti naših nalaza, koji mogu biti i posljedica našeg školskog konteksta i programa matematike koji se trenutačno poučava u našim osnovnim školama.

Niz drugih nalaza općenito dobro odgovara empirijskim podacima dobivenim na različitim, uglavnom anglo-američkim uzorcima, te se čini da možemo govoriti o nekim kulturalnim univerzalnostima. Djevojčice tako, čini se, konzistentno preferiraju materinski i strane jezike više od dječaka (Wigfield i sur., 1991; Watt i Eccles, 1999; Harland i sur., 2001).

Nalaz o izrazito većoj sklonosti dječaka tjelesnoj i zdravstvenoj kulturi u skladu je s kulturalno univerzalnim nalazima o većoj preferenciji dječaka za sportske aktivnosti (Wigfield i sur., 1991; Jacobs i sur., 2000; Stelzer i sur., 2004). Takve su preferencije sukladne nalazima da dječaci imaju viši globalni fizički self- koncept, a i pojedine njegove specifične aspekte, čak i u društvima koja eksplicitno promoviraju spolnu jednakost, poput norveškog (Klomsten, Skaalvik i Espnes, 2004).

Premda smo našli brojne i konzistentne spolne razlike u percepciji pojedinih komponenata vrijednosti predmeta, treba naglasiti da su dobivene razlike uglavnom vrlo male. Tako i naše istraživanje potvrđuje zaključak Hyde i Durik (2005) da su spolne razlike vrijednostima zadatka, samoefikasnosti i u ciljevima za postignućem male i specifične za pojedino područje.

Usprkos tome ovi nalazi nisu irelevantni za obrazovnu praksu, već imaju implikacija po obrazovnu politiku. Istraživanja percepcije pojedinih predmeta vrlo su informativna za razvoj kurikuluma i poučavanje u školi. Pintrich (2003) iz postojeće literature o motivaciji izvodi pet ključnih spoznaja o motivacijskoj ulozi pojedinih konstrukata, i iz njih izvodi izravne implikacije na dizajn kurikuluma i poučavanje. Dva načela odnose se na ulogu interesa i intrinzične motivacije, te vrijednosti zadatka. Pintrich na temelju tih načela preporuča da se u nastavi daju poticajni, zanimljivi i raznoliki zadaci, aktivnosti i materijali koji će učenicima biti smisleni, relevantni i korisni i koji će potaknuti njihovu osobnu identifikaciju sa školom.

Škola može iskoristiti osobni interes učenika tako da im omogući odabir tema za školske projekte i školske aktivnosti (Linnenbrink i Pintrich, 2002).

Međutim, kako navode Miller i suradnici (1996), učenici se u školi uvijek susreću i s područjima za koja nemaju interesa i gdje nisu intrinzično motivirani stjecati znanje i usavršavati postojeće vještine. U tim slučajevima, motivacija se može povećati tako da se učenicima pomogne da uvide potencijalnu korisnost znanja i vještina koje trenutačno stječu u školi, te da internaliziraju one vrijednosti koje će im pomoći u učenju tih predmeta (Miller i sur., 1996; Linnenbrink i Pintrich, 2002; DeBacker i Nelson, 2001). Naglasak na budućim ishodima, odnosno budućoj vrijednosti sadašnjeg angažmana u školi učenike može potaknuti da ulažu napor i u ona područja učenja za koja trenutačno nemaju intrinzičnog interesa (Miller i sur., 1996; Miller, DeBacker i Greene, 2000). Zbog toga efikasne intervencijske strategije povećanja školske motivacije trebaju isticati potencijalnu korisnost zadatka za učenika, ali i sadržavati naglasak na budućem vremenu, odnosno budućim ishodima. One trebaju biti osjetljive i na razlike između pojedinih kategorija učenika, primjerice onih s visokim i onih s niskim postignućem, za koje su možda potrebne posebne intervencijske strategije povećanja motivacije. Istraživački nalazi o spolnim razlikama posebno su instruktivni, jer upućuju na to da dječaci i djevojčice mogu imati različitu strukturu motivacije za učenje pojedinih područja, što je važno za razvoj kurikulumu, a i za odabir efikasnih strategija poučavanja (DeBacker i Nelson, 1999). U literaturi se tako može naći niz preporuka za kreiranje obrazovnog okruženja i za korištenje intervencijskih strategija koje će pogodovati povećanju motivacije kod onog spola koji je slabije motiviran za određenu aktivnost. Primjerice, Eccles opisuje kontekst učenja koji će naročito potaknuti motivaciju za učenje matematike kod učenica. Obrazovno okruženje koje više pogoduje motivaciji učenica je ono u kojem se prednost daje učeničkoj suradnji, a ne kompeticiji, gdje se primjenjuje individualizirani pristup s povratnim informacijama i aktivnosti koje omogućuju neposredno iskustvo svakom učeniku, i gdje se naglašava važnost matematike za daljnje školovanje (Eccles, 1989). Eccles i Harold (1991) predlažu nekoliko vrsta mogućih intervencija koje bi povećale participaciju djevojčica u sportskim aktivnostima. One, primjerice, mogu uključivati: a) rad na promjeni stavova odraslih osoba koje su uključene u sportske aktivnosti djevojčica; b) primjereno okruženje za trening djevojčica koje će naglašavati suradnju i socijalnu interakciju, a ne natjecanje, i c) obrazovanje koje će isticati korisnost sporta za fizičko zdravlje i socijalne interakcije. Teorijski napredak i obilje empirijskih nalaza u području istraživanja motivacije posljednjih godina nudi sve više spoznaja koje mogu značajno unaprijediti učenje i poučavanje. Suvremena obrazovna politika trebala bi se stoga temeljiti na ovim postignućima i uzimati ih

u obzir pri kreiranju kurikuluma i donošenju obrazovnih odluka. Ona treba poznavati specifičnosti motivacije pojedinih skupina učenika u vlastitoj sredini želi li ispuniti misiju stvaranja podjednakih obrazovnih šansi za sve.

## Literatura

- American Psychological Association (1997). *Learner centered psychological principles: A framework for school redesign and reform*. Washington: APA.
- Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G.V., & Pastorelli, C. (2001). Self-efficacy beliefs as shapers of children's aspirations and career trajectories. *Child Development, 72*, 187-206.
- Bezinović, P. & Tkalčić, M. (2002). Škola i psihosomatski simptomi kod srednjoškolaca. *Napredak, 143*, 279-290.
- Boekaerts, M. (1993). Being concerned with well-being and with learning. *Educational Psychologist, 28*, 149-167.
- Boekaerts, M. (2002). Bringing about change in the classroom: strengths and weaknesses of the self-regulated learning approach - EARLI Presidential Address, 2001. *Learning and Instruction, 12*, 589-604.
- Colley, A. & Comber, C. (1994). Gender effects in school subject preferences: a research note. *Educational Studies, 20*, 1, 13-19.
- Colley, A. & Comber, C. (2003). School subject preferences: age and gender differences revisited. *Educational Studies, 29*, 1, 59-67.
- Covington, M.V. (2000). Goal theory, motivation and school achievement: An integrative review. *Annual Review of Psychology, 51*, 171-200.
- DeBacker, T. i Nelson, R.M. (1999). Variations on an expectancy-value model of motivation in science. *Contemporary Educational Psychology, 24*, 71-94.
- DeBacker, T. i Nelson, R.M. (2001). Motivation to learn science: differences related to gender, class type and ability. *The Journal of Educational Research, 93*, 245-254.
- OECD Directorate for Education, employment, labour and social affairs. (2002). *Definition and Selection of Competences (DeSeCo): Theoretical and Conceptual foundations*
- Doll, R.C. (1996). *Curriculum improvement. Decision making and process*. Boston: Allyn and Bacon.
- Eccles, J.S. (1989). Bringing young women to math and science. U: Crawford, M. i Gentry, M. (Ur.). *Gender and thought*. New York: Springer-Verlag.
- Eccles, J.S. (1994). Understanding women's educational and occupational choices. *Psychology of Women Quarterly, 18*, 585-609.

- Eccles, J.S. (2005). Subjective task value and Eccles et al. model of achievement-related choices. U: A.J. Elliott & C.S. Dweck (Ur.) *Handbook of Competence and Motivation*. New York: Guilford Press.
- Eccles, J.S. & Harold, R.D. (1991). Gender differences in sport involvement: Applying the Eccles' expectancy-value model. *Journal of applied sport psychology*, 3, 7-35.
- Eccles, J.S. & Wigfield, A. (1995). In the mind of the actor: the structure of adolescents achievement task values and expectancy-related beliefs. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 21, 3, 215-225.
- Eccles, J.S. & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values and goals. *Annual Review of Psychology*, 53, 109-132.
- Eccles, J.S. & Adler, T.F. i Meece, J.L. (1984). Sex differences in achievement: A test of alternate theories. *Journal of Personality and Social Psychology*, 46, 26-43.
- Eccles, J. S., Wigfield, A., Harold, R. D., & Blumenfeld, P. (1993). Age and gender differences in self and task perceptions during elementary school. *Child Development*, 64, 830-847.
- Eccles, J.S., Barber, B.L., Updegraff, K. & O'Brien, K.M. (1998). An expectancy-value model of achievement choices: the role of ability self-concepts, perceived task utility and interest in predicting activity choice and course enrollment. U: Hoffmann, L., Krapp, A., Renninger, K.A. & Baumert J. (1998). *Interest and learning: Proceedings of the Seeon conference on interest and gender*. Institute for Science Education at the University of Kiel, str. 267-280.
- Elliot, A. J. (1999): Approach and avoidance motivation and achievement goals. *Educational Psychologist*, 34, 169-189.
- Elliott, A.J. & Dweck, C.S. (Ur.) *Handbook of Competence and Motivation*. New York: Guilford Press.
- Frost, L., Hyde, J., & Fennema, E. (1994). Gender, mathematics performance and mathematics-related attitudes and affect: A meta-analytic synthesis. *International Journal of Educational Research*, 21, 373-385.
- Greene, B.A., DeBacker, T., Ravindran, B. i Krows, A.J. (1999). Goals, values and beliefs as predictors of achievement and effort in high school mathematics classes. *Sex Roles*, 40, 421-459.
- Harland, J., Moor, H., Kinder, K. & Ashworth, M. (2002) *Is the Curriculum Working?* Northern Ireland : NFER.
- Haste, H. (2001). Ambiguity, autonomy and agency: Psychological challenges to new competence. U: Rychen, D.S i Salganik, L.H. (Ur.). *Defining and selecting key competencies*. Seattle: Hogrefe & Huber.
- Hendley, D. & Stables, S. (1996). Pupils' subject preferences at key stage 3 in South Wales. *Educational Studies*, 22, 2, 177-187.

- Husman, J. & Lens, W. (1999). The role of the future in student motivation. *Educational Psychologist*, 34, 113-125.
- Hyde, J.S., Fennema E. & Lamon, S. J. (1990). Gender differences in mathematics performance: a meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 107, 139-155.
- Hyde, J.S. & Durik, A.M. (2005). Gender, competence and motivation. U: A.J. Elliott & C.S. Dweck (Ur.) *Handbook of Competence and Motivation*. New York: Guilford Press.
- Jacobs, J.E, Lanza, S., Osgood, D.W., Eccles, J.S. & Wigfield, A. (2002) Changes in children's self-competence and values: Gender and domain differences across grades one through twelve. *Child Development*, 73, 509-527.
- Klomsten, A.T., Skaalvik, E.M. & Espnes, G.A. (2004). Physical self-concept and sports: do gender differences still exist? *Sex Roles*, 50, 119-127.
- Linnenbrink, E.A. i Pintrich, P.R. (2002). Motivation as an enabler for academic success. *School Psychology Review*, 31, 313-327.
- Makrakis, V & Sawada, T. (1996). Gender, computers and other school subjects among Japanese and Swedish students. *Computers and Education*, 26, 4, 225-231.
- Meece, J.L., Eccles Parsons, J., Kaczala, C.M., Futterman, R., & Goff, S. (1982). Seks differences in math achievement: toward a model of academic choice. *Psychological Bulletin*, 91, 324-348.
- Miller, R.B., Greene, B.A., Montalvo, G.P., Ravindran, B. & Nichols, J.D. (1996). Engagement in academic work: the role of learning goals, future consequences, pleasing others and perceived ability. *Contemporary Educational Psychology*, 21, 388-422.
- Miller, R.B., DeBacker, T.K. & Greene, B.A. (2000). Perceived instrumentality and academics: The link to task valuing. *Journal of Instructional Psychology*, 26, 250-260.
- Miller, R.B., & Brickman S. J. (2004). A model of future-oriented motivation and self-regulation. *Educational Psychology Review*, 16, 9-33.
- Ornstein, A. C. & Hunkins, F.P. (1998). *Curriculum. Foundations, Principles and Issues*. Boston: Allyn and Bacon.
- Pintrich, P. R. (1994). Continuities and discontinuities: Future directions for research in educational psychology. *Educational Psychologist*, 29, 137-148.
- Pintrich, P.R. (2000a). Educational psychology at the millenium: A look back and a look forward. *Educational Psychologist*, 35, 221-226.
- Pintrich, P.R. (2000b). Multiple golas, multiple pathways: the role of goal orientation in learning and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 92, 544-555.
- Pintrich, P.R. (2003). A motivational science perspective on the role of student motivation in learning and teaching contexts. *Journal of Educational Psychology*, 95, 667-686.



- Pintrich, P. R & Zusho, A. (2002). The development of academic self-regulation: the role of cognitive and motivational factors. U: Wigfield, A. i Eccles, J.S: *The development of achievement motivation*. San Diego: Academic Press.
- Puustinen, M. & Pulkkinen, L. (2001). Models of self-regulated learning: a review. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 45, 269-286.
- Renninger, K.A. & Hidi, S. Student interest and achievement. U: Wigfield, A. & Eccles, J.S: *The development of achievement motivation*. San Diego: Academic Press.
- Ryan, R.M. Deci, E.L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54-67.
- Rychen, D.S. & Salganik, L.H. (2001). *Defining and selecting key competencies*. Seattle: Hogrefe & Huber.
- Schiefele, U. (1991). Interest, learning and motivation. *Educational Psychologist*, 26, 299-323.
- Siann, G. & Lightbody, P. (1996). Motivation and attribution at secondary school: the role of gender. *Educational studies*, 22, 13-26.
- Simons, J., Vansteenkiste, M., Lens, W. & Lacante, M. (2004). Placing motivation and future time perspective theory in a temporal perspective. *Educational Psychology Review*, 16, 121-139.
- Stelzer, J., Ernest, J.M., Fenster, M.J. & Langford, G. (2004). Attitudes towards physical education: A study from four countries: Austria, Czech Republic, England and USA. *College Student Journal*, 38, 171-178.
- Von Secker, C. (2004). Science achievement in social contexts: analysis from National assessment of educational progress. *Journal of Educational Research*, 98, 2, 67-78.
- Watt, H. M. G. (1997). *Changes in student beliefs and perceived social context in relation to maths across the first year of high school*. Paper presented at the AARE Annual conference, Brisbane, 1997. 1997 AARE Annual Conference Papers (online). <http://www.aare.edu.au/97pap>.
- Watt, H. (2004). Development of adolescents' self- perceptions, values and task perceptions according to gender and domain in 7th through 11th grade Australian students. *Child Development*, 75, 1556-1575.
- Watt, H. M.G. & Eccles, J.S. (1999). *An international comparison of students' maths and english related perceptions through high school using hierarchical linear modelling*. Paper presented at the AARE Annual conference, Melbourne 1999. 1999 AARE Annual Conference Papers (online). <http://www.aare.edu.au/99pap>.
- Weinburgh, M. (1995). Gender differences in student attitudes toward science: a meta-analysis of the literature from 1970 to 1991. *Journal of Research in Science Teaching*, 32, 4, 387-398.

- Weinert, F.E. (2001). Concept of competence: a conceptual clarification. U: Rychen, D.S i Salganik, L.H. (Ur.). *Defining and selecting key competencies*. Seattle: Hogrefe & Huber.
- Wigfield, A. (1994). Expectancy-value theory of achievement motivation: A developmental perspective. *Educational Psychology Review*, 6, 49-78.
- Wigfield, A. & Eccles, J.S. (1992). The development of achievement task values: A theoretical analysis. *Developmental Review*, 12, 265-310.
- Wigfield, A. & Eccles, J.S. (1994). Children's competence beliefs, achievement values and general self-esteem: Change across elementary and middle school. *Journal of Early Adolescence*, 14, 107-138.
- Wigfield, A. & Eccles, J.S. (2000). Expectancy-value theory of achievement motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 68-81.
- Wigfield, A. & Eccles, J.S (2002). The development of competence beliefs, expectancies for success, and achievement values from childhood through adolescence. U: Wigfield, A. & Eccles, J.S: *The development of achievement motivation*. San Diego: Academic Press.
- Wigfield, A., Eccles, J. S., Iver, D., Reumann, D., Midgley, C. (1991). Transitions during early adolescence: changes in children's domain-specific self-perceptions and general self-esteem across the transition to junior high school. *Developmental Psychology*, 27, 552-565.
- Wigfield, A., Eccles, J. S., Yoon, K.S., Harold R.D., Arbreton, A., Freeman-Doan C., & Blumenfeld, P.C. (1997). Changes in children's competence beliefs and subjective task values across the elementary school years: A three-year study. *Journal of Educational Psychology*, 89, 451-469.
- Wigfield, A., Tonks, S. & Eccles, J.S. (2004). Expectancy-value theory in cross-cultural perspective. U: McInerney, D.M. i Van Etten, S.: *Research on Sociocultural influences on Motivation and Learning. Vol. 4: Big Theories Revisited*. Greenwich: Information Age Publishing.
- Wolters, C.A (2003). Regulation of motivation: evaluating an underemphasized aspect of self-regulated learning. *Educational Psychologist*, 38, 189-205.

# DECENTRALIZACIJA KURIKULUMA I JAČANJE AUTONOMIJE ŠKOLA – ULOGA RAVNATELJA – SAŠA PUZIĆ

## *Uvod*

U gotovo svim tranzicijskim zemljama, pa tako i u Hrvatskoj, na djelu je intenzivna javna rasprava o reformi školstva. Kritizira se njegova nedovoljna učinkovitost, te se, između ostalog, naglašava da, u naslijeđenom obliku, predstavlja preveliko financijsko opterećenje za vlade tranzicijskih zemalja. Rješenja se stoga traže u različitim oblicima decentralizacije, deregulacije i u jačanju školske autonomije (Pastuović, 2002; Staničić, 2003). Sličan se razvoj uočava u gotovo svim zemljama OECD-a, u kojima se također uvode programi decentralizacije i novih oblika školskog menadžmenta (Dalin, 1998). Pri tome smanjenje državnih izdvajanja sve češće prate zahtjevi za tržišnim ponašanjem škola (Baranović, 2005).

Govoreći o decentralizaciji na području obrazovanja Dalin (1998) ističe sljedeće razvojne trendove: sve veću privatizaciju škola, sa, u međuvremenu, značajnim udjelom privatnih škola; demokratizaciju obrazovanja u smislu veće participacije roditelja i povećanja roditeljske slobode izbora škola za svoju djecu; administrativne reforme, s naglaskom na pojednostavljenju i smanjenju birokracije; te financijske reforme, posebno od ishoda zavisno financiranje i veća ovisnost o privatnim sponzorima. Autor naglašava da napori prema decentralizaciji nisu prolazna pojava, već da „takav pristup postaje prirodni okvir za upravljanje obrazovnim sustavima“ (str. 5). To, između ostalog, znači da se pojedinim školama daje veća autonomija odlučivanja, no da im se istovremeno dodjeljuje i veća odgovornost – od administrativnog upravljanja i raspodjele financijskih sredstva do kreiranja kurikuluma (Fiske, 1996).

Značajna posljedica razvoja prema većoj školskoj autonomiji je da znanja i kompetencije školskih ravnatelja stječu novo značenje. Ili točnije, ravnatelj postaje koordinator između škole, lokalnih vlasti i šireg sustava s jedne strane, te između učenika i školskog osoblja kao i unutar samog školskog osoblja s druge. Prvo se odnosi na ulogu ravnatelja kao menadžera škole koji uspostavlja i održava stabilnu i uhodanu organizaciju koja je administrativno uspješna i učinkovita, dok potonje podrazumijeva stručno-pedagoško vođenje u unapređivanju nastave i kurikuluma. U literaturi se ovaj porast školske autonomije koncipira još i kao razvoj „samo-upravljanih“ (eng. self-managing schools) i „samo-unapređujućih“ (eng. self-improving schools) škola (Southworth, 1999).

Kada je riječ o hrvatskom školstvu, istraživanja pokazuju da se „neformalno i službeno govori o školskoj, učiteljskoj i ravnateljskoj autonomiji, ali u školskoj i nastavnoj praksi ta se „autonomija“ nedostatno vidi i osjeća“ (Matijević, 2002: 317). Organizacija za ekonomsku suradnju i razvoj (Organization for economic cooperation and development - OECD) je 2001. godine napravila strukturalnu analizu hrvatskog školstva, gdje se došlo do nalaza da je hrvatski školski sustav previše centraliziran u području financiranja, upravljanja, te u određivanju i primjeni kurikuluma. Istovremeno, dok je odlučivanje centralizirano kada je riječ o kurikulumu i udžbenicima, potpuno je decentralizirano po pitanju evaluacije kvalitete rada (OECD, 2001).

Važna posljedica ovakvoga stanja je da škole nisu autonomne u profilaciji nastavnih sadržaja i kreiranju vlastitih nastavnih planova i programa. Naime, osnaživanje školske autonomije pretpostavka je decentralizacije kurikuluma, odnosno mogućnosti da ravnatelji i nastavnici budu autonomni u izvedbi i prilagođavanju središnjeg nacionalnog kurikuluma specifičnim potrebama sredine u kojoj škola djeluje (Pastuović, 2002). Takav razvoj proizlazi iz, danas dominantnog, kurikulumskog modela temeljenog na definiranju odgojno-obrazovnih postignuća učenika (eng. *outcome-based curriculum*) (Baranović, 2005), u sklopu kojega se školama i nastavnicima ostavlja relativno široka sloboda u planiranju i izvođenju nastave<sup>1</sup>. Škole ovo mogu iskoristiti za produblјivanje i proširenje nastavnih sadržaja, odnosno za sadržajnu i tematsku profilaciju nastavnog programa (*Kernlehrplan fuer das Gymnasium – Sekundarstufe I in Nordrhein-Westfalen, 2004*)<sup>2</sup>.

