

SVEUČILIŠTE U RIJECI
FILOZOFSKI FAKULTET
ODSJEK ZA PEDAGOGIJU

Sani Ćavar

**POVEZANOST ODGOJNO-
OBRAZOVNIH FILOZOFIJA
SREDNJOŠKOLSKIH NASTAVNIKA S
NASTAVNIM STRATEGIJAMA ZA
POTICANJE RAZVOJA SOCIJALNE
KOMPETENCIJE UČENIKA**

DOKTORSKI RAD

Rijeka, 2023.

SVEUČILIŠTE U RIJECI
FILOZOFSKI FAKULTET
ODSJEK ZA PEDAGOGIJU

Sani Ćavar

**POVEZANOST ODGOJNO-
OBRAZOVNIH FILOZOFIJA
SREDNJOŠKOLSKIH NASTAVNIKA S
NASTAVNIM STRATEGIJAMA ZA
POTICANJE RAZVOJA SOCIJALNE
KOMPETENCIJE UČENIKA**

DOKTORSKI RAD

mentor: izv. prof. dr. sc. Siniša Kušić

Rijeka, 2023.

UNIVERSITY OF RIJEKA
FACULTY OF HUMANITIES AND SOCIAL SCIENCES
DEPARTMENT OF EDUCATION

Sani Ćavar

**THE CONNECTION BETWEEN
EDUCATIONAL PHILOSOPHIES OF
SECONDARY SCHOOL TEACHERS AND
TEACHING STRATEGIES AIMED AT
ENCOURAGING THE DEVELOPMENT
OF STUDENTS' SOCIAL
COMPETENCES**

DOCTORAL THESIS

Rijeka, 2023.

SAŽETAK

Ovim se radom željela ispitati i razumjeti povezanost između odgojno-obrazovnih filozofija srednjoškolskih nastavnika i nastavnih strategija za poticanje razvoja socijalne kompetencije učenika. Zbog toga je istraživanje slijedilo kombinirani pristup u metodologiji na način da je prvo provedena kvantitativna faza istraživanja, a potom kvalitativna.

Kvantitativni podatci prikupljeni su anketnim upitnikom koji se sastojao od dvije skale procjene: *Skala preferencija odgojno-obrazovnih filozofija (Philosophy preference assessment scale, Četin i sur., 2012, prema Gezer, 2018)* i *Skala učestalosti provođenja nastavnih strategija za poticanje socijalne kompetencije* (modificirani *Upitnik za učitelje, Blažević, 2015a*). Za kvalitativni dio istraživanja izrađen je protokol za intervju. Uzorak za kvantitativnu fazu istraživanja činilo je 355 srednjoškolskih nastavnika u Splitsko-dalmatinskoj županiji, a kvalitativni podatci prikupljeni su kroz intervju s 4 srednjoškolske nastavnice.

Rezultati istraživanja ukazuju na to da nastavnici iskazuju viši stupanj slaganja sa suvremenim odgojno-obrazovnim filozofijama nego s tradicionalnim, a varijable koje su se pokazale kao statistički značajne za stupanj slaganja s odgojno-obrazovnim filozofijama su: vrsta škole i predmet koji nastavnici poučavaju. Nastavnici u svojoj nastavi učestalo koriste nastavne strategije za poticanje socijalne kompetencije učenika (*često* koriste strategiju socijalizacije, a strategiju individualizacije koriste *uvijek kad je to moguće*). Varijable koje su se pokazale kao statistički značajne za učestalost korištenja pojedinih nastavnih strategija za poticanje socijalne kompetencije učenika su: vrsta škole, predmet koji nastavnici poučavaju i godine radnog iskustva u nastavi. Odgojno-obrazovne filozofije nastavnika i nastavne strategije za poticanje socijalne kompetencije učenika djelomično su povezani. Strategija individualizacije korelira umjereno pozitivno sa suvremenim odgojno-obrazovnim filozofijama, a s tradicionalnim odgojno-obrazovnim filozofijama korelira nisko i negativno. Strategija socijalizacije korelira umjereno pozitivno sa suvremenim odgojno-obrazovnim filozofijama, a s tradicionalnim odgojno-obrazovnim filozofijama ne korelira statistički značajno.

Rezultati kvalitativnog dijela istraživanja upućuju na to da nastavnici nemaju isključivo tradicionalna ili suvremena uvjerenja već da, iako dominantno zastupaju uvjerenja koja su u podlozi suvremenih odgojno-obrazovnih filozofija, posjeduju i neka uvjerenja koja su u podlozi

tradicionalnih odgojno-obrazovnih filozofija. Kompleksnost iskustava, koja se identificiraju kroz neke unutarnje i vanjske čimbenike, pridonose oblikovanju odgojno-obrazovne filozofije nastavnika i pojedinačnih uvjerenja o nekim odgojno-obrazovnim pitanjima. Uvjerenja nastavnika o ulozi učenika, nastavnika i škole, kao i neka osobna iskustva te izazovi vremena pridonose tome da nastavnici smatraju važnim poticanje socijalne kompetencije srednjoškolskih učenika. Različiti kontekstualni uvjeti pridonose tome da nastavnici odabiru određene nastavne strategije za poticanje socijalne kompetencije učenika.

Ključne riječi: *strategije individualizacije, strategije socijalizacije, suvremene odgojno-obrazovne filozofije, tradicionalne odgojno-obrazovne filozofije.*

Abstract

The aim of this paper was to examine and understand the connection between the educational philosophies of secondary school teachers and teaching strategies for encouraging the development of students' social competence. For this reason, the research adopted a combined approach in methodology, in such a way that first the quantitative phase of the research was carried out, and then the qualitative one.

Quantitative data were collected using a questionnaire consisting of two assessment scales: the *Philosophy preference assessment scale* (Çetin et al., 2012, according to Gezer, 2018) and the *Scale of the frequency of implementation of teaching strategies to encourage social competence* (modified *Questionnaire for teachers*, Blažević, 2015a). An interview protocol was created for the qualitative part of the research. The sample for the quantitative phase of the research consisted of 355 high school teachers in Split-Dalmatia County, and qualitative data was collected through interviews with 4 high school teachers.

The results of the research indicate that teachers express a higher degree of agreement with contemporary educational philosophies than with traditional ones, and the variables that proved to be statistically significant for the degree of agreement with educational philosophies are the type of school and the subject area. In their teaching, teachers often use teaching strategies to encourage the social competence of students (they often use the strategy of socialization, and they always use the strategy of individualization whenever possible). The variables that proved to be statistically significant for the frequency of using certain teaching strategies to encourage the social competence of students are the type of school, the subject area and the years of work experience in teaching. Teachers' educational philosophies and teaching strategies for encouraging students' social competence are partially related. The strategy of individualization correlates moderately positively with contemporary educational philosophies and correlates low and negatively with traditional educational philosophies. The socialization strategy correlates moderately positively with contemporary educational philosophies and does not correlate statistically significantly with traditional educational philosophies.

The results of the qualitative part of the research indicate that teachers do not have exclusively traditional or contemporary beliefs, but that, although they dominantly represent beliefs that are the basis of contemporary educational philosophies, they also possess some beliefs that are the basis of traditional educational philosophies. The complexity of experiences, which are identified through some internal and external factors, contribute to shaping the

educational philosophy of teachers and individual beliefs about some educational issues. Teachers' beliefs about the role of students, teachers and school, as well as some personal experiences and challenges of the time contribute to the fact that teachers consider it important to encourage the social competence of secondary school students, and different contextual conditions contribute to the fact that teachers choose certain teaching strategies to encourage the social competence of students.

Keywords: *strategy of individualization, strategy of socialization, contemporary educational philosophies, traditional educational philosophies*

SADRŽAJ

UVOD.....	1
1. ODNOS ŠKOLE I DRUŠTVA - ULOGA OBRAZOVNE POLITIKE	5
1.1. Pregled trendova u obrazovnoj politici Republike Hrvatske	7
1.2. Kurikulski pristup	11
1.3. Srednjoškolski sustav odgoja i obrazovanja u Republici Hrvatskoj	13
2. UČENJE I POUČAVANJE	16
2.1. Učenje	16
2.2. Poučavanje.....	19
3. ODGOJNO-OBRAZOVNE FILOZOFIJE	23
3.1. Pojmovno određenje odgojno-obrazovnih filozofija	23
3.1.1. Operacionalizacija odgojno-obrazovnih filozofija.....	23
3.1.2. Odgojno-obrazovne filozofije i srodni konstrukti.....	26
3.1.3. Uvjerenja u odgoju i obrazovanju.....	30
3.2. Klasifikacija odgojno-obrazovnih filozofija.....	35
3.2.1. Tradicionalne odgojno-obrazovne filozofije.....	37
3.2.2. Suvremene odgojno-obrazovne filozofije	38
3.3. Istraživanja o odgojno-obrazovnim filozofijama.....	41
4. SOCIJALNA KOMPETENCIJA	47
4.1. Pojmovno određenje socijalne kompetencije.....	47
4.2. Istraživanja o socijalnoj kompetenciji učenika	52
5. NASTAVA.....	58
5.1. Nastavne strategije	59
5.1.1. Nastavne metode i nastavni postupci.....	60
5.1.2. Socijalni oblici rada	62
5.2. Klasifikacija nastavnih strategija	64
5.3. Nastavne strategije za poticanje socijalne kompetencije učenika	65
6. METODOLOŠKI OKVIR ISTRAŽIVANJA	69
6.1. Istraživački problem	70
6.2. Ciljevi, zadatci i istraživačka pitanja.....	72
6.3. Hipoteze.....	74
6.4. Varijable istraživanja.....	76
6.5. Pilot istraživanje.....	76
6.6. Postupak provedbe istraživanja.....	78
6.7. Uzorak istraživanja	79

6.7.1. Uzorak za kvantitativnu fazu istraživanja.....	79
6.7.2. Uzorak za kvalitativnu fazu istraživanja	84
6.8. Instrumenti istraživanja.....	85
6.8.1. <i>Skala preferencija odgojno-obrazovnih filozofija</i>	86
6.8.2. <i>Skala učestalosti provođenja nastavnih strategija za poticanje socijalne kompetencije...</i>	91
6.8.3. Protokol za intervju.....	96
6.9. Obrada podataka	96
6.9.1. Kvantitativni dio istraživanja.....	96
6.9.2. Kvalitativni dio istraživanja	96
7. REZULTATI.....	98
7.1. Deskriptivni pokazatelji	98
7.1.1. Deskriptivni pokazatelji <i>Skale preferencija odgojno-obrazovnih filozofija</i>	98
7.1.2. Deskriptivni pokazatelji <i>Skale učestalosti provođenja nastavnih strategija za poticanje socijalne kompetencije</i>	102
7.2. Rezultati kvantitativnog dijela istraživanja.....	104
7.2.1. Odgojno-obrazovne filozofije i vrsta škole	104
7.2.2. Odgojno-obrazovne filozofije i predmetno područje	106
7.2.3. Odgojno-obrazovne filozofije i godine radnog iskustva u nastavi.....	107
7.2.4. Nastavne strategije za poticanje razvoja socijalne kompetencije učenika i vrsta škole	109
7.2.5. Nastavne strategije za poticanje razvoja socijalne kompetencije učenika i predmetno područje.....	110
7.2.6. Nastavne strategije za poticanje razvoja socijalne kompetencije učenika i godine radnog iskustva u nastavi.....	112
7.2.7. Povezanost između odgojno-obrazovnih filozofija srednjoškolskih nastavnika i nastavnih strategija za poticanje razvoja socijalne kompetencije učenika.....	115
7.3. Rezultati kvalitativnog dijela istraživanja	116
7.3.1. Opis odgojno-obrazovne filozofije.....	116
7.3.2. Iskustva koja pridonose oblikovanju odgojno-obrazovne filozofije nastavnika	129
7.3.3. Iskustva i uvjerenja nastavnika o poticanju razvoja socijalne kompetencije učenika	136
7.3.4. Kontekstualni uvjeti i izbor načina za poticanje socijalne kompetencije učenika	139
8. RASPRAVA	145
8.1. Deskriptivni pokazatelji.....	145
8.2. Odgojno-obrazovne filozofije i vrsta škole	148
8.3. Odgojno-obrazovne filozofije i predmetno područje	149
8.4. Odgojno-obrazovne filozofije i godine radnog iskustva u nastavi	151
8.5. Nastavne strategije za poticanje razvoja socijalne kompetencije učenika i vrsta škole.....	152

8.6. Nastavne strategije za poticanje razvoja socijalne kompetencije učenika i predmetno područje	153
8.7. Nastavne strategije za poticanje razvoja socijalne kompetencije učenika i godine radnog iskustva u nastavi	155
8.8. Povezanost između odgojno-obrazovnih filozofija srednjoškolskih nastavnika i nastavnih strategija za poticanje razvoja socijalne kompetencije učenika	157
8.9. Opis odgojno-obrazovne filozofije	159
8.10. Iskustva koja pridonose oblikovanju odgojno-obrazovne filozofije nastavnika	161
8.11. Iskustva i uvjerenja nastavnika i poticanje razvoja socijalne kompetencije učenika	162
8.12. Kontekstualni uvjeti i izbor načina za poticanje socijalne kompetencije učenika	163
9. ZAKLJUČAK	165
10. LITERATURA	171
11. ILUSTRACIJE	185
11.1. Popis tablica	185
11.2. Popis slika	189
12. PRILOZI	190

UVOD

Pedagogija se s vremenom mijenjala, pa su se tako uz znanstvene koncepcije mijenjale i pedagoške paradigme u praksi. Kada promatramo današnje stanje pedagojske misli i pedagoške prakse u odnosu na jedne od subjekata odgoja i obrazovanja, a to su djeca, tj. učenici, možemo zamijetiti da prevladava usmjerenost na njihov holistički razvoj. Danas se u pedagogiji zagovara holistički i humanistički pristup razvoju učenika te škola koja predstavlja humanu, socijalnu i stvaralačku zajednicu (Previšić, 1999; Milat, 2005a; Kušić i sur., 2014; Buljubašić-Kuzmanović i Blažević, 2015). O potrebi holističkoga razvoja pojedinca govori se u kontekstu svih razina odgoja i obrazovanja. U Europskoj Uniji (EU) i u kontekstu Republike Hrvatske (RH) dominantna je usmjerenost na kurikularni pristup i razvoj kompetencija, koje onda vode ka holističkome razvoju pojedinca (European Commission, 2006; *Nacionalni okvirni kurikulum*, 2011). *Nacionalnim okvirnim kurikulumom* (2011) prihvaća se kompetencijski pristup i usmjerenost na ishode učenja učenika te je napravljen pomak od usmjerenosti na sadržaj prema usmjerenosti na proces učenja i poučavanja. To je dodatno intenzivirano kroz nove predmetne kurikulume (Ministarstvo znanosti i obrazovanja, 2019) u kojima su navedeni ishodi učenja koji trebaju biti ostvareni, a nastavnici imaju slobodu pri osmišljavanju nastavnoga procesa kako bi ga prilagodili sebi i svojim učenicima da što uspješnije ostvare navedene ishode učenja. Ipak, zamjećuje se da su odgojno-obrazovne ustanove postale usmjerenije na ostvarenje kognitivnih i psihomotoričkih ishoda učenja, koji su ujedno i lakše mjerljivi, a donekle je zanemaren afektivni razvoj, čiju ostvarenost je teže mjerljivo provjeriti, te posljednjih godina pojedini autori pišu o krizi odgoja (Pivac, 2009; Previšić, 2010; Buljubašić-Kuzmanović, 2010; Jukić, 2013; Mlinarević i Zrilić, 2015). Kušić i sur. (2014), u skladu s tim, upozoravaju na paradoks u našem društvu u kojem su vrijednosti cjeloživotnog učenja i odgovornog djelovanja u društvu istaknute kao važne i od nastavnika, i od roditelja i od države, dok je zapravo u stvarnosti najveća usmjerenost na standardizaciju, na rangiranje i na ono mjerljivo. Najvećim se dijelom zbog toga u školama veliki naglasak stavlja na stjecanje znanja, tj. na kognitivni aspekt razvoja učenika, a afektivni aspekt razvoja i razvijanje međusobnih odnosa se često zanemaruje ili stavlja u drugi plan (Buljubašić-Kuzmanović, 2010; Previšić, 2010). Pivac (2009) ističe da je upravo to pred školu postavilo nove izazove. Buljubašić-Kuzmanović i Blažević (2015) upozoravaju da je škola odgojno-obrazovna institucija koja uz kognitivni treba podjednako poticati osobni i socijalni razvoj učenika, tj. poticati njihovu personalizaciju i socijalizaciju. Barbarasch i Elias (2009) slažu se s tim te

naglašavaju da škole ne bi trebale pripremati učenike samo da ostvare dobre rezultate u školskim testovima, već da budu uspješni i u životnim izazovima. S navedenim se slaže i Milat (2005) koji naglašava nužnost osposobljavanja djece i mladih za suočavanje sa svim izazovima koje nosi život te ističe važnost usmjerenosti na holistički razvoj učenika. Kušić i sur. (2014) ističu da su se obrazovne politike usmjerile na ekonomski model u obrazovanju i na zadovoljavanje potreba tržišta rada, s naglašavanjem zahtjeva za standardizacijom. Upozoravaju da je takvim pristupom zanemarena odgojna dimenzija odgojno-obrazovnog procesa. Postignuća učenika mjere se testovima putem vanjskog vrednovanja što za posljedicu ima da se u nastavi naglasak stavlja na pripremu učenika za postizanje dobrih rezultata na testovima jer to je ono po čemu se procjenjuje uspješnost učenika, ali i nastavnika. Isti autori (2014), pak, ističu da bi se odgoj i obrazovanje trebali usmjeriti na holistički razvoj učenika te na personalizirani i kontekstualizirani odgoj i obrazovanje kako bi se uvažile i poštovale individualne razlike među učenicima. Barbarasch i Elias (2009) naglašavaju da uistinu uspješne škole uočavaju da su socio-emocionalne kompetencije učenika povezane s akademskim uspjehom i da poticanje i jednog i drugog pomaže razviti potencijale učenika da uspiju i u školi i u životu.

Osim toga, kada krenemo od definicije nastave, koja je jedan od temeljnih pedagoških pojmova, uočavamo da se autori slažu da je to odgojno-obrazovni proces (Poljak, 1991; Milat, 2005a; Bognar i Matijević, 2005; Herbart prema Previšić, 2010; Palekčić, 2015) i smatraju da nastava u samoj svojoj biti mora imati i odgojnu¹ dimenziju. Herbart (prema Palekčić, 2015) pod odgojem podrazumijeva odgoj u širem smislu, ali ističe i onaj odgoj u užem smislu kao dio bez kojeg nastava nije nastava, a u tom dijelu osobito naglašava važnost razvoja interesa spoznaje i ophođenja, tj. kako Palekčić (2015) navodi, to bi se u današnjoj terminologiji odnosilo na socijalne kompetencije. Odgojnu dimenziju nastave teško je u potpunosti zahvatiti i operacionalizirati. Jedan od mogućih načina djelomičnog zahvaćanja je kroz poticanje razvoja socijalne kompetencije učenika (Barbarasch i Elias, 2009; Buljubašić-Kuzmanović, 2010; Previšić, 2010; Palekčić, 2015), u čemu će biti stavljen naglasak i u ovome radu.

Odgojni moment u nastavi češće povezujemo s učenicima mlađe dobi, a ponekad kao da s njihovim sazrijevanjem naglasak stavljam više na obrazovanje i izobrazbu, pa čak i smetnemo s uma da su škole ujedno i odgojne i obrazovne ustanove. Kada promatramo srednjoškolsku nastavu, ona je dominantno usmjerena na ostvarenje kognitivnih i

¹ U ovom radu krećemo od Milatove (2005: 48) definicije odgoja - „Odgoj označava proces formiranja stavova, razvijanja razumnih interesa, izgradnju emocija, navika – ponašanja (odnosi se na voljno područje)“.

psihomotoričkih ishoda učenja, a manje na one afektivne ishode i razvoj onih kompetencija koje dominantno pripadaju odgojnome području. Nastavnici, zbog specifičnosti srednjoškolskoga odgoja i obrazovanja, žele pripremiti učenike za daljnje školovanje i/ili za rad i stoga više pažnje poklanjaju poticanju ostvarenja kognitivnih i psihomotoričkih ishoda učenja. Ipak, na razini srednje škole ne smijemo zaboraviti odgojnu ulogu, koju između ostalih, imaju nastavnici jer se učenici u doba adolescencije (13-22 godine), upravo zbog razvojne faze u kojoj se nalaze, a koja predstavlja tranziciju iz adolescentske u odraslu dob (Iyer i sur., 2009) suočavaju s novim izazovima na koje mogu uspješno odgovoriti samo kada su i intelektualno i emotivno i socijalno na to spremni. Ne smijemo zanemariti ni krize s kojima se u toj dobi suočavaju - u prvom redu traženje vlastitog identiteta (Erikson, 1968, prema Vizek-Vidović i sur., 2003) i posljedično velikih promjena u socijalnom i emocionalnom životu, zbog čega trebaju potporu u razvijanju kompetencija koje će im biti od pomoći u nošenju s problemima na koje tada nailaze. U ovome razvojnom razdoblju potrebno je: razviti osjećaj pripadanja (O'Brien i Bowls, 2013), razviti sposobnost samostalnog funkcioniranja i socijalne odgovornosti (Mellard i Hazel, 1992) te promicati empatiju i prosocijalno ponašanje (Vranjican i sur., 2019). U tome je mladima izvanjska potpora iznimno važna, a tu važnu ulogu, između ostalih, imaju nastavnici i škola jer upravo u školi provedu velik dio svog dana. U razdoblju adolescencije, kada vršnjaci imaju sve značajniju ulogu u njihovim životima, razvijena socijalna kompetencija uvelike im pomaže da se uklope u društvo i razviju pozitivne međusobne odnose i prijateljstva s vršnjacima, a što potom može utjecati i na razvoj samopouzdanja, samopoštovanja i lakšeg „pronaska samoga sebe“. Isto tako, pojedinci s razvijenom socijalnom kompetencijom lakše se snalaze u novim okruženjima, pa tako, što je važno za adolescente, to im može biti korisno na budućem poslu ili na fakultetu i u daljnjem školovanju.

Važno je, stoga, osvijestiti da nastavnici u srednjoškolskom odgoju i obrazovanju imaju, između ostalih, i odgojnu ulogu. Na to kako nastavnici vide sebe i svoju ulogu te kako djeluju u nastavi velik utjecaj imaju uvjerenja koja imaju o svim pitanjima koja se tiču nastave, učenika, učenja i poučavanja. Upravo su u tome utemeljene odgojno-obrazovne filozofije koje nastavnici uglavnom implicitno zastupaju te ih veoma često nisu svjesni i ne promišljaju dodatno o njima. No to je nešto što ne bismo smjeli zanemariti jer su brojna istraživanja pokazala da su djelovanja nastavnika pod utjecajem njihovih odgojno-obrazovnih filozofija (Williams, 1996; Cetinić, 2005; Watson i Coso Strong, 2013; Ilhan i sur., 2014; Şahan i Terzi, 2015; Gezer, 2018; Ornstein i Hunhins, 2018). Zato da bismo uistinu postali potpuno svjesni samih sebe, svojih

postupaka i odluka u nastavi te onoga što utječe na njih, trebali bismo se bolje upoznati s odgojno-obrazovnim filozofijama, steći više znanja o njima te umjeti prepoznati odrednice pojedinih odgojno-obrazovnih filozofija u svojem razmišljanju i radu. Tek kada nastavnici postanu svjesni svojih uvjerenja i odgojno-obrazovnih filozofija, moći će svjesno promotriti i analizirati svoja djelovanja, pa i mijenjati ih ako to smatraju potrebnim radi unaprjeđenja svoje prakse.

Iako su se autori (Williams, 1996; Watson i Coso Strong, 2013; Baš, 2015; Şahan i Terzi, 2015; Aybek i Aslan, 2017; Terzi i Uyangör, 2017; Aslan, 2018; Gezer, 2018; Oğuz Er, 2020) bavili proučavanjem povezanosti odgojno-obrazovnih filozofija nastavnika i različitih aspekata njihovog djelovanja, nisu pronađeni radovi koji su ispitivali povezanost između odgojno-obrazovnih filozofija nastavnika i njihove usmjerenosti na poticanje razvoja socijalne kompetencije učenika.

Zato ovo istraživanje polazi od dva cilja: 1) Ispitati povezanost između odgojno-obrazovnih filozofija srednjoškolskih nastavnika i nastavnih strategija za poticanje razvoja socijalne kompetencije učenika u nastavi, i 2) Razumjeti odnos između odgojno-obrazovnih filozofija i nastavnih strategija za poticanje razvoja socijalne kompetencije učenika. Kako bi se ostvarili ovi ciljevi odabran je kombinirani pristup u metodologiji. Prvo je proveden kvantitativni dio istraživanja (anketni upitnik), a potom kvalitativni dio (polustrukturirani intervju).

Rad započinje prikazom odnosa škole i društva posredstvom obrazovnih politika, potom slijedi prikaz temeljnih pojmova i konstrukata te relevantnih istraživanja. Nakon toga slijedi opis metodologije istraživanja te prikaz rezultata istraživanja i rasprava o rezultatima istraživanjima. U zaključku su prikazani temeljni zaključci rada i implikacije za praksu.

1. ODNOS ŠKOLE I DRUŠTVA - ULOGA OBRAZOVNE POLITIKE

Odgoj i obrazovanje mlađih naraštaja oduvijek su bili važno društveno pitanje koje zanima širok krug ljudi i o kojem se vrlo često promišlja i raspravlja. To je tema o kojoj se naveliko diskutira u medijima, koja je od interesa državne politike te se o njoj često diskutira i u tom kontekstu, koja zanima sve one koji se bave odgojem i obrazovanjem, ali i širu javnost. Razlog tome je uska povezanost odgoja i obrazovanja s društvom jer upravo kroz odgoj i obrazovanje pokazujemo kakvo društvo želimo biti, koje vrijednosti zastupamo i kojim ciljevima težimo. Sablić i Blažević (2015) naglašavaju važnost usklađivanja i određenja, kao i eksplicitnog prikazivanja, zajedničkih društvenih vrijednosti u službenim dokumentima koji određuju odgojno-obrazovnu djelatnost kako bi tako izražene vrijednosti mogle usmjeravati i podupirati odgojno-obrazovno djelovanje. Obrazovne politike nastoje zadovoljiti i uskladiti potrebe učenika s potrebama suvremenog društva. Najčešće se o obrazovanju, a potom i o odgoju govori u okviru škole. Škola je, kao odgojno-obrazovna institucija koja priprema mlade za budućnost, za daljnje školovanje te rad i život, uvijek bila u fokusu interesa cijeloga društva jer upravo u tom institucionaliziranom kontekstu društvo ima priliku utjecati na mlade naraštaje i pripremiti ih za njihove buduće uloge i život. Nastanak škole i njen cilj bio je uvjetovan društvenim (povijesnim, političkim i klasnim) kontekstom te se u skladu s tim škola i mijenjala, a s obzirom na društvene potrebe i povijesno naslijeđe, škola, između ostalog, odražava i politički život zemlje (Vrcelj, 2018). Odnos škole i društva najčešće se istražuje u sociologiji, a iz te perspektive izdvaja se nekoliko pristupa određenju škole: a) funkcionalistički pristup određuje ju kao državnu instituciju koja doprinosi održavanju društvenoga sustava, a naglasak je na socijalizaciji i enkulturaciji mladih naraštaja; b) simbolički interakcionizam naglasak stavlja na socijalne interakcije i proučavanje povezanosti pojedinca s društvenim strukturama; c) predstavnici kritičke teorije promatraju strukture nejednakosti i klasnu uvjetovanost odgoja i obrazovanja; d) liberalne teorije obrazovanja školu vide kao mjesto osobnog razvoja, naglasak se stavlja na osnaživanje učenika, a usmjerenost je na jedinstvu odgoja, obrazovanja i izobrazbe; e) postmodernizam zagovara pluralizam ideja te je poprilično kritičan prema obrazovanju čije djelovanje opisuje pojmovima političke i ideološka kontrole (Vrcelj, 2018). Odnos škole i društva možemo promatrati i kroz teoriju sustava (koja se također prvo razvila unutar sociologije) čije su glavne teze: 1) sustav se definira kao skup elemenata; 2) sustavi su obilježeni uzajamnim odnosima (regulacijskim krugovima) između elemenata; 3) sustavi su granicom sustava odvojeni od svoje okoline; 4) sustavi su hijerarhijski raščlanjeni; 5) sustave

karakterizira „emergencija“; i 6) sustavi teže k stanju ravnoteže (König i Zedler, 2001; Khuzwayo, 2020). Odgojno-obrazovni (pod)sustav dio je društvenog sustava (Jurić, 2007; Cifrić, 2008; Khuzwayo, 2020) i stoga mora stabilizirajuće djelovati na taj sustav – uskladiti se zahtjevima i potrebama društva kako bi se društveni sustav održao, a država je ta koja se brine za usklađivanje različitih podsustava (Jurić, 2007). Sekulić-Majurec (2005) navodi da se polaskom u školu većina djece prvi put susreće s društvenim autoritetom, tu se uspostavljaju temelji društveno poželjnog ponašanja, a ponašanje koje dijete usvoji u školi, prikazivat će (uz veće ili manje prilagodbe) kasnije u društvu i u odnosima s različitim oblicima društvenog autoriteta s kojima će se tijekom života susretati. I Bognar (2007) školu i nastavu vidi kao početak inicijacije djece i mladih u društvo, a to se čini kroz usvajanje sustava vrijednosti, praćenje znanstvenih i tehnoloških dostignuća te dostignuća u umjetnosti, ali i kroz usmjeravanje djece i mladih na otkrivanje vlastitih mogućnosti, razvoj samopouzdanja i spremnosti na život, rad i razvoj u društvu koje se konstantno mijenja.

Određivanje ciljeva odgoja i obrazovanja često je pod većim utjecajem političkih, ekonomskih, ideoloških i kulturalnih čimbenika, nego onih pedagoških i didaktičkih (Kelly, 2009; Kušić i sur., 2014; Vrcelj, 2018), što možemo povezati s potrebom društvenog sustava da (pod)sustav odgoja i obrazovanja stabilizirajuće djeluje na njega. Kovač (2007) prikazuje trokut obrazovne politike, koji čine politika, praksa i istraživanje te također ističe da se u stvaranju obrazovne politike sama (državna) politika prenaplašava i zauzima dominantnu poziciju, dok se praksa premalo istražuje i uzima u obzir pri donošenju odluka, a rezultati istraživanja ovoga područja nedovoljno se koriste u formiranju obrazovnih politika. Država, tj. vlast, kroz službene dokumente ostvaruje direktan utjecaj na školu jer se djelovanje škola regulira zakonima, pravilnicima i dokumentima (Jurić, 2007). Društvo i politika, tj. vladajuće političke ideologije, posredstvom obrazovne politike, utječu na odgojno-obrazovno djelovanje škola (Kovač, 2007; Kelly, 2009; Pinar, 2012; Schiro, 2013; Kovač i sur., 2015; Kušić i Vrcelj, 2017). Svaki naraštaj stoga preuzima ciljeve, norme i vrijednosti razvijene u određenoj kulturi i po potrebi ih mijenja i prilagođava suvremenim zahtjevima društva (Gudjons, 1993). Promjene vrijednosti u društvu vode ka promjenama ciljeva odgoja i obrazovanja, a to ovisi o promjeni odnosa u gospodarstvu, o promjeni političkog sustava i o promjeni slike o čovjeku (Gudjons, 1993; Pinar, 2012). Danas se osobito naglašava potreba usklađivanja odgojno-obrazovnog podsustava s gospodarskim podsustavom jer se školovanjem pojedinac priprema za ulazak u konkretno društvo koje obilježavaju različite gospodarske i ekonomske posebnosti. Isto tako, uočava se da škola i odgojno-obrazovni sustav mogu predstavljati važno područje za cijelu državu i vladajuću strukturu jer u školi se odgajaju, obrazuju i osposobljavaju djeca i

mladi koji kasnije i sami imaju utjecaj na društvo i njegov razvoj te smjer u kojem će se to društvo kretati. Autori (Codd, 2005; Razum, 2007; Kelly, 2009; Pinar, 2012; Vrcelj i Mušanović, 2013; Kušić i sur.,2014) kritiziraju orijentiranost na usklađivanje odgoja i obrazovanja s gospodarstvom te nametanje školi te „poslovne“ uloge, čime se potrebe učenika donekle gube iz vida i pomalo nestaje humanizacijski aspekt odgoja. Kušić i Vrcelj (2017), isto tako, kritiziraju isključivu usmjerenost kurikula na ishode učenja i na rezultate standardiziranih testova (ispita znanja) jer na taj način političari preuzimaju kontrolu nad samim kurikulumom te odlučuju što je vrijedno učiti kako bi se postigli dobri rezultati na testu. Na taj način nastavnici kao i sami učenici gube kontrolu i mogućnost većeg odlučivanja u nastavnom procesu, a nastava je zbog usmjerenosti na dobre rezultate na ispitima sve više orijentirana na kognitivnu domenu, a zanemaruje afektivnu i psihomotoričku domenu razvoja učenika, koje su jednako bitne za harmonijski i cjeloviti razvoj ličnosti učenika. Jurić (2007) kada raspravlja o školi i njenoj ulozi u društvu ističe i njenu dvojnju prirodu: a) škola kao objekt kojim društvo upravlja i b) škola kao subjekt koji donekle sam upravlja svojim životom. Školskim kurikulumima, koje svaka škola izrađuje s obzirom na svoje posebnosti, ona postaje subjekt koji jednim dijelom upravlja svojim razvojem i usmjerava se na neka područja interesa.

1.1. Pregled trendova u obrazovnoj politici Republike Hrvatske

U kratkom povijesnom pregledu odnosa škole i društva u kontekstu RH bit će predstavljene neki ključni trenutci u promjenama ciljeva odgoja i obrazovanja u školama. Krenut će se od razdoblja nakon Drugog svjetskog rata, preko 70-ih, 80-ih i 90-ih godina 20. stoljeća do danas. U razdoblju nakon Drugog svjetskog rata Pataki je, 1948., objavio knjigu *Uvod u opću pedagogiju* iz koje možemo dobiti dobar pregled tadašnjih pedagoških težnji i usmjerenja. Pataki (1948) primjećuje i ističe povezanost i međuovisnost društva i škole, tj. društveno-ekonomskog, političkog i kulturnog života i škole. Naglašava da je glavni zadatak škole odgajati naraštaje koji će učvrstiti i razvijati društvo u smjeru izgradnje socijalizma (dominantne ideologije) te ističe važnost kolektiva i toga da mladi žive i rade za društveno-ekonomski i kulturni razvoj naroda. Smatra da ciljevi i zadatci odgoja i škole proizlaze iz društvene stvarnosti i perspektiva daljnjeg razvitka, a kao uzor za našu pedagogiju ističe pedagogiju Sovjetskog Saveza koja se zalaže i radi na izgradnji socijalizma, stvaranju komunističkog društva i socijalističkog humanizma (Pataki, 1948). Naglasak je na zajedništvu i kolektivnim težnjama za razvitkom i boljitkom društva, dok se pojedinac donekle zanemaruje

jer se na njega gleda gotovo isključivo kao na nekoga tko bi trebao doprinositi tome društvu i uskladiti se s vrijednostima i ciljevima koje je ono odredilo.

U *Projektu hrvatskog odgojno-obrazovnog sustava za 21. stoljeće* (2002) stoji da su nakon Drugog svjetskoga rata (1945.-1990.) u Hrvatskoj provedene dvije reforme školstva. Prva reforma provedena je između 1952. i 1958. godine i u njoj se radilo na organiziranju osnovnog osmogodišnjeg obveznog školstva. Tada utemeljena osnovna osmogodišnja škola u osnovi je školskog sustava do danas. 50-ih i 60-ih godina u Hrvatskoj se intenzivira razvoj osnovne škole koja tada prelazi na osmogodišnje obavezno obrazovanje (Bognar, 2007). Važan dokument za taj razvoj je plan i program koji je donesen 1958., a objavljen u knjizi *Osnovna škola – odgojno-obrazovna struktura* (1. izdanje 1960., a 2. prerađeno 1964.). Bognar (2007) ističe da premda taj dokument ne nosi naziv kurikula, ipak je prvi dokument u Hrvatskoj koji je u sebi imao skoro sve elemente kurikulskog pristupa. Nastavni planovi i programi iz 1964. (*Osnovna škola – odgojno obrazovna struktura*) i 1958. (*Osnovna škola – programatska struktura*) godine ističu iste odgojne ciljeve koji su usmjereni na: osposobljavanje mladih za rad i razvoj proizvodnih snaga društva, procvat (socijalističke) društvene zajednice, odgoj pojedinaca koji će biti osposobljeni za zadatke društvenog upravljanja i razvitak (socijalističke) demokracije, koji će poštovati svoje narode i sve druge narode, koji će biti odgojeni u duhu bratstva, jedinstva i ravnopravnosti naroda, ali i biti slobodne i samostalne osobe s kritičkim duhom. Pojedinaac je u ovim nastavnim planovima i programima prikazan dominantno u funkciji društva. Naglašava se važnost kolektiva, društvene ideologije - socijalizma i rada čovjeka. No, primjećujemo i neke suvremenije težnje poput: holističkog (mnogostranog) razvoja ličnosti, međusobnog poštovanja te poticanje razvoja slobodnog i kritičkog duha (doduše, u skladu s dominantnom ideologijom u društvu).

Druga reforma, kako stoji u *Projektu hrvatskog odgojno-obrazovnog sustava za 21. stoljeće* (2002), često je nazivana "socijalističkim samoupravnim preobražajem", a započela je nakon 70-ih godina 20. st. Ta reforma nije toliko zadirala u organizaciju dotadašnjeg sustava osnovnog obveznog obrazovanja, ali je uvela promjene u srednje školstvo, a poznatija je pod nazivom *Šušvarova reforma*. Tom reformom naglasak je stavljen na produljenje općeg obrazovanja (prve dvije godine) i stavljanja naglaska na struku ukidanjem gimnazija te na proizvodni rad. U 80-ima, Pivac (1981), također odgoj i obrazovanje promatra kao društvene djelatnosti koje su uvjetovane povijesnim razvojem i društveno-političkim stanjem. Kritički se osvrće na hrvatsku pedagogiju u prošlosti, kritizira građansku pedagogiju prije Drugog svjetskog rata i ističe da je utjecaj sovjetske pedagogije nakon rata doprinio izgrađivanju nove orijentacije, premda nije značajno prevladan njen dotadašnji karakter. Smatra da se tadašnja pedagogija samo

deklarativno opredjeljivala za novi položaj i ulogu pojedinca u društvu, a zapravo je prevladavao jednostran pristup učenicima koji nije poticao razvoj svestranog, već političkog čovjeka – njega se „oblikovalo“ prema određenim zahtjevima vladajuće ideologije. Hrvatsko društvo u 80-im godinama 20. st. bilo je usmjereno na stvaranje samoupravnih socijalističkih odnosa utemeljenih na marksističkoj idejnoj osnovi, a svrha toga je bila oslobađanje rada i čovjeka (Pivac, 1981). Na čovjeka se gledalo kao na društveno biće koje treba doprinosti društvu u kojem se nalazi, a na to ga se osposobljava kroz rad i odgoj. Zanimljivo je da Pivac (1981) već tada kritizira neiskorištenost odgojne funkcije škole, što su kritike koje se upućuju i danas. U ovome razdoblju poseban se naglasak stavljao na rad čovjeka, koji je važan kako za samog pojedinca, tako i za cijelo društvo. U *Planu i programu odgoja i osnovnog obrazovanja* (1989: 6) navodi se da je opći cilj i zadatak odgoja „osposobiti obrazovanog proizvođača, dobrog socijalističkog samoupravljača i graditelja socijalističkog društva, svestranu, kulturnu, humanu, slobodnu i kritičku ličnost.“ Istaknuto je i da su učenici aktivni subjekti svojeg odgoja i obrazovanja te da bi se sadržaji u školama trebali oslanjati na interese učenika, što bi pridonijelo njihovoj pripremi za budući život, kreativni rad i samoupravljanje. Naglašava se i važnost učenja kako učiti i osiguranja znanja koje ima primjenjivi karakter. I dalje je u dokumentu istaknuta važnost pojedinca za društvo i njegov odgoj koji treba biti u skladu s potrebama društva i zajednice, no potrebe kolektiva su naglašenije u odnosu na potrebe pojedinca. Ovaj nastavni plan i program spona je između nastavnih planova i programa koji su mu prethodili i onih koji su mu slijedili jer zadržava idejno-političku osnovu nastavnih planova i programa koji su mu prethodili, a istovremeno se počinje više usmjeravati i na aktivnost učenika u nastavnom procesu i njegovoj pripremi za budući život, koja nije naglašena samo u kontekstu potreba društva, već i potreba samoga pojedinca.

Devedesete su godine u RH donijele brojne promjene u društvu. Žiljak (2013) ističe da je za 90-e godine u RH značajna političko-ideološka promjena i odmak od socijalizma, a uočava se i početak približavanja Europi i usklađivanja s njenom politikom, pa i u području odgoja i obrazovanja. Sekulić-Majurec (2005) ističe da hrvatsko društvo od 90-ih godina prolazi veliku preobrazbu kojom se iz totalitarnog (jednpartijski sustav i ograničavanje sloboda pojedinca) razvilo u demokratsko društvo, čija je osnova pluralizam i poticanje slobode izbora, a ta promjena u društvu odrazila se, naravno, i na školu. Uspostavljanje novih odnosa u društvu i školi pretpostavlja i njezino utemeljenje u novom kurikulumu. Sekulić-Majurec (2005) daje usporedbu osobina poželjne ličnosti u totalitarnim i u demokratskim društvima: 1) u totalitarnim društvima poželjne osobine su: pasivnost, nekritičnost, neinventivnost, poslušnost, podređivanje osobnih interesa kolektivnima i zanemarivanje sebe, a 2) u demokratskim su

društvima poželjne osobine: aktivnost, kritičnost, inventivnost, hrabrost, sposobnost za biranje, aktivno sudjelovanje u zbivanjima, razvijanje svijesti o sebi i razvijanje pozitivne slike o sebi. Uočavamo da su u totalitarnim društvima pojedinac i njegove potrebe zanemareni, a naglasak je na kolektivu i potrebama društva u kojem se taj pojedinac odgaja, dok se u demokratskim društvima sve veći naglasak stavlja na pojedinca, njegov razvoj i prilagođavanje njegovim potrebama. Iako, prikazom odgojnih ciljeva iz nastavnih planova i programa u Hrvatskoj od 50-ih godina do kraja 80-ih uočavamo isticanje i potrebe razvoja pojedinca, istina, prvenstveno kako bi bio koristan član društva, no dijelom i kako bi ostvario svoje potencijale. U ovom kontekstu zanimljiva je analiza koju je provela Ilišin (2011) usporedbom rezultata 4 istraživanja (provedena su 1986., 1999. i dva istraživanja iz 2004. godine) o vrijednostima mladih u RH. Autorica je došla do zaključka da je hijerarhija vrijednosti mladih ostala stabilna iako se nakon 80-ih godina 20. st. dogodila značajna društveno-politička promjena, stoga naglašava da su vrijednosti poprilično stabilne i da dublje strukturne promjene vrijednosti ovise o civilizacijskim promjenama. U *Nastavnom planu i programu* (1999) ističe se potreba razvoja mnogostrano razvijene ličnosti, razvoj osobina važnih za ličnost pojedinca, poput samostalnosti, samopouzdanja, odgovornosti i kritičkog mišljenja. No, naglašava se i odnos pojedinca s društvom, razvoj moralne i političke svijesti, razvoj suradnje, snošljivosti i razumijevanja svijeta u kojem pojedinac živi. U ovome dokumentu primjećuje se okretanje RH k Europi i odgojno-obrazovnim ciljevima i vrijednostima koji su usmjereni na razvoj aktivnog i kreativnog pojedinca, spremnog na kritičko razmišljanje, koji poštuje različitosti te ima razvijenu moralnu i političku svijest. U ovom dokumentu primjetno je udaljavanje od socijalizma i marksističke idejno-političke osnove koji su bili prisutni u prethodnim dokumentima.

Kraj 90-ih i početak 2000-ih Žiljak (2013) naziva europeizacijskom fazom u RH i to se odražava na sve razine odgojno-obrazovnog sustava. U *Nastavnom planu i programu* (2006) školi se postavlja zahtjev za uspostavljanjem kulture učenja i poučavanja koja će poticati učenike da budu aktivni i odgovorni, otvoreni za promjene te motivirani i osposobljeni za cjeloživotno učenje, također se izražava opredijeljenost RH za europski suživot. U *Nacionalnom okvirnom kurikulumu* (2011) naglašava se usmjerenost odgojnih ciljeva na razvoj, u današnjem vremenu izuzetno bitnih, karakteristika pojedinca za život i rad u suvremenom društvu, kao i na osvještavanje o važnosti tradicije i nacionalnog identiteta, ali i na uvažavanje drugih i drugačijih kako bismo mogli uspješno živjeti i djelovati u današnjem multikulturnom svijetu. Odgojni ciljevi vođeni su potrebama i tendencijama suvremenog društva kojega odlikuju pluralizam, brze promjene u svim područjima društva i globalizacija.

Između ostalog je istaknuto i da se hrvatska odgojno-obrazovna politika suočava s izazovom i potrebom usklađivanja lokalnoga i nacionalnoga sa svjetskim i globalnim te usklađivanjem tradicije sa suvremenošću.

Kovač i sur. (2014) naglašavaju da se u posljednjem desetljeću 20. stoljeća uočavaju novi izazovi za odgojno-obrazovno djelovanje učitelja i nastavnika u kojima se posebno ističe proces europeizacije i stvaranja zajedničkog europskog prostora. I Ledić i sur. (2013) te Ledić i Turk (2013) u kontekstu kompetencija školskih pedagoga, među ostalima, navode i kompetencije europske dimenzije u obrazovanju, što upućuje na to da je danas velik utjecaj zajedničkih europskih vrijednosti na odgojno-obrazovni sustav u RH. Danas su u našem društvu i u odgojno-obrazovnom sustavu osobito istaknute vrijednosti demokracije, tolerancije, solidarnosti, slobode, poštivanje ljudskih prava i dostojanstva svakoga čovjeka te vladavine prava koje predstavljaju zajednički sustav vrijednosti svih ljudi (Brković i sur. 2021).

1.2. Kurikulski pristup

Odgojno-obrazovni ciljevi i vrijednosti na kojima ti ciljevi počivaju sastavni su dio uvodnih dijelova nastavnih planova i programa i kurikula u kojima je iskazano kakvom društvu težimo. Milat (2005b) nastavni plan i program promatra kao instrument i sredstvo kojim društvo postavlja određene zahtjeve kao cilj školovanja, a koji se odnose na razvoj kognitivne, afektivne i psihomotoričke domene razvoja učenika kroz različita područja. Vican i sur. (2007) prikazuju razliku između nastavnog plana (popis predmeta po razredima i broj sati koliko se izvode tjedno ili godišnje), nastavnog programa (nastavni sadržaji koji se trebaju realizirati u pojedinim nastavnim predmetim) i kurikula (tijek odgoja i obrazovanja, a njegove sastavnice su: odgojno-obrazovne vrijednosti, odgojno-obrazovni ciljevi, načela, odgojno-obrazovni sadržaj, organizacija, metode i načini rada te vrednovanje i samovrednovanje). Ističu da kurikul za razliku od nastavnog plana i programa stavlja naglasak na ciljeve, zadatke i sadržaje koje treba operacionalizirati, realizirati i učiniti ih mjerljivima.

Previšić (2007: 20) navodi različita određenja i tradicije kurikula te ističe da u svojoj suštini predstavlja „ciljno usmjereni pristup odgoju i obrazovanju kao relativno pouzdan, precizan i optimalan način provođenja fleksibilno planiranog procesa učenja, obrazovanja te stjecanja kompetencijskih sposobnosti.“. Oblikovanje kurikula uvjetovano je ciljevima koji se žele ostvariti i funkcijom odgojno-obrazovnog procesa (Vrcelj, 2018). Milat (2005b: 201) ističe sljedeće osobitosti kurikula: „(a) mora biti izrađen na osnovi određenih društvenih potreba; (b) mora biti sustav, na osnovi konkretnog cilja, utvrđenih sadržaja i pedagoških aktivnosti; (c)

sadržaji i pedagoške aktivnosti moraju biti precizno metodološko-metodički strukturirani i oblikovani; (d) mora biti proces koji osigurava uspješno postizavanje cilja utvrđenog za konkretnu školu—za konkretan oblik, vrstu i razinu školovanja.“. U kurikulumu se iskazuju društvene namjere, a o vrijednostima i elementima kulture koje se trebaju poticati i razumijevati tijekom školovanja odlučuju dominantne društvene grupe (Bognar, 2007). Nadalje ističe ako su na poziciji moći konzervativne društvene snage tada će za cilj postaviti održavanje postojećih društvenih odnosa, a ako se pak radi o progresivnim društvenim snagama, tj. onima koji zagovaraju promjene, tada će cilj biti ohrabrivanje učenika za sudjelovanje i pokretanje promjena. Uočavamo da kurikulum ovisi o društvu i vladajućoj društvenoj ideologiji čije vrijednosti čine njegovu podlogu i koje daju smjer odgoju i obrazovanju. Schiro (2013: 8) ideologiju definira kao „skup ideja, sveobuhvatna vizija, način gledanja na stvari ili pogled na svijet koji uključuje način na koji osoba ili grupa ljudi vjeruje da bi svijet trebao funkcionirati i biti organiziran.“, te ističe tendenciju, kako pojedinaca, tako i većih grupa da druge uvjerimo u našu ideologiju tako da prihvate sustav uvjerenja koji mi zastupamo. Schiro (2013) prikazuje 4 kurikulske ideologije:

1) znanstveno akademska ideologija (*Scholar Academic*) – polazi iz pozicije akademskih disciplina i za cilj ima uvođenje učenika u znanja, kao i u načine razmišljanja, osjećanja i komuniciranja određene akademske discipline. U podlozi ove ideologije je uvjerenje da bit čovjeka čini sposobnost mišljenja, razumijevanja, stjecanja znanja, refleksije... Naglasak je, stoga, prvenstveno na intelektualnom razvoju učenika, a u nastavi se uočava usmjerenost na sadržaj poučavanja, pa je glavni zadatak nastavnika prijenos znanja.

2) ideologija društvene učinkovitosti (*Social Efficiency*) – usmjerava se na ciljeve i ishode učenja, a za cilj ima osposobljavanje učenika za život i rad u društvu kako bi postali produktivni članovi tog društva. Kreće od postavljanja ciljeva, zatim se prikazuju obrazovna postignuća koja doprinose ostvarenju ciljeva, pa je potom fokus na efektivnoj organizaciji obrazovnih iskustava kako bi se ostvarili postavljeni ciljevi, te se na kraju provjerava ostvarenost postavljenih ciljeva. Ova ideologija poprilično se vodi biheviorizmom te zastupa programirani kurikulum u kojem se učenike postupno, posebno osmišljenim zadacima usmjerenim na iskustveno učenje, vodi do razvoja kompetencija. Veći naglasak se stavlja na razvoj kognitivnih i psihomotoričkih vještina nego onih afektivnih.

3) ideologija usmjerena na učenika (*Learner Centered*) – kao što i samo ime kaže, usmjerava se prvenstveno na učenika, ističe se važnost iskustava, a učenike se promatra holistički i potiče se njihov kognitivni, afektivni i psihomotorički razvoj. Ova ideologija uvelike se vodi postavkama konstruktivizma u učenju i poučavanju.

4) ideologija društvene rekonstrukcije (*Social Reconstruction*) – polazi od toga da odgojno-obrazovni sustav promatra kao sredstvo za mijenjanje, tj. rekonstrukciju društva. Osobito se naglašava važnost razvoja kritičkog mišljenja, ali i društvene akcije. Osim na kognitivni razvoj i promišljanje, usredotočava se i na djelovanje s ciljem pokretanja promjena. U učenju i poučavanju vode se socijalnim konstruktivizmom jer polaze od toga da se učenje odvija kroz interakciju s drugima.

Važno je uočiti da postoje različita viđenja oko toga što predstavlja kurikulum i na što bi trebao biti usmjeren. Zbog toga i postoje različite kurikulske ideologije koje kroz leću vrijednosti i uvjerenja koja im stoje u pozadini promatraju smisao škole i kurikula, uspješno učenje i poučavanja te s tim u vezi ulogu učenika, nastavnika i nastavnog sadržaja. Obrazovna politika ne može pobjeći od utjecaja društva i dominantnih ideologija na utemeljenje kurikula i na određenje odgojno-obrazovnih ciljeva (Kovač, 2007; Kelly, 2009; Kušić i sur., 2014; Vrcelj, 2018), a i nastavnici kao pojedinci uvelike promatraju odgoj i obrazovanje i sve njihove aspekte kroz leću svojih uvjerenja koja mogu, ali i ne moraju biti u skladu s vrijednostima i uvjerenjima koje zagovara obrazovna politika.

1.3. Srednjoškolski sustav odgoja i obrazovanja u Republici Hrvatskoj

Srednjoškolski sustav odgoja i obrazovanja u RH reguliran je *Zakonom o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi* (Narodne novine, broj 87/2008, 86/2009, 92/2010, 105/2010-isp., 90/2011, 16/2012, 86/2012, 94/2013, 152/2014, 7/2017, 68/2018, 98/2019, 64/2020 i 151/2022).

Srednje se škole po vrsti obrazovnog programa dijele na gimnazije, srednje strukovne škole i na umjetničke škole. Gimnazije se s obzirom na specifičnosti obrazovnih programa dijele na: opće, jezične, klasične, prirodoslovno-matematičke, prirodoslovne i strukovne gimnazije (eksperimentalni program). To su četverogodišnje škole koje imaju općeobrazovni kurikulum i u kojima učenici stječu opće kompetencije koje su usmjerene prvenstveno na nastavak školovanja, a gimnazijsko obrazovanje završava polaganjem ispita iz državne mature. *Nacionalnim okvirnim kurikulumom* (2011) određuje se zajednička jezgra za sve gimnazije, a ovisno o obrazovnom programu gimnazije ona se produbljuje i proširuje novim sadržajima, predmetima i modulima. Srednje strukovne škole mogu biti četverogodišnje (tehničke, zdravstvene, gospodarske, trgovačke, poljoprivredne...) i petogodišnje (za stjecanje strukovne

kvalifikacije medicinska sestra/medicinski tehničar), trogodišnje (industrijske i obrtničke škole) i do dvogodišnjeg trajanja kojim se stječu niže razine srednjoškolskog obrazovanja. Obrazovanje u srednjim strukovnim školama završava izradom i obranom završnog rada koje organizira škola. Ako učenici četverogodišnjih i petogodišnjih strukovnih škola žele nastaviti obrazovanje na visokoškolskim ustanovama tada trebaju polagati državnu maturu. Učenici trogodišnjih škola mogu, polaganjem dopunskih i/ili razlikovnih ispita steći višu razinu kvalifikacije, kao i učenici srednjih strukovnih škola dvogodišnjeg trajanja. Umjetničke škole su likovne, glazbene i plesne te su četverogodišnjeg trajanja. Obrazovanje u srednjim umjetničkim školama završava izradom i obranom završnog rada koje organizira škola, a moguće je i polaganje ispita državne mature za nastavak školovanja na visokoškolskoj razini. Učenici glazbenih i plesnih škola, uz umjetničku školu, najčešće pohađaju i gimnaziju. Strukovno i umjetničko obrazovanje usmjereno je na razvoj kompetencija koje su potrebne na tržištu rada, a specifičnosti kompetencija ovise o vrsti programa srednje strukovne ili umjetničke škole koju učenik upiše.

Proces modernizacije i reforme strukovnog obrazovanja pokrenut je donošenjem *Strategije razvoja strukovnog obrazovanja 2008.-2013.* u RH, a 2018. godine usvojen je *Nacionalni kurikulum za strukovno obrazovanje*. U navedenom dokumentu istaknuto je da se učenje i poučavanje provode u ustanovama za strukovno obrazovanje te u svijetu rada (raznim oblicima učenja temeljenoga na radu). U skladu s tim prikazana je specifičnost podjele općeobrazovnog i strukovnog te sektorskog dijela obrazovanja s obzirom na trajanje srednjoškolskog programa.

Strukovne škole do dvogodišnjeg trajanja imaju općeobrazovni dio (do 20%) i strukovni dio (od 80%, od toga strukovni moduli odnose do 30%, a učenje temeljeno na radu od 70%).

Trogodišnje škole imaju općeobrazovni dio (do 25% u 1. razredu srednje škole i do 20% u 2. i 3. razredu srednje škole) i strukovni dio (od 75% u 1. razredu srednje škole i od 80% u 2. i 3. razredu srednje škole). Strukovni dio čine: strukovni moduli (do 25%), učenje utemeljeno na radu (od 45% u 1. razredu srednje škole i od 50% u 2. i 3. razredu srednje škole) i izborni moduli (do 30%).

Četverogodišnje i petogodišnje strukovne škole imaju općeobrazovni dio (do 40% u 1. razredu srednje škole, do 45% u 2., 3. i 4. razredu srednje škole i do 20% u 5. razredu srednje škole), strukovni dio (do 30% u 1. razredu srednje škole, od 55% u 2., 3. i 4. razredu srednje škole i od 80% u 5. razredu srednje škole) i sektorski dio (do 50% u 1. razredu srednje škole). Strukovni dio čine strukovni moduli (do 30% u svim razredima), izborni moduli (do 30% u 2.,

3., 4. i 5. razredu srednje škole) i učenje utemeljeno na radu (od 20% u 2., 3. i 4. razredu srednje škole i od 40% u 5. razredu srednje škole).