Iskustva niza zemalja svjedoče da je jedan od osnovnih preduvjeta kurikulumske profilacije škola aktivna uloga školskih ravnatelja, kako na području školskog menadžmenta, tako i na području stručno-pedagoškog vođenja škola (Dalin, 1998) - ravnatelji osiguravaju materijalne uvjete nužne za kontinuirano unapređivanje nastavnog procesa, te istovremeno zauzimaju važnu ulogu u stručno-pedagoškom vođenju škole. Ciljevi ovoga rada stoga su sljedeći: 1) prikazati mišljenja ravnatelja hrvatskih osnovnih škola o djelokrugu njihova rada u školi te o promjenama postojećih nastavnih programa za obvezno obrazovanje; 2) utvrditi odgovaraju li njihova mišljenja postojećim trendovima prema povećanju autonomije škola i decentralizaciji kurikuluma. Naime, premda je sustav velikim dijelom centraliziran, moguće je da ravnatelji i drugi obrazovni djelatnici u praksi anticipiraju spomenute trendove. Kako bi se približili

---

<sup>1</sup> Za razliku od tradicionalnog nastavnog plana i programa zasnovanog na detaljnoj deskripciji nastavnih sadržaja (eng. *input-based*), gdje ne postoje značajnije mogućnosti za modifikaciju i prilagodbu od strane škole i nastavnika.

<sup>2</sup> Premda u zemljama s tradicionalno visokim stupnjem školske autonomije, odnosno decentraliziranog odlučivanja na području obrazovanja (primjerice u anglo-saksonskim zemljama) kurikulumske promjene mogu djelovati i obrnuto, tj. kao sredstvo obrazovne centralizacije na nacionalnoj razini (Southworth, 1999).

odgovoru na postavljeno pitanje, u prvom koraku pristupamo teorijskom prikazu ravnateljskih poslova, gdje se, u kontekstu jačanja školske autonomije, administrativno-organizacijski poslovi koncipiraju kao „decentralizirani školski menadžment“ (eng. site-based management), dok se stručno-pedagoški poslovi određuju koncepcijama „instrukcijskog“ i „transformacijskog vodstva“ (eng. instructional leadership, transformative leadership). U drugom koraku pristupa se analizi rezultata empirijskog istraživanja o mišljenjima ravnatelja hrvatskih osnovnih škola o uvjetima i djelokrugu njihova rada u školi, te o njihovom mišljenju o promjenama postojećih nastavnih programa za obvezno obrazovanje.

## 1. Djelokrug rada ravnatelja

Uvriježeno je da se rad ravnatelja u stručnoj literaturi dijeli na dvije osnovne vrste ravnateljskih poslova: stručno-pedagoške (eng. *leading professional role*) i administrativno-organizacijske poslove (eng. *chief executive role*) (Southworth, 2002).<sup>3</sup> Stručno-pedagoški poslovi obuhvaćaju sve aktivnosti koje su vezane uz praćenje i unapređivanje nastavnog procesa, što, među ostalim, uključuje planiranje i programiranje rada, uvođenje inovacija u odgojno-obrazovni rad, analize ostvarenih rezultata rada u školi, stručno usavršavanje nastavnika, savjetodavni rad s nastavnicima, održavanje pedagoških predavanja za nastavnike i roditelje i dr. (Staničić, 1994)<sup>4</sup>.

Za razliku od gore navedenih aktivnosti, u kojima je fokus na odgojno-obrazovnom procesu i u kojima ravnatelj potiče i prati njegovo odvijanje, administrativno-organizacijski poslovi usmjereni su prvenstveno na materijalne i kadrovske osnove za stručno-pedagoško djelovanje, odnosno na one poslove koji će omogućiti da se stručno-pedagoški rad odvija nesmetano i na najbolji mogući način. U Priručniku za ravnatelje hrvatskih osnovnih škola ova se organizacijska funkcija ravnatelja opisuje na sljedeći način: „ /S/mišljeno uređenje i koordiniranje određenih objektivnih čimbenika, neovisnih o učeniku i učitelju, kako bi se njihovim usklađivanjem stvorili što povoljniji uvjeti za normalno izvođenje nastave i ostalog odgojno-obrazovnog rada“ (Drandić, 1993: 204).

---

<sup>3</sup> Ova je podjela logična budući da se, pored stručne podloge, oslanja i na zakonsku regulaciju – u hrvatskom Zakonu o osnovnom školstvu govori se o ravnatelju kao o poslovnom organu i pedagoškom rukovoditelju škole (NN, 55/90).

<sup>4</sup> Prema hrvatskom Zakonu o osnovnom školstvu navedene aktivnosti ulaze u godišnji plan i program rada škole u kojem se planiraju i određuju uvjeti rada i u kojem se programski konkretizira svaka aktivnost u školi (NN, 55/90). Na kraju školske godine škole su dužne dostaviti izvještaj o rezultatima svoga rada u kojemu ravnatelj mora dati kritičku analizu rezultata koje je škola ostvarila, kao i njegovu viziju zadataka koje treba ostvariti kako bi se stanje unaprijedilo. Te izvještaje obrađuje Zavod za školstvo stvarajući sintetički prikaz o stanju školstva (Staničić, 1994).

Ukoliko gore naznačenu podjelu ravnateljskih poslova stavimo u kontekst jačanja školske autonomije, rad na (administrativno-organizacijskom) održavanju i (stručno-pedagoškom) razvoju škole teorijski se može konceptualizirati kao „decentralizirani školski menadžment“ (eng. *site-based management*) i „instrukcijsko i/ili transformacijsko vodstvo“ (eng. *instructional/transformational leadership*).

### 1.1. Decentralizirani školski menadžment<sup>5</sup>

Koncept decentraliziranog menadžmenta škola, poznat i kao „site-based“ ili „school-based management“, razvija se u SAD i nekim zemljama zapadne Europe (Velikoj Britaniji, Norveškoj, Švedskoj i dr.) od 80-tih godina 20. st. do danas (Dalín, 1998; Southworth, 1999). Osnovna ideja je da se, sa centralizirane upravne razine, inicijativa u obrazovanju prenese na davatelje usluga, tj. na pojedine škole. „Svrha „site-based“ menadžmenta je da se, slično kao u pomaku prema participativnom menadžmentu u poslovanju, poboljša učinak tako da se one najbliže davanju usluga – nastavnike i ravnatelje – učini nezavisnijima te stoga i odgovornijima za rezultate svojih škola“ (Hill i Bonan, 1991: 1). U tom smislu svaka škola postaje (decentralizirana) samo-upravljana organizacija (eng. *self-managing organisation*), što, između ostalog, podrazumijeva, od strane škole, autonomno raspolaganje financijskim sredstvima, te samostalno odlučivanje o kadrovskoj politici i organizaciji nastave (Holloway, 2000). Može se reći da „site-based management“ označava osnovni proces putem kojeg školsko osoblje određuje potrebe škole, te pronalazi učinkovite načine za ostvarivanje zadanih ciljeva (Hill i Bonan, 1991).

Izravna posljedica takvog koncepta je sve istaknutija menadžerska uloga ravnatelja škole. Budući da je ravnatelj na vrhu piramide odlučivanja i moći unutar škole (Bush, 1995), on u procesu decentralizacije preuzima odgovornost za veliki dio odluka koji se nekada donosio izvan škole. To zahtijeva ravnatelje s razvijenim komunikacijskim, organizacijskim i poduzetničkim vještinama (Southworth, 2002; Staničić, 2003). Primjerice, učinkovita raspodjela školi dodijeljenih financijskih sredstava, ili dugoročno planiranje zapošljavanja nastavnika i stručnih suradnika, predstavljaju samo dio problema koji zadiru u proširene administrativno-organizacijske kompetencije ravnatelja. No učinkovit „school-based management“ također zahtijeva uključivanje i ostalog školskog osoblja u donošenje odluka.

---

<sup>5</sup> Jedna od prvih definicija pojma školski menadžment glasi: «Školski menadžment je upravljanje i rukovođenje školom s posebnim naglaskom na pitanjima urednog izvršavanja obveza škole, pribavljanja financijskih sredstava, brizi za školski objekt i okoliš te uvjeta za rad» (prema Staničić, 2003: Dictionary of education (ur. Good, V.C.) New York/Toronto/London: McGraw-Hill Company). Ili «Školski menadžment/ odnosi se na usklađivanje svih raspoloživih ljudskih, materijalnih, financijskih i dr. potencijala radi optimalnog ostvarivanja ciljeva neke prosvjetne institucije ili obrazovne ustanove» (Staničić, 2003: 295).

Naime, uz disperziju moći pojedincima, ravnatelji moraju disperzirati i odgovornost (Holloway, 2000). Ovo je važno naglasiti, jer ravnatelji nerijetko zanemaruju suradnju s drugim školskim djelatnicima i radije posežu za jakim vodstvom: „U upravljanju školom dolazi do promjena, ali postoje i neke stalne odlike, od kojih je najuočljivija kontinuitet shvaćanja ravnateljskih poslova kao čina individualnog vodstva“ (Soutworth, 1999: 60). No kao što pokazuju rezultati istraživanja, uspješan „site-based management“ - uz kontinuirano stručno usavršavanje školskih djelatnika - zahtijeva disperziju moći u školama, široku diseminaciju informacija, te ravnatelja koji vodi i delegira odgovornost (Holloway, 2000).

Koncepcija „site-based“ managementa podrazumijeva da se školama dodjeljuje mjesto primarne jedinice u obrazovnom sustavu, gdje se zajedno s upravljanjem preuzima odgovornost za razvoj i položaj škole na obrazovnom tržištu. To, između ostalog, znači da ravnatelji moraju osigurati što povoljnije organizacijske uvjete za kontinuirano usavršavanje kurikuluma i poboljšavanje obrazovnih postignuća učenika. Kao svojevrsna ilustracija ove tvrdnje može se navesti primjer engleske obrazovne reforme (eng. „Educational Reform Act“) iz 1988., čiju je okosnicu, u sklopu sveobuhvatnih zahvata za unapređivanje kvalitete nastave i postignuća učenika, činio pokušaj podvrgavanja škola zakonitostima „obrazovnog tržišta“. Točnije, škole se poticalo da se međusobno natječu za upis novih učenika, budući da je o broju upisanih učenika ovisio iznos školama dodijeljenih proračunskih sredstava. Preduvjet za to bilo je objavljivanje postignuća/učinkovitosti pojedinih škola na jedinstvenim nacionalnim kurikularnim ispitima provedenim od strane neovisnih ispitivača Ureda za standarde u obrazovanju (skraćeno OFFSTED). Na taj način roditeljima je dana mogućnost izravne usporedbe postignutih rezultata po pojedinim školama, na osnovu koje su onda mogli izabrati školu u koju će upisati svoje dijete. Hill i Bonan stoga naglašavaju da u decentraliziranom sustavu, u sklopu kojega pojedine škole nose odgovornost individualne diferencijacije i razine školskog postignuća, roditeljski izbor proizvodi decentralizirani proces odgovornosti, odnosno tvori decentralizirani mehanizam za evaluaciju učinkovitosti pojedinih škola, a time i djelatnosti ravnatelja (Hill i Bonan, 1991).

Brojna istraživanja potvrđuju da je uobičajena posljedica reformi prema decentralizaciji i „obrazovnom tržištu“ sve veći obujam administrativnih poslova ravnatelja (Dalin, 1998; Latham, 1998). Porast kompeticije među školama dovodi do toga da ravnatelji moraju iskazivati poduzetnost u osiguravanju resursa (primjerice, kroz dodatno financiranje škola putem donacija, dodatnog pružanja usluga i sl.) i promociji svojih škola. Hall i Southworth (1997) ovo nazivaju „uznapređivalom prodajom škola“ (eng. „advanced selling of schools“), te ističu činjenicu da dodatni administrativni poslovi ravnatelja često idu na uštrb njihovih

pedagoških aktivnosti u školi. „Neka istraživanja indiciraju da zbog njihove vremenske opterećenosti, u 1990-tim (u Engleskoj), ravnatelji teže drže nastavu. Ti ravnatelji sebe ne vide kao vođe u nastavi, već prije djeluju kao rezidencijalni inspektori škole“ (str.166). Potonje, između ostalog, ukazuje na središnju dilemu u radu ravnatelja, odnosno na okolnost da se od ravnatelja zahtijeva da istovremeno budu organizacijski menadžeri i vođe učinkovitog poučavanja i učenja (Southworth, 2002; Staničić, 1994). Fidler (1997) ističe da su u Engleskoj i Walesu, s delegiranjem financijskih i drugih upravljačkih djelatnosti školama te većom odgovornošću za uspjeh škola, ravnatelji u velikoj mjeri prihvatili administrativno-organizacijsku ulogu, dok se kasnije s uvođenjem redovitog inspekcijskog nadzora sve veća pažnja počela posvećivati stručno-pedagoškim problemima. Naime, iako školski menadžment podrazumijeva različite aktivnosti i postavlja pred ravnatelje sve složenije zadatke, u konačnici je kvaliteta nastave i podučavanja najvažniji kriterij školske učinkovitosti (Southworth, 1999).

## *1.2. Stručno-pedagoško vođenje škola<sup>6</sup>*

U zadnjih dvadeset pet godina raspravom o najprimjerenijem modelu stručno-pedagoškog vođenja u školi dominirala su dva teorijsko-konceptualna modela: „instrukcijsko vodstvo“ (eng. instructional leadership) i „transformacijsko vodstvo“ (eng. transformational leadership) (Hallinger, 1997). Oba modela naglašavaju ulogu ravnatelja u usavršavanju obrazovnog procesa u školi.

Koncepcija „instrukcijskog vodstva“ razvija se kasnih 1970-tih i ranih 80-tih u sklopu istraživanja školske učinkovitosti (eng. school effectiveness) (Taylor, 1994). U tim istraživanjima došlo se, među ostalim, do spoznaje da je jako usmjeravajuće vodstvo ravnatelja fokusirano na kurikulum i nastavu bilo jedna od najvažnijih karakteristika učinkovitih škola: „U učinkovitim školama, ravnatelji su prednjačili u uspostavi atmosfere koja pridonosi učenju, te su imali više utjecaja na donošenje odluka od ravnatelja u manje učinkovitim školama“ (Sweeney, 1992: 345; prema Taylor, 1994: 3). U 1980-tim i ranim 90-tim ovaj je model oblikovao velik dio istraživanja o školskim ravnateljima, posebno u SAD, gdje se u to vrijeme i najčešće podučavao u praksi, odnosno u stručnoj izobrazbi školskih ravnatelja.

---

<sup>6</sup> Stručno-pedagoško vođenje škola Staničić definira kao upravljanje odgojno-obrazovnim procesom koje «čini okosnicu djelovanja unutar obrazovne ustanove i vezano je uz rad s ljudima. Budući da mu je temeljna svrha uspješno ostvarivanje pedagoških ciljeva, po svojoj je naravi stručno-pedagoško» (Staničić, 2003: 296).



U 1990-tim jača utjecaj modela vođenja koji su bili bliži novim reformskim trendovima poput profesionalnog osnaživanja (eng. empowerment) nastavnika, zajedničkog/podijeljenog vodstva (eng. shared leadership) ili organizacijskog učenja (eng. organizational learning), a koji su išli prema promjeni postojećih odnosa moći u školama. Najčešće korišten model ove vrste bio je model „transformacijskog vodstva“ (Leithwood, 1992). Umjesto da se fokusira na izravnu koordinaciju, kontrolu i nadzor kurikuluma i nastave od strane ravnatelja, transformacijsko vodstvo nastoji izgraditi školu u kojoj se zajednički postavljaju ciljevi i u kojoj postoji spremnost svih djelatnika za promjene u podučavanju i učenju.

Važno je napomenuti da i jedan i drugi model naglašavaju ulogu ravnatelja u razvoju zajedničke vizije kurikuluma u školi, pri čemu se razvoj kurikuluma shvaća kao kontinuirani proces u kojem, osim ravnatelja, sudjeluju i nastavnici i drugo školsko osoblje. U tom smislu, i model instruktorskog i transformacijskog vodstva ističu važnost ravnatelja za izgradnju i razvoj kurikulumske kulture<sup>7</sup> unutar škole.

### *1.2.1. Instrukcijsko vodstvo*

Rastuća važnost modela „instruktorskog vodstva“ u 1980-tim bila je posljedica niza istraživanja čiji su rezultati ukazivali na činjenicu da je stručno-pedagoško vođenje ravnatelja važan faktor u objašnjavanju uspješnosti stručno-pedagoškog rada u školama. Naziv „instruktorsko vodstvo“ (eng. instructional leadership) potječe iz Sjeverne Amerike, dok se u Engleskoj češće koriste termini „obrazovno“ (eng. educational leadership) i/ili „pedagoško“ (eng. pedagogic leadership) vodstvo.

Model „instruktorskog vodstva“ pretpostavlja da ravnatelji svoju pažnju kritički fokusiraju na rad nastavnika i njihov utjecaj na razvoj učenika (Leithwood et al., 1999). Kao vođe (eng. leaders) ravnatelji „utječu na proces učenja kroz razvoj jasne misije koja kod nastavnika u školi osigurava fokus u podučavanju ... te stvara školsko okruženje koje promiče proces učenja i koje je na taj proces fokusirano“ (Hallinger, Beckman i Davis, 1989; prema Taylor, 1994: 3). Prema Leithwoodu (Leithwood et al., 1999), dosad najrazrađeniju koncepciju instruktorskog vodstva ponudio je Hallinger. Hallingerov model (Hallinger, 1997) postulira tri dimenzije „instruktorskog vodstva“: 1) određivanje misije škole, 2) upravljanje kurikulumom i 3)

---

<sup>7</sup> U skladu s time «kurikulumsku kulturu» možemo odrediti kao skup normi i vrijednosti prema kojima izgradnja i razvoj kurikuluma u školi predstavlja kontinuirani proces u kojem zajednički sudjeluju ravnatelj, nastavnici, i drugo školsko osoblje.

promoviranje pozitivne školske klime. Te su dimenzije podijeljene na ukupno deset funkcija (instrukcijskog vodstva).

Dvije funkcije, oblikovanje ciljeva škole i komuniciranje ciljeva, obuhvaćaju dimenziju *određivanja misije škole* – te se funkcije tiču uloge ravnatelja u radu s djelatnicima škole u svrhu osiguranja jasnih ciljeva usmjerenih prema akademskom napredovanju učenika. Zadatak je ravnatelja da promovira te ciljeve i da im osigura podršku u školskoj zajednici. Iako se ne pretpostavlja da ravnatelj sam određuje misiju škole, ravnatelj je odgovoran za njeno donošenje u jasnom i prepoznatljivom obliku.

Druga dimenzija, *upravljanje kurikulumom*, fokusirana je na koordinaciju i kontrolu nastave i kurikuluma. Uključuje tri funkcije vođenja: nadgledanje i evaluaciju nastave, koordinaciju kurikuluma i praćenje napredovanja učenika. Te funkcije zahtijevaju od ravnatelja da bude u značajnoj mjeri angažiran u razvoju nastavnog programa u školi. Iako, posebno u većim školama, ravnatelj ne može biti jedini zadužen za vođenje nastavnog programa, ovaj model pretpostavlja da je njegov razvoj ključna odgovornost ravnatelja.

Treća dimenzija, *promoviranje pozitivne školske klime (za učenje)* (eng. school learning climate), uključuje nekoliko funkcija: osiguranje vremena predviđenog za nastavu, promoviranje stručnog usavršavanja, održanje transparentnosti, osiguravanje poticaja za nastavnike, osiguravanje poticaja za učenje. Ova dimenzija uključuje razvoj visokih standarda i očekivanja te razvoj kulture permanentnog usavršavanja. U sklopu instrukcijskog vodstva, ravnatelj ima odgovornost povezati školsku praksu i standarde s misijom škole te stvoriti klimu koja potpomaže nastavu i učenje.

Hallinger također rezimira najvažnije zajedničke karakteristike različitih modela instrukcijskog vodstva:

- „instrukcijsko vodstvo“ fokusira ulogu ravnatelja u koordinaciji, kontroli, nadzoru i razvoju kurikuluma i nastave u školi;
- sa svojim izvorom u istraživanjima školske učinkovitosti, instrukcijsko je vodstvo koncipirano kao jedinstvena i cjelovita uloga školskih ravnatelja;
- činjenica da su istraživanja školske učinkovitosti u početku bila usredotočena na siromašne gradske škole kojima su trebale temeljite promjene, utjecala je na to da se vođe/ravnatelje definiralo kao „snažne“ i usmjeravajuće;

- „instrukcijsko vodstvo“ temelji se na kombinaciji stručnosti i karizme; ravnatelji su duboko uključeni u kurikulum i nastavu, te se ne libe zajedničkog rada s nastavnicima u usavršavanju nastave i učenja;
- vođe/ravnatelji su ciljno-orijentirani, usredotočeni na poboljšavanje učeničkih postignuća; zbog poteškoća u kojima se nalaze njihove škole, ti ravnatelji svoje ciljeve određuju uže nego što je to uobičajeno;
- vođe u podučavanju smatraju se graditeljima kulture; oni uspostavljaju visoka očekivanja i standarde, kako za učenike, tako i za nastavnike, te u svojim školama razvijaju kulturu stalnog usavršavanja (Hallinger, 1997:332).

Hallingerovo određenje instrukcijskog vodstva obuhvaća vrlo široki dijapazon ravnateljskih aktivnosti, i po tome spada u tzv. „šire“ pristupe koji uključuju i pitanja organizacijske i nastavne kulture, dok se „uži“ pristupi ograničavaju isključivo na rad nastavnika (Leithwood et al., 1999). Southworth (2002) naglašava da će „instrukcijsko vodstvo“ biti učinkovitije ukoliko se konceptualizira kao „šire“, budući da u tom slučaju podrazumijeva izravne i posredovane (neizravne) efekte vođenja. Također naglašava da „širi“ pristup uvažava različite elemente organizacijske prakse, poput interpersonalne i grupne dinamike, kulturnih normi, vrijednosti ili uvjerenja, dok „uži“ pristup primarno ističe izravni utjecaj ravnatelja na nastavnu praksu i kurikulum.

Kod razlikovanja izravnih i neizravnih učinaka vođenja Southworth se nastavlja na sistematizaciju Hallingera i Hecka, koji su, razmatrajući rezultate niza istraživanja o odnosu vođenja ravnatelja i postignuća učenika u razdoblju 1980-1995., razvili trojnu klasifikaciju „ravnateljskih učinaka“:

- izravni učinci (kod kojih djelovanje ravnatelja utječe na postignuća učenika);
- posredovani učinci (gdje djelovanje ravnatelja utječe na postignuća učenika putem drugih varijabli);
- recipročni učinci (gdje ravnatelj utječe na nastavnike i nastavnici utječu na ravnatelje te se kroz uzajamne procese utječe na postignuća učenika) (Southworth, 2002).

Polazeći od opisane trojne klasifikacije, autori naglašavaju da većina istraživanja ukazuje da, u sklopu instrukcijskog vodstva, ravnatelji imaju mjerljiv, iako najvećim dijelom neizravan utjecaj na školsku učinkovitost i učenička postignuća (najprimjereniji je tip posredovanih

učinaka), te zaključuju da ravnatelji najviše utječu na usmjeravanje škole kroz osiguranje misije i ciljeva škole odnosno njihovo povezivanje s elementima školske strukture (kurikulum, akademski standardi, satnica i sl.). Pri tome ističu da razmjerno manji dio studija pronalazi vezu između izravnog nadzora nastave od strane ravnatelja, učinkovitosti nastavnika i obrazovnih postignuća učenika. Te su veze najčešće prisutne u osnovnim školama, što može biti posljedica same veličine škole (Hallinger, 1997).

Takvu vezu drže upitnom i Blase i Blase (1998; prema Southworth, 2002), koji ističu da je „instrukcijsko vodstvo“ od strane praktičara dugo bilo sagledavano kao mješavina nadgledanja, stručnog usavršavanja nastavnika i razvoja kurikuluma. Kao nadopunu takvog tradicionalnog gledišta, Blase i Blase posebno naglašavaju važnost suradničkog odnosa ravnatelja s ostalim školskim osobljem, te izdvajaju određivanje ciljeva škole, vidljivu prisutnost u školi i posebno promoviranje stručnog usavršavanja nastavnika kao najutjecajnije pojedinačne djelatnosti u sklopu „instrukcijskog vodstva“ ravnatelja.

Kada je, pak, riječ o najvažnijim kritikama upućenim koncepciji „instrukcijskog vodstva“ ističe se da usko usmjeravanje na instrukcijsko vodstvo može, u pogledu poboljšavanja učeničkih postignuća, za ravnatelja postati disfunkcionalno, budući da „instrukcijsko vodstvo“ nikada ne može biti jedina uloga školskog ravnatelja. Zadatak je ravnatelja da ispunjava političku, stručno-pedagošku, institucionalnu, kao i ulogu simboličkog vodstva u svojoj školi. Osim toga, ravnatelji moraju svoje djelovanje prilagoditi potrebama, mogućnostima i poteškoćama koje proizlaze iz konteksta škole, što, primjerice, znači da ravnatelj manje osnovne škole može provoditi velik dio radnog vremena u razredu radeći na kurikulumu i nastavi, što je za ravnatelje u većim školama neizvedivo. I možda najvažnije, brojni promatrači drže upitnom sposobnost velikog broja školskih ravnatelja da igraju, uvjetno rečeno, „herojsku“ ulogu kakva proizlazi iz tipične koncepcije „instrukcijskog vodstva“. Pretpostavlja se da većina ravnatelja nema ni volje ni sposobnosti za takvu vrst angažmana (Hallinger, 1997).

### *1.2.2. Transformacijsko vodstvo*

Iako se koncepcija „transformacijskog vodstva“ u obrazovnoj teoriji javlja još 1970-tih i 80-tih, njezin se utjecaj u stručnim krugovima proširio tijekom 1990-tih, kao dio šire reakcije na obrazovnu politiku<sup>8</sup> u 1980-tim u sklopu koje su se promjene nametale prvenstveno „odozgo

---

<sup>8</sup> Misli se prvenstveno na SAD i Veliku Britaniju.

prema dolje“ (eng. top down). U sklopu takvog razvoja dolazi do prijelaza s „instrukcijskog“ modela na „transformacijski“ model kao prevladavajuće teorijske koncepcije vođenja škola (Brandt, 1992; prema Taylor, 1994). Poseban interes za „transformacijskim vodstvom“ u obrazovanju zabilježen je u vrijeme kada se u Sjevernoj Americi javlja pokret za restrukturiranjem škola (eng. school restructuring movement) s ciljem promjene postojećih odnosa moći u školama<sup>9</sup> (Leithwood, 1992).

U svojem opisu „transformacijskog vodstva“ Burns (1978; prema Taylor, 1994) navodi da „transformacijsko vodstvo“ postoji „kada jedna ili više osoba surađuje s drugima na način da se vođe (ravnatelji) i sljedbenici (nastavnici) uzajamno uzdižu prema višim razinama motivacije i moralnosti ... njihovi ciljevi (koji se ispočetka mogu razlikovati) se spajaju“. I dok vođe igraju istaknutu ulogu u postizavanju promjena, vođe i sljedbenici zajedno prolaze kroz transformacijski proces.

Jedan od najutjecajnijih modela transformacijskog vodstva, koji je ujedno poslužio kao osnova za mnogobrojna istraživanja, dao je Leithwood (Hallinger, 1997; Leithwood et al., 1999). Leithwoodov model transformacijskog vodstva sadrži osam glavnih komponenti piramidalno raspoređenih u četiri stupnja vođenja. Slijedom od nižih prema višim elementima to su: individualna podrška/ zajednički ciljevi i osobna vizija/ intelektualna stimulacija (poticaj za bavljenje stručnim problemima) i izgradnja kulture/ te nagrađivanje, uspostava visokih očekivanja i modeliranje vrijednosti koje se promiču školskom kulturom.

Značajno je to da ovaj model uz isticanje važnosti vođenja ravnatelja, naglašava da važne inicijative u školi mogu dolaziti i od strane nastavnika te ostalog školskog osoblja. Kreće se, također, od individualnih motivacijskih pretpostavki. Naime, umjesto da se zasniva na koordinaciji i kontroli individualnih djelatnika (u skladu s organizacijskim ciljevima), komponente poput individualne podrške, intelektualne stimulacije i osobne vizije ukazuju na to da je model usmjeren prema razumijevanju individualnih potreba djelatnika. U tom smislu, isti pokušava utjecati na ljude „odozdo prema gore“ (eng. bottom up), a ne obrnuto poput, primjerice, „instrukcijskog vodstva“ koje, kao direktivan „top-down“ pristup, naglašava prvenstveno ravnateljsku kontrolu i koordinaciju nastave i nastavnika. Transformacijsko se

---

<sup>9</sup> Restrukturaciju odnosa moći u školama Leithwood uspoređuje s promjenama do kojih je došlo u privrednim organizacijama, s pomakom od organizacija tipa A prema tipu Z (Leithwood, 1992). Organizacije tipa A odlikuje centralizirana kontrola i održavanje razlika u statusu nižih zaposlenika i menadžera. Zasnivaju se na kompetitivnom obliku moći, koju još naziva «moć odozgo prema dolje» (eng. top down power), a koja se koristi za kontrolu selekcije novih zaposlenika, alokaciju resursa i usmjeravanje stručnog usavršavanja. Za razliku od ovoga, organizacije tipa Z naglašavaju, koliko god je moguće, participativno donošenje odluka, te smanjivanje razlika u statusu zaposlenika. Zasnivaju se na obliku moći koji je «konsenzualan» i «facilitativan», to jest «na moći koja se ne manifestira «preko ljudi», već «kroz ljude»» (Leithwood, 1992: 1).

vodstvo stoga često opisuje i kao podijeljeno ili distribuirano vodstvo, koje promiče promjene u školi putem participacije „odozdo prema gore“.

Važno je također naglasiti da se, za razliku od „instrukcijskog vodstva“ koje cilja na „promjene prvog reda“ (ravnatelj pokušava utjecati na uvjete koji izravno utječu na kvalitetu kurikuluma i nastave), „transformacijsko vodstvo“ usmjerava ka promjenama „drugog reda“ (ravnatelj promiče sposobnosti drugih u školi kako bi mogli utjecati na kvalitetu kurikuluma i nastave). Dakle, umjesto da se usredotočuje na nadzor i kontrolu rada nastavnika i učenika u učionici (promjene „prvog reda“), ravnatelj pokušava izgraditi zajedničku viziju, poboljšati komunikaciju i razvijati proces zajedničkog donošenja odluka (promjene „drugog reda“) (Leithwood, 1992). Ravnatelji stoga intenzivno surađuju s drugim djelatnicima u školi, pri čemu individualne ciljeve povezuju s ciljevima škole; npr. stvaranjem klime u kojoj nastavnici teže stalnom stručnom usavršavanju i gdje svoja iskustva rutinski izmjenjuju s kolegama u školi, ili, primjerice, ohrabriranjem i osnaživanjem nastavnika za sadržajnu i tematsku profilaciju kurikuluma. Na važnost zajedničkih ciljeva ukazuje i Brown kada opisuje bit „transformacijskog vodstva“ sljedećim riječima: „da bi se škola ponovno pokrenula, ona treba komunikaciju, suradnju i zajedničke ciljeve“ (Brown, 1991: 96; prema Taylor, 1994: 5). Važno je, dakle, da ravnatelj stvara uvjete u kojima je moguće povećati predanost poslu i samo-motivaciju nastavnika, bez specifičnih direktiva „odozgo“.

Pregledom većeg broja istraživanja posvećenih učincima „transformacijskog vodstva“ od strane ravnatelja, Leithwood (1994) naglašava da ovaj model proizvodi prvenstveno promjene u ponašanju nastavnika (npr. sklonost prema usvajanju novih programa i metoda poučavanja), a da ne promovira određene prakse u poučavanju. Leithwood ističe da je „transformacijsko vodstvo“ ravnatelja uglavnom usmjereno prema postizanju triju ciljeva: 1) pomoć nastavnicima u razvoju i održanju suradničke, profesionalne školske kulture; 2) promicanje stručnog usavršavanja nastavnika; 3) pomoć nastavnicima u zajedničkom rješavanju problema. Autor naglašava da se ravnateljski učinci postižu uz pomoć promicanja grupnih ciljeva, oblikovanjem poželjnih načina ponašanja i osiguravanjem intelektualnih poticaja i individualne podrške nastavnicima - što potvrđuje da su ravnatelji najučinkovitiji kada stvaraju (pred)uvjete za promjene u školi. Nadalje, rezultati istraživanja potvrđuju da „transformacijsko vodstvo“ od strane ravnatelja utječe na nastavničku percepciju uvjeta u školi, kao i na njihovu spremnost za promjene i permanentno stručno usavršavanje (Bogler, 2001; Day et al., 2001; Fullan, 2002; prema Hallinger 1997).

No rezultati istraživanja također ukazuju na nerijetko razočaravajući doprinos nastavnika promjenama u školi i to po cijelom nizu varijabli (Bishop & Mulford, 1996; Leithwood & Jantzi, 2000; prema Hallinger, 1997; Bennies, 1991; prema Taylor, 1994). Kritičari ovoga modela stoga ističu činjenicu da se u praksi mnogi nastavnici opiru sudjelovati u zajedničkom vođenju škola, te da transformacijsko vodstvo nije ništa jednostavnije sprovesti u djelo od instrukcijskog vodstva. Tim više što, kako navodi Bennies (1991; prema Taylor, 1994), uobičajen rutinski rad u školi često u tolikoj mjeri opterećuje nastavnike, da isključuje većinu ne-rutinskih poslova i onemogućava svako kreativno planiranje.

### *1.2.3. Vođenje kurikuluma*

Unatoč značajnim razlikama između gore opisanih modela (učinci prvog reda vs. učinci drugog reda; strategija nadgledanja i kontrole vs. strategije „osnaživanja“ (eng. empowerment); individualno vodstvo vs. zajedničko/podijeljeno vodstvo) modeli instrukcijskog i transformacijskog vodstva dijele i niz zajedničkih karakteristika važnih za organizaciju kurikuluma u školi. Te zajedničke karakteristike, među ostalim, obuhvaćaju:

- stvaranje zajedničkog osjećaja za misiju škole;
- uspostavu klime visokih očekivanja, i razvoj školske kulture fokusirane na nastavu i učenje;
- organiziranje i osiguranje širokog djelokruga aktivnosti usmjerenih na intelektualnu stimulaciju i stručno usavršavanje nastavnika i ostalih školskih djelatnika;
- davanje primjera drugima u školi, u smislu ostvarivanja (modeliranja) vrijednosti koje se promiču školskom kulturom (Hallinger, 1997).

Drugim riječima, ravnatelj ispunjava središnju ulogu u motiviranju djelatnika škole, u afirmaciji i ohrabrivanju njihovih napora, u poticanju procesa komunikacije unutar škole, i u uspostavi kontinuiranog procesa uzajamnog dogovaranja i stručnog usavršavanja. Važno je nastavnicima osigurati prostor za izražavanje njihovih individualnih talenata i znanja, te uspostaviti zajednički osjećaj odgovornosti i participacije u planiranju, implementaciji i uspjehu nastavnog procesa. Naime, aktivna participacija nastavnika osnovni je preduvjet za, danas prevladavajući, kurikulumski model nastavnog planiranja u sklopu kojega se nastavnicima ostavljaju brojne mogućnosti za modifikaciju i prilagodbu nastave školskom okruženju i posebnim potrebama učenika.

U tom smislu ravnatelj igra središnju ulogu u stvaranju zajedničke vizije kurikuluma u školi, kao i u osiguravanju dinamičnog i inspirativnog kurikularnog vodstva. „Proces razvoja kurikuluma omogućava ravnatelju da, zajedno sa ostalim djelatnicima, prepozna obrazovne ciljeve koji su relevantni i realistični, te koji će oslikavati potrebe, sposobnosti i okolnosti učenika, kao i jedinstveni karakter škole i njene okoline“ (*Primary School Curriculum*, 1999). Pri tome ravnatelj vodi i koordinira kurikulum u smjeru uspostave ravnoteže između središnjeg (nacionalnog) kurikuluma, misije škole i specifičnih potreba učenika. To podrazumijeva da ustroj škole omogućava učeničku participaciju; da učenici imaju pristup vođenju (eng. guidance), kvalitetnim nastavnim materijalima, kao i drugim oblicima pomoći i podrške; da je alokacija resursa prilagođena procjenama nastavnika i razvoju učenika; da se u različitim predmetnim područjima nastava koordinira s ciljem razumijevanja širih područja znanja; da se kroskurikularne teme integriraju u različite predmete; da se osigura suradnja škole i roditelja; ili da se razvije suradnja između škole i svijeta rada (*Curriculum For The Compulsory School, The Pre-School Class And The Leisure-Time Centre*, 2001).

Ostvarivanje ovih ciljeva zahtijeva razvoj školskih procedura i struktura koje će omogućiti proces konzistentnog kurikularnog i organizacijskog planiranja („instrukcijsko vodstvo“). No, zahtijeva također delegiranje važnih odgovornosti na nastavnike i stručne suradnike, odnosno predanost vrijednostima i načelima školske kulture („transformacijsko vodstvo“).

## 2. Rezultati istraživanja

### 2.1. Cilj i problemi istraživanja

Istraživanje čije rezultate predstavljamo provedeno je 2003. godine na uzorku od 120 ravnatelja<sup>10</sup> u 121 osnovnoj školi u Hrvatskoj. Cilj istraživanja je bio ispitati mišljenja ravnatelja o djelokrugu njihova rada, s posebnim naglaskom na mišljenjima o provedbi sadašnjih te o pretpostavkama za izradu i primjenu novih nastavnih programa za osnovnu školu (obvezno obrazovanje).

Takav cilj istraživanja operacionaliziran je kroz sljedeće probleme:

- ispitati mišljenja ravnatelja o djelokrugu njihova rada, što uključuje:
  - administrativno-organizacijske poslove;
  - stručno-pedagoške poslove;

---

<sup>10</sup> U konačnici je 118 ravnatelja valjano popunilo upitnik.



- ispitati mišljenja ravnatelja o promjenama postojećih nastavnih programa za obvezno obrazovanje.

## 2.2. Hipoteza

Istraživanja hrvatskog školstva (pogledati uvodni dio) pokazuju da se neformalno i službeno govori o školskoj, učiteljskoj i ravnateljskoj autonomiji, ali da, u školskoj i nastavnoj praksi, takva autonomija dosad nije ostavila dubljeg traga. Polazi se stoga od pretpostavke da mišljenja ravnatelja o djelokrugu njihova rada u školi i o promjenama postojećih nastavnih programa za obvezno obrazovanje nisu u skladu s razvojem prema jačanju autonomije škola i decentralizaciji kurikulumu, odnosno da se razilaze s osnovnim postavkama decentraliziranog školskog menadžmenta i instrukcijskog/transformacijskog vodstva.

## 2.3. Rezultati i rasprava

### 2.3.1. Djelokrug rada ravnatelja

U skladu s osnovnim razlikovanjem ravnateljskih poslova, u istraživanju je rad ravnatelja podijeljen na dvije osnovne dimenzije: 1) administrativno-organizacijske poslove, usmjerene prvenstveno na osiguranje materijalnih i kadrovskih osnova za stručno-pedagoško djelovanje (financiranje, kontakti s Ministarstvom, održavanje školske zgrade i sl.), te 2) stručno-pedagoške poslove, koji obuhvaćaju sve aktivnosti vezane uz praćenje i unapređivanje nastavnog procesa (različiti vidovi praćenja nastave, pomoć nastavnicima pri izradi operativnog i izvedbenog programa, komunikacija s roditeljima i sl.).

Shodno ovoj osnovnoj podjeli, ispitanici su najprije trebali procijeniti omjer administrativno-organizacijskih i stručno-pedagoških poslova u svome radu.

**Tablica 1:** Omjer administrativno-organizacijskih i stručno-pedagoških poslova

| Procijenite omjer poslova u Vašem radu:   | %    |
|---|------|
| Administrativno-organizacijski poslovi<br>(kontakti s Ministarstvom, održavanje školske zgrade, prijevoz učenika i sl.) | 60,4 |
| Stručno-pedagoški poslovi<br>(hospitacije, pomoć nastavnicima pri izradi operativnog i izvedbenog programa i sl.)       | 39,6 |

**Napomena:** baza za izračun postotaka – ukupan broj ravnatelja, N=118

Podaci iz Tablice 1 pokazuju da su ravnatelji usmjereni prvenstveno na osiguranje materijalnih i organizacijskih osnova za stručno-pedagoško djelovanje (60,4%), dok su

stručno-pedagoški poslovi relativno podzastupljeni (39,6%). Ovakav omjer može upućivati na to da su osnovne organizacijske pretpostavke za pedagoški rad ravnatelja razmjerno ograničene, što je, između ostalog, na tragu uvodno spomenutog trenda prema povećanju obujma administrativnih zadaća ravnatelja. Nakon utvrđivanja osnovnog omjera ravnateljskih poslova, posebno su ispitivani administrativno-organizacijski i stručno-pedagoški poslovi.

### *2.3.2. Administrativno-organizacijski poslovi*

Koncepcija „site-based managementa“ podrazumijeva da se školama dodjeljuje mjesto primarne jedinice u obrazovnom sustavu, gdje se zajedno s upravljanjem preuzima i odgovornost za razvoj i položaj škole na obrazovnom tržištu. Porast kompeticije među školama dovodi do toga da ravnatelji moraju iskazivati poduzetnost u osiguravanju resursa (primjerice, kroz dodatno financiranje škola putem donacija, dodatnog pružanja usluga i sl.) i promociji svojih škola. U dijelu analize o administrativno-organizacijskoj ulozi ravnatelja prikazat ćemo stoga podatke koji obuhvaćaju samostalno financiranje škola. Točnije, ispitani ravnatelji trebali su procijeniti koliki je postotak financijskih sredstava u prošloj školskoj godini škola stekla vlastitom aktivnošću, navesti na koji način su takva sredstva stečena, čemu su bila namijenjena te koje su najveće prepreke za povećanje udjela financijskih sredstava koja škola može steći vlastitom aktivnošću.

Na pitanje „Procijenite koliki je postotak financijskih sredstava škola stekla vlastitom aktivnošću u prošloj školskoj godini“, ravnatelji su odgovorili kako su njihove škole u šk. god. 2001/2002. u prosjeku stekle oko 10% financijskih sredstava samostalno. Ovaj se postotak odnosi na 69,5% škola čiji su ravnatelji naveli da njihova škola samostalno stječe dodatna financijska sredstva. Kako bi se dobio detaljniji uvid, u Tablici 2 prikazani su podaci o načinima na koje škole stječu dodatna financijska sredstva. Ispitanicima je dana mogućnost da s ponuđenog popisa, prikazanog u tablici, odaberu jedan ili više ponuđenih odgovora.

**Tablica 2:** *Vrste samostalnog financiranja škola*

| <b>Vaša škola stječe dodatna financijska sredstva kroz sljedeće aktivnosti:</b> | <b>N</b> | <b>%</b> |
|---|----------|----------|
| Donacije  | 80       | 67,8     |
| Iznajmljivanje sportske dvorane   | 42       | 35,6     |
| Iznajmljivanje učionica   | 38       | 32,2     |
| Iznajmljivanje prostora za automate (za piće, sendviče i sl.)                   | 15       | 12,7     |
| Organizacija priredbi   | 13       | 11,0     |
| Nešto drugo   | 18       | 15,3     |

**Napomena:** baza za izračun postotaka – ukupan broj ravnatelja, N=118

**Legenda:**

N – broj ispitanika

Primjetno je da su donacije daleko najčešći oblik putem kojeg škole samostalno stječu financijska sredstva (67,8% ispitanih ravnatelja potvrdilo je da njihove škole stječu dodatna financijska sredstva kroz donacije), dok su u znatno manjem postotku zastupljeni ostali ponuđeni odgovori, tj. iznajmljivanje sportske dvorane, iznajmljivanje školskih učionica, iznajmljivanje prostora za automate, organizacija priredbi i različiti drugi oblici dodatnog financiranja. Činjenica da donacije predstavljaju najčešći izvor dodatnog financiranja škola mogla bi se objasniti stavom ravnatelja prema kojem škola predstavlja prvenstveno pedagošku ustanovu u kojoj osim odgojno-obrazovnog rada nema mjesta za komercijalne aktivnosti. Stoga se donacije, kao najsličnije klasičnom proračunskom financiranju, mogu činiti najprimjerenijom mogućnošću dodatnog stjecanja financijskih sredstava. No, moguće je također da u školama postoji načelni interes za dodatnim financiranjem, no da im za komercijalno iznajmljivanje ili dodatno pružanje usluga nedostaju prostorni i drugi uvjeti. Kako bi se približili odgovoru na ovo pitanje ispitanicima je postavljeno pitanje otvorenog tipa „Čemu su namijenjena financijska sredstva koja škola stekne vlastitom aktivnošću?“<sup>11</sup>. Dobiveni odgovori podijeljeni su u šest kategorija i prikazani u Tablici 3.

---

<sup>11</sup> Od ukupno 118 ispitanika njih 96, odnosno 81%, dalo je odgovor na postavljeno pitanje. Nekoliko je ispitanika ponudilo više odgovora tako da ukupni broj dobivenih odgovora iznosi 142.