U strukovnim školama veći dio nastave odnosi se na strukovni dio jer je naglasak na razvoju kompetencija potrebnih za obavljanje određenog zanimanja i na pripremu za ulazak u svijet rada. I u *Nacionalnom okvirnom kurikulumu* (2011) i u *Nacionalnom kurikulumu za strukovno obrazovanje* (2018) ističe se usmjerenost na razvoj kompetencija. U *Nacionalnom okvirnom kurikulumu* (2011) istaknute su sljedeće temeljne kompetencije: komunikacija na materinskom jeziku, komunikacija na stranim jezicima, matematička kompetencija i osnovne kompetencije u prirodoslovlju i tehnologiji, digitalna kompetencija, učiti kako učiti, socijalna i građanska kompetencija, inicijativnost i poduzetnost te kulturna svijest i izražavanje. Navedene kompetencije proizašle su iz osam temeljnih kompetencija za cjeloživotno obrazovanje koje je donijela Europska Unija. U *Nacionalnom kurikulumu za strukovno obrazovanje* (2018) istaknuto je da su srednje strukovne škole usmjerene na razvoj kompetencija proizašlih iz izrađenog standarda pojedinih zanimanja, ali i na razvoj generičkih kompetencija. Generičke kompetencije odnose se na: a) oblike mišljenja (rješavanje problema i donošenje odluka, metakognicija, kritičko mišljenje, kreativnost i inovativnost), b) osobni i socijalni razvoj (upravljanje sobom, upravljanje osobnim i profesionalnim razvojem, povezivanje s drugima i aktivno građanstvo) i c) oblici rada i korištenje alata (komunikacija, suradnja, informacijska pismenost i digitalna pismenost). Iz navedenog proizlazi da je obrazovna politika u RH u skladu sa suvremenim tendencijama u pedagogiji - usmjerena je na holistički razvoj učenika, na pripremu učenika za život i rad u suvremenom svijetu, s naglaskom na razvoj nacionalnog identiteta ali i identiteta građanina svijeta, na život u društvu koje se mijenja i na spremnost na suradnju, toleranciju i poštovanje drugih i drugačijih. Postavlja se pitanje je li to doista tako i u praksi jer ona ponekad odudara od teorije i od onoga čemu obrazovna politika teži. To možemo primijetiti i u poglavlju o pregledu trendova u obrazovnoj politici RH jer su i u mnogim ranijim nastavnim planovima i programima (u svim nastavnim planovima i programima od kraja 50-ih god. 20. st. do danas) bile iskazale neke suvremene težnje, poput: razvoja harmonijske ličnosti (holistički razvoj), razvoja kritičkog mišljenja, poticanja učenika na samostalnost... Ipak, praksa je uglavnom odudarala od onoga što je bilo iskazano u tim dokumentima te su se tek u nedavnije vrijeme te težnje počele uistinu ostvarivati u odgojno-obrazovnom procesu. Za samu nastavnu praksu najbitnija je ipak osoba nastavnika, tj. uvjerenja i iskustva nastavnika koja su direktno povezana s djelovanjem.

2. UČENJE I POUČAVANJE

U svakoj nastavi odvijaju se procesi učenja i poučavanja. Učenje se više odnosi na način na koji učenici usvajaju nove sadržaje te razvijaju svoje vještine i sposobnosti, a poučavanje na načine kojima nastavnici organiziraju odgojno-obrazovni proces kako bi potaknuli učenje učenika na što efikasniji način. Pojednostavljeno je gledanje da se učenje odnosi samo na učenike, a poučavanje na nastavnike jer su i učenici i nastavnici bitni u oba procesa te uvijek trebaju biti uzeti u obzir pri planiranju i osmišljavanju nastave u svrhu što uspješnijeg učenja. U kontekstu ovoga rada osvrnut ćemo se na ove pojmove koji su bitni, kako za odgojno-obrazovne filozofije nastavnika, tako i za poticanje razvoja socijalne kompetencije učenika. Uvjerenja nastavnika o učenju i poučavanju uvelike određuju njihove pristupe u nastavi, stoga će u nastavku biti prikazani neki pristupi učenju i poučavanju.

2.1. Učenje

U mrežnom izdanju Hrvatske enciklopedije (Leksikografski zavod Miroslav Krleža, 2021) učenje se definira kao „relativno trajne promjene u ponašanju koje nastaju kao posljedica iskustva pojedinca.“. U učenju je važna kognitivna, afektivna i psihomotorička aktivnost pojedinca, kao i iskustva koja unosi u taj proces (Cindrić i sur.,2010; Lukaš i Mušanović, 2020). Teorije učenja najčešće se dijele na bihaviorizam, kognitivizam i konstruktivizam. Autori (Ertmer i Newby, 1993; Nagowah i Nagowah, 2009; Waring i Evans, 2015) prikazuju njihove glavne odrednice te ističu kakvo poučavanje je prikladno s obzirom na svaku od ove tri teorije učenja:

- 1) Teorija bihaviorizma učenje promatra više kroz ono vidljivo i opipljivo. Učenje se odvija kao reakcija na podražaje u okolini, a transfer znanja rezultat je generalizacije. Učenik pasivno prima znanje (pamćenje i ponavljanje), a nastavnik prenosi znanja i vještine učenicima (Waring i Evans, 2015). Pružanje ispravnih odgovora dokaz je da je učenje bilo uspješno. Usmjerenost je na poticaju, tj. podražaju i odgovoru na taj poticaj, kao i na vezi između njih. Velika se pažnja pridaje okolini jer učenik reagira na uvjete u okolini, a za razliku od nekih drugih teorijskih pristupa, u bihaviorizmu učenik okolinu ne istražuje samostalno. Nastava bi trebala biti organizirana oko pružanja poticaja i davanja učenicima prilika da izvježbaju ispravne odgovore na te poticaje zbog čega se ističe važnost ponavljanja (Ertmer i Newby, 1993; Nagowah i Nagowah, 2009; Waring

i Evans, 2015). Iako se smatra da ova teorija nije toliko korisna u kontekstu današnjeg vremena ona ipak u određenim kontekstima (kada je potrebno zapamtiti velik broj informacija, razviti vještine za koje je bitna automatizacija, itd.) ima svoju vrijednost (Waring i Evans, 2015).

- 2) Teorija kognitivizma naglasak stavlja na mentalne procese, tj. na to kako mozak prima informaciju, kako je organizira, pohranjuje i kako je se prisjeća. Učenje se odvija kada učenici kodiraju i strukturiraju informacije. U nastavi je naglasak također na okolini, vježbanju i ispravljanju, a nastavnici potiču učenike da koriste različite strategije učenja koje su primjerene pojedinom zadatku. Smatra se da se transfer znanja događa kada učenici znaju primijeniti znanje u različitim kontekstima. Nastavnici bi trebali pomoći učenicima da određeno znanje prepoznaju kao vrijedno i značajno te da im pomognu organizirati nova znanja i povezati ih s već prethodno naučenim, oni razumiju da učenici dolaze s različitim iskustvima i znanjima, te da to, između ostalog, može utjecati na ishode učenja. Ističe se i važnost pružanja povratne informacije (Ertmer i Newby, 1993; Nagowah i Nagowah, 2009).
- 3) U teoriji konstruktivizma naglasak se stavlja na pridavanje značenja iskustvima i onome što se uči jer znanje stvaramo kroz interpretacije naših iskustava. U nastavi je naglasak na procesu učenja i na učenicima, na okruženju te na vezi između njih. Proces učenja karakterizira da učenici pridaju značenje onome što uče, a učenje se odvija kroz iskustvo i suradnju (Ertmer i Newby, 1993; Nagowah i Nagowah, 2009). Konstruktivizam je moguće podijeliti na kognitivni konstruktivizam, koji je usmjeren na pojedinca koji konstruira znanje, i socijalni konstruktivizam, koji naglašava značaj socijalnih interakcija i suradnje u stjecanju znanja (Waring i Evans, 2015).

Ertmer i Newby (1993) smatraju da nijedna od ove tri teorije nije najbolja, već da svaka od njih može biti korisna, a to ovisi o samim učenicima, njihovoj razini znanja, dobi i tome za što ih pripremamo. Smatraju da je bihevioristički pristup najbolji za razvoj činjeničnog znanja (*znati što*), kognitivistički pristup najbolji je za razvoj strategija za rješavanje problema (*znati kako*), a konstruktivistički pristup najbolji je za refleksiju u akciji kod problema koji nisu do kraja definirani i određeni. Nastavnici bi trebali poznavati teorije učenja, njihove prednosti i mane, kako bi ih mogli uspješno primijeniti u nastavi s obzirom na cilj koji imaju i ishode učenja koje žele ostvariti (Nagowah i Nagowah, 2009). U ranim 80-im godinama 20. st. konstruktivizam dolazi na centralno mjesto kao dominantna paradigma učenja i poučavanja te se naglasak pomiče s procesa poučavanja na proces učenja, a od nastavnika se očekivalo da

učenike uključe u procese učenja novih sadržaja koji će se oslanjati na njihovo predrasumijevanje te da povežu sadržaje koje uče s njihovim svakodnevnim iskustvima (Skott, 2015). Prema teoriji konstruktivizma učenje (konstrukcija znanja) se odvija kroz interakciju već postojećeg znanja i vrijednosti učenika s novim sadržajima, idejama i aktivnostima u koje su uključeni (Mušanović, 1999). Ovime, ne samo da se stavlja naglasak na učenike i njihovo učenje, već se podiže i razumijevanje važnosti nastavnika u tom procesu. S obzirom na zahtjev da se nastavnik treba oslanjati na prethodna iskustva i predrasumijevanje učenika sada može naići na mnoge nepredviđene situacije u nastavi, a da bi nastavnik uspješno savladao sve te izazove treba dobro razumjeti odnos ishoda učenja s nastavnim procesom i učenjem (Skott, 2015).

Saljo (1998, prema Pratt i sur., 2016) prikazuje 6 različitih koncepcija učenja, od kojih svaka počiva na uvjerenju da učenje podrazumijeva promjenu u nečemu, ali svaka od koncepcija zastupa različita uvjerenja o tome što se mijenja:

- 1) Prva koncepcija drži da se učenje odnosi na povećanje znanja, tj. količine informacija kojih se osobe mogu dosjetiti.
- 2) Druga koncepcija učenje promatra kao memoriranje, i to najčešće radi prisjećanja ili prepoznavanja sadržaja na testu. Cilj učenja povezuje se s rezultatima na testu, a znanje počiva u autoritetu određenog teksta ili nastavnika koji to znanje prenose učeniku.
- 3) Treća koncepcija učenja drži da učenje predstavlja stjecanje informacija i učenje postupaka koji će se koristiti u praksi. Premda predstavlja odmak od prvih dviju koncepcija, i dalje je to dominantno objektivističko uvjerenje o učenju jer se učenje promatra kao dodavanje novog znanja i vještina na ono ranije stečeno. Razlika je u tome da se to što je naučeno smatra korisnim kada se može koristiti u praksi. Kontekst primjene naučenoga postaje važan element, a učenik se poima ipak kao netko s malo interaktivnijom ulogom nego što ju je imao u prethodne dvije koncepcije. Učenik ima priliku promišljati o tome koji sadržaj je koristan i ima praktičnu vrijednost, no ipak ne preispituje nastavnikov autoritet.
- 4) U četvrtoj koncepciji, dominantno uvjerenje o učenju je da je ono ovisno o kontekstu u kojem se uči i u kojem se naučeno primjenjuje. Uočava se kontekstna specifičnost učenja, tj. ono što je naučeno produkt je i konteksta u kojem je naučeno te ga zbog toga često nije lako prenijeti u drukčiji kontekst.
- 5) Peta koncepcija počiva na uvjerenju da je učenje pronalaženje značenja. Naglasak se stavlja na rekonstrukciju onoga što se uči, tako da posjeduje značenje za učenika i da se

naslanja na ono što učenici već znaju. U ovoj je koncepciji naglašena aktivna uloga učenika koji pristupaju interpretaciji onoga što uče.

- 6) Posljednja, šesta koncepcija, počiva na uvjerenju da je učenje kompleksan i interpretativan proces koji ima za cilj razumijevanje međuovisnosti sebe i stvarnosti. Skup vrijednosti i kontekstualnih faktora utječe na proces učenja i na njegov produkt jer značenje bilo kojeg sadržaja ovisi o osobnim, društvenim, povijesnim i kulturološkim faktorima.

Pratt i sur. (2016) ističu sličnosti između prve dvije, druge dvije i zadnje dvije koncepcije, pa tako prve dvije koncepcije učenja označavaju kao aditivne. One počivaju na uvjerenju o kvantitativnim promjenama u znanju i/ili vještinama pojedinca. Uvjerenja su da se novo znanje samo nadodaje na ono starije i nigdje ne spominju interakciju postojećeg i novog znanja. Obje aditivne koncepcije utemeljene su u objektivističkoj epistemologiji. Treća i četvrta koncepcija spajaju dva suprotna pogleda – objektivistički i subjektivistički, tj. učenje kao kvantitativna i učenje kao kvalitativna promjena u znanju i/ili vještinama. Posljednje dvije koncepcije utemeljene su u subjektivističkoj epistemologiji. Učenje se promatra kao interpretativni, a ne aditivni proces. Učenik sada dolazi u središte te nije više u poziciji apsolutnog prihvaćanja znanja i autoriteta, već samostalno interpretira i preispituje znanje pri čemu se oslanja na vlastito iskustvo, tj. aktivno oblikuje i proces i produkt učenja.

Za što uspješnije učenje, ali i poučavanje, potrebno je da nastavnici poznaju različite teorije učenja čije postavke potom primjenjuju u svojoj nastavi. Odabir teorije učenja kojom će se dominantno voditi ovisi o sadržaju poučavanja, o dobi učenika, njihovim sposobnostima i ostalim specifičnostima konkretnih učenika i okruženja za učenje, ali i o sustavu uvjerenja nastavnika o različitim odgojno-obrazovnim pitanjima.

2.2. Poučavanje

Poučavanje se u mrežnom izdanju Hrvatske enciklopedije (Leksikografski zavod Miroslav Krlež, 2021) definira kao: „pomoć učitelja ili nastavnika učeniku u procesu stjecanja znanja i razvijanja vještina.“. Mnogi na poučavanje gledaju kao na set vještina ili tehnika koje se trebaju savladati. Razlog za to je pretpostavka od koje kreću, a to je - ako nastavnici posjeduju dovoljno znanja o sadržaju poučavanja, tada moraju steći još samo određene vještine za uspješno poučavanje koje se odnose na uspješno postavljanje ciljeva i ishoda učenja te uspješno djelovanje (Pratt i sur., 2016). Isti autori (2016) ističu da je to pojednostavljeno gledanje jer

nisu uzeta u obzir uvjerenja nastavnika, a upravo su ona osnova za to kako nastavnik poima sebe, učenike i smisao same nastave i školovanja, a time posredno utječu i na njihovu nastavu. Način na koji poimaju učenje i uvjerenja o tome što to učenje jest, kao i uvjerenja o ulozi nastavnika, nastave i škole sigurno utječu na pristup koji nastavnici imaju u poučavanju. Ono s čim se svi nastavnici slažu, bez obzira na razlike u uvjerenjima je da učenje promatraju kao glavni cilj poučavanja (Pratt i sur., 2016).

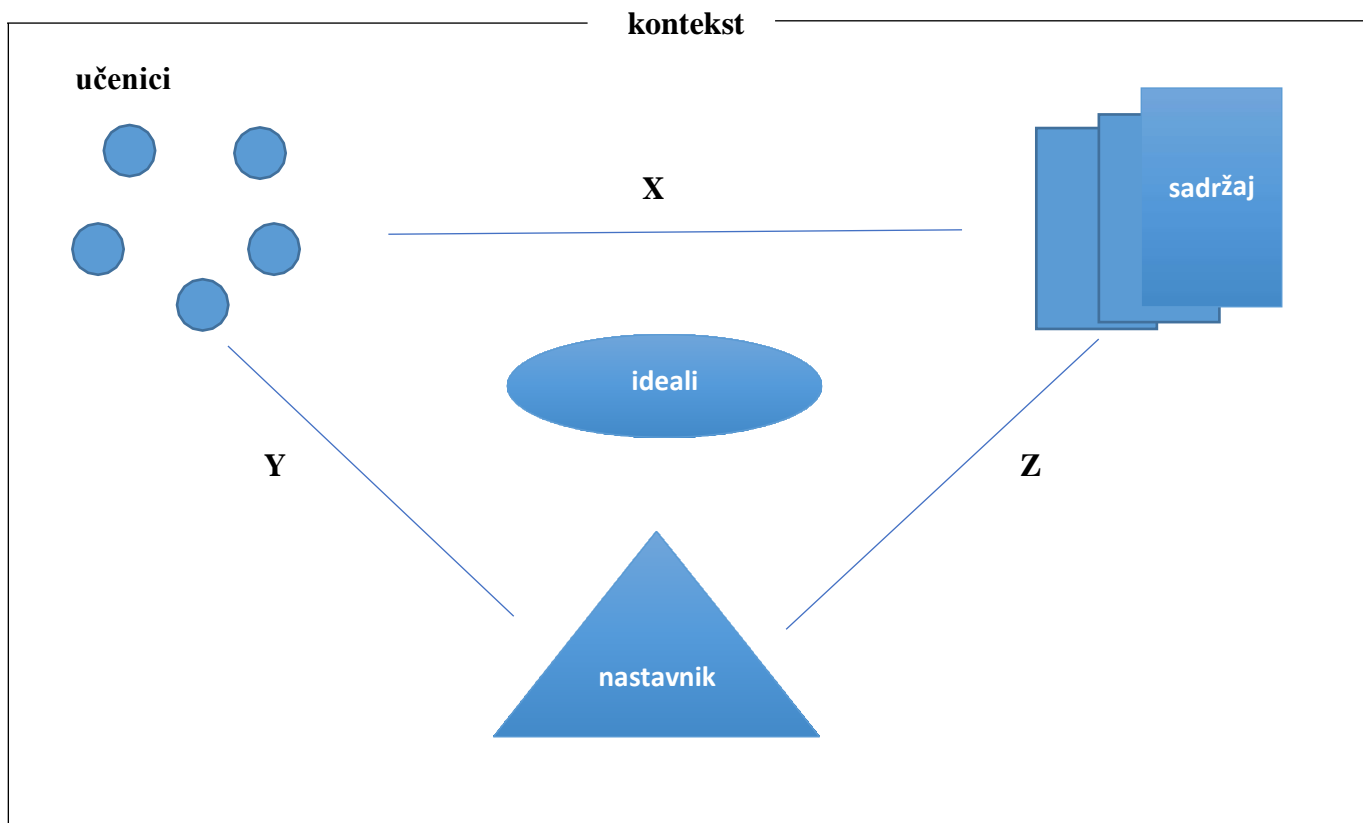
Martin i sur. (2002) proveli su kvalitativno istraživanje u kojem su uočili vezu između uvjerenja o prirodi znanja i pristupa poučavanju – oni nastavnici koji znanje vide kao nešto dano usmjereni su više na pristupe koji su usmjereni na nastavnika, a oni koji znanje doživljavaju kao nešto što se konstruira usmjereni su više na pristupe poučavanju koji su usmjereni na učenike. Poučavanje možemo promatrati i kao razvojan proces, nešto što se mijenja, o čemu nastavnik često promišlja i trudi se unaprijediti. Tako Mcalpine i Weston (2002) smatraju da je poboljšanje poučavanja razvojan proces, a taj proces uključuje promjenu uvjerenja i koncepcija o poučavanju, učenju i učenicima. Oni također prepoznaju važnost uvjerenja i njihovu ključnu ulogu u mijenjanju nastavne prakse, te ističu da je proces refleksije ono što može pomoći u unaprijeđenju i mijenjanju prakse. S tim se slažu i Entwistle i Walker (2002) te Peko i sur. (2008) koji uočavaju važnost refleksije i samorefleksije kada govorimo o unaprijeđenju i mijenjanju vlastite prakse. Skott (2015) se poziva na studiju iz 1980-ih koju je provela *The International Commission on Mathematics Instruction* (ICMI), u kojoj su došli do zaključka da prijedlozi nastavnika mogu biti korisni za unaprijeđenje odgoja i obrazovanja, no njihova uvjerenja o tome koja je njihova uloga u školi i jasno izražena očekivanja koja imaju od učenika i kurikula mogu biti kočnica promjenama, stoga su promjene moguće jedino ako se percepcije, stavovi i uvjerenja tih nastavnika promijene i ako im se pomogne da razviju nove vještine.

Entwistle i Walker (2002) ističu da je poučavanje u početku, kod nastavnika s malo iskustva, ograničeno zahtjevima pokrivanja sadržaja i pružanjem učenicima znanja koje im je potrebno da bi prošli ispit, kasnije uz iskustvo i povećano samopouzdanje u prvi plan dolazi pružanje više mogućnosti za učenje potičući učenike na istraživanje ideja i konstrukciju značenja i razumijevanja. Dunkin (2002) se također zanimao za razlike između iskusnih (nastavnika eksperata) i manje iskusnih nastavnika te ističe da se nastavnici eksperti razlikuju od svojih manje iskusnih kolega u kompleksnosti i sofisticiranosti svojih razmišljanja o poučavanju – oni su analitičniji i svjesniji kompleksnosti poučavanja. Isti autor je (2002) proveo intervju s novim nastavnicima i onima s više godina radnog iskustva. Uočio je da novi nastavnici uspješno

poučavanje vide kroz 4 glavne dimenzije: kao strukturirano učenje, kao motiviranje učenja, kao poticanje aktivnosti i neovisnosti u učenju i kao uspostavljanje interpersonalnih veza pogodnih za učenje. I iskusni nastavnici uočili su ove dimenzije, s tom razlikom da su oni uglavnom spominjali dvije ili više dimenzija i njihove veze, a mladi nastavnici su uglavnom spominjali samo jednu. Iskusni nastavnici imali su snažnije uvjerenje da oni imaju važnu ulogu u učenju učenika i bili su svjesniji ograničenja koje različiti konteksti imaju na taj utjecaj, bili su isto značajno samopouzdaniji da posjeduju nastavničke, osobito pedagoške vještine, i kognitivno su bili uključeni u samoevaluaciju. Roche i Marsh (2002) ističu da nastavnici moraju posjedovati osjećaj kompetentnosti, samopouzdanje i vjeru u sebe kao nastavnike da bi bili optimalno učinkoviti. Samoefikasnost je percepcija osobe o osobnoj moći i sposobnosti u interakciji s okolinom. Dvije su komponente samoefikasnosti: a) očekivanje ishoda ili procjena da će određeno ponašanje voditi ka određenim ishodima, i b) očekivanje uspješnosti ili uvjerenje da osoba može uspješno izvesti ponašanje kako bi se ostvarili određeni ishodi (Bandura, 1977a, prema Dunkin, 2002). Upravo doživljaj samoefikasnosti određuje koliko će truda osobe uložiti u suočavanje s preprekama na koje nailaze.

Ponekad se pretpostavlja postojanje tzv. „dobrog poučavanja“ nasuprot onom lošem ili lošijem poučavanju. Istodobno se ističe i potreba za prihvaćanjem jednog dominantnog pogleda na dobro i uspješno poučavanje, najčešće utemeljenog u konstruktivističkom poučavanju naspram onog tradicionalnog poučavanja koje je bilo usmjereno više na nastavnika i sadržaj nego na učenika i na proces učenja (Pratt i sur., 2016). Ističu da se na ovaj način zanemaruju znanstvene spoznaje da uspješno poučavanje ovisi o kontekstu, disciplini ili području poučavanja i kulturi, kao i o uvjerenjima nastavnika koji su usklađeni s njihovim djelovanjem.

Pratt i sur. (2016) predlažu generalni model poučavanja (slika 1) koji se sastoji od 5 elemenata – nastavnik, učenici, sadržaj, kontekst i ideali te od tri odnosa: uključenost, prethodno znanje, motivacija i vrednovanje (linija x), odnos između nastavnika i učenika (linija y) i ono što nastavnici moraju znati kako bi mogli poučavati svoj predmet (linija z).



Slika 1. *Generalni model poučavanja* (Pratt i sur., 2016: 5).

Uvjerenje o tome da su neki elementi i odnosi (ne)važniji od drugih, tj. privrženost nastavnika nekim elementima i odnosima pridonosi razlikama u poučavanju između nastavnika. To se primjećuje kroz njihovu pripremu i organizaciju nastave, ono što pokušavaju ostvariti u nastavi (namjere), njeno provođenje (djelovanja, uključujući strategije poučavanja i oblike vrednovanja), ali i kroz (samo)refleksiju te uvjerenja, tj. izjave o tome zbog čega su odabrana djelovanja, namjere i načini vrednovanja opravdani (Pratt i sur., 2016). Važno je naglasiti da ne postoji jedna idealna i općevažeća teorija poučavanja jer su i procesi učenja i poučavanja kompleksni procesi koji ovise o mnogo čimbenika, ovise o karakteristikama učenika i nastavnika te o okruženju u kojem se učenje i poučavanje odvija, počevši od učionice i škole, pa sve do konteksta društva. Uzevši to u obzir, nastavnici bi trebali promišljati o svim navedenim pitanjima i problemima te pronaći svoj odgovor na njih koji će ih voditi u njihovom radu i pristupu nastavi i učenicima, a upravo to moguće je promatrati i analizirati kroz njihove odgojno-obrazovne filozofije.

3. ODGOJNO-OBRAZOVNE FILOZOFIJE

3.1. Pojmovno određenje odgojno-obrazovnih filozofija

U ovome dijelu rada bit će prikazano pojmovno određenje odgojno-obrazovnih filozofija. Prvo će odgojno-obrazovne filozofije biti definirane i operacionalizirane. Potom će biti prikazani neki konstrukti koji su srodni odgojno-obrazovnim filozofijama i dat će se obrazloženje o korištenju upravo pojma odgojno-obrazovne filozofije. U posljednjem potpoglavlju bit će definirana uvjerenja nastavnika jer su ona prepoznata kao temelj odgojno-obrazovnih filozofija nastavnika. Bit će prikazan i odnos između uvjerenja i vrijednosti kako bismo odgojno-obrazovne filozofije stavili u kontekst društva i obrazovnih politika.

3.1.1. Operacionalizacija odgojno-obrazovnih filozofija

U pedagojskoj se teoriji otvaraju pitanja koja svoju podlogu pronalaze u nekim filozofijskim pitanjima koja su ključna za područje odgoja i obrazovanja. Ta su pitanja važna za pedagogiju kao znanost, za obrazovne politike, ali i za praksu. Nastavnici posjeduju određena uvjerenja o različitim odgojno-obrazovnim pitanjima i ta uvjerenja podloga su njihove odgojno-obrazovne filozofije. Zanimljivo je da, iako se o odgojno-obrazovnim filozofijama intenzivno piše od 80-ih god. 20. st. ni danas ne postoji jedna općeprihvaćena definicija. Neki autori u svojim radovima pokušavaju definirati taj konstrukt, dok drugi autori o odgojno-obrazovnim filozofijama pišu kao da se već podrazumijeva o čemu je riječ, kao da postoji jedno unificirano shvaćanje tog pojma, pa u svojim radovima čak ni ne nude definiciju od koje polaze, što svakako otežava i teorijsko i empirijsko proučavanje i zahvaćanje navedenoga konstrukta.

U definiranju odgojno-obrazovnih filozofija većina autora (Cetinić, 2005; Baš, 2015; Tupas i Pendon, 2016; Gezer, 2018; Oğuz Er, 2020; Kunac 2020) polazi od uvjerenja koja su u njihovoj podlozi. Cetinić (2005) ističe da su sve faze nastavnog procesa – od pripremanja i planiranja, pa do realizacije i evaluacije nastave pod utjecajem odgojno-obrazovnih filozofija nastavnika, a one svoj temelj pronalaze u uvjerenjima o vrijednostima, epistemološkim uvjerenja te uvjerenjima o učenju i poučavanju i o efikasnosti nastavnika. Oğuz Er (2020), uz to izdvaja i uvjerenja nastavnika o učenicima, kurikulumu, ciljevima i aktivnostima, a Şahan i Terzi (2015) kao najvažnije uvjerenje pojedine odgojno-obrazovne filozofije promatraju ono o

značenju odgoja i obrazovanja. Mušanović i Lukaš (2011) ističu da su odgojno-obrazovne filozofije teorijski utemeljene i strukturirane pedagoške ideje i postavke o prirodi učenja i poučavanja te o ciljevima i zadacima odgoja i obrazovanja. One pružaju okvir za donošenje konkretnih odluka koje se odnose na nastavnu praksu (Manierre i sur., 2022).

Uvjerenja koja su u podlozi odgojno-obrazovnih filozofija nastavnika možemo promatrati kroz šire određenje kao metafizička, epistemološka i aksiološka (Beatty i sur., 2009; Mertens, 2010). *Metafizika* proučava prirodu stvarnosti, pa tako metafizička uvjerenja mogu biti da je stvarnost objektivna ili pak da je subjektivna i socijalno konstruirana. *Epistemologija* se bavi prirodom spoznaje. Ertmer i Newby (1993) ističu dva suprotna pristupa ljudskoj spoznaji: empirizam, koji naglašava važnost iskustva pri spoznavanju, i racionalizam, koji naglašava da znanje izrasta iz uma i rasuđivanja. Hessonga i Weeks (1991, prema Beatty i sur., 2009) prikazuju pet mogućih uvjerenja o načinima dolaska do spoznaje: 1) otkrivenjem od Boga, 2) autoritetom stručnjaka, 3) rasuđivanjem pojedinca, 4) pojedinčevom osjetilnom percepcijom, i 5) pojedinčevom intuicijom. *Aksiologija* se bavi pitanjima vrijednosti. Uvjerenja o pitanjima vrijednosti i vrednovanja mogu biti usmjerena na racionalnost, univerzalni kriterij i autonomiju individue ili na kontekstualnost, neuniverzalnost i relacionalnost (Beatty i sur., 2009). U različitim odgovorima na metafizička, epistemološka i aksiološka pitanja formiraju se određene odgojno-obrazovne filozofije koje možemo imenovati i staviti pod jedan nazivnik.

Beatty i sur. (2009: 100) se, u definiciji koju nude, usmjeravaju se na nastavnika kao pojedinca i ističu da odgojno-obrazovna filozofija predstavlja: „...narrativni opis pojedinčeve koncepcije poučavanja, uključujući i objašnjenje za odabir nastavnih metoda.“. Uz to naglašavaju da su one osobne i predstavljaju refleksiju identiteta pojedinačnog učitelja, no ipak ih možemo imenovati jer su utemeljene na sličnim postavkama, tj. u podlozi pojedine odgojno-obrazovne filozofije su uvjerenja koja su specifična upravo za tu odgojno-obrazovnu filozofiju. Zanimljivo uz konstrukt odgojno-obrazovnih filozofija je da su one uglavnom implicitne (Kagan, 1992; Williams, 1996; Beatty i sur., 2009; Watson i Coso Strong, 2013; Baš, 2015). Nastavnici najčešće nisu svjesni svojih odgojno-obrazovnih filozofija, pa one implicitno utječu na njihova djelovanja i odluke koje donose. Odgojno-obrazovne filozofije uglavnom su stabilne i teško se mijenjaju, no te su promjene ipak moguće i to uglavnom zbog iskustava koje nastavnici imaju s učenicima, ali i osobnih promjena te promjena koje se događaju u društvu, uključujući promjene društvenih vrijednosti, kao i promjene u tehnologiji koje postaju svakodnevice u razredima (Beatty i sur., 2020; Trellinger Buswell i Berdanier, 2020). S obzirom da se odgojno-obrazovne filozofije stvaraju kroz iskustvo i refleksiju, promjene koje

se mogu dogoditi u njima bit će spore i postupne, te se uglavnom ne radi o velikim promjenama već o manjim modifikacijama određenih uvjerenja (Manierre i sur., 2022).

Terzi i Uyangör (2017) i Oğuz Er (2020) odgojno-obrazovne filozofije vezuju i uz pojedince i uz odgojno-obrazovne politike. Ističu da su one u pozadini odgojno-obrazovnih politika, ali i da usmjeravaju djelovanje pojedinaca. Dominantna odgojno-obrazovna filozofija u društvu i u odgojno-obrazovnoj politici utječe i na usmjerenje kurikula koji nudi smjernice za rad i samim nastavnicima.

Mnogi autori naglašavaju vezu između odgojno-obrazovnih filozofija i djelovanja nastavnika, tj. njihove nastavne prakse (Williams, 1996; Cetinić, 2005; Watson i Coso Strong, 2013; Ilhan i sur., 2014; Baş, 2015; Şahan i Terzi, 2015; Gezer, 2018; Ornstein i Hunhins, 2018; Kunac, 2020). Tako, Baş (2015) odgojno-obrazovne filozofije promatra kao koherentne i holističke perspektive koje imaju važnu ulogu u određenju odgojno-obrazovnih ciljeva, kako s aspekta kurikula, tako i s aspekta pojedinca te imaju utjecaj na njihovu nastavnu praksu. Ilhan i sur. (2014), također, ističu da odgojno-obrazovne filozofije predstavljaju holističku perspektivu sagledavanja pedagojske teorije i pedagoške prakse koja ima utjecaj na djelovanja nastavnika. Şahan i Terzi (2015) odgojno-obrazovne filozofije promatraju kao okvir koji usmjerava praktično djelovanje nastavnika. Kod ovih autora primjećujemo da odgojno-obrazovne filozofije definiraju kao holističku perspektivu i okvir koji usmjerava njihova djelovanja u nastavi. Kunac (2020: 535), također promatra odgojno-obrazovne filozofije kao jednu širu perspektivu nastavnika o odgojno-obrazovnim pitanjima te shodno tome nudi sljedeću definiciju: „Odgojno-obrazovne filozofije predstavljaju poimanja nastavnika o pitanjima koja su usko vezana za odgoj i obrazovanje a zasnovana su na njihovim metafizičkim, epistemološkim i aksiološkim uvjerenjima.“. Ova definicija sinteza je spoznaja o odgojno-obrazovnim filozofijama te naglašava značaj uvjerenja za odgojno-obrazovne filozofije nastavnika. U istraživanju ćemo se voditi upravo ovom definicijom konstrukta.

3.1.2. Odgojno-obrazovne filozofije i srodni konstrukti

U prethodnom smo potpoglavlju uočili da bez obzira na različite pristupe u definiranju odgojno-obrazovnih filozofija, u literaturi (Cetinić, 2005; Baš, 2015; Tupas i Pendon, 2016; Gezer, 2018; Oğuz Er, 2020; Kunac 2020) ipak postoji slaganje da su odgojno-obrazovne filozofije usko vezane uz konstrukt uvjerenja. No, i neki se drugi konstrukti oslanjaju u potpunosti ili djelomično na uvjerenja te su time bliski konstrukt odgojno-obrazovnih filozofija, a neki su mu i sinonimi. Neki od njih su implicitne pedagogije (Babić i sur., 1997; Hativa i Goodyear, 2002; Waring i Evans, 2015; Rissanen i sur., 2016), osobne teorije poučavanja (Fox, 1983; Chan, 2001), osobni kohezivni pedagoški sistem (Kagan, 1992; Taylor i sur., 2001), koncepcije poučavanja (Martin i sur., 2002; Entwistle i Walker, 2002; Kember i Kwan, 2002; Åkerlind, 2004; 2008), pristupi poučavanju (Kember i Kwan, 2002) te perspektive poučavanja (Pratt i sur., 2016).

Implicitne pedagogije odnose se na uvjerenja nastavnika o svrsi odgoja i obrazovanja, o onome što potpomaže razvoj učenika i o primjerenom djelovanju u odgojno-obrazovnom kontekstu, a povezane su s ciljevima koje nastavnici postavljaju i s njihovim djelovanjem u nastavi (Babić i sur., 1997; Hativa i Goodyear, 2002). Waring i Evans (2015) naglašavaju potrebu da nastavnici osvijeste i znaju artikulirati svoja međusobno isprepletena znanja i uvjerenja o odgoju i obrazovanju kako bi mogli uspješno povezati svoje teorije s praksom, a da ne upadnu u zamku želje za dokazivanjem svoje implicitne teorije i promatranjem samo onih dijelova prakse koji potvrđuju njihova uvjerenja, što je u praksi često slučaj (Rissanen i sur., 2016). Dweck (2006) prikazuje dva dijametralno suprotna smjera u kojima implicitne teorije mogu ići: 1) osobe s razvojnom (inkrementalnom) teorijom polaze od uvjerenja da se inteligencija, osobnost i različite sposobnosti mogu razvijati i na njih je moguće utjecati; a 2) osobe s fundamentalnom teorijom (teorijom entiteta) polaze od uvjerenja da su inteligencija, osobnost i različite sposobnosti statične i nepromjenjive. Rissanen i sur. (2016) ističu da implicitne pedagogije imaju utjecaj na pedagoško razmišljanje nastavnika i na njihovu praksu i to na način da se nastavnici s razvojnom teorijom usmjeravaju na učenike i na proces učenja te na pružanje emocionalne potpore učenicima, a nastavnici s fundamentalnom teorijom više se usmjeravaju na sadržaj učenja, na uspješno ostvarivanje ciljeva i na pomaganje učenicima da dođu do ocjene koja odgovara njihovim sposobnostima.

Fox (1983) koristi naziv osobne teorije poučavanja, a pod njima podrazumijeva uvjerenja nastavnika o poučavanju i njihove ciljeve u poučavanju. Chan (2001) prepoznaje

dvije osobne teorije poučavanja: konstruktivističku i tradicionalnu. Promatra ih kroz: značenje koje nastavnici pridaju učenju i poučavanju, kroz uvjerenja o ulozi učenika, nastavnika i vršnjaka (u smislu poticanja individualnog učenja ili suradničkih oblika učenja), identificiranje sposobnosti i potreba učenika i načine poučavanja i vođenja razreda. One vode odluke koje nastavnici donose s obzirom na nastavu, učenike i poučavanje, kao i pripremanje i organiziranje same nastave. Chan (2001) izjednačava osobne teorije poučavanja s implicitnim pedagogijama, no smatra da je ovaj pojam prikladniji jer naglasak stavlja na osobu nastavnika.

Kagan (1992) i Taylor i sur. (2001) koriste naziv osobni kohezivni pedagoški sistem. Taylor i sur. (2001) ističu da su uvjerenja samo jedan dio osobnog kohezivnog pedagoškog sistema nastavnika, a jednako su važni i neformalne² teorije poučavanja te temeljno znanje³ o poučavanju. Nastavnici postepeno, kroz godine iskustva, razvijaju svoj osobni kohezivni pedagoški sistem, a kada ga razviju imaju tendenciju podupirati ga i ne sagledavati kritički (Kagan, 1992; Taylor i sur., 2001). Rissanen i sur. (2016) ističu to isto, ali u kontekstu implicitnih pedagogija nastavnika.

Koncepcije poučavanja također su donekle sličan pojam odgojno-obrazovnim filozofijama. Åkerlind (2008) ističe da su dvije dominantne perspektive iz kojih se polazi u proučavanje koncepcija nastavnika: kognitivistička, tj. kognitivističko-konstruktivistička i fenomenografska perspektiva. Iz kognitivističke perspektive, različite koncepcije predstavljaju različita uvjerenja o poučavanju koja su povezana s drukčijom mentalnom reprezentacijom fenomena, a konstruirani su na pojedinčevom iskustvu. S fenomenografske perspektive različite koncepcije poučavanja vide se kao reprezentacija različitih stupnjeva osviještenosti o fenomenu poučavanja, koji je konstituiran kao iskustvena veza između nastavnika i fenomena. Više autora (Kember, 1997; Åkerlind 2004; Entwistle i Walker, 2002; Martin i sur., 2002; Norton i sur., 2005; Åkerlind, 2008) ističe da se dvije dimenzije u nastavnikovim koncepcijama i pristupima poučavanju i učenju uvijek uočavaju: usmjerenost na nastavnika i usmjerenost na učenika. Trowler i Cooper (2002) koriste drukčiju terminologiju te kažu da se implicitne teorije učenja i poučavanja kreću od transmisivne/autoritarne do konstruktivističke/demokratske teorije, no u svojoj srži istovjetna je podjela prethodno navedenoj. Dvije su, dakle, dimenzije koje većina

² „Neformalne teorije poučavanja (...) izvedene su iz uvjerenja i temeljnog znanja. Znanjem što je esencijalno za poučavanje odraslih – (temeljno znanje) i znanjem zašto je to opravdano (uvjerenja) nastavnici su izveli smisao uloge i odgovornosti i teoriju o tome što je korisno, a što ne u poučavanju odraslih.“ (Taylor i sur., 2001: 4).

³ „Temeljno znanje je korpus znanja ili vještina koji se smatraju esencijalnim za uspješno poučavanje odraslih.“ (Taylor i sur., 2001: 3),

autora prepoznaje, no razlikuju se u prepoznatim potkategorijama dimenzija ili broju i imenovanju stupnjeva koncepcija na kontinuumu između te dvije. Kember i Kwan (2002) prepoznaju dvije šire koncepcije, s po dvije potkategorije, a to su: a) poučavanje kao transmisija znanja koja polazi od toga da poučavanje predstavlja prijenos informacija te služi za olakšavanje razumijevanja učenicima; i b) poučavanje kao podupiranje učenja u smislu zadovoljavanja potreba učenja i podupiranja učenika da postanu neovisni u učenju. Entwistle i Walker (2002) prirodu koncepcija poučavanja promatraju kao interaktivnu povezanost osobnog iskustva, znanja i emocija te ističu da je konceptualna promjena moguća tek kada nastavnici osjete da je njihova postojeća koncepcija nedovoljna i neprimjerena s obzirom na neke promijenjene okolnosti.

Pojam pristup poučavanju odnosi se na onaj vidljivi aspekt rada nastavnika, tj. na njihova djelovanja u sklopu nastave (Kember i Kwan, 2002). Isti autori ističu da dva pristupa poučavanju koja su identificirali, usmjerenost na podupiranje učenja i usmjerenost na sadržaj, obilježava jednodimenzionalna motivacijska komponenta i peterodimenzionalna strategijska komponenta koju čine: nastava, usmjerenost, procjena, akomodacija karakteristikama učenika i izvor znanja (usp. Kember i Kwan, 2002). Nastavnici koji su usmjereni na podupiranje učenja veći naglasak stavljaju na pokušaje djelovanja na intrinzičnu motivaciju učenika, a nastavnici koji su usmjereni na sadržaj, odnosno transmisiju znanja, više koriste ekstrinzičnu motivaciju.

Perspektive poučavanja su konstrukt koji u sebi ujedinjuje nastavnikova uvjerenja, namjere i djelovanja (Pratt i sur. 2016). Djelovanja predstavljaju vidljivi, a ujedno i najpristupačniji dio nečije perspektive poučavanja, a tek ispod tog dijela nalaze se nastavnikove namjere i uvjerenja koji su od presudne važnosti za razumijevanje nečije perspektive poučavanja. Djelovanja se odnose na metode i strategije poučavanja, a izbor strategije ovisi o tome što želimo postići, koliko smo upoznati s tim strategijama i koliko vremena imamo na raspolaganju. Pratt i sur. (2016) daju pregled 5 perspektiva poučavanja u obrazovanju odraslih, a to su:

- 1) transmisijaska perspektiva - nastavnici koji zastupaju transmisijasku perspektivu usmjereni su na sadržaj, smatraju da je zadatak učenika da savladaju taj sadržaj, a njihov da točno i uspješno predstave taj sadržaj učenicima,
- 2) perspektiva naukovanja - oni nastavnici koji zastupaju perspektivu naukovanja smatraju da su uspješni nastavnici ujedno i uspješni praktičari iz područja o kojem poučavaju, zadatak učenika je da promatraju nastavnike što rade, a potom se i sami uključuju u praksu,

- 3) razvojna perspektiva - gledano iz razvojne perspektive uspješni nastavnici su usmjereni na restrukturiranje načina učenikova razmišljanja o sadržaju poučavanja, potiču učenike da idu od jednostavnijih do kompleksnijih načina razmišljanja,
- 4) njegujuća perspektiva - nastavnici koji zastupaju njegujuću perspektivu najviše su usmjereni na učenike i to na njihov holistički razvoj, trude se pomoći im da se osjećaju uspješno te ne naglašavaju samo postignuće, već i uloženi trud,
- 5) perspektiva društvene reforme - nastavnici koji zastupaju perspektivu društvene reforme usmjereni su na promjene u društvu i na osposobljavanje i poticanje učenika da budu nositelji tih promjena.

Pregledom navedenih konstrukata uočavamo da su definicije implicitnih pedagogija poprilično slične određenjima odgojno-obrazovnih filozofija, stoga se ta dva pojma promatraju kao sinonimi. Ipak, pojam odgojno-obrazovnih filozofija ima svoje prednosti zbog jasnije definiranosti i operacionalizacije u literaturi, kao i jasnih klasifikacija odgojno-obrazovnih filozofija. Chan (2001) promatra osobne teorije poučavanja kao sinonim za implicitne pedagogije, stoga su i one sinonim odgojno-obrazovnim filozofijama nastavnika koje su ipak općeprihvaćeniji i jasnije određen pojam jer se promatraju i kroz filozofijsku pozadinu uvjerenja pojedinih odgojno-obrazovnih filozofija. Pojam osobni kohezivni pedagoški sistem različit je od pojma odgojno-obrazovnih filozofija jer ga osim uvjerenja, čine i temeljno znanje o poučavanju i informalne teorije poučavanja. Konceptije poučavanja, također su sličan pojam odgojno-obrazovnim filozofijama, no one su utemeljene prvenstveno u uvjerenjima nastavnika o poučavanju, no ne i u uvjerenjima o drugim odgojno-obrazovnim aspektima koji su dio odgojno-obrazovnih filozofija. Razlika između perspektiva poučavanja i odgojno-obrazovnih filozofija nastavnika je u tome što perspektive poučavanja, uz uvjerenja, čine i namjere i djelovanja nastavnika.

Pojam odgojno-obrazovnih filozofija nastavnika odabran je zbog velike prihvaćenosti u literaturi i zbog toga što u svojem nazivu obuhvaća širinu uvjerenja nastavnika koja su u pozadini toga konstrukta. U sljedećem će potpoglavlju biti definirana uvjerenja nastavnika te će biti prikazan odnos između vrijednosti i uvjerenja u kontekstu utjecaja društva i obrazovnih politika na uvjerenja nastavnika.

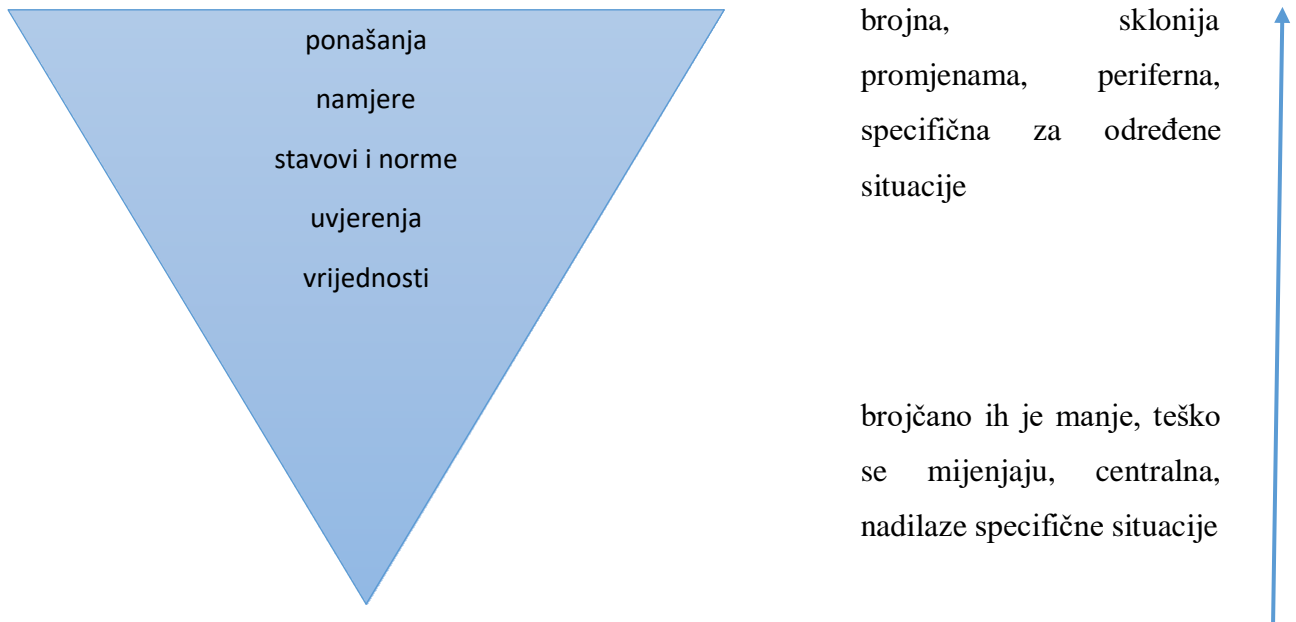
3.1.3. Uvjerenja u odgoju i obrazovanju

Uvjerenja su prvotno bila predmet istraživanja iz područja psihologije, no 80-ih godina 20. st. i pedagogija pokazuje sve veći interes za proučavanje uvjerenja u kontekstu odgoja i obrazovanja. Tadašnja pedagoška istraživanja počinju se usmjeravati na osobu nastavnika i na razumijevanje poučavanja iz njihove perspektive (Nespor, 1987). Sve se veći naglasak počeo stavljati na ulogu nastavnika u odgojno-obrazovnome procesu i pokušavalo se razumjeti što sve utječe na njihovu nastavnu praksu jer sam proces poučavanja i njegovo značenje ne možemo u potpunosti razumjeti ako istražujemo samo vidljive aspekte nastave.

Shealy (2015) ističe da mi kroz leću naših vrijednosti i uvjerenja promatramo, tumačimo i prosuđujemo svijet oko sebe. Stoga, kako bismo definirali uvjerenja, prvo ćemo se osvrnuti na odnos između vrijednosti i uvjerenja. Povezanost između vrijednosti i uvjerenja možemo uočiti već samim proučavanjem definicija vrijednosti jer većina njih polazi od toga da su vrijednosti uvjerenja koja su povezana s afektivnom dimenzijom razvoja pojedinca i uvijek uključuju procjenu o tome što je ispravno i poželjno (Schwartz, 2006; Jukić, 2013; Shealy, 2015). Osim afektivne, vrijednosti u sebi sadrže kognitivnu i psihomotornu dimenziju jer osim što smo emotivno povezani s njima mi ih ujedno i spoznajemo, promišljamo o njima te djelujemo u skladu s vrijednostima koje zastupamo (Poole, 1995). Vrijednosti nisu specifične, već apstraktne te posjeduju univezalno značenje za pojedinca – kada netko drži do određene vrijednosti, do nje će držati u različitim situacijama i okolnostima (Schwartz, 2006; Whittaker i sur., 2006). Osim toga, vrijednosti su organizirane hijerarhijski jer su neke vrijednosti pojedincu važnije od nekih drugih, one utječu na ponašanje osoba i to kroz sustav vrijednosti koji osoba ima (Schwartz, 2006; Ilišin, 2011) te predstavljaju rezultat interakcije individualnih, socijalnih i povijesnih čimbenika zbog čega su podložne promjenama u vremenu i prostoru (Ilišin, 2011). Uzevši u obzir činjenicu da se vrijednosti eksplicitno imenuju i o njima se razgovara i diskutira, moguće ih je prihvatiti i/ili odbaciti. Aspin (2005) zaključuje da su one javne, objektivne i interpersonalne, one spajaju ljude te usmjeravaju njihovo ponašanje. Jukić (2013) o vrijednostima piše kao o posredniku između društva i pojedinca koje utječu na njihovo ponašanje, a razvijamo ih kroz cijeli život te ih je moguće mijenjati. Cox (1987) pak ističe da su vrijednosti ponekad nedovoljno jasne, polusvjesne ideje koje imaju utjecaja na sve aspekte našega života, pa su ovom definicijom sličnije uvjerenjima.

Odnos vrijednosti i uvjerenja autori (Vaske i Donnelly, 1999; Cameron, 2002; Aspin, 2005) promatraju kroz modele kognitivne hijerarhije u kojima vrijednosti predstavljaju

najapstraktniji dio, poslije njih odmah dolaze uvjerenja, zatim stavovi i namjere, dok su ponašanja najkonkretniji dio (slika 2).



Slika 2. Model kognitivne hijerarhije (Vaske i Donnelly, 1999).

Vrijednosti i uvjerenja odgovaraju na pitanje *zašto* nešto radimo, a ponašanja na pitanje *što* radimo, u konkretnim situacijama (Atkin, 1996). Ova teorija polazi od toga da su općenitije varijable one koje mogu predvidjeti specifičnije varijable, tj. s obzirom na vrijednosti i uvjerenja pojedinaca možemo predvidjeti njihove stavove, namjere i ponašanja (Vaske i Donnelly, 1999).

Uvjerenja proizlaze iz vrijednosti koje razvijamo primarno u obitelji, ali i kroz odgojno-obrazovni sustav te različite aspekte društva koji implicitno ili eksplicitno utječu na nas. Istraživanja su potvrdila da su vrijednosti i uvjerenja međusobno povezani te da su uvjerenja nastavnika pod utjecajem sustava vrijednosti koje razvijaju u svom profesionalnom okruženju kroz obrazovanje, vlastito djelovanje i iskustva (Skočić Mihić i sur., 2016; Büssing i sur., 2019). Osim toga, kada gledamo povezanost vrijednosti i uvjerenja s ponašanjima, uočeno je da su uvjerenja medijator između vrijednosti i ponašanja, tj. da vrijednosti posredno, preko uvjerenja, utječu na ponašanja pojedinaca (Chan i sur., 2018). Osim na ponašanja pojedinaca, vrijednosti i uvjerenja utječu i na rad institucija (Aspin, 2005). U odgojno-obrazovnom kontekstu to bi

značilo i da su obrazovne politike, kao i temeljni dokumenti koji izranjaju iz njih vođeni određenim sustavom vrijednosti i uvjerenja. To možemo bolje razumjeti kroz Cameroninu (2002) revidiranu shemu teorijskog modela ponašanja u skladu s ekologijom. Ovaj model promatra vezu između vrijednosti i uvjerenja s ponašanjima kao dvosmjernu - nisu samo vrijednosti i uvjerenja ono što utječe na ponašanja jer i ponašanja grupe pojedinaca mogu voditi do određenih promjena u vrijednostima društva. No važno je naglasiti da se to ipak ne događa učestalo već pod posebnim okolnostima i većim promjenama koje u određenoj mjeri utječu na promjene unutar različitih podsustava društva. U kontekstu nastavnika, vrijednosti i uvjerenja su prisutne u njihovom cjelokupnom djelovanju počevši od pripreme nastave kroz osmišljavanje nastavnih strategija, odabir nastavnih metoda i postupaka te socijalnih oblika rada, preko izvedbe same nastave do (samo)refleksije. Bilo bi poželjno da i nastavnici to osvijeste jer tek tada će moći preispitati neke od svojih vrijednosti i uvjerenja, usporediti ih s onima koje imaju njihovi kolege i učenici, koje se zagovaraju i potiču u službenim dokumentima i promisliti o tome kako da ih usklade sa svojom praksom u nastavi te možda neke od njih i promijeniti.

No problem s obzirom na uvjerenja je nedostatak eksplicitno prihvaćene definicije tog pojma što posljedično vodi do metodoloških problema kada se pokušava zahvatiti u znanstvenim istraživanjima (Skott, 2015). Kada razmatraju konstrukt uvjerenja, Nespor (1987) i Pajares (1992) uočavaju da su ona subjektivne tvrdnje o različitim idejama i područjima koje pojedinci prihvaćaju kao istinite. Isto ističe i Van-denBos (2015) te dodaje da osim prihvaćanja tih tvrdnji kao istinitih uvjerenja uključuju i prihvaćanje realnosti i vrijednosti neke ideje ili područja. Ona se uvijek odnose na neki sadržaj, kontekstualna su, ali je značajno da je uvijek prisutna i emocionalna veza s tim sadržajem, tj. uvjerenja uvijek imaju i afektivnu komponentu (Aspin, 2005). Uvjerenja se razlikuju s obzirom na to koliko su centralna ili periferna za pojedinca, jesu li više ili manje pouzdana te u stupnju jasnoće (Pratt i sur., 2016). Tako su neka uvjerenja za pojedinca centralna, a druga marginalna, neka je moguće lako objasniti jer su osobi potpuno jasna i potpuno ih je svjesna, dok su druga nedovoljno jasna i implicitna. Uvjerenja su kod pojedinca uglavnom trajna i stabilna, iako ih je moguće mijenjati (Buehl i Beck, 2015; Pratt i sur., 2016). Pojedinci puno teže mijenjaju uvjerenja koja su za njih centralna, dok su ona marginalna podložnija promjeni. Isto tako, teže je mijenjati ona implicitna i maglovita uvjerenja jer ih pojedinci veoma često nisu potpuno svjesni.