**Tablica 3:** Najčešća namjena samostalno stečenih financijskih sredstava

| Čemu su namijenjena financijska sredstva koja škola stekne vlastitom aktivnošću?        | N          | %          |
|---|------------|------------|
| Opremanje škole (nastavna sredstva i pomagala, školski namještaj, vozila i sl.)         | 83         | 58,5       |
| Održavanje i uređivanje zgrade i školskog prostora                                      | 28         | 19,7       |
| Tekući troškovi i izvannastavne aktivnosti (izleti, nagrade, sportske aktivnosti i sl.) | 15         | 10,6       |
| Stručno usavršavanje učitelja   | 7          | 4,9        |
| Materijalna pomoć učenicima slabijeg imovinskog stanja                                  | 6          | 4,2        |
| Ostalo  | 3          | 2,1        |
| <b>Ukupno</b>   | <b>142</b> | <b>100</b> |

**Napomena:** baza za izračun postotaka – ukupan broj odgovora, N=142

**Legenda:**

N – broj odgovora

% - postotak odgovora

Kao što se vidi iz tablice, najčešća namjena samostalno prikupljenih financijskih sredstava jest opremanje škole nastavnim sredstvima i pomagalima (npr. opremanje učionica audiovizualnim sredstvima ili opremanje informatičke učionice) s udjelom od 58,5%, održavanje i uređivanje zgrade i školskog prostora (obnova stolarije, krovništva, uređenje sportskih terena i sl.) s udjelom od 19,7%, te pokrivanje tekućih troškova i izvannastavnih aktivnosti (izleti, učeničke i učiteljske nagrade, sportske aktivnosti i dr.) na što otpada 10,6% dobivenih odgovora. Vrlo se rijetko takva sredstva usmjeravaju na školske inicijative poput usavršavanja učitelja (4,9%) ili na materijalnu pomoć učenicima slabijeg imovinskog stanja (4,2%), iz čega se može zaključiti da se najveći dio samostalno prikupljenih sredstava koristi za održavanje osnovne školske infrastrukture, odnosno za popunjavanje „rupa“ koje ne uspijeva pokriti redovito proračunsko financiranje. Shodno tome, ovakva preraspodjela financijskih sredstava unutar škola potvrđuje mogućnost postojanja i određenih infrastrukturnih prepreka za komercijalne aktivnosti dijela škola.

Izravnu potvrdu ove pretpostavke nalazimo u odgovorima na pitanje o glavnim preprekama za povećanje udjela financijskih sredstava koja škola može steći vlastitom aktivnošću. Ispitanicima je postavljeno pitanje otvorenog tipa „Što je, prema Vašem mišljenju, najveća prepreka za povećanje udjela financijskih sredstava koja škola može steći vlastitom aktivnošću?<sup>12</sup>„.

<sup>12</sup> Od ukupno 118 ispitanih ravnatelja 98 ih je odgovorilo na postavljeno pitanje što predstavlja 83% od ukupnog broja ispitanika. Budući da je nekoliko ispitanika ponudilo više odgovora, ukupni broj dobivenih odgovora iznosi 107.

**Tablica 4:** Glavne prepreke za povećanje udjela samostalno stečenih financijskih sredstava

| Što je, prema Vašem mišljenju, najveća prepreka za povećanje udjela financijskih sredstava koja škola može steći vlastitom aktivnošću? | N   | %    |
|--|-----|------|
| Zakonska regulativa i birokratiziranost sustava (prevelika izdvajanja u državni i gradski proračun, premala autonomija škola i sl.)    | 52  | 48,6 |
| Nedovoljna opremljenost škole (prostorna, tehnička i stručna)  | 22  | 20,6 |
| Okruženje u kojem škola djeluje (loša materijalna situacija, premala suradnja s lokalnom zajednicom i gospodarskim institucijama)      | 20  | 18,7 |
| Nedovoljna angažiranost ravnatelja, učitelja i učenika te organizacijski problemi  | 8   | 7,5  |
| Ostalo   | 5   | 4,7  |
| Ukupno   | 107 | 100  |

**Napomena:** baza za izračun postotaka – ukupan broj odgovora, N=107

**Legenda:**

N – broj odgovora

% – postotak odgovora

Prema rezultatima prikazanim u Tablici 4 kao glavnu prepreku za povećanje udjela samostalno prikupljenih financijskih sredstava ravnatelji u 48,6% slučajeva navode zakonsku regulativu i birokratiziranost sustava, odnosno prevelika izdvajanja u državni i gradski proračun („prepreka je nesamostalnost ravnatelja da sam odlučuje o iznajmljivanju prostora“, „šezdeset posto uplaćenih sredstava škola je dužna uplatiti na račun Grada Zagreba“). Drugu po redu prepreku s udjelom od 20,6%, predstavlja nedovoljna prostorna, tehnička i stručna opremljenost škole („nema se što dati u najam“), što potvrđuje odgovore na prethodno pitanje, dok se kao treća izdvojena prepreka navodi šire okruženje u kojem škola djeluje („vrijeme u kojem živimo i radimo“) (18,7%), što uključuje prvenstveno lošu materijalnu situaciju u društvu, no isto tako i premalu suradnju škole s lokalnom zajednicom i gospodarskim institucijama. Na kraju, u svega 7,5% slučajeva ispitanici navode nedovoljnu angažiranost ravnatelja, učitelja i učenika kao prepreku za samostalno stjecanje financijskih sredstava od strane škola.

U kontekstu rasprave o decentraliziranom školskom menadžmentu, izneseni podaci o samostalnom financiranju pokazuju da većina ravnatelja čini važne iskorake prema „tržišnom“ ponašanju svojih škola. Točnije, podaci pokazuju da čak nešto više od dvije trećine škola samostalno pribavlja dodatna financijska sredstva i da su ta sredstva činila oko 10% financijskih resursa kojima su škole raspolagale u šk. god. 2001/2002. Smatramo da je od posebne važnosti činjenica da ravnatelji vide prostor i za povećanje udjela financijskih sredstava koja škola može steći vlastitom aktivnošću, no pod pretpostavkom da se otkloni

barem dio prepreka koje trenutno onemogućavaju takvu namjeru. Uz nedovoljnu materijalnu opremljenost dijela škola, ispitani ravnatelji u tom smislu prvenstveno ističu sadašnju zakonsku regulativu koja, zbog prevelikih izdvajanja u državni i gradski proračun, po pitanju samostalnog financiranja na škole djeluje krajnje destimulirajuće. Ovaj je zahtjev ravnatelja u skladu s osnovnom postavkom decentraliziranog školskog menadžmenta po kojoj prenošenje većeg dijela odgovornosti na same škole pretpostavlja, između ostalog, i autonomno raspolaganje (samostalno prikupljenim) financijskim sredstvima. Jer, prema istome modelu, školsko osoblje, kao najbliže davanju usluga, određuje potrebe škole, no istovremeno pronalazi najučinkovitije načine za ostvarivanje zadanih ciljeva.

### *2.3.3. Stručno-pedagoški poslovi*

Različite teorijske koncepcije o stručno-pedagoškoj ulozi ravnatelja<sup>13</sup> naglašavaju da, između ostalog, ravnatelj ima središnju ulogu u motiviranju nastavnog osoblja, u afirmaciji i ohrabivanju njihovih pedagoških napora, u razvoju školske kulture fokusirane na nastavu i učenje, kao i u djelovanju na kontinuiranom razvoju kurikuluma. Pri tome je zadatak ravnatelja da, zajedno sa ostalim školskim djelatnicima, prepozna obrazovne ciljeve koji su relevantni i realistični, i koji će oslikavati potrebe i sposobnosti učenika, kao i jedinstveni karakter škole i njezine okoline.

Prema hrvatskom Zakonu o osnovnom školstvu (*NN, 55/90*) svi zadaci vezani uz unapređenje nastavnog procesa navode se u godišnjem planu i programu škole. U njemu se planiraju i određuju uvjeti rada, te se programski konkretizira svaka aktivnost u školi, što, među ostalim, podrazumijeva planiranje organizacijskih specifičnosti za sve nastavne i izvannastavne aktivnosti. Shodno tome, godišnji plan i program škole predstavlja osnovni dokument na temelju kojeg škola utemeljuje svoje aktivnosti, te stručno-pedagoški poslovi ravnatelja podrazumijevaju odgovornost za donošenje i realizaciju istog.

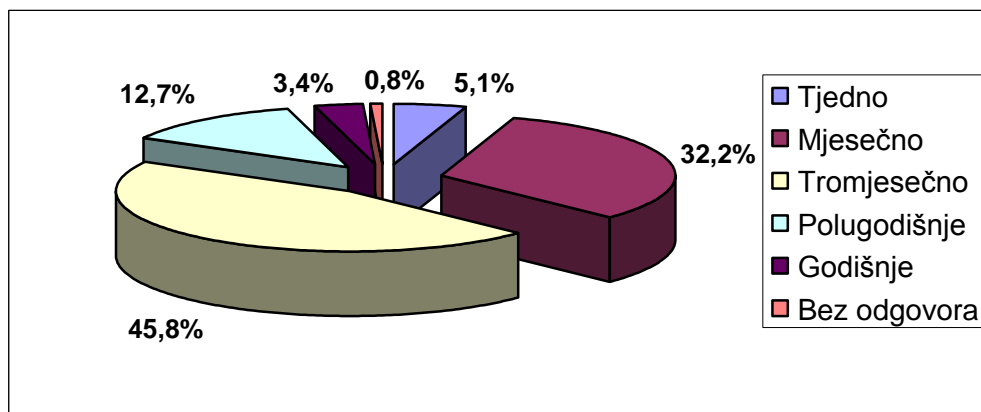
Stručno-pedagoške poslove ravnatelja ispitivali smo stoga najprije kroz set pitanja koja se odnose na godišnji plan i program škole, zatim kroz procjenu suradnje ravnatelja i nastavnog osoblja, kao i kroz procjenu zadovoljstva različitim dimenzijama ravnateljskog posla. Ispitanim ravnateljima također je dana mogućnost za procjenu niza mjera za unapređenje kvalitete rada u školi, kao i da, kroz pitanja otvorenog tipa, daju svoje mišljenje o promjenama postojećih nastavnih programa za obvezno obrazovanje.

---

<sup>13</sup> Vidi poglavlja o instrukcijskom i transformacijskom vodstvu.

Činjenica da se značajan dio stručno-pedagoškog vođenja u školi odnosi na nadgledanje i evaluaciju nastavnog procesa zahtijeva od ravnatelja kontinuiran rad na praćenju realizacije godišnjeg plana i programa škole. Ravnatelje smo stoga najprije pitali koliko često nadziru i analiziraju godišnji plan i program škole.

**Slika 1:** Nadzor i analiza realizacije godišnjeg plana i programa škole



**Napomena:** Baza za izračun postotaka - ukupan broj ravnatelja, N=118

Iz podataka prikazanih na Slici 1 vidi se da otprilike 80% ispitanih ravnatelja godišnji plan i program nadzire/analizira tromjesečno (45,8%) i mjesečno (32,2%), dok su tjedni, polugodišnji i godišnji intervali nadzora i analize realizacije godišnjeg plana i programa prije izuzetak nego pravilo. U kontekstu stručno-pedagoškog vođenja značajan može biti podatak da tek nešto više od jedne trećine ispitanih ravnatelja (37,3%) realizaciju godišnjeg plana i programa nadzire u razmjerno kraćim vremenskim intervalima, tj. tjedno ili mjesečno. Posljedica ovoga može biti razmjerno ograničeni uvid većeg dijela ispitanih ravnatelja u realizaciju tekućeg plana i programa, što bi se, posebno sa stajališta instruktorskog vodstva, moglo negativno odraziti na kvalitetu unapređivanja nastavnog procesa u školi. Jer, ukoliko unapređivanje nastavnog procesa zahtijeva redovitu koordinaciju i vodstvo ravnatelja, niti nadzor plana i programa (kao njegove normativne osnove), u najmanju ruku, ne može biti izuzetak.

Budući da stručno-pedagoški poslovi ravnatelja podrazumijevaju odgovornost za realizaciju godišnjeg plana i programa škole, opravdano je pretpostaviti da se u tom smislu ravnatelji susreću s različitim zaprekama i/ili poteškoćama. Za ispitivanje glavnih zapreka za realizaciju godišnjeg plana i programa škole ispitanicima je dana mogućnost da s ponuđenog popisa, prikazanog u Tablici 5, odaberu tri ponuđena odgovora.

**Tablica 5:** Glavne zapreke za realizaciju godišnjeg plana i programa škole

| Koje su, prema Vašem mišljenju, glavne zapreke za realizaciju godišnjeg plana i programa škole?                                | %           |
|--|-------------|
| Pretjerana normiranost nastavnog plana i programa (preopterećenost, nemogućnost prilagođavanja posebnim potrebama škole i sl.) | 66,9        |
| Pretjerana birokratizacija sustava   | <b>56,8</b> |
| Premali broj stručnih suradnika  | 51,7        |
| Nedostatak financijskih sredstava  | <b>48,3</b> |
| Nedovoljna materijalna opremljenost škole  | 47,5        |
| Nedovoljni prostorni uvjeti  | 27,1        |
| Premali broj nastavnika s obzirom na broj učenika  | 5,9         |

**Napomena:** Baza za izračun postotaka - ukupan broj ravnatelja, N=118

Iako prikazani rezultati ukazuju na prilično ravnomjernu raspodjelu glavnine ponuđenih odgovora (od 47,5% do 66,9% odgovora), nezadovoljstvo postojećim nastavnim planom i programom izdvaja se kao najizrazitiji problem, dok se prostorni uvjeti, a posebno sadašnji broj učitelja, u većini slučajeva doživljavaju kao dovoljni. Izraženo u postocima 66,9% ispitanih ravnatelja kao glavnu zapreku za realizaciju godišnjeg plana i programa škole ističe nezadovoljavajuće karakteristike postojećeg nastavnog plana i programa (preopterećenost, nemogućnost prilagođavanja posebnim potrebama škole i sl.), dok tek 5,9% ravnatelja ističe nedostatak nastavnog kadra. No, istodobno njih 51,7% izdvaja premali broj stručnih suradnika, što ukazuje na određeni nesrazmjer između broja stručnih suradnika i broja nastavnika. Za našu svrhu indikativna može biti razmjerna važnost koju su, u usporedbi s ostalim čimbenicima, ravnatelji dodijelili značenju ili točnije nezadovoljavajućim karakteristikama okvirnog nastavnog plana i programa, a koja, uvjetno rečeno, može upućivati na postojanost njihova stručno-pedagoškog senzibiliteta. Naime, kada se govori o realizaciji nastavnog plana i programa, uloga ravnatelja nužno obuhvaća nekoliko razina, pri čemu, uz organizacijsku podršku nastavnome osoblju, nastavne potrebe također podrazumijevaju i različite vidove savjetodavne i pedagoške podrške. U sljedećem smo koraku stoga ispitali razmjernu važnost ovih različitih uloga, i to tako da su ravnatelji pojedine uloge (pedagoška podrška, savjetodavna podrška, organizacijska podrška) ocjenjivali rangiranjem po važnosti, gdje rang 1 označava relativno najveću važnost, a rang 3 relativno najmanju važnost. Potom smo zbog mogućnosti usporedbe različitih uloga, dobivene



frekvencije pojedinih odgovora pomnožili s brojčanom vrijednošću rangova (na primjer,  $24 \times 3 + 56 \times 2 + 38 \times 1 = 222$ ). Dobiveni rezultati prikazani su u Tablici 6.

**Tablica 6:** Rang različitih uloga ravnatelja pri realizaciji nastavnih planova i programa

| <b>Molimo Vas da rangirate ulogu ravnatelja pri realizaciji nastavnih planova i programa.</b> | N   | R |
|---|-----|---|
| Pedagoška podrška   | 235 | 1 |
| Savjetodavna podrška  | 222 | 2 |
| Organizacijska podrška  | 212 | 3 |

**Legenda:**

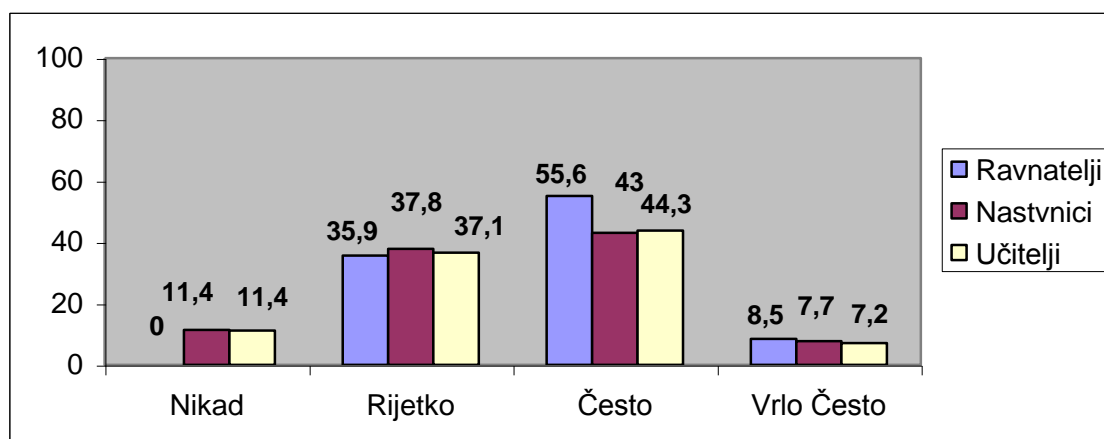
N - ponderirani broj odgovora ispitanika

R – rang odgovora

Na taj način dobiven je poredak pojedinih ravnateljskih uloga prema važnosti koji pokazuje da većina ravnatelja smatra kako je njihova najvažnija uloga pri realizaciji nastavnih planova i programa pedagoška podrška, iza koje slijedi savjetodavna, dok je organizacijska podrška na trećem mjestu. Ovakav rezultat, osim što se nastavlja na rezultate prethodnog pitanja (naglašavanje važnosti nastavnog plana i programa), ukazuje na to da ravnatelji sebe i dalje doživljavaju prvenstveno kao pedagoške djelatnike, usprkos činjenici što veći dio (60%) svojih radnih aktivnosti posvećuju administrativno-organizacijskim poslovima. Dobiveni podatak tumačimo kao razmjerno povoljan preduvjet za cijeli niz aktivnosti vezanih uz stručno-pedagoško vođenje škole, te kao solidno polazište za mogući razvoj u smjeru instruktorskog/transformacijskog vodstva.

Posebno mjesto u sklopu pedagoškog vođenja škole zauzima praćenje stručnog razvoja nastavnika kao „sustavnog procjenjivanja učinka u postizanju određenih ciljeva“ u svrhu „davanja povratne informacije o efikasnosti i svrsishodnosti njihova rada“ (Drandić, 1993:337). Stručni razvoj nastavnika ravnatelji mogu pratiti izravno u razredu, kao i preko radova učenika (preko testova znanja, domaćih zadaća i dr.) i dokumentacije nastavnika (izvedbeni plan, operativni plan i sl.). U nastavku (Slika 2) su prikazani podaci o procjenama čestine ravnateljevog praćenja nastave preko radova učenika i dokumentacije nastavnika za ravnatelje, nastavnike i učitelje.

**Slika 2:** Čestina praćenja nastave od strane ravnatelja preko radova učenika i dokumentacije nastavnika – ravnatelji, nastavnici, učitelji(%)



$$\chi^2 = 17.99; df = 6; p = .006$$

Iz gornje slike je vidljivo da u pogledu ravnateljevog praćenja nastave postoje statistički značajne razlike u procjenama ravnatelja i nastavnog osoblja. Naime, 64,1% ravnatelja izjavljuje da rad nastavnog osoblja često ili vrlo često prati preko radova učenika i dokumentacije nastavnika, dok su analogne procjene nastavnika i učitelja ponešto niže, pa tako 50,7% nastavnika i 51,5% učitelja navodi da ravnatelji često ili vrlo često na taj način prate njihov rad. Upadljivo je također da 11% nastavnika i učitelja izjavljuje da ravnatelji uopće ne prate njihov rad preko radova učenika i njihove dokumentacije, dok ravnatelji tu mogućnost u potpunosti isključuju. Dobivene razlike mogu se objasniti time što je mogućnost socijalno poželjnih odgovora vjerojatno prisutnija u odgovorima ravnatelja nego što je to slučaj kod nastavnog osoblja. Nadalje, činjenica da otprilike polovica ispitanih nastavnika i učitelja izjavljuje da ravnatelji rijetko ili nikad ne prate njihov rad preko radova učenika i dokumentacije nastavnika, upućuje na to da je stručno-pedagoško vođenje ravnatelja u ovome segmentu relativno nerazvijeno. Ovakvi podaci potvrda su već navedenih rezultata o relativno ograničenom uvidu ravnatelja u realizaciju godišnjeg plana i programa škole, što se vjerojatno dijelom može objasniti i nedostatkom vremena za stručno-pedagoške zadatke, odnosno činjenicom da čak 60% svojih radnih aktivnosti ravnatelji posvećuju administrativno-organizacijskim poslovima. No, važno je istaknuti da takvo stanje (ograničen uvid ravnatelja u rad i rezultate nastavnog osoblja) dovodi također u pitanje cijeli niz aktivnosti vezanih uz pedagoški angažman ravnatelja. Odnosi se to, primjerice, na praćenje akademskih postignuća učenika, profesionalno usavršavanje nastavnika, ili prilagođavanje središnjeg nacionalnog kurikulumu potrebama škole i njezine okoline. Svaka od navedenih mogućnosti predstavljala bi, prema našem mišljenju, ozbiljnu zapreku za razvoj škola u smjeru instrukcijskog i/ili transformacijskog vodstva.

S obzirom na to da su stručno-pedagoški poslovi ravnatelja izravno vezani uz suradnju s nastavnim osobljem, moguće je da u uzajamnim procjenama takve suradnje postoje veće ili manje razlike. U nastavku ćemo stoga prikazati procjene različitih oblika suradnje ravnatelja i nastavnog osoblja s gledišta ravnatelja, učitelja i nastavnika (Tablica 7).