Uvjerenja su na neki način povezana s različitim aspektima djelovanja pojedinca, pa ih tako Skott (2015) i definira kao načela koja objašnjavaju praksu. Razmatrajući nastavnu praksu,

Taylor i sur. (2001), uvjerenja nastavnika definiraju kao deklarativne tvrdnje o tome što pojedinac pretpostavlja da je istinito i ispravno s obzirom na učenje i poučavanje, ona se izriču sa sigurnošću i često se koriste kako bi se opravdala pojedinčeva neformalna teorija poučavanja koja je dio osobnog kohezivnog pedagoškog sistema nastavnika. Dunkin (2002) ih definira na sličan način i ističe da su uvjerenja nastavnika njihov sud o različitim aspektima učenja i poučavanja te odgoja i obrazovanja. Uvjerenja nastavnika su „međusobno povezane afektivne, konceptualne i evaluativne perspektive koje nastavnici razvijaju o sebi, svojim učenicima, učenju, metodama poučavanja, kurikulu i školi kao društvenoj instituciji“ (Zembylas i Chubbuck, 2015: 174). U ovoj definiciji prepoznajemo da se naglasak stavlja na to da skup međusobno povezanih uvjerenja čini jednu veću i cjelovitiju perspektivu nastavnika o različitim odgojno-obrazovnim pitanjima. Slično kao Zembylas i Chubbuck (2015) i Buehl i Beck (2015) ističu da se uvjerenja nalaze unutar kompleksnog, međusobno povezanog i multidimenzionalnog sistema. Uvjerenja, dakle, ne stoje pojedinačno i sama za sebe, već se nalaze unutar jedne kohezivne cjeline. Aspin (2005), također, ističe da pod uvjerenjima najčešće ne mislimo na neka izolirana uvjerenja već na određeni skup uvjerenja (odgojno-obrazovna, politička, religijska itd.). Taj skup uvjerenja za pojedince predstavlja ukorijenjen način na koji promišljaju o ljudskoj prirodi te o različitim aspektima društva i vezama između njih, uz to usmjeravaju naše misli i odluke te posljedično utječu i na naša ponašanja (Aspin, 2005), a u kontekstu odgoja i obrazovanja taj skup uvjerenja, tj. perspektivu (Zembylas i Chubbuck, 2015) možemo promatrati kroz odgojno-obrazovne filozofije nastavnika.

Pratt i sur. (2016) naglašavaju da su uvjerenja jedan od aspekata koji utječu na poučavanje nastavnika, tj. na njihovu praksu u nastavi. Osim što smatraju da su uvjerenja nastavnika temelj na kojem izgrađuju svoju praksu, uočavaju i da su ona poprilično apstraktna te se zbog toga, kao i iz razloga što su nastavnicima uglavnom implicitna, teško zahvaćaju, a isto tako se i teško mijenjaju. Buehl i Beck (2015) primjećuju da uvjerenja nastavnicima služe kako bi mogli: a) filtrirati i interpretirati informacije, b) dati okvir specifičnome zadatku ili problemu (npr. priprema nastave) i c) kako bi vodila njihovu praksu⁴. U radovima koji se bave uvjerenjima nastavnika (Nespor, 1987; Pajares, 1992; Hativa i Goodyear, 2002; Buehl i Beck, 2015; Skott, 2015; Pratt i sur., 2016) uočava se dominantna usmjerenost na proučavanje veze između nastavnikovih uvjerenja i njihove prakse u nastavi te autori upozoravaju na značaj koji uvjerenja imaju za različita djelovanja nastavnika u okviru njihove nastave. No ponekad dolazi

⁴ Buehl i Beck (2015) praksu nastavnika definiraju kao svako djelovanje koje čini dio procesa poučavanja, od planiranja nastave, do strategija i pristupa poučavanju, refleksije i procjene učenika.

i do raskoraka između pojedinčevih uvjerenja i prakse. Buehl i Beck (2015) to objašnjavaju time da kada se osoba nalazi u tranzicijskoj fazi, tj. kada uvodi promjene u svojem radu i pogledu na sam rad, tada se mogu događati nepodudarnosti između uvjerenja i prakse. Također, ističe se i da centralna uvjerenja na samu praksu imaju puno veći utjecaj od onih perifernih (Buehl i Beck, 2015; Pratt i sur., 2016). Skott (2015) uvjerenja promatra u odnosu s odgojno-obrazovnim reformama te ističe da uvjerenja nastavnika koja su (značajno) različita od onih koji su u podlozi reformskih inicijativa mogu u praksi „kočiti“ samu reformu i njen uspjeh. Kada su nastavnici „prisiljeni“ zbog reforme ili promjena u obrazovnoj politici mijenjati svoju praksu to će rezultirati njihovim nezadovoljstvom (Prawat, 1992; Ilhan i sur., 2014; Skott, 2015; Buehl i Beck, 2015). Posljedica toga često bude da će neki od njih napustiti tu profesiju ili će, pak, implementirati drukčiju praksu od one kojoj teže, no vrlo često samo izvana, te će ostvarenje ciljeva reforme u praksi ipak biti neučinkovito.

Buehl i Beck (2015) upućuju na prepoznata četiri međusobna odnosa između uvjerenja i prakse nastavnika: 1) uvjerenja utječu na nastavnu praksu (što ističu i prethodno navedeni autori), 2) nastavna praksa utječe na uvjerenja, 3) uvjerenja nisu povezana s praksom nastavnika i 4) postoji recipročna i kompleksna veza između nastavnikovih uvjerenja i njihove prakse. Kao zanimljivo, Buehl i Beck (2015), uočavaju da su kvantitativna istraživanja (najčešće samoprocjene ispitanika), u kojima su podatci prikupljeni odjednom, uglavnom ukazivala na nisku do umjerenu povezanost između uvjerenja i nastavne prakse, dok su kvalitativna istraživanja, kojima su se podatci najčešće prikupljali kroz više postupaka prikupljanja podataka i kroz određeni vremenski period uputila na snažniju povezanost između nastavnikovih uvjerenja i njihove prakse u nastavi. Upravo slijedom ovih podataka bilo bi preporučljivo konstrukt uvjerenja, tj. u slučaju odgoja i obrazovanja odgojno-obrazovnih filozofija nastavnika, istraživati primjenom kombinirane metodologije u istraživanju.

Na zaključak da nastavna praksa utječe na uvjerenja nastavnika uputila su istraživanja koja su se odnosila na slučajeve kada se budući nastavnici ili nastavnici na pripravničkom stažu uključe u nastavu te se u skladu s iskustvima koja steknu i profesionalnim napretkom koji ostvaruju njihova uvjerenja mijenjaju, a to je najčešće bio slučaj s uvjerenjima koja su povezana s njihovim sposobnostima, npr. uvjerenjima o samoeфикаsnosti. (Yilmaz i Cavas, 2008; Rushton i sur., 2011). Autori (Dunkin, 2002; Roche i March, 2002; Buehl i Beck, 2015) to objašnjavaju Bandurinom teorijom koja ističe da pojedinci stječu informacije o svojoj sposobnosti za neko djelovanje tako da se u njega uključe, pa tako onima koji su imali pozitivna iskustva rastu njihova uvjerenja o samoeфикаsnosti. Istraživanja (Jorgensen i sur., 2010; Liu, 2011) čiji

rezultati ukazuju na nepovezanost između nastavnikovih uvjerenja i njihove prakse odnosila su se na njihovo izražavanje uvjerenja koja su u skladu sa suvremenim pristupima u odgoju i obrazovanju, no kada su izvještavali o svojoj praksi (Liu, 2011) ili kada su ju istraživači promatrali (Jorgensen i sur., 2010), uočili su da je ona poprilično tradicionalnija od onoga na što bi njihova uvjerenja uputila. Buehl i Beck (2015) zaključuju da su najskloniji prihvaćanju tvrdnje da su uvjerenja nastavnika i nastavna praksa međusobno recipročno i na kompleksan način povezani, a snaga njihove povezanosti može biti različita s obzirom na pojedinca, kontekst i vrstu uvjerenja koji se ispituju. Autori (Buehl i Beck, 2015) naglašavaju da je, zbog različitih rezultata na koja prijašnja istraživanja upućuju, potrebno istraživati povezanost između uvjerenja nastavnika i njihovih djelovanja (nastavne prakse), kao i unutarnje i vanjske čimbenike koji mogu objasniti njihovu međusobnu povezanost.

3.2. Klasifikacija odgojno-obrazovnih filozofija

U literaturi se spominje više različitih podjela odgojno-obrazovnih filozofija. Kohlberg i Mayer (1972, prema Silvernail, 1992) odgojno-obrazovne filozofije dijele na: filozofiju tradicionalizma, progresivizma i romanticizma. Mušanović i Lukaš (2011) prepoznaju pet odgojno-obrazovnih filozofija: esencijalizam, perenijalizam, progresivizam, egzistencijalizam i biheviorizam. Tupas i Pendon (2016) ističu odgojno-obrazovne filozofije esencijalizma, biheviorizma, progresivizma, egzistencijalizma, perenijalizma i rekonstrukcionizma. Neki autori (Watson i Coso Strong, 2013; Baš, 2015; Sadker i Zittleman, 2016) identificiraju 5 odgojno-obrazovnih filozofija na kontinuumu od onih više usmjerenih na nastavnika: perenijalizam, esencijalizam, do onih više usmjerenih na učenika: progresivizam, socijalni rekonstrukcionizam i egzistencijalizam. Ipak, danas većina autora (Sahan i Terzi, 2015; Aybek i Aslan, 2017; Ornstein i Hunhins, 2018; Gezer, 2018; Oğuz Er, 2020) identificira i slaže se oko 4 odgojno-obrazovne filozofije, a to su: perenijalizam, esencijalizam, pragmatizam i (socijalni) rekonstrukcionizam. Prve dvije, perenijalizam i esencijalizam predstavljaju tradicionalne odgojno-obrazovne filozofije, a druge dvije, pragmatizam i (socijalni) rekonstrukcionizam predstavljaju suvremene odgojno-obrazovne filozofije (Şahan i Terzi, 2015; Aybek i Aslan, 2017; Ornstein i Hunhins, 2018; Gezer, 2018). Gezer (2018) umjesto izraza tradicionalne i suvremene upotrebljava izraze moderne i postmoderne odgojno-obrazovne filozofije. Također naglašava da iako svaka od ovih odgojno-obrazovnih filozofija ima svoje specifičnosti u istraživanjima je ponekad teško međusobno razlikovati dvije moderne i dvije postmoderne

odgojno-obrazovne filozofije zbog sličnosti koje ih obilježavaju pa daje preporuku da se u istraživanjima koristi dvofaktorska umjesto četverofaktorske strukture upitnika.

Navedene odgojno-obrazovne filozofije počivaju na uvjerenjima pojedinih filozofija. Ornstein i Hunhins (2018) identificirali su četiri filozofije koje imaju utjecaj na odgojno-obrazovne filozofije, to su: idealizam, realizam, pragmatizam i egzistencijalizam, Beatty i sur. (2009) uz prethodno navedene spominju i kritičku teoriju. Ističu da se ove filozofije međusobno razlikuju s obzirom na svoja metafizička, epistemološka i aksiološka uvjerenja.

Filozofija *idealizma* zanima se pretežito za metafizička pitanja i unutar nje se naglašava realnost uma i objektivnost stvarnosti (Beatty i sur., 2009; Ornstein i Hunshins, 2018). S obzirom na prirodu spoznaje, vjeruje da su ideje latentne u umu, stalne su te prethode iskustvu i neovisne su o njemu. Smatra se da je za razvoj znanja potrebno osloniti se na intuiciju, otkrivenje i racionalizam, a cilj odgoja i obrazovanja bi bio da učenici otkriju temeljna, tj. ishodišna znanja (Beatty i sur., 2009; Ornstein i Hunshins, 2018).

Filozofija *realizma* naglašava objektivnost stvarnosti i znanja te se smatra da vrijednosti postoje neovisno o umu onoga koji spoznaje. Vjeruje se da je proučavanjem stvarnosti moguće doći do istine i naglasak se daje na razvoj vrijednosti koje su dio prirodnih zakona jer su oni vječni i univerzalni (Beatty i sur., 2009; Ornstein i Hunshins, 2018).

Filozofija *pragmatizma* polazi od toga da je stvarnost subjektivna i konstruirana kroz transakcijska i interakcijska iskustva s okolinom (Beatty i sur., 2009; Ornstein i Hunhins, 2018). Osoba stječe znanje istraživanjem svojih iskustava u interakciji s okolinom, a vrijednosti se poimaju kao relativne i kontekstualne te se mijenjaju u skladu s kulturom. Ornstein i Hunhins (2018) naglašavaju da ova filozofija učenje promatra kao proces stjecanja znanja i da odbacuje mogućnost univerzalnih i nepromjenjivih ideja.

Filozofija *egzistencijalizma*, slično pragmatizmu, polazi od toga da je stvarnost utemeljena u osobnom i subjektivnom iskustvu. Znanje se stvara kroz proces donošenja odluka, osobno je i neznanstveno, kreira se samim življenjem (Beatty i sur., 2009; Ornstein i Hunhins, 2018). Ne vjeruje se u univerzalne vrijednosti jer se vrijednim smatra ono što pojedinac sam odabere.

Beatty i sur. (2009) ističu da se *kritička teorija* oslanja na kritiku društva, njegovih struktura i reprodukcije jer se unutar ove teorije vjeruje da moćne grupe nameću vrijednosti onima koje su podložne. Smatra se da je stvarnost socijalno konstruirana kroz klasnu borbu.

Spoznajno je orijentirana na proučavanje konflikta, dominacije i moći u društvu te se potiče spoznaja koja je utemeljena na pojedinčevim autobiografskim iskustvima.

3.2.1. Tradicionalne odgojno-obrazovne filozofije

U prikazu pojedinih odgojno-obrazovnih filozofija i njihovih glavnih obilježja bit će jasno na koju od prethodno prikazanih filozofija se koja od njih poziva. Prvo će biti prikazane dvije tradicionalne odgojno-obrazovne filozofije – esencijalizam i perenijalizam.

Odgojno-obrazovna filozofija esencijalizma polazi od toga da se čovjek rađa kao tabula rasa i razvija se kroz odgoj i obrazovanje (Aybek i Aslan, 2017; Terzi i Uyangör, 2017), a utemeljena je u filozofijama idealizma i realizma (Ihan i sur., 2014; Ornstein i Hunhins, 2018). Upravo zbog toga za cilj ima odgoj i obrazovanje kompetentnog pojedinca koji će biti koristan u zajednici u kojoj živi, njegovati demokratske vrijednosti i vrijednosti dominantne kulture, težiti društvenoj stabilnosti i uklapanju u društvo (Cetinić, 2005; Ihan i sur., 2014; Gezer, 2018; Lukaš i Mušanović, 2020), imati razvijen osjećaj patriotizma i izgrađen čvrst karakter (Sadker i Zittleman, 2016; Lukaš i Mušanović, 2020). Što se obrazovnog aspekta tiče, u odgojno-obrazovnoj filozofiji esencijalizma stavlja se naglasak na tradicionalne akademske discipline i područja kurikula, poput matematičkog i prirodosnanstvenog te jezično-komunikacijskog područja (Cetinić, 2005; Watson i Coso Strong, 2013; Sadker i Zittleman, 2016; Ornstein i Hunhins, 2018; Lukaš i Mušanović, 2020) te na prijenos znanja učenicima (Watson i Coso Strong, 2013; Ihan i sur., 2014; Sadker i Zittleman, 2016; Tupas i Pendon, 2016; Gezer, 2018; Ornstein i Hunhins, 2018). Nastavnici imaju središnju ulogu u nastavi, naglasak se stavlja prvenstveno na intelektualni razvoj učenika kroz dobro poznavanje sadržaja predmeta i prijenos tog sadržaja učenicima, a napredak učenika vrednuje se prvenstveno kroz njihove rezultate u ispitima znanja (Watson i Coso Strong, 2013; Ihan i sur., 2014; Sadker i Zittleman, 2016; Tupas i Pendon, 2016; Gezer, 2018; Ornstein i Hunhins, 2018).

Odgojno-obrazovna filozofija perenijalizma također je utemeljena u filozofijama idealizma i realizma (Ihan i sur., 2014), zbog toga i ima dodirnih točaka s odgojno-obrazovnom filozofijom esencijalizma te ih možemo promatrati kao tradicionalne odgojno-obrazovne filozofije. Specifičnost odgojno-obrazovne filozofije perenijalizma je da kao cilj odgoja i obrazovanja vidi prvenstveno intelektualni razvoj učenika kroz razvoj racionalne misli i discipliniranje uma, a to se postiže proučavanjem knjiga, ideja i koncepata koji odolijevaju zubu

vremena (Cetinić, 2005; Ilhan i sur., 2014; Sadker i Zittleman, 2016, Terzi i Uyangör, 2017; Ornstein i Hunhins, 2018; Lukaš i Mušanović, 2020). U odgojno-obrazovnoj filozofiji perenijalizma vjeruje se da su ljudska priroda i moralni zakoni nepromjenjivi, pa bi odgoj i obrazovanje trebali biti u skladu s vječnim istinama (Ilhan i sur., 2014; Aybek i Aslan, 2017; Lukaš i Mušanović, 2020) i služiti odgoju osoba s jakim i pravim karakterom (Ornstein i Hunhins, 2018), a taj cilj moguće je ostvariti unutar škole kao odgojno-obrazovne institucije (Cetinić, 2005). Odgojno-obrazovnu filozofiju perenijalizma odlikuje i to da polazi od uvjerenja da bi kroz obrazovanje trebalo prepoznati intelektualno nadarene učenike i pripremati ih za vodeće pozicije u društvu te im pružiti širinu i dubinu općega znanja, dok ostale učenike treba usmjeravati u strukovno obrazovanje (Sadker i Zittleman, 2016). U nastavi se naglasak stavlja na univerzalna znanja i vrijednosti i na proučavanje klasika, središnje mjesto u nastavi ima nastavnik koji koristi metode dedukcije, sokratskoga dijaloga, promatranja i eksperimenta, a zadatak učenika je da preuzmu odgovornost za svoje učenje (Gezer, 2018; Lukaš i Mušanović, 2020). Škola se unutar ove odgojno-obrazovne filozofije promatra kao priprema za život, stoga se kroz nju trebaju prenositi kulturne vrijednosti na mlađe naraštaje (Ilhan i sur., 2014; Ornstein i Hunhins, 2018). Iako, u osnovi, ima dosta sličnosti s esencijalizmom, toj odgojno-obrazovnoj filozofiji perenijalizam zamjera što su u nastavi usredotočeni na to da učenici zapamte veliku količinu činjeničnih informacija, umjesto da razviju sposobnost razmišljanja (Sadker i Zittleman, 2016).

3.2.2. Suvremene odgojno-obrazovne filozofije

Druge dvije, suvremene, odgojno-obrazovne filozofije su progresivizam i (socijalni) rekonstrukcionizam.

Odgojno-obrazovna filozofija progresivizma razvila se na filozofiji pragmatizma (Ilhan i sur., 2014; Aybek i Aslan, 2017; Ornstein i Hunhins, 2018), a pojavila se kao reakcija na perenijalizam (Tupas i Pendon, 2016). Progresivizam predstavlja prelazak s odgojno-obrazovnih filozofija usmjerenih na nastavnika na one usmjerene na učenika. Kreće od ideje da škola i život nisu nešto odvojeno, već je škola život sam po sebi, a jedino što se u školi, kao i u životu nikada ne mijenja, to je promjena koja je uvijek prisutna pa je stoga uloga škole pripremiti učenike i pomoći im da se nose s tim promjenama (Cetinić, 2005; Terzi i Uyangör, 2017; Lukaš i Mušanović, 2020). Naglasak se stavlja na učenike, na njihove potrebe i interese. Nastavnici koji zastupaju odgojno-obrazovnu filozofiju pragmatizma potiču učenike da

istražuju ideje i probleme do kojih dođu u nastavi i da promišljaju o svemu što ih okružuje, da potiču aktivno učenje, povezivanje škole s iskustvima u stvarnome životu, da učenike usmjeravaju na rješavanje problema i na eksperimentiranje (Williams, 1996; Watson i Coso Strong, 2013; Lukaš i Mušanović, 2020). Oslanjaju se na konstruktivističku teoriju učenja jer u nastavi stavljaju naglasak na proces učenja, uvažavaju prethodna znanja i iskustva učenika od kojih polaze te ih potiču na učenje kroz iskustvo i suradnju (Williams, 1996; Tupas i Pendon, 2016). U ovoj odgojno-obrazovnoj filozofiji naglasak se stavlja na demokratske vrijednosti i na razvoj demokratskog i društvenog života unutar škole jer bi obrazovanje trebalo predstavljati sam život, a ne biti nešto odvojeno od njega (Ilhan i sur., 2014; Gezer, 2018; Ornstein i Hunhins, 2018), u tom kontekstu nastavnici potiču učenike da sudjeluju u stvaranju razrednih pravila (Williams, 1996). Uloga nastavnika u okviru ove odgojno-obrazovne filozofije je da vodi učenike na putu do spoznaje i osobnoga razvoja. Zbog toga se učenike potiče na kritičko promišljanje, a nastavnik planira odgojno-obrazovni proces oslanjajući se na interese i potrebe konkretnih učenika s kojima radi, u nastavi osmišljava situacije koje se pojavljuju i u stvarnom životu, kreira demokratsko okruženje za učenje i potiče suradničko učenje (Gezer, 2018; Lukaš i Mušanović, 2020). Osim toga, nastavnici preferiraju problemske metode u poučavanju te važnim smatraju provođenje vrednovanja procesa poučavanja (Gezer, 2018). U učenju je naglasak na rješavanju problema, i povezivanju i primjeni naučenoga u stvarnome životu, tj. na aktivnome učenju i na praktičnome znanju (Ornstein i Hunhins, 2018; Lukaš i Mušanović, 2020). Ilhan i sur. (2014) navode da nastavnici koji zastupaju odgojno-obrazovnu filozofiju pragmatizma u nastavu često uključuju aktivnosti koje potiču učenike na suradnju, na istraživanje i na rješavanje problema.

Odgojno-obrazovna filozofija (socijalnog) rekonstrukcionizma oslanja se na pragmatizam, a dijelom i na egzistencijalizam (Ornstein i Hunhins, 2018). Ova odgojno-obrazovna filozofija podjednak naglasak stavlja na razvoj pojedinca kao individue i kao osobe koja donosi boljitak cijelome društvu. Polazi od uvjerenja da učenici trebaju biti aktivni u nastavi, a nastavnici bi ih trebali poticati na promišljanje i razvoj kritičkog mišljenja i to ne samo s obzirom na sadržaje nastavnog predmeta, nego i na kritički pristup u svim aspektima života kako bi učenici uočili što je to u njihovom bližem i daljem društvenom okruženju dobro, a što ne te kako bi ih potaknuli na osmišljavanje akcija koje mogu poduzeti s ciljem mijenjanja tog okruženja na bolje, ali ne samo na osmišljavanje akcija nego i na samo djelovanje (Aybek i Aslan, 2017; Terzi i Uyangör, 2017). Sličnost s odgojno-obrazovnom filozofijom progresivizma ogleda se u njegovanju demokratskih vrijednosti i oslanjanju na demokratska

načela, kao i na stavljanje naglasak na aktivnost učenika. Ono što ove dvije odgojno-obrazovne filozofije najviše razlikuje je da odgojno-obrazovna filozofija (socijalnog) rekonstrukcionizma smatra da su odgoj i obrazovanje sredstvo uravnoteženja društva i reformiranja društva te osiguranja idealnog društvenog poretka (Watson i Coso Strong, 2013; Ornstein i Hunhins, 2018). U (socijalnom) rekonstrukcionizmu naglasak je na usmjerenosti na društvene probleme, a nastavnici usmjeravaju učenike na kritičko promišljanje o nepravdama i obespravljenosti unutar društva s ciljem osvještavanja potrebe za promjenom, naglasak stavljaju na restrukturaciju društva i na osiguravanje demokracije (Watson i Coso Strong, 2013; Gezer, 2018). Nastavnici koji zastupaju ovu odgojno-obrazovnu filozofiju stavljaju se u ulogu mentora koji usmjeravaju i podupiru učenike u promišljanju o svojim osobnim i akademskim ciljevima, često vode dijaloge s učenicima, pomažu im identificirati probleme, postaviti hipoteze, pronaći relevantne podatke, donijeti zaključke i osmisliti djelovanje (Tupas i Pendon, 2016). Ti nastavnici, također, povezuju sadržaje o kojima učenici uče u školi s nekim problemom u društvu te tako učenike uključuju u društveno djelovanje. Isti autori naglašavaju da nastavnici s ovom odgojno-obrazovnom filozofijom preferiraju grupne oblike rada u nastavi te smatraju da učenje mora biti autentično, posjedovati unutarnju vrijednost za učenike i zahtijevati društvene akcije. Gezer (2018) ističe i to da su nastavnici predstavnici promjena, naglasak stavljaju na praksu, ne koriste se kaznama te osvještavaju učenike o problemima s kojima se čovječanstvo suočava, razgovaraju o nepravdama i nejednakostima u društvu. U nastavi, nastavnici podržavaju projektno učenje u kojem oni preuzimaju ulogu voditelja projekta, a učenici ulogu suradnika na projektu te zajedno istražuju i osmišljavaju promjene koje mogu uvesti u društvu (Ilhan i sur., 2014; Gezer, 2018).

U sljedećem poglavlju bit će prikazana neka istraživanja o odgojno-obrazovnim filozofijama pomoću kojih ćemo pokušati doći do odgovora na pitanje koje varijable su se pokazale kao značajne za razlike u odgojno-obrazovnim filozofijama nastavnika i s kojim aspektima djelovanja nastavnika su povezane.

3.3. Istraživanja o odgojno-obrazovnim filozofijama

Istraživanja o odgojno-obrazovnim filozofijama bila su usmjerena na njihovu identifikaciju u određenoj populaciji i/ili na ispitivanje njihove povezanosti s nekim aspektom djelovanja nastavnika te na utvrđivanje sociodemografskih varijabli koje su povezane s odgojno-obrazovnim filozofijama. Istraživanja su pokazala da se nastavnici i studenti nastavničkoga usmjerenja uglavnom više slažu sa suvremenim odgojno-obrazovnim filozofijama, a manje s tradicionalnim (Cetinić, 2005; Tupas i Pendon, 2016; Baš, 2015; Şahan i Terzi, 2015; Terzi i Uyangör, 2017; Aslan, 2018; Oğuz Er, 2020). U istraživanju koje su provele Watson i Coso Strong (2013) dobiven je drukčiji rezultat jer su se studenti (tehničko područje) skoro podjednako slagali s odgojno-obrazovnom filozofijom progresivizma i esencijalizma. Do sličnog je rezultata došao i Silvernail (1992), no na uzorku srednjoškolskih nastavnika. Iako su se nastavnici najviše slagali s odgojno-obrazovnom filozofijom progresivizma, a najmanje s onom romanticizma⁵, nijedna se od njih nije pokazala dominantnom jer su, općenito gledano, iskazali slaganje sa sve tri odgojno-obrazovne filozofije. I u istraživanju koje je provela Williams (1996) nisu bile prisutne značajne razlike u stupnju slaganja nastavnika s odgojno-obrazovnom filozofijom progresivizma i s tradicionalnim odgojno-obrazovnim filozofijama.

Cetinić (2005) je odgojno-obrazovne filozofije operacionalizirala kroz uvjerenja nastavnika o: nastavnom sadržaju (nastavnom planu i programu i kurikulu), svrsi i ciljevima odgoja i obrazovanja, metodama učenja i poučavanja, ulozi učitelja i nastavnika u sustavu odgoja i obrazovanja te o položaju učenika u procesu odgoja i obrazovanja. Istraživanje je provedeno na uzorku nastavnika u osnovnim i srednjim školama u RH koji su iskazali najveći stupanj slaganja s odgojno-obrazovnom filozofijom progresivizma, zatim biheviorizma i perenijalizma, a najmanji stupanj slaganja s odgojno-obrazovnim filozofijama esencijalizma i egzistencijalizma. Primjećujemo da su nastavnici iskazali slaganje i sa suvremenom odgojno-obrazovnom filozofijom, ali i s onim tradicionalnima. Sociodemografske karakteristike koje su se pokazale kao značajne za prihvaćanje određene odgojno-obrazovne filozofije, bile su: stupanj završene stručne spreme, spol, radno iskustvo, predmetno područje i vrsta škole u kojoj su nastavnici zaposleni. Stupanj završene stručne spreme pokazao se kao značajan za prihvaćanje odgojno-obrazovne filozofije esencijalizma (značajno je više prihvaćaju nastavnici

⁵ Silvernail (1992) odgojno-obrazovnu filozofiju romanticizma opisuje kroz uvjerenja o ulozi škole kao promotoru novih ideja u društvu i poticanju učenika na razvijanje samosvijesti, poučavanje je usmjereno na učenike, a nastavnici su tu da ih vode i budu im potpora u sazrijevanju.

sa završenom višom i srednjom stručnom spremom od nastavnika sa završenom visokom stručnom spremom), perenijalizma (isto kao kod esencijalizma), progresivizma (značajno je više prihvaćaju nastavnici sa završenom višom stručnom spremom od nastavnika sa završenom visokom stručnom spremom), egzistencijalizma (značajno je više prihvaćaju nastavnici sa završenom srednjom stručnom spremom od druge dvije skupine nastavnika) i biheviorizma (značajno je više prihvaćaju nastavnici sa završenom višom stručnom spremom od nastavnika sa završenom visokom stručnom spremom). S obzirom na radno iskustvo razlika se pokazala u prihvaćanju odgojno-obrazovnih filozofija esencijalizma (učitelji iznad 25 godina radnog iskustva značajno su više prihvaćali ovu odgojno-obrazovnu filozofiju od nastavnika s manje od 5 godina radnog iskustva), perenijalizma (učitelji s više od 25 godina radnog iskustva više su prihvaćali perenijalizam od svih drugih skupina učitelja) i biheviorizma (učitelji s više od 25 godina radnog iskustva više su prihvaćali perenijalizam od svih drugih skupina učitelja). S obzirom na predmetno područje razlike su se pokazale u prihvaćanju svih odgojno-obrazovnih filozofija. Esencijalizam manje prihvaćaju nastavnici društveno-humanističke skupine predmeta u gimnazijama od učitelja razredne nastave i nastavnika stručno-teorijske skupine predmeta u strukovnim školama, a perenijalizam više prihvaćaju nastavnici umjetničkih predmeta u gimnazijama od učitelja razredne nastave i prirodoslovno-matematičke skupine predmeta u osnovnim školama. Progresivizam više prihvaćaju učitelji razredne nastave u odnosu na većinu drugih nastavnika, egzistencijalizam više prihvaćaju učitelji razredne nastave od nastavnika društveno-humanističke skupine predmeta u gimnazijama, a biheviorizam manje prihvaćaju nastavnici društveno-humanističke skupine predmeta u gimnazijama od većine nastavnika u osnovnim školama i gimnazijama. S obzirom na vrstu škole esencijalizam manje prihvaćaju gimnazijski nastavnici od osnovnoškolskih nastavnika i nastavnika u srednjim strukovnim školama, progresivizam više prihvaćaju nastavnici u osnovnim školama od onih u srednjim školama, a egzistencijalizam i biheviorizam više prihvaćaju osnovnoškolski nastavnici od gimnazijskih nastavnika. S obzirom na spol pokazale su se razlike u prihvaćanju odgojno-obrazovne filozofije perenijalizma (nastavnici je prihvaćaju više od nastavnica), progresivizma i egzistencijalizma – ove dvije odgojno-obrazovne filozofije više prihvaćaju nastavnice nego nastavnici.

Što se tiče aspekata djelovanja, ispitivana je povezanost odgojno-obrazovnih filozofija s: koncepcijama o učenju i poučavanju (Baş, 2015; Aslan, 2018), pristupima poučavanju (Watson i Coso Strong, 2013), pristupima učenju i poučavanju (Şahan i Terzi, 2015), stavovima o poučavanju usmjerenom na učenike (Williams, 1996), dispozicijama kritičkog mišljenja

(Aybek i Aslan, 2017), uvjerenjima o samoeфикаsnosti (Oğuz Er, 2020), epistemološkim uvjerenjima (Terzi i Uyangör, 2017) i stavovima prema multikulturalnom odgoju i obrazovanju (Gezer, 2018).

Baş (2015) je na uzorku srednjoškolskih nastavnika, a Aslan (2018) na uzorku budućih nastavnika (studentata), proveo istraživanje kako bi ispitao povezanost između odgojno-obrazovnih filozofija nastavnika i njihovih koncepcija o učenju i poučavanju. Baş (2015) je utvrdio da su nastavnici iskazali najviši stupanj slaganja s odgojno-obrazovnom filozofijom progresivizma, potom rekonstrukcionizma i egzistencijalizma, a manji su stupanj slaganja iskazali s odgojno-obrazovnim filozofijama esencijalizma i perenijalizma. I Aslan (2018) je u svojem istraživanju utvrdio da se budući nastavnici slažu sa suvremenim odgojno-obrazovnim filozofijama, a s tradicionalnima se tek donekle slažu, također, slažu se s konstruktivističkom koncepcijom učenja i poučavanja, a donekle se slažu s tradicionalnom koncepcijom. Oba su istraživanja (Baş, 2015; Aslan, 2018) došla do zaključka da su suvremene, tj. odgojno-obrazovne filozofije progresivizma, rekonstrukcionizma i egzistencijalizma bile pozitivno povezane s konstruktivističkom koncepcijom učenja i poučavanja, a tradicionalne, tj. odgojno-obrazovne filozofije perenijalizma i esencijalizma bile su pozitivno povezane s tradicionalnom koncepcijom učenja i poučavanja. Baş (2015) je regresijskom analizom utvrdio da je progresivistička odgojno-obrazovna filozofija najvažnija poddimenzija u modelu koji objašnjava konstruktivističku koncepciju učenja i poučavanja, potom je to bila egzistencijalistička, pa rekonstrukcionistička odgojno-obrazovna filozofija. Što se tiče tradicionalne koncepcije učenja i poučavanja, kao najvažnija poddimenzija u modelu pokazala se odgojno-obrazovna filozofija esencijalizma.

Watson i Coso Strong (2013) su u svojem istraživanju došle do zaključka da se studenti gotovo podjednako slažu s odgojno-obrazovnom filozofijom progresivizma (suvremena) i esencijalizma (tradicionalna). Ovakav rezultat objašnjavaju time da je nastava koju studenti pohađaju uglavnom tradicionalna što se onda odražava i na ovakav rezultat s obzirom na njihove odgojno-obrazovne filozofije. Kada su studenti procjenjivali nastavu preddiplomskog i diplomskog studija koju su pohađali, ona na preddiplomskog studiju bila je više tradicionalna (esencijalistička i perenijalistička), dok je na diplomskog studiju prevladavala progresivistička nastava, a nešto manje esencijalistička i perenijalistička.. Zanimljivo je i da je samo 38,8% studentata izrazilo želju da budu nastavnici, a ostali se više vide u nekim drugim područjima rada. Oni koji se, uz studiranje, trenutno bave i poučavanjem smatraju da njihova praksa najviše

odražava perenijalizam, esencijalizam, pa progresivizam, a izražavaju želju da se u budućnosti više oslanjaju na egzistencijalizam.

Baş (2015) i Watson i Coso Strong (2013) zaključuju da je već kod budućih nastavnika potrebno osvijestiti i podržati razvoj uvjerenja koja su u pozadini suvremenih odgojno-obrazovnih filozofija. To je najlakše postići tako da se nastava na fakultetu organizira i izvodi na način da reflektira suvremene odgojno-obrazovne filozofije. Na taj se način povećava vjerojatnost da će i studenti kada postanu nastavnici provoditi nastavu koja je u skladu sa suvremenim odgojno-obrazovnim filozofijama i s konstruktivističkom koncepcijom učenja i poučavanja koju kurikuli brojnih zemalja podržavaju.

Şahan i Terzi (2015) su u svojem istraživanju utvrdili da su spol i predmetno područje budućih nastavnika prediktori prihvaćanja pojedinih odgojno-obrazovnih filozofija i pristupa poučavanju. Studenti su bili skloniji esencijalizmu i tradicionalnom pristupu učenju i poučavanju od studentica, a studentice su pokazale veću sklonost rekonstrukcionizmu od studenata. S obzirom na predmetno područje, esencijalizam je bio prihvaćeniji kod studenata matematike i prirodnih znanosti, nego kod studenata društvenih znanosti, a konstruktivizam je bio više prihvaćen kod studenata društvenih znanosti. Ovim istraživanjem utvrđeno je da su odgojno-obrazovne filozofije i pristupi u učenju i poučavanju međusobno povezani, i to na način da su odgojno-obrazovne filozofije perenijalizma i esencijalizma (tradicionalne) povezane s tradicionalnim pristupima u učenju i poučavanju, a odgojno-obrazovne filozofije progresivizma i rekonstrukcionizma (suvremene) s konstruktivističkim pristupom u učenju i poučavanju.

Rezultati istraživanja koje je provela Williams (1996) uputili su na statistički značajnu, ali slabu pozitivnu korelaciju između odgojno-obrazovne filozofije progresivizma i stavova nastavnika prema poučavanju usmjerenom na učenike, te na slabu pozitivnu korelaciju između tradicionalne odgojno-obrazovne filozofije i njihovih stavova prema poučavanju usmjerenom na učenike. Williams (1996) ovakav rezultat objašnjava time što su nastavnici bez obzira na stupanj slaganja s pojedinom odgojno-obrazovnom filozofijom, imali pozitivne stavove prema poučavanju usmjerenom na učenike.

Aybek i Aslan (2017) su ispitivali povezanost između razvijenosti dispozicija kritičkog mišljenja i odgojno-obrazovnih filozofija budućih nastavnika. Rezultati istraživanja pokazali su da je razvijeno kritičko mišljenje sudionika istraživanja bilo umjereno povezano sa suvremenim odgojno-obrazovnim filozofijama, progresivizmom i rekonstrukcionizmom, no ne i s tradicionalnim odgojno-obrazovnim filozofijama, perenijalizmom i esencijalizmom. Aybek

i Aslan (2017) zaključuju da uvjerenja koja su u pozadini suvremenih odgojno-obrazovnih filozofija naglasak stavljaju upravo na razvoj kritičkog mišljenja i na aktivnu ulogu učenika u nastavi, stoga su i oni sudionici istraživanja koji su imali razvijenije kritičko mišljenje bili skloniji tim dvjema odgojno-obrazovnim filozofijama.

Oğuz Er (2020) je ispitivao povezanost između odgojno-obrazovnih filozofija budućih nastavnika i njihove percepcije o samoeфикаsnosti. Rezultati su pokazali da postoji slaba veza između ova dva konstrukta. Sudionici istraživanja pokazali su visoku razinu percepcije samoeфикаsnosti, najnaklonjeniji su odgojno-obrazovnoj filozofiji progresivizma, a najmanje onoj esencijalizma. Istraživanje je pokazalo razliku u prihvaćanju odgojno-obrazovne filozofije s obzirom na spol, i to na način da su studentice bile naklonjenije progresivizmu i egzistencijalizmu, a studenti esencijalizmu. S obzirom na predmetno područje, razlika se pokazala jedino u prihvaćanju egzistencijalizma i to na način da su studenti društvenih i humanističkih znanosti bili naklonjeniji ovoj odgojno-obrazovnoj filozofiji od studenata prirodnih znanosti.

Terzi i Uyangör (2017) su ispitivali povezanost između odgojno-obrazovnih filozofija budućih nastavnika i njihovih epistemoloških uvjerenja. Rezultati su uputili na zaključak da su ova dva konstrukta međusobno povezana. Poddimenzije epistemoloških uvjerenja, autoritet, točnost i izvori znanja imale su nisku pozitivnu povezanost s odgojno-obrazovnim filozofijama esencijalizma i perenijalizma, a rasuđivanje je, kao poddimenzija epistemoloških uvjerenja, bilo značajno pozitivno povezano s odgojno-obrazovnim filozofijama progresivizma i rekonstrukcionizma.

Gezer (2018) se zanimala za povezanost između odgojno-obrazovnih filozofija budućih nastavnika i njihovih stavova prema multikulturalnom obrazovanju. Istraživanjem je potvrdila povezanost između ta dva konstrukta, i to na način da su tradicionalne odgojno-obrazovne filozofije bile negativno povezane sa stavovima o multikulturalnom obrazovanju, a suvremene su odgojno-obrazovne filozofije bile pozitivno povezane sa stavovima o multikulturalnom obrazovanju.

Manierre i sur. (2022) su proveli intervju sa šest sveučilišnih nastavnika inženjerstva kako bi ispitali jesu li nastavnici uveli promjene u svoj rad i jesu li mijenjali svoje odgojno-obrazovne filozofije u skladu s izazovima poučavanja na daljinu uzrokovanih epidemijom Covid-19 te koji su bili razlozi za to. Uočili su da su nastavnici uvodili promjene u poučavanju no njihova odgojno-obrazovna filozofija ipak se nije značajno mijenjala. Promjene su se najviše

odnosile na prilagodbu metoda poučavanja kako bi im bilo lakše pratiti predavanja, na produžene rokove te na direktniju potporu studentima, ali uglavnom što se tiče sadržaja, a u značajno manjoj mjeri što se tiče podrške u vezi mentalnog zdravlja.

Varijable koje su se u spomenutim istraživanjima pokazale značajnima za prihvaćanje pojedine odgojno-obrazovne filozofije su: vrsta škole (Cetinić, 2005), predmetno područje (Silvernail, 1992; Cetinić, 2005; Şahan i Terzi, 2015; Terzi i Uyangör, 2017; Oğuz Er, 2020), spol (Şahan i Terzi, 2015; Terzi i Uyangör, 2017; Oğuz Er, 2020), stručna sprema (Cetinić, 2005), radno iskustvo (Cetinić, 2005), spol (Silvernail, 1992; Şahan i Terzi, 2015; Terzi i Uyangör, 2017; Oğuz Er, 2020) te prethodna iskustva i nastava na pedagoškim kolegijima (Watson i Coso Strong, 2013). Zato bi i buduća istraživanja ovoga konstrukta trebala uzeti u obzir ove varijable, a Gezer (2018) daje preporuku da se buduća istraživanja odgojno-obrazovnih filozofija (i povezanosti s nekim aspektima djelovanja nastavnika) usmjere i na kvalitativnu metodologiju kako bi se dobio potpuniji uvid u problem istraživanja.

4. SOCIJALNA KOMPETENCIJA

4.1. Pojmovno određenje socijalne kompetencije

Danas je u pedagojskom diskursu aktualan pojam kurikula i kompetencija te suvremeni kurikuli uglavnom i počivaju na kompetencijskome pristupu. Obrazovna je politika dugo vremena bila usmjerena na znanje i razvoj kognitivnih ishoda učenja, no potrebe suvremenoga društva usmjerile su je više ka razvijanju i ostvarenju ishoda učenja koji su usmjereni na praktičnu primjenu znanja i osposobljenost pojedinca za život u suvremenom svijetu, što podrazumijeva razvoj različitih kompetencija (Letina, 2015). Delors (1998) navodi četiri potporna učenja: učiti znati, učiti činiti, učiti živjeti zajedno i učiti biti. Ovi potporni temelj su i suvremenoj nastavi te osobnome razvoju, kako učenika tako i nastavnika te poticaj na cjeloživotno učenje, rast i razvoj. Kroz njih se potiče razvoj raznih kompetencija, između ostalih i socijalne kompetencije koju čine i osobni i socijalni razvoj pojedinca.

U pedagojskom diskursu postoje različiti pristupi određenju ovoga pojma kompetencija. Mlinarević i Zrilić (2005: 285) upotrebljavaju izraz kompetencije (u množini) i nude sljedeću definiciju: „Kompetencije podrazumijevaju iskazanu sposobnost korištenja znanja, vještina i osobnih i/ili drugih metodoloških sposobnosti, u situacijama rada ili učenja te u profesionalnom i osobnom razvoju, sposobnost razumijevanja drugih i uspješno funkcioniranje u međuljudskim odnosima.“. U ovoj definiciji naglasak je na tome da su kompetencije iskazane sposobnosti u različitim kontekstima i područjima ljudskoga djelovanja. Ledić i sur. (2013: 39-40) upotrijebljavaju izraz kompetencija (u jednini) te zaključuju da je „kompetencija (unutarnja) višedimenzionalna sposobnost pojedinca da stečeno znanje upotrijebi na različite načine u konkretnim situacijama, koja je nedvojbeno povezana s njegovim radnim okruženjem. Razvidno je da kompetencije uključuju teorijske konstrukte, psihološke procese i sustav vrijednosti koji se ne stječu rođenjem, već ih pojedinac stječe iskustvom, odgojem i obrazovanjem.“. U ovoj definiciji naglasak je na razvojnoj prirodi pojma kompetencija i na njegovoj kontekstualnosti. Za holistički pristup u definiranju kompetencije zalaže se Ćatić (2012) jer takav pristup pretpostavlja da su za učinkovitu izvedbu bitni povezanost osobina pojedinca, vanjskih zahtjeva i konteksta, a u prvi plan stavljaju se individualni i socijalni zahtjevi prema pojedincu, tj. u ovakvom pristupu kompetenciji ne zanemaruju se odgojni ciljevi.

Kontekstualnost, tj. ovisnost o okolini i o situaciji u kojoj se pojedinac nalazi uočava i drugi autori (Kaslow 2004, prema Huić i sur., 2010; Tynjälä i sur., 2016), a njihovu razvojnu prirodu, tj. značajku da se sposobnosti pojedinca s vremenom mijenjaju i razvijaju uočavaju i drugi autori (Cetinić, 2005; Huić i sur., 2010; Pavkov Živčić, 2013; Vrkić Dimić, 2014). Cetinić (2005) naglašava da se pojmom kompetencija pokušava obuhvatiti različita područja osposobljenosti pojedinaca. Ovakav pristup konstrukt kompetencije u kojem je naglasak na njenoj kontekstualnosti i razvojnoj prirodi karakterističan je za holističko shvaćanje konstrukta.

Europski referentni okvir, usvojen 2006. godine (*Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning (2006/962/EC)*), prepoznaje osam temeljnih kompetencija za cjeloživotno obrazovanje: sporazumijevanje na materinskom jeziku, sporazumijevanje na stranim jezicima, matematička kompetencija i osnovne kompetencije u znanosti i tehnologiji, digitalna kompetencija, učiti kako učiti, socijalna i građanska kompetencija, inicijativnost i poduzetnost te kulturna svijest i izražavanje. Te ključne kompetencije prepoznaje i preuzima i *Nacionalni okvirni kurikulum* (2011). Unutar ključnih kompetencija prepoznata je i socijalna kompetencija koju bi trebalo sustavno poticati i u osnovnim i u srednjim školama.

Za kurikulum socijalnih kompetencija Mlinarević i Zrilić (2015) ističu da je utemeljen u sociokonstruktivizmu i socijalnoj teoriji razvoja koja ističe da se odgoj odvija pod utjecajem socijalnog i kulturnog konteksta. Odgoj se odvija u društvu i za društvo te je socijalna dimenzija iznimno bitan aspekt odgoja. Buljubašić-Kuzmanović i Blažević (2015), u tom kontekstu, naglašavaju da suvremeni kurikulum treba biti usmjeren na proces učenja i poučavanja te otvoren, interaktivan i usmjeren na socijalni razvoj učenika. U razvoju socijalne kompetencije, autorice drže, da nastavnik treba biti usmjeren na sve tri domene učenja, i kognitivnu, i afektivnu i psihomotoričku. Mlinarević i Zrilić (2015) smatraju da bi i sami nastavnici trebali imati razvijene socijalne kompetencije kako bi mogli uspješno poticati njihov razvoj u učenika. Isto tako, upućuju na problem suvremenog školstva, a to je da unutar njega još uvijek nije sustavno, programski i izvedbeno razrađeno poticanje razvijanja socijalnih kompetencija učenika i učitelja.

I kod određenja socijalne kompetencije postoje razlike u pristupima definiranju toga pojma. Adams (1983) ističe da socijalna kompetencija 80-ih godina 20. st. dobiva povećan znanstveni interes. Isti autor (1983) analizom dostupne literature od sredine 70-ih godina uočava da su tri dijela od kojih se socijalna kompetencija sastoji: a) znanje pojedinca o

prikladnim emocionalnim stanjima i odgovorima na određene socijalne kontekste, tj. socijalna znanja, b) sposobnost empatije prema drugima te c) uvjerenje o vlastitoj mogućnosti kontrole.

Ma (2012) prepoznaje 3 aspekta koji čine socijalnu kompetenciju: a) sposobnost građenja zdravih i pozitivnih interpersonalnih odnosa te rješavanja konflikata, b) razvoj jasnog osobnog identiteta, kao i kolektivnog identiteta (pr. nacionalni), c) usmjerenost na bivanje odgovornim građaninom određenog društva kao i cijelog svijeta. Uočavamo da ove aspekte možemo promatrati kroz interpersonalnu i intrapersonalnu dimenziju socijalne kompetencije (kroz osobnu i socijalnu dobrobit, tj. kroz domenu sebe i drugoga), koje uočavaju i drugi autori (Rose-Krasnor, 1997; ten Dam i Volman, 2007; Jurić, 2010; Previšić, 2010; Markić, 2014; Buljubašić-Kuzmanović i Blažević, 2015). Buljubašić-Kuzmanović i Blažević (2015), u skladu s tim, ističu da su za socijalni razvoj učenika jednako važni proces socijalizacije i proces personalizacije. Socijalizacija se odnosi na proces prilagodbe na život u društvu i na odnose s drugima što uključuje i usvajanje društvenih i kulturnih normi, a personalizacija predstavlja proces osobnog razvoja koji vodi ka samoostvarenju (Lukaš i Mušanović, 2020).

Autori smatraju da socijalna kompetencija predstavlja sposobnost djelotvornog funkcioniranja u različitim društvenim okruženjima (Mellard i Hazel, 1992; Zwaans i sur., 2006; Jurić, 2010; Buljubašić-Kuzmanović, 2010; Malti i Perren, 2011; Buljubašić-Kuzmanović i Blažević, 2015). Jurić (2010) konstrukt socijalne kompetencije promatra kroz osobnu i socijalnu dobrobit pojedinca. Uočava da je socijalna kompetencija razvojne i kontekstualne prirode, a uključuje socijalne, emocionalne i kognitivne vještine i ponašanja koja su nam potrebna za uspješnu socijalnu prilagodbu. Ističe da se socijalna kompetencija manifestira kroz sljedeće socijalne vještine: sposobnost konstruktivne komunikacije u različitim okruženjima, toleranciju, slobodu izražavanja, ali i razumijevanja drukčijih stajališta, uspješnog pregovaranja i empatije. Previšić (2010), donekle slično, ističe da socijalna kompetencija uključuje: interpersonalne vještine, prosocijalno ponašanje u okolini, sposobnost donošenja odluka (samokontrola), razumijevanje drugih te osobno samopouzdanje. Socijalna se kompetencija odnosi na sposobnost uspješnog funkcioniranja u različitim društvenim okruženjima, a to podrazumijeva razvijena znanja, vještine i stavove koji tome doprinose (ten Dam i Volman, 2007; Markić, 2014). Mellard i Hazel (1992) drže da socijalna kompetencija uključuje socijalne vještine i adaptivno ponašanje, kao i neovisno funkcioniranje u različitim društvenim okruženjima te društvenu odgovornost. Kada stavljamo u odnos socijalnu kompetenciju i socijalne vještine uočavamo da socijalna kompetencija predstavlja širi konstrukt od socijalnih vještina te one predstavljaju jedan od elemenata socijalne kompetencije. Socijalne

vještine definiraju se kroz konkretna ponašanja koja su potrebna za uspješne socijalne interakcije. Razlika socijalne kompetencije i socijalnih vještina je ta da se vještine odnose na specifična ponašanja pojedinaca, a kompetencija se odnosi na način na koji pojedinac koristi te vještine u društvu (Mlinarević i Zrilić, 2015).

Lenhart i Rabiner (1995) pozivaju se na definiciju socijalne kompetencije Waters i Sroufe (1983) koji kao njezine najvažnije značajke uočavaju sposobnost adaptibilnosti i fleksibilnosti u socijalnim situacijama. Uočavaju važnost konteksta za poticanje razvoja socijalne kompetencije, što ističe i sljedeća definicija: „Socijalna kompetencija odnosi se na postizanje relevantnih društvenih ciljeva u specifičnom društvenom kontekstu, korištenjem prikladnih sredstava što rezultira pozitivnim razvojnim ishodima.“ (Ford, 1982: 323-324). Previšić (2003), pak, socijalnu kompetenciju definira kao sposobnost razumijevanja drugih ljudi, osjetljivost na potrebe i želje drugih, sposobnost razboritog postupanja u međuljudskim odnosima, uvažavanje međusobnih razlika, osposobljenost za timski rad i kvalitetnu komunikaciju. Uočavamo da se socijalna kompetencija očituje u znanjima, stavovima i ponašanjima koji su usmjereni na sve aspekte koji nam omogućuju uspješnu socijalnu prilagodbu u različitim socijalnim situacijama i okolnostima.

Recentna literatura (Barbarasch i Elias, 2009; Munjas Samarin i Takšić, 2009; Jurić, 2010; Vranjican i sur., 2019; Ljubetić i Maglica, 2020) sve više spominje socijalno i emocionalno učenje kao pojam te ih na taj način povezuje i ukazuje na njihovu nedjeljivost. „Socijalno i emocionalno učenje je sposobnost prepoznavanja i upravljanja emocijama, učinkovitog rješavanja problema i uspostavljanja pozitivnih odnosa s drugima“, a to su sve kompetencije koje su iznimno bitne svim učenicima, stoga je socijalno i emocionalno učenje kombinacija ponašanja, spoznaje (znanja) i emocija (Barbarasch i Elias, 2009: 126).

Jurić (2010) također ističe povezanost socijalne i emocionalne kompetencije, pa kao kompetencije u socijalno-emocionalnom učenju identificira: poznavanje sebe kroz uspješnu identifikaciju emocija, osobnu odgovornost, prepoznavanje osobnih snaga; briga za druge koja se prepoznaje kroz razumijevanje, prihvaćanje i poštivanje drugih te uvažavanje različitosti; odgovorno donošenje odluka koje se postiže upravljanjem emocijama, analiziranjem situacija, postavljanjem ciljeva i rješavanjem problema; te socijalnu učinkovitost koju prepoznajemo kroz uspješnu komunikaciju, stvaranje odnosa, pregovaranje, vještine odbijanja utjecaja i traženje pomoći.

Socijalna se kompetencija očituje kroz uspješne socijalne interakcije, na način da pojedinac zadovoljava vlastite potrebe uz održavanje pozitivnih odnosa s drugima (Rose-Krasnor i Denham, 2009, prema Vranjican i sur., 2019). Jurić (2010: 180) navodi elemente socijalne kompetencije koji se manifestiraju na sljedeći način: „učinkovita komunikacija u različitim socijalnim odnosima; sposobnost socijalnog rješavanja problema i donošenja odluka; konstruktivno rješavanje konflikata; učinkovito korištenje osnovnih socijalnih vještina, na primjer, započinjanje konverzacije; točna identifikacija i razumijevanje društvenih pravila u nekom socijalnom okruženju; samopomoć za kontrolu i samopromatranje ponašanja; percepcija samoučinkovitosti; uvjerenje u sposobnost utjecaja na svoje socijalno okruženje; poštovanje individualnih razlika po spolu i etničkoj pripadnosti; mogućnost korištenja i traženja socijalne pomoći; učinkovita sposobnost oponašanja; usmjerenost na budućnost, primjerice, postavljanje ciljeva; iskreni interes za dobrobit drugih izražen u društveno odgovornom ponašanju; sposobnost pokretanja i održavanja odnosa; održavanje veza u školi; sposobnost razlikovanja pozitivnih i negativnih utjecaja“.

Kod razvoja socijalne kompetencije osobito dolazi do izražaja da se naglasak treba stavljati na proces učenja jer je za njen razvoj najbitnije iskustveno učenje. Suradnjom s drugima i prepoznavanjem vlastitih emocija razvija se socijalna kompetencije (Opić, 2010).

Sintezom spoznaja iz literature (Rose-Krasnor, 2007; Mlinarević i Zrilić, 2005; ten dam i Volman, 2007; Jurić, 2010; Previšić, 2010; Ma, 2012; Markić, 2014; Buljubašić-Kuzmanović i Blažević) zaključujemo da socijalna kompetencija predstavlja sposobnost djelotvornog funkcioniranja u različitim društvenim okruženjima, što podrazumijeva razvijena znanja, vještine i stavove koji se očituju unutar dvaju područja djelovanja – intrapersonalnom i interpersonalnom, tj. kroz osobnu i socijalnu dobrobit.

4.2. Istraživanja o socijalnoj kompetenciji učenika

Socijalni je razvoj osobito važan za djecu i adolescente kako bi se što uspješnije suočili s izazovima koji su pred njima - razvoj identiteta i osjećaja pripadanja u odnosima s drugima te snalaženje u različitim socijalnim situacijama. Škole su jedan od najznačajnijih čimbenika koji bi djeci i adolescentima u tome mogli pomoći jer se upravo u njima javlja mogućnost stvaranja veza s drugima, razvijanja odnosa prijateljstva i bliskosti s vršnjacima, kao i prilike za razvoj socijalne kompetencije i osjećaja pripadanja (Jurić, 2010). Osjećaj pripadanja i povezanost s grupom povezuje se s lakšom tranzicijom iz adolescencije u odraslu dob (Iyer i sur., 2009). Razvijena socijalna kompetencija, a time i različite socijalne vještine, svakako će pridonijeti boljem snalaženju pojedinaca u društvu i suočavanju s izazovima koje donosi razdoblje adolescencije i prijelaz iz adolescentske u odraslu dob. Jedan od izazova koji neke od njih čeka je i prijelaz u svijet rada i/ili nastavak školovanja, a svaki od ta dva izazova unosi brojne promjene u njihove živote i susretanje s novim osobama s kojima će ostvariti neke nove društvene odnose. Socijalne vještine koje su korisne u svijetu rada, ali i za studiranje, a adolescentima će nakon završene škole zasigurno trebati, su: sposobnost primanja povratne informacije i slijeđenja uputa, vođenje razgovora, prikladno pozdravljanje, slušanje drugih, doprinošenje u diskusijama i pregovorima i zastupanje samoga sebe (Mellard i Hazel, 1992). U ovoj razvojnoj fazi adolescenti bi trebali naučiti i kako razumjeti moguće konflikte s drugima te kako ih riješiti, naučiti koristiti različite interpersonalne strategije za pregovaranje s vršnjacima i s odraslima te razviti jasan osobni identitet i identitet grupe s obzirom na to da se koncept koji imamo o sebi sastoji od osobnog, grupnog, društvenog, nacionalnog i/ili rasnog identiteta, poslovnog i spolnog identiteta, religioznog... Isti autori (1992) kao cilj završetka srednje škole ističu sposobnost samostalnog funkcioniranja i demonstriranja socijalne odgovornosti, a upravo za ostvarenje tih ciljeva iznimno je bitan razvoj socijalne kompetencije i poticanje njenog razvoja u srednjoškolskom odgoju i obrazovanju. Autori uz to ističu i da je za mnoge mlade, a osobito one s teškoćama u učenju i/ili ponašanju srednjoškolski odgoj i obrazovanje zadnja formalna prilika da se obrazuju i u tom okruženju razviju određena znanja i vještine, pa tako i socijalne vještine. Zato je bitno da to osvijeste i srednjoškolski nastavnici te se usmjere na poticanje razvoja i socijalne kompetencije koja će im biti prijeko potrebna u daljnjem životu i radu.

S obzirom na istraživanja o socijalnoj kompetenciji u adolescentskoj dobi, Lenhart i Rabiner (1995) ističu da je fokus bio usmjeren na povezanost između socijalno-kognitivnog

funkcioniranja i socijalne prilagodbe kod djece. Razlike između djece s razvijenom socijalnom kompetencijom i onih koji nemaju razvijenu socijalnu kompetenciju pokazale su se u: načinima kako kodiraju društvene informacije, interpretiraju ponašanje drugih, dolaze do rješenja za interpersonalne dileme i vrednuju moguće ishode određenih strategija za rješavanje socijalnih problema. Ističu i da su prethodna istraživanja pokazala da adolescenti s manje sofisticiranim vještinama rješavanja društvenih problema pokazuju više delinkventnog ponašanja, imaju slabiji akademski uspjeh, skloniji su psihijatrijskim smetnjama i pokazuju niže razine adaptivnog funkcioniranja, a znanja o strategijama stvaranja prijateljstava bila su povezana s ponašanjem u društvu i s prihvaćenošću među vršnjacima kod mlađih adolescenata.

Ford (1982) je u istraživanju o socijalnoj kogniciji i socijalnoj kompetenciji adolescenata došao do zaključka da oni adolescenti koji su procijenjeni kao oni koji se uspješno ponašaju u socijalno izazovnim situacijama visoke prioritete postavljaju na interpersonalne ciljeve. Ti ciljevi su pomaganje drugima, uključivanje u socijalne interakcije te slaganje s roditeljima i vršnjacima. Ti adolescenti sebe opisuju kao osobe koje posjeduju sposobnosti za doseganje ovih ciljeva. Također, usmjereniji su na ciljeve od njihovih drugih vršnjaka i vjeruju da mogu kontrolirati vlastitu sudbinu. Adolescenti koji su procijenjeni kao socijalno kompetentni lakše promišljaju o načinima rješavanja interpersonalnih problema i dolaze do strategija i planova za njihovo rješavanje te su skloniji promošljanju o posljedicama njihovih djelovanja. Empatija se istaknula kao značajna karakteristika socijalno kompetentnih adolescenata. Zanimljivo je da adolescenti koji su procijenjeni kao visoko socijalno kompetentni percipiraju da imaju relativno veliku društvenu potporu. Moguće objašnjenje je da uistinu i imaju veliku potporu, no ne smijemo zanemariti ni osobne karakteristike koje im to omogućuju, kao i da osobe koje su socijalno kompetentnije i zbog same razvijene kompetencije percipiraju da imaju veliku društvenu potporu. Djevojčice su nastavnici procijenili kao socijalno kompetentnije od dječaka, kao i starije učenike u odnosu na one mlađe. Uz to, ovo istraživanje je došlo do zaključka da su usmjerenost na cilj i empatija povezani s osobnom i vršnjačkom procjenom pojedinčeve socijalne kompetencije.

Adams (1983) je htio ispitati razlikuju li se međusobno stariji i mlađi adolescenti s obzirom na razinu razvijenosti socijalne kompetencije. Kao dimenzije socijalne kompetencije promatrani su: socijalno znanje, empatija i mjesto kontrole. Istraživanje je došlo do rezultata da je socijalno znanje o emocionalnim stanjima bilo povezano i moglo je predvidjeti popularnost među vršnjacima i za muške i ženske ispitanike, sposobnost empatije bila je značajna kod ispitanica u predviđanju popularnosti, a kod muških ispitanika mjesto kontrole

(samoinicijativnost koja vodi ka izraženijem vodstvu) se pokazalo značajno za predviđanje popularnosti među vršnjacima. Rezultati ovoga istraživanja su pokazali da su dimenzije socijalne kompetencije od kojih su krenuli: socijalno znanje, empatija i mjesto kontrole slabo povezani konstrukti. Autor, s obzirom na razlike koje su se pokazale među učenicima s obzirom na dob, zaključuje da je adolescencija razdoblje kontinuiranog razvoja socijalne kompetencije.

Gil-Olarte Márquez i sur. (2006) ispitivali su povezanost emocionalne inteligencije sa socijalnom kompetencijom srednjoškolskih učenika i njihovim uspjehom u školi. Rezultati istraživanja uputili su na zaključak da su emocionalna inteligencija i socijalna kompetencija umjereno pozitivno povezane te da se emocionalna inteligencija može promatrati kao jedan od prediktora školskog uspjeha.

McGee i Williams (1991) u longitudinalnom su istraživanju ispitivali povezanost između socijalne kompetencije i internaliziranih i eksternaliziranih problema u ponašanju. Rezultati istraživanja uputili su na zaključak da postoji povezanost između socijalne kompetencije predadolescenata (11 godina) i adolescenata (15 godina) s eksternaliziranim problemima u ponašanju, dok su internalizirani problemi u ponašanju bili povezani sa socijalnom kompetencijom samo kod predadolescenata. Također, rezultati su pokazali da, kada se promatra cijeli uzorak, socijalna kompetencija predadolescenata nije bila prediktor za razvoj problema u ponašanju u adolescenciji. Ipak, prisutnost problema u ponašanju u kombinaciji s niskom socijalnom kompetencijom u predadolescenciji bila je povezana s eksternaliziranim problemima u ponašanju u adolescenciji.

Fraser i sur. (2005) proveli su istraživanje kako bi ispitali utjecaj programa za jačanje socijalnih i emocionalnih vještina s razvojem socijalne kompetencije i prevencijom agresivnih oblika ponašanja. Ovaj program bio je implementiran u sklopu zdravstvenog kurikula tri godine za redom kod učenika trećeg razreda iz dvije osnovne škole. Učenici koji su bili uključeni u program prve godine sudjelovali su u običajnom programu zdravstvenog kurikula, oni koji su bili uključeni druge godine, u uobičajenom programu zdravstvenog kurikula imali su uključen program za jačanje socijalnih i emocionalnih vještina, a oni učenici koji su bili uključeni u trećoj godini istraživanja bili su uključeni u potpuni program za jačanje socijalnih i emocionalnih vještina. Rezultati istraživanja uputili su na zaključak da ovakvi programi pomažu u razvoju socijalne kompetencije učenika i u prevenciji agresivnih oblika ponašanja jer su učenici koji su bili uključeni u program za jačanje socijalnih i emocionalnih vještina imali razvijeniju socijalnu kompetenciju i manje agresivnih ponašanja od učenika iz kontrolne skupine.

Crane i sur. (2020) su u istraživanju ispitali učinkovitost programa koji je usmjeren na razvoj socio-emocionalnih kompetencija povezanih s uključivanjem u svijet rada mladih osoba u riziku. S obzirom na rezultate istraživanja, zaključili su da ovakav program može biti koristan za razvoj različitih vještina povezanih sa socio-emocionalnom kompetencijom, poput osvještavanja vlastitih osjećaja, promišljanja o njima i uspješnog komuniciranja o njima s drugima, potom usklađivanja emocionalnih reakciju s obzirom na neke promjene koje se događaju u okolini, kao i u razvoju različitih interpersonalnih vještina.

Merritt i sur. (2012) proveli su istraživanje s ciljem utvrđivanja nekih prediktora za postizanje uspješnih socio-emocionalnih ishoda učenja učenika. Kao najvažniji rezultat ističu da je emocionalna potpora koju nastavnici pružaju učenicima iznimno bitna za ostvarenje navedenih ishoda. Što je takva potpora bila izraženija, to su učenici iskazivali manje problema u ponašanju i imali bolje razvijene vještine samokontrole.

Tynjälä i sur. (2016) proveli su istraživanje kako bi ispitali mogućnosti razvoja socijalne kompetencije studenata nastavnčkog usmjerenja kroz model integrativne pedagogije. Usredotočili su se baš na tu populaciju jer su u odgojno-obrazovnom kontekstu upravo nastavnici bitni za poticanje razvoja socijalne kompetencije učenika, a da bi to uspješno ostvariti potrebno je da i oni imaju razvijenu socijalnu kompetenciju. Rezultati istraživanja upućuju na zaključak da kroz model integrativne pedagogije studenti razvijaju suradničke vještine, kao i opće akademske vještine i znanja, postaju sve samostalniji i razvijaju i kreativne vještine u smislu kreativnog djelovanja u različitim područjima i situacijama.

Markić (2014) je proveo istraživanje s ciljem ispitivanja međusobne povezanosti između čimbenika nastavne strategije i razvoja socijalne kompetencije učenika. Rezultati su pokazali da postoji povezanost između procjene socijalnih sposobnosti učenika i odabira socijalnih oblika rada u nastavi. Najniže korelacije pokazale su se između sudionika istraživanja koji primjenjuju frontalni oblik rada, potom kod onih koji se odlučuju za individualni rad. Veće korelacije pokazale su se i kod sudionika istraživanja koji se u nastavi učestalo koriste ostalim socijalnim oblicima rada, poput rada u paru, rada u skupini ili koji primjenjuju timski rad učitelja. Najviše rezultate korelacije daju oni učitelji koji rabe socijalni oblik rada u paru. Najveće korelacije, što se tiče nastavnih sustava i razvoja socijalne kompetencije učenika, su bile za aktivnu i heurističku nastavu, a najniže za nastavu uz pomoć računala i tradicionalnu nastavu. Ovaj rezultat ni ne čudi jer se i u aktivnoj i u heurističkoj nastavi naglasak stavlja na aktivnost učenika i na korištenje nastavnih metoda koje potiču socijalnu interakciju, a u tradicionalnoj i u nastavi uz pomoć računala naglasak je ili na nastavniku ili na individualnom radu te na kognitivnom razvoju, pa je u takvoj nastavi socijalni razvoj učenika donekle

zanemaren i ostavljen po strani. Zaključak istraživanja je da nastava i korištenje nastavnih strategija za poticanje socijalne kompetencije učenika uistinu doprinose socijalnom razvoju učenika.

Blažević (2015b) je provela istraživanje s ciljem ispitivanja procjene osposobljenosti budućih učitelja za poticanje socijalne kompetencije učenika te učestalosti planiranog korištenja aktivnosti koje potiču razvoj socijalne kompetencije učenika u svojem budućem odgojno-obrazovnom radu. Rezultati istraživanja uputili su na zaključke da se budući nastavnici uglavnom procjenjuju osposobljenima za poticanje socijalne kompetencije učenika te da često i uvijek planiraju provoditi aktivnosti koje potiču razvoj socijalne kompetencije. Kao ograničavajuće čimbenike za poticanje socijalne kompetencije u školi uočavaju: vrijeme, nastavni plan i program te broj učenika u razredu. Sudionici istraživanja iskazali su i da bi na fakultetu trebali imati više sati pedagoške prakse kako bi bili osposobljeniji za poticanje socijalne kompetencije učenika, a istaknuli su i potrebu organiziranja različitih seminara, predavanja i radionica u svrhu osposobljavanja učitelja za poticanje spomenute kompetencije.

Blažević (2015a) je ispitivala utjecaj školskoga kurikula, tj. njegovih sukreatora na socijalni razvoj učenika nižih razreda osnovne škole s obzirom na neke sociodemografske karakteristike. Jedni od zadataka istraživanja, između ostalih, bili su ispitati kako učenici procjenjuju školske utjecaje na socijalni razvoj te ispitati kako učitelji procjenjuju učestalost provođenja nastavnih strategija koje doprinose socijalnom razvoju učenika kao i socijalizaciju i individualizaciju. Rezultati istraživanja uputili su na zaključak da su mjere utjecaja školskoga kurikula povezane sa socijalnim razvojem učenika. Učenici čiji su nastavnici provodili socijalno osjetljivu nastavu imali su prosječno bolje rezultate na svim mjerama socijalnoga razvoja. Ostvarenje razvojnih potreba najviše korelira s razvijenosti socijalnih vještina, a nakon toga i sa socijalno osjetljivom nastavom.

Buljubašić-Kuzmanović i Blažević (2015) provele su istraživanje kako bi ispitale utjecaj školskoga kurikula (njegovih sukreatora) na razvoj socijalnih vještina učenika nižih razreda osnovne škole. Ispitalo se koliko vršnjačka prihvaćenost, učestalost provođenja nastavnih strategija koje pridonose razvoju socijalnih vještina učenika i emocionalno-socijalna pismenost roditelja utječu na razvoj socijalnih vještina učenika. Rezultati istraživanja uputili su na zaključak da svi navedeni elementi školskoga kurikula imaju utjecaj na razvijenost socijalnih vještina učenika.

Istraživanja su ukazala na važnost razvoja socijalne kompetencije u adolescentskoj dobi zbog specifičnih izazova s kojima se pojedinci tada suočavaju. Također su uputila na zaključak da škola ima važnu ulogu u poticanju i podržavanju razvoja socijalne kompetencije učenika, a

poticati razvoj socijalne kompetencije u školama moguće je kroz određene nastavne strategije koje odlikuje usmjerenost na osobni i na socijalni razvoj učenika.

5. NASTAVA

Kada promišljamo i razgovaramo o odgoju i obrazovanju u kontekstu škola najčešće imamo u vidu nastavu kao odgojno-obrazovni proces unutar kojeg se odvija učenje i poučavanje. U određenju pojma nastave uvijek se uočava da je to odgojno-obrazovni proces (Poljak, 1991; Milat, 2005a; Bognar i Matijević, 2005; Previšić, 2010; Markić, 2014; Palekčić, 2015) koji je usmjeren na odgoj, obrazovanje i izobrazbu učenika, tj. usmjeren je na ostvarivanje zadanih ishoda učenja. To primjećujemo i kroz zadatke nastave: a) materijalni (odnosi se na stjecanje znanja), b) funkcionalni (razvijanje sposobnosti) i c) odgojni (stjecanje odgojnih vrijednosti) (Poljak, 1991; Lavrnja, 1996). Zadatci nastave predstavljaju stariju terminologiju koja se koristila u pristupu planiranja i programiranja rada u skladu s nastavnim planom i programom. U novije vrijeme, umjesto zadatci nastave, u terminologiji kurikulsko-kompetencijskog pristupa, spominju se ishodi učenja koji su usmjereni na kognitivnu, afektivnu i psihomotoričku domenu razvoja učenika. Nastava bi trebala poticati holistički razvoj učenika, tj. biti podjednako usmjerena na kognitivni, afektivni i psihomotorički razvoj učenika.

Poljak (1991) nastavu određuje kao odgojno-obrazovni proces, tj. organiziranu i planiranu djelatnost koja ima svoj tok, kretanje, trajanje i zakonitost, a čine ju tri glavna čimbenika: nastavnik, učenik i nastavni sadržaj (didaktički trokut). Ta tri čimbenika su uvijek prisutna u nastavi, a sve je prisutniji i četvrti čimbenik - tehnologija, koja s prethodno navedena tri čimbenika čini didaktički četverokut (Poljak, 1991). Odnosi između tih čimbenika i istaknutnija uloga pojedinih od njih u nastavi čini razliku između različitih modela nastave, tj. nastavnih sustava. Previšić (2007) pri definiranju nastave kreće od suvremenih pristupa te stavlja naglasak na suradnju između učenika i nastavnika te ističe da je to proces aktivnog i partnerskog stjecanja znanja. Markić (2014) nastavu određuje kao složen i strukturiran odgojno-obrazovni proces čiji su glavni subjekti nastavnik i učenici. Naglašava da nastavnik strukturira nastavu kroz jasnu strategiju koja vodi učenike prema zadanome cilju, tj. ishodima učenja. Uočava da nastavnici imaju različite nastavne pristupe, te smatra da upravo oni određuju prirodu procesa stjecanja znanja. Ovome možemo dodati da su nastavni pristupi (koji se uglavnom odnose na ono vidljivo, tj. djelovanja) uvelike određeni uvjerenjima nastavnika, tj. njihovim sustavom uvjerenja o učenju i poučavanju koje možemo promatrati zaokruženo kroz njihove odgojno-obrazovne filozofije.

Nastava i njen smisao različito su se doživljavali kroz vrijeme stoga autori (Mijatović, 1999; Chan, 2001; Matijević i Radovanović, 2011) često pišu o karakteristikama tradicionalne i suvremene nastave. U središtu odgojno-obrazovnog procesa tradicionalne nastave su sadržaj

i nastavnik koji taj sadržaj prenosi učenicima. Suprotno od toga u središtu odgojno-obrazovnog procesa suvremene nastave su učenici i proces učenja i poučavanja. U tradicionalnoj se nastavi nastavnik promatra primarno kao posrednik između učenika i nastavnog sadržaja, dok u suvremenoj nastavi dolazi do promijenjenog shvaćanja uloge nastavnika, učenika i smisla poučavanja. Nastavnik dobiva sve više uloga i sve veću odgovornost – planira i organizira odgojno-obrazovni proces imajući u vidu učenike s kojima radi, njihove sposobnosti, međusobne odnose, motivaciju, poprima i uloge koordinatora i mentora, unosi inovacije u odgojno-obrazovni rad, a svoje djelovanje usmjerava podjednako i na odgoj i na obrazovanje te se trudi potaknuti razvoj različitih kompetencija kod učenika kako bi im omogućio holistički razvoj (Mijatović, 1999).

S obzirom da je nastava složeni, strukturirani i planirani proces za nju su bitni sljedeći pojmovi: nastavne strategije, nastavne metode i postupci, nastavni sustavi i socijalni oblici rada. Ti pojmovi se u literaturi definiraju na različite načine, a ponekad se i međusobno isprepliću i preklapaju.

5.1. Nastavne strategije

Mnogo je definicija i pristupa određenju nastavnih strategija. Autori se čak ne slažu ni u njihovu imenovanju, pa se tako navode različiti nazivi: odgojno-obrazovne strategije (Bognar i Matijević, 2005), nastavna umijeća (Kyriacou, 2001), didaktički sustavi nastave (Poljak, 1991) i najčešće upotrebljavan naziv – nastavne strategije (Marzano i sur., 2001; Cindrić i sur., 2010; Jakopović, 2012; Markić, 2014; Blažević, 2015a).

Nastavne strategije predstavljaju jedan od bitnih elemenata nastavnog procesa koji je usmjeren djelovanju, a cjelovito zahvaća i određuje aktivnosti koje planira nastavnik koje bi učenike trebale dovesti do određenog cilja (Markić, 2014; Blažević, 2015a), tj. njima se određuje struktura rada u nastavi (Poljak, 1991). Osim nastavnih strategija uspješnu nastavu čine i metode upravljanja i kurikul (Marzano i sur., 2005). Poljak (1991) nastavne strategije naziva didaktičkim sistemima nastave, a spominje i termin multistrategija nastave, te smatra da se međusobno razlikuju s obzirom na različite odnose između elemenata didaktičkog trokuta – nastavnika, učenika i nastavnog sadržaja. Odabir i korištenje određenih nastavnih strategija trebao bi biti vođen idejom o poticanju učenika na samoostvarenje, povećanje uspjeha i razvoj ključnih kompetencija. Nastavne strategije nam odgovaraju na pitanje: *Kako ćemo stići do određenog cilja?* (Mager, 1984; Jakopović, 2012). Markić (2014) ističe da je cilj svih nastavnih strategija poticati holistički razvoj učenika i razviti kompetencije koje se temelje na

humanističkom pristupu nastavi. Nastavnim strategijama nastavnici oblikuju svoj način poučavanja, pa one u sebi uključuju različite nastavne metode i postupke (Bognar i Matijević, 2005). S navedenim se slažu Cindrić i sur. (2010) koji ističu da su nastavne strategije dio organizacije nastave, a čini ih kombinacija metoda i postupaka koje se ciljano koriste kako bi se ostvarili odgojno-obrazovni ciljevi i ishodi učenja kroz poticanje učenika na aktivnost i upravljanje vlastitim procesom učenja. Pratt i sur. (2016) strategije određuju kao aktivnosti koje povezuju učenika i sadržaj, stavljaju ih u međusobni odnos i potiču učenje. Stoll i Fink (2000) naglašavaju ulogu nastavnika u odabiru nastavnih strategija jer upravo oni najbolje poznaju svoje učenike te u skladu s njihovim mogućnostima, potrebama i afinitetima mogu odabrati najprimjerenije nastavne strategije. Ertmer i Newby (1993) ističu važnost poznavanja i razumijevanja teorija učenja za uspješan odabir i primjenu nastavnih strategija jer će nastavnici na taj način će dobiti odgovor na pitanje kada i zašto koristiti pojedinu nastavnu strategiju.

Jakopović (2012) se pri definiranju nastavne strategije vodi sukonstrukcijom znanja nastavnika i učenika i promatra ih kao operacionalizaciju nastavnih uvjeta za ostvarenje očekivanih postignuća, a oblikovane su u sklopu nastavnih modela kroz odabir nastavnih metoda i postupaka te kroz aktivnost učenika, tj. kroz različite socijalne oblike rada. Jurić (2007) također naglašava važnost sukonstrukcije kurikula u nastavi. Markić (2014: 53) daje malo širu definiciju nastavnih strategija i ističe da je to: „planirano i strukturirano djelovanje učitelja usmjereno prema dostizanju kurikulom zadanoj cilja, a čije ispravno formuliranje uključuje analizu početnog stanja, opsežno planiranje, primjerenost uporabe određenih nastavnih sustava, metoda i postupaka, socijalnih oblika nastave i uporabe medija uz poštivanje temeljnih didaktičkih načela“.

Primjećujemo da se autori slažu oko toga da su nastavne strategije jedan od elemenata nastave koji za cilj ima organizirati nastavu na način koji omogućuje ostvarenje ishoda učenja i ciljeva koji su izraženi u kurikulu, uvažavajući pri tome karakteristike učenika. One u sebi uključuju različite nastavne metode i postupke kao i socijalne oblike rada kroz koje ih je moguće operacionalizirati.

5.1.1. Nastavne metode i nastavni postupci

Nastavne metode odnose se na načine rada u nastavi i sastavni su dio nastavnog procesa (Poljak, 1991). Slično ističe i Antić (2000) koji piše da su nastavne metode načini zajedničkog rada učenika i nastavnika u nastavi. One daju odgovor na pitanje kako ostvariti ciljeve, tj. ishode

učenja (Cindrić i sur, 2010). Bognar i Matijević (2005) ističu da nastavne metode predstavljaju način aktiviranja, tj. komuniciranja subjekata odgojno-obrazovnog procesa uz ostvarivanje zadataka, dijele se na nastavne postupke, a detaljnije ih proučavaju metodike pojedinih područja. Markić (2014: 119) ističe da je „nastavna metoda didaktički promišljen i optimalno uređen način djelovanja učitelja, koji omogućava najjasnije i najekonomičnije te najučinkovitije poticanje procesa razvoja kompetencija u učeniku“. Smisao nastavnih metoda je u uključivanju učenika kao aktivnih sudionika u nastavi kako bi se potaknuo proces učenja i cjeloviti razvoj učenika.

Različite su podjele nastavnih metoda. Po komunikacijsko-informacijskom kriteriju moguće ih je podijeliti na: verbalne metode, vizualne metode, metode praktičnih radova i metodu učenja prema modelu (usp. Cindrić i sur., 2010). Poljak (1991) navodi više nastavnih metoda: 1. metoda demonstracije, 2. metoda praktičnih radova, 3. metoda crtanja (ilustrativnih radova), 4. metoda pisanih radova, 5. metoda čitanja i rada na tekstu, 6. metoda razgovora, 7. metoda usmenog izlaganja. Lavrnja (1996) izdvaja: 1. verbalne metode koje se odnose na prenošenje informacija govorom i na međusobnu komunikaciju sudionika nastavnog procesa, a dijele se na monološke i dijaloške, 2. dokumentacijske metode koje se odnose na pružanje prilika za stjecanje znanja kroz informacije koje se nalaze na različitim medijima, 3. demonstracijske metode koje se usmjeravaju na aktiviranje misaonih procesa učenika kroz različite demonstracije i 4. radne metode koje se odnose na različite praktične aktivnosti učenika.

Nastavne metode i nastavni postupci razlikuju se od metodike do metodike jer svaki nastavni predmet ima svoje osobitosti, pa posljedično i različite metode i postupke koji su primjereni za učenje i poučavanje određenog nastavnog sadržaja. Zato se u literaturi (Poljak, 1991; Lavrnja, 1996; Bognar i Matijević, 2005) prikazuju načela, tj. principi, kojima bi se trebalo voditi pri odabiru nastavnih metoda i postupaka, a koji su općevažeći. Bognar i Matijević (2005) izdvajaju:

- a) načelo pozitivne usmjerenosti – nastavnici bi se trebali voditi time da svaki učenik razvija pozitivnu sliku o sebi i samopouzdanje,
- b) načelo uspjeha za sve – svi učenici trebaju biti u prilici doživjeti uspjeh,
- c) načelo individualizacije – nastavnici u osmišljavanju nastave i odabiru nastavnih metoda i postupaka trebaju uvažavati razlike među učenicima,

d) načelo primjerenosti – primjerenost dobi učenika i njihovim sposobnostima, kao i sadržaju poučavanja,

e) načelo ekonomičnosti – u raspodjeli vremena unutar nastavnog sata te u korištenju materijalnih sredstava.

Poljak (1991) izdvaja sljedeća načela nastave: a) načelo zornosti i apstraktnosti, b) načelo aktivnosti i razvoja, c) načelo sistematičnosti i postupnosti, d) načelo diferencijacije i integracije, e) načelo primjerenosti i napora, f) načelo individualizacije i socijalizacije, g) načelo racionalizacije i ekonomičnosti, h) načelo historičnosti i suvremenosti. Lavrnja (1996) načela promatra kroz ona koja proizlaze iz društvene funkcije nastave (načelo jednakosti šansi, socijalne integracije, načelo učinka, tj. uspjeha) i ona koja se odnose na osobne pretpostavke nastave (načelo znanstvenosti, individualizacije, diferencijacije, aktivnosti i razumijevanja). Bez obzira na neke razlike u načelima koje autori (Poljak, 1991; Lavrnja, 1996; Bognar i Matijević, 2005) navode, svima je zajedničko da se usmjeravaju na učenika kako bi se mogao razviti u kognitivnom, afektivnom i psihomotoričkom području, tj. usmjerena su na njihov holistički razvoj.

5.1.2. Socijalni oblici rada

Socijalni oblici rada odnose se na broj učenika koji samostalno rade na određenom zadatku.

Uglavnom se socijalni oblici rada dijele na: frontalni rad, individualni rad, rad u paru i rad u grupi (Poljak, 1991; Lavrnja, 1996; Jelavić, 1998; Bognar i Matijević, 2005), a Lavrnja (1996) rad u paru i rad u grupi promatra kao suradničke oblike rada:

- 1) frontalni rad – odnosi se na predavanje jednog nastavnika pred učenicima određenog razreda. Komunikacija u ovom obliku rada uglavnom je jednosmjerna – nastavnik govori dok učenici slušaju, ali moguće je korištenje i metode razgovora, a nastavnik kroz razgovor uglavnom provjerava koliko su ga učenici razumjeli. Koristi se najčešće pri obradi novog nastavnog sadržaja (Poljak, 1991; Lavrnja, 1996; Jelavić, 1998; Bognar i Matijević, 2005). Prednosti ovakvoga oblika rada su ekonomičnost u smislu vremena i količine informacija koje je moguće prenijeti svim učenicima, a glavni

nedostatak je da učenik nije u središtu, ne zadovoljavaju se individualne potrebe učenika već je primjereno uglavnom prosječnim učenicima (Lavrnja, 1996).

2) individualni rad – odnosi se pojedinačni rad svakoga učenika na nekom zadatku. Njime se potiče misaona i/ili kreativna aktivnost svakog učenika na određenom zadatku koji je isti ili različit za učenike (Poljak, 1991; Lavrnja, 1996; Jelavić, 1998; Bognar i Matijević, 2005). Ovim, kao i individualiziranim (prilagođen potrebama učenika kao pojedinaca), oblikom rada ostvaruju se ciljevi individualizacije, ali i socijalizacije učenika jer se kroz njihov osobni razvoj i misaonu aktivnost postavljaju preduvjeti i za uspješne međusobne odnose (Lavrnja, 1996).

3) suradnički oblici rada:

- rad u paru – odnosi se na zajedničku aktivnost dva učenika na određenom zadatku. Učenici koji rade u paru moraju međusobno surađivati i komunicirati kako bi uspješno obavili zadatak koji je pred njima (Poljak, 1991; Lavrnja, 1996; Jelavić, 1998; Bognar i Matijević, 2005). Ovim oblikom rada potiče se razvoj socijalne kompetencije učenika kroz zajednički i partnerski trud i rad na određenome zadatku.

- rad u grupama (skupinama) – odnosi se na rad većeg broja učenika na određenom zadatku. Više učenika treba međusobno komunicirati i surađivati kako bi uspješno obavili zadatak koji je pred njima. Važno je da svi članovi grupe sudjeluju u radu, da svatko od njih ima odgovornost za određeni dio zadatka, da međusobno diskutiraju i zajednički donose sve odluke za uspješno izvršenje zadatka (Poljak, 1991; Lavrnja, 1996; Jelavić, 1998; Bognar i Matijević, 2005). Ovaj oblik rada također je pogodan za poticanje razvoja socijalne kompetencije jer se učenici uče uspješno funkcionirati s većim brojem kolega, preuzeti odgovornost te zajedničkim radom doći do uspješno izvršenog zadatka.

Svaki od navedenih socijalnih oblika rada ima svoje mjesto u nastavnom procesu, a o samome sadržaju poučavanja, cilju i željenim ishodima učenja ovisi za koji oblik će se nastavnik odlučiti pri izvedbi određene nastavne jedinice. Jurčić (2007) dodaje da je važno pravilno kombinirati socijalne oblike rada kako bi se postigli željeni ishodi učenja, a to ovisi i o težini samoga zadatka, kao i o vremenu koje imamo na raspolaganju te pravilnom uvođenju učenika u rad i poznavanju učenika s kojima radimo kako bismo donijeli ispravnu procjenu. Važno je, također, poznavati zakonitosti i različite teorije učenja i poučavanja te socijalne oblike rada upotrijebiti na način da potaknu cjelovitije i učinkovitije učenje učenika.

5.2. Klasifikacija nastavnih strategija

Kako ne postoji slaganje u definiranju nastavnih strategija, tako ne postoji slaganje ni u njihovoj klasifikaciji. Autori polaze iz različitih teorijskih perspektiva pri njihovom određenju, što se odražava i na njihovu podjelu.

Poljak (1991) nastavne strategije, tj. suvremene didaktičke sisteme dijeli na: 1. heurističku nastavu, 2. programiranu nastavu, 3. egzemplarnu nastavu, 4. problemsku nastavu i 5. mentorsku nastavu. No, danas prevladava mišljenje da navedno nisu nastavne strategije već nastavni sustavi (Markić, 2014; Blažević, 2015a). Blažević (2015a) pod nastavne sustave navodi: predavačku nastavu, heurističku ili razvojnu nastavu, egzemplarnu nastavu te problemsku i projektnu nastavu. Često se nastavni sustavi određuju kao tradicionalni i suvremeni, a Markić (2014) ističe da i jedni i drugi imaju svojih prednosti i mana te naglašava ulogu nastavnika u poznavanju sustava, njihovih mogućnosti te njihove primjene sukladno cilju.

Ertmer i Newby (1993) nastavne strategije povezuju s teorijama učenja te izdvajaju:

a) biheviorističke nastavne strategije - fokusiraju se na: mjerljive ishode učenja, procjenu prethodnog znanja učenika kako bi nastavnici znali odakle krenuti dalje, učenje korak po korak – od onoga jednostavnijeg do savladavanja zahtjevnijih zadataka, korištenje potkrepljenja u vidu nagrada i povratne informacije, korištenje primjera te vježbanje i ponavljanje kako bi se stekla jaka veza između podražaja i odgovora. Njima je moguće steći niže razina znanja jer za njih nisu potrebne visoke razine kognitivnih procesa – uglavnom se odnosi na pamćenje informacija i razvoj deklarativnog znanja (Ertmer i Newby, 1993; Nagowah i Nagowah, 2009; Waring i Evans, 2015).

b) kognitivističke nastavne strategije – također uključuju povratnu informaciju ali ovdje je naglasak na mentalnim aktivnostima, stavljaju naglasak na aktivnu ulogu učenika u učenju, naglasak je na korištenju kognitivnih strategija – podcrtavanje, izdvajanje bitnoga, organiziranje informacija, sažimanje, sistematiziranje, stvaranje okoline i uvjeta za učenje koje će učenike potaknuti na povezivanje novih informacija s onim što su već naučili. Njima je moguće steći znanja za koja su potrebne visoke razine kognitivnih procesa, poput razumijevanja i rješavanja problema. Pojednostavljanje informacija i standardizacija koriste se i u okviru biheviorističkih i kognitivističkih nastavnih strategija jer obe imaju za cilj na najučinkovitiji način prenijeti znanje učenicima (Ertmer i Newby, 1993; Nagowah i Nagowah, 2009).

c) konstruktivističke nastavne strategije – smještanje zadataka u stvarni kontekst, prikazivanje mnogih perspektiva kroz suradničko učenje, društveno pregovaranje, vođenje u kognitivnim

procesima i refleksija. Poticanje razvijanja vještina za rješavanje problema. Njima je, kao i kod kognitivističkih nastavnih strategija, moguće steći znanja za koja su potrebne visoke razine kognitivnih procesa, poput razumijevanja i rješavanja problema, a proceduralno i metakognitivno znanje moguće je steći samo primjenom konstruktivističkih nastavnih strategija (Ertmer i Newby, 1993; Nagowah i Nagowah, 2009; Waring i Evans, 2015).

Cindrić i sur. (2010) prepoznaju šest temeljnih nastavnih strategija: strategiju učenja otkrivanjem i rješavanjem problema, strategiju interaktivnog učenja i rada na projektu, strategiju integrativnog učenja i nastave usmjerene na djelovanje, strategiju suradničkog oblika učenja, strategiju mentorskoga rada i strategiju timskoga rada. Marzano i sur. (2005), s druge strane, prepoznaju 9 nastavnih strategija: pronalaženje sličnosti i razlika, rezimiranje i bilježenje, povećanje truda i davanje priznanja, domaće zadaće i vježbanje, nelingvistički prikazi, kooperativno učenje, postavljanje ciljeva i davanje povratnih informacija, stvaranje i provjeravanje hipoteza te natuknice, pitanja i složeniji organizatori.

Bognar i Matijević (2005), s obzirom na odgojno-obrazovnu ulogu škole, nastavne strategije dijele na odgojne strategije (strategija egzistencije, strategija socijalizacije i strategija individualizacije) i obrazovne strategije (strategija učenja i poučavanja, strategija doživljavanja i izražavanja doživljenog, strategija vježbanja i strategija stvaranja). Važno je naglasiti da se unutar jednog nastavnog sata koriste različite i odgojne i obrazovne strategije, a organizacija same nastave u jednom je dijelu i kreativan čin nastavnika koji u obzir uzima osobitosti svojih učenika (Bognar i Matijević, 2005).

Bez obzira kojim pristupom u određenju i klasifikaciji nastavnih strategija se pojedini nastavnik vodi, u prvom planu bi svakako trebalo biti poticanje holističkog razvoja učenika kroz njihovu aktivnost u nastavi i poticanje razvoja različitih kompetencija.

5.3. Nastavne strategije za poticanje socijalne kompetencije učenika

Bognar i Matijević (2005) nastavne strategije dijele na odgojne strategije i obrazovne strategije, a unutar njih prepoznaju specifične strategije. Za potrebe rada osvrnut ćemo se na odgojne strategije koje autori prikazuju: strategiju egzistencije, strategiju socijalizacije i strategiju individualizacije. Za strategiju egzistencije karakteristično je da se ogleda kroz nastavne metode i postupke kojima se zadovoljavaju egzistencijalne ljudske potrebe – zaštita i održavanje života te njegova reprodukcija. U kontekstu poticanja razvoja socijalne

kompetencije značajne su strategije socijalizacije i individualizacije te će zato biti pobliže opisane. Bognar i Matijević (2005) navode da je cilj strategija socijalizacije zadovoljiti potrebe pojedinca za društvom, suradnjom, za ljubavlju i pripadanjem te vlastitim samopotvrđivanjem. Ostvaruje se kroz metode komunikacije, afirmacije i kooperacije. Metoda komunikacije podrazumijeva kontakt s drugima, razmjenu informacija i međusobno razumijevanje. Metoda afirmacije usmjerena je na uočavanje važnosti svake osobe, prihvaćanje međusobnih razlika i traženja dobrog u drugima, a metoda kooperacije na suočavanju i ovladavanju sukobima na produktivan način, i usmjerenost na suradnju umjesto na natjecanje.

Za strategiju individualizacije Bognar i Matijević (2005) ističu da je usmjerena na razvoj samostalne i samoaktualizirane ličnosti te podrazumijeva metode: slušanja, poticanja i terapije. Metoda slušanja uključuje i aktivno i pasivno slušanje, a uz nju je vezan i razgovor. Metoda poticanja odnosi se na podršku, razumijevanje, suosjećanje, povjerenje, ljubav...koji zajedno doprinose da se pojedinac pronade i dosegne samoaktualizaciju kroz prihvaćanje od drugih ljudi. Metoda terapije odnosi se na učenike koji manifestiraju određene probleme u ponašanju. Zadatak nastavnika je razviti odnos pun topline, pružiti učenicima razumijevanje i organizirati nastavu na način da učenici imaju aktivnu ulogu i brojne mogućnosti izražavanja.

Buljubašić-Kuzmanović i Blažević (2015) također uočavaju da je za poticanje razvoja socijalne kompetencije učenika potrebno usredotočiti se podjednako na njihov osobni i na socijalni razvoj, stoga naglašavaju da je potrebno jednaku pažnju pridavati procesima socijalizacije i personalizacije. Nastavne strategije koje nastavnici odabiru s ciljem razvoja socijalne kompetencije učenika trebale bi se voditi time da podupiru socijalno osjetljivu i suradničku nastavu, da su usmjerene na poticanje holističkog razvoja učenika, da su sukonstruktivne prirode te da nastavnik ostavlja prostor za interpersonalnu komunikaciju među učenicima. Blažević (2015a) socijalno osjetljivu nastavu određuje kao onu u kojoj je nastavnik usmjeren na učenike te ih potiče na međusobnu komunikaciju i suradnju, takva nastava je sukonstruktivne prirode, a nastavnici učenike s jedne strane potiču na samostalnost i na razvoj pozitivnog identiteta, a s druge strane na razvoj pozitivnih međuljudskih odnosa.

U literaturi su prikazane različite aktivnosti kroz koje je u nastavi moguće poticati razvoj socijalne kompetencije učenika. Opić (2010) prikazuje model poticanja socijalne kompetencije učenika u osnovnoj školi, „Biti prijatelj“, kroz koji nastavnici potiču razvoj socijalne kompetencije učenika sljedećim aktivnostima: učenje u timu, iskustveno učenje, javno izlaganje, prosocijalno ponašanje, samokontrola i komunikacija. Jurić (2010) naglašava da se kurikulum socijalnih kompetencija u školi usmjerava na sposobnosti učenika za iniciranje i održavanje odnosa s vršnjacima, na međusobnu suradnju i interakciju, empatiju, osvještavanje,

razumijevanje i izražavanje vlastitih osjećaja, samokontrolu, neovisnost, prilagodljivost, kao i na sposobnost rješavanja problema i prijateljsko ponašanje među učenicima.

Merritt i sur. (2020) naglasak stavljaju na emocionalnu potporu koju bi nastavnici trebali pružiti učenicima s ciljem razvoja socio-emocionalnih kompetencija. Ističu da nastavnici koji su usmjereni na pružanje emocionalne potpore učenicima naglasak stavljaju na dobar odnos s učenicima, ljubazni su, individualizirano pristupaju učenicima, osjetljivi su na socijalne i emocionalne potrebe učenika te uzimaju u obzir širi kontekst koji utječe na učenike i sve ono što oni sa sobom donose u razred, također u različitim situacijama promišljeno reagiraju s ciljem pružanja potpore učenicima u njihovom razvoju.

Ajduković i Pećnik (1994, prema Buljubašić Kuzmanović i Blažević, 2015) ističu socijalne vještine koje je potrebno poticati u školama, a koje se manifestiraju u sljedećim ponašanjima: aktivno slušanje, postavljanje pitanja, predstavljanje sebe i drugih, zahvaljivanje i pohvaljivanje, traženje pomoći, uključivanje, davanje i slijeđenje uputa, ispričavanje, uvjeravanje, poznavanje i izražavanje osjećaja, primjereno reagiranje na ljutnju vršnjaka, izražavanje privrženosti, suočavanje sa strahom, dijeljenje, pomaganje, pregovaranje, samokontrolu, zastupanje vlastitih prava, primjereno reagiranje na zadirkivanje, izbjegavanje tučnjava i sukoba, uspješno izražavanje prigovora i reagiranje na prigovore...

Fraser i sur. (2005) ističu da bi se programi koji su usmjereni na poticanje razvoja socijalne kompetencije u školama trebali biti usmjereni na razvoj vještina razumijevanja i reguliranja emocija, kao i razumijevanja socijalnih odnosa i namjera drugih, potom na razvijanje međusobnih odnosa i razvoj različitih socijalnih strategija za različite vrste odnosa, pomoći učenicima da se upoznaju te da u određenim situacijama odaberu i uspješno primijene prosocijalne strategije koje su korisne baš za konkretnu situaciju u kojoj se nađu.

Hromek i Roffey (2009, prema Jurić, 2010) navode interpersonalna i intrapersonalna znanja i vještine koje možemo promatrati kao odrednice socijalne kompetencije: prepoznati osobne osjećaje, snage i vrijednosti; znati kako upravljati osjećajima i izražavati ih; biti prosocijalno usmjeren prema drugima, biti bez predrasuda; biti sposoban prepoznati i uzimati u obzir emocionalni sadržaj nekih situacija; biti odgovoran prema sebi i drugima; biti sposoban postavljati kratkoročne i dugoročne ciljeve; imati vještine rješavanja problema (posebno u području sukoba i međusobnih odnosa); usmjeriti se na pozitivno; poštovati druge, tolerirati i uvažavati različitosti; imati dobre komunikacijske vještine; znati kako započeti, razviti i

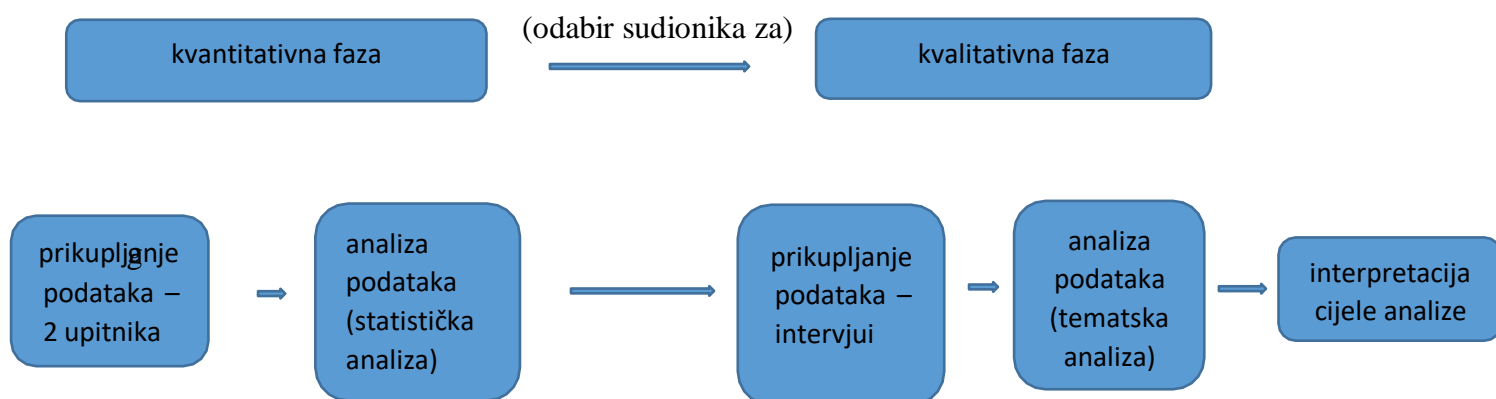
podržavati zdrave odnose koji unapređuju veze među pojedincima i grupama; biti sposoban za pregovaranje; biti pripremljen ispraviti pogreške i tražiti pomoć kad je potrebna, itd.

Nastavne strategije za poticanje razvoja socijalne kompetencije učenika trebale bi biti usredotočene na poticanje navedenih oblika ponašanja vodeći računa o njihovom osobnom i socijalnom razvoju koje ne možemo promatrati odvojeno, već su dio jedne cjeline. Zbog toga, da bismo u nastavi potaknuli razvoj socijalne kompetencije učenika, potrebno je koristiti i nastavne strategije socijalizacije kao i nastavne strategije individualizacije koje se odnose na nastavne metode i postupke te socijalne oblike rada koji su usmjereni kako na pojedinčev osobni, tako i na njegov socijalni razvoj.

6. METODOLOŠKI OKVIR ISTRAŽIVANJA

Istraživanje je slijedilo kombinirani metodološki pristup. Taj je pristup relativno nov u istraživanjima, a započeo je radom Campbella i Fiska 1959. godine (Creswell, 2009). Kombinirana metodologija u istraživanjima pretpostavlja nacrt istraživanja koji u sebi obuhvaća metode kvantitativne i kvalitativne metodologije s ciljem obuhvatnijeg zahvaćanja fenomena istraživanja.

Postoje različiti pristupi istraživanju unutar kombinirane metodologije, a ovo istraživanje oslanjalo se na sekvencionalnu kombiniranu metodologiju, čiji je cilj razjasniti i proširiti saznanja dobivena metodom jednog metodološkog pristupa, nekom drugom metodom koja slijedi drugi metodološki pristup (Creswell, 2009). Cilj ovoga istraživanja pristupom sekvencionalne kombinirane metodologije (slika 3), koja se odvija u dvije faze, je ispitati i razumjeti povezanost odgojno-obrazovnih filozofija srednjoškolskih nastavnika s nastavnim strategijama za poticanje razvoja socijalne kompetencije učenika.



Slika 3. Pristup sekvencionalne kombinirane metodologije (prilagođeno prema Creswell, 2009: 209).

U prvoj fazi, ispitani su kvantitativni ciljevi i hipoteze o povezanosti odgojno-obrazovnih filozofija srednjoškolskih nastavnika i nastavnih strategija za poticanje razvoja socijalnih kompetencija učenika, uzevši u obzir neke sociodemografske karakteristike sudionika istraživanja. Nakon prve, kvantitativne faze, odabrani su sudionici za drugu fazu

istraživanja (intervju) kako bi se dublje i potpunije razumio istraživački problem. Sudionici ove faze istraživanja odabrani su uzevši u obzir neke njihove karakteristike i razlike koje su se pokazale značajnima u rezultatima nakon statističke obrade podataka iz kvantitativne faze istraživanja. Informacije dobivene u rezultatima iz prve faze istraživanja dalje su se istražile u drugoj, kvalitativnoj fazi istraživanja. U toj fazi istraživanja, kroz polustrukturirani intervju za koji je izrađen protokol za intervju (prilog 1), cilj je bio dublje i obuhvatnije razumjeti povezanost između ova dva konstrukta, kao i utjecaj širih okolinskih čimbenika (iskustvo, školsko ozračje, odgojno-obrazovna politika...) na pojedinačevu odgojno-obrazovnu filozofiju i na davanje važnosti poticanju razvoja socijalne kompetencije učenika u srednjim školama primjenom nastavnih strategija za poticanje razvoja socijalne kompetencije učenika.

6.1. Istraživački problem

Iako obrazovna politika naglašava važnost holističkog razvoja učenika, u praksi se ipak odgojni aspekt djelovanja nastavnika koji je usmjeren na afektivnu dimenziju razvoja učenika često zanemaruje (Pivac, 2009; Previšić, 2010; Buljubašić-Kuzmanović, 2010; Jukić, 2013; Kušić i sur., 2014; Mlinarević i Zrilić, 2015). Ponekad kao da se zaboravlja da je nastava i odgojna i obrazovna djelatnost (Poljak, 1991; Milat, 2005a; Palekčić, 2015) što osobito dolazi do izražaja nakon osnovnoškolske razine odgoja i obrazovanja. Središnju ulogu u nastavi, uz učenike, imaju nastavnici, a njihova djelovanja u nastavi, između ostalog, pod utjecajem su skupa uvjerenja o različitim odgojno-obrazovnim pitanjima.

Autori (Williams, 1996; Cetinić, 2005; Watson i Coso Strong, 2013; Ilhan i sur., 2014; Baş, 2015; Şahan i Terzi, 2015; Gezer, 2018; Ornstein i Hunhins, 2018; Kunac, 2020) koji se bave odgojno-obrazovnim filozofijama i uvjerenjima nastavnika upućuju na njihov značajan utjecaj na odgojno-obrazovnu praksu i djelovanja nastavnika. Isto tako, ističe se da su nastavnici nedovoljno upoznati sa svojim odgojno-obrazovnim filozofijama te ih često nisu eksplicitno svjesni. Kada promotrimo istraživanja o odgojno-obrazovnim filozofijama uočavamo da su se uglavnom provodila s budućim nastavnicima, tj. studentima nastavničkih usmjerenja (Watson i Coso Strong, 2013; Şahan i Terzi, 2015; Tupas i Pendon, 2016; Aybek i Aslan, 2017; Aslan, 2018; Gezer, 2018; Oğuz Er, 2020).

U RH odgojno-obrazovne filozofije nisu dovoljno istražene i ne postoji mnogo radova o toj temi. Cetinić (2005) je provela istraživanje o odgojno-obrazovnim filozofijama

osnovnoškolskih i srednjoškolskih nastavnika u RH, nastalo u okviru magistarskog rada, a uz to su o odgojno-obrazovnim filozofijama nastavnika pisali i Mušanović i Lukaš (2011), Lukaš i Mušanović (2020) te Kunac (2020). Općenito se u radovima o odgojno-obrazovnim filozofijama (Buehl i Beck, 2015; Gezer, 2018) ističe važnost korištenja različitih metoda istraživanja u ispitivanju ovoga konstrukta, kao i potrebu kombiniranja kvalitativne i kvantitativne metodologije. Također, brojna istraživanja i autori (Williams, 1996; Cetinić, 2005; Watson i Coso Strong, 2013; Ilhan i sur., 2014; Baš, 2015; Şahan i Terzi, 2015; Aybek i Aslan, 2017; Gezer, 2018; Ornstein i Hunhins, 2018) upućuju na povezanost između odgojno-obrazovnih filozofija nastavnika i njihova djelovanja stoga će i ovo istraživanje slijediti taj primjer ispitivanjem povezanosti između odgojno-obrazovnih filozofija nastavnika i nastavnih strategija za poticanje razvoja socijalne kompetencije učenika.

U doktorskoj disertaciji vodit ćemo se sljedećom definicijom odgojno-obrazovnih filozofija: „Odgojno-obrazovne filozofije predstavljaju poimanja nastavnika o pitanjima koja su usko vezana za odgoj i obrazovanje a zasnovana su na njihovim metafizičkim, epistemološkim i aksiološkim uvjerenjima.“ (Kunac, 2020: 535). Odgojno-obrazovne filozofije promatrat će se kroz klasifikaciju na suvremene (progresivizam i socijalni rekonstrukcionizam) i tradicionalne (perenijalizam i esencijalizam) odgojno-obrazovne filozofije. Pojedini autori (Ilhan i sur., 2014; Aybek i Aslan, 2017; Aslan, 2018; Gezer, 2018) upozoravaju da je odgojno-obrazovne filozofije bolje promatrati i ispitivati na ovaj način jer dvije suvremene i dvije tradicionalne odgojno-obrazovne filozofije imaju dosta sličnosti i često ih je teško u potpunosti samostalno promatrati, razlikovati i ispitivati putem upitnika. Zbog toga će se u ovome istraživanju koristiti upitnik s dvofaktorskom strukturom.

Jurić (2010) navodi 3 funkcije škole, a to su: obrazovna ili personalizirajuća, integracijska i socijalizacijska, a kako bi škola uspješno ostvarila navedene funkcije potrebno je u nastavi poticati razvoj socijalne kompetencije učenika. Socijalna kompetencija je konstrukt koji je prilično istraživan, pri čemu su istraživanja najčešće ispitivala razvijenost socijalne kompetencije učenika (Ford, 1982; Adams, 1983; Lenhart i Rabiner, 1995; Gil-Olarte Márquez i sur., 2006), potom čimbenika koji su povezani s poticanjem razvoja socijalne kompetencije učenika (Merritt i sur., 2012; Markić, 2014; Blažević, 2015a; Blažević, 2015b, Buljubašić-Kuzmanović i Blažević, 2015; Tynjälä i sur., 2016) i povezanost razvijenosti socijalne kompetencije s nekim problemima u ponašanju i mogućnostima prevencije takvih oblika ponašanja (McGee i Williams, 1991; Fraser i sur., 2005; Crane i sur., 2020).

Istraživanja koja su ispitivala povezanost razvoja socijalne kompetencije učenika s čimbenicima koji su vezani uz školu (Merritt i sur., 2012; Markić, 2014; Blažević, 2015a; Blažević, 2015b, Buljubašić-Kuzmanović i Blažević, 2015; Tynjälä i sur., 2016) uputila su na zaključak da nastavnici imaju značajnu ulogu u poticanju razvoja socijalne kompetencije učenika.

Za potrebe doktorske disertacije socijalnu kompetenciju definiramo kao sposobnost djelotvornog funkcioniranja u različitim društvenim okruženjima, što podrazumijeva razvijena znanja, vještine i stavove koji se očituju unutar dvaju područja djelovanja – intrapersonalnom i interpersonalnom, tj. kroz osobnu i socijalnu dobrobit (Rose-Krasnor, 2007; Mlinarević i Zrilić, 2005; ten dam i Volman, 2007; Jurić, 2010; Previšić, 2010; Ma, 2012; Markić, 2014; Buljubašić-Kuzmanović i Blažević).

Nastavne strategije definirane su kao jedan od elemenata nastave koji za cilj ima organizirati nastavu na način koji omogućuje ostvarenje ishoda učenja i ciljeva koji su izraženi u kurikulu, uvažavajući pri tome osobu učenika. One u sebi uključuju različite nastavne metode i postupke te socijalne oblike rada kroz koje ih je moguće operacionalizirati (Jakopović, 2012; Markić, 2014). Za potrebe doktorske disertacije nastavne strategije za poticanje socijalne kompetencije učenika operacionaliziramo kroz strategiju socijalizacije i strategiju individualizacije.

S obzirom na iznesene spoznaje o odgojno-obrazovnim filozofijama i mogućnostima poticanja socijalne kompetencije učenika kroz određene nastavne strategije te uzevši u obzir da do sada nije istraživana njihova međusobna povezanost, ovo istraživanje slijedilo je kombinirani pristup u metodologiji kako bi se ispitala i razumjela povezanost između odgojno-obrazovnih filozofija srednjoškolskih nastavnika i nastavnih strategija za poticanje socijalne kompetencije učenika.

6.2. Ciljevi, zadatci i istraživačka pitanja

Glavni ciljevi predloženog istraživanja su:

1. Ispitati povezanost između odgojno-obrazovnih filozofija srednjoškolskih nastavnika i nastavnih strategija za poticanje razvoja socijalne kompetencije učenika u nastavi.

2. Razumjeti odnos između odgojno-obrazovnih filozofija i nastavnih strategija za poticanje razvoja socijalne kompetencije učenika.

Iz prvoga cilja proizlaze sljedeći zadatci istraživanja:

1. Identificirati odgojno-obrazovne filozofije srednjoškolskih nastavnika.
2. Ispitati razlikuju li se odgojno-obrazovne filozofije srednjoškolskih nastavnika s obzirom na vrstu škole u kojoj su zaposleni (gimnazija ili strukovna škola).
3. Ispitati razlikuju li se odgojno-obrazovne filozofije srednjoškolskih nastavnika s obzirom na predmetno područje (općeobrazovno ili strukovno).
4. Ispitati razlikuju li se odgojno-obrazovne filozofije srednjoškolskih nastavnika s obzirom na godine radnog iskustva u nastavi.
5. Ispitati učestalost korištenja pojedinih nastavnih strategija za poticanje razvoja socijalne kompetencije učenika koje koriste srednjoškolski nastavnici.
6. Ispitati razlikuju li se nastavnici u odabiru nastavnih strategija za poticanje razvoja socijalne kompetencije učenika s obzirom na vrstu škole u kojoj su zaposleni (gimnazija ili strukovna škola).
7. Ispitati razlikuju li se nastavnici u odabiru nastavnih strategija za poticanje razvoja socijalne kompetencije učenika s obzirom na predmetno područje (općeobrazovno ili strukovno).
8. Ispitati razlikuju li se nastavnici u odabiru nastavnih strategija za poticanje razvoja socijalne kompetencije učenika s obzirom na godine radnog iskustva u nastavi
9. Ispitati povezanost između različitih odgojno-obrazovnih filozofija srednjoškolskih nastavnika i nastavnih strategija za poticanje razvoja socijalne kompetencije učenika.