**Tablica 7:** Čestina različitih vidova suradnje ravnatelja i nastavnog osoblja s gledišta ravnatelja, učitelja i nastavnika

| broj pitanja                          | ravnatelji | učitelji | nastavnici | ravnatelji | učitelji | nastavnici | ravnatelji | učitelji | nastavnici | ravnatelji | učitelji | nastavnici |
|---------------------------------------|------------|----------|------------|------------|----------|------------|------------|----------|------------|------------|----------|------------|
|                                       | Nikad      |          |            | Rijetko    |          |            | Često      |          |            | Uvijek     |          |            |
|                                       | %          |          |            |            |          |            |            |          |            |            |          |            |
| 1.                                    | -          | 6,4      | 5,8        | 9,5        | 27,4     | 24,8       | 77,6       | 50,5     | 52,9       | 12,9       | 15,7     | 16,4       |
| $\chi^2 = 37.298$ ; df = 6; p = .000  |            |          |            |            |          |            |            |          |            |            |          |            |
| 2.                                    | -          | 5,6      | 8,9        | 9,4        | 21,7     | 26,8       | 57,3       | 43,1     | 47,1       | 33,3       | 29,6     | 17,2       |
| $\chi^2 = 108.477$ ; df = 6; p = .000 |            |          |            |            |          |            |            |          |            |            |          |            |
| 3.                                    | -          | 1,9      | 3          | 0,9        | 14,3     | 12,7       | 31,6       | 47,7     | 48,1       | 67,5       | 36,2     | 36,3       |
| $\chi^2 = 58.060$ ; df = 6; p = .000  |            |          |            |            |          |            |            |          |            |            |          |            |
| 4.                                    | 4,3        | 17,0     | 16,2       | 40,9       | 36,2     | 34,1       | 42,6       | 35,8     | 38,4       | 12,2       | 11,0     | 11,4       |
| $\chi^2 = 15.098$ ; df = 6; p = .020  |            |          |            |            |          |            |            |          |            |            |          |            |
| 5.                                    | -          | 4,7      | 6,4        | 4,3        | 14,3     | 18         | 31,6       | 43,5     | 45,1       | 64,1       | 37,6     | 30,5       |
| $\chi^2 = 76.334$ ; df = 6; p = .000  |            |          |            |            |          |            |            |          |            |            |          |            |
| 6.                                    | -          | 1,6      | 1,7        | 0,9        | 8,8      | 7,7        | 15,4       | 36,7     | 38,6       | 83,8       | 52,9     | 52         |
| $\chi^2 = 48.138$ ; df = 6; p = .000  |            |          |            |            |          |            |            |          |            |            |          |            |
| 7.                                    | -          | 7,4      | 6,6        | -          | 20,8     | 22,4       | 23,9       | 33,3     | 33,6       | 76,1       | 38,5     | 37,4       |
| $\chi^2 = 81.037$ ; df = 6; p = .000  |            |          |            |            |          |            |            |          |            |            |          |            |
| 8.                                    | -          | 0,8      | 1,3        | 4,3        | 5,5      | 4,8        | 24,8       | 32,9     | 34,6       | 70,9       | 60,8     | 59,4       |
| $\chi^2 = 10.543$ ; df = 6; p = .104  |            |          |            |            |          |            |            |          |            |            |          |            |

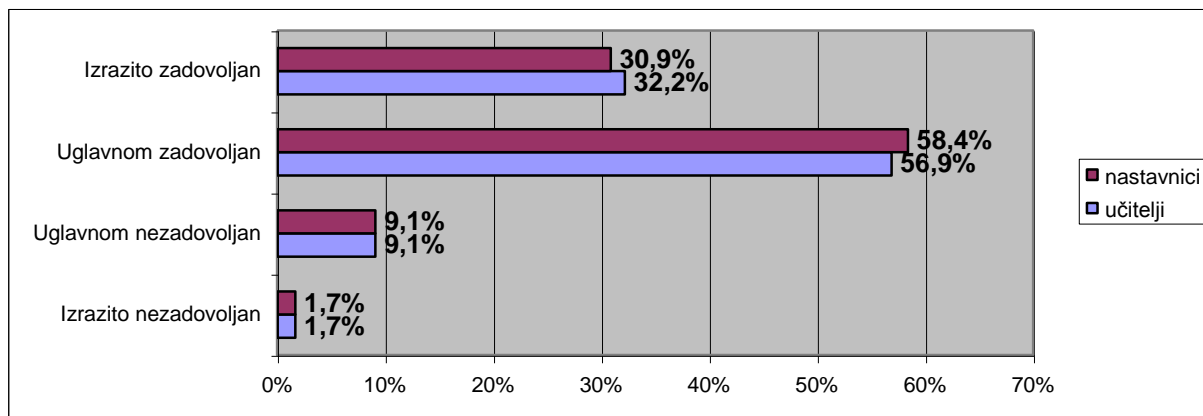
**Legenda:**

1. Prije nego što donese odluku ravnatelj pita za mišljenje nastavno osoblje
2. Nastavnici imaju mogućnost suodlučivanja o organizaciji izvođenja nastave u školi (npr. raspored sati, razredna odjeljenja, učionice itd.)
3. Ravnatelj uzima u obzir prijedloge nastavnog osoblja pri donošenju odluka o nabavci nastavnih sredstava i pomagala
4. Ravnatelj uzima u obzir prijedloge nastavnog osoblja pri donošenju odluka o kadrovskim rješenjima
5. Ravnatelj uzima u obzir prijedloge nastavnog osoblja pri izradi godišnjeg plana i programa škole
6. Ravnatelj uzima u obzir prijedloge nastavnog osoblja pri donošenju odluka o pedagoškim mjerama
7. Ravnatelj nas pravodobno obavještava o pravima nastavnog osoblja
8. Ravnatelj nas pravodobno obavještava o obvezama nastavnog osoblja

Provjera statističke značajnosti razlika pokazuje da su ravnatelji općenito skloni svoju suradnju s nastavnim osobljem procjenjivati intenzivnijom nego nastavnici i učitelji. No, pri tom je važno naglasiti da su procjene i jedne i druge strane po ovim pitanjima u osnovi pozitivne. Razlika je u stupnju procjene, tako da, primjerice, 75,6% nastavnika i 81,1% učitelja prema 95,7% ravnatelja, smatra da ravnatelj često ili uvijek uzima u obzir prijedloge

nastavnog osoblja pri izradi godišnjeg plana i programa škole, ili slično 84,4% nastavnika i 83,9% učitelja prema 99,1% ravnatelja smatra da ravnatelj često ili uvijek uzima u obzir prijedloge nastavnog osoblja pri donošenju odluka o nabavci nastavnih sredstava i pomagala. Nešto je veća razlika u međusobnim procjenama načelnog konzultiranja nastavnog osoblja od strane ravnatelja i o mogućnosti suodlučivanja nastavnog osoblja u organizaciji izvođenja nastave u školi, no i po tim pitanjima 2/3 nastavnika i učitelja te 90% ravnatelja međusobnu suradnju procjenjuje razmjerno učestalom (često ili uvijek). Slično je sa svim drugim dimenzijama međusobne suradnje, pri čemu iznimku čini tvrdnja o uvažavanju prijedloga nastavnog osoblja o donošenju odluka o kadrovskim rješenjima. Naime, preko polovice nastavnika (50,3%) i učitelja (53,2%) smatra da se njihovo mišljenje po ovom pitanju uopće ne uvažava, ili se to čini samo rijetko. Nasuprot ovome, 54,8% ravnatelja smatra da se po pitanju kadrovskih rješenja mišljenje nastavnog osoblja uvažava često ili uvijek, što također i od strane ravnatelja odstupa od općenito više procjene ostalih vidova međusobne suradnje. Opisana odstupanja vjerojatno se dijelom mogu objasniti većim zadiranjem kadrovskih pitanja u hijerarhijsku strukturu škole kao organizacije, a što ujedno objašnjava prije spomenute manje razlike u stupnju razmimoilaženja u procjenama ravnatelja i nastavnog osoblja. Točnije, ravnateljevo načelno konzultiranje nastavnog osoblja prije donošenja odluka i suodlučivanje nastavnog osoblja o organizaciji izvođenja nastave u školi mogu imati značajnije posljedice po distribuciju moći u školi nego ostali ispitivani vidovi međusobne suradnje. Pretpostavlja se da zajedno s dalekosežnošću pojedinih odluka po odnose moći unutar škole, raste i njihova monopolizacija od strane nositelja moći odlučivanja, što su u ovom slučaju ravnatelji. U vezi s time postavlja se pitanje da li opisano veće odstupanje (od ostalih vidova međusobne suradnje) po pitanju donošenja odluka o kadrovskim rješenjima predstavlja izuzetak ili ono ima dalekosežnije posljedice u odnosima ravnatelja i nastavnog osoblja. Kao neizravan (iako nužno ograničen) pokazatelj „specifične težine“ opisanog odstupanja mogu poslužiti procjene nastavnika i učitelja o zadovoljstvu njihovom suradnjom s ravnateljem (Slika 3).

**Slika 3:** Zadovoljstvo suradnje s ravnateljem općenito - učitelji i nastavnici



$\chi^2 = 0.80$ ;  $df = 3$ ;  $p = .850$

Može se ustvrditi da iskazana procjena većeg dijela ispitivanih oblika suradnje ravnatelja i nastavnog osoblja nalazi svojevrsnu potvrdu i u procjeni zadovoljstva tom suradnjom od strane nastavnika i učitelja. Provjerom statističke značajnosti utvrđeno je da su procjene nastavnika i učitelja po ovom pitanju vrlo slične te da među njima ne postoji statistički značajna razlika. Točnije, oko 89% učitelja i nastavnika izjavljuje da su uglavnom ili izrazito zadovoljni svojom suradnjom s ravnateljem, dok istovremeno samo 1,7% učitelja i nastavnika izjavljuje da su tom suradnjom izrazito nezadovoljni. Iako se ne smije zanemariti mogućnost autocenzure u odgovorima učitelja i nastavnika, podatak o tek nešto više od 10% nezadovoljnih (izrazito ili uglavnom nezadovoljan) među nastavnim osobljem upućuje na relativno nekonfliktne odnose između ravnatelja i nastavnog osoblja – suradnički odnos i zajedničku odgovornost po nizu pitanja indiciraju također i prethodne procjene o različitim oblicima suradnje ravnatelja i nastavnog osoblja. U tom smislu razmatrani odgovori upućuju na razmjerno dobre preduvjete za razvoj poticajne školske klime u sklopu koje inicijative u školi mogu, osim od strane ravnatelja, dolaziti i „odozdo“, tj. od strane nastavnika i učitelja. Naglašavamo da je ovaj aspekt od posebne važnosti za tzv. promjene „drugog reda“, kod kojih ravnatelj potiče inicijativu i stručni razvoj nastavnika i učitelja u svrhu njihova većeg utjecaja na podizanje kvalitete nastave i kurikuluma. Ovo je važno istaći, budući da i promoviranje poticajne školske klime i suradnički odnos u školi označavaju središnje elemente instruktorskog odnosno transformacijskog vodstva.

Ispitalo se također zadovoljstvo ravnatelja vezano uz različite aspekte njihova rada. U tu svrhu su za različite elemente ravnateljskog posla (utjecaj Ministarstva, materijalna opremljenost škole, stupanj autonomije u radu i dr.) ravnatelji iskazivali stupanj zadovoljstva na ljestvici od pet stupnjeva od „izrazito nezadovoljan“ (1) do „izrazito zadovoljan“ (5).

**Tablica 9:** Rang različitih elemenata obavljanja posla ravnatelja prema iskazanom zadovoljstvu

| <b>Molimo vas da procijenite stupanj Vašeg zadovoljstva vezan uz obavljanje posla ravnatelja s obzirom na:</b> | <b>M</b> | <b>SD</b> |
|--|----------|-----------|
| Međusobnu suradnju nastavnika, učenika i roditelja   | 3,76     | 0,70      |
| Suradnju s roditeljima   | 3,71     | 0,72      |
| Motiviranost za rad nastavnog osoblja  | 3,59     | 0,70      |
| Suradnju s lokalnom zajednicom   | 3,52     | 1,09      |
| Visinu osobnog dohotka   | 3,48     | 0,81      |
| Motiviranost za rad ostalog školskog osoblja   | 3,41     | 0,79      |
| Motiviranost učenika za rad  | 3,37     | 0,76      |
| Stupanj autonomije u Vašem radu  | 3,20     | 0,98      |
| Utjecaj Zavoda za školstvo   | 3,19     | 0,92      |
| Utjecaj Ministarstva prosvjete i športa  | 3,15     | 0,94      |
| Materijalnu opremljenost škole   | 2,93     | 0,99      |
| Pretjeranu birokratizaciju sustava   | 2,14     | 0,84      |

**Legenda:**

M – aritmetička sredina

SD – standardna devijacija

Kada je riječ o iskazanom zadovoljstvu ispitanih ravnatelja, dobiveni podaci uglavnom potvrđuju prethodno iskazanu (pozitivnu) procjenu nastavnog osoblja o suradnji s ravnateljem, te indiciraju da se težište percipiranih problema nalazi na razini sustava obrazovanja, a manje u kontekstu same škole. Naime, pogleda li se prosječna vrijednost (M) koja se odnosi na motiviranost za rad nastavnog osoblja (M=3,59) ili na stupanj zadovoljstva međusobnom suradnjom nastavnika, učenika i roditelja (M=3,76), te se ovi podaci usporede s prosječnim vrijednostima koje se tiču pretjerane birokratizacije sustava (M=2,14) ili utjecaja ministarstva (M=3,15), zamjetno je razmjerno podvajanje „školskih“ i „izvan-školskih“ čimbenika vezanih uz zadovoljstvo poslovima ravnatelja. „Izvan-školski“ čimbenici u ovom slučaju podrazumijevaju institucije obrazovnog sustava poput Zavoda za školstvo ili Ministarstva prosvjete i športa te općenito sustavnu razinu odlučivanja čije implikacije utječu na rad škola (materijalna opremljenost škole, stupanj autonomije u radu škole, birokratske prepreke i sl.), dok „školski“ čimbenici prvenstveno opisuju socijalnu i profesionalnu interakciju unutar škole kao i suradnju škole s roditeljima i lokalnom zajednicom. Ako se u skladu s ovom osnovnom podjelom, pogleda rang-ljestvica u Tablici 9 uočljivo je da prva četiri mjesta na ljestvici (najveće zadovoljstvo) zauzimaju različiti vidovi suradnje između učenika, roditelja i školskog osoblja, dok od 8. do 12. mjesta (najveće nezadovoljstvo) zauzimaju isključivo izvanjski čimbenici u okviru šireg sustava. Premda ovakvo negativno naglašavanje „izvan-školskih čimbenika“ može imati mnogostruke uzroke, iskazano nezadovoljstvo se vjerojatno jednim dijelom može pripisati tranzicijskome društvenom

okruženju. Naime, u vremenu kada institucionalne promjene zahvaćaju sve razine društva, i u školstvu također dolazi do brojnih promjena – od izmjena i dopuna zakona do uvođenja novih programa i školskih udžbenika. U tom smislu ne iznenađuje da ravnatelji, kao posrednici između šireg sustava i samih škola, svoju pažnju usmjeravaju prvenstveno prema „izvanškolskim“ problemima, odnosno da se težište percipiranih problema nalazi na razini obrazovnog sustava. S tim u vezi se može postaviti pitanje da li, u očima ravnatelja, i podizanje kvalitete rada u školi ovisi prvenstveno o jačoj podršci prosvjetnih vlasti i drugih obrazovnih institucija?

Da bismo dobili odgovor na ovo pitanje ravnatelji su trebali procijeniti nužnost različitih mjera za poboljšanje kvalitete rada u školi na skali od pet stupnjeva od „uopće nije potrebno“ (1) do „izrazito potrebno“ (5).

**Tablica 10:** Procjena mjera potrebnih za unapređenje kvalitete rada u školi

| <b>Molimo Vas da procijenite koliko su sljedeće mjere potrebne za unapređenje kvalitete rada u školi:</b> | M    | SD   |
|---|------|------|
| Bolja materijalna opremljenost škole  | 4,75 | 0,52 |
| Kontinuirano stručno usavršavanje nastavnika  | 4,68 | 0,64 |
| Kontinuirano stručno usavršavanje ravnatelja  | 4,67 | 0,65 |
| Povećanje broja stručnih suradnika u školama  | 4,49 | 0,92 |
| Povećanje autonomije u raspolaganju financijskim sredstvima na razini škole                               | 4,47 | 0,77 |
| Intenziviranje suradnje s roditeljima   | 4,30 | 0,81 |
| Poboljšanje suradnje sa Zavodom za školstvo   | 4,21 | 0,80 |
| Poboljšanje komunikacije između nastavnika i učenika  | 4,08 | 0,95 |
| Intenziviranje suradnje s lokalnom zajednicom   | 3,97 | 0,95 |
| Poboljšanje suradnje među školama   | 3,97 | 0,78 |
| Povećanje autonomije škole u donošenju izmjena i dopuna godišnjeg plana i programa                        | 3,84 | 1,00 |
| Povećanje autonomije škole u donošenju godišnjeg plana i programa   | 3,79 | 1,07 |
| Osnivanje škole za ravnatelje   | 3,75 | 1,30 |
| Poboljšanje suradnje između ravnatelja i nastavnika   | 3,59 | 1,24 |
| Poboljšanje komunikacije između ravnatelja i učenika  | 3,51 | 1,13 |

**Legenda:**

M – aritmetička sredina

SD – standardna devijacija

Ukoliko se promotre odgovori ispitanih ravnatelja o nužnosti različitih mjera za unapređenje kvalitete rada u školi, primjećuje se da oni i ovdje prvenstveno naglašavaju „sustavne“ zahvate u najširem smislu. U prilog tome govori poredak dobivenih odgovora prema nužnosti pojedinih mjera, pa tako ravnatelji na prvo mjesto stavljaju potrebu za poboljšanjem materijalne opremljenosti škola s prosječnom vrijednosti  $M=4,75$ , iza čega slijedi

kontinuirano stručno usavršavanje nastavnika (M=4,68), kontinuirano stručno usavršavanje ravnatelja (M=4,67), povećanje broja stručnih suradnika u školama (M=4,49) i povećanje autonomije škole u raspolaganju financijskim sredstvima (M=4,47). Iza ovoga ispitanici su relativno visoko (u usporedbi s drugim mjerama koje se ostvaruju prvenstveno na razini škole) procijenili potrebu za intenziviranjem suradnje s roditeljima (M=4,30). Kao još jedan tipično „sustavni“ zahvat slijedi poboljšanje suradnje sa Zavodom za školstvo s prosječnom vrijednosti M=4,21. Poboljšanje komunikacije između nastavnika i učenika (M=4,08), intenziviranje suradnje s lokalnom zajednicom (M=3,97), poboljšanje suradnje između škola (M=3,97) kao i svi drugi ponuđeni prijedlozi, prema iskazanom intenzitetu nužnosti, niže su procijenjeni. Ako se promotre najniže rangirani prijedlozi (poboljšanje suradnje između ravnatelja i nastavnika (M=3,59), poboljšanje komunikacije između ravnatelja i učenika (M=3,51), primjećuje se, štoviše, potvrda prije naznačenog trenda o podvajanju „izvanškolskih“ i „školskih“ faktora u odgovorima ravnatelja. Shodno tome, prijedloge koji potiču poboljšanje interakcije između učenika, nastavnika i ravnatelja (školski čimbenici) ispitani ravnatelji nisu prepoznali kao prioritet za unapređenje kvalitete rada u školi, već su, kao što je na početku istaknuto, na prvo mjesto stavili prijedloge za poboljšanje obrazovnog sustava (izvanškolski čimbenici). Jedinu iznimku predstavlja prijedlog o osnivanju škole za ravnatelje kao tipično „sustavne“ komponente, no unatoč tome relativno lošije rangirane (M=3,75). No, spomenuta iznimka može se objasniti ako se uzme u obzir dob ispitanika. Točnije, za ovo pitanje postoji statistički značajna razlika između pojedinih dobnih skupina ispitanih ravnatelja. U Tablici 11 prikazani su rezultati analize varijance po dobnim skupinama ispitanika.

**Tablica 11:** Procjena potrebe osnivanja škole za ravnatelje po dobnim skupinama

| Molimo Vas da procijenite koliko su sljedeće mjere potrebne za unapređenje kvalitete rada u školi: | Godine starosti |      |         |      |      |      | df    | F    | p       |
|--|-----------------|------|---------|------|------|------|-------|------|---------|
|  | -48             |      | 49 – 55 |      | 56+  |      |       |      |         |
|  | M               | SD   | M       | SD   | M    | SD   |       |      |         |
| Osnivanje škole za ravnatelje  | 4,14            | 1,13 | 3,86    | 1,13 | 3,29 | 1,50 | 2/111 | 4,45 | 0,014** |

**Napomena:** \*\* p < 0,05

**Legenda:**

M – aritmetička sredina

SD – standardna devijacija

df – stupnjevi slobode

F – F omjer

P – razina značajnosti

Dok najmlađa dobna skupina, ona do 48 godina, osnivanje škole za ravnatelje u prosjeku ocjenjuje kao potreban korak (M=4,14), i po tome ovaj prijedlog smješta tik uz ostale mjere na razini sustava, srednja (M=3,86), a pogotovo najstarija dobna skupina (od 56 godina na



više) istu mjeru ocjenjuje kao relativno manje važnu ( $M=3,29$ ). Može se pretpostaviti da će se, zbog relativno kratkog radnog vijeka koji je još pred njima te godinama usvajanog načina rada, stariji ravnatelji teže odlučiti za neko dugotrajnije stručno usavršavanje. Po analogiji vrijedi da će mlađi ravnatelji imati izraženije ambicije u pogledu profesionalnog usavršavanja te da, u skladu s time, osnivanju škole za ravnatelje pridaju veći značaj - što potvrđuju gore prikazani podaci.

Dobiveni odgovori o nužnosti različitih mjera za unapređenje kvalitete rada u školi potvrđuju, dakle, da u očima ravnatelja i podizanje kvalitete rada u školi ovisi prvenstveno o učinkovitijoj podršci obrazovnog sustava. To proizlazi iz odgovora prema kojima prijedloge za poboljšanje interakcije između učenika, nastavnika i ravnatelja (školski čimbenici) ravnatelji nisu prepoznali kao prioritet za unapređenje kvalitete rada u školi, već su, kao što je na početku istaknuto, na prvo mjesto stavili prijedloge na razini obrazovnog sustava (izvanškolski čimbenici). Moguća posljedica ovakvoga stanja je da se interakcijsko-pedagoška dimenzija unutar škole razmjerno zanemari, odnosno da administrativno-organizacijski poslovi ravnatelja dobiju još veću prevagu u odnosu na stručno-pedagoško vođenje škole. Takav bi se razvoj zasigurno negativno odrazio na potonje, budući da pedagoško vođenje, posebno u smislu instrukcijskog i transformacijskog vodstva, zahtijeva od ravnatelja kontinuiran rad na različitim razinama obrazovnog procesa: od određivanja obrazovnih ciljeva i misije škole, preko upravljanja kurikulumom i praćenja učeničkih postignuća, do sveobuhvatnog promoviranja poticajne školske klime. Držimo stoga da navedeno (pre)naglašavanje utjecaja obrazovnog sustava, odnosno (pre)velika očekivanja od strane istog mogu imati sputavajući učinak na razvoj pedagoškog vođenja škola.

#### *2.3.4. Mišljenja ravnatelja o promjenama nastavnih planova i programa za osnovno obrazovanje*

Uvodno je istaknuto da u okviru modela stručno-pedagoškog vođenja ravnatelja posebno mjesto zauzima kurikularno vodstvo. To je stoga što, kao pedagoški vođa, ravnatelj ispunjava središnju ulogu u organizaciji i kontinuiranom razvoju kurikuluma u školi. Pri tome je zadaća ravnatelja voditi i koordinirati kurikulum u smjeru uspostave ravnoteže između nacionalnog kurikuluma, misije škole i specifičnih potreba učenika. Mišljenja ravnatelja o promjenama postojećih programa za obvezno obrazovanje ispitivali smo kroz set pitanja otvorenog tipa.

Odgovarajući na pitanje „Što biste odmah promijenili u radu Vaše škole?“<sup>14</sup> ravnatelji su kao prioritetnu promjenu na prvo mjesto istakli nužnost povećanja autonomije škole u kontekstu organizacije nastave i izvannastavnih aktivnosti (nastavni program, satnica, organizacija smjena, donošenje pravilnika, rad područnih škola, donošenje godišnjeg plana i programa i sl.) te omogućavanje vlastitog (od strane škole) stjecanja financijskih sredstava, na što otpada 30,5% dobivenih odgovora. Kao prikladna ilustracija prevladavajućeg raspoloženja može poslužiti sljedeći prijedlog jednog od ispitanika: „*veća sloboda nastavnom osoblju u kreiranju programa i osmišljavanju nastave, veća sloboda ravnatelja na području menadžmenta*“. Uz ovako općenite stavove, ispitanici su također iznosili i vrlo konkretne prijedloge kao što je „*uvesti radno vrijeme učitelja koji bi bio obvezan provesti u školi cijelo radno vrijeme (7 sati) nastava + dostupan učeniku i roditelju + pisanje i priprema za nastavu u školi*“. Odmah iza ovog seta problema, ravnatelji najčešće ukazuju na potrebu za poboljšanjem materijalne opremljenosti škole (nastavna sredstva, prostorni uvjeti i dr.), kao i na potrebu za općim povećanjem financijskih sredstava koja se dodjeljuju školama s udjelom od 17,5% odgovora. U neznatno manjem postotku (16,0%) ukazuje se na nužnost kurikularnih promjena, posebno okvirnog nastavnog plana i programa. U tom smislu posebno se ističe potreba za rasterećenjem učenika („*rasteretiti nastavne planove suvišnom faktografijom*“) te nužnost drugačijeg/fleksibilnijeg akcentuiranja programskih sadržaja („*satnicu učiniti fleksibilnijom, revidirati nastavni plan i program, uvesti strani jezik od 1. razreda, uvesti izborne predmete od 7. razreda te prostor za razne vidove slobodnog stvaralaštva*“). Uz ova tri prevladavajuća problemska područja, u manjoj se mjeri ukazuje na potrebu za povećanjem broja stručnih suradnika (pedagog, psiholog, defektolog), na potrebu za poboljšanjem stručnog usavršavanja ravnatelja i nastavnika, na važnost poboljšanja komunikacije i međusobne suradnje između roditelja, učenika i nastavnika, te na nužnost promjena nastavnog kadra i školskog stručnog osoblja („*neradnike i zalutale u prosvjetu maknuti iz škole*“).

Ukoliko se gornji odgovori usporede s odgovorima na prethodno pitanje (srodno po sadržaju, no zatvorenog tipa), primjećuje se da ravnatelji ponovno naglašavaju potrebu za boljom materijalnom opremljenošću škola i povećanjem financijskih resursa, no istodobno u znatno većoj mjeri ističu potrebu za povećanjem školske autonomije, posebno na području organizacije nastave i izvannastavnih aktivnosti. Držimo da se ova razlika vjerojatno može objasniti time što su se kod prethodnog pitanja, suočeni s ponuđenim izborom između sustavnih i (u užem smislu) stručno-pedagoških mjera, ravnatelji „refleksno“ priklonili

---

<sup>14</sup> Od ukupno 118 ispitanika njih 111 ili 94% dalo je odgovor na postavljeno pitanje. Kako je veći broj ispitanika ponudio više od jednog odgovora, ukupni broj dobivenih odgovora iznosi 200. Kompletna tablica s rezultatima navodi se u prilogu.

mjerama sustavne podrške (prema obrascu (pre)velikih očekivanja od strane istog), dok su se kod potonjeg vodili prvenstveno procjenama vezanim uz izmjene postojećih nastavnih planova i programa.

Na pitanje „Navedite glavne prednosti koje bi, prema Vašem mišljenju, donijela promjena sadašnjih okvirnih planova i programa za obvezno obrazovanje“<sup>15</sup> najveći broj ravnatelja ukazuje na potrebu za rješavanjem problema preopterećenosti učenika nastavnim sadržajima te shodno tome ističe rasterećenje učenika kao najvažniji zadatak novih programskih okvira (s ukupnim udjelom od 45,6% dobivenih odgovora). U tom smislu karakteristična je sljedeća izjava jednog od ispitanika: „djecu treba naučiti osnovne stvari i poučiti gdje mogu naći ostalu građu koja ih interesira“. Ili, riječima drugog ispitanika: prioritet je „povećanje jasnoće glavnih ciljeva – učenici bi naučili bitno, a ne bi se gubili u šumi podataka, naučili bi logički zaključivati i snalaziti se u literaturi“. Osim rješavanja problema preopterećenosti učenika, ispitanici ravnatelji također smatraju kako bi povećanje zadovoljstva učenika, roditelja i nastavnika i njihova bolja međusobna komunikacija trebala biti važna prednost novih programskih sadržaja, na što otpada 13,8% dobivenih odgovora („manje stresa, više zadovoljstva djece, roditelja i nastavnika“). Relativno velik broj ispitanika isto tako smatra da bi veća primjenjivost znanja i lakše uključivanje u svijet rada (10,0% dobivenih odgovora), odnosno više izborne nastave i značajnija diferencijacija prema sposobnostima i interesima učenika (s udjelom od 9,4%) trebali biti rezultat budućih promjena. U nešto manjem broju ravnatelji ukazuju na potrebu za poboljšanjem nastavnih metoda („suvremen pristup prilagođen svakom učeniku individualno“), za povećanjem autonomije nastavnika („povećanje slobode nastavnika u planiranju i izvođenju nastave“) te na potrebu za većom korelacijom između različitih predmeta.

Uzeti zajedno, odgovori ravnatelja na ovo i prethodno pitanje ističu povećanje školske autonomije, poboljšanje materijalnog položaja škola i kurikularno rasterećenje kao prioritetne promjene u radu škola. Pri tome se kurikularno rasterećenje navodi i kao opći prioritet i kao specifična potreba novih programskih okvira. Zamjetna je također moguća komplementarnost pojedinih elemenata, budući da, primjerice, kurikularno rasterećenje može proizlaziti i iz autonomnog prilagođavanja nastavnog programa na razini škole koje bi, između ostalog, vodilo računa o većoj međupredmetnoj korelaciji. U tom bi slučaju rasterećenje nastavnog programa moglo oslikavati individualne potrebe i sposobnosti učenika, interese nastavnog osoblja, kao i karakteristike škole i njezine okoline.

---

<sup>15</sup> Od ukupno 118 ispitanika njih 108, odnosno 92%, odgovorilo je na postavljeno pitanje. Budući da su ispitanici davali i više od jednog odgovora, ukupni broj dobivenih odgovora iznosi 160. Kompletan tablica s rezultatima navodi se u prilogu.

Na pitanje „Molimo Vas da navedete glavne poteškoće u ostvarivanju promjena sadašnjih okvirnih nastavnih planova i programa“<sup>16</sup> najveći broj ispitanih ravnatelja naglašava nedovoljne organizacijske i materijalne uvjete te nedostatak financijskih sredstava, na što otpada ukupno 24,1% dobivenih odgovora. Navodeći moguće poteškoće u ostvarivanju potrebnih promjena, ravnatelji još ističu nefleksibilnost sadašnjih programa i neodgovarajuće nastavne metode, s udjelom od 23,5% odgovora, pri čemu se između ostalog navodi „nedonešen pedagoški standard“ te se ukazuje na okolnost da „svakom učitelju prema struci odnosno svakom autoru plana i programa predstavlja teškoću koje sadržaje iz svog predmeta izbaciti ili reducirati“. Nadalje, kao potencijalne prepreke ispitanici ističu zatvoren i birokratski karakter obrazovnog sustava odnosno lošu komunikaciju unutar istog (s udjelom od 20,4%) te zamjeraju što se prijedlozi ravnatelja i nastavnika nedovoljno uvažavaju („niti jedan prijedlog praktičara se ne uvažava“), odnosno što „nastavnici nisu uključeni u izradu promjena sadašnjih okvirnih nastavnih planova i programa“. Ravnatelji također naglašavaju nespremnost nastavnika za promjene (18,5%), te ukazuju na okolnost što „učitelji imaju osjećaj nesamostalnosti“ i s time vezano „pomanjkanje motivacije za samoobrazovanjem“.

Primjećuje se da, kao i u odgovorima na niz prethodnih pitanja, i kod ostvarivanja promjena sadašnjih planova i programa ravnatelji ponajprije ukazuju na moguće izvanškolske prepreke (nedostatni materijalni uvjeti, nefleksibilnost sadašnjeg programa, birokratiziranost obrazovnog sustava), s time što u ovom slučaju ističu i jednu ozbiljnu zapreku unutar škola, a to je nespremnost nastavnog osoblja za promjene.

Na kraju, ispitanicima je postavljeno pitanje „Molimo Vas da nam date svoje prijedloge koji bi mogli olakšati uvođenje novih nastavnih programa u Vašu školu“<sup>17</sup>. Pregledom ponuđenih prijedloga zapaža se da su povećanje autonomije škole i uključivanje školskog kadra u izradu novih programa, s udjelom od 21,7% odgovora, te uvođenje izborne i dodatne nastave i novih predmeta, s udjelom od 15,5% odgovora, kao zahtjevi koji idu za povećanjem kreativnosti i angažiranosti pedagoških djelatnika rangirani na samom vrhu ponuđenih prijedloga („uvođenje izbornih programa prema interesu učenika“, „uvesti radionice s manjim grupama učenika na račun općih predmeta“, „dati autonomiju školi u zapošljavanju kadra i uvođenju izborne nastave“, „programe neka rade ljudi iz prakse“). Nakon toga dolaze, uvjetno rečeno, „tehnički“ prijedlozi koji se odnose na poboljšanje stručnog usavršavanja nastavnika odnosno

---

<sup>16</sup> Od ukupno 118 ispitanih ravnatelja njih 111 ili 94% odgovorilo je na ovo pitanje, no budući da su ispitanici davali i više od jednog odgovora, ukupni broj dobivenih odgovora iznosi 162. Kompletan tablica s rezultatima navodi se u prilogu.

<sup>17</sup> Od ukupno 118 ispitanika njih 87 ili 74% ih je odgovorilo na postavljeno pitanje. Budući da je jedan dio ispitanika dao više odgovora, ukupni broj dobivenih odgovora iznosi 129. Kompletan tablica s rezultatima navodi se u prilogu.

uvođenje mentora-savjetnika (12,4%), poboljšanje financiranja i materijalne opremljenosti škole (12,4%) kao i osiguranje kvalitetnih pratećih materijala te osuvremenjivanje nastavnih metoda (8,5%) („*uključenost timske i projektne nastave*“, „*predvidjeti vrijeme za uvođenje dana kreativnih radionica jednom tjedno*“). Od ostalih ponuđenih prijedloga ispitanih ravnatelja pojavljuju se još poboljšanje komunikacije sa školama unutar obrazovnog sustava, kao i unutar samih škola, smanjenje obima nastavnih sadržaja i njegovo prilagođavanje uzrastu učenika te uvođenje pedagoških standarda i novih vidova evaluacije.

Iz navedenih odgovora proizlazi da ispitani ravnatelji prvenstveno ističu potrebu za povećanjem autonomije škola, i to od zapošljavanja nastavnog kadra do sudjelovanja nastavnika i ravnatelja u izradi novih programa. Prijedlozi koji se odnose na povećanje izborne nastave i uvođenje novih nastavnih predmeta daju naslutiti na koji bi se način veća autonomija škola mogla očitovati u nastavnoj praksi – naravno, pod pretpostavkom da povećanje autonomije znači da škole mogu sudjelovati u kreiranju nastavnih programa. U tom slučaju bi ravnatelji, zajedno sa nastavnicima, mogli preciznije definirati obrazovne ciljeve (usklađene s potrebama i sposobnostima učenika i jedinstvenim karakterom škole), te bi prema tako postavljenim ciljevima bili u mogućnosti praktično profilirati (nacionalnim kurikulumom zadane) nastavne sadržaje. Napominjemo da je takva mogućnost u skladu s osnovnim postavkama i instruktivnog i transformacijskog vodstva, pri čemu prvenstveno mislimo na ulogu ravnatelja kao graditelja kurikulumske kulture unutar škole. Izneseni odgovori o promjenama nastavnog plana i programa (važnost kurikularnog rasterećenja, potreba za većom međupredmetnom korelacijom, važnost sudjelovanja nastavnika u izradi novih programa i dr.) upućuju na to da ispitani ravnatelji mogu dati značajan doprinos izgradnji takve (kurikulumske) kulture.

### **3. Zaključak**

U pokušaju nalaženja odgovora na pitanje odgovaraju li mišljenja ravnatelja hrvatskih osnovnih škola o djelokrugu njihova rada u školi i o promjenama postojećih nastavnih programa za obvezno obrazovanje trendovima prema povećanju autonomije škola i decentralizaciji kurikuluma izdvajamo nekoliko momenata.

Kada je riječ o administrativno-organizacijskim poslovima ravnatelja odnosno školskom menadžmentu upadljiv je podatak o čak 70% škola koje samostalno stječu dodatna financijska sredstva. Škole su na taj način u prosjeku stekle oko 10% ukupnih financijskih sredstava, u čemu su najveći udio imale donacije (oko 68% škola stjecalo je dodatna financijska sredstva

kroz donacije). Smatramo da je važno istaknuti da, pod pretpostavkom otklanjanja određenih prepreka, ravnatelji vide prostor i za povećanje udjela samostalno prikupljenih sredstava. U tom smislu, uz nedovoljnu materijalnu opremljenost dijela škola, ravnatelji posebno ističu postojeću zakonsku regulativu. Točnije, navode se prevelika izdvajanja u državni i gradski proračun, što, u konačnici, po pitanju samostalnog financiranja, na škole djeluje krajnje destimulirajuće. No, usprkos spomenutim preprekama, držimo da većina ispitanih ravnatelja čini važne iskorake prema „tržišnom“ ponašanju svojih škola.

Govoreći o stručno-pedagoškim poslovima ravnatelja, treba istaći da su isti, u odnosu prema administrativno-organizacijskim poslovima, relativno podzastupljeni - u omjeru 39,6 prema 60,4 posto. Dojmljiv je stoga podatak da ravnatelji sebe i dalje doživljavaju prvenstveno kao pedagoške djelatnike, iako, kao što pokazuje gornji omjer, razmjerno manji dio vremena u školi posvećuju pedagoškim problemima. Nedostatak vremena za pedagoške aktivnosti vjerojatno je najizraženiji u segmentu praćenja nastave preko radova učenika i dokumentacije nastavnika, odnosno u nadzoru i analizi realizacije godišnjeg plana i programa škole. Činjenica da čak polovica nastavnika i učitelja izjavljuje da ravnatelji rijetko ili nikad ne prate njihov rad preko radova učenika i dokumentacije nastavnika, upućuje na to da je stručno-pedagoško vođenje ravnatelja u ovome segmentu relativno nerazvijeno. Potvrđuje to podatak o tek nešto više od jedne trećine ravnatelja koji realizaciju godišnjeg plana i programa nadziru u razmjerno kraćim vremenskim razmacima, tj. tjedno ili mjesečno. Smatramo da takvo stanje dovodi u pitanje cijeli niz aktivnosti vezanih uz pedagoški angažman ravnatelja, što bi se, posebno sa stajališta instruktorskog vodstva, moglo negativno odraziti na kvalitetu unapređivanja nastavnog procesa u školi.

Podaci o procjenama različitih vidova suradnje ravnatelja i nastavnog osoblja govore da su procjene i jedne i druge strane po ovim pitanjima najvećim dijelom pozitivne, s tim da su ravnatelji općenito skloni svoju suradnju s nastavnim osobljem prikazati nešto intenzivnijom nego nastavnici i učitelji. Ovi podaci nalaze svojevrsnu potvrdu i u procjenama zadovoljstva nastavnog osoblja, gdje skoro 90% učitelja i nastavnika izjavljuje da su uglavnom ili izrazito zadovoljni svojom suradnjom s ravnateljem. Dobiveni podaci upućuju na razmjerno povoljne preduvjete za sudjelovanje nastavnog osoblja u pedagoškom vođenju škola, kao nužnog uvjeta u smjeru instruktorskog i/ili transformacijskog vodstva.

Kada je riječ o procjenama zadovoljstva različitim aspektima ravnateljskog posla, podaci pokazuju da su ravnatelji relativno najzadovoljniji međuljudskim odnosima i profesionalnom interakcijom u školi, dok najveći stupanj nezadovoljstva iskazuju prema širem sustavnom

okruženju (birokratske prepreke, utjecaj Ministarstva, Zavoda za školstvo i dr.). U tom smislu težište percipiranih problema ravnatelji vide na razini obrazovnog sustava, a manje u kontekstu same škole. Shodno tome, u njihovim očima i podizanje kvalitete rada u školi ovisi prvenstveno o jačoj podršci prosvjetnih vlasti i drugih obrazovnih institucija, a razmjerno manje o mogućim inicijativama na razini škole. Budući da prevelika očekivanja od strane sustava mogu odvlačiti pozornost od unapređivanja nastavnog procesa u školi, držimo da takvo stanje može predstavljati ozbiljnu zapreku za razvoj pedagoškog vođenja škola.

U odgovorima o mišljenju ravnatelja o promjenama postojećih nastavnih planova i programa za osnovno obrazovanje posebno se ističu prijedlozi za povećanjem školske autonomije, i to od organizacije nastave i izvannastavnih aktivnosti do sudjelovanja ravnatelja i nastavnika u izradi novih programa. Naglašava se također potreba za kurikularnim rasterećenjem, nužnost drugačijeg akcentuiranja programskih sadržaja, kao i potreba za povećanjem izborne nastave i uvođenjem dodatnih predmeta (npr. građanski odgoj). Posebno su važni prijedlozi ravnatelja koji idu za većim korištenjem kreativnih potencijala pedagoških djelatnika (uvođenje izbornih programa, radionica i sl.), budući da pokazuju na koji bi se način decentralizacija kurikuluma i veća autonomija škola mogli očitovati u nastavnoj praksi.

Iako istraživanja hrvatskog školstva pokazuju da je hrvatski školski sustav pretežno centraliziran, posebno u pogledu financija i kurikuluma (OECD, 2001), na temelju gore iznesenih podataka zapaža se da i ravnatelji hrvatskih osnovnih škola uočavaju važne prednosti koje proizlaze iz jačanja školske autonomije i decentralizacije kurikuluma. Smatramo da takav stav najviše dolazi do izražaja upravo na gore apostrofiranim (u smislu naglašene centralizacije) područjima financiranja i kurikuluma. S tim u vezi se, primjerice, mogu navesti mnogobrojne postojeće inicijative na području samostalnog financiranja škola (kao važne komponente decentraliziranog školskog menadžmenta), ili, čitava lepeza iznesenih prijedloga koji idu za naglašenijom školskom profilacijom postojećih (nacionalnih) programskih okvira. Također treba naglasiti razmjerno nekonfliktne odnose između ravnatelja i nastavnog osoblja, kao važnog preduvjeta za to da inicijative u školi mogu, osim od strane ravnatelja, dolaziti i „odozdo“, tj. od strane nastavnika i učitelja. To je važno i stoga što je školska profilacija kurikuluma vezana uz tzv. promjene „drugog reda“, u sklopu kojih ravnatelj promiče sposobnosti nastavnog osoblja i ostalih školskih djelatnika za njihov veći utjecaj na podizanje kvalitete nastave i kurikuluma. Shodno tome, značajan dio elemenata decentraliziranog školskog menadžmenta i instrukcijskog/transformacijskog vodstva nalazi svoj odjek i u iskustvima i mišljenjima ravnatelja hrvatskih osnovnih škola.

No, uočavaju se također i neki limitirajući čimbenici među kojima posebno izdvajamo nedovoljan nadzor i analizu pedagoškog rada, nedostatak vremena za stručno-pedagoško vođenje, kao i usredotočenost na probleme obrazovnog sustava na uštrb unutarškolske problematike. Već je spomenuto da je nedostatak vremena za pedagoške aktivnosti posebno izražen u segmentu praćenja nastave preko radova učenika i dokumentacije nastavnika, odnosno u nadzoru i analizi realizacije godišnjeg plana i programa škole. Ovo je važno naglasiti, jer ukoliko ravnatelji ne posvećuju dovoljno vremena praćenju nastave i akademskom napredovanju učenika, upitno je u kojoj mjeri mogu procijeniti specifične potrebe škole prema kojima bi se trebali definirati obrazovni ciljevi i školska profilacija kurikuluma. Potonje također može otežati prenaplašavanje utjecaja obrazovnog sustava na rad u školi, odnosno postojanje prekomjernih očekivanja od strane istog. U tom slučaju nedostaci obrazovnog sustava mogu funkcionirati i kao opravdanje za moguće propuste u stručno-pedagoškom radu. Uzevši u obzir sve navedeno, držimo da na uvodno postavljeno pitanje o tome odgovaraju li mišljenja ravnatelja hrvatskih osnovnih škola trendovima prema povećanju autonomije škola i decentralizaciji kurikuluma, ne možemo dati jednoznačan odgovor.

### *Literatura:*

Baranović, B. (2005). Osnovni smjerovi razvoja i metodologija izrade nacionalnog kurikuluma za obvezno obrazovanje, *Metodika*, 10 (6), 22-43.

Bush, T. (1995). *Theories of Educational Management*. London: Chapman.

*Curriculum For The Compulsory School, The Pre-School Class And The Leisure-Time Centre* (2001). Ministry of Education and Science in Sweden and National Agency for Education.

Dalin, P. (1998). *School Development: theories and strategies*. London: Cassell.

Drandić, B. (ur.) (1993). *Priručnik za ravnatelje*. Zagreb: Znamen.

Fidler, B. (1997). School Leadership: some key ideas, *School Leadership and Management*, 17 (1), 23-37.