Iz drugoga cilja proizlaze istraživačka pitanja za kvalitativnu fazu istraživanja:

1. Kako srednjoškolski nastavnici opisuju svoju odgojno-obrazovnu filozofiju?
2. Koja su iskustva srednjoškolskih nastavnika pridonijela oblikovanju njihove odgojno-obrazovne filozofije?
3. Koja iskustva i uvjerenja srednjoškolskih nastavnika pridonose tome da (ne)smatraju važnim poticanje razvoja socijalne kompetencije učenika na ovoj odgojno-obrazovnoj razini?
4. Koji kontekstualni uvjeti pridonose tome da srednjoškolski nastavnici koriste određene nastavne strategije za poticanje socijalne kompetencije učenika?

6.3. Hipoteze

Postavljene hipoteze odnose se na kvantitativni dio istraživanja.

HG – Postoji statistički značajna povezanost između odgojno-obrazovnih filozofija srednjoškolskih nastavnika i nastavnih strategija za poticanje razvoja socijalne kompetencije učenika. Očekuje se da će suvremene odgojno-obrazovne filozofije biti pozitivno, a tradicionalne odgojno-obrazovne filozofije biti negativno povezane s nastavnim strategijama za poticanje razvoja socijalne kompetencije učenika.

S obzirom na to da tradicionalne odgojno-obrazovne filozofije (esencijalizam i perenijalizam) naglasak stavljaju na intelektualni (kognitivni) razvoj učenika, a sama nastava prvenstveno je orijentirana na sadržaj i na nastavnika očekuje se da će one biti negativno povezane s nastavnim strategijama za poticanje razvoja socijalne kompetencije učenika. S druge strane, suvremene odgojno-obrazovne filozofije (progresivizam i socijalni rekonstrukcionizam) stavljaju naglasak na djelovanje u društvu i za društvo, a nastava je orijentirana na učenika i na proces učenja, uz razmjenu iskustava s drugima, pa se očekuje da će one biti pozitivno povezane s nastavnim strategijama za poticanje razvoja socijalne kompetencije učenika. Osim toga, iako se u istraživanjima nije ispitivala povezanost odgojno-obrazovnih filozofija i nastavnih strategija za poticanje razvoja socijalne kompetencije učenika, ispitivana je povezanost odgojno-obrazovnih filozofija s nekim drugim aspektima djelovanja, poput pristupa učenju i poučavanju (Şahan i Terzi, 2015) i koncepcija o učenju i poučavanju (Bas, 2015; Aslan, 2018). S obzirom na to da se pokazala značajna povezanost između suvremenih odgojno-obrazovnih filozofija i konstruktivističkog pristupa učenju i poučavanju i tradicionalnih odgojno-obrazovnih filozofija i tradicionalnog pristupa u učenju i poučavanju (Şahan i Terzi, 2015), kao i suvremenih odgojno-obrazovnih filozofija i konstruktivističke koncepcije u učenju i poučavanju i tradicionalnih odgojno-obrazovnih filozofija i tradicionalne koncepcije u učenju i poučavanju (Bas, 2015; Aslan, 2018) moguće je pretpostaviti i povezanost odgojno-obrazovnih filozofija s nastavnim strategijama za poticanje razvoja socijalne kompetencije učenika. Konstruktivistička koncepcija učenja i poučavanja te konstruktivistički pristup učenju i poučavanju oslanjaju se na poticanje suradnje između učenika s ciljem (su)konstrukcije znanja, kao i na učestalije korištenje suradničkih oblika rada u nastavi, koji doprinose poticanju razvoja socijalne kompetencije učenika. S druge strane, tradicionalna

konceptija učenja i poučavanja i tradicionalni pristupi u učenju i poučavanju usmjereni su na nastavnika i na sadržaj te se u njima uglavnom koristi frontalni i individualni oblik rada.

H1 - Ne postoji statistički značajna razlika u odgojno-obrazovnim filozofijama srednjoškolskih nastavnika s obzirom na vrstu škole u kojoj su zaposleni (gimnazija ili strukovna škola).

H2 - Ne postoji statistički značajna razlika u odgojno-obrazovnim filozofijama srednjoškolskih nastavnika s obzirom na predmetno područje (općeobrazovno ili strukovno).

H3 - Ne postoji statistički značajna razlika u odgojno-obrazovnim filozofijama srednjoškolskih nastavnika s obzirom na godine radnog iskustva u nastavi.

Polazi se od nul hipoteza zbog toga što, iako su istraživanja (Silvernail, 1992; Cetinić, 2005; Watson i Coso Strong, 2013; Şahan i Terzi, 2015; Terzi i Uyangör, 2017; Oğuz Er, 2020) uputila na povezanost odgojno-obrazovnih filozofija i spomenutih varijabli, ta povezanost se pokazala kao nekonzistentna te kao značajna za pojedine odgojno-obrazovne filozofije, a za pojedine ne.

H4 - Ne postoji statistički značajna razlika u odabiru nastavnih strategija za poticanje razvoja socijalne kompetencije učenika s obzirom na vrstu škole u kojoj su zaposleni (gimnazija ili strukovna škola).

H5 - Ne postoji statistički značajna razlika u odabiru nastavnih strategija za poticanje razvoja socijalne kompetencije učenika s obzirom na predmetno područje (općeobrazovno ili strukovno).

H6 - Ne postoji statistički značajna razlika u odabiru nastavnih strategija za poticanje razvoja socijalne kompetencije učenika s obzirom na godine radnog iskustva u nastavi.

Polazi se od nul hipoteza zato što su pronađena samo dva istraživanja (Markić, 2014; Blažević, 2015a) koja su ispitivala povezanost neke od navedenih varijabli s nastavnim strategijama za poticanje razvoja socijalne kompetencije učenika te je njihova međusobna povezanost poprilično neistraženo područje. Osim toga navedena istraživanja (Markić, 2014; Blažević, 2015a) koja su se, između ostalog, bavila i ispitivanjem utjecaja nekih sociodemografskih varijabli nastavnika koje su povezane s njihovim nastavnim strategijama (ili

njihovim pojedinim elementima) koje potiču razvoj socijalne kompetencije učenika za varijablu radnog iskustva pokazala su različite rezultate s obzirom na njenu povezanost s nastavnim strategijama (ili njihovim elementima) za poticanje razvoja socijalne kompetencije učenika. U istraživanju koje je proveo Markić (2014) predmetno se područje pokazalo kao značajna varijabla koja je povezana s elementima koji se odnose na nastavne strategije, no istraživanje je provedeno na uzorku osnovnoškolskih nastavnika, pa je teško pretpostaviti hoće li ta varijabla biti povezana s nastavnim strategijama za poticanje socijalne kompetencije učenika i na srednjoškolskoj razini.

6.4. Varijable istraživanja

Zavisne varijable u predloženom istraživanju su odgojno-obrazovne filozofije i nastavne strategije za poticanje razvoja socijalne kompetencije učenika.

U istraživanju će se provjeriti povezanost određenih nezavisnih varijabli, koje se odnose na neke sociodemografske karakteristike sudionika istraživanja, sa zavisnim varijablama. Nezavisne varijable odabrane su s obzirom na zaključke do kojih su došla istraživanja, koja su se prvenstveno bavila jednom od dvije navedene zavisne varijable u ovome istraživanju, o njihovoj povezanosti s njima: vrsta škole (Cetinić, 2005) u kojoj su nastavnici zaposleni - gimnazija ili strukovna škola, predmetno područje (Silvernail, 1992; Cetinić, 2005; Watson i Coso Strong, 2013; Markić, 2014; Şahan i Terzi, 2015; Terzi i Uyangör, 2017; Oğuz Er, 2020), koje se u ovome istraživanju odnosi na općeobrazovno ili strukovno predmetno područje, i godine radnog iskustva u nastavi (Cetinić, 2005; Markić, 2014; Blažević, 2015a).

6.5. Pilot istraživanje

Pilot istraživanje provedeno je u rujnu i listopadu 2021. godine. Za prvi upitnik, *Skala preferencija odgojno-obrazovnih filozofija (Philosophy preference assessment scale, Çetin i sur., 2012, prema Gezer, 2018)*, provedeno je pilot istraživanje zato što je upitnik bio na engleskom jeziku (prilog 2) i nije bio korišten u kontekstu RH, pa se željelo provjeriti odgovarali u svojem izvornom obliku i tom kontekstu. Ovim upitnikom ispituje se stupanj slaganja nastavnika s tradicionalnim i suvremenim odgojno-obrazovnim filozofijama. Upitnik je prvo dvostruko preveden, a prijevod su napravila dva nezavisna prevoditelja na način da je prvo

jedan prevoditelj preveo upitnik s engleskog na hrvatski jezik, pa je drugi prevoditelj taj prijevod na hrvatskome jeziku ponovo preveo na engleski jezik kako bi se osiguralo da je prijevod što autentičniji.

U pilot istraživanju ispitana je i *Skala učestalosti korištenja nastavnih strategija za poticanje socijalne kompetencije učenika* za koju je kao osnova korišten *Upitnik za učitelje* (Blažević, 2015a) koji je prilagođen za potrebe ovog istraživanja. *Upitnik za učitelje* (Blažević, 2015a) bio je namijenjen učiteljima razredne nastave (prilog 3), pa je bila potrebna prilagodba čestica kako bi odgovarale specifičnostima rada nastavnika u srednjim školama. Osim toga upitnik je imao trofaktorsku strukturu: faktor individualizacije, faktor socijalizacije i faktor učestalosti provođenja nastavnih strategija koje potiču socijalni razvoj učenika. Stoga je bio prilagođen kako bi odražavao dvofaktorsku strukturu i ispitao strategije za poticanje socijalne kompetencije kroz strategiju individualizacije i strategiju socijalizacije.

Uzorak pilot istraživanja činili su nastavnici iz 5 srednjih škola (2 gimnazije i 3 strukovne škole) u Splitsko-dalmatinskoj županiji, njih ukupno 102, od kojih su 83 bile nastavnice i 19 nastavnika. S obzirom na školu u kojoj su zaposleni veći broj nastavnika bio je iz srednjih strukovnih škola nego iz gimnazija, a s obzirom na predmetno područje bilo je više nastavnika iz općeobrazovnog predmetnog područja nego nastavnika iz strukovnog predmetnog područja (tablica 1).

Tablica 1. Uzorak istraživanja s obzirom na spol, vrstu škole u kojoj su nastavnici zaposleni i predmetno područje.

	spol		škola		predmetno područje	
	ženski	muški	srednja strukovna	gimnazija	općeobrazovno	strukovno
f	83	19	76	26	61	41
%	81,4%	18,6%	74,5%	25,5%	59,8%	40,2%

S obzirom na dob skoro podjednako nastavnika je bilo između 31 i 50 godina te više od 50 godina, a najmanji broj nastavnika imao je manje od 30 godina. Što se tiče radnoga iskustva u nastavi najviše nastavnika bilo je u skupini 16 do 30 godina radnog iskustva, a najmanje u skupini više od 30 godina radnog iskustva (tablica 2).

Tablica 2. Uzorak istraživanja s obzirom na dob i radno iskustvo.

	dob			radno iskustvo			
	do 30 godina	od 31 do 50 godina	više od 50 godina	do 5 godina	od 6 do 15 godina	od 16 do 30 godina	više od 30 godina
f	13	45	44	21	25	39	17
%	12,7%	44,1%	43,1%	20,6%	24,5%	38,2%	16,7%

6.6. Postupak provedbe istraživanja

Istraživanje je provedeno u dvije faze. Prva, kvantitativna, faza istraživanja odvijala se od studenoga 2021. godine do sredine travnja 2022. godine. Ravnatelji odabranih srednjih škola na području Splitsko-dalmatinske županije kontaktirani su putem e-maila (prilog 4) u kojem im je predstavljena svrha istraživanja i tijek provedbe samog istraživanja te je nakon njihovog pristanka na provođenje istraživanja u njihovim školama organizirano prikupljanje podataka. Iako je prvo bilo zamišljeno da doktorandica osobno podijeli upitnike nastavnicima na nastavničkim vijećima to nije bilo moguće zbog situacije u vezi epidemije Covid-19. Zbog toga su upitnici podijeljeni predstavnicima stručne službe pojedinih škola koji su potom upitnike prosljedili nastavnicima, a nastavnici su ispunjene upitnike vraćali u omotnicama.

Nakon obrade rezultata iz kvantitativne faze istraživanja, odabrani su nastavnici koji su po svojim sociodemografskim karakteristikama i rezultatima na *Skali preferencija odgojno-obrazovnih filozofija* i *Skali učestalosti korištenja nastavnih strategija za poticanje socijalne kompetencije učenika* odgovarali kriterijima odabira⁶. Kriteriji odabira doneseni su nakon analize rezultata kvantitativne faze istraživanja. S obzirom da se istraživanjem problem istraživanja želio cjelovito zahvatiti, tj. ispitati i razumjeti povezanost između odgojno-obrazovnih filozofija srednjoškolskih nastavnika i nastavnih strategija za poticanje razvoja socijalne kompetencije učenika za kvalitativnu fazu istraživanja odabrani su nastavnici s obzirom na varijable koje su se pokazale statistički značajno povezane sa zavisnim varijablama u istraživanju. Zato se vodilo računa da u kvalitativnoj fazi istraživanja budu zastupljeni: gimnazijski nastavnici i nastavnici koji su zaposleni u srednjim strukovnim školama, kao i nastavnici strukovnog i općeobrazovnog predmetnog područja iz strukovne škole, oni s manjim

⁶ Kvantitativna faza istraživanja nije bila anonimna jer su nastavnici trebali ostaviti svoju e-mail adresu kako bi mogli biti kontaktirani za drugu fazu istraživanja, s obzirom na kriterije odabira. Nastavnicima je objašnjeno u koju svrhu će se koristiti njihova e-mail adresa te da imaju pravo odbiti sudjelovanje u istraživanju ako ne žele ostaviti taj podatak.

brojem godina radnog iskustva i oni s većim brojem godina radnog iskustva, kao i nastavnici koji su iskazali i veći stupanj slaganja s tradicionalnim odgojno-obrazovnim filozofijama (svi nastavnici iskazali su veći stupanj slaganja sa suvremenim odgojno-obrazovnim filozofijama, stoga se gledalo koji su nastavnici iskazali stupanj slaganja s tradicionalnim odgojno-obrazovnim filozofijama $M = >4,0$ te je odabrana jedna nastavnica strukovne skupine predmeta koja je imala veći stupanj slaganja i tim odgojno-obrazovnim filozofijama).

Nastavnici su kontaktirani putem e-maila (prilog 5) te su u dogovoru s njima intervjui provedeni u prosincu 2022. Intervjui su provedeni u školama u kojima su odabrani nastavnici zaposleni u prostorijama u kojima smo bili sami i bez ikakvih ometanja. Sudionicama istraživanja je prvo dan *Informativni pristanak* (prilog 6) na čitanje te nakon što su potvrdili svoj pristanak na sudjelovanje u istraživanju krenulo se s intervjuom. Intervjui su bili snimani na diktafon. Potom su intervjui prebačeni u datoteku na računalo, u kojoj su vođeni pod šifrom, te su transkribirani (transkripti su također vođeni pod šifrom). Zatim se krenulo u analizu intervjua, uz pomoć programa *MAXQDA: Qualitative Data Analysis Software*, te su nakon dobivenih rezultata iz obje faze istraživanja rezultati interpretirani s ciljem odgovara na postavljene hipoteze istraživanja te istraživačka pitanja.

6.7. Uzorak istraživanja

6.7.1. Uzorak za kvantitativnu fazu istraživanja

Istraživanje je provedeno na uzorku srednjoškolskih nastavnika zaposlenih u državnim školama u Splitsko-dalmatinskoj županiji. U istraživanje nisu bile uključene privatne, vjerske srednje škole i škole za učenike s teškoćama u razvoju. U šk. god. 2019./2020., na temelju koje se radila procjena potrebne veličine uzorka za istraživanje, na području srednjih škola (ukupno 89) na području Splitsko-dalmatinske županije bilo je zaposleno 3102 nastavnika. Da bi uzorak za kvantitativnu fazu istraživanja bio reprezentativan izračunata je potrebna veličina uzorka s 95% pouzdanosti, to je 344 nastavnika.

U šk. god. prije provođenja samog istraživanja, 2020./2021., u Splitsko-dalmatinskoj županiji djelovalo je ukupno 90 srednjih škola, od toga 81 državna škola (20 gimnazija i 56 srednjih strukovnih i umjetničkih škola), od čega je 5 škola bilo za učenike s teškoćama u razvoju, potom 7 privatnih srednjih škola i 2 vjerske škole. Važno je napomenuti da je ovaj broj srednjih škola veći od stvarnog broja srednjih škola jer se u podacima Državnoga zavoda za

statistiku svaka školska jedinica različitih vrsta (npr. gimnazija, tehnička, industrijska i obrtnička škola) koje djeluju unutar jedne srednje škole smatra zasebnom školom i tako se u podacima prikazuje. Najviše srednjih škola, njih 42, su u Splitu, potom je 6 srednjih škola u Sinju i Makarskoj, u Imotskome djeluje 5 srednjih škola, po 4 su srednje škole u Kaštelima i u Trogiru, po 3 su u Bolu, Jelsi, Hvaru, Omišu, Supetru, Visu i Vrgorcu te su 2 škole u Pučišćima.

U školskoj godini u kojoj je provedeno istraživanje, 2021./2022. zaposlenih nastavnika je bilo 3048, od toga je bila 2191 nastavnica i 857 nastavnika.

Uzorak istraživanja bio je stratificirani, tj. podijeljen u homogene skupine u kojima su sudionici istraživanja sa sličnim obilježjima (Cohen i sur., 2007). Odabrana su dva stratuma – gimnazijski nastavnici i nastavnici iz strukovnih škola te se vodilo računa o tome da postotak gimnazijskih i strukovnih nastavnika odražava njihove omjere u populaciji. Nakon identificiranja gimnazija i strukovnih škola na području Splitsko-dalmatinske županije, slučajnim odabirom škola unutar dvaju stratuma određen je uzorak istraživanja.

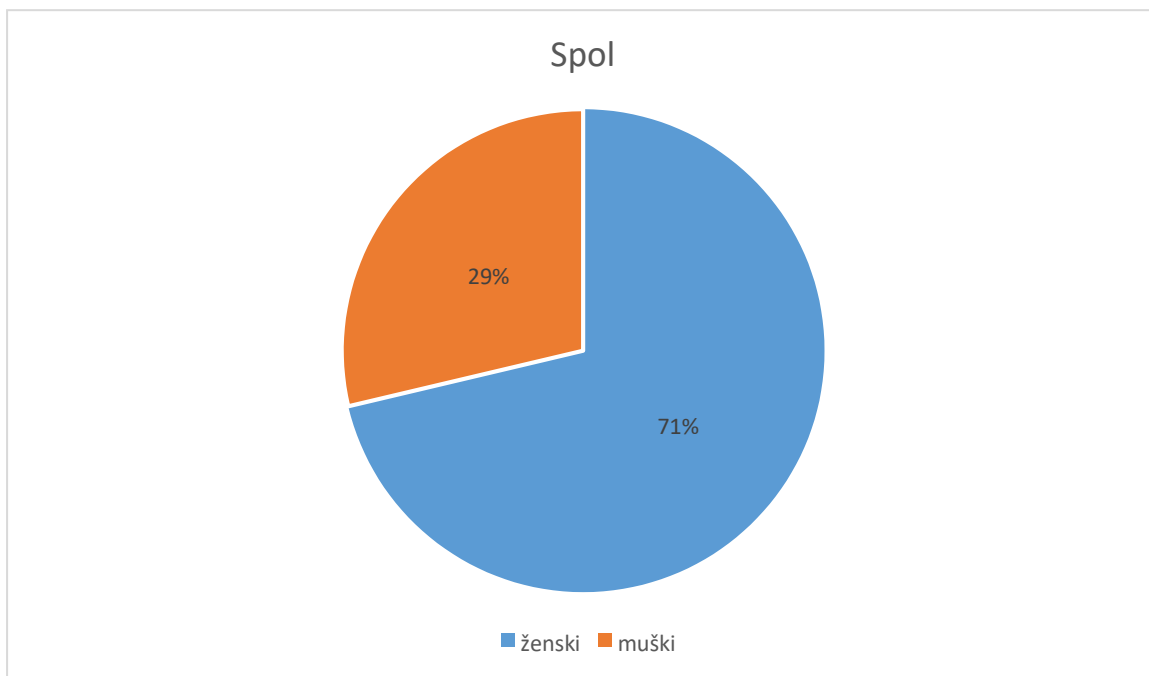
6.7.1.1. Struktura uzorka

U istraživanju je ukupno sudjelovalo 355 srednjoškolskih nastavnika iz 17 različitih škola iz 6 gradova (Split, Trogir, Sinj, Makarska, Vrgorac, Supetar) i dvije općine (Bol i Pučišća) u Splitsko-dalmatinskoj županiji. Od toga su bile uključene 3 gimnazije i 6 strukovnih škola iz Splita, 1 škola iz Trogira, 2 škole iz Sinja, 1 škola iz Makarske, 1 škola iz Vrgorca, 1 škola iz Supetra, 1 škola iz Bola i 1 strukovna škola iz Pučišća (tablica 3).

Tablica 3. Prikaz srednjih škola koje su sudjelovale u istraživanju.

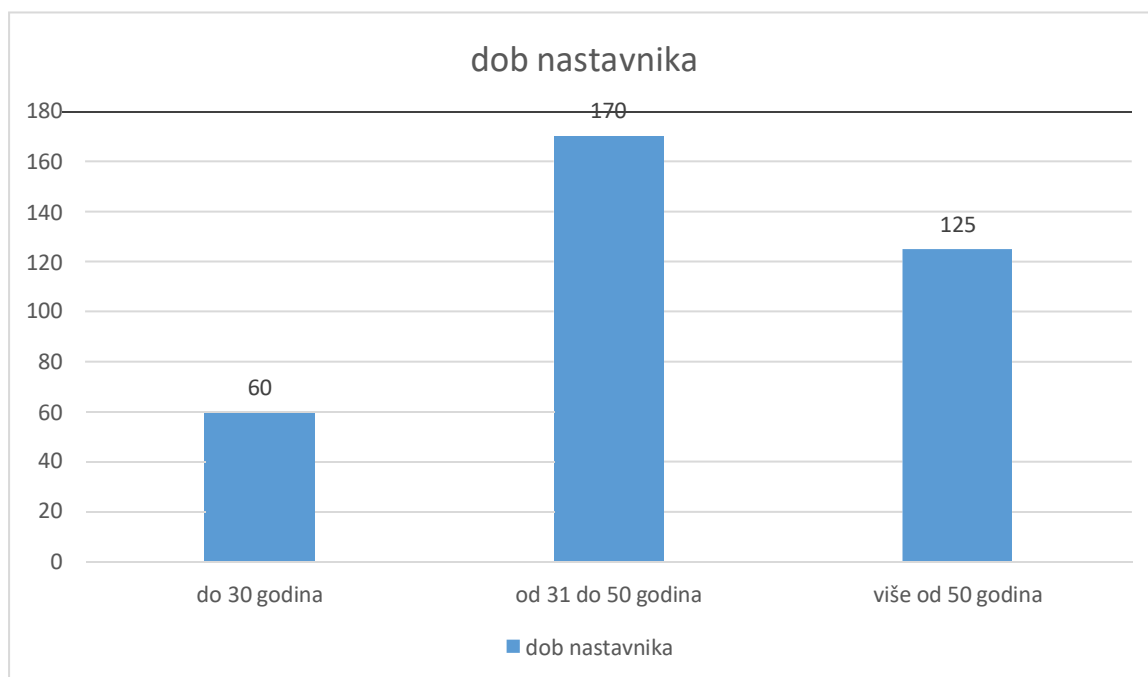
grad/općina	N (škola)	N (školskih jedinica)
Split	9	3 gimnazije i 6 strukovnih škola
Trogir	1	2 gimnazije i 1 strukovna škola
Sinj	2	1 tehničko-industrijska škola i 1 škola s trogodišnjim, četverogodišnjim i petogodišnjim programima za obrazovanje učenika iz nekoliko različitih zanimanja
Makarska	1	1 gimnazija
Vrgorac	1	1 gimnazija i 1 četverogodišnji i 1 trogodišnji strukovni program
Supetar	1	1 gimnazija i 1 četverogodišnji i 1 trogodišnji strukovni program
Bol	1	1 gimnazija i 1 četverogodišnji i 1 trogodišnji strukovni program
Pučišća	1	1 strukovna škola

S obzirom na spol u istraživanju su sudjelovale 253 nastavnice i 102 nastavnika, tj. bilo je 71,3% nastavnica i 28,7% nastavnika (slika 4). Omjer nastavnika po spolu odgovara omjerima njihove zastupljenosti u populaciji.



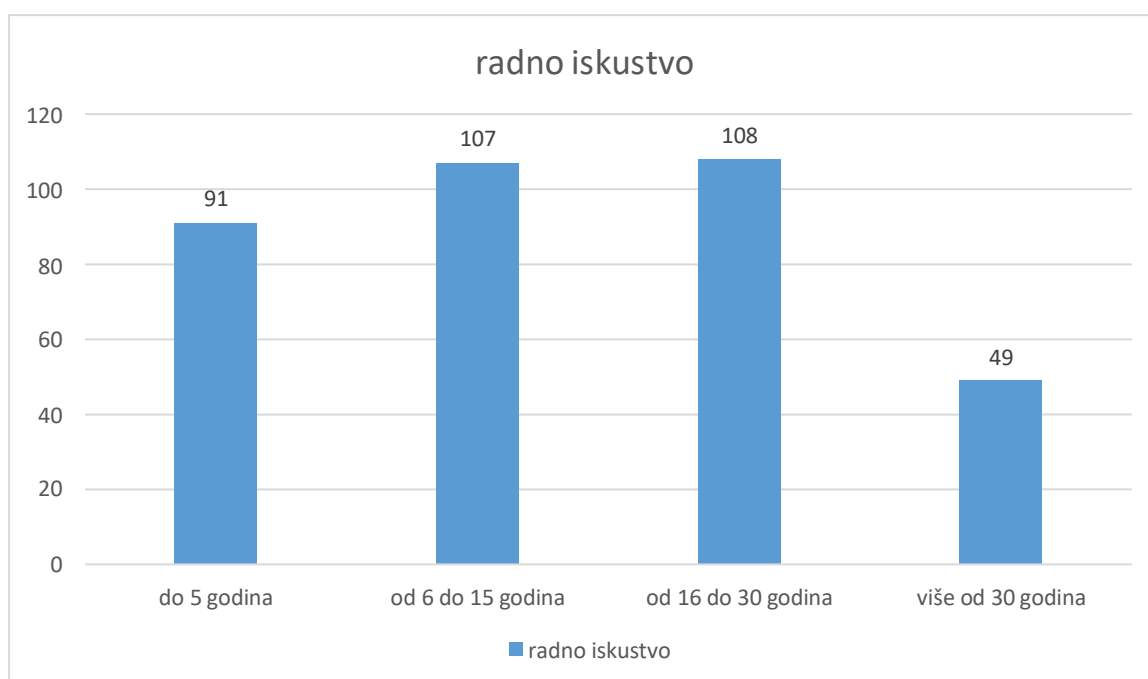
Slika 4. Uzorak istraživanja s obzirom na spol.

S obzirom na dob u istraživanju je sudjelovalo 60 (16,9%) nastavnika u dobi do 30 godina, 170 (47,9%) nastavnika u dobi od 31 do 50 godina i 125 (35,2%) nastavnika s više od 50 godina (slika 5).



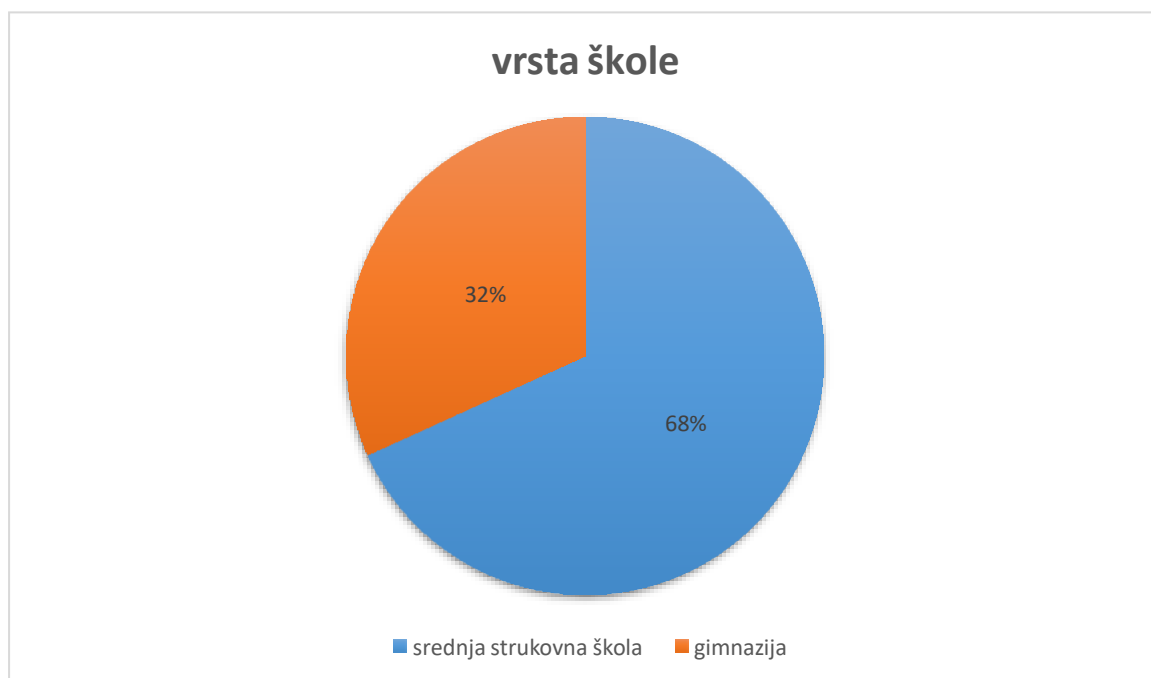
Slika 5. Struktura sudionika istraživanja s obzirom na dob.

S obzirom na radno iskustvo u nastavi u istraživanju je sudjelovao 91 (25,6%) nastavnik s do 5 godina radnog iskustva, 107 (30,1%) nastavnika s radnim iskustvom od 6 do 15 godina, 108 (30,4%) nastavnika s radnim iskustvom od 16 do 30 godina i 49 nastavnika (13,8%) s radnim iskustvom više od 30 godina (slika 6).



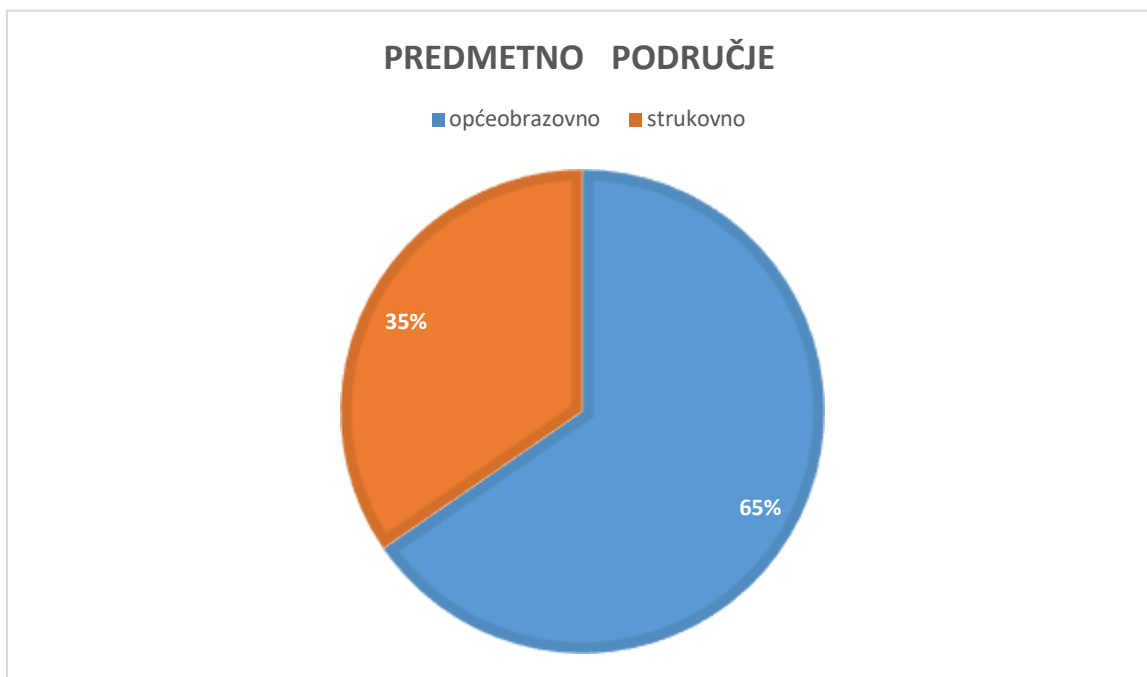
Slika 6. Struktura sudionika istraživanja s obzirom na radno iskustvo u nastavi.

S obzirom na vrstu škole u kojoj su zaposleni u istraživanju je sudjelovalo 242 nastavnika (68,2%) iz srednjih strukovnih škola te 113 (31,8%) gimnazijskih nastavnika (slika 7). Omjer nastavnika iz srednjih strukovnih škola i gimnazija odgovara njihovom omjeru u populaciji.



Slika 7. Struktura sudionika istraživanja s obzirom na vrstu škole u kojoj su zaposleni.

S obzirom na to radi li se o nastavnicima općeobrazovnog ili strukovnog predmetnog područja u istraživanju su sudjelovala 232 nastavnika (65,4%) iz općeobrazovnog predmetnog područja i 123 nastavnika (34,6%) iz strukovnog predmetnog područja (slika 8).



Slika 8. Struktura sudionika istraživanja s obzirom na predmetno područje.

6.7.2. Uzorak za kvalitativnu fazu istraživanja

Uzorak za kvalitativnu fazu istraživanja bio je namjerni uzorak, i to uzorak po principu maksimalne varijacije (Creswell, 2007). Kod ovakvog uzorka ističe se važnost obuhvaćanja različitih sudionika u istraživanju što bi trebalo osigurati zastupljenost svih kategorija koje bi se među sobom mogle razlikovati prema mišljenju o pitanjima koja su od našeg istraživačkog interesa (Milas, 2009). To je jedan od kriterija koji bi trebalo uzeti u obzir po pitanju veličine uzorka, a drugi je kriterij zasićenje podacima. Nakon statističke obrade rezultata istraživanja iz prve, kvantitativne, faze i s obzirom na specifičnosti rezultata (vodeći računa o zastupljenosti kategorija koje su se pokazale kao statistički značajne u rezultatima istraživanja) odabrani su nastavnici⁷ kojima je poslan e-mail s molbom za sudjelovanjem u ovoj fazi istraživanja.

U skladu s tim za ovu fazu istraživanja odabrane su četiri srednjoškolske nastavnice s kojima je proveden intervju (tablica 4): dvije nastavnice iz gimnazije, jedna od njih imala je radno iskustvo u nastavi do 5 godina, a druga više od 30 godina, sudjelovala je i 1 nastavnica općeobrazovnog predmetnog područja iz strukovne škole s radnim iskustvom do 5 godina te jedna nastavnica strukovnog predmetnog područja s radnim iskustvom od 16 do 30 godina. Sve

⁷ Kriteriji odabira prikazani su u potpoglavlju o postupku provedbe istraživanja.

su nastavnice imale viši stupanj slaganja sa suvremenim odgojno-obrazovnim filozofijama, nego s onim tradicionalnim. Ipak, nastavnica strukovnog predmeta imala je i viši stupanj slaganja s tradicionalnim odgojno-obrazovnim filozofijama (M=4,0) od nastavnice općeobrazovnog predmetnog područja iz strukovne škole (M=3,32) i od gimnazijskih nastavnica (M=2,68 i M=2,59). Što se tiče učestalosti provođenja nastavnih strategija za poticanje socijalne kompetencije učenika sve nastavnice *često* ili *uvijek kad je to moguće* koriste i strategije socijalizacije i strategije individualizacije.

Tablica 4. Struktura uzorka kvalitativne faze istraživanja.

pseudonim sudionice istraživanja	datum provođenja intervjua	trajanje intervjua	škola	predmetno područje	radno iskustvo
Marija	1.12.2022.	44 min.	strukovna škola	strukovno	od 16 do 30 godina
Ana	5.12.2022.	53 min.	gimnazija	općeobrazovno (jezično-komunikacijsko područje)	do 5 godina
Karla	5.12.2022.	49 min.	gimnazija	općeobrazovno (prirodoslovno-matematičko područje)	više od 30 godina
Tihana	8.12.2022.	46 min.	strukovna škola	općeobrazovno (jezično-komunikacijsko područje)	do 5 godina

Sudionicama istraživanja zajamčena je povjerljivost osobnih podataka, stoga su u prikazu rezultata istraživanja korišteni pseudonimi, a ne njihova prava imena. Također, vodilo se računa da se nigdje ne spomene točan naziv predmeta koji predaju, a to je osobito bilo važno zbog nastavnice koja predaje strukovni predmet. U prikazu rezultata istraživanja dijelovi koji se odnose na konkretno imenovanje predmeta ili drugih podataka prema kojima bi se mogao otkriti identitet sudionica istraživanja stavljeni su u zagrade [...].

6.8. Instrumenti istraživanja

Za potrebe kvantitativne faze istraživanja korišten je upitnik (prilog 7) koji se sastojao od 3 dijela. Prvi dio upitnika odnosio se na opće podatke o sudionicima istraživanja (spol, dob, radno iskustvo u nastavi, škola u kojoj su zaposleni i predmetno područje) s ponuđenim odgovorima. Na kraju ovoga dijela ostavljen je prostor da sudionici istraživanja upišu svoju e-mail adresu te im je objašnjeno da će biti korištena isključivo u svrhu kontaktiranja pojedinih

nastavnika za sudjelovanje u intervjuu u drugoj fazi istraživanja. Drugi dio upitnika činila je *Skala preferencija odgojno-obrazovnih filozofija*, a treći dio *Skala učestalosti korištenja nastavnih strategija za poticanje socijalne kompetencije učenika*.

Za kvalitativnu fazu istraživanja izrađen je protokol za intervju. Pri izradi protokola za intervju vodilo se računa da pitanja budu osmišljena s ciljem odgovaranja na istraživačka pitanja, kako bi se problem istraživanja dublje i obuhvatnije zahvatio.

6.8.1. Skala preferencija odgojno-obrazovnih filozofija

Kako bi se ispitao stupanj slaganja nastavnika s odgojno-obrazovnim filozofijama korištena je *Skala preferencija odgojno-obrazovnih filozofija (Philosophy preference assessment scale)*, (Çetin i sur., 2012, prema Gezer, 2018).

U originalnom upitniku metodom osnovnih komponenata utvrđena je dvofaktorska struktura upitnika koja objašnjava 35,68% ukupne varijance (faktor suvremenih odgojno-obrazovnih filozofija objašnjavao je 22,91% varijance, a faktor tradicionalnih odgojno-obrazovnih filozofija 12,77% varijance). Za prvi faktor, postmodernih (suvremenih) odgojno-obrazovnih filozofija, pomoću Cronbach α koeficijenta utvrđena je pouzdanost tipa unutarnje konzistencije od $\alpha=0,90$ te $\alpha=0,86$ za drugi faktor, modernih (tradicionalnih) odgojno-obrazovnih filozofija (Çetin i sur., 2012, prema Gezer, 2018). Upitnik je zadržan u svom izvornom obliku.

U pilot istraživanju KMO i Bartlettov test korelacije pokazao je povezanost na nivou 0,711 što ukazuje na visoku povezanost i linearnu ovisnost među česticama skale čime se potvrđuje pogodnost matrice za analizu (tablica 5).

Tablica 5. KMO i Bartlett's Test - pokazatelji pogodnosti matrice korelacije čestica *Skale preferencija odgojno-obrazovnih filozofija* za faktorsku analizu.

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.	0,711	
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	1883,878
	df	741
	Sig.	0,000

Potom je provedena faktorska analiza kako bi se provjerila faktorska struktura skale. Metodom osnovnih komponenata s Varimax rotacijom izlučena su dva faktora koji ukupno objašnjavaju 33,85% ukupne varijance rezultata (tablica 6).

Tablica 6. Objašnjenje varijance *Skale preferencija odgojno-obrazovnih filozofija*.

faktor · i	inicijalna varijanca			objašnjena varijanca		
	ukupno	% varijance	kumulativni %	ukupno	% varijance	kumulativni %
1	8,040	20,616	20,616	8,040	20,616	20,616
2	5,161	13,234	33,850	5,161	13,234	33,850
3	2,242	5,749	39,599			
4	1,882	4,827	44,425			
5	1,795	4,603	49,028			
6	1,555	3,987	53,016			
7	1,346	3,453	56,468			
8	1,290	3,309	59,777			
9	1,210	3,101	62,878			
10	1,186	3,041	65,920			
11	1,020	2,616	68,535			
12	0,964	2,473	71,008			
13	0,912	2,339	73,347			
14	0,879	2,254	75,601			
15	0,810	2,076	77,677			
16	0,761	1,952	79,629			
17	0,707	1,814	81,442			
18	0,678	1,738	83,181			
19	0,634	1,627	84,808			
20	0,588	1,508	86,316			
21	0,523	1,342	87,658			
22	0,489	1,254	88,912			
23	0,486	1,246	90,158			
24	0,409	1,049	91,208			
25	0,406	1,041	92,249			
26	0,381	0,978	93,227			
27	0,348	0,892	94,119			
28	0,316	0,809	94,928			
29	0,288	0,739	95,668			
30	0,271	0,694	96,362			
31	0,248	0,635	96,997			
32	0,217	0,555	97,552			
33	0,211	0,542	98,094			
34	0,167	0,428	98,522			
35	0,157	0,403	98,924			
36	0,124	0,318	99,242			
37	0,115	0,294	99,535			
38	0,094	0,240	99,775			
39	0,088	0,225	100,000			
Extraction Method: Principal Component Analysis.						

Raspored čestica po faktorima nakon Varimax rotacije s faktorskim zasićenjima čestica prikazan je u tablici 7.

Tablica 7. Raspored čestica po faktorima nakon Varimax rotacije.

	faktori	
	1 (suvremene odgojno- obrazovne filozofije)	2 (tradicionalne odgojno- obrazovne filozofije)
1.Učenici su središte odgoja i obrazovanja.	0,407	
2.Učenje se odvija putem iskustvenog učenja.	0,288	
3.Ključno je da učenici uče kako učiti, a ne da samo stječu znanje.	0,402	
4.Trenutno dominantno znanje može se mijenjati, ovisno o uvjetima, okolišu, ljudima i vremenu.	0,543	
5. Uloga je učitelja da vodi proces učenja i poučavanja.	0,472	
6.Učenici bi trebali biti aktivni u odgojno-obrazovnom procesu.	0,483	
7.Nastavne strategije otkrivanja i istraživanja trebale bi se koristiti u nastavnom procesu.	0,558	
8.Odgoj i obrazovanje su život sami po sebi.	0,669	
9.Odgojno-obrazovno okruženje trebalo bi biti demokratično.	0,553	
10.Kurikul bi trebao sadržavati situacije s kojima će se pojedinac vjerojatno susresti u stvarnom životu.	0,695	
11.Proces učenja i poučavanja trebao bi sadržavati suradničko učenje.	0,724	
12.Odgojno-obrazovno okruženje trebalo bi se fokusirati na praksu.	0,424	
13. Odgoj i obrazovanje važan su alat društvene reforme.	0,643	
14.Škole su one koje su uglavnom odgovorne za mijenjanje društva.	0,694	
15.Učitelji bi trebali biti predstavnici promjena.	0,695	
16.Cilj odgoja i obrazovanja trebao bi biti poučavanje vještina kao što su suradnja i demokratski život.	0,704	
17. Cilj je odgoja i obrazovanja unaprjeđivanje sloboda.	0,605	
18.Učenike bi trebalo odgajati i obrazovati u skladu s istinom koja je vječna.	0,559	0,419
19.Učitelji bi trebali biti jedini autoritet u učionici.		0,392
20.Odgoj i obrazovanje su priprema za život.	0,642	0,281
21.Učitelji bi trebali poučavati učenike osnovnim kulturološkim vrijednostima	0,466	0,150
22.Klasici bi trebali biti uključeni u kurikul.	0,455	0,100
23.Nije potrebno uzimati u obzir individualne razlike između učenika u odgojno-obrazovnom procesu.		0,323
24.Učenicima bi trebalo biti omogućeno da dođu do neupitne istine rasuđivanjem.	0,645	0,356
25.Učenici bi trebali oponašati svoje učitelje.		0,608
26.Život je drugačiji od škole.		0,292

27.Uloga je odgoja i obrazovanja poučiti učenike predmete i znanja koja nisu podložna promjenama u vremenu.		0,603
28.Pojave i teme oko kojih nema slaganja (to jest, otvoreni su za rasprave) ne bi trebali biti spominjani u učionici.		0,610
29.Znanje do kojeg se dolazi preko dedukcije neupitna je istina.	0,386	0,545
30.U odgojno-obrazovnom sustavu, učenici bi trebali prihvaćati što ih učitelji poučavaju kao neupitnu istinu.		0,796
31.Moguće je posegnuti za kažnjavanjem da bi se ostvarili željeni rezultati u odgojno-obrazovnom procesu.		0,106
32.Izlagачki pristup poučavanju trebao bi se koristiti u odgojno-obrazovnom procesu.	0,267	0,169
33.Škola nije mjesto za reformu.		0,561
34.Po svojoj prirodi, učenje uključuje prisilu i stroga disciplinska pravila.	-0,473	0,342
35.Uloga je učitelja u razredu da prenese znanje.		0,541
36.Srž je odgojno-obrazovnog procesa odlično usvajanje biti predmeta.		0,566
37.Ljudski je um inherentno prazan; sve se informacije kasnije mogu naučiti.		0,404
38.Učitelji poučavaju ono što je točno; učenici moraju dati te točne odgovore u ispitivanjima.		0,595
39.Učenici ne znaju što je dobro za njih.		0,656
Extraction Method: Principal Component Analysis.		
Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization. ^a		
a. Rotation converged in 3 iterations.		

Većina čestica slijedila je originalnu strukturu upitnika, no neke su čestice (20. *Odgovori i obrazovanje su priprema za život.*; 21. *Učitelji bi trebali poučavati učenike osnovnim kulturološkim vrijednostima.*; 22. *Klasici bi trebali biti uključeni u kurikulum.* 24. *Učenicima bi trebalo biti omogućeno da dođu do neupitne istine rasuđivanjem.* i 32. *Izlagачki pristup poučavanju trebao bi se koristiti u odgojno-obrazovnom procesu.*) više korelirale s česticama faktora kojemu teorijski ne pripadaju te su dvije čestice imale niska zasićenja na faktoru (2. *Učenje se odvija putem iskustvenog učenja.*, i 31. *Moguće je posegnuti za kažnjavanjem da bi se ostvarili željeni rezultati u odgojno-obrazovnom procesu.*). Odlučeno je da se ne ide odmah u izbacivanje navedenih čestica jer se ne radi o velikom broju onih koje odudaraju od predviđene faktorske strukture. Općenito gledano, čestice su poprilično vjerno pratile originalnu strukturu upitnika s dva faktora. Iz tog razloga u upitniku za glavnu fazu istraživanja zadržane su sve čestice kako bi se provjerilo koreliraju li i u kojoj mjeri faktor suvremenih odgojno-obrazovnih filozofija u kojem su zadržane sve čestice iz upitnika (originalno) i faktor suvremenih odgojno-obrazovnih filozofija u kojem je izbačena čestica koja je pokazala manje zasićenje (novo) kako bi se utvrdilo je li opravdano zadržati originalnu strukturu čestica po faktorima. Isto se provjerilo i za faktor tradicionalnih odgojno-obrazovnih filozofija u kojem su

zadržane sve čestice iz upitnika (originalno) onako kako je to predviđeno i faktor tradicionalnih odgojno-obrazovnih filozofija nakon prilagodbe, kada se izbacе čestice koje su veće zasićenje imale na faktoru kojemu po teoriji ne pripadaju (novo).

Kako bi se provjerila ispravnost odluke o zadržavanju svih čestica u upitniku provjerena je korelacija među skalama preferencija odgojno-obrazovnih filozofija na rezultatima glavnog istraživanja (tablica 8).

Tablica 8. Korelacije među skalama preferencija odgojno-obrazovnih filozofija s obzirom na originalni i prilagođeni raspored čestica po faktorima.

		suvremene odgojno-obrazovne filozofije (novo)	tradicionalne odgojno-obrazovne filozofije (novo)	suvremene odgojno-obrazovne filozofije (originalno)	tradicionalne odgojno-obrazovne filozofije (originalno)
suvremene odgojno-obrazovne filozofije (novo)	Pearson r	1	-0,107*	0,995**	0,078
	Sig.		0,045	0,000	0,143
tradicionalne odgojno-obrazovne filozofije (novo)	Pearson r	-0,107*	1	-0,099	0,952**
	Sig.	0,045		0,062	0,000
suvremene odgojno-obrazovne filozofije (originalno)	Pearson r	0,995**	-0,099	1	0,081
	Sig.	0,000	0,062		0,127
tradicionalne odgojno-obrazovne filozofije (originalno)	Pearson r	0,078	0,952**	0,081	1
	Sig.	0,143	0,000	0,127	
*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).					
**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).					
c. Listwise N=355					

Pregledom rezultata prikazanih u tablici primjećujemo da su originalni raspored čestica po faktorima i onaj prilagođeni (novi) s obzirom na rezultate pilot istraživanja iznimno visoko korelirani ($r=0,995$, $p<0,01$, između dva načina raspodjele čestica na faktoru suvremenih odgojno-obrazovnih filozofija i $r=0,952$, $p<0,01$, između dva načina raspodjele čestica na faktoru tradicionalnih odgojno-obrazovnih filozofija) što upućuje na zaključak da su u pogledu rezultata suštinski ista stvar. Stoga je, s obzirom na iznimno visoke međusobne korelacije između ova dva načina raspodjele čestica na faktorima i zbog usporedivosti rezultata s drugim istraživanjima koja su koristila ovaj upitnik, zaključeno da je opravdano zadržati originalni

način raspodjele čestica po faktorima te da se rezultati analiziraju prema takvoj raspodjeli čestica po faktorima.

Prvih 17 čestica u upitniku, stoga, predstavlja faktor *suremenih odgojno-obrazovnih filozofija*, a čestice od 18 do 39 predstavljaju faktor *tradicionalnih odgojno-obrazovnih filozofija*.

Na rezultatima glavnog istraživanja provjerena je pouzdanost instrumenta koji se pokazao kao visoko pouzdan jer Cronbach Alpha koeficijent za faktor suremenih odgojno-obrazovnih filozofija iznosi $\alpha=0,868$, a za faktor tradicionalnih odgojno-obrazovnih filozofija Cronbach Alpha koeficijent iznosi $\alpha=0,832$.

6.8.2. Skala učestalosti provođenja nastavnih strategija za poticanje socijalne kompetencije

Kako bi se ispitala učestalost provođenja nastavnih strategija za poticanje socijalne kompetencije učenika korišten je modificirani *Upitnik za učitelje* (Blažević, 2015a), koji je u ovome istraživanju nazvan *Skala učestalosti provođenja nastavnih strategija za poticanje socijalne kompetencije*. U originalnom upitniku (Blažević, 2015a), skala učestalosti provođenja nastavnih strategija nakon provođenja Varimax rotacije izlučila je 1 faktor koji objašnjava 23,6% ukupne varijance rezultata, a pomoću Cronbach α koeficijenta utvrđena je pouzdanost tipa unutarnje konzistencije od $\alpha=0,781$. U upitniku je druga skala bila ona individualizacije i socijalizacije u kojoj su nakon provođenja Varimax rotacije izlučena dva faktora, faktor socijalizacije i faktor individualizacije koji objašnjavaju 28,8% ukupne varijance rezultata. Pomoću Cronbach α koeficijenta utvrđena je pouzdanost tipa unutarnje konzistencije od $\alpha=0,851$.

U provedenom pilot istraživanju KMO i Bartlettov test korelacije pokazao je povezanost na nivou 0,825 što ukazuje na visoku povezanost i linearnu ovisnost među česticama skale čime se potvrđuje pogodnost matrice za analizu (tablica 9).

Tablica 9. KMO i Bartlettov test za *Skalu učestalosti korištenja nastavnih strategija za poticanje socijalne kompetencije učenika*.

Kaiser-Meyer-Olkin Adequacy.	Measure of Sampling	0,825
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	2071,709
	df	561
	Sig.	0,000

Potom je provedena faktorska analiza kako bi se provjerila faktorska struktura skale. Metodom osnovnih komponenata s Varimax rotacijom izlučena su dva faktora koji zajedno objašnjavaju 41,07% ukupne varijance (tablica 10).

Tablica 10. Objašnjenje varijance za *Skalu učestalosti korištenja nastavnih strategija za poticanje socijalne kompetencije učenika*.

faktori	inicijalna varijanca			objašnjena varijanca		
	ukupno	% od varijance	kumulativni%	ukupno	% od varijance	kumulativni %
1	10,458	30,760	30,760	10,458	30,760	30,760
2	3,505	10,309	41,068	3,505	10,309	41,068
3	2,433	7,155	48,223			
4	1,908	5,612	53,836			
5	1,684	4,952	58,788			
6	1,445	4,249	63,037			
7	1,158	3,405	66,442			
8	1,042	3,066	69,508			
9	0,967	2,844	72,353			
10	0,908	2,672	75,024			
11	0,793	2,333	77,357			
12	0,752	2,212	79,569			
13	0,663	1,950	81,519			
14	0,600	1,763	83,282			
15	0,534	1,572	84,854			
16	0,496	1,460	86,314			
17	0,478	1,406	87,720			
18	0,443	1,303	89,022			
19	0,430	1,265	90,287			
20	0,393	1,157	91,444			
21	0,355	1,043	92,488			
22	0,333	0,979	93,467			
23	0,312	0,917	94,384			
24	0,296	0,870	95,254			
25	0,255	0,749	96,003			
26	0,230	0,675	96,678			
27	0,193	0,567	97,245			
28	0,186	0,546	97,791			

29	0,173	0,510	98,301			
30	0,142	0,419	98,720			
31	0,130	0,384	99,104			
32	0,119	0,350	99,453			
33	0,097	0,284	99,737			
34	0,089	0,263	100,000			
Extraction Method: Principal Component Analysis.						

Nakon provedene Varimax rotacije čestice su se raspodijelile na dva faktora na sljedeći način (tablica 11).

Tablica 11. Raspored čestica po faktorima nakon Varimax rotacije.

	faktor	
	1 (individualizacija)	2 (socijalizacija)
1.U svojoj nastavi potičem različite socijalne oblike rada.	0,437	
2.U svojoj nastavi potičem učenike na rješavanje problema.	0,572	0,354
3.U svojoj nastavi potičem slobodu izbora načina na koji se uči (strategije, metode, postupci).	0,429	0,339
4.U svojoj nastavi potičem učenike na postavljanje pitanja.	0,589	
5.U svojoj nastavi potičem slobodu izražavanja osjećaja i mišljenja svih učenika.	0,592	
6.U svojoj nastavi potičem slobodu iskazivanja vještina i sposobnosti učenika.	0,498	
7.U svojoj nastavi potičem situacije u kojima će se učenici osjećati uspješno i zadovoljno u razredu.	0,704	
8.Poštujem i uvažavam mišljenja učenika.	0,743	
9.Učenike potičem na suradnju.	0,685	
10.Učenike potičem da poštuju jedni druge.	0,810	
11.U svojoj nastavi potičem učenike na aktivno slušanje drugih.	0,647	
12.Potičem učenike na uvažavanje i poštivanje međusobnih razlika.	0,848	
13.Potičem učenike da otvoreno slušaju jedni druge, bez predrasuda.	0,786	
14.Potičem učenike da prepoznaju svoje osobne snage i vrijednosti.	0,610	
15.Učenicima pristupam kroz individualizaciju.		0,725
16.U svojoj nastavi potičem cjelovit razvoj učenika (kognitivna, afektivna i psihomotorička domena učenja).		0,697
17.Uvažavam individualne potrebe učenika (s obzirom na njihove različite sposobnosti i sklonosti).		0,566
18.U svojoj nastavi učenike potičem na aktivno učenje.	0,440	0,426
19.Prilagođavam metode učenja i poučavanja individualnim potrebama učenika.		0,736
20.Trudim se stvoriti odnos povjerenja između mene i učenika.	0,589	
21.Učenike potičem da uče stilom učenja koji im najviše odgovara.		0,456

22.U svojoj nastavi stvaram situacije u kojima učenici imaju mogućnosti zajednički raditi i rješavati probleme.	0,384	0,418
23.U svojoj nastavi učenicima pružam mogućnost da raspravljaju i objasne svoja stajališta.		0,637
24.Zajedno s učenicima kreiram nastavu i situacije za učenje.		0,614
25.U nastavi potičem suradničko učenje i timski rad.		0,476
26.Pridržavam se individualnog pristupa svakom učeniku.		0,672
27.U svojoj nastavi učenike potičem na samovrednovanje svojih postignuća.		0,708
28.Povezujem nastavu sa životom.		0,412
29.Potičem učenike na samostalnu podjelu rada kada međusobno surađuju.		0,466
30.Kada se dogode sukobi između učenika, potičem ih na međusobno suočavanje.		0,399
31.Učenike potičem na ovladavanje sukobima na produktivan način.		0,532
32.Ne potičem natjecanje između učenika.		0,290
33.Potičem učenike na razgovor i razmjenu mišljenja.		0,571
34.Učenike potičem na razumijevanje kako je svaka osoba jednako važna i vrijedna.	0,590	
Extraction Method: Principal Component Analysis. Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization. ^a		
a. Rotation converged in 3 iterations.		