- Fiske, E.B. (1996). *Decentralization of education: politics and consensus*. Washington, DC: The World Bank.
- Hallinger, P. (2003). Leading Educational Change: reflections on the practise of instructional and transformational leadership, *Cambridge Journal of Education*, 33 (3), 329-351.
- Hill, P. T. & Bonan, J. (1991). Site-Based Management: decentralization and accountability, *Education Digest*, 57 (1), 23-25.
- Holloway, J. H. (2000). The Promise and Pitfalls of Site-Based Management, *Educational Leadership*, 57 (7), 81-82.
- Kernlehrplan fuer das Gymnasium – Sekundarstufe I in Nordrhein-Westfalen* (2004). Ministerium fuer Schule, Jugend und Kinder des Landes Nordrhein-Westfalen
- Latham, A. S. (1998). Site-Based Management: is it working?, *Educational Leadership*, (5), 85-86
- Leithwood, K. A. (1992). Transformational Leadership: where does it stand?, *Education Digest*, 58 (3), 17-20.
- Leithwood K., Jautzi, D., Steinbach, R. (1999). *Changing Leadership for Changing Times*. Buckingham: Open University Press.
- Matijević, M. (2002). Mišljenje ravnatelja o promjenama u osnovnom i obvezatnom školstvu, *Napredak*, 143 (3), 316-329.
- Organization for economic cooperation and development, (2001). *Thematic review of national policies for education: Croatia*.
- Pastuović, N. (2002). *Bijeli dokument o hrvatskom obrazovanju: Konceptija promjena odgojno-obrazovnog sustava u republici Hrvatskoj*. Ured za strategiju razvitka Republike Hrvatske.
- Primary School Curriculum* (1999). Dublin: The Stationery Office

Southworth, G. (1999). Primary School Leadership in England: policy, practise and theory, *School Leadership and Management*, 19 (1), 49-65.

Southworth, G. (2002). Instructional Leadership in Schools: reflections and empirical evidence, *School Leadership and Management*, 22 (1), 73-91.

Staničić, S. (1994). Uloga ravnatelja u svjetlu promjena hrvatskoga školstva, *Napredak*, 135 (4), 385-394.

Staničić, S. (2003). Školski menadžment, *Napredak*, 144 (3), 286-301.

Taylor, P. (1994). Leadership in Education, *Emergency Librarian*, 21 (3), 9-17.

## Prilog A - Nastavnici

*NAPOMENA:* U svim tablicama u ovom Prilogu M = aritmetička sredina, SD = standardna devijacija, df = stupnjevi slobode, F = F omjer, t = t test, p = razina značajnosti, % = postotak

**Tablica 1:** Razlike u korištenju osobnog računala i Interneta s obzirom na dob nastavnika

| Molimo Vas da procijenite koliko često koristite: | Godine starosti |      |       |      |       |      |      |      | df   | F      | p     |
|---|-----------------|------|-------|------|-------|------|------|------|------|--------|-------|
|   | 21-32           |      | 33-42 |      | 43-53 |      | 54+  |      |      |        |       |
|   | M               | SD   | M     | SD   | M     | SD   | M    | SD   |      |        |       |
| Osobno računalo                                   | 3,05            | 0,91 | 2,68  | 1,02 | 2,19  | 1,01 | 1,80 | 0,88 | 2082 | 165,82 | 0,000 |
| Internet  | 2,70            | 0,98 | 2,33  | 1,02 | 1,85  | 0,96 | 1,44 | 0,76 | 1999 | 173,48 | 0,000 |

**Tablica 2:** Čestina komuniciranja putem e-maila prema dobi nastavnika

| Komunicirate li pomoći e-maila? | Da          | Ne          | Ukupno      |
|---------------------------------|-------------|-------------|-------------|
| <b>Godine starosti</b>          | %           |             | N           |
| 21 – 32                         | 61,5        | 38,5        | 431         |
| 33 – 42                         | 49,2        | 50,8        | 392         |
| 43 – 53                         | 30,6        | 69,4        | 641         |
| 54+                             | 15,9        | 84,1        | 590         |
| <b>Ukupno</b>                   | <b>35,4</b> | <b>63,6</b> | <b>2054</b> |

**Tablica 3:** Razlike u korištenju osobnog računala i Interneta s obzirom na ruralno-urbanu pripadnost škola

| Molimo Vas da procijenite koliko često koristite: | Selo |      | Mali grad |      | Veliki grad |      | Zagreb |      | df   | F    | p     |
|---|------|------|-----------|------|-------------|------|--------|------|------|------|-------|
|   | M    | SD   | M         | SD   | M           | SD   | M      | SD   |      |      |       |
| Osobno računalo                                   | 2,31 | 1,09 | 2,30      | 1,05 | 2,34        | 1,07 | 2,66   | 1,03 | 2103 | 7,36 | 0,000 |
| Internet  | 2,03 | 1,06 | 1,93      | 1,02 | 2,03        | 1,06 | 2,33   | 1,01 | 2021 | 8,90 | 0,000 |

**Tablica 4:** Čestina komuniciranja e-mailom s obzirom na ruralno-urbanu pripadnost škola

| Komunicirate li pomoću e-maila?  | Da          | Ne          | Ukupno      |
|----------------------------------|-------------|-------------|-------------|
| <b>Ruralno-urbana pripadnost</b> | %           |             | N           |
| Selo                             | 32,6        | 67,4        | 356         |
| Mali grad                        | 33,8        | 66,2        | 1088        |
| Veliki grad                      | 37,2        | 62,8        | 406         |
| Zagreb                           | 54,2        | 45,8        | 225         |
| <b>Ukupno</b>                    | <b>36,5</b> | <b>63,5</b> | <b>2075</b> |

**Tablica 5:** Razlike u korištenju osobnog računala i Interneta s obzirom na regionalnu pripadnost škola

| <b>Molimo Vas da procijenite koliko često se služite:</b> |                              | <b>M</b> | <b>SD</b> | <b>df</b> | <b>F</b> | <b>p</b> |
|---|------------------------------|----------|-----------|-----------|----------|----------|
| Osobnim računalom   | Zagreb i Zagrebačka županija | 2,60     | 1,04      | 2101      | 13,54    | 0,000    |
|   | Središnja Hrvatska           | 2,18     | 1,05      |           |          |          |
|   | Istra i Primorje             | 2,59     | 1,05      |           |          |          |
|   | Dalmacija                    | 2,15     | 1,02      |           |          |          |
|   | Slavonija                    | 2,23     | 1,08      |           |          |          |
|   | Sjeverozapadna Hrvatska      | 2,35     | 1,06      |           |          |          |
| Internetom  | Zagreb i Zagrebačka županija | 2,28     | 1,03      | 2019      | 11,66    | 0,000    |
|   | Središnja Hrvatska           | 1,87     | 1,02      |           |          |          |
|   | Istra i Primorje             | 2,23     | 1,05      |           |          |          |
|   | Dalmacija                    | 1,84     | 0,99      |           |          |          |
|   | Slavonija                    | 1,90     | 1,03      |           |          |          |
|   | Sjeverozapadna Hrvatska      | 2,05     | 1,04      |           |          |          |

**Tablica 6:** Čestina komuniciranja pomoću e-maila s obzirom na regionalnu pripadnost škola

| <b>Komunicirate li pomoću e-maila?</b> | <b>Da</b>   | <b>Ne</b>   | <b>Ukupno</b> |
|--|-------------|-------------|---------------|
| <b>Ruralno-urbana pripadnost</b>       | %           |             | N             |
| Zagreb i Zagrebačka županija           | 58,7        | 51,3        | 345           |
| Središnja Hrvatska                     | 28,1        | 71,9        | 235           |
| Istra i Primorje                       | 44,2        | 55,8        | 267           |
| Dalmacija                              | 31,9        | 68,1        | 473           |
| Slavonija                              | 29,6        | 70,4        | 426           |
| Sjeverozapadna Hrvatska                | 38,9        | 61,1        | 329           |
| <b>Ukupno</b>                          | <b>36,5</b> | <b>63,5</b> | <b>2075</b>   |

**Tablica 7: Čestina korištenja nastavnih sredstava i pomagala prema predmetima**

| Nastavna pomagala              | Hrvatski jezik | Likovna kultura | Glazbena kultura | Strani jezik | Matematika | Priroda | Biologija | Kemija | Fizika | Povijest | Zemljopis | Tehnička kultura | Tjelesna i zdravstvena kultura | Vjeronauk | Informatika |
|--------------------------------|----------------|-----------------|------------------|--------------|------------|---------|-----------|--------|--------|----------|-----------|------------------|--------------------------------|-----------|-------------|
|                                | %              |                 |                  |              |            |         |           |        |        |          |           |                  |                                |           |             |
| Udžbenici                      | 99,7           | 44,4            | 100              | 99,0         | 99,7       | 100     | 100       | 100    | 100    | 99,3     | 99,2      | 97,8             | 16,3                           | 99,4      | 77,4        |
| Radne bilježnice i vježbenice  | 99,7           | 8,9             | 92,0             | 99,0         | 93,7       | 100     | 98,9      | 100    | 92,2   | 98,5     | 98,4      | 94,4             | 4,9                            | 16,2      | 16,1        |
| Priručnik za nastavnike        | 96,8           | 84,4            | 91,1             | 92,0         | 85,7       | 92      | 95,8      | 99,0   | 94,8   | 95,6     | 98,4      | 82,0             | 49,6                           | 38,7      | 29,0        |
| Stručna literatura.            | 96,5           | 94,4            | 94,6             | 90,0         | 84,4       | 96      | 98,9      | 97,9   | 90,9   | 90,4     | 94,5      | 78,7             | 62,6                           | 89,0      | 87,1        |
| Mediji (TV, novine, radio)     | 92,2           | 58,9            | 77,7             | 74,9         | 26,2       | 88      | 87,4      | 84,4   | 49,4   | 80,9     | 85,0      | 56,2             | 29,3                           | 79,8      | 29,0        |
| Internet                       | 15,9           | 14,4            | 16,1             | 30,4         | 15,0       | 20      | 29,5      | 25,0   | 29,9   | 22,1     | 28,3      | 56,2             | 15,4                           | 27,2      | 96,8        |
| Karte (povijesne, zemljopisne) | 25,8           | -               | 2,7              | 45,5         | 1,3        | 32      | 17,9      | 7,3    | -      | 99,3     | 99,2      | -                | -                              | 61,3      | -           |
| Dijaprojektor i dijapozitivi   | 12,5           | 26,7            | 4,5              | 24,1         | 4,7        | 44      | 34,7      | 25,0   | -      | 31,6     | 35,4      | 13,5             | -                              | 22,0      | 3,2         |
| Grafoskop                      | 79,4           | 28,9            | 11,6             | 64,2         | 81,4       | 88      | 88,4      | 93,8   | 89,6   | 77,2     | 85,0      | 82,0             | -                              | 43,4      | 35,5        |
| Video                          | 78,8           | 16,7            | 52,7             | 45,8         | 5,3        | 72      | 61,1      | 54,2   | 24,7   | 58,8     | 52,8      | 24,7             | 11,4                           | 82,1      | -           |
| Računalo                       | 14,5           | 7,8             | 5,4              | 13,4         | 17,9       | 4       | 18,9      | 12,5   | 39,0   | 13,2     | 12,6      | 76,4             | 9,8                            | 11,6      | 100         |
| Edukacijski CD ROM             | 7,0            | 1,1             | 15,2             | 6,4          | 1,3        | -       | 2,1       | 6,3    | 15,6   | 6,6      | 9,4       | 28,1             | 0,8                            | 2,9       | 71,0        |
| LCD projektor                  | 0,6            | 1,1             | 1,8              | 1,7          | 0,3        | -       | 1,1       | 2,1    | 2,6    | 2,2      | 1,6       | 6,7              | 0,8                            | 1,2       | 9,7         |
| Glazbeni instrumenti           | 8,1            | 5,6             | 97,3             | 10,7         | 0,3        | -       | -         | -      | 1,3    | 4,4      | 0,8       | -                | 10,6                           | 39,3      | -           |
| Nastavna sredstva za TZK       | 0,9            | -               | 0,9              | 0,7          | -          | -       | -         | -      | -      | -        | -         | -                | 98,4                           | 1,2       | -           |
| Nešto drugo                    | 14,5           | 28,9            | 13,4             | 30,1         | 16,6       | 40      | 38,9      | 29,2   | 14,3   | -        | 11,8      | 14,6             | 0,8                            | 8,7       | 9,7         |

**Tablica 8:** Načini nabave nastavnih sredstava i materijala

| Kako nabavljate nastavna sredstva i materijale?                 | Nikad | Rijetko | Često | Uvijek |
|---|-------|---------|-------|--------|
|   | %     |         |       |        |
| Imam na raspolaganju u školi                                    | 2,1   | 17,7    | 46,6  | 33,6   |
| Kupujem vlastitim sredstvima                                    | 20,7  | 43,5    | 30,8  | 4,9    |
| Samostalno izrađujem  | 12,8  | 23,8    | 55,8  | 7,6    |
| Posuđujem od kolega   | 28,8  | 49,0    | 21,2  | 1,0    |
| Posuđujem u drugim institucijama (knjižnice izvan škole, i sl.) | 32,0  | 37,1    | 28,1  | 2,8    |
| Dobivam od roditelja učenika                                    | 74,2  | 22,5    | 2,9   | 0,3    |

**Tablica 9:** Čestina korištenja pojedinih izvora informacija za pripremanje nastave

| Koliko često koristite sljedeće izvore informacija za pripremanje nastave? | M    | SD   |
|--|------|------|
| Okvirni plan i program Ministarstva prosvjete i športa                     | 3,28 | 0,79 |
| Priručnik za nastavnike  | 3,19 | 0,81 |
| Udžbenik po kojem predajem   | 3,71 | 0,62 |
| Izvedbene planove iz prethodnih godina                                     | 2,55 | 0,79 |
| Internet   | 1,83 | 0,85 |
| Masovne medije (TV, radio, novine)   | 2,50 | 0,76 |
| Nastavne programe drugih zemalja   | 1,32 | 0,58 |
| Stručnu literaturu   | 3,14 | 0,62 |

**Tablica 10:** Razlike u korištenju pojedinih izvora informacija za pripremanje nastave s obzirom na dob nastavnika

| Koliko često koristite sljedeće izvore informacija za pripremanje nastave? | Godine starosti |      |       |      |       |      |      |      | df   | F     | p     |
|--|-----------------|------|-------|------|-------|------|------|------|------|-------|-------|
|  | 21-32           |      | 33-42 |      | 43-53 |      | 54+  |      |      |       |       |
|  | M               | SD   | M     | SD   | M     | SD   | M    | SD   |      |       |       |
| Okvirni plan i program MiPS-a  | 3,11            | 0,82 | 3,21  | 0,82 | 3,32  | 0,78 | 3,43 | 0,71 | 2022 | 15,28 | 0,000 |
| Priručnik za nastavnike  | 2,95            | 0,90 | 3,11  | 0,82 | 3,25  | 0,78 | 3,34 | 0,71 | 2018 | 22,90 | 0,000 |
| Udžbenik po kojem predajem   | 3,62            | 0,68 | 3,62  | 0,72 | 3,74  | 0,59 | 3,81 | 0,51 | 1992 | 11,08 | 0,000 |
| Izvedbene planove iz prethodnih godina                                     | 2,28            | 0,81 | 2,59  | 0,75 | 2,58  | 0,76 | 2,70 | 0,79 | 1997 | 24,60 | 0,000 |
| Internet   | 2,19            | 0,82 | 2,08  | 0,86 | 1,70  | 0,81 | 1,44 | 0,70 | 1704 | 77,13 | 0,000 |
| Masovne medije (TV, radio, novine)   | 2,49            | 0,71 | 2,54  | 0,75 | 2,51  | 0,75 | 2,49 | 0,81 | 1913 | 0,34  | 0,798 |
| Nastavne programe drugih zemalja   | 1,23            | 0,51 | 1,33  | 0,56 | 1,36  | 0,60 | 1,35 | 0,60 | 1733 | 4,68  | 0,003 |
| Stručnu literaturu   | 3,10            | 0,64 | 3,21  | 0,62 | 3,10  | 0,60 | 3,18 | 0,63 | 2054 | 4,07  | 0,007 |

**Tablica 11:** Procjene nastavnika o pojedinim oblicima aktivnosti učenika na satu po predmetima

| Aktivnost   | Hrvatski jezik | Likovna kultura | Glazbena kultura | Strani jezik | Matematika. | Biologija | Kemija. | Fizika | Povijest. | Zemljopis. | Tehnička kultura. | TZK  | Vjeronauk. |
|---|----------------|-----------------|------------------|--------------|-------------|-----------|---------|--------|-----------|------------|-------------------|------|------------|
|   | M              |                 |                  |              |             |           |         |        |           |            |                   |      |            |
| Slušaju i zapisuju što govorim                              | 2,79           | 2,16            | 2,88             | 2,79         | 3,26        | 2,73      | 2,74    | 2,91   | 2,93      | 3,00       | 2,84              | 1,68 | 2,36       |
| Na nastavi čitaju gradivo u sebi                            | 2,10           | 1,19            | 1,53             | 2,16         | 1,83        | 2,14      | 1,89    | 1,70   | 2,15      | 2,04       | 1,58              | 1,08 | 1,96       |
| Sudjeluju u zajedničkoj raspravi koju vodim s razredom      | 3,51           | 3,43            | 3,31             | 3,41         | 3,38        | 3,35      | 3,35    | 3,42   | 3,36      | 3,29       | 3,14              | 2,54 | 3,42       |
| Iznose vlastite ideje i razmišljanja i raspravljaju o njima | 3,46           | 3,32            | 3,09             | 3,33         | 3,18        | 3,20      | 3,08    | 3,29   | 3,19      | 3,11       | 3,07              | 2,60 | 3,38       |
| Na nastavi prezentiraju dio gradiva (samostalni rad i sl.)  | 2,55           | 2,19            | 2,34             | 2,52         | 2,06        | 2,75      | 2,54    | 2,37   | 2,80      | 2,71       | 2,40              | 1,87 | 2,49       |
| Pišu komentare, izvještaje, zapažanja i sl.                 | 2,73           | 1,54            | 2,22             | 2,29         | 1,73        | 2,47      | 2,43    | 2,47   | 2,44      | 2,25       | 2,12              | 1,22 | 2,61       |
| Sudjeluju u terenskom radu (npr. u prirodi)                 | 1,59           | 1,81            | 1,46             | 1,26         | 1,35        | 2,33      | 1,84    | 1,62   | 1,74      | 2,01       | 1,57              | 2,30 | 1,75       |
| Izvide eksperimente   | 1,30           | 2,15            | 1,30             | 1,16         | 1,72        | 2,54      | 2,76    | 3,03   | 1,31      | 1,54       | 2,11              | 1,18 | 1,28       |
| Izrađuju neki predmet, sliku, model, pano i sl.             | 2,53           | 3,71            | 2,12             | 2,65         | 2,69        | 2,79      | 2,79    | 2,54   | 2,61      | 2,65       | 2,47              | 1,45 | 2,73       |
| Rade na učeničkim projektima                                | 2,01           | 2,47            | 1,77             | 2,43         | 1,62        | 2,23      | 2,00    | 2,15   | 2,03      | 1,98       | 1,89              | 1,55 | 1,85       |
| Rješavaju problemske zadatke vezane uz gradivo              | 3,03           | 2,96            | 2,43             | 2,95         | 3,27        | 2,93      | 3,05    | 3,15   | 2,72      | 2,87       | 2,80              | 1,90 | 2,63       |
| Rade u manjim grupama na rješavanju pojedinih zadataka      | 2,81           | 2,68            | 2,29             | 2,91         | 2,77        | 2,76      | 2,72    | 2,76   | 2,87      | 2,73       | 2,63              | 3,12 | 2,78       |
| Postavljaju pitanja o gradivu                               | 3,36           | 3,19            | 3,29             | 3,37         | 3,35        | 3,30      | 3,16    | 3,30   | 3,34      | 3,30       | 3,07              | 2,83 | 3,31       |
| Ponavljaju gradivo koje su već učili                        | 3,19           | 2,81            | 3,13             | 3,33         | 3,17        | 3,14      | 3,24    | 2,93   | 3,42      | 3,12       | 2,90              | 3,24 | 2,98       |
| Pomažu drugim učenicima u izvršavanju pojedinih zadataka    | 2,81           | 2,60            | 2,81             | 2,91         | 2,94        | 2,74      | 2,78    | 2,82   | 2,80      | 2,80       | 2,68              | 3,36 | 2,84       |



**Tablica 12:** *Nastavničke procjene zastupljenosti pojedinih područja razvoja učenika u nastavnim programima*

| <b>Kolika se pažnja u okvirnom nastavnom programu za Vaš predmet pridaje sljedećim područjima razvoja učenika?</b>      | <b>M</b> | <b>SD</b> |
|---|----------|-----------|
| Spoznajno-kognitivno područje(stjecanje, razumijevanje, upotreba novih znanja i sl.)                                    | 3,56     | 0,79      |
| Tjelesno-motorno područje (fizički razvoj, odgoj za zdrav život itd.)   | 2,57     | 1,12      |
| Socijalno područje (vještine komunikacije, mirno rješavanje konflikata itd.)  | 3,20     | 1,05      |
| Emocionalno područje (prepoznavanje vlastitih i tuđih emocija, upravljanje vlastitim emocijama, i sl.)                  | 3,17     | 1,11      |
| Motivacijsko područje (razvijanje pozitivnih stavova prema učenju, interes za stalnim obrazovanjem, i sl.)              | 3,39     | 0,95      |
| Estetsko područje (umjetničko izražavanje i prosuđivanje, i sl.)  | 3,26     | 1,10      |
| Moralno-etičko područje (sposobnost etičkog prosuđivanja, svijest o socijalno i moralno prihvatljivom ponašanju, i sl.) | 3,31     | 1,10      |
| Praktično-tehničko područje (primjena novih tehnologija, i sl.)   | 2,55     | 1,14      |