Odlučeno je da se za finalnu verziju ove skale izbacе čestice koje su slabo korelirale s drugim česticama i one čestice koje su korelirale s česticama na faktoru kojem sadržajno (teorijski) ne pripadaju, kao i one koje su podjednako korelirale s oba faktora: *1. U svojoj nastavi potičem različite socijalne oblike rada.; 9. Učenike potičem na suradnju.; 15. Učenicima pristupam kroz individualizaciju.; 16. U svojoj nastavi potičem cjelovit razvoj učenika (kognitivna, afektivna i psihomotorička domena učenja).; 17. Uvažavam individualne potrebe učenika (s obzirom na njihove različite sposobnosti i sklonosti).; 18. U svojoj nastavi učenike potičem na aktivno učenje.; 19. Prilagođavam metode učenja i poučavanja individualnim potrebama učenika.; 21. Učenike potičem da uče stilom učenja koji im najviše odgovara.; 26.Pridržavam se individualnog pristupa svakom učeniku.; 27. U svojoj nastavi učenike potičem na samovrednovanje svojih postignuća.; i 32. Ne potičem natjecanje između učenika.*

Finalno su u ovome upitniku zadržane 23 tvrdnje (tablica 12). Na faktoru individualizacije ostalo je 14 tvrdnji, a na faktoru socijalizacije 9 tvrdnji (navedene su pod rednim brojem pod kojim su se nalazile u upitniku u pilot istraživanju).

Tablica 12. Raspored tvrdnji koje su zadržane za finalnu verziju upitnika po faktorima.

faktori	tvrdnje
faktor individualizacije	2. U svojoj nastavi potičem učenike na rješavanje problema.
	3. U svojoj nastavi potičem slobodu izbora načina na koji se uči (strategije, metode, postupci).
	4. U svojoj nastavi potičem učenike na postavljanje pitanja.
	5. U svojoj nastavi potičem slobodu izražavanja osjećaja i mišljenja svih učenika.
	6. U svojoj nastavi potičem slobodu iskazivanja vještina i sposobnosti učenika.
	7. U svojoj nastavi potičem situacije u kojima će se učenici osjećati uspješno i zadovoljno u razredu.
	8. Poštujem i uvažavam mišljenja učenika.
	10. Učenike potičem da poštuju jedni druge.
	11. U svojoj nastavi potičem učenike na aktivno slušanje drugih.
	12. Potičem učenike na uvažavanje i poštivanje međusobnih razlika.
	13. Potičem učenike da otvoreno slušaju jedni druge, bez predrasuda.
	14. Potičem učenike da prepoznaju svoje osobne snage i vrijednosti.
	20. Trudim se stvoriti odnos povjerenja između mene i učenika.
	34. Učenike potičem na razumijevanje kako je svaka osoba jednako važna i vrijedna.
faktor socijalizacije	22. U svojoj nastavi stvaram situacije u kojima učenici imaju mogućnosti zajednički raditi i rješavati probleme.
	23. U svojoj nastavi učenicima pružam mogućnost da raspravljaju i objasne svoja stajališta.
	24. Zajedno s učenicima kreiram nastavu i situacije za učenje.
	25. U nastavi potičem suradničko učenje i timski rad.
	28. Povezujem nastavu sa životom.
	29. Potičem učenike na samostalnu podjelu rada kada međusobno surađuju.
	30. Kada se dogode sukobi između učenika, potičem ih na međusobno suočavanje.
	31. Učenike potičem na ovladavanje sukobima na produktivan način
33. Potičem učenike na razgovor i razmjenu mišljenja.	

Na rezultatima glavnog istraživanja provjerena je pouzdanost instrumenta koji se pokazao kao visoko pouzdan jer Cronbach Alpha koeficijent za faktor individualizacije iznosi $\alpha=0,896$, a za faktor socijalizacije iznosi $\alpha=0,838$.

6.8.3. Protokol za intervju

Za potrebe odgovaranja na istraživačka pitanja iz kvalitativne faze istraživanja konstruiran je protokol za intervju. Protokol se sastojao od 4 dijela. Uvodni dio intervjua služio je za uvod sudionica istraživanja u promišljanje o sebi kao nastavniku, počevši od razloga za odabir nastavničke profesije pa do trenutnih osjećaja i asocijacija koju ta uloga u njima budi. Drugi dio intervjua odnosio se na iskustvo fenomena u prošlosti i sadašnjosti (osjećaji koji su se javljali u počecima rada, promjene koje su uvodili...). Treći i središnji dio intervjua odnosio se na pitanja kojima su se željele obuhvatnije razumjeti njihove odgojno-obrazovne filozofije (kroz pitanja o njihovim uvjerenjima o različitim aspektima odgojno-obrazovnog procesa) kao i razlozi za (ne)poticanje socijalne kompetencije učenika u nastavi. U posljednjem dijelu intervjua sudionicama istraživanja postavljeno je pitanje imaju li potrebu još nešto dodati u vezi teme o kojoj smo razgovarale te im je ostavljen prostor za postavljanje pitanja voditeljici intervjua.

6.9. Obrada podataka

6.9.1. Kvantitativni dio istraživanja

Podatci su analizirani u računalnom programu IBM SPSS 25.0. Upotrijebljeni su statistički postupci deskriptivne statistike: postotci, frekvencije, mjere centralne tendencije i mjere varijabilnosti te je provjerena normalnost distribucije rezultata. Eksploratornom faktorskom analizom provjerena je faktorska struktura oba upitnika.

Rezultati istraživanja analizirani su postupcima inferencijalne statistike: t-test, ANOVA i koeficijenti korelacije kako bi se dobio odgovor na postavljene hipoteze.

6.9.2. Kvalitativni dio istraživanja

Svi su razgovori bili snimani dikatafonom i zabilježeni u obliku audio zapisa te su potom transkribirani u Word dokument. Provedena je tematska analiza sadržaja intervjua s ciljem odgovaranja na istraživačka pitanja. Osnovni koraci u analizi sadržaja podrazumijevaju: reduciranje podataka (osobito je važna uloga istraživača koji odlučuje što je više, a što manje

važno), kodiranje podataka i određenje kategorija koje obuhvaćaju teme relevantne za istraživanje i sortiranje izdvojenih odlomaka teksta (Seidman, 2013). Rubin i Rubin (2012) predlažu kako uspješno kodirati podatke: moguće je započeti s kategorijama i temama koje smo eksplicitno pitali sudionike istraživanja, potom je važno potražiti one kategorije i teme koje su sami sudionici naglasili u intervjuu, te također, izdvojiti kategorije i teme s obzirom na relevantnu literaturu iz područja, no voditi računa o tome da se ne fokusiramo dominantno na ovaj aspekt kako ne bismo previdjeli podatke koji nisu navedeni u literaturi.

7. REZULTATI

7.1. Deskriptivni pokazatelji

7.1.1. Deskriptivni pokazatelji *Skale preferencija odgojno-obrazovnih filozofija*

U tablici 13. prikazane su mjere centralne tendencije (aritmetička sredina, medijan i mod) za faktor suvremenih odgojno-obrazovnih filozofija i za faktor tradicionalnih odgojno-obrazovnih filozofija s ciljem identificiranja odgojno-obrazovne filozofije srednjoškolskih nastavnika. Nastavnici su procjenjivali slaganje s uvjerenjima tradicionalnih i suvremenih odgojno-obrazovnih filozofija na ljestvici od 1 do 5 (*1 – u potpunosti se ne slažem, 2 – ne slažem se, 3 – niti se slažem, niti se ne slažem, 4 – slažem se i 5 – u potpunosti se slažem*).

Tablica 13. Mjere centralne tendencije za faktore na *Skali preferencija odgojno-obrazovnih filozofija*.

		suvremene odgojno-obrazovne filozofije	tradicionalne odgojno-obrazovne filozofije
N	ukupno	355	355
	nedostaje	0	0
Mean		4,2281	3,0524
Median		4,2353	3,0000
Mode		4,06	3,00
Std. Deviation		0,40616	0,44899
Skewness		-0,361	0,161
Std. Error of Skewness		0,129	0,129
Kurtosis		0,610	-0,021
Std. Error of Kurtosis		0,258	0,258
Minimum		2,41	1,77
Maximum		5,00	4,32

Uočavamo da srednjoškolski nastavnici Splitsko-dalmatinske županije pokazuju generalno viši stupanj slaganja sa suvremenim odgojno-obrazovnim filozofijama ($M=4,23$) nego s tradicionalnim odgojno-obrazovnim filozofijama ($M=3,05$), pa možemo zaključiti da je njihova odgojno-obrazovna filozofija u skladu sa suvremenim tendencijama u odgoju i obrazovanju.

U tablici 14. prikazani su deskriptivni pokazatelji za tvrdnje na faktoru suvremenih odgojno-obrazovnih filozofija, a u tablici 15. za tvrdnje na faktoru tradicionalnih odgojno-obrazovnih filozofija.

Tablica 14. Deskriptivni pokazatelji za tvrdnje na faktoru suvremenih odgojno-obrazovnih filozofija.

tvrdnje	M	SD	N
01.Učenici su središte odgoja i obrazovanja.	4,51	0,722	348
02.Učenje se odvija putem iskustvenog učenja.	4,00	0,718	348
03.Ključno je da učenici uče kako učiti, a ne da samo stječu znanje.	4,50	0,673	348
04.Trenutno dominantno znanje može se mijenjati, ovisno o uvjetima, okolišu, ljudima i vremenu.	4,18	0,713	348
05. Uloga je učitelja da vodi proces učenja i poučavanja.	4,43	0,577	348
06.Učenici bi trebali biti aktivni u odgojno-obrazovnom procesu.	4,70	0,520	348
07.Nastavne strategije otkrivanja i istraživanja trebale bi se koristiti u nastavnom procesu.	4,46	0,632	348
08.Odgoj i obrazovanje su život sami po sebi.	4,00	0,892	348
09.Odgojno-obrazovno okruženje trebalo bi biti demokratično.	4,07	0,781	348
10.Kurikul bi trebao sadržavati situacije s kojima će se pojedinac vjerojatno susresti u stvarnom životu.	4,37	0,660	348
11.Proces učenja i poučavanja trebao bi sadržavati suradničko učenje.	4,37	0,646	348
12.Odgojno-obrazovno okruženje trebalo bi se fokusirati na praksu.	4,13	0,715	348
13. Odgoj i obrazovanje važan su alat društvene reforme.	4,49	0,624	348
14.Škole su one koje su uglavnom odgovorne za mijenjanje društva.	3,66	0,908	348
15.Učitelji bi trebali biti predstavnici promjena.	3,89	0,820	348
16.Cilj odgoja i obrazovanja trebao bi biti poučavanje vještina kao što su suradnja i demokratski život.	4,10	0,731	348
17. Cilj je odgoja i obrazovanja unaprjeđivanje sloboda.	4,00	0,826	348

Uočavamo da se nastavnici poprilično visoko slažu sa svim tvrdnjama na faktoru suvremenih odgojno-obrazovnih filozofija. *U potpunosti se slažu s tvrdnjama: Učenici bi trebali biti aktivni u odgojno-obrazovnom procesu. (M=4,70), Učenici su središte odgoja i obrazovanja. (M=4,51) i Ključno je da učenici uče kako učiti, a ne da samo stječu znanje. (M=4,50).* Najmanji stupanj slaganja iskazuju s tvrdnjama: *Škole su one koje su uglavnom*

odgovorne za mijenjanje društva. ($M=3,66$) i *Učitelji bi trebali biti predstavnici promjena.* ($M=3,89$) iako su i one visoko procijenjene te se nastavnici *slažu* s njima.

Tablica 15. Deskriptivni pokazatelji za tvrdnje na faktoru tradicionalnih odgojno-obrazovnih filozofija.

tvrdnje	M	SD	N
18.Učenike bi trebalo odgajati i obrazovati u skladu s istinom koja je vječna.	3,76	1,049	346
19.Učitelji bi trebali biti jedini autoritet u učionici.	3,56	1,046	346
20.Odgoj i obrazovanje su priprema za život.	4,26	0,702	346
21.Učitelji bi trebali poučavati učenike osnovnim kulturološkim vrijednostima.	4,30	0,665	346
22.Klasici bi trebali biti uključeni u kurikulum.	3,99	0,809	346
23.Nije potrebno uzimati u obzir individualne razlike između učenika u odgojno-obrazovnom procesu.	2,14	1,198	346
24.Učenicima bi trebalo biti omogućeno da dođu do neupitne istine rasuđivanjem.	3,79	0,930	346
25.Učenici bi trebali oponašati svoje učitelje.	2,46	0,978	346
26.Život je drugačiji od škole.	3,60	0,944	346
27.Uloga je odgoja i obrazovanja poučiti učenike predmete i znanja koja nisu podložna promjenama u vremenu.	3,05	1,043	346
28.Pojave i teme oko kojih nema slaganja (to jest, otvoreni su za rasprave) ne bi trebali biti spominjani u učionici.	1,99	0,987	346
29.Znanje do kojeg se dolazi preko dedukcije neupitna je istina.	2,94	0,891	346
30.U odgojno-obrazovnom sustavu, učenici bi trebali prihvaćati što ih učitelji poučavaju kao neupitnu istinu.	2,34	1,047	346
31.Moguće je posegnuti za kažnjavanjem da bi se ostvarili željeni rezultati u odgojno-obrazovnom procesu.	2,41	1,116	346
32.Izlagački pristup poučavanju trebao bi se koristiti u odgojno-obrazovnom procesu.	3,39	0,865	346
33.Škola nije mjesto za reformu.	1,98	0,954	346
34.Po svojoj prirodi, učenje uključuje prisilu i stroga disciplinska pravila.	2,03	0,985	346
35.Uloga je učitelja u razredu da prenese znanje.	3,89	0,873	346
36.Srž je odgojno-obrazovnog procesa odlično usvajanje biti predmeta.	3,38	0,906	346
37.Ljudski je um inherentno prazan; sve se informacije kasnije mogu naučiti.	2,55	0,963	346
38.Učitelji poučavaju ono što je točno; učenici moraju dati te točne odgovore u ispitivanjima.	2,93	1,015	346

39.Učenici ne znaju što je dobro za njih.	2,31	0,917	346
---	------	-------	-----

Što se tiče slaganja nastavnika s tvrdnjama na faktoru tradicionalnih odgojno-obrazovnih filozofija primjećujemo da se s nekim tvrdnjama *ne slažu*, neke upadaju u kategoriju *niti se slažem, niti se ne slažem*, a s nekim tvrdnjama se *slažu*. Najmanje se slažu s tvrdnjama: *Škola nije mjesto za reformu.* (M=1,98), *Pojave i teme oko kojih nema slaganja (to jest, otvoreni su za rasprave) ne bi trebali biti spominjani u učionici.* (M=1,99), i *Po svojoj prirodi, učenje uključuje prisilu i stroga disciplinska pravila.* (M=2,03). Najviši, pak, stupanj slaganja iskazuju s tvrdnjama: *Učitelji bi trebali poučavati učenike osnovnim kulturološkim vrijednostima.* (M=4,30), *Odgoj i obrazovanje su priprema za život.* (M=4,26), i *Klasici bi trebali biti uključeni u kurikulum.* (M=3,99).

7.1.2. Deskriptivni pokazatelji *Skale učestalosti provođenja nastavnih strategija za poticanje socijalne kompetencije*

S ciljem odgovora na pitanje o učestalosti korištenja pojedinih nastavnih strategija za poticanje razvoja socijalne kompetencije učenika koje koriste srednjoškolski nastavnici u tablici 16. prikazane su mjere centralne tendencije (aritmetička sredina, medijan i mod) za faktor individualizacije i za faktor socijalizacije. Nastavnici su procjenjivali učestalost provođenja nastavnih strategija za poticanje socijalne kompetencije na ljestvici od 1 do 5 (*1 – nikada, 2 – rijetko, 3 – povremeno, 4 – često i 5 – uvijek kada je to moguće*).

Tablica 16. Mjere centralne tendencije za faktore na *Skali učestalosti provođenja nastavnih strategija za poticanje socijalne kompetencije*.

		faktor individualizacije	faktor socijalizacije
N	Valid	355	355
	Missing	0	0
Mean		4,5768	4,1515
Median		4,6429	4,1111
Mode		5,00	4,00
Std. Deviation		0,37083	0,53051
Skewness		-0,908	-0,348
Std. Error of Skewness		0,129	0,129
Kurtosis		0,276	-0,403
Std. Error of Kurtosis		0,258	0,258
Minimum		3,14	2,56
Maximum		5,00	5,00

Uočavamo da se srednjoškolski nastavnici Splitsko-dalmatinske županije poprilično učestalo u svojoj nastavi koriste nastavnim strategijama za poticanje socijalne kompetencije učenika (M za oba faktora = > 4). Ipak, nešto češće koriste strategije individualizacije (M=4,58) nego strategije socijalizacije (M=4,15), no ta razlika u učestalosti korištenja pojedinih strategija nije velika. U tablici 17. vidimo deskriptivne pokazatelje za faktor individualizacije, a u tablici 18. za faktor socijalizacije.

Tablica 17. Deskriptivni pokazatelji za tvrdnje na faktoru individualizacije.

	M	SD	N
1.U svojoj nastavi potičem učenike na rješavanje problema.	4,31	0,700	354
2.U svojoj nastavi potičem slobodu izbora načina na koji se uči (strategije, metode, postupci).	3,94	0,834	354
3.U svojoj nastavi potičem učenike na postavljanje pitanja.	4,54	0,597	354

4.U svojoj nastavi potičem slobodu izražavanja osjećaja i mišljenja svih učenika.	4,55	0,587	354
5.U svojoj nastavi potičem slobodu iskazivanja vještina i sposobnosti učenika.	4,58	0,563	354
6.U svojoj nastavi potičem situacije u kojima će se učenici osjećati uspješno i zadovoljno u razredu.	4,57	0,560	354
7.Poštujem i uvažavam mišljenja učenika.	4,59	0,572	354
8.Učenike potičem da poštuju jedni druge.	4,80	0,428	354
9.U svojoj nastavi potičem učenike na aktivno slušanje drugih.	4,67	0,523	354
10.Potičem učenike na uvažavanje i poštivanje međusobnih razlika.	4,77	0,444	354
11.Potičem učenike da otvoreno slušaju jedni druge, bez predrasuda.	4,74	0,469	354
12.Potičem učenike da prepoznaju svoje osobne snage i vrijednosti.	4,60	0,576	354
13.Trudim se stvoriti odnos povjerenja između mene i učenika.	4,68	0,503	354
14.Učenike potičem na razumijevanje kako je svaka osoba jednako važna i vrijedna.	4,76	0,473	354

Uočavamo da su nastavnici najveći broj tvrdnji na faktoru individualizacije označili da ih koriste *uvijek kad je to moguće* ($M = >4,5$). Jedino su dvije tvrdnje označene kao manje učestale: *U svojoj nastavi potičem učenike na rješavanje problema*. ($M=4,31$), i *U svojoj nastavi potičem slobodu izbora načina na koji se uči (strategije, metode, postupci)*. ($M=3,94$), iako su i one poprilično visoko vrednovane i označene kao *često* korištene u nastavi.

Tablica 18. Deskriptivni pokazatelji za tvrdnje na faktoru socijalizacije.

	M	SD	N
15.U svojoj nastavi stvaram situacije u kojima učenici imaju mogućnosti zajednički raditi i rješavati probleme.	4,17	0,735	355
16.U svojoj nastavi učenicima pružam mogućnost da raspravljaju i objasne svoja stajališta.	4,40	0,645	355
17.Zajedno s učenicima kreiram nastavu i situacije za učenje.	3,63	0,963	355
18.U nastavi potičem suradničko učenje i timski rad.	4,19	0,785	355
19.Povezujem nastavu sa životom.	4,50	0,648	355
20.Potičem učenike na samostalnu podjelu rada kada međusobno surađuju.	3,99	0,859	355
21.Kada se dogode sukobi između učenika, potičem ih na međusobno suočavanje.	3,92	1,019	355
22.Učenike potičem na ovladavanje sukobima na produktivan način.	4,08	0,850	355
23.Potičem učenike na razgovor i razmjenu mišljenja.	4,48	0,635	355

Što se tiče tvrdnji na faktoru socijalizacije, nastavnici *uvijek kad je to moguće: Povezuju nastavu sa životom* ($M=4,50$), a sve ostale tvrdnje označene su kao *često* korištene u nastavi, s

tim da su se nastavnici odmah nakon gore navedene tvrdnje najviše složili s tvrdnjom *Potičem učenike na razgovor i razmjenu mišljenja*. (M=4,48), a najmanje (iako isto visoko i u kategoriji *često*) slaganje iskazali su za tvrdnju *Zajedno s učenicima kreiram nastavu i situacije za učenje*. (M=3,63).

7.2. Rezultati kvantitativnog dijela istraživanja

7.2.1. Odgojno-obrazovne filozofije i vrsta škole

U tablici 19. prikazane su razlike u stupnju slaganja sa suvremenim i tradicionalnim odgojno-obrazovnim filozofijama s obzirom na vrstu škole u kojoj su nastavnici zaposleni.

Tablica 19. Stupanj slaganja sa suvremenim i tradicionalnim odgojno-obrazovnim filozofijama s obzirom na vrstu škole u kojoj su nastavnici zaposleni.

	vrsta škole	N	M	SD
suvremene odgojno-obrazovne filozofije	srednja strukovna škola	242	4,1924	0,41958
	gimnazija	113	4,3046	0,36599
tradicionalne odgojno-obrazovne filozofije	srednja strukovna škola	242	3,0847	0,45790
	gimnazija	113	2,9832	0,42298

Potom je proveden t-test kako bi se ispitalo postoji li statistički značajna razlika u odgojno-obrazovnim filozofijama srednjoškolskih nastavnika s obzirom na vrstu škole u kojoj su zaposleni (tablica 20).

Tablica 20. Rezultati t-testa na *Skali preferencija odgojno-obrazovnih filozofija* s obzirom na vrstu škole u kojoj su nastavnici zaposleni.

		Levene's Test		t-test for Equality of Means			
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference
suvremene odgojno-obrazovne filozofije	Equal variances assumed	1,430	0,233	-2,441	353	0,015	-0,11219
	Equal variances not assumed			-2,565	248,203	0,011	-0,11219
tradicionalne odgojno-obrazovne filozofije	Equal variances assumed	1,200	0,274	1,992	353	0,047	0,10149
	Equal variances not assumed			2,051	235,366	0,041	0,10149

Rezultati t-testa ukazuju da postoji statistički značajna razlika u odgojno-obrazovnim filozofijama srednjoškolskih nastavnika s obzirom na vrstu škole u kojoj su nastavnici zaposleni. Za suvremene odgojno-obrazovne filozofije $t(353)=-2,441$, a $p<0,05$, a za tradicionalne odgojno-obrazovne filozofije $t(353)=1,992$, a $p<0,05$. Gimnazijski se nastavnici ($M=4,3$) više slažu sa suvremenim odgojno-obrazovnim filozofijama od nastavnika iz srednjih strukovnih škola ($M=4,19$), nastavnici srednjih strukovnih škola ($M=3,08$) više se slažu s tradicionalnim odgojno-obrazovnim filozofijama od gimnazijskih nastavnika ($M=2,98$).

7.2.2. Odgojno-obrazovne filozofije i predmetno područje

U tablici 21. prikazane su razlike u stupnju slaganja sa suvremenim i tradicionalnim odgojno-obrazovnim filozofijama s obzirom na predmetno područje (općeobrazovno ili strukovno).

Tablica 21. Stupanj slaganja sa suvremenim i tradicionalnim odgojno-obrazovnim filozofijama s obzirom na predmetno područje (općeobrazovno ili strukovno).

	predmetno područje	N	M	SD
suvremene odgojno-obrazovne filozofije	općeobrazovno	232	4,2429	0,40953
	strukovno	123	4,2001	0,39990
tradicionalne odgojno-obrazovne filozofije	općeobrazovno	232	3,0153	0,45953
	strukovno	123	3,1223	0,42139

Potom je proveden t-test (tablica 22) kako bi se ispitalo postoji li statistički značajna razlika u odgojno-obrazovnim filozofijama srednjoškolskih nastavnika s obzirom na predmetno područje (općeobrazovno ili strukovno).

Tablica 22. Rezultati t-testa na *Skali preferencija odgojno-obrazovnih filozofija* s obzirom na predmetno područje (općeobrazovno ili strukovno).

		Levene's Test		t-test for Equality of Means			
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference
suvremene odgojno-obrazovne filozofije	Equal variances assumed	0,239	0,625	0,945	353	0,345	0,04281
	Equal variances not assumed			0,952	253,925	0,342	0,04281
tradicionalne odgojno-obrazovne filozofije	Equal variances assumed	0,080	0,777	-2,147	353	0,032	-0,10697
	Equal variances not assumed			-2,205	268,058	0,028	-0,10697

Rezultati t-testa ukazuju da ne postoji statistički značajna razlika za faktor suvremenih odgojno-obrazovnih filozofija s obzirom na predmetno područje. Za faktor tradicionalnih

odgojno-obrazovnih filozofija predmetno se područje pokazao kao statistički značajno $t(353)=-2,147$, a $p<0,05$. Nastavnici strukovnog predmetnog područja više se slažu s tradicionalnim odgojno-obrazovnim filozofijama ($M=3,12$) od nastavnika općeobrazovnog predmetnog područja ($M=3,01$).

7.2.3. Odgojno-obrazovne filozofije i godine radnog iskustva u nastavi

U tablici 23. prikazane su razlike u stupnju slaganja sa suvremenim i tradicionalnim odgojno-obrazovnim filozofijama s obzirom na godine radnog iskustva u nastavi.

Tablica 23. Stupanj slaganja sa suvremenim i tradicionalnim odgojno-obrazovnim filozofijama s obzirom na godine radnog iskustva u nastavi.

		N	M	SD	Std. Error
suvremene odgojno-obrazovne filozofije	do 5 godina	91	4,3015	0,35815	0,03754
	od 6 do 15 godina	107	4,1929	0,40464	0,03912
	od 16 do 30 godina	108	4,2419	0,39355	0,03787
	više od 30 godina	49	4,1385	0,49769	0,07110
	ukupno	355	4,2281	0,40616	0,02156
tradicionalne odgojno-obrazovne filozofije	do 5 godina	91	3,0094	0,47285	0,04957
	od 6 do 15 godina	107	3,0151	0,45766	0,04424
	od 16 do 30 godina	108	3,0583	0,42587	0,04098
	više od 30 godina	49	3,2004	0,41431	0,05919
	ukupno	355	3,0524	0,44899	0,02383

Test homogenosti varijanci (tablica 24.) ukazuje na njihovu homogenost.

Tablica 24. Test homogenosti varijanci na *Skali preferencija odgojno-obrazovnih filozofija*.

	Levene Statistic	df ₁	df ₂	Sig.
suvremene odgojno-obrazovne filozofije	1,103	3	351	0,348
tradicionalne odgojno-obrazovne filozofije	1,176	3	351	0,319

Kako bi se ispitalo postoji li statistički značajna razlika u odgojno-obrazovnim filozofijama srednjoškolskih nastavnika s obzirom na godine radnog iskustva provedena je analiza varijance (ANOVA). U tablici 25. prikazani su rezultati ANOVA analize.

Tablica 25. Rezultati analize varijance na *Skali preferencija odgojno-obrazovnih filozofija* s obzirom na godine radnog iskustva u nastavi.

		Sum Squares	df	Mean Square	F	Sig.
suvremene odgojno-obrazovne filozofije	Between Groups	1,037	3	0,346	2,115	0,098
	Within Groups	57,361	351	0,163		
	Total	58,399	354			
tradicionalne odgojno-obrazovne filozofije	Between Groups	1,393	3	0,464	2,330	0,074
	Within Groups	69,970	351	0,199		
	Total	71,364	354			

Rezultati ANOVA analize ne pokazuju statistički značajne razlike u odgojno-obrazovnim filozofijama srednjoškolskih nastavnika s obzirom na godine radnog iskustva u nastavi.

7.2.4. Nastavne strategije za poticanje razvoja socijalne kompetencije učenika i vrsta škole

U tablici 26. prikazane su razlike u odabiru nastavnih strategija za poticanje razvoja socijalne kompetencije učenika s obzirom na vrstu škole u kojoj su nastavnici zaposleni (gimnazija ili strukovna škola).

Tablica 26. Učestalost korištenja nastavnih strategija za poticanje socijalne kompetencije učenika s obzirom na vrstu škole u kojoj su nastavnici zaposleni (gimnazija ili strukovna škola).

	vrsta škole	N	M	SD
faktor individualizacije	srednja strukovna škola	242	4,5621	0,38350
	gimnazija	113	4,6081	0,34164
faktor socijalizacije	srednja strukovna škola	242	4,1410	0,54280
	gimnazija	113	4,1740	0,50480

Potom je proveden t-test (tablica 27) kako bi se ispitalo postoji li statistički značajna razlika u odabiru nastavnih strategija za poticanje razvoja socijalne kompetencije učenika s obzirom na vrstu škole u kojoj su nastavnici zaposleni (gimnazija ili strukovna škola).

Tablica 27. Rezultati t-testa na *Skali učestalosti provođenja nastavnih strategija za poticanje socijalne kompetencije* s obzirom na vrstu škole u kojoj su nastavnici zaposleni (gimnazija ili strukovna škola).

		Levene's Test		t-test for Equality of Means			
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference
faktor individualizacije	Equal variances assumed	1,358	0,245	-1,088	353	0,277	-0,04595
	Equal variances not assumed			-1,134	243,408	0,258	-0,04595
faktor socijalizacije	Equal variances assumed	,138	0,710	-0,547	353	0,585	-0,03309
	Equal variances not assumed			-0,561	233,898	0,575	-0,03309

Rezultati t-testa ne pokazuju statistički značajne razlike u odabiru nastavnih strategija za poticanje razvoja socijalne kompetencije učenika s obzirom na vrstu škole u kojoj su nastavnici zaposleni (gimnazija ili strukovna škola). I nastavnici strukovnih škola (M=4,56) i

gimnazijski nastavnici (M=4,6) *uvijek kad je to moguće* koriste strategije individualizacije. Strategije socijalizacije i nastavnici srednjih strukovnih škola (M=4,14) i gimnazijski nastavnici (M=4,17) *često* koriste u svojoj nastavi.

7.2.5. Nastavne strategije za poticanje razvoja socijalne kompetencije učenika i predmetno područje

U tablici 28. prikazane su razlike u odabiru nastavnih strategija za poticanje razvoja socijalne kompetencije učenika s obzirom na predmetno područje (općeobrazovno ili strukovno).

Tablica 28. Učestalost korištenja nastavnih strategija za poticanje socijalne kompetencije učenika s obzirom na predmetno područje (općeobrazovno ili strukovno).

	predmetno područje	N	M	SD
faktor individualizacije	općeobrazovno	232	4,6064	0,34811
	strukovno	123	4,5209	0,40589
faktor socijalizacije	općeobrazovno	232	4,1566	0,52096
	strukovno	123	4,1418	0,55012

Potom je proveden t-test (tablica 29) kako bi se ispitalo postoji li statistički značajna razlika u odabiru nastavnih strategija za poticanje razvoja socijalne kompetencije učenika s obzirom na predmetno područje (općeobrazovno ili strukovno).

Tablica 29. Rezultati t-testa na *Skali učestalosti provođenja nastavnih strategija za poticanje socijalne kompetencije* s obzirom na predmetno područje (općeobrazovno ili strukovno).

		Levene's Test		t-test for Equality of Means			
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference
faktor individualizacije	Equal variances assumed	6,014	0,015	2,076	353	0,039	0,08548
	Equal variances not assumed			1,981	218,183	0,049	0,08548
faktor socijalizacije	Equal variances assumed	0,202	0,653	0,250	353	0,803	0,01478
	Equal variances not assumed			0,245	237,263	0,806	0,01478

Rezultati t-testa pokazuju da na faktoru socijalizacije ne postoji statistički značajna razlika s obzirom na predmetno područje. I nastavnici općeobrazovnog predmetnog područja ($M=4,17$) i nastavnici strukovnog predmetnog područja ($M=4,14$) često koriste strategije socijalizacije u svojoj nastavi. Na faktoru individualizacije prisutna je statistički značajna razlika s obzirom na predmetno područje $t(353)=2,076$, a $p<0,05$. Nastavnici općeobrazovnog predmetnog područja statistički značajno učestalije ($M=4,61$) koriste strategije individualizacije u svojoj nastavi od nastavnika strukovnog predmetnog područja ($M=4,52$).

7.2.6. Nastavne strategije za poticanje razvoja socijalne kompetencije učenika i godine radnog iskustva u nastavi

U tablici 30. prikazane su razlike u učestalosti odabira nastavnih strategija za poticanje razvoja socijalne kompetencije učenika s obzirom na godine radnog iskustva u nastavi.

Tablica 30. Učestalost korištenja nastavnih strategija za poticanje socijalne kompetencije učenika s obzirom na godine radnog iskustva u nastavi.

		N	M	SD	Std. Error
faktor individualizacije	do 5 godina	91	4,6672	0,27974	0,02933
	od 6 do 15 godina	107	4,5427	0,39109	0,03781
	od 16 do 30 godina	108	4,5857	0,36656	0,03527
	više od 30 godina	49	4,4636	0,44586	0,06369
	ukupno	355	4,5768	0,37083	0,01968
faktor socijalizacije	do 5 godina	91	4,1209	0,55965	0,05867
	od 6 do 15 godina	107	4,1298	0,49278	0,04764
	od 16 do 30 godina	108	4,1759	0,51540	0,04959
	više od 30 godina	49	4,2018	0,59433	0,08490
	ukupno	355	4,1515	0,53051	0,02816

Test homogenosti varijanci ukazuje na homogenost varijanci na faktoru socijalizacije, a na faktoru individualizacije ukazuje na nehomogenost varijanci (tablica 31).

Tablica 31. Test homogenosti varijanci na *Skali učestalosti provođenja nastavnih strategija za poticanje socijalne kompetencije*.

	Levene Statistic	df ₁	df ₂	Sig.
faktor individualizacije	5,801	3	351	0,001
faktor socijalizacije	1,049	3	351	0,371

Kako bi se ispitalo postoji li statistički značajna razlika u učestalosti korištenja nastavnih strategija za poticanje socijalne kompetencije učenika s obzirom na godine radnog iskustva u

nastavi provedena je analiza varijance (ANOVA). U tablici 32. prikazani su rezultati ANOVA analize.

Tablica 32. Rezultati analize varijance na *Skali učestalosti provođenja nastavnih strategija za poticanje socijalne kompetencije* s obzirom na godine radnog iskustva u nastavi.

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
faktor individualizacije	Between Groups	1,505	3	0,502	3,732	0,012
	Within Groups	47,175	351	0,134		
	Total	48,680	354			
faktor socijalizacije	Between Groups	,324	3	0,108	0,382	0,766
	Within Groups	99,307	351	0,283		
	Total	99,631	354			

Rezultati ANOVA analize pokazuju statistički značajne razlike u učestalosti korištenja nastavnih strategija za poticanje socijalne kompetencije učenika na faktoru individualizacije s obzirom na godine radnog iskustva u nastavi ($F(3,351)=3,732$; $p<0,05$). Na faktoru socijalizacije nije bilo statistički značajnih razlika s obzirom na godine radnog iskustva u nastavi ($F(3,351)=0,382$; $p>0,05$) stoga se taj faktor nije dalje ispitivao.

Potom se provelo post-hoc testiranje, Schefféovim testom, kako bi se provjerilo koje skupine se međusobno statistički značajno razlikuju na faktoru individualizacije (tablica 33).

Tablica 33. Rezultati post-hoc testa na faktoru individualizacije s obzirom na godine radnog iskustva u nastavi.

Zavisna varijabla: faktor individualizacije				
Scheffe				
(I) radno iskustvo u nastavi	(J) radno iskustvo u nastavi	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.
do 5 godina	od 6 do 15 godina	0,12447	0,05228	0,131
	od 16 do 30 godina	0,08152	0,05217	0,487
	više od 30 godina	0,20363*	0,06496	0,021
od 6 do 15 godina	do 5 godina	-0,12447	0,05228	0,131
	od 16 do 30 godina	-0,04295	0,05001	0,864
	više od 30 godina	0,07917	0,06324	0,667
od 16 do 30 godina	do 5 godina	-0,08152	0,05217	0,487
	od 6 do 15 godina	0,04295	0,05001	0,864
	više od 30 godina	0,12212	0,06315	0,293
više od 30 godina	do 5 godina	-0,20363*	0,06496	0,021
	od 6 do 15 godina	-0,07917	0,06324	0,667
	od 16 do 30 godina	-0,12212	0,06315	0,293

*. The mean difference is significant at the 0.05 level.

Rezultati post-hoc testa pokazuju da se na faktoru individualizacije statistički značajno razlikuju nastavnici koji imaju *do 5 godina radnog iskustva* u nastavi od nastavnika koja imaju *više od 30 godina radnog iskustva* u nastavi. Nastavnici s *do 5 godina radnog iskustva* u nastavi na skali individualizacije imaju *statistički značajno viši* rezultat ($M = 4,67$) od nastavnika s *više od 30 godina radnog iskustva* u nastavi ($M = 4,46$).

7.2.7. Povezanost između odgojno-obrazovnih filozofija srednjoškolskih nastavnika i nastavnih strategija za poticanje razvoja socijalne kompetencije učenika

Povezanost između odgojno-obrazovnih filozofija srednjoškolskih nastavnika i nastavnih strategija za poticanje razvoja socijalne kompetencije učenika utvrđena je Pearsonovim koeficijentom korelacije (tablica 34).

Tablica 34. Korelacija: odgojno-obrazovne filozofije srednjoškolskih nastavnika i nastavne strategije za poticanje razvoja socijalne kompetencije učenika.

		faktor individualizacije	faktor socijalizacije	suvremene odgojno-obrazovne filozofije	tradicionalne odgojno-obrazovne filozofije
faktor individualizacije	Pearson r	1	0,590**	0,466**	-0,118*
	Sig.		0,000	0,000	0,027
faktor socijalizacije	Pearson r	0,590**	1	0,476**	0,093
	Sig.	0,000		0,000	0,080
suvremene odgojno-obrazovne filozofije.	Pearson r	0,466**	0,476**	1	0,081
	Sig.	0,000	0,000		0,127
tradicionalne odgojno-obrazovne filozofije	Pearson r	-0,118*	0,093	0,081	1
	Sig.	0,027	0,080	0,127	
**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).					
*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).					
c. Listwise N=355					

Uočavamo da faktor individualizacije korelira umjereno pozitivno sa suvremenim odgojno-obrazovnim filozofijama ($r=0,466$; $p<0,01$), a s tradicionalnim odgojno-obrazovnim filozofijama korelira nisko i negativno ($r=-0,118$; $p<0,05$). Faktor socijalizacije korelira umjereno pozitivno sa suvremenim odgojno-obrazovnim filozofijama ($r=0,476$; $p<0,01$), a s tradicionalnim odgojno-obrazovnim filozofijama ne korelira statistički značajno.

7.3. Rezultati kvalitativnog dijela istraživanja

U ovome dijelu rada bit će prikazani rezultati kvalitativne faze istraživanja kroz odgovore na postavljena istraživačka pitanja. Zbog bolje preglednosti ponovo je prikazana tablica 4 u kojoj je prikazana struktura uzorka za ovu fazu istraživanja.

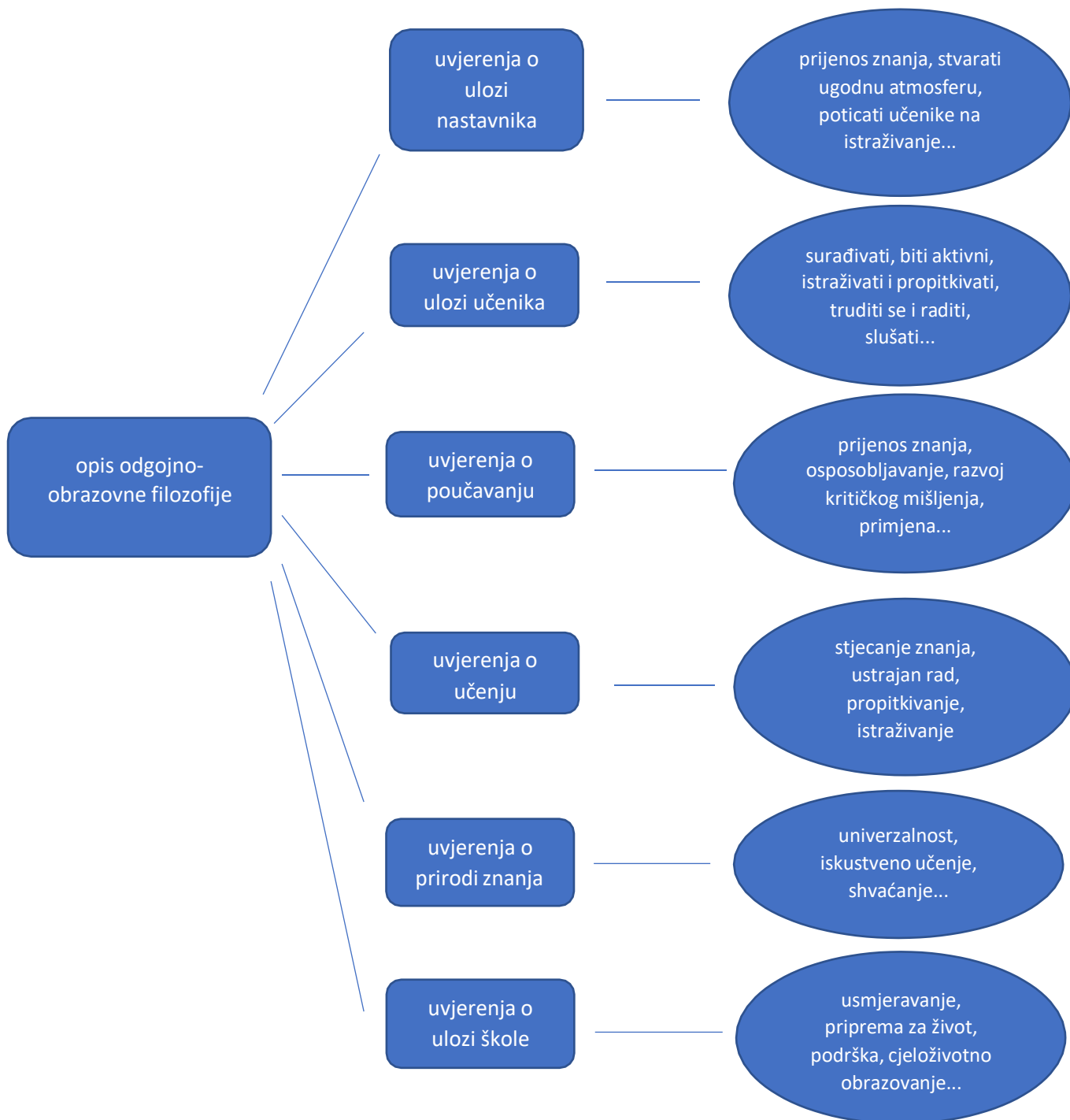
Tablica 4. Struktura uzorka kvalitativne faze istraživanja.

pseudonim sudionice istraživanja	datum provođenja intervjua	trajanje intervjua	škola	predmetno područje	radno iskustvo
Marija	1.12.2022.	44 min.	strukovna škola	strukovno	od 16 do 30 godina
Ana	5.12.2022.	53 min.	gimnazija	općeobrazovno (jezično-komunikacijsko područje)	do 5 godina
Karla	5.12.2022.	49 min.	gimnazija	općeobrazovno (prirodoslovno-matematičko područje)	više od 30 godina
Tihana	8.12.2022.	46 min.	strukovna škola	općeobrazovno (jezično-komunikacijsko područje)	do 5 godina

Nastavnice koje su sudjelovale u ovoj fazi istraživanja odabrane su s obzirom na prethodno prikazane kriterije odabira, vodeći računa o zastupljenosti nastavnica koje po svojim sociodemografskim osobinama i rezultatima iz kvantitativne faze istraživanja odgovaraju kategorijama koje su se u kvantitativnoj fazi istraživanja pokazale kao statistički značajne. Na ovaj način željelo se obuhvatiti sudionike istraživanja s obzirom na njihove međusobne razlike koje su se pokazale kao značajne za istraživački problem kako bi se on što potpunije obuhvatio i razumio.

7.3.1. Opis odgojno-obrazovne filozofije

Odgojno-obrazovne filozofije nastavnica opisane su kroz sljedeće teme: njihova uvjerenja o ulozi nastavnika i učenika, o učenju i poučavanju, o prirodi znanja i o ulozi (srednje) škole (slika 9). Do ovih tema došlo se prvenstveno kroz teorijsku pozadinu o odgojno-obrazovnim filozofijama u kojoj se navedena uvjerenja navode kao aspekti pojedinačne odgojno-obrazovne filozofije.



Slika 9. Teme kroz koje nastavnice opisuju svoje odgojno-obrazovne filozofije.

U nastavku će biti prikazani elementi tradicionalnih i suvremenih odgojno-obrazovnih filozofija kroz uvjerenja o ovih šest odgojno-obrazovnih aspekata.

U tablici 35 prikazana su tradicionalna uvjerenja sudionica istraživanja o ulozi nastavnika.

Tablica 35. Isječci iz intervjua o tradicionalnim uvjerenjima o ulozi nastavnika.

tradicionalna uvjerenja o ulozi nastavnika	primjeri
prijenos znanja	<i>...da ja znanje koje imam, prenosim mladima. (Karla)</i>
odgoj s konkretnim pravilima koja postavljaju nastavnice	<i>...u jednu ruku, naučiti ih kako se ponašati ako nisu svjesni da se pogrešno ponašaju. A nisu. (Marija)</i>
priprema za rad	<i>Mislim da je naš zadatak prije svega naučiti ih raditi. (Marija)</i>
priprema učenika za uspješno položenu državnu maturu	<i>...da oni svladaju program koji je postavljen od Ministarstva obrazovanja, dakle da ih ja to prođem i naučim da mogu baratati time i položiti državnu maturu. (Karla)</i>
autoritet	<i>Što se tiče same nastave, tu znamo koje su granice. (...) Tako da, tu se nekako držim onoga što sam odredila odraditi za taj dan i eto. (Tihana)</i>

Što se tiče tradicionalnih uvjerenja o ulozi nastavnika gimnazijske nastavnice smatraju da je prijenos znanja najviše bitan zbog pripreme učenika na državnu maturu te osjećaju odgovornost da ih pripreme za njeno uspješno polaganje i upis na željeni fakultet: *Jer na kraju krajeva, svi mi dođemo ovdje i potpišemo nekakav ugovor. Dakle, tim ugovorom, ja se obvezujem da ću ispuniti svoj zadatak, a ja znam da je moj zadatak njih dovesti uspješno do kraja četvrtog srednje i oni moraju položiti određene ispite i steći određena znanja i vještine. Tako da mislim da je značajna ta nekakva vlastita odgovornost (Ana).* Nastavnice koje su zaposlene u strukovnoj školi istaknule su više tradicionalnih uvjerenja o ulozi nastavnika. One naglašavaju autoritet nastavnika i smatraju da je njihova uloga: prijenos znanja, priprema za rad i odgoj s konkretnim pravilima koja postavljaju nastavnice. Tu se osvrću i na strukturu učenika zbog kojih je to tako: *Što se tiče samog mog predmeta i nastave, trenutačno ovdje imam isključivo četverogodišnje programe, s učenicima koji su se upisali, recimo, sa skromnijim brojem bodova. Tako da sam najviše usmjerena na to kako da im na što lakši način omogućim da usvoje te ishode koji će im biti potrebni da eventualno završe školovanje na način koji će im omogućiti budućnost da se upišu na nekakve fakultete po želji tako da zasad mislim da je bit u tome da ih mi pripremimo za ono što slijedi dalje (Tihana).*

Ipak, primjećuje se da nastavnice uglavnom imaju uvjerenja koja su dio suvremenih odgojno-obrazovnih filozofija (tablica 36) jer o njima učestalije i više govore.

Tablica 36. Isječci iz intervjua o suvremenim uvjerenjima o ulozi nastavnika.

suvremena uvjerenja o ulozi nastavnika	primjeri
uspostava dobrog odnosa s učenicima	<i>...tu i za sve ostale njihove potrebe, bilo rješavanje socijalnih problema, obiteljskih, tu smo kao nekakve osobe od povjerenja. (...)</i> <i>Mislim da mi se uvijek mogu obratiti u vezi nekakvih problema.</i> (Tihana)
	<i>...biti ne samo podrška, nego i savjetnik.</i> (Marija)
holistički pristupati učenicima	<i>Znanje je važno, ali mislim da ipak taj jedan pristup kao ljudskom biću, kao osobi u razvoju koju treba razumjeti i shvatiti, mislim da je to dosta važno. Uvijek treba naglasiti ljudsku komponentu. Da su to djeca koja se razvijaju, koja ne znaju što će sa sobom, kojima je milijun drugih stvari na pameti. I ljubavi i neke brige.</i> (Karla)
odgojno djelovanje	<i>Mislim ipak da je odgoj nekakva... kako bih to rekla... Taj odnos, razumijevanje i suosjećanja, da je to puno važnije.</i> (Karla)
stvaranje ugodne i poticajne atmosfere	<i>...da stvorim jednu lijepu atmosferu u radu i da se ta djeca prihvate međusobno. (...) Znači, nastojala sam uvijek biti nekakav profesor koji neće biti opak da ga se svi boje jer smatram da se učenici ne bi trebali bojati jer im je to dodatan stres u odnosu na predmet. Smatrala sam da im ne mogu biti ni prijatelj, nego da mora biti nekakva sredina – da ne smijem biti, pod navodnike babaroga, a ne smijem se previše ni približiti.</i> (Karla)
poticati učenike na istraživanje	<i>...da samostalno istražuju nešto u normalnom okviru gradiva – ja ih uputim, a onda oni dalje.</i> (Karla)
uspostava granice između opuštenih atmosfere i poštivanja pravila	<i>...pravila obično dogovorimo na početku školske godine. Kroz razgovor se dogovaramo kako se pridržavati tih pravila - ako se ja pridržavam tih pravila, ako sam ja dosljedna, onda će to biti i oni.</i> (Ana)
	<i>Uvijek sam na sredini. Malo zategnuti, malo popustiti. To je moj način. Stalno balansirati nekako.</i> (Karla)
individualizirano pristupati učenicima	<i>Ne funkcionira isti pristup sa svakim razredom. Treba se prilagoditi toj djeci koju imamo.</i> (Ana)

Osobito važnim naglašavaju uspostavu dobrog odnosa s učenicima i promatranje njih kao cjelovitih osoba te uzimaju u obzir da na nastavni proces utječe sve ono što oni sa sobom donose stoga im u tom smislu žele biti potpora i podrška. Osim toga, nastavnice stavljaju naglasak na odgojnu dimenziju rada, smatraju da treba prihvatiti učenike onakve kakvi jesu, stvarati ugodnu i poticajnu atmosferu, poticati ih na istraživanje i otkrivanje te znati uspostaviti granicu između opuštenih razredne atmosfere i poštivanja pravila.

Ana naglašava: *...moram ih pridobiti da oni govore na samom jeziku, da se ne ustručavaju, da me se ne boje, to nije poanta. Ako ja želim da oni svi rade, onda ja njima moram, ne mogu reći biti prijatelji, jer to je stvarno previše, niti treba ići u tom odnosu, ali da se oni meni ne ustručavaju kazati: "Meni ovo nije jasno!", da se ne ustručavaju kazati: "Danas*

*se loše osjećam.”. “Zašto ne?” Da se ne boje pristupiti i kazati: “Nastavnice, molim Vas, danas mi je loš dan. Ja ću pratiti, nemojte me ništa pitati.”, i to je u redu. To se može svima jednom dogoditi.” (...) Sama moram biti dosljedna i kroz taj odnos važna je dosljednost i pristupačnost. Ističe i važnost humora u nastavi: *Mislim da nemam neki strogi pristup niti preopušten, nego pokušavam naći neku zdravu granicu. Recimo, između neke zdrave atmosfere u razredu, da ne divljamo, da smo tu, ali opet uz šale. Mislim da humor jako puno pomaže i u podučavanju, ali i njima da zapamte.**

Karla ističe kompleksnost učenika kao osoba i cijele okoline u kojoj žive, a koju ne možemo promatrati kao odvojenu od škole: *Ne znamo danas u kakvoj oni situaciji žive, kakve su ekonomske mogućnosti, kakve su socijalne mogućnosti. Ipak mislim da profesor ne može biti samo stroj, ne može samo tražiti znanje. Ipak mora nekad sagledati pozadinu učenika (...) ...kakva je situacija kući. Škola bi trebala biti u mogućnosti pomoći takvom učeniku jer oni vam i šute.*

Nastavnice spominju što za njih znači biti nastavnik. Uglavnom naglašavaju da je to poziv za koji je potrebna ljubav prema zanimanju, ali i prema djeci. Marija uz to dodaje *...to mi je posao, to mi je obveza, to mi je dužnost. To mi je jednostavno poziv.* Uz taj poziv vezuju ugodne osjećaje i žele ostati u lijepom sjećanju učenicima i da od njih nauče ono što će im biti od koristi u životu i usmjeriti ih da budu dobri ljudi. Karla ističe: *Volim biti nastavnik, osjećam se jako lijepo među mladima, imam osjećaj da ne starim, ugodno mi je, mogu uspostaviti nekakav dobar kontakt s njima premda oni baš ne vole moj predmet - oni su više društvenjaci.* Tihana ističe da je *...najznačajnije da ih mi pratimo na tom putu odrastanja te da, zapravo, kada se kasnije nađu u nekoj situaciji, da se zapravo sjete da smo bili tu kao nešto dobro, da se sjete nečeg pozitivnog što će im koristiti i u budućem životu.* Osim toga spominje da je biti nastavnik i izazov – izdvaja materijalne i tehničke uvjete rada te ističe podcijenjenost struke u društvu i neprivlačnost mlađim generacijama: *Mislim da se stvara više nekakvo negativno ozračje vezano uz nastavnike, nego da bi se promicala njihova uloga u društvu i s tim se stvarno smanjuje i poštovanje tih roditelja koji nemaju poštovanja ni prema instituciji ni prema nastavniku. Vrše svakakve pritiske, obraćaju se možda kako ne bi trebali. Tako da mislim da se ta uloga sve više degradira i da je zapravo pitanje kako će, ako se ovako nastavi, i opstajati u budućnosti i tko će se uopće htjeti time baviti jer imamo sada situacija gdje imamo natjecaj za ove neke predmete, možda malo deficitarnijih struka, gdje mladi ljudi uopće ne žele.* Nastavnice uočavaju kompleksnost uloge nastavnika koju, unatoč izazovima, prihvaćaju prvenstveno zbog toga što smatraju da je biti nastavnik ne samo posao, nego i poziv uz koji ih veže osjećaj ljubavi.

Nastavnice su i s obzirom na ulogu učenika iskazale i neka tradicionalna i suvremena uvjerenja. Tradicionalna uvjerenja o učenicima prikazana su u tablici 37.

Tablica 37. Isječci iz intervjua o tradicionalnim uvjerenjima o ulozi učenika.

tradicionalna uvjerenja o ulozi učenika	primjeri
trud i rad	<i>Radi i trudi se, i uči. Ulaži u sebe. (Marija)</i>
slušati	<i>Glavni zadatak bio bi im slušati i usvajati ono što im se objašnjava. Odnosno shvaćati. Pa kako će oni to dalje kroz život upotrebljavati, to je na njima. Odnosno i na sposobnostima samoga čovjeka kako on to može prihvatiti. (Marija)</i>
spremnost na usvajanje novih znanja	<i>...biti otvoren za nove spoznaje i onako doći na sat spreman, zapravo usvajati nova znanja, pokušati se koncentrirati na nastavu (...) odnosno prihvaćanja onoga što je predviđeno toga dana. (Tihana)</i>
preuzeti odgovornost	<i>Dakle, baš bi u tome, po meni, trebala biti njihova uloga – da su svjesni odgovornosti, da ne mogu oni samo kazati: Meni to nije dobro objašnjeno i to je gotovo. Jesam li ja pitao, jesam li se ja potrudio? Jesam li ja slušao u tom trenutku? U teoriji, mogu oni sjediti i ništa ne pitati, ali biti aktivni slušači i opet će doći do nekakvoga cilja. (Ana)</i>

Nastavnice naglašavaju da je uloga učenika da slušaju i usvajaju sadržaje i prihvaćaju ono što su nastavnice pripremile za taj dan, da se trude i rade, da su pristojni i da preuzmu odgovornost za svoje učenje.

Suvremena uvjerenja o učenicima (tablica 38) uglavnom su iskazale gimnazijske nastavnice.

Tablica 38. Isječci iz intervjua o suvremenim uvjerenjima o ulozi učenika.

suvremena uvjerenja o ulozi učenika	primjeri
aktivno slušati	<i>Kroz ove godine primjećujem koliko oni od prvog do četvrtog srednje nauče slušati jedni druge, što je jako bitno. (Ana)</i>
suradivati	<i>Suradnja - ne moramo uvijek raditi s osobama koje nam se sviđaju ili moramo ispuniti zadatak koji smo svi dobili kao grupa. Dakle, te neke stvari... (Ana)</i>
	<i>Ali ako učenik surađuje zajedno s profesorom, učiteljem, ako radi, razvija sebe, dakle ako osvijesti da je i on tu najvažniji zapravo. (Karla)</i>
biti aktivni i u središtu nastavnog procesa	<i>U idealnoj situaciji učenik bi trebao biti jako aktivan, jako motiviran i rekla bih, on bi morao, to smo stvarno zaključili kroz razgovor, preuzeti odgovornost za svoje učenje. Pogotovo što idu stariji. (...) Čak i nemam</i>

	<i>samo tu teorijsku podlogu u glavi, ali stvarno ne moram ja biti tu u centru, nego evo vama i meni je zapravo odlična ta stvar jer bilo je situacija da zadamo temu, diskusije, i oni stvarno jedni s drugima rade, a ja kimam glavom i stojim sa strane. (Ana)</i>
pomagati	<i>Da su aktivni učenici, da su pomagači, to su, po meni, dvije najvažnije uloge. (Ana)</i>
sudjelovati u projektima	<i>Njima bi se mogla davati puno veća odgovornost, puno jači zadatci gdje bi oni stvarno shvatili: "U redu, ako ja nešto napravim, doći ćemo do nečeg odličnog", a to se može. Sad smo nedavno imali jedan projekt vezan uz brzu modu gdje su oni morali svašta raditi i osvojili su prvo mjesto i zapravo su bili jako ponosni na to što su napravili. Tu je puno različitih znanja i vještina uključeno, ne samo ono što su učili na Geografiji. Takve stvari gdje oni stvarno osjete nekakav uspjeh, gdje osjete rad, gdje osjete da oni ulažu nešto i dođu do rezultata - pobjeda. Onda je to konkretan proizvod. (Ana)</i>
istraživati, propitkivati, davati ideje	<i>Kako danas imamo ove naše tehnologije prilično razvijene, dajem im i prezentacije i svašta nešto – otvaram im prostor da oni mogu sami i meni davati neke ideje. Čak i neke njihove ideje meni se jako svide što mi možda ne bi palo napamet. Oni nađu nešto o čemu ja uopće nisam mislila, učenici to nađu. (Karla)</i>

Ističu da je važno da učenici: nauče aktivno slušati, međusobno surađuju i pomažu jedni drugima, da su aktivni i u središtu nastavnog procesa, da sudjeluju u projektima, daju ideje, propitkuju i istražuju. Iako preuzimanje odgovornosti pripada tradicionalnim odgojno-obrazovnim filozofijama (Gezer, 2018), nastavnice često naglašavaju, i u kontekstu suvremenih uvjerenja o ulozi učenika, da je puno toga na njima, na tome koliko će se oni odlučiti angažirati i potruditi te preuzeti odgovornost za svoje učenje i biti uistinu aktivni.

Tradicionalna uvjerenja nastavnica o poučavanju prikazana su u tablici 39.

Tablica 39. Isječci iz intervjua o tradicionalnim uvjerenjima o poučavanju.

tradicionalna uvjerenja o poučavanju	primjeri
prijenos znanja	<i>Poučavanje bih definirala kao nastojanje prenošenja, ali i aktivno prenošenje svih tih znanja. (Tihana)</i>
osposobljavanje za život (preskriptivno)	<i>Mislim da ih osposobljava za budući život. Kako će raditi, funkcionirati i kako će se ponašati u društvu. (Marija)</i>
ostvarivanje plana i programa	<i>Glavni cilj bude ostvariti čitav kurikulum. Tako da, eto, trudim se ostvariti te ishode doista što bolje mogu, bar na razini dovoljan. (Tihana)</i>
nagrađivanje učenika	<i>Još ja imam način da nagradim učenike, dajem im nekakve plusiće u aktivnosti. (...) Na to su žestoki, motivirani su, vole dobiti nekakvu bilješčicu jer će to rezultirati nekakvom dobrom ocjenom i onda su zapravo motivirani jer nažalost, njih još uvijek motivira ocjena. Vjerujem da je ocjena, bez obzira na sve zajedno, uvijek motivirajući čimbenik. (Karla)</i>

usmjerenost na nadarene učenike	<i>Kada vidim nekoga učenika da je zainteresiran, onda ga pošaljem malo na natjecanje, malo guram, da oni koji nisu svjesni svojega potencijala, da ih ja nekako malo usmjerim. Bilo je situacija kad su zagrizli dobro i kada su na kraju od nekakvih društvenjaka, krenuli u prirodnjake. (Karla)</i>
---------------------------------	---

Tradicionalna uvjerenja ogledaju se u tome da nastavnice poučavanje promatraju kao prijenos znanja i osposobljavanje za život, za polaganje državne mature, ostvarivanje plana i programa, nagrađivanje učenika te usmjeravanje na one nadarene učenike. U primjeru za kategoriju nagrađivanja učenika i usmjerenosti na nadarene učenike, nastavnica pronalazi objašnjenje u samim učenicima, kojima su bodovi i ocjena koja iz njih proizlazi dobar motivirajući čimbenik i zbog toga koristi takve nagrade, a na nadarene učenike se djelomično usmjerava kako bi im pomogla da osvijeste svoje potencijale čime pokazuje usmjerenost na učenike, pa to djelomično možemo promatrati i kao suvremeno uvjerenje. Kember i Kwan (2002) u kontekstu motiviranja učenika ističu da nastavnici koji su usmjereniji na sadržaj više pokušavaju djelovati na ekstrinzičnu motivaciju učenika, dok nastavnici koji su usmjereni na proces učenja više pokušavaju djelovati na intrinzičnu motivaciju učenika.

I u aspektu uvjerenja o poučavanju nastavnice iskazuju više suvremenih uvjerenja (tablica 40).

Tablica 40. Isječci iz intervjuja o suvremenim uvjerenjima o poučavanju.

suvremena uvjerenja o poučavanju	primjeri
učiti kako učiti	<i>I treba ih naučiti – učiti kako učiti, rekla bih. Učiti kako se snalaziti u rješavanju nekih problemskih zadataka. (Ana)</i>
	<i>Prikazati im različite strategije za učenje i omogućiti im da oni, zapravo, pronađu onaj način koji im najbolje odgovara. (Tihana)</i>
voditi učenike i podupirati ih	<i>Poučavanje s moje strane – pokazivanje kako doći do znanja (...) da ih ja nekako potaknem na put do konačnog cilja. (Ana)</i>
	<i>...potaknuti ih da oni sami izvuku neke zaključke iz nečega. (Karla)</i>
poticati učenike kroz dovoljno zahtjevne zadatke	<i>Kada imaju nekakav problemski zadatak da nauče kako doći do rješenja, da se moraju malo i pomučiti. Ne u stilu – ja ću sad tebi to zakomplicirati da je to nešto nerješivo, ali da ti je dovoljno zahtjevno da tebe potakne. (Ana)</i>
potaknuti želju za učenjem	<i>Možda probuditi kakvo zanimanje tako da bi oni stvarno željeli doći do takvog odgovora, a ne samo zato što će im to jednom biti u testu. To mi je jako inače problematično: “Neću to naučiti jer nema iz toga ocjene!” – želim da dođemo do toga da oni žele nešto naučiti jer će to nekada moći iskoristiti konkretno – ocjena je tu manje bitna. (Ana)</i>

holistički razvoj	<i>Dati nekakav okvir unutar kojega se oni mogu razvijati i širiti vidike, to bih rekla, širiti nekakve interese i da nauče nešto. Ne samo gradivo, gradivo, ali nešto životno, što će stvarno moći koristiti. (Ana)</i>
razviti svijest o sebi samima	<i>Trebamo prvo radimo na svijesti da upoznaju sebe. (Tihana)</i>
suradnja učenika i nastavnika	<i>Pa trebao bi biti zajednički rad učenika, nastavnika, stručnih učitelja, praktične nastave. Mi bismo trebali malo više komunicirati, malo više surađivati. (Marija)</i>
razvoj kritičkog mišljenja	<i>Da to mišljenje, to mi je jako bitno, bude argumentirano. Znači, ja nešto mislim - "ali zašto?" A ne da je ono "zato". Smatram da im to kasnije kroz život, da će na taj način pristupiti bilo kojem problemu, bilo, ne znam, demokratskim izborima – ako oni znaju: "U redu, ja ću glasati za toga i toga zbog toga i toga". A ne, to je meni netko rekao. Da nauče propitkivati.... (Ana)</i>
	<i>Da oni znaju kritički procijeniti informaciju bilo da na nju naiđu u medijima, bilo ovako u tiskanom obliku, ili neko djelo, ili ne znam, da se znaju kritički osvrnuti prema svemu i dati svoje mišljenje o danoj situaciji, odnosno promisliti je li nešto za njih dobro, je li nešto loše, kakvo je što u društvu i mogu li oni imati ikakvu korist i općenito kako će određeni sadržaji koje konzumiraju, utjecati na njih, bilo pozitivno, bilo negativno. (Tihana)</i>
primjena i korisnost	<i>...Uvijek pitanje: "Što će meni to u životu?". Želim im pokazati - napraviti ćemo sve što treba, onda ćemo vidjeti konkretne primjere u životu što je, i onda vi možete sami dalje istraživati gdje se to primjenjuje, kako se to primjenjuje. (Karla)</i>
osposobljavanje za aktivno građanstvo	<i>Osposobiti se za biti pismen i punopravni građanin društva koji razmišlja svojom glavom. (...) spremni da se aktivno uključe u društvo te da mu pridonose na način na koji najbolje mogu. (Tihana)</i>

U suvremenim uvjerenjima o poučavnju izdavaju se kategorije: učiti kako učiti, biti podrška učenicima u procesu učenja i dolaska do spoznaja, dati im dovoljno zahtjevne zadatke da ih se potakne, potaknuti znatiželju i kritičko mišljenje, osposobiti ih za aktivno građanstvo, potaknuti želju za učenjem (ne samo radi ocjene), znati primijeniti naučeno, razvijati svijesti o sebi samima...

Tradicionalna uvjerenje o učenju prikazana su u tablici 41.

Tablica 41. Isječci iz intervjuja o tradicionalnim uvjerenjima o učenju.

tradicionalna uvjerenja o učenju	primjeri
ustrajan rad	<i>Smatram da su potrebni rad i disciplina, da se radom sve može postići, premda ne morate biti za nešto nadareni, ali uvijek se može nekakvim sustavnim radom doći do određena znanja. (Karla)</i>
stjecanje znanja	<i>Učenje bih definirala kao stjecanje određenih znanja, ostavljam kompetencije sa strane, ishode i sve ostalo. Stjecanje znanja, vještina i iskustava. (Tihana)</i>

Nastavnice u kategoriji tradicionalnih uvjerenja o učenju izdvajaju važnost ustrajnog rada i naglasak stavljaju na stjecanju znanja kao najvažnijem cilju učenja. Ipak, kada nastavnica govori da je učenje stjecanje znanja ona ne stavlja naglasak samo na znanje već i na razvoj vještina i stjecanje iskustava što djelomično pripada kategoriji suvremenih uvjerenja.

Nastavnice su iskazale i neka suvremena uvjerenja o učenju (tablica 42).

Tablica 42. Isječci iz intervjuja o suvremenim uvjerenjima o učenju.

suvremena uvjerenja o učenju	primjeri
samostalni dolazak do spoznaje/istraživanje	<i>Učiti kako se snalaziti u rješavanju nekih problemskih zadataka, kada imaju nekakav problem, kako doći do rješenja, da se moraju malo i pomučiti. (Ana)</i>
	<i>Zapravo učenje nije da samo oni nauče iz udžbenika ono što piše, nego učenje bi bilo nekakvo istraživanje. (Karla)</i>
propitkivanje	<i>Učenje s njihove strane jest spremnost na nekakvo otkrivanje, opet ću doći do propitkivanja - zašto je meni tako pitanje ovako postavljeno. (Ana)</i>

Nastavnice naglašavaju važnost samostalnog dolaska do spoznaje kroz istraživanje te ne uzimanje sadržaja o kojem uče „zdravo za gotovo“ već aktivno uključivanje i propitkivanje.

Tradicionalna uvjerenja o prirodi znanja iskazala je samo jedna nastavnica: *Za svakoga je čovjeka bitno znanje. Mislim da je čovjek gol ako nema znanja. Nema ništa. Jer trebamo pratiti korak s onim znanjem koje je već dosegnuto, koje u školi dobivamo kroz struku i kroz udžbenike* (Marija). Naglasak stavlja na univerzalna znanja proizašla iz akademskih disciplina.

Ostale sudionice iskazale su suvremena uvjerenja o prirodi znanja (tablica 43).

Tablica 43. Isječci iz intervjuja o suvremenim uvjerenjima o prirodi znanja.

suvremena uvjerenja o prirodi znanja	primjeri
shvaćanje uzroka i posljedica	<i>...zbog toga da se oni znaju postaviti u sadašnjem društvu. "Zašto mi živimo danas u digitalno doba, što to znači, kako smo došli do toga, kako je jedan događaj iz prošlosti doveo do toga da se mi nalazimo ovdje", da znaju i shvatiti i propitkivati svijet oko sebe. Mislim da je to znanje. Znanje koje oni mogu dobiti brzim pretraživanjem preko interneta njima ništa ne znači u konačnici, ali znanje shvaćanja nekakvih uzroka i posljedica, to bi trebalo, po meni, biti neko znanje (...) Znanje snalaženja, povezivanja događaja i uzroka. (Ana)</i>
kritički pristup	<i>Dakle, znanje je ne uzimati stvari zdravo za gotovo, nego idemo pristupiti: "Ako je to netko rekao, je li netko drugi rekao nešto potpuno suprotno?" (Ana)</i>
iskustveno učenje	<i>Znači, svijet je tako nekako ubrzan i traži se to znanje, posebno nekakva specijalistička znanja. Mislim da je jako važno ulagati u sebe i smatram da se to ostvaruje i kroz putovanja, upoznavanje ljudi i zemalja. To je jako bitno. (Karla)</i>

Nastavnice naglašavaju da se do znanja dolazi kroz kritički pristup sadržajima učenja, kroz iskustvo i kontekstualnost učenja te kroz shvaćanje uzroka i posljedica.

O ulozi škole, nastavnice su iskazale dosta tradicionalnih uvjerenja (tablica 44).

Tablica 44. Isječci iz intervjuja o tradicionalnim uvjerenjima o ulozi škole.

tradicionalna uvjerenja o ulozi škole	primjeri
priprema za život	<i>Zadaća je da dijete stekne nekakvo znanje i obrazovanje da bi moglo krenuti u život, da bi moglo raditi, da bi se moglo nečim baviti, a ono će poslije sebe nadograđivati. Znači, svi u našoj školi stječu osnovno obrazovanje za svoj budući rad. (Marija)</i>
	<i>Srednja strukovna škola trebala bi prvo pripremiti učenike za obavljanje svoga zanata, odnosno usluge koju učenici obavljaju, a nakon toga i za drugi put koji odaberu – fakultete i daljnje školovanje. (Tihana)</i>
pružiti osnovu za rad	<i>Mogu oni samostalno početi raditi, ali ne mogu samostalno početi voditi neku radnju, jedan prostor. Znači, mi njih moramo osposobiti, odnosno obrazovati da bi oni mogli funkcionirati u društvu, da mogu obavljati svoje osnovne radnje posla, da mogu komunicirati i da za to mogu dobiti plaću. (Marija)</i>

položiti državnu maturu	<i>Rekla bih, prisilno, da je to ipak uspješno položena državna matura. Osjećam odgovornost prema njima da ja njih moram dovesti do toga da oni svoju državnu maturu uspješno polože. (Ana)</i>
usmjeriti učenike	<i>Zapravo da ih usmjerimo. Jer oni najčešće dođu u gimnaziju jer nisu znali kamo će sa sobom, računaju još četiri godine da nekako razmisle. Neki se učenici već odluče što bi, zanima ih neki predmet, a neki opet ostanu neodlučni do samoga kraja. (Karla)</i>
pružiti opće obrazovanje	<i>Čak bih rekla da bi trebale imati i sličnu svrhu, a to je – dati im stvarno neko opće znanje. Mislim da je jako bitno da i gimnazijalci i učenici koji pohađaju strukovne škole dobiju opće obrazovanje. Naravno, u strukovnoj školi nekakva puno konkretnija i praktičnija znanja. (Ana)</i>

Nastavnice, s obzirom na specifičnosti srednjoškolskoga obrazovanja i onoga što učenika čeka nakon završene srednje škole, smatraju da bi ih srednja škola trebala pripremiti za život, pružiti im opće obrazovanje i dati osnovu za rad, usmjeriti ih i pripremiti na uspješno polaganje državne mature.

Suvremena uvjerenja o ulozi škole prikazana su u tablici 45.

Tablica 45. Isječci iz intervjuja o suvremenim uvjerenjima o ulozi škole.

suvremena uvjerenja o ulozi škole	primjeri
pružiti osnovu za cjeloživotno obrazovanje	<i>Naša se struka mora stalno usavršavati, stalno ići prema nekim inovacijama, pratiti stručne seminare da bi mogla napredovati i da bi oni poslije mogli od toga živjeti. (Marija)</i>
pružiti širinu znanja i iskustava	<i>Gimnazijalci moraju možda ići u širinu malo više, ali bolje da je ta širina što više dostupna kako bi im pomogla možda i kasnije se opredijeliti za određeni fakultet jer što im se više stvari pokaže, oni možda mogu bolje prepoznati gdje bi oni bili dobri. Ako ja njima pokažem samo dvije stvari, oni će se fokusirati na te dvije stvari. Ako ja njima pokažem deset stvari, možda će razmisliti o onome što inače ne bi razmišljali. (Ana)</i> <i>Tu neku širinu im dati po pitanju znanja, pogotovo za strukovne škole, a ne da se oni ukalupiraju: “Ti si mehaničar, ti samo moraš znati mehaniku”. “Zašto?” On mora biti građanin koji kasnije mora biti sposoban i glasovati i obračunati porez i uspoređivati cijene. (Ana)</i>
podrška	<i>Da im srednja škola bude neka dobra podrška gdje oni mogu naći nekoga s kim će i porazgovarati ako im nije u redu, bilo po pitanju stručno-razvojne službe, razrednika, predmetnog nastavnika. (Ana)</i>
prepoznati potencijal učenika i poticati ga	<i>Da ih... kroz ove nekakve aktivnosti vidimo da dijete nešto... ima možda potencijala, ali se boji toga... smatra sebe manje vrijednim, da ih na neki način usmjerimo (...), a što se tiče strukovne škole, isto mislim da tu nema razlike velike, da isto dijete, dakle, koje je otišlo u strukovnu školu, otišlo je jer je to željelo tu struku ili možda nije imalo bodove za upisati nešto što je htjelo, ali tu je gdje je i onda treba zapravo to dijete isto zainteresirati da tu postigne svoj maksimum, da bude zadovoljno svojim životom i radom. (Karla)</i>

Nastavnice ističu važnost prepoznavanja potencijala i poticanja učenika, pružanja podrške ne samo u obrazovnom smislu, već i u odgojnom, usmjeravanja učenika na cjeloživotno učenje i pružanje širine znanja i iskustava u smislu otvaranja novih vidika i spoznaja koje će omogućiti njihov holistički razvoj.

Nakon analize intervjua i prikazanih rezultata za prvo istraživačko pitanje, *kako srednjoškolski nastavnici opisuju svoju odgojno-obrazovnu filozofiju*, može se zaključiti da nastavnici svoje odgojno-obrazovne filozofije opisuju kroz različita uvjerenja o odgojno-obrazovnim pitanjima. Iz prikazanih rezultata zaključujemo da nastavnici posjeduju neka uvjerenja tradicionalnih odgojno-obrazovnih filozofija i neka uvjerenja suvremenih odgojno-obrazovnih filozofija. Premda posjeduju više suvremenih uvjerenja i prema tome zaključujemo da je njihova odgojno-obrazovna filozofija dominantno suvremena, iako kod nikoga od njih to nije apsolutno jer su sve sudionice istraživanja iskazale i neka tradicionalna uvjerenja. Odgovor na pitanje zbog čega je to tako, tj. koja su iskustva pridonijela oblikovanju njihovih odgojno-obrazovnih filozofija pokušat ćemo pronaći u prikazu rezultata za drugo istraživačko pitanje.

7.3.2. Iskustva koja pridonose oblikovanju odgojno-obrazovne filozofije nastavnika

Iz intervjua s nastavnicama proizašla je navedena struktura i prepoznate su teme koje su grupirane u vanjske i unutarnje čimbenike (slika 10).



Slika 10. Teme kroz koje nastavnice prikazuju iskustva koja pridonose oblikovanju njihovih odgojno-obrazovnih filozofija.

Kao vanjski čimbenici (tablica 46) prepoznati su: učenici, školsko ozračje, obrazovne politike i teorijska podloga/inicijalno obrazovanje nastavnika.

Tablica 46. Isječci iz intervjua s obzirom na vanjske čimbenike koji pridonose oblikovanju odgojno-obrazovnih filozofija.

vanjski čimbenici	primjeri
teorijska podloga/fakultet	<i>Sad je to dio teorijskog pristupa kad smo polagali stručni nakon obavljenog staža. Stvarno smo tada bili usmjereni na to da idemo u dobrom smjeru. I što se tiče orijentiranosti na učenike i što se tiče orijentiranosti na kakvu globalu, čak i tu dobrobit tako da su nam nekakve moderne tendencije već bile u glavi. (Ana)</i>
	<i>Tijekom fakulteta kada smo dobili neku širu teorijsku sliku, kroz metodike, kroz didaktike kako se poučava strani jezik, što bi sve trebalo raditi, i opet, uzimajući u obzir nekakva emocionalna i socijalna stanja učenika. (Ana)</i>
	<i>Seminari, praćenje stručne literature kako se radi na drugim mjestima, što se radi... sve pomalo. (Marija)</i>
	<i>Na internetu i društvenim mrežama - nastavničke grupe, više strane, moram priznati, američke ili britanske, i onda kroz komentare ljudi, isto pratim neka njihova iskustva iz učionice i razreda, pa onda na taj način promišljanja – “U redu, kako je kod mene, mogu li neke stvari primijeniti ja u svom radu?”. (Ana)</i>
obrazovna politika	<i>Sve dobre stvari od ove reforme koja je provedena nastojim zadržati - vrti se sve oko njih i mislim da je to dobro. (Karla)</i>
	<i>Iako su nam zadani ishodi, zadano nam je ono što mi moramo s njima, ali zapravo način na koji mi možemo doći do toga jest na nama. Što je s jedne strane odlično, ali s druge strane, jako opasno. Odlično je ako je osoba odgovorna, ako je osoba profesionalna, međutim ako nije, to ostavlja jako puno prostora za nerad, za loš pristup, za neozbiljan pristup. (Ana)</i>
školsko ozračje	<i>Utječe sigurno i školsko ozračje. Utječe... utječe... npr. vidimo druge koji, recimo, po mom osobnom mišljenju, rade nekakav minimum onoga čega bi mogli raditi i da je ta nastava potpuno promašena i onda nastojim odraditi sve svoje što najbolje mogu, a ponekad se stvarno pitam: “Čemu?”. Kad vidim nju, za istu plaću, još veću, i sve ostalo, kako da kažem, ne radi ništa, i mislim da je to popriličan problem i da mu još uvijek trudim se oduprijeti koliko god mogu, ali eto, držim se uvijek pozitivnih primjera i uvijek težim gledati ove pozitivne primjere koji uvijek rade više, bolje, jače, nego negativne mada se puno više razgovara o ovim negativnima i mislim da to dugoročno vodi do nekakvih loših posljedica. (Tihana)</i>
	<i>Ta nekakva vlastita odgovornost da bih trebala biti jaka, ali moram priznati i motivirajuća radna okolina. (Ana)</i>
učenici	<i>Znači, ja se moram prilagođavati tim generacijama. Dosta su, čini mi se, nesamostalni, nekako, ne znam... Nastojim da oni to sve malo više sami rade, ali čini mi se da, nekako...Je li to pandemija utjecala? Što je? Ne znam, ali nekako, moram ih više poticati, nego ove generacije ranije. Zapravo, malo me to čudi jer imaju sve, sve imaju. Znači, njima je dosta samo jedan klik da saznaju svašta, ono što mi nismo mogli saznati da smo tražili bilo kakve udžbenike, knjige, časopise. Oni to saznaju u sekundi, a i to im zna biti teško. Znači, malo su dekoncentrirani i malo očekuju da im se sve servira, a malo teže ulažu trud, negoli generacije prije. (Karla)</i>

	<i>I mi se sami izgrađujemo radeći s ovom djecom. Uostalom, kada radite s djecom, osjećate se i mlađe i dosta stvari i ja od njih naučim. Oni me puno toga nauče. (Marija)</i>
	<i>Pa moramo se prilagoditi. Mi se prilagođavamo njima, ne oni nama, a uz to, svako malo su nekakve novine. Možda i bolje i pristupačnije djeci, ali su djeca malo drukčija. (Marija)</i>
	<i>U početku sam se točno držala onoga kako sve ide, kako bi trebalo biti, sve zadano napraviti. Doduše, i onda sam izlazila malo iz okvira, prilagođavala sam se razredu. (...) više sam zapošljavala učenike da rade samostalnije, bilo da na satu dajem nekakve grupne radove, radove u paru ili određene projekte. (Karla)</i>
	<i>Premda, recimo, čini mi se da djeca, s obzirom na ove tehnologije nove i to, da koliko god ja možda i pokušala s tim, da oni ipak vole možda malo više, pod navodnike, "starinski pristup". Nekako se onda pitam zašto to: "A nama je lakše kad nam Vi to objasnite". Što se opet možda povezuje s ovim da su možda malo tromi, da nisu baš... S druge strane, možda korištenje te tehnologije izgubi svrhu sveukupno pa oni kad se to koristi, ne znaju podlogu svega toga jer ja im ispričam neku priču zanimljivu i tako onda nešto povežem s nečim i uvijek nastojim da oni shvate zašto je nešto. (Karla)</i>
	<i>Važan mi je odgojni aspekt zato što evo se ovdje nalazi veći broj učenika s različitim problemima u obitelji, riječ je o raznim nepotpunim obiteljima, različitim i zdravstvenim problemima u obitelji i problemima samih učenika, problemima u ponašanju tako da mi je to iznimno važno iz tih razloga da osjete da imaju nekakvo povjerenje ovdje, nekakvu sigurnu luku. Ovi obrazovni sadržaji naravno da su važni, tako da važno je sve – i matura, i pozitivni ishodi, i završetak nastave – ali eto, ovo bi nam ipak trebao biti prioritet. (Tihana)</i>
	<i>Znači, kad se tek počne, dođemo svi svježi s fakulteta, puni ideala da ćemo tu mijenjati brojne stvari, uvesti tko zna što, tako da mislim da sam po tom pitanju najviše mijenjala sebe, što se tiče pristupa, naučila otpustiti neke stvari i prihvatiti da ne može sve biti onako kako sam ja zamislila, nego da se treba stalno prilagođavati prvo učenicima koji su tu – prilagoditi im ne samo metode, nego svatko od njih ima svoje potrebe i osobine i prilagoditi se najviše razredu u kojemu se nalazim i da nije svaki razred isti, naravno. (Tihana)</i>

Sudionice istraživanja ističu da su na njihovo poimanje različitih odgojno-obrazovnih aspekata i uvjerenja u vezi njih utjecali fakultet i stručna usavršavanja, tj. teorijska podloga koju su dobile, potom obrazovna politika u smislu odgojno-obrazovnih reformi koje su ih potaknule na razmišljanje i na promjene, školsko ozračje – razgovori s kolegama, promatranje načina na koji oni rade i sl. te sami učenici s kojima rade.

Nastavnice su kao unutarnje čimbenike koji su utjecali na oblikovanje njihovih odgojno-obrazovnih filozofija prepoznale: iskustvo vlastitog školovanja, radno iskustvo, osobna iskustva i osobne karakteristike te (samo)refleksiju (tablica 47).

Tablica 47. Isječci iz intervjuja s obzirom na unutarnje čimbenike koji pridonose oblikovanju odgojno-obrazovnih filozofija.

unutarnji čimbenici	primjeri
iskustvo vlastitog školovanja	<i>Nastavak onoga kako se radilo, pozitivna iskustva. (Marija)</i>
	<i>Možda su tu pridonijeli neki onako, da tako to kažem, uzori. Znači, nastavnici koji su nam se sviđali. (Tihana)</i>
	<i>Sigurno su utjecali jer često se u nekim situacijama sjetim situacija iz vlastitog razreda pa se jednostavno nasmijem na nešto na što bih se možda trebala naljutiti i sjetim se reakcija tih nastavnika. (...) Nastojim primijeniti u radu ono što mi se sviđalo kod nekih iz prošlosti, a naravno, i izbjeći ono što mi se nije sviđalo. (Tihana)</i>
	<i>Rekla bih, nažalost, više nekakve stvari iz mog učeničkog iskustva koje mi se nisu sviđale. Ili ja ne želim tako, ili ne da ne želim, ja ne mislim da bi to tako trebalo biti jer kao učenik sam osjećala da mi neke stvari nedostaju ili da nismo dobivali ono što smo trebali dobiti. (...) Pokušavala sam uvijek ići u tom smjeru – kako doći do toga da to ne budem. Često se vraćam na to. (Ana)</i>
radno iskustvo	<i>Ne volim javni nastup ispred odraslih pa sam se mislila: “Ajme meni, kako ću sad u razredu...” Međutim, baš mi je ta opuštenost jako bitna, što nema grča u želucu - ono kad si svoj na svome. Sigurnost, možemo reći. Mislim da se tu dijelom vodim nekakvim osjećajem da mi je dobro u razredu, da imam kontrolu nad razredom, da stvorimo kakvu zdravu atmosferu i to mi je jako bitno – da je ta atmosfera u razredu dobra. I ako je to dobro, onda se ja osjećam sigurnije, u onome što radim i znam – idem u dobrom smjeru. (Ana)</i>
	<i>Nekad mi sigurnost daje iskustvo. Nisam uvijek za to da je to nužno istina, jer starije bi kolege tako govorile da se iskustvom dolazi, s iskustvom si bolji, puno stvari ne vjerujem nužno jer mislim da se ljudi s godinama opuste, a mislim da to opuštanje nije dobro. (Ana)</i>
osobna iskustva i osobne karakteristike	<i>Životna iskustva... Vjerojatno sva ona skupljena tijekom vlastitog školovanja. Mada držim da tu ima dosta i do karaktera i do osobnoga odgoja, znači načina na koji sam odgajana, i ja i svi okolo, svi imamo nekakve vrijednosne kriterije po kojima se ravnamo i mislim da su to iskustva koja zapravo najviše utječu. (Tihana)</i>
	<i>Osobno potječem iz radničke obitelji u kojoj je bilo devetero djece i svi smo na kraju uspjeli. Nismo željeli ništa što nije bilo u našim mogućnostima. Pokušavam im iz osobnog iskustva prenijeti da se sve može postići samo svojim radom i željom da budeš normalan i da opstaneš. (Marija)</i>
	<i>Mislim da se ja dan danas dosta oslanjam na svoja vlastita iskustva i na odgoj svoje djece. Ja to nastojim dosta prenijeti i na svoje učenike i mislim da uspijevam. Što ne mora značiti. Treba pitati njih. (...) Možda djelujem i strože nego što bi trebalo, ali mislim da sam ja tako odgajala i svoju djecu te se trudim odgajati tako i tuđu. (Marija)</i>
	<i>Pravila su postavljena da se krše. Znači, ako vidim da mi pravilo ne odgovara, ja ga brišem. Iskreno rečeno. Ako vidim da mi odgovara, ja ga pojačam. Prema tome, to je moje uvjerenje, ne znači da je to točno, pravilno, ispravno. Toga se pridržavam otkad god radim te smatram da je to tako dobro. (Marija)</i>
	<i>Promijenila sam neka uvjerenja i pristupe kada su moja djeca krenula u školu. Vidjela sam s kakvim se problemima suočavaju, pogotovo u višim razredima i srednjoj školi, pa i što se tiče nastavnika. Tako da je to dosta utjecalo na mene... (Karla)</i>
	<i>Volontiranje - jer inače u slobodno vrijeme, koliko stignem, radim s učenicima koji imaju probleme u ponašanju i pristup toj strani isto mi je uvelike pomogao</i>

	<i>u vlastitom radu sa svojim učenicima u školi jer nekada me stvarno natjera da nekakva ponašanja ne shvaćam osobno, ili da tu, ponekad, nezainteresiranost, odsutnost: “Aha, ne mora značiti da je to zbog toga što sad radimo gramatiku, nego je možda tom učeniku kod kuće grozna situacija”. (Ana)</i>
	<i>Ne bih željela da glupo zvuči, ali nekako osjećaj. Možda je to, ne bih ja rekla, poziv, ali, recimo, da se držimo nekad toga – osjećaj idem li u dobrom smjeru ili ne. Samo vjerujem da čovjek kojemu je stalo do svojega posla, svatko zna radi li nešto dobro ili ne. (Ana)</i>
	<i>Najviše utječu moja vlastita uvjerenja, što ja smatram da bih trebala biti, koja je moja odgovornost i kako da ja budem poštena prema tebi, prema svom šefu, prema učenicima, prema onome što ja njima trebam pružiti... (Ana)</i>
(samo)refleksija	<i>Dakle, promatrajući njih i pokušavajući analizirati situaciju. Inače, čini mi se da je to promatranje bitno. I ta nekakva sposobnost, da smo sposobni promatrati i biti svjesni situacije u razredu u svakom trenutku. (Ana)</i>
	<i>...baš ta potreba da propitkujemo to što radimo, ne u smislu da smo nesigurni u sebe, to je nekakav zdravi kritički osvrt na ono što radimo. I ja bih stvarno napravila na početku i na kraju godine kratku anketu za učenike – “što mi se sviđelo u pristupu ove godine iz [...] što ne, što može nastavnica promijeniti, što mogu ja promijeniti”. I to u početku, kad su mi neki rekli: “Ajme, to su ti prvaši, što će oni znati”, u smislu premladi su – a zapravo su njihovi odgovori bili jako konkretni. To je bila anonimna anketica, dakle ništa sad posebno, 4–5 pitanja, ali meni je to značilo da vidim je li taj pristup bio dobar, jesu li te aktivnosti bile dobre, što ću dogodne promijeniti. (Ana)</i>
	<i>Redovito promišljam, mislim, doista redovito. Kako sam pristupila... preispitujem se dosta. Naravno, podijelim s kolegama u zbornici uvijek nekakvu situaciju, mi to stvarno dijelimo, svi svoje situacije, nekako prodiskutiramo... (Tihana)</i>

Na oblikovanje odgojno-obrazovnih filozofija nastavnica uvelike su utjecali i unutarnji čimbenici: pozitivna i negativna iskustva u vlastitom školovanju (vode se onim pozitivnim, a nastoje ne slijediti ono što su same prepoznale kao negativno), radna iskustva u smislu stjecanja osjećaja sigurnosti i jačanja osjećaja samoeфикаsnosti, osobna iskustva i karakteristike (osobito ističu obiteljski odgoj i osobnost, majčinstvo, volontiranje...) i (samo)refleksija u smislu unaprjeđenja vlastite prakse i promišljanja o sebi kao nastavniku.

Osim unutarnjih i vanjskih čimbenika koji pridonose oblikovanju njihove odgojno-obrazovne filozofije, nastavnice navode i neke probleme i izazove s kojima se suočavaju (tablica 48).

Tablica 48. Isječci iz intervjua o problemima/izazovima s kojima se nastavnici suočavaju.

problemi/izazovi	primjeri
neusklađenost očekivanja poslodavaca i (strukovnih) nastavnika	<i>Mislim da tu imamo malo problema s neslaganjem poslodavaca i nas nastavnika. Ne da imamo mi problem, nego oni to ne shvaćaju. I oni su bili naši učenici. Misle da su puno stvari učili nepotrebno, što baš i nije točno. Ne zna se nikad kamo će koga odvesti život. (Marija)</i>
administracija	<i>Samo je sustav takav da ako ja njih želim odvesti na predstavu, moram skupiti milijun suglasnosti za sat i pol. Kad bi sustav olakšao takve neke stvari i ostavio prostora malo više i za kreativne, jer ta kreativna je najčešće ubijena prije svega državnom maturom koja mora biti takva kakva jest, ukalupljena. (Ana)</i>
ravnatelji	<i>Bilo bi idealno kada bi svi ravnatelji možda radili bolje svoj posao. Rekla bih ne u smislu da smo mi tu u nekim kontrolnim centrima, ali možda poticati takve aktivnosti, poticati neke projektne radove koji stvarno kombiniraju više predmeta gdje se naprave konkretne stvari, poticati možda posjete. (...) Može to ići od dna te inicijative, ali mislim da bi bilo jako pohvalno kada bi to krenulo s vrha jer onda se cijelom kolektivu pokaže: "U redu, ovo je bitno, idemo pokušati". (Ana)</i>
tromost/inertnost kolega	<i>Možda čak i organizirati neke projektne dane u školama jer svatko mora nešto napraviti - činjenica je da većina ljudi radi nešto samo kad mora. Ako se oslonimo na to imam li ja želju ili osjećam li ja potrebu - ja to moram, znači, ljudi ne moraju i mogu reći da za to nisu plaćeni. Onda je to pitanje motivacije jako problematično. (Ana)</i>
negativni učinci tehnologije	<i>Znači, mobiteli su veliki problem, opet ovisi individualno, ali ima dosta učenika koji se zbog tih mobitela ne mogu koncentrirati. Oni se žale možda da im je to gradivo neko preteško, premda mislim da se s radom sve može, sve se može napraviti ako se radi redovito. To nisu generacije iste kao i prije. Prije mi se nije činilo tako složeno raditi. Sad mi je nekako složenije, zapravo. (Karla)</i>
stil života	<i>Mislim da je to sam način života. Dakle, način života gdje su roditelji prepušteni, dakle moraju se boriti za egzistenciju, rade. Djeca su prepuštena više samima sebi i nesamostalni su. (...) Ne trude se, idu na repetitije, plaća im se nešto. (Karla)</i> <i>Djeca nemaju radne navike tako da njih morate forsirati, forsirati, forsirati, ali mislim da to malo ide od kuće. (Marija)</i>
izazovi nastavnika općeobrazovnih predmeta u strukovnoj školi	<i>Osjećam se, stvarno, ponekad frustrirano, najviše po pitanju toga što se možda prednosti daju, i djeca, nekim drugim sadržajima iz drugih predmeta i što nekakav idealan sat koji sam ja zamislila, pripremila, izrezala stotinu kartica, upotrijebila šest digitalnih alata, a oni sve to kimaju glavom. Sigurno je izazovno za općeobrazovni predmet i mislim da smo malo na nekakvoj ljestvici postavljeni niže u odnosu na druge aktive i na druge kolege koji se, zanimljivo je, drže, kako bih rekla, malo važnijima. (Tihana)</i> <i>Možda je nama praktičarima puno lakše nego njima pa je bolja i jednostavnija komunikacija. (...) Na nastavi praktičnih predmeta ima manje problema jer su oni tu nekako zadovoljniji - ležerniji i zadovoljniji. (Marija)</i>

Zanimljivo je da nastavnice na različit način gledaju na projektne aktivnosti škole. Ana smatra da su potrebne i korisne, da učenicima daju širinu i da kroz njih škola nije samo priprema za život, već i život sam po sebi te ističe važnost osvještavanja ravnatelja o potrebi projektnih

aktivnosti: *ali čini mi se da u posljednje vrijeme, bar u našoj školi, jako se blagonaklono gleda na projekte i aktivnosti, bilo u Erasmus projektima, bilo filmske družine, volonterske aktivnosti - što smo zapravo mi više otvoreni prema tome, dakle ponajprije šefovi, dakle ravnatelji – ako su oni osviješteni koliko je to bitno za budućnost učenika, rekla bih budućnost društva, da mogu s njima te stvari napraviti. S druge strane Tihana smatra da su projekti samo formalnost koja služi da se stekne bolji dojam o školi, a zapravo se time umanjuje važnost same nastave: Imam osjećaj da nastava postaje sve manje i manje važna, da je najvažnije tko sudjeluje u kojem broju projekata, pa tko je u Erasmus timu, tko je u ne znam kojem timu, a da se tu, zapravo, počinje najmanje gledati sama nastava i da zapravo postaje važnija ta nekakva forma prividnog ispunjenja vanjskog života obrazovnih institucija.*

Pregledom dobivenih rezultata o drugom istraživačkom pitanju, uočava se kompleksnost iskustava koji pridonose oblikovanju odgojno-obrazovnih filozofija nastavnika jer brojni unutarnji i vanjski čimbenici doprinose formiranju uvjerenja koja su u podlozi odgojno-obrazovne filozofije nastavnika, kao i izazovi s kojima se suočavaju u svojem radu.

7.3.3. Iskustva i uvjerenja nastavnika o poticanju razvoja socijalne kompetencije učenika

Iskustva i uvjerenja srednjoškolskih nastavnika koja pridonose tome da (ne)smatraju važnim poticanje razvoja socijalne kompetencije učenika, proizašla iz intervjua s nastavnicama, prepoznata su kroz neke teme koje su grupirane u vanjske i unutarnje čimbenike (slika 11). Kao unutarnji čimbenici prepoznata su: uvjerenja nastavnika o njihovoj ulozi, o ulozi učenika i škole te osobna iskustva, a vanjski čimbenik predstavljaju izazovi vremena.



Slika 11. Teme kroz koje nastavnice prikazuju iskustva i uvjerenja o (ne)poticanju razvoja socijalne kompetencije učenika.

Iskustva i uvjerenja nastavnika koja pridonose tome da nastavnici (ne)smatraju važnim poticanje razvoja socijalne kompetencije učenika prikazani su u tablici 49.

Tablica 49. Isječci iz intervjua o iskustvima i uvjerenjima nastavnika za (ne)poticanje razvoja socijalne kompetencije učenika.

iskustva i uvjerenja (ne)poticanje socijalne kompetencije	primjeri
uvjerenja o ulozi učenika, nastavnika i škole (unutarnji čimbenik)	<i>Nema ništa od prakse ako vi niste kulturni i odgojeni. Znači, vi morate biti prihvaćeni da biste mogli raditi. (Marija)</i>
	<i>Prema tome, mi smo samo nastavnici, nismo mi bogovi da ih možemo dovesti do određenog stadija da svi budu pristojni, uljudni, školovani i ne znam što sve ne... to je i na djeci i iz kuće (na njihovim obiteljima). Mislim da iz kuće ide dosta toga. (Marija)</i>
	<i>Sve je to stvar i komunikacije i suradnje i poštivanja jedni drugih, i što je u zadnje vrijeme i najbitnije, slušanja jedni drugih... (Ana)</i>
	<i>Pomagači... mislim da je to isto jako bitna uloga, pogotovo za darovite, ne možda darovite, za nekakvu djecu koja su naprednija, možda malo od svojih vršnjaka. Pružiti pomoć i onda kada me nitko ništa ne pita. I primijetiti, naravno, da to nije uvijek njihov zadatak, ali mislim da će na taj način razvijati nekakve socijalne vještine koje su im neophodne za svakodnevicu, a i da će svoja znanja bolje učvrstiti. Jer ako ja nekome nešto objasnim, sigurna sam u to što govorim. (Ana)</i>
	<i>Dakle, te socijalne vještine, koliko su nam inače bitne u svakodnevnom životu, mislim da se dobar dio njih baš u školi nauči. Škola ih tjera na taj kontekst suočavanja s drugim i drugačijim - ako se ne slažemo, ne moramo se posvaditi ili, ne daj Bože, tući ili tako nešto. Moramo moći surađivati i poštivati jedni druge. (...) Njihov je razred jedno malo društvo koje će se kasnije preslikati u ono društvo u kojemu svi žive. (Ana)</i>
	<i>Na koncu konca smatram uvijek da je važno, važno je znanje, važna je i osobnost, dakle meni je važnija. Jer netko može nešto znati odlično, biti „ludilo“, a da nije socijalno osjetljiv i da nema tu nekakvu interakciju u razredu s ostalima i onda on bude izoliran. Nije to baš... Zapravo, vrlo je važno da bude... jer djeci je važno da budu prihvaćena, stoga nastojim da ona koja su malo manje...da budu prihvaćena. (Karla)</i>
	<i>Znači, ako postoji koji učenik kojemu slabo ide, da mu se ne rugaju, da nešto ne bude, da oni prihvate drugoga kakav jest i da, uz moju sugestiju, pomognu drugome. Npr. vidim li da nekome učeniku nešto ne ide, da ne može i ja mu pristupim mirno, s njime porazgovaram, ako mu pomognem, da će onda možda oni na isti način pristupati njemu. Premda djeca, kaže se, znaju biti okrutna... ali znaju biti i izvrsna. Znači, znaju osjetiti nekoga kome treba pomoć. (Karla)</i>

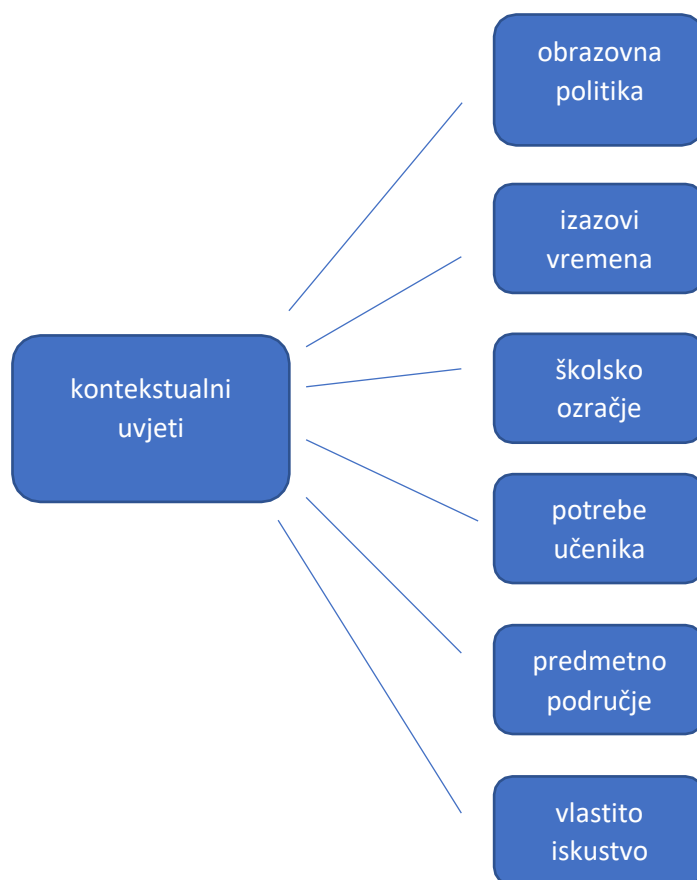
	<p><i>Poticanje socijalne komponente vrlo je važno u razredu zato što se na taj način oni odgajaju za buduće djelovanje u životu – bilo da će raditi u bilo kakvoj firmi, možda će se vratiti raditi u školi kao nastavnici. Bitno je da oni znaju komunicirati jedno s drugim, da znaju prepoznati osjećaje drugoga. Jer nismo svi uvijek raspoloženi. Da znaju tko može više, tko manje. Mislim da je to dosta bitno u današnje vrijeme kada su ljudi prilično otuđeni – čini mi se nekako bitnim da ja pokušam djelovati na njih na taj način. (Karla)</i></p>
	<p><i>Uvijek mi je bila važna ta privatna, ta socijalna komponenta. Uvijek mi je žao kad vidim nekakve učenike, osamljenike, ili da se ne snalaze, ili da imaju problema u komunikaciji... Općenito, imam tu potrebu... onako, dođe mi ih baš mило i nastojim im pomoći baš u svakoj situaciji u kojoj mogu. (Tihana)</i></p>
vlastito iskustvo (unutarnji čimbenik)	<p><i>Vjerojatno najviše vlastito iskustvo i sazrijevanje ovako kao osobe, sad i kao nastavnika. Kroz pozitivna, ali jako često i negativna iskustva morala sam se naučiti ili snalaziti ili ne, ili nositi se ili odgovoriti ili bilo kako reagirati na pozitivne ili negativne situacije. Tako da jednostavno mislim da mi je to zbog toga nekako stalno u glavi kao nešto prirodno. (Ana)</i></p>
	<p><i>Mislim da je ponajprije to moj odgoj, dakle roditeljski, a s druge strane, i kroz školovanje i kroz rad stekla sam različita iskustva. (...) Tako djelujem inače, nastojim uvijek biti sa svima dobra, sa svima prijatelj, tako da mislim da je to karakterna osobina. Sve je to, zapravo, razvijeno kroz školovanje i kroz dugogodišnje iskustvo u radu s djecom. (Karla)</i></p>
izazovi vremena (vanjski čimbenik)	<p><i>Manje mogućnosti roditelja da odgajaju djecu kući tako da na kraju škola postaje i odgojna i obrazovna ustanova, ne samo obrazovna, nego i odgojna. (Marija)</i></p>
	<p><i>Mislim da im roditelji dosta dopuštaju internet i gluposti pa se oni bave drugim glupostima i ne misle. Pogotovo u našoj struci gdje je bitno da budemo pristojni, fini, odgojeni da možemo komunicirati sa svim tipovima ljudi (...) i moramo im se prilagoditi. Treba djecu prilagoditi da se znaju ponašati u svim situacijama i prema svim tipovima ljudi te prema različitim zanimanjima. (Marija)</i></p>
	<p><i>Zapravo, tehnologija njima u jednoj stvari pomaže, a u drugoj puno odmaže i mislim da ima dosta djece koja...zapravo im ta socijalna interakcija, upravo im zbog toga nije baš najbolja, odnosno onakva kakva je bila ranije uspoređujući na ranije. Oni sjednu na mobitele preko odmora - to je isto kao u kafićima kad prođete, ima petero ljudi, a svatko gleda u svoj mobitel. Tako je i u razredu (...). Mislim da to sve, isto kao i na odrasle, da sve okruženje djeluje na njih. (Karla)</i></p>

Iz odgovora sudionica istraživanja uočavamo da o razlozima zašto (ne)smatraju važnim poticanje socijalne kompetencije učenika u srednjim školama najviše govore kroz svoja uvjerenja. Neka od njih su vezana uz pripremu učenika za rad, što uključuje i interakciju s budućim kolegama, poslodavcima i klijentima, za što je socijalna kompetencija iznimno bitna. Potom se ističe promatranje razreda kao „društva u malom“ u kojem se nalaze međusobno različiti pojedinci koji trebaju naučiti prihvatiti jedni druge i međusobno surađivati i potreba nastavnica da pomognu onim izoliranim učenicima da budu prihvaćeni. Vlastita iskustva koja su nastavnice istaknule kao bitna za (ne)pridavanje važnosti razvoju socijalne kompetencije

učenika odnose se na njihova iskustva kao učenica i problema s kojima su se suočavale, obiteljski odgoj i iskustvo rada. Ističu i izazove vremena u kojem živimo kao značajne za njihovo usmjerenje na poticanje razvoja socijalne kompetencije učenika, tako naglašavaju da roditelji imaju sve manje vremena na raspolaganju za provođenje s djecom, pa tako i za odgojno djelovanje. U tom kontekstu izdvajaju i suvremene tehnologije zbog kojih djeca i mladi postaju sve otuđeniji jedni od drugih i imaju slabije razvijene vještine socijalne interakcije.

7.3.4. Kontekstualni uvjeti i izbor načina za poticanje socijalne kompetencije učenika

Kao kontekstualni uvjeti koji pridonose tome da srednjoškolski nastavnici koriste određene nastavne strategije za poticanje socijalne kompetencije učenika prepoznati su: obrazovna politika, izazovi vremena, školsko ozračje, potrebe učenika, predmetno područje i vlastito iskustvo (slika 12).



Slika 12. Kontekstualni uvjeti koji pridonose tome da srednjoškolski nastavnici koriste određene nastavne strategije za poticanje socijalne kompetencije učenika.

Karla ističe aspekt obrazovne politike u smislu da nastoji podržati i iskoristiti pozitivne aspekte reforme „Škola za život“: *da su djeca samostalnija, rade u grupama, jedan drugome pregledavaju to što su napravili tako da zapravo nastojim to zadržati. To bi taj sat tipičan bio.*

Ana naglašava značaj školskog ozračja: *Kroz razgovor s kolegama dolazimo do ideja, ali stvarno ovisi koliko će tko dati od sebe i na što će se usmjeriti. Od stručnih službi koje rade radionice, organiziraju nekakve praktične stvari i osvješčuju te učenike o problemima o kojima oni inače ne bi razmišljali, tako i nastavnici kroz svoju nastavu. Mogu puno toga napraviti.* Uočava se da kolege mogu pozitivno djelovati jedni na druge u smislu razmjene ideja i iskustava.

Izazovi vremena koji pridonose tome da srednjoškolski nastavnici koriste određene nastavne strategije za poticanje socijalne kompetencije učenika prikazani su u tablici 50.

Tablica 50. Isječci iz intervjua o izazovima vremena koji pridonose odabiru određenih nastavnih strategija za poticanje razvoja socijalne kompetencije učenika.

izazovi vremena	primjeri
	<i>Možda se ja više usmjeravam na njihov osobni razvoj nego što bi trebalo jer mi se čini da su djeca potpuno izgubljena u zadnjim generacijama. (...) A sad ili je to do toga što roditelji nemaju vremena ili je to do samog sustava i društva. (Marija)</i>
	<i>Primijetila sam da kad uspoređujem svoje početke, a to je bilo davno, ne smijem reći, da su učenici bili više upućeni jedni na druge. (...) i baš zato ja to naglašavam. Dakle, baš nastojim jer onda oni moraju surađivati. Znači, kažem im: “Morate podijeliti posao”, dakle baš ono kao što će ih čekati nekad u životu, kad budu radili. Dakle: “Imate neki posao, morate sjesti zajedno i dogovoriti se što ćete raditi, kako ćete raditi, podijeliti taj posao, vidjeti komu ide bolje nešto - ovaj bolje crta, ovaj je bolji na kompjuteru, ovaj bolje računa i onda ćete vi taj posao podijeliti po dijelovima i na taj način netko će napraviti dio prezentacije ovako, drugi to... i onda ćete spojiti”. Dakle, nastojim da ih na neki način pridobijem da surađuju. I oni se kroz to, zapravo, povežu i s druge strane, kao prijatelji. (Karla)</i>

Usmjerenost na osobni razvoj učenika i personalizaciju u jednom dijelu je zbog konteksta suvremenog društva u kojem živimo, a za koji nastavnica ističe da su učenici sve više prepušteni sebi samima jer roditelji nemaju dovoljno vremena da im se posvete stoga se poneki osjećaju izgubljenima. Isto tako, učenici su sve manje usmjereni jedni na druge i na međusobne odnose stoga ih nastavnici nastoje potaknuti na socijalizaciju i na suradnju kako bi naučili raditi zajedno, pa i razviti prijateljstvo.

Ana navodi kako je njeno vlastito iskustvo pridonijelo tome na koji način će poticati razvoj socijalne kompetencije učenika: *...Čak i neke u smislu konkretnih aktivnosti koje bih pamtila da smo mi radili, a sad ću to iskoristiti jer ja sam se odlično osjećala kao učenik, ali moram priznati, čak i neke stvari koje bi mi bile grozne kao učeniku tada, ali znam da bi mi olakšale neke kasnije stvari. Mi to nismo radili, a trebali bismo, jer bi bilo lakše da se to odradi s 15 godina nego s 30. I sad ću ja to napraviti da oni prođu to sada kada bi trebali, kada se stvarno formiraju, ne da se moraju formirati s 25–27 godina. I to su – održavanje prezentacija i takve stvari. Zanimljivo je da navodi i aktivnosti koje su joj se kao učenici sviđale, ali i one koje joj se tada nisu sviđale, ali je kroz životno iskustvo shvatila da su bile potrebne.*

Tihana ističe: *mi krećemo od individualnog, od individualnih potreba i tog razvoja i onda se tek nadograđuje ta socijalna kompetencija i iz svog iskustva mislim da je to ispravan put. Prvo je, zapravo, svatko je čovjek za sebe, tako da treba se prvo na tome raditi, a onda, naravno, i socijalno.* Naglašava da je prvo potrebno pomoći učenicima u njihovoj osobnom razvoju, pa se tek nakon toga usmjeriti na socijalni razvoj.

Ana je istaknula i predmetno područje kao čimbenik koji doprinosi tome na koji način će se poticati razvoj socijalne kompetencije: *Jezik je tu jako zahvalan jer uvijek imamo nekakve rasprave, nekakva govorenja, grupni rad i rad u paru. Tu nauče što se događa kad netko sve radi, što se događa kad netko ništa ne radi. Hoću li ja jednom cijeliti takve osobe kao kolege na poslu i takve sad isto rasprave znaju nam se dogoditi. To su nekakve najbitnije stvari. Kroz posebne mini radionice, satove razrednika. Na taj način dolazimo do toga što bi trebalo biti postignuto. Ističe i da: jezik kao jezik jest komunikacija i da taj dio, pogotovo taj dio s govorenjem, s raspravljanjem, ne bude zanemaren, tako da balansiram rasprave, debatiranje, izražavanje različitoga mišljenja...*

Sudionice istraživanja najčešće i najopširnije spominju potrebe učenika kao značajne za odluku o korištenju određene nastavne strategije za poticanje socijalne kompetencije učenika (tablica 51).