**Tablica 13:** *Nastavničke procjene zastupljenosti pojedinih područja razvoja učenika u nastavnim programima pojedinih predmeta*

| Područje       | Spoznajno kognitivno |      | Tjelesno motorno |      | Estetsko |      | Praktično tehničko |      | Socijalno |      | Emocionalno |      | Motivacijsko |      | Moralno etičko |      |
|----------------|----------------------|------|------------------|------|----------|------|--------------------|------|-----------|------|-------------|------|--------------|------|----------------|------|
|                | M                    | SD   | M                | SD   | M        | SD   | M                  | SD   | M         | SD   | M           | SD   | M            | SD   | M              | SD   |
| Predmet        | M                    | SD   | M                | SD   | M        | SD   | M                  | SD   | M         | SD   | M           | SD   | M            | SD   | M              | SD   |
| Strani jezik   | 3,77                 | 0,81 | 2,57             | 0,99 | 2,85     | 0,96 | 2,17               | 1,04 | 3,31      | 0,98 | 3,02        | 0,93 | 3,20         | 0,94 | 3,03           | 0,95 |
| Matematika     | 3,76                 | 0,77 | 1,99             | 0,90 | 2,91     | 1,01 | 2,89               | 1,06 | 2,70      | 0,96 | 2,60        | 0,92 | 3,42         | 0,86 | 2,66           | 0,97 |
| Kemija         | 3,73                 | 0,66 | 2,91             | 0,95 | 2,78     | 1,00 | 3,43               | 0,83 | 2,74      | 0,83 | 2,47        | 0,84 | 3,36         | 0,80 | 2,85           | 0,91 |
| Vjeronauk      | 3,72                 | 0,72 | 2,91             | 1,08 | 3,75     | 0,91 | 2,28               | 1,05 | 4,38      | 0,76 | 4,31        | 0,77 | 3,95         | 0,87 | 4,68           | 0,67 |
| Fizika         | 3,65                 | 0,74 | 2,39             | 0,87 | 2,47     | 0,98 | 3,53               | 1,06 | 2,63      | 1,13 | 2,59        | 1,06 | 3,45         | 0,95 | 2,64           | 1,12 |
| Biologija      | 3,51                 | 0,70 | 3,52             | 0,95 | 2,87     | 0,88 | 2,71               | 0,93 | 2,85      | 0,91 | 2,89        | 0,90 | 3,15         | 0,83 | 3,20           | 0,96 |
| Hrvatski jezik | 3,49                 | 0,81 | 2,19             | 0,95 | 3,87     | 0,96 | 1,99               | 0,88 | 3,44      | 0,96 | 3,83        | 0,99 | 3,43         | 0,97 | 3,80           | 0,97 |
| Zemljopis      | 3,48                 | 0,70 | 2,47             | 0,93 | 2,88     | 0,98 | 2,77               | 1,02 | 3,04      | 0,88 | 2,64        | 0,91 | 3,26         | 0,81 | 3,22           | 0,88 |
| Povijest       | 3,42                 | 0,74 | 1,96             | 0,89 | 3,00     | 1,06 | 1,99               | 0,95 | 3,39      | 0,95 | 2,86        | 1,00 | 3,17         | 0,94 | 3,51           | 0,94 |
| Glazbeni       | 3,36                 | 0,71 | 2,70             | 1,07 | 4,11     | 0,90 | 2,38               | 0,98 | 3,07      | 0,93 | 3,64        | 0,95 | 3,36         | 0,82 | 3,44           | 0,91 |
| TZK            | 3,22                 | 0,78 | 4,23             | 0,81 | 3,44     | 0,92 | 2,41               | 1,10 | 3,66      | 0,94 | 3,68        | 0,98 | 3,63         | 0,98 | 3,58           | 0,96 |
| Likovni        | 3,20                 | 0,81 | 2,81             | 1,10 | 4,21     | 1,01 | 2,85               | 1,16 | 3,00      | 0,93 | 3,41        | 1,12 | 3,51         | 1,12 | 3,26           | 1,05 |
| Tehnički       | 3,06                 | 0,81 | 2,12             | 0,89 | 2,58     | 0,96 | 3,00               | 1,26 | 2,44      | 0,94 | 2,30        | 0,84 | 2,91         | 0,97 | 2,60           | 0,83 |

## Prilog B - Učitelji

*NAPOMENA:* U svim tablicama u ovom Prilogu M = aritmetička sredina, SD = standardna devijacija, df = stupnjevi slobode, F = F omjer, t = t test, p = razina značajnosti, % = postotak

**Tablica 1:** Razlike u korištenju osobnog računala i Interneta prema dobi učitelja

| Koliko često koristite: | Godine starosti |      |       |      |       |      |      |      | df   | F     | p     |
|-------------------------|-----------------|------|-------|------|-------|------|------|------|------|-------|-------|
|                         | 21-32           |      | 32-42 |      | 43-53 |      | 54+  |      |      |       |       |
|                         | M               | SD   | M     | SD   | M     | SD   | M    | SD   |      |       |       |
| Osobno računalo         | 2,92            | 0,97 | 2,40  | 0,93 | 2,01  | 0,91 | 1,55 | 0,75 | 1307 | 117,2 | 0,000 |
| Internet                | 2,44            | 1,07 | 1,89  | 0,88 | 1,57  | 0,82 | 1,19 | 0,48 | 1222 | 103,4 | 0,000 |

**Tablica 2:** Razlike u komuniciranju e-mailom prema dobi učitelja

| Komunicirate li pomoći e-maila? | Da          | Ne          | Ukupno      |
|---------------------------------|-------------|-------------|-------------|
| Godine starosti                 | %           |             | N           |
| 21 – 32                         | 50,2        | 49,8        | 225         |
| 33 – 42                         | 29,4        | 70,6        | 472         |
| 43 – 53                         | 16,4        | 83,6        | 293         |
| 54+                             | 6,2         | 93,8        | 324         |
| <b>Ukupno</b>                   | <b>24,4</b> | <b>75,6</b> | <b>1314</b> |

**Tablica 3:** Razlike u korištenju osobnog računala i Interneta s obzirom na ruralno-urbanu pripadnost škola

| Koliko često koristite: | Selo |      | Mali grad |      | Veliki grad |      | Zagreb |      | df   | F    | p     |
|-------------------------|------|------|-----------|------|-------------|------|--------|------|------|------|-------|
|                         | M    | SD   | M         | SD   | M           | SD   | M      | SD   |      |      |       |
| Osobno računalo         | 2,17 | 1,08 | 2,15      | 0,98 | 2,27        | 0,99 | 2,31   | 1,02 | 1312 | 1,55 | 0,200 |
| Internet                | 1,79 | 0,99 | 1,68      | 0,88 | 1,81        | 0,97 | 1,93   | 0,93 | 1227 | 3,11 | 0,026 |

**Tablica 4:** Razlike u komuniciranju e-mailom s obzirom na ruralno-urbanu pripadnost škola

| Komunicirate li pomoću e-maila? | Da          | Ne          | Ukupno      |
|---------------------------------|-------------|-------------|-------------|
|                                 | %           |             | N           |
| Selo                            | 26,6        | 73,4        | 289         |
| Mali grad                       | 20,6        | 79,4        | 666         |
| Veliki grad                     | 29,6        | 70,4        | 247         |
| Zagreb                          | 28,2        | 71,8        | 117         |
| <b>Ukupno</b>                   | <b>24,3</b> | <b>75,7</b> | <b>1319</b> |

**Tablica 5:** Razlike u korištenju osobnog računala i Interneta s obzirom na regionalnu pripadnost škola

| Koliko često koristite: |                              | M    | SD   | df   | F    | p     |
|-------------------------|------------------------------|------|------|------|------|-------|
| Osobno računalo         | Zagreb i Zagrebačka županija | 2,41 | 1,02 | 1310 | 6,30 | 0,000 |
|                         | Središnja Hrvatska           | 2,26 | 1,00 |      |      |       |
|                         | Istra i Primorje             | 2,35 | 0,91 |      |      |       |
|                         | Dalmacija                    | 2,06 | 0,98 |      |      |       |
|                         | Slavonija                    | 2,00 | 1,03 |      |      |       |
|                         | Sjeverozapadna Hrvatska      | 2,25 | 1,00 |      |      |       |
| Internet                | Zagreb i Zagrebačka županija | 1,99 | 0,99 | 1225 | 5,20 | 0,000 |
|                         | Središnja Hrvatska           | 1,79 | 0,92 |      |      |       |
|                         | Istra i Primorje             | 1,86 | 0,95 |      |      |       |
|                         | Dalmacija                    | 1,69 | 0,89 |      |      |       |
|                         | Slavonija                    | 1,58 | 0,87 |      |      |       |
|                         | Sjeverozapadna Hrvatska      | 1,75 | 0,94 |      |      |       |

**Tablica 6:** Čestina komuniciranja putem e-maila s obzirom na regionalnu pripadnost škola

| Komunicirate li pomoću e-maila? | Da          | Ne          | Ukupno      |
|---------------------------------|-------------|-------------|-------------|
|                                 | %           |             | N           |
| Zagreb i Zagrebačka županija    | 33          | 67          | 209         |
| Središnja Hrvatska              | 21,4        | 78,6        | 140         |
| Istra i Primorje                | 28,3        | 71,7        | 152         |
| Dalmacija                       | 24,1        | 75,9        | 295         |
| Slavonija                       | 17,6        | 82,4        | 296         |
| Sjeverozapadna Hrvatska         | 24,2        | 75,8        | 227         |
| <b>Ukupno</b>                   | <b>24,3</b> | <b>75,7</b> | <b>1319</b> |

**Tablica 7:** Razlike u korištenju pojedinih izvora informacija u pripremanju nastave s obzirom na dob učitelja

| Koliko često koristite sljedeće izvore informacija za pripremanje nastave? | Godine starosti |      |       |      |       |      |      |      | df   | F     | p     |
|--|-----------------|------|-------|------|-------|------|------|------|------|-------|-------|
|  | 21-32           |      | 33-42 |      | 43-53 |      | 54+  |      |      |       |       |
|  | M               | SD   | M     | SD   | M     | SD   | M    | SD   |      |       |       |
| Okvirni plan i program MiPS-a  | 3,08            | 0,77 | 3,17  | 0,78 | 3,36  | 0,74 | 3,37 | 0,69 | 1294 | 10,51 | 0,000 |
| Priručnik za nastavnike  | 3,41            | 0,58 | 3,44  | 0,58 | 3,62  | 0,53 | 3,61 | 0,56 | 1318 | 12,06 | 0,000 |
| Udžbenik po kojem predajem   | 3,85            | 0,36 | 3,88  | 0,34 | 3,85  | 0,41 | 3,88 | 0,39 | 1319 | 0,87  | 0,456 |
| Izvedbeni planovi iz prethodnih godina                                     | 2,26            | 0,72 | 2,34  | 0,66 | 2,39  | 0,71 | 2,51 | 0,78 | 1293 | 6,03  | 0,000 |
| Internet   | 2,09            | 0,82 | 1,71  | 0,76 | 1,59  | 0,76 | 1,28 | 0,62 | 1082 | 41,55 | 0,000 |
| Masovni mediji (TV, radio, novine)   | 2,68            | 0,59 | 2,66  | 0,56 | 2,75  | 0,60 | 2,80 | 0,60 | 1265 | 4,22  | 0,006 |
| Nastavni programi drugih zemalja   | 1,19            | 0,41 | 1,22  | 0,45 | 1,29  | 0,56 | 1,25 | 0,54 | 1176 | 1,99  | 0,113 |
| Stručna literatura   | 3,04            | 0,62 | 3,04  | 0,57 | 3,12  | 0,58 | 3,12 | 0,54 | 1306 | 2,27  | 0,079 |

**Tablica 8:** Razlike u primjeni pojedinih aktivnosti učenika u razredu s obzirom na dob učitelja

| Što zahtijevate od učenika da čine za vrijeme nastave?      | Godine starosti |      |       |      |       |      |      |      | df   | F     | p     |
|---|-----------------|------|-------|------|-------|------|------|------|------|-------|-------|
|   | 21-32           |      | 33-42 |      | 43-53 |      | 54+  |      |      |       |       |
|   | M               | SD   | M     | SD   | M     | SD   | M    | SD   |      |       |       |
| Slušaju i zapisuju što govorim                              | 2,05            | 1,01 | 2,11  | 1,02 | 2,27  | 1,08 | 2,46 | 1,06 | 1273 | 9,20  | 0,000 |
| Na nastavi čitaju gradivo u sebi                            | 2,18            | 0,61 | 2,23  | 0,63 | 2,13  | 0,68 | 2,34 | 0,67 | 1267 | 5,59  | 0,001 |
| Sudjeluju u zajedničkoj raspravi koju vodim s razredom      | 3,64            | 0,48 | 3,54  | 0,51 | 3,56  | 0,50 | 3,54 | 0,51 | 1314 | 2,59  | 0,052 |
| Iznose vlastite ideje i razmišljanja i raspravljaju o njima | 3,61            | 0,50 | 3,44  | 0,54 | 3,47  | 0,55 | 3,31 | 0,62 | 1318 | 13,43 | 0,000 |
| Na nastavi prezentiraju dio gradiva (samostalni rad, i sl.) | 2,76            | 0,66 | 2,69  | 0,62 | 2,82  | 0,64 | 2,87 | 0,58 | 1305 | 6,03  | 0,000 |
| Pišu komentare, izvještaje, zapažanja, i sl.                | 2,45            | 0,70 | 2,39  | 0,64 | 2,49  | 0,70 | 2,47 | 0,68 | 1280 | 1,48  | 0,218 |
| Sudjeluju u terenskom radu (npr. u prirodi)                 | 2,73            | 0,65 | 2,77  | 0,65 | 2,90  | 0,64 | 2,85 | 0,65 | 1301 | 4,11  | 0,006 |
| Izvođe eksperimente   | 2,36            | 0,66 | 2,44  | 0,63 | 2,47  | 0,63 | 2,49 | 0,64 | 1271 | 1,81  | 0,144 |
| Izrađuju neki predmet, sliku, model, pano, i sl.            | 3,17            | 0,55 | 3,11  | 0,55 | 3,06  | 0,54 | 2,97 | 0,59 | 1308 | 6,77  | 0,000 |
| Rade na učeničkim projektima                                | 2,33            | 0,72 | 2,34  | 0,70 | 2,27  | 0,74 | 2,10 | 0,72 | 1226 | 6,95  | 0,000 |
| Rješavaju problemske zadatke vezane uz gradivo              | 3,12            | 0,55 | 3,06  | 0,55 | 3,10  | 0,57 | 3,09 | 0,60 | 1290 | 0,52  | 0,670 |
| Rade u manjim grupama na rješavanju pojedinih zadataka      | 3,04            | 0,57 | 2,87  | 0,53 | 2,94  | 0,54 | 2,88 | 0,46 | 1299 | 5,92  | 0,001 |
| Postavljaju pitanja o gradivu                               | 3,48            | 0,59 | 3,40  | 0,59 | 3,44  | 0,61 | 3,35 | 0,60 | 1307 | 2,34  | 0,072 |
| Ponavljaju gradivo koje su već učili                        | 3,34            | 0,64 | 3,34  | 0,64 | 3,30  | 0,72 | 3,35 | 0,61 | 1299 | 0,25  | 0,860 |
| Pomažu drugim učenicima u izvršavanju pojedinih zadataka    | 3,17            | 0,62 | 3,11  | 0,56 | 3,13  | 0,60 | 3,01 | 0,58 | 1319 | 3,93  | 0,008 |

**Tablica 9:** Zastupljenost područja razvoja učenika u nastavnim programima od prvog do četvrtog razreda – procjene učitelja

| <b>Kolika se pažnja u okvirnom nastavnom programu za Vaš predmet pridaje sljedećim područjima razvoja učenika?</b>      | <b>M</b> | <b>SD</b> |
|---|----------|-----------|
| Spoznajno-kognitivno područje(stjecanje, razumijevanje, upotreba novih znanja i sl.)                                    | 3,67     | 0,80      |
| Tjelesno-motorno područje (fizički razvoj, odgoj za zdrav život itd.)   | 3,54     | 0,91      |
| Socijalno područje (vještine komunikacije, mirno rješavanje konflikata itd.)  | 3,50     | 1,08      |
| Emocionalno područje (prepoznavanje vlastitih i tuđih emocija, upravljanje vlastitim emocijama, i sl.)                  | 3,33     | 1,13      |
| Motivacijsko područje (razvijanje pozitivnih stavova prema učenju, interes za stalnim obrazovanjem, i sl.)              | 3,46     | 1,08      |
| Estetsko područje (umjetničko izražavanje i prosuđivanje, i sl.)  | 3,35     | 0,94      |
| Moralno-etičko područje (sposobnost etičkog prosuđivanja, svijest o socijalno i moralno prihvatljivom ponašanju, i sl.) | 3,46     | 1,03      |
| Praktično-tehničko područje (primjena novih tehnologija, i sl.)   | 3,67     | 0,80      |

## Prilog C - Ravnatelji

*NAPOMENA:* U svim tablicama u ovom Prilogu M = aritmetička sredina, SD = standardna devijacija, % = postotak učenika

**Tablica 1:** *Prioritetne promjene u radu škole*

| <b>Što biste odmah promijenili u radu Vaše škole ?</b>   | <b>N</b>   | <b>%</b>   |
|--|------------|------------|
| <b>Sadržaji</b>  |            |            |
| Promjene nastavnog plana i programa – kurikularne promjene   | 32         | 16,0       |
| <b>Organizacija</b>  |            |            |
| Poboljšanje materijalne opremljenosti škole (nastavna sredstva, prostorni uvjeti i sl.) - povećanje financijskih sredstava koja se dodjeljuju školama  | 35         | 17,5       |
| Povećanje broja stručnih suradnika   | 15         | 7,5        |
| Poboljšanje stručnog usavršavanja ravnatelja i nastavnika  | 15         | 7,5        |
| Promjena nastavnog kadra i školskog osoblja  | 10         | 5,0        |
| Nagrađivanje nastavnika i ostalog školskog osoblja prilagoditi individualnoj učinkovitosti i zalaganju   | 8          | 4,0        |
| Povećanje broja nastavnika   | 3          | 1,5        |
| <b>Izvedba</b>   |            |            |
| Povećanje autonomije škole u kontekstu organizacije nastave i izvannastavnih aktivnosti (satnica, smjene, pravilnici, područne škole, godišnji plan i programa i sl.) kao i vlastitog stjecanja financijskih sredstava | 61         | 30,5       |
| Poboljšanje komunikacije i međusobne suradnje između roditelja, učenika i nastavnika   | 10         | 5,0        |
| Poboljšanje općeg odnosa prema radu u školi (motiviranost za rad, kreativnost i sl.)   | 6          | 3,0        |
| <b>Ostalo</b>  | 5          | 2,5        |
| <b>Ukupno</b>  | <b>200</b> | <b>100</b> |

**Napomena:** Baza za izračun postotaka – ukupan broj odgovora, N=200

**Legenda:**

N – broj odgovora

% – postotak odgovora



**Tablica 2:** Glavne prednosti koje bi donijela promjena sadašnjih okvirnih planova i programa za obvezno obrazovanje

| <b>Navedite glavne prednosti koje bi, prema Vašem mišljenju, donijela promjena sadašnjih okvirnih planova i programa za obvezno obrazovanje:</b>               | <b>N</b>   | <b>%</b>   |
|--|------------|------------|
| <b>Sadržaji</b>  |            |            |
| Naglasak na bitnim nastavnim sadržajima i rasterećenje učenika te bolja prilagođenost nastavnih sadržaja uzrastu učenika                                       | 73         | 45,6       |
| Veća primjenjivost znanja za lakše uključivanje mladih u svijet rada   | 16         | 10,0       |
| Više izborne nastave i veća diferencijacija nastave prema sposobnostima i interesima učenika   | 15         | 9,4        |
| Veća korelacija između različitih predmeta   | 9          | 5,6        |
| <b>Izvedba</b>   |            |            |
| Veće zadovoljstvo učenika, roditelja i nastavnika i bolja međusobna komunikacija (veća motivacija, poticanje kreativnosti i poštovanje ličnosti učenika i sl.) | 22         | 13,8       |
| Poboljšanje nastavnih metoda   | 10         | 6,3        |
| Povećanje autonomije učitelja  | 9          | 5,6        |
| Bolja evaluacija znanja učenika  | 2          | 1,3        |
| <b>Ostalo</b>  | <b>4</b>   | <b>2,5</b> |
| <b>Ukupno</b>  | <b>160</b> | <b>100</b> |

**Napomena:** Baza za izračun postotaka – ukupan broj odgovora, N=160

**Legenda:**

N – broj odgovora

% – postotak odgovora

**Tablica 3:** Glavne poteškoće u ostvarivanju promjena sadašnjih okvirnih nastavnih planova i programa

| <b>Molimo Vas da navedete glavne poteškoće u ostvarivanju promjena sadašnjih okvirnih nastavnih planova i programa:</b>                        | <b>N</b>   | <b>%</b>   |
|--|------------|------------|
| <b>Sadržaji</b>  |            |            |
| Preopširnost i nefleksibilnost programa bez pedagoških standarda te loše nastavne metode   | 38         | 23,5       |
| Nedovoljna integracija programa s programima za srednje škole i fakultete  | 2          | 1,2        |
| <b>Organizacija</b>  |            |            |
| Nedovoljni organizacijski i materijalni uvjeti – nedostatak financijskih sredstava   | 39         | 24,1       |
| Zatvorenost odnosno birokratski karakter obrazovnog sustava kao i loša komunikacija unutar istog (neuvažavanje prijedloga školskih djelatnika) | 33         | 20,4       |
| Nedostatak stručnih suradnika (pedagog, psiholog, defektolog i dr.)  | 7          | 4,3        |
| <b>Izvedba</b>   |            |            |
| Nespremnost nastavnika za promjene (nestručnost, nemotiviranost i sl.)   | 30         | 18,5       |
| Društvena marginalizacija prosvjete i negativan utjecaj politike   | 5          | 3,1        |
| <b>Ostalo</b>  | 8          | 4,9        |
| <b>Ukupno</b>  | <b>162</b> | <b>100</b> |

**Napomena:** Baza za izračun postotaka – ukupan broj odgovora, N=162

**Legenda:**

N – broj odgovora

% – postotak odgovora

**Tablica 4: Prijedlozi ravnatelja koji bi mogli olakšati uvođenje novih nastavnih programa**

| <b>Molimo Vas da nam date svoje prijedloge koji bi mogli olakšati uvođenje novih nastavnih programa u Vašu školu, a o kojima Vas u upitniku nismo pitali:</b>   | <b>N</b>   | <b>%</b>   |
|---|------------|------------|
| <b>Sadržaji</b>   |            |            |
| Uvesti više izborne i dodatne nastave te nove predmete (npr. građanski odgoj, znanje o zavičajnoj kulturi)  | 20         | 15,5       |
| Smanjiti obim nastavnih sadržaja i prilagoditi ih uzrastu učenika   | 6          | 4,7        |
| Uvesti pedagoške standarde i kvalitetnu evaluaciju – internu i vanjsku (npr. od strane roditelja)   | 5          | 3,9        |
| <b>Organizacija</b>   |            |            |
| Povećati autonomiju škola, posebno u zapošljavanju nastavnog kadra (stručni suradnici) i donošenju godišnjeg plana i programa te uključiti nastavnike i ostale školske djelatnike u izradu novih programa | 28         | 21,7       |
| Poboljšati stručno usavršavanje nastavnika i osigurati istima mentore-savjetnike  | 16         | 12,4       |
| Poboljšati financiranje i materijalnu opremljenost škola  | 16         | 12,4       |
| Sve bitno što se tiče novih nastavnih programa mora odrediti Ministarstvo   | 4          | 3,1        |
| Povećati plaće nastavnika   | 3          | 2,3        |
| <b>Izvedba</b>  |            |            |
| Osvremeniti odnosno poboljšati nastavne metode (npr. individualni pristup učenicima) i osigurati kvalitetne prateće materijale (udžbenike, priručnike i dr.)  | 11         | 8,5        |
| Poboljšati komunikaciju sa školama unutar obrazovnog sustava, kao i unutar samih škola  | 7          | 5,4        |
| <b>Ostalo</b>   | 13         | 10,1       |
| <b>Ukupno</b>   | <b>129</b> | <b>100</b> |

**Napomena:** Baza za izračun postotaka – ukupan broj odgovora, N=129

**Legenda:**

N – broj odgovora

% – postotak odgovora