Tablica 51. Isječci iz intervjua o potrebama učenika koje pridonose odabiru određenih nastavnih strategija za poticanje razvoja socijalne kompetencije učenika.

potrebe učenika	primjer
	<i>U stvari se trudim da ove nadarene uvijek zaposlim tako da stavim jednog asistenta da pomaže onom drugom. (...) Onda ove dobre koje to znaju možda malo iskoristim. U korist i sebi i ovoj drugoj djeci one su asistenti prilikom njihova rada. (Marija)</i>
	<i>Treba ih učiti da se oni bore za sebe. Svojoj djeci obično kažem da oni moraju razmišljati: ja, pa ja, pa opet ja. Znači, ako si ti svjestan sebe, i ti to želiš postići, i hoćeš postići, ti si sebi ja. Ne treba tebi netko drugi reći da ti ne valjaš i ti to shvatiš: Evo ja sad ne valjam jer mi je onaj tamo tako rekao. (...) Da postanu svjesni samih sebe i da se za sebe u životu bore. (Marija)</i>
	<i>Srednja škola pogotovo, stvarno mislim da je to jako zahtjevno razdoblje, u četiri godine samoga školovanja oni prođu toliko promjena, što emocionalnih, što psiholoških, čak po pitanju socijalizacije i druženja s drugima, i zaista im je jako teško izbalansirati sve to i ostati nekako zdrav. (Ana)</i>
	<i>Sam razred jedna je cjelina, jako heterogena, najčešće, i oni su prisiljeni funkcionirati kao cjelina. Dakle, razvijati nekakve socijalne vještine, ako se meni ne sviđa nešto što je drugi rekao, u redu, moram naučiti poslušati i dati svoj odgovor. Van škole oni će se družiti s ljudima s kojima uglavnom dijele mišljenje i često ne dolazi do kakva napretka po pitanju socijalnih vještina. (Ana)</i>
	<i>Ovisi o učenicima koji se nalaze ispred mene, u razredu, ovisi kakav je razred. Ako imate dobar razred i vidite da su oni svi jedan za drugoga, rade, onda to produbljujem, ali ako vidim da je razred na nekakve grupice, onda nastojim malo kad radim grupni rad, spojiti osobe, koje se inače družu, koje su zatvorene, povučene, pa onda one brbljavije stavim zajedno s tim povučenijima te možda na taj način provesti ih kroz rad. Inače volim tako porazgovarati, nevezano, i ako ostane malo vremena, na kraju ili preko odmora...onda ono malo nekakve nevezane razgovore, pa saznam ponekad nešto o njima, premda ne mogu o svima – ali nastojim saznati, da znam i neke druge stvari, ne samo da ih gledam kroz učenje i na tim satovima, nego eto malo da vidim kako razmišljaju, mislim o bilo čemu u životu, općenito. (Karla)</i>
	<i>Znači, sigurno da od početka karijere do danas, sada ja više radim na tome da oni rade samostalno, da sudjeluju međusobno, da se potpomažu, da rade na projektima. (Karla)</i>
	<i>Razredna klima, odnosno kako oni dišu. I to mi je zapravo glavna orijentacija, što ću upotrijebiti na nastavi. (Tihana)</i>
	<i>To su adolescenti koji inače, eto, oni meni kažu kad nešto radimo na radionici: "Pa ja sam sebi idealan/idealna". Oni su sebi super. Jer radili smo školsku sliku o sebi, oni su sebi izvrsni, oni ne mogu pojmiti da roditelji i nastavnici možda imaju nekakva drukčija razmišljanja. Oni su svi sebi vrijedni, svi su sebi aktivni, tako da eto, trebamo prvo radimo na svijesti da upoznamo sebe, a onda da idemo nadograđivati nekakva mišljenja. (Tihana)</i>

Nastavnice smatraju da je potrebno učenicima pružiti podršku kako bi se snažili u izazovnim okolnostima života u suvremenome društvu, osobito onima koji dolaze iz nekih lošijih obiteljskih i materijalnih uvjeta koji često imaju slabije razvijenu socijalnu kompetenciju. Smatraju da treba osjetiti razredno ozračje i prilagoditi načine poticanja socijalne kompetencije njihovim potrebama. Potrebno ih je poticati da postanu samosvjesni i da se nauče boriti za sebe, da nauče funkcionirati u razredu u kojem su svi međusobno različiti. Osobit naglasak stavljaju na razdoblje adolescencije koje je izazovno samo po sebi stoga ih tada posebno treba poduprijeti u osobnom i socijalnom razvoju.

Sudionice istraživanja su se osvrnule i na načine kako potiču razvoj socijalne kompetencije učenika. Ističu da je socijalnu kompetenciju potrebno svakodnevno poticati: *Potrebno je u svakodnevnom radu, kada je god moguće, kada je god prilika učiniti. Međutim, mislim da ne bi bilo zgorega da bude neka posebna radionica za djecu. Njima je to dosta drago kad su nekakve radionice u pitanju, kada sudjeluju, kada zajedno rade... Mislim da bi kombinacija i jednoga i drugoga načina bila najbolja* (Ana). Tihana također ističe da bi se razvoj socijalne kompetencije trebao poticati svakodnevno: *Mi smo ipak socijalna bića. (...) Socijalne kompetencije mogu se razvijati na svakom satu, u svakom predmetu, tako da mislim da se to može integrirati i u redovne predmete, bez problema.* Marija osobito ističe mogućnosti poticanja socijalne kompetencije u nastavi kroz Sat razrednog odjela: *I kroz satove razrednika to bi trebalo provući malo više nego što mi to dosad provlačimo. Više se usredotočiti na teme njihove socijalizacije, korištenje njihove uloge u društvu, ponašanje, razmišljanje. Mislim da kroz satove razrednika dosta toga možemo postići. Ako smo u dobroj suradnji s roditeljima.* Sudionice istraživanja nastoje potaknuti suradnju između učenika i da jedni drugima pomažu, stavljaju naglasak na stalne razgovore, pa tako Karla izdvaja: *Stvaram atmosferu u kojoj će prihvaćati jedan drugoga, surađivati, pomagati jedno drugome, ako se natječu, da to bude u nekakvim normalnim okvirima, da ne bude nešto poput netko se izdiže iznad ostalih. Zapravo, mislim da bi to bila kombinacija jednoga i drugoga.* Marija ističe važnost korištenja strategija individualizacije: *Dosta ih hrabrim. Primjerice, kroz cijelu nastavu, kada netko kaže: "Ja to ne mogu", odgovorim: "Da to više nisam čula. Zašto ti to govoriš? Misliš li ti da si nesposoban?" Onda me gledaju, kao da ne misle. Čini mi se da ih učim da budu samouvjereni jer oni to mogu.* Primjećujemo da načine poticanja socijalne kompetencije prikazuju i kroz poticanje osobnog i kroz poticanje socijalnoga razvoja učenika.

Pregledom rezultata koje smo izdvojili za četvrto istraživačko pitanje, uočava se da različiti kontekstualni uvjeti pridonose tome da srednjoškolski nastavnici koriste određene

nastavne strategije za poticanje socijalne kompetencije učenika premda potrebe učenika i fazu razvoja u kojoj se nalaze nastavnice izdvajaju kao dominantne.

8. RASPRAVA

U ovome dijelu rada bit će prikazan kritički i analitički osvrt na rezultate istraživanja. Radi bolje preglednosti rasprava će biti organizirana u potpoglavljima kako bi se odgovorilo na postavljene hipoteze istraživanja i na istraživačka pitanja. Prije toga bit će prikazan osvrt na deskriptivne pokazatelje na obje skale i interpretacija tih rezultata.

8.1. Deskriptivni pokazatelji

Srednjoškolski nastavnici u Splitsko-dalmatinskoj županiji pokazali su visok stupanj slaganja sa suvremenim odgojno-obrazovnim filozofijama ($M=4,23$). I druga su istraživanja (Cetinić, 2005; Tupas i Pendon, 2016; Baş, 2015; Şahan i Terzi, 2015; Terzi i Uyangör, 2017; Aslan, 2018; Oğuz Er, 2020) došla do rezultata da su nastavnici i studenti nastavničkog usmjerenja uglavnom skloniji suvremenim odgojno-obrazovnim filozofijama. Ovakav rezultat možemo objasniti kroz model kognitivne hijerarhije (Vaske i Donnelly, 1999; Cameron, 2002; Aspin, 2005) prema kojemu uvjerenja pojedinaca proizlaze iz njihovih vrijednosti, a na vrijednosti pojedinca velik utjecaj imaju vrijednosti društva (Cameron, 2002). Kako se mijenjala paradigma prelaska iz tradicionalne nastave u suvremenu tako su se postupno mijenjala i uvjerenja nastavnika koja su sve više išla u skladu sa suvremenim shvaćanjima nastave. I vrijednosti izražene u *Nacionalnom okvirnom kurikulumu* (2011) kao i u *Nacionalnom kurikulumu za stukovno obrazovanje* (2018) u skladu su sa suvremenim odgojno-obrazovnim filozofijama. Obrazovna politika u RH ima podlogu u uvjerenjima koja čine suvremene odgojno-obrazovne filozofije jer je, između ostaloga, usmjerena na holistički razvoj učenika, na cjeloživotno obrazovanje, na poticanje učenika na aktivnost i suradnju te na poštivanje i prihvaćanje različitosti. Da bi upravo to mogao biti jedan od razloga za veće slaganje sa suvremenim odgojno-obrazovnim filozofijama primjećujemo i kada se osvrnemo na tvrdnje s kojima se nastavnici *u potpunosti slažu* a koje se često spominju u ključnim odgojno-obrazovnim dokumentima u RH: *Učenici bi trebali biti aktivni u odgojno-obrazovnom procesu.* ($M=4,70$), *Učenici su središte odgoja i obrazovanja.* ($M=4,51$) i *Ključno je da učenici uče kako učiti, a ne da samo stječu znanje.* ($M=4,50$). Zanimljivo je da su nastavnici na faktoru suvremenih odgojno-obrazovnih filozofija najmanji stupanj slaganja, premda svejedno visok, iskazali s tvrdnjama: *Škole su one koje su uglavnom odgovorne za mijenjanje društva.* ($M=3,66$) i *Učitelji bi trebali biti predstavnici promjena.* ($M=3,89$) što upućuje na zaključak da svoju

ulogu promatraju više u kontekstu škole i nastave, a u nešto manjoj mjeri vjeruju da bi trebali biti pokretači promjena.

Nastavnici se manje slažu s tradicionalnim odgojno-obrazovnim filozofijama ($M=3,05$), iako ne možemo reći da se ne slažu s njima jer aritmetička sredina slaganja s tradicionalnim odgojno-obrazovnim filozofijama, ako gledamo oznake na skali procjene, upućuje da se *niti slažu, niti ne slažu s njima*. Rezultati kvalitativnog dijela istraživanja također sugeriraju da iako nastavnici dominantno imaju suvremenu odgojno-obrazovnu filozofiju i dalje posjeduju neka uvjerenja tradicionalnih odgojno-obrazovnih filozofija, a iskustva koja su pridonijela oblikovanju njihove odgojno-obrazovne filozofije s obzirom na tradicionalne elemente u njima su: iskustvo vlastitog školovanja, osobna iskustva i karakterne osobine te struktura učenika s kojima rade.

Na faktoru tradicionalnih odgojno-obrazovnih filozofija nastavnici su iskazali najviši stupanj slaganja sa sljedećim tvrdnjama: *Učitelji bi trebali poučavati učenike osnovnim kulturološkim vrijednostima.* ($M=4,30$), *Odgoj i obrazovanje su priprema za život.* ($M=4,26$), i *Klasici bi trebali biti uključeni u kurikulum.* ($M=3,99$). Iako tvrdnja da su *odgoj i obrazovanje priprema za život* pripada tradicionalnim odgojno-obrazovnim filozofijama, a suvremene odgojno-obrazovne filozofije polaze od uvjerenja da su odgoj i obrazovanje život sam po sebi, moguće je da su je nastavnici poprilično visoko procijenili jer je i sam naziv nedavne reforme u školstvu bio *Škola za život*, pa u skladu s tim doživljavaju takvu tvrdnju pozitivnom i u skladu sa suvremenim tendencijama. A zanimljivo je da su s tvrdnjom na skali suvremenih odgojno-obrazovnih filozofija: *Odgoj i obrazovanje su život sami po sebi* ($M=4,0$) pokazali približno sličan stupanj slaganja kao i s prethodno navedenom što možemo vidjeti kao potvrdu prethodno iznesenog zaključka te da nastavnici ove dvije tvrdnje vjerojatno nisu doživjeli kao međusobno suprotstavljene.

Kada promotrimo tvrdnje s kojima se nastavnici na faktoru tradicionalnih odgojno-obrazovnih filozofija najmanje slažu: *Škola nije mjesto za reformu.* ($M=1,98$), *Pojave i teme oko kojih nema slaganja (to jest, otvoreni su za rasprave) ne bi trebali biti spominjani u učionici.* ($M=1,99$), i *Po svojoj prirodi, učenje uključuje prisilu i stroga disciplinska pravila.* ($M=2,03$) uočavamo da podupiru zaključak o tome da nastavnici učenje i poučavanje promatraju kroz uvjerenja suvremenih odgojno-obrazovnih filozofija. U kontekstu usporedbe slaganja s tvrdnjama suvremenih i tradicionalnih odgojno-obrazovnih filozofija zanimljivo je primijetiti da su nastavnici najmanji stupanj slaganja iskazali s tvrdnjom da *škola nije mjesto*

za reformu (faktor tradicionalnih odgojno-obrazovnih filozofija), kao i s tvrdnjama *da su škole one koje su uglavnom odgovorne za mijenjanje društva* i *da bi učitelji trebali biti predstavnici promjena* koje se nalaze na faktoru suvremenih odgojno-obrazovnih filozofija. Moguće objašnjenje je da su nastavnici tvrdnju da škola nije mjesto za reformu doživjeli više u kontekstu odgojno-obrazovnih reformi za koje smatraju da su potrebne, a ne u kontekstu nastavnika i učenika koji pokreću reforme i promjene u društvu jer su s takvim tvrdnjama iskazali najmanji stupanj slaganja.

Što se tiče rezultata na skali nastavnih strategija za poticanje socijalne kompetencije učenika, srednjoškolski nastavnici Splitsko-dalmatinske županije idu u korak sa smjernicama iz *Nacionalnog okvirnog kurikuluma* (2011) i *Nacionalnog kurikulum za stukovno obrazovanje* (2018) u kojima se, između ostaloga, stavlja naglasak na poticanje razvoja socijalnih kompetencija učenika jer se u svojoj nastavi poprilično učestalo (*često i uvijek kada je to moguće*) koriste nastavnim strategijama za poticanje socijalne kompetencije učenika (strategija individualizacije, $M=4,58$; strategija socijalizacije, $M=4,15$).

Ovaj rezultat u skladu je i s rezultatima koje je dobila Blažević (2015a) u kojem su učitelji procijenili da *često* provode nastavne strategije za poticanje socijalnog razvoja učenika te da češće provode strategije individualizacije nego strategije socijalizacije, iako je učestalost provođenja i jedne i druge strategije poprilično visoka. U istraživanju koje je proveo Markić (2014) nastavnici su najčešće koristili frontalni oblik rada, potom individualni rad i rad u paru, a najmanje je bio zastupljen rad u skupinama (ako zanemarimo timski rad koji se odnosi na međusobni rad učitelja). Nastavnici su procijenili da je u okviru škole prisutno više mogućnosti za poticanje interpersonalnog područja razvoja učenika od intrapersonalnog, iako su oba poprilično visoko procijenjena ($M=>4,1$).

Najveći broj tvrdnji na faktoru individualizacije nastavnici su označili da ih koriste *uvijek kad je to moguće* ($M=>4,5$). Jedino su dvije tvrdnje označene kao manje učestale, tj. da su korištene *često* u nastavi: *U svojoj nastavi potičem učenike na rješavanje problema.* ($M=4,31$), i *U svojoj nastavi potičem slobodu izbora načina na koji se uči (strategije, metode, postupci).* ($M=3,94$). Na faktoru socijalizacije, nastavnici *uvijek kad je to moguće: Povezuju nastavu sa životom* ($M=4,50$), a sve ostale tvrdnje označene su kao *često* korištene u nastavi, s tim da su se nastavnici odmah nakon gore navedene tvrdnje najviše složili s tvrdnjom *Potičem učenike na razgovor i razmjenu mišljenja.* ($M=4,48$), a najmanje (iako isto visoko i u kategoriji *često*) slaganje iskazali su za tvrdnju *Zajedno s učenicima kreiram nastavu i situacije za učenje.*

($M=3,63$). Možemo zaključiti da su srednjoškolski nastavnici u Splitsko-dalmatinskoj županiji poprilično osvješteni o potrebi poticanja razvoja socijalne kompetencije učenika te stoga u svojoj nastavi često koriste nastavne strategije za poticanje socijalne kompetencije učenika.

8.2. Odgojno-obrazovne filozofije i vrsta škole

Rezultati istraživanja pokazali su da postoji statistički značajna razlika u odgojno-obrazovnim filozofijama srednjoškolskih nastavnika s obzirom na vrstu škole u kojoj su zaposleni i to da se gimnazijski nastavnici ($M=4,3$) više slažu sa suvremenim odgojno-obrazovnim filozofijama od nastavnika iz strukovnih škola ($M=4,19$) te da se nastavnici iz strukovnih škola ($M=3,08$) više slažu s tradicionalnim odgojno-obrazovnim filozofijama od gimnazijskih nastavnika ($M=2,98$).

Cetinić (2005) je u istraživanju na temu odgojno-obrazovnih filozofija dobila donekle sličan rezultat jer su gimnazijski nastavnici odgojno-obrazovnu filozofiju esencijalizma (tradicionalna odgojno-obrazovna filozofija) manje prihvaćali od osnovnoškolskih nastavnika i od nastavnika u srednjim strukovnim školama. Razlika u prihvaćanju odgojno-obrazovne filozofije progresivizma, egzistencijalizma i biheviorizma nije se pokazala kao statistički značajna između gimnazijskih nastavnika i nastavnika srednjih strukovnih škola u navedenom istraživanju.

Mogući razlozi za ove statistički značajne razlike u odgojno-obrazovnim filozofijama nastavnika s obzirom na vrstu škole mogu biti u strukturi učenika. Rezultati analize intervjua s nastavnicama srednjih strukovnih škola uputili su na zaključak da su učenici u tim školama više zainteresirani za strukovne predmete i praksu, nego za općeobrazovne predmete te da su skloni iskazivanju određenih neprimjerenih oblika ponašanja. Stoga je moguće da je baš struktura učenika koji pohađaju srednje strukovne škole povezana s tim da nastavnici iskazuju veći stupanj slaganja s tradicionalnim, a manji stupanj slaganja sa suvremenim odgojno-obrazovnim filozofijama nego gimnazijski nastavnici. Sadker i Zittleman (2016) ističu da nastavnici s tradicionalnom odgojno-obrazovnom filozofijom (perenijalizam) smatraju da učenicima koji su intelektualno nadareni treba pružiti širinu znanja i usmjeravati ih u gimnazije, a ostale učenike trebalo bi usmjeravati u strukovne škole. Također, strukovne su škole velikim dijelom usmjerene na struku i uža područja rada te na pripremu učenika za rad nego na neke druge aspekte njihova razvoja, a upravo tradicionalne odgojno-obrazovne filozofije polaze od uvjerenja da je uloga škole pripremiti učenike za život i rad (Ilhan i sur., 2014; Ornstein i

Hunhins, 2018). U gimnazijama se dobiva veća širina i učenike se promatra kao buduće intelektualce, stoga i nastavnici od njih možda imaju veća očekivanja u smislu angažmana, razumijevanja, istraživanja, kritičkog promišljanja... A kroz stavljanje naglaska na takve pristupe u učenju i poučavanju nastavnici pripremaju učenike i za fakultet što je jedan od zadataka gimnazija kao općeobrazovnih škola. Suvremene odgojno-obrazovne filozofije stavljaju naglasak baš na te aspekte: aktivno učenje, rješavanje problemskih situacija, zaključivanje i djelovanje (Williams, 1996; Watson i Coso Strong, 2013; Tupas i Pendon, 2016; Ornstein i Hunhins, 2018; Lukaš i Mušanović, 2020), stvaranje demokratskog okruženja za učenje i poticanje učenika na kritičko promišljanje (Gezer, 2018; Lukaš i Mušanović, 2020).

S obzirom na rezultate istraživanja zaključujemo da prva hipoteza: *Ne postoji statistički značajna razlika u odgojno-obrazovnim filozofijama srednjoškolskih nastavnika s obzirom na vrstu škole u kojoj su nastavnici zaposleni (gimnazija ili strukovna škola), nije potvrđena.*

8.3. Odgojno-obrazovne filozofije i predmetno područje

Rezultati istraživanja pokazali su da ne postoji statistički značajna razlika za faktor suvremenih odgojno-obrazovnih filozofija s obzirom na predmetno područje, dok se za faktor tradicionalnih odgojno-obrazovnih filozofija predmetno područje pokazalo kao statistički značajno na način da se nastavnici strukovnog predmetnog područja (M=3,12) više slažu s tradicionalnim odgojno-obrazovnim filozofijama od nastavnika općeobrazovnog predmetnog područja (M=3,01).

I u drugim se istraživanjima predmetno područje pokazalo kao statistički značajno za prihvaćanje pojedinih odgojno-obrazovnih filozofija (Silvernail, 1992; Cetinić, 2005; Šahan i Terzi, 2015; Terzi i Uyangör, 2017), no ti rezultati bili su nekonzistentni jer su se razlike pokazale s obzirom na različite odgojno-obrazovne filozofije (i ne za sve) i s obzirom na različita predmetna područja. U istraživanju koje je provela Cetinić (2005) predmetno se područje pokazalo kao značajna varijabla za prihvaćanje odgojno-obrazovnih filozofija. Esencijalizam su manje prihvaćali gimnazijski nastavnici društveno-humanističke skupine predmeta od učitelja razredne nastave i nastavnika stručno-teorijske skupine predmeta u strukovnim školama, a biheviorizam su manje prihvaćali gimnazijski nastavnici društveno-humanističke skupine predmeta od većine drugih nastavnika u gimnazijama i osnovnim školama. U ovome istraživanju bile su prisutne razlike i u prihvaćanju drugih odgojno—

obrazovnih filozofija no ne s obzirom na podjelu koja je prisutna u ovome istraživanju pa se na njih nećemo više osvrnati. Şahan i Terzi (2015) također su u istraživanju došli do zaključka da je predmetno područje značajno za razlike u prihvaćanju odgojno-obrazovnih filozofija. Esencijalizam su više prihvaćali studenti matematike i prirodnih znanosti od studenata društvenih znanosti, a konstruktivizam su više prihvaćali studenti društvenih znanosti. Oğuz Er (2020) je dobio rezultat da su studenti društveno-humanističkog područja naklonjeniji odgojno-obrazovnoj filozofiji egzistencijalizma od studenata prirodnih znanosti. Silvernail (1992) je u svojem istraživanju dobio rezultat da su nastavnici društveno-humanističkog područja bili skloniji prihvaćanju progresivističke odgojno-obrazovne filozofije od nastavnika prirodnoznanstvene skupine predmeta. Istraživanje koje su proveli Terzi i Uyangör (2017) pokazalo je da studenti prirodnoznanstvenog i matematičkog područja više prihvaćaju esencijalizam od nastavnika iz umjetničkog i tjelesnog i zdravstvenog područja koji više prihvaćaju odgojno-obrazovnu filozofiju perenijalizma od nastavnika prirodnoznanstvenog i matematičkog područja.

Pregledom rezultata ovoga istraživanja, uočavamo da se nastavnici općeobrazovnih predmeta kao i nastavnici strukovnog predmetnog područja više slažu s uvjerenjima suvremenih odgojno-obrazovnih filozofija te se u tome ne razlikuju statistički. S druge strane, nastavnici strukovnog predmetnog područja ipak iskazuju viši stupanj slaganja s tradicionalnim odgojno-obrazovnim filozofijama u odnosu na nastavnike općeobrazovnog predmetnog područja. Trellinger Buswell i Berdanier (2020) ističu da ciljevi i sadržaji pojedinog predmeta koji nastavnici poučavaju imaju velik utjecaj na njihovu odgojno-obrazovnu filozofiju jer nemaju svi nastavnici, s obzirom na sadržaje svojih predmeta, mogućnost djelovanja u skladu sa suvremenim odgojno-obrazovnim filozofijama. Kada stvarnost ne odgovara njihovim očekivanjima javlja se kognitivna disonanca⁸, pa to može utjecati i na promjene u nekim njihovim uvjerenjima u smislu više tradicionalnih kako bi se bolje prilagodili stvarnoj situaciji. Moguće je da nastavnici strukovnog predmetnog područja u svojoj nastavi, s obzirom na sadržaj predmeta, više pripremaju učenike za konkretan rad u struci nego što su usmjereni na druge aspekte njihova razvoja te se stoga više slažu s nekim od uvjerenja tradicionalnih odgojno-obrazovnih filozofija, u kojima se između ostalog vjeruje da bi učenici trebali oponašati svoje učitelje i da je život drugačiji od škole te da škola ima ulogu pripreme za život (Sadker i Zittleman, 2016; Gezer, 2018). Rezultati kvalitativne analize pokazali su da nastavnica

⁸ Kognitivna se disonanca javlja kada naša uvjerenja ne nalaze potvrdu u stvarnosti, tj. kada je stvarnost različita od onoga što osoba očekuje. Stoga osobe najčešće modificiraju svoja uvjerenja kako bi se prilagodili situaciji kakva je u stvarnosti (Harmon-Jones i Mills, 2019).

strukovnog predmetnog područja kao problem ističe neslaganje poslodavaca i nastavnika, stoga je moguće da i zbog toga strukovni nastavnici život i školu promatraju kao nešto što je međusobno različito, a što odgovara uvjerenju tradicionalnih odgojno-obrazovnih filozofija. Također, nastavnici općeobrazovnih predmeta uglavnom su na fakultetu odabirali nastavnički smjer u kojem su stekli širinu pogleda i suvremenih pedagoških uvida, a strukovni nastavnici prvenstveno su strukovnjaci koji su se tek kasnije, nakon završetka škole ili fakulteta, odlučili na upis programa za stjecanje pedagoških kompetencija kako bi mogli raditi u školama, pa su samim time u kraćem vremenskom razdoblju bili izloženi suvremenim tendencijama u pedagogiji.

S obzirom na rezultate istraživanja zaključujemo da je druga hipoteza: *Ne postoji statistički značajna razlika u odgojno-obrazovnim filozofijama srednjoškolskih nastavnika s obzirom na predmetno područje (općeobrazovno ili strukovno), samo djelomično potvrđena.*

8.4. Odgojno-obrazovne filozofije i godine radnog iskustva u nastavi

Rezultati istraživanja pokazali su da ne postoji statistički značajna razlika u odgojno-obrazovnim filozofijama srednjoškolskih nastavnika s obzirom na godine radnog iskustva.

Zanimljivo je da je u istraživanju koje je provela Cetinić (2005) bila prisutna statistički značajna razlika s obzirom na radno iskustvo i to na način da su nastavnici s više od 25 godina radnog iskustva značajno više prihvaćali tradicionalne odgojno-obrazovne filozofije (esencijalizam, perenijalizam i biheviorizam) od svih nastavnika s manjim radnim iskustvom (jedino je za esencijalizam bila prisutna statistički značajna razlika samo u odnosu sa skupinom nastavnika s radnim iskustvom manjim od 5 godina). Moguće je da se protokom vremena između ova dva istraživanja ta razlika u prihvaćanju tradicionalnih i suvremenih odgojno-obrazovnih filozofija smanjila te više nije statistički značajna, pogotovo ako uzmemo u obzir da su nastavnici koji su tada imali više od 25 godina radnog iskustva sada već u mirovini, a između ostalih skupina nastavnika ni tada nije bila prisutna statistički značajna razlika. Osim toga, ovo istraživanje provedeno je na uzorku srednjoškolskih nastavnika Splitsko-dalmatinske županije, a istraživanje koje je provela Cetinić (2005) provedeno je na uzorku osnovnoškolskih i srednjoškolskih nastavnika RH.

Mogući razlozi za nepostojanje statistički značajne razlike u odgojno-obrazovnim filozofijama nastavnika s obzirom na godine radnoga iskustva su suvremene tendencije u

odgoju i obrazovanju i obrazovna politika koja u sebi ima integrirana uvjerenja suvremenih odgojno-obrazovnih filozofija i kojoj su duže vremena izloženi svi nastavnici. U prošlosti su nastavnički smjerovi imali puno manje pedagoško-psiholoških predmeta, dok je u novije vrijeme implementacijom Bolonjskog procesa u visokom školstvu RH u nastavničkim smjerovima uključen puno veći broj pedagoško-psiholoških predmeta u kojima su se studenti upoznali sa suvremenim tendencijama u odgoju i obrazovanju. Moguće je da su utjecaj imale i promjene koje se događaju u društvu koje postaje sve otvorenije i drugima i drugačijima, kao i novim spoznajama, što su sve elementi suvremenih odgojno-obrazovnih filozofija. Pa čak i specifičnosti suvremenoga društva u kontekstu nekih izazova i problema koje dovode do promjene u samim učenicima mogu utjecati na to da nastavnici bez obzira na godine radnog iskustva više prihvaćaju suvremene odgojno-obrazovne filozofije kako bi učenicima pružili ono što im je potrebno s obzirom na okolnosti društva u kojem živimo. Autori (Beatty i sur., 2020; Trellinger Buswell i Berdanier, 2020; Manierre i sur., 2022) ističu da iskustvo s učenicima, osobne promjene i osobni razvoj, kao i promjene u društvu utječu na sazrijevanje i razvoj, pa i promjene pojedinačne odgojno-obrazovne filozofije. To potvrđuju rezultati kvalitativne analize rada u kojima je uočeno da nastavnici ističu kako su se karakteristike učenika vremenom mijenjale, kao i problemi s kojima se suočavaju, pa su tako i oni rasli i razvijali se s učenicima, tj. učili iz svojih iskustava.

S obzirom na rezultate istraživanja zaključujemo da je treća hipoteza: *Ne postoji statistički značajna razlika u odgojno-obrazovnim filozofijama srednjoškolskih nastavnika s obzirom na godine radnog iskustva u nastavi*, potvrđena.

8.5. Nastavne strategije za poticanje razvoja socijalne kompetencije učenika i vrsta škole

Rezultati istraživanja pokazali su da ne postoji statistički značajna razlika u odabiru nastavnih strategija za poticanje razvoja socijalne kompetencije učenika s obzirom na vrstu škole u kojoj su nastavnici zaposleni (gimnazija ili strukovna škola). I nastavnici strukovnih škola (M=4,56) i gimnazijski nastavnici (M=4,6) *uvijek kad je to moguće* koriste strategije individualizacije. Strategije socijalizacije i nastavnici srednjih strukovnih škola (M=4,14) i gimnazijski nastavnici (M=4,17) *često* koriste u svojoj nastavi.

Suvremene tendencije u odgoju i obrazovanju i obrazovna politika usmjereni su na poticanje razvoja socijalne kompetencije, što je istaknuto i u *Nacionalnom okvirnom kurikulumu* i u *Nacionalnom kurikulumu za strukovno obrazovanje* (2018) stoga to može biti jedan od razloga da i gimnazijski nastavnici i nastavnici srednjih strukovnih škola često potiču razvoj socijalne kompetencije učenika i da među njima ne postoje statistički značajne razlike. Osim toga, moguće je da su sudionici istraživanja općenito skloni davanju društveno poželjnih odgovora (Milas, 2009), pa možda dio objašnjenja za ovako visoke procjene poticanja socijalne kompetencije učenika i ne postojanje statistički značajnih razlika s obzirom na vrstu škole leži i u tome. Srednje škole pripremaju učenike za ulazak u svijet rada ili za studiranje, a i za jedno i za drugo bitno je da imaju razvijenu socijalnu kompetenciju, što je analizom intervjua primjećeno da i nastavnice ističu, pa zato i gimnazijski nastavnici i nastavnici srednjih strukovnih škola daju jednak naglasak na poticanje te kompetencije u nastavi. Nastavnici uz to rastu s učenicima, uče iz vlastitih iskustva te uočavaju probleme s kojima se učenici suočavaju u razdoblju adolescencije stoga i zbog tih razloga u svojoj nastavi stavljaju naglasak baš na ovaj aspekt razvoja učenika.

S obzirom na rezultate istraživanja zaključujemo da je četvrta hipoteza: *Ne postoji statistički značajna razlika u odabiru nastavnih strategija za poticanje razvoja socijalne kompetencije učenika s obzirom na vrstu škole u kojoj su nastavnici zaposleni (gimnazija ili strukovna škola)*, potvrđena.

8.6. Nastavne strategije za poticanje razvoja socijalne kompetencije učenika i predmetno područje

Rezultati istraživanja pokazali su da ne postoji statistički značajna razlika za faktor nastavnih strategija socijalizacije s obzirom na predmetno područje, dok se za nastavne strategije individualizacije predmetno područje pokazalo kao statistički značajno na način da nastavnici općeobrazovnog predmetnog područja ($M=4,61$) učestalije koriste nastavne strategije individualizacije u svojem radu od nastavnika strukovnog predmetnog područja ($M=4,52$).

Markić (2014) je u svojem istraživanju došao do zaključka da kada nastavnici visoko procjenjuju mogućnosti razvoja učenika u okviru škole i predmetnog područja, tada koriste nastavne metode poticanja aktivnosti učenika, pružaju im prilike za kreativan i stvaralački rad

i za zajedničko dolaženje do cilja. U ovome istraživanju (Markić, 2014) pokazale su se razlike s obzirom na predmetno područje. Nastavnici društveno-humanističkog područja više primjećuju mogućnosti razvoja socijalne kompetencije učenika u školi s obzirom na interpersonalno područje (socijalizaciju) od nastavnika prirodnoznanstvenog područja. Nastavnici društveno-humanističkog područja više koriste frontalni rad od nastavnika prirodnoznanstvenog područja, a nastavnici tjelesno-znanstvenog područja koriste ga manje od svih drugih. Individualni oblik rada više koriste nastavnici društveno-humanističkog i prirodnoznanstvenog područja od nastavnika umjetničkog i tjelesno-zdravstvenog područja, a nastavnici umjetničkog područja koriste ga više od nastavnika tjelesno-zdravstvenog područja. Rad u paru najviše koriste nastavnici tjelesno-zdravstvenog područja u usporedbi sa svim drugim nastavnicima, a nastavnici društveno-humanističkog područja koriste ga više od nastavnika prirodnoznanstvenog područja. Iako je ovo istraživanje utvrdilo povezanost između predmetnog područja i pojedinih elemenata nastavnih strategija, ono je provedeno na uzorku učitelja predmetne nastave u osnovnim školama, pa je teško dati usporedbu s obzirom na srednjoškolske nastavnike i njihove specifičnosti.

Već prethodno navedeni razlozi u osvrtu na nastavne strategije za poticanje socijalne kompetencije s obzirom na vrstu škole djelomično objašnjavaju ovakav rezultat. Zanimljivo je da se na faktoru socijalizacije nije pokazala statistički značajna razlika s obzirom na predmetno područje, dok se na faktoru individualizacije ta razlika pokazala kao statistički značajna. Moguće objašnjenje za ovakvu razliku leži u prirodi općeobrazovnih i strukovnih predmeta. U strukovnim predmetima usmjerenost je na struku i na pripremu za rad, a kada uđemo u svijet rada usmjereni smo jedni na druge – na kolege, poslodavce, klijente i sve druge osobe s kojima dolazimo u doticaj stoga nastavnici strukovnog predmetnog područja jednako kao i gimnazijski nastavnici potiču razvoj socijalne kompetencije učenika kroz strategiju socijalizacije. Tynjälä i sur. (2016) naglašavaju upravo to da nastavnici strukovnog predmetnog područja zbog suradnje s poslodavcima i radnog aspekta nastave naglasak stavljaju na socijalnu dimenziju rada. S druge strane, moguće je da nastavnici općeobrazovnog predmetnog područja s obzirom na širinu i dubinu sadržaja koji se u takvim predmetima poučava više uočavaju važnost osobnog razvoja pojedinca te stoga i učestalije potiču razvoj socijalne kompetencije učenika kroz strategiju individualizacije. Ono što Trellinger Buswell i Berdanier (2020) govore u kontekstu odgojno-obrazovnih filozofija i djelovanja nastavnika, može se povezati i s aspektom poticanja razvoja socijalne kompetencije učenika jer kognitivna disonanca koja se javlja zbog raskoraka između očekivanja i stvarnosti može utjecati na promjene u uvjerenjima, ali još češće utječe na promjene u ponašanjima. Stoga sadržaj predmeta kao i potrebe učenika s obzirom na taj

predmet (ovisno o tome radi li se o strukovnom ili općeobrazovnom predmetnom području) mogu utjecati na to da nastavnici učestalije koriste pojedine nastavne strategije za poticanje socijalne kompetencije učenika.

Karalić i Sindik (2016) uočili su da se odgojno-obrazovni djelatnici različitih razina obrazovanja međusobno razlikuju u vještinama emocionalne i socijalne kontrole (može voditi do veće osvještenosti o korisnosti pojedinih nastavnih strategija za poticanje socijalne kompetencije, kao i do uspješnije primjene), i to na način da oni s visokom stručnom spremom, magisterijem ili doktoratom imaju razvijenije navedene vještine od kolega s nižom razinom obrazovanja. Nastavnici općeobrazovnog predmetnog područja u srednjim školama imaju završene diplomske studije, dok nastavnici strukovnog predmetnog područja to ne moraju imati s obzirom na specifičnosti struke koju poučavaju.

S obzirom na rezultate istraživanja zaključujemo da je peta hipoteza: *Ne postoji statistički značajna razlika u odabiru nastavnih strategija za poticanje razvoja socijalne kompetencije učenika s obzirom na predmetno područje (općeobrazovno ili strukovno), djelomično potvrđena.*

8.7. Nastavne strategije za poticanje razvoja socijalne kompetencije učenika i godine radnog iskustva u nastavi

Rezultati istraživanja pokazali su da ne postoji statistički značajna razlika u učestalosti odabira nastavnih strategija socijalizacije s obzirom na godine radnog iskustva, ali postoji statistički značajna na faktoru individualizacije.

Statistički značajne razlike na faktoru individualizacije prisutne su između nastavnika koji imaju do 5 godina radnog iskustva i nastavnika koja imaju više od 30 godina radnog iskustva u nastavi. Nastavnici s do 5 godina radnog iskustva u nastavi na skali individualizacije imaju statistički značajno viši rezultat ($M= 4,67$) od nastavnika s više od 30 godina radnog iskustva u nastavi ($M= 4,46$).

Karalić i Sindik (2016) u svojem su istraživanju utvrdili da je radno iskustvo prediktor razvijenosti vještina emocionalne kontrole i socijalne izražajnosti, i to na način da su nastavnici s manje od 10 godina radnog iskustva imali najviše razvijene, a nastavnici s preko 20 godina radnog iskustva najmanje razvijene navedene vještine. Blažević (2015a) je dobila rezultat da postoji statistički značajna razlika između sve tri skupine učitelja s obzirom na njihovo radno

iskustvo, no te razlike su bile drukčije nego što su u ovome istraživanju. Učitelji koji su imali 11-30 godina radnog iskustva statistički su značajno rjeđe provodili nastavne strategije za poticanje socijalnog razvoja učenika od nastavnika koji su imali manje od 10 godina radnog iskustva, kao i od onih koji su imali više od 30 godina radnog iskustva. Moguće je da su razlike između ovog istraživanja i istraživanja koje je provela Blažević (2015a) proizašle zbog drukčije populacije jer se ovo istraživanje provelo na uzorku srednjoškolskih nastavnika, a istraživanje koje je provela Blažević (2015a) provedeno je na uzorku osnovnoškolskih učitelja razredne nastave te su samim time specifičnosti rada i iskustava u radu različite za ove dvije skupine nastavnika.

Markić (2014) je također utvrdio da je radno iskustvo povezano s procjenom mogućnosti koje škola nudi za razvoj socijalne kompetencije učenika kao i s učestalošću korištenja pojedinih elemenata nastavnih strategija. Nastavnici s više od 31 godinu radnog iskustva više primjećuju mogućnosti razvoja socijalne kompetencije u školama, u okviru intrapersonalnog područja (individualizacije), od nastavnika s do 10 godina radnog iskustva. Rad u skupini manje koriste nastavnici s do 10 godina radnog iskustva od nastavnika s 11-20 i 21-30 godina radnog iskustva, a rad u paru manje koriste nastavnici s do 10 godina radnog iskustva od nastavnika s 11-20 godina radnog iskustva. Frontalni rad više koriste nastavnici s 31 godinom radnog iskustva od onih s radnim iskustvom 21-30 godina, a nastavnici s do 10 godina radnog iskustva frontalni rad koriste više od nastavnika s 11-20 godina radnog iskustva. Zanimljivo je da rezultati ovoga istraživanja ukazuju na to da nastavnici s više od 31 godinu radnog iskustva procjenjuju mogućnost osobnog razvoja učenika unutar škole višom od nastavnika s manje od 10 godina radnog iskustva, a rezultati istraživanja provedenog u okviru ove doktorske disertacije ukazuju na to da nastavnici s do 5 godina radnog iskustva učestalije potiču razvoj socijalne kompetencije učenika kroz strategije individualizacije od nastavnika s više od 30 godina radnog iskustva. Mogući razlozi za ovakve razlike mogu biti u protoku vremena između istraživanja, u različitoj populaciji istraživanja (osnovnoškolski i srednjoškolski nastavnici) i u tome što se u slučaju ovoga istraživanja ispitala učestalost korištenja nastavnih strategija, a u istraživanju koje je proveo Markić (2014) ispitala se procjena mogućnosti razvoja socijalne kompetencije u okviru škole.

Istraživanja (Seidel i sur., 2021; Stahnke i Blömeke, 2021) upućuju na zaključak da su nastavnici s više godina radnog iskustva više usmjereni na događaje povezane s učenicima u suradničkim oblicima rada, a nastavnici s manje godina radnog iskustva više su usmjereni na sebe same.

Razlike do kojih se došlo ovim istraživanjem moguće je objasniti time da nastavnici s manje od 5 godina radnog iskustva imaju veći elan od nastavnika s više od 30 godina radnog iskustva koji se bliže mirovini i u drukčijoj su životnoj fazi stoga su i više usmjereni na neke druge aspekte rada. Također, nastavnici s manje godina radnog iskustva su ujedno i mlađi te se bolje sjećaju izazova s kojima su se oni suočavali u tome razdoblju i područja u osobnom i socijalnom razvoju u kojima im je trebala potpora, nego nastavnici koji se nalaze pred krajem svoje nastavničke karijere. U rezultatima analize intervjua nastavnice s do 5 godina radnog iskustva u nastavi osvrtaale su se na svoja iskustva školovanja s konkretnim primjerima što im se tada sviđalo, što ne, te s osvrtom na potrebe u smislu osobnog i socijalnog razvoja koje su tada imale, a to su sve istaknule kao nešto što je doprinijelo njihovom odabiru strategije za poticanje socijalne kompetencije učenika u nastavi.

S obzirom na rezultate istraživanja zaključujemo da je šesta hipoteza: *Ne postoji statistički značajna razlika u odabiru nastavnih strategija za poticanje razvoja socijalne kompetencije učenika s obzirom na godine radnog iskustva u nastavi*, djelomično potvrđena.

8.8. Povezanost između odgojno-obrazovnih filozofija srednjoškolskih nastavnika i nastavnih strategija za poticanje razvoja socijalne kompetencije učenika

Rezultati istraživanja pokazali su da postoji statistički značajna povezanost između faktora individualizacije i obje odgojno-obrazovne filozofije te faktora socijalizacije i suvremenih odgojno-obrazovnih filozofija, dok faktor socijalizacije i faktor tradicionalnih odgojno-obrazovnih filozofija nisu statistički značajno povezani. Stoga zaključujemo da je glavna hipoteza djelomično potvrđena. Faktor individualizacije korelira umjereno pozitivno sa suvremenim odgojno-obrazovnim filozofijama ($r=0,466$; $p<0,01$), a s tradicionalnim odgojno-obrazovnim filozofijama korelira nisko i negativno ($r=-0,118$; $p<0,05$). Faktor socijalizacije korelira umjereno pozitivno sa suvremenim odgojno-obrazovnim filozofijama ($r=0,476$; $p<0,01$), a s tradicionalnim odgojno-obrazovnim filozofijama ne korelira statistički značajno. Možemo zaključiti da su, generalno uzevši u obzir, odgojno-obrazovne filozofije nastavnika povezane s poticanjem razvoja socijalne kompetencije učenika. Ta povezanost je veća između suvremenih odgojno-obrazovnih filozofija i nastavnih strategija za poticanje socijalne kompetencije učenika. Tradicionalne odgojno-obrazovne filozofije nisko i negativno koreliraju s nastavnim strategijama individualizacije, dok s nastavnim strategijama socijalizacije ne koreliraju statistički značajno. Ovakvi rezultati upućuju na zaključak da su osim odgojno-

obrazovnih filozofija vjerojatno i neki drugi faktori povezani s nastavnim strategijama za poticanje socijalne kompetencije učenika. Ovakav zaključak potkrepljuju i rezultati analize intervjua koji su pokazali da su uvjerenja o ulozi učenika, nastavnika i škole samo jedan od aspekata iskustva i uvjerenja koji pridonose tome da nastavnici u svojoj nastavi stavljaju naglasak na poticanje razvoja socijalne kompetencije učenika te da navedenome pridonose i osobna iskustva nastavnika kao i izazovi vremena. Moguće je i da se neki čimbenici ponašaju kao medijatori između odgojno-obrazovnih filozofija nastavnika i njihove spremnosti na poticanje socijalne kompetencije učenika stoga bi buduća istraživanja trebala razmotriti i druge čimbenike koji bi mogli utjecati na njihovu povezanost.

Objašnjenje za povezanost između odgojno-obrazovnih filozofija i nastavnih strategija za poticanje socijalne kompetencije učenika možemo pronaći u definiciji odgojno-obrazovnih filozofija koju nude Beatty i sur. (2009) u kojoj se, između ostalog, osvrću na to da odgojno-obrazovne filozofije uključuju i objašnjenje za odabir nastavnih metoda, a nastavne metode su, uz nastavne postupke i socijalne oblike rada, dio onoga što čini pojedinu nastavnu strategiju. Stoga je vjerojatnije da će nastavnici koji imaju suvremenu odgojno-obrazovnu filozofiju težiti da u svojoj nastavi koriste nastavne metode, postupke i socijalne oblike rada kroz koje je moguće poticati učenike na razvoj socijalne kompetencije, a da će nastavnici koji imaju tradicionalne odgojno-obrazovne filozofije to raditi u manjoj mjeri. Osim toga, istraživanja (Baş, 2015; Şahan i Terzi, 2015; Aslan, 2018) su potvrdila povezanost između suvremenih odgojno-obrazovnih filozofija i konstruktivističkog pristupa učenju i poučavanju i tradicionalnih odgojno-obrazovnih filozofija i tradicionalnog pristupa u učenju i poučavanju. Konstruktivistički pristup učenju i poučavanju oslanja se na poticanje suradnje između učenika i na učestalije korištenje socijalnih oblika rada u nastavi koji doprinose poticanju razvoja socijalne kompetencije učenika, a tradicionalni pristup učenju i poučavanju više je usmjeren na nastavnika, na frontalni rad i na individualni rad učenika. To bi mogao biti razlog zbog kojeg tradicionalne odgojno-obrazovne filozofije nisu povezane s nastavnom strategijom socijalizacije, a pokazuju nisku i negativnu povezanost sa strategijom individualizacije jer tradicionalne odgojno-obrazovne filozofije najveći naglasak daju na intelektualni (kognitivni) razvoj učenika, a ne pridaju toliku važnost osobnom i holističkom razvoju učenika.

Wentzel (2002) ističe da kako bismo razumjeli načine na koje možemo potaknuti razvoj socijalne kompetencije učenika bitno je da prihvatimo perspektive koje uzimaju u obzir načine na koje su osobine učenika i svi okolinski čimbenici koji imaju utjecaj na njih povezani s nastavom, tj. da u nastavi stavljamo naglasak na učenike. Tu perspektivu možemo promatrati

kroz suvremene odgojno-obrazovne filozofije u čijoj su osnovi uvjerenja da je učenik u središtu odgojno-obrazovnog procesa te nastavnici u obzir uzimaju iskustva koja učenici donose sa sobom i naglasak stavljaju na (su)konstruktivno stjecanje znanja. Osher i sur. (2016) tako ističu da socio-emocionalne kompetencije, s obzirom na odgojno-obrazovne ustanove i njihovo poticanje u okviru odgojno-obrazovnog rada, korijene imaju u progresivizmu, koji predstavlja jednu od suvremenih odgojno-obrazovnih filozofija. Također ističu da su uvjerenja koja su u pozadini obrazovnih politika zaslužna za to da se u suvremeno vrijeme naglasak stavlja na usmjerenost na učenika u razredu, a u kontekstu toga naglašavaju i da su uvjerenja nastavnika povezana s tim, kao i s poticanjem socio-emocionalnog učenja, tj. razvijanja kompetencija iz toga područja. Babić i sur. (1997) ističu da kako bi se postigla što bolja ostvarenost ishoda učenja, u ovom slučaju u smjeru razvoja socijalne kompetencije učenika, važno je da su implicitne pedagogije nastavnika, tj. njihove odgojno-obrazovne filozofije, što više u skladu s vrijednostima koje su izražene u nacionalnim kurikulumima. Mlinarević i Zrilić (2015) ističu da je kurikulum socijalnih kompetencija utemeljen u sociokonstruktivizmu i u socijalnoj teoriji razvoja, koji su također povezani sa suvremenim odgojno-obrazovnim filozofijama. Opić (2010) ističe da je za razvoj socijalne kompetencije najbitnije iskustveno učenje, a upravo nastavnici sa suvremenim odgojno-obrazovnim filozofijama stavljaju naglasak na takvo učenje.

Zaključujemo da je glavna hipoteza: Postoji statistički značajna povezanost između odgojno-obrazovnih filozofija srednjoškolskih nastavnika i nastavnih strategija za poticanje razvoja socijalne kompetencije učenika. Očekuje se da će suvremene odgojno-obrazovne filozofije biti pozitivno, a tradicionalne odgojno-obrazovne filozofije biti negativno povezane s nastavnim strategijama za poticanje razvoja socijalne kompetencije učenika, samo djelomično potvrđena.

8.9. Opis odgojno-obrazovne filozofije

Prvo je istraživačko pitanje glasilo: „Kako srednjoškolski nastavnici opisuju svoju odgojno-obrazovnu filozofiju?“. Odgovor na to pitanje dobiven je kroz odgovore sudionica kvalitativne faze istraživanja o uvjerenjima o: uvjerenjima o ulozi učenika i nastavnika, o učenju i poučavanju, o prirodi znanja i o ulozi škole. Navedena podjela uvjerenja proizašla je iz teorije o odgojno-obrazovnim filozofijama (Cetinić, 2005; Beatty i sur., 2009; Mertens, 2010; Mušanović i Lukaš, 2011; Oğuz Er, 2020). U odgovorima koje su sudionice pružile prepoznata su neka tradicionalna i neka suvremena uvjerenja o prethodno navedenim temama. Općenito

gledano, sudionice istraživanja imaju uvjerenja koja dominantno pripadaju suvremenim odgojno-obrazovnim filozofijama. Primjećujemo da nastavnice stavljaju naglasak na sva četiri potporna učenja koja ističe Delors (1998): učiti znati, učiti činiti, učiti živjeti zajedno i učiti biti jer, između ostalog, vjeruju da je potrebno učenike poticati na istraživanje i propitkivanje te na samostalan dolazak do spoznaje, da ono o čemu uče nauče primijeniti i da uče kroz iskustvo, poticati ih na međusobnu suradnju i suradnju s nastavnicima te na razvijanje svijesti o sebi samima.

Ali prisutna su i neka uvjerenja koja pripadaju tradicionalnim odgojno-obrazovnim filozofijama, poput stavljanja naglaska na autoritet nastavnika i odgoja učenika u skladu s konkretnim pravilima koja postavljaju nastavnici, potom nagrađivanje učenika i usmjeravanje na ekstrinzičnu motivaciju, pružanje osnove za rad, kao i usmjerenost na pripremu učenika za polaganje državne mature. Kušić i sur. (2014) obrazovnu politiku, koja stavlja naglasak na standardizaciju i mjerenje postignuća učenika putem vanjskog vrednovanja, smatraju odgovornom za to da se nastavnici u poučavanju usmjeravaju na pripremu učenika za postizanje dobrih rezultata na testovima znanja. To potvrđuju sudionice ove faze istraživanja koje ističu da osjećaju odgovornost kako bi pripremile učenike za uspješno polaganje državne mature.

Prikazani rezultati u skladu su s rezultatima kvantitativne analize koji su pokazali da srednjoškolski nastavnici Splitsko-dalmatinske županije iskazuju velik stupanj slaganja sa suvremenim odgojno-obrazovnim filozofijama, ali se u određenoj mjeri slažu i s tradicionalnim odgojno-obrazovnim filozofijama. Ovakav podatak ne moramo promatrati kao nešto negativno jer ne bi bilo realno za očekivati, s obzirom na kompleksnost procesa učenja i poučavanja, da nastavnici u potpunosti iskazuju slaganje sa suvremenim odgojno-obrazovnim filozofijama, kao i neslaganje s tradicionalnim odgojno-obrazovnim filozofijama. Kao primjer možemo izdvojiti usmjerenost gimnazijskih nastavnica na pripremu učenika za polaganje državne mature čime se u određenoj mjeri zanemaruju neki drugi ishodi učenja, no učenicima je uspješno polaganje državne mature i s tim u vezi upis na željeni fakultet iznimno bitno. Isto tako, nastavnice u strukovnim školama usmjeravaju se na pružanje osnove za rad u smislu konkretnih uputa i demonstracije, što je za učenike također važno jer tek kada nauče uspješno izvesti ono što im nastavnici pokažu, kada savladaju tehniku, tada će moći krenuti u smjeru daljnjeg razvoja. Ertmer i Newby (1993), tako, smatraju da se nijedna teorija učenja ne može izdvojiti kao najbolja, kao ni nastavne strategije koje iz njih proizlaze jer svaka od njih može biti korisna, a to ponajprije ovisi o specifičnostima samih učenika koje poučavamo i o tome na što ih želimo pripremiti uzevši u obzir karakteristike nastavnog predmeta koji pojedini

nastavnik predaje. Slično ističu i Pratt i sur. (2016), no u kontekstu perspektiva poučavanja za koje smatraju da nijedna nije najbolja i jedina ispravna jer na procese učenja i poučavanja utječu brojni čimbenici. No važno je da nastavnici promišljaju o svojim uvjerenjima, o svojim odgojno-obrazovnim filozofijama kako bi ih mogli što više uskladiti sa svojom praksom u nastavi i uspješno odgovoriti na potrebe učenika te uistinu ispuniti i vlastita očekivanja te biti zadovoljni s onim što rade. Na taj način doseći će osjećaj samoefikasnosti (Dunkin, 2002) čime će kroz osjećaj kompetentnosti, razvijeno samopouzdanje i vjeru u sebe moći biti i optimalno učinkoviti (Roche i Marsh, 2002).

8.10. Iskustva koja pridonose oblikovanju odgojno-obrazovne filozofije nastavnika

Drugo je istraživačko pitanje glasilo: „Koja su iskustva srednjoškolskih nastavnika pridonijela oblikovanju njihove odgojno-obrazovne filozofije?“. Odgovor na to pitanje dobiven je kroz odgovore koje su pružile sudionice kvalitativne faze istraživanja, u kojima su prepoznati neki unutarnji (iskustvo vlastitog školovanja, radno iskustvo, (samo)refleksija i osobna iskustva i osobne karakteristike) i vanjski čimbenici (učenici, školsko ozračje, obrazovne politike i teorijska podloga/inicijalno obrazovanje nastavnika).

Prethodna istraživanja (Watson i Coso Strong, 2013; Beatty i sur., 2020; Trellinger Buswell i Berdanier, 2020) navode iskustvo kao jedan od elemenata koji utječe na oblikovanje odgojno-obrazovnih filozofija nastavnika i uglavnom se usmjeravaju na iskustva vlastitog školovanja i na radna iskustva. Autori (Beatty i sur., 2020; Trellinger Buswell i Berdanier, 2020; Manierre i sur., 2022) u tom pogledu ističu i iskustva koja nastavnici imaju s učenicima, osobne promjene koje nastavnici doživljavaju i promjene u društvu i u tehnologiji, kao i školsko okruženje, a koje su istaknule i sudionice ovoga istraživanja kao značajne za oblikovanje njihove odgojno-obrazovne filozofije. Buehl i Beck (2015) naglašavaju da su pozitivna iskustva u nastavnoj praksi povezana s uvjerenjima o samoefikasnosti i većom sigurnosti koju nastavnici osjećaju u svojoj ulozi. Manierre i sur. (2022) navode da se odgojno-obrazovne filozofije nastavnika oblikuju kroz iskustvo i (samo)refleksiju, a posebno važnim ističu potrebe učenika na što su se i sudionice ovoga istraživanja najviše osvrtele. Autori (Mihić i sur., 2016; Büssing i sur., 2019) ističu da su uvjerenja nastavnika pod utjecajem sustava vrijednosti koje razvijaju u svom profesionalnom okruženju kroz inicijalno obrazovanje, vlastito djelovanje i iskustva, a to je prepoznato i u ovome istraživanju. Trellinger Buswell i Berdanier (2020), u tom kontekstu,

osobito ističu pozitivna i negativna iskustva s nastavnicima u vlastitome školovanju na način da nastavnici razvijaju uvjerenja o tome kako bi se trebali, tj. kako se ne bi trebali ponašati kada i sami dođu u tu ulogu. Taj aspekt, također su istaknule i sudionice ovoga istraživanja. Osim toga, nastavnice su istaknule i neke probleme, tj. izazove s kojima se suočavaju, a koji nam doprinose dodatnom razumijevanju njihove odgojno-obrazovne filozofije, poput: administracije koja često koči neka njihova nastojanja, neusklađenosti očekivanja poslodavaca i strukovnih nastavnika, izazova s kojima se suočavaju nastavnici općeobrazovnog predmetnog područja u strukovnim školama, ravnatelje koji bi trebali potaknuti nastavnike na uvođenje promjena i uključivanje u projektne aktivnosti, a mnogi od njih to ne rade pa takve aktivnosti ostanu na entuzijazmu pojedinaca ili ne budu uopće ostvarene te inertnosti kolega za uključivanje u aktivnosti koje izlaze iz okvira nastave. Ovim istraživanjem dobili smo potpuniju sliku o tome koja su to sve iskustva koja pridonose oblikovanju odgojno-obrazovnih filozofija nastavnika i kakvo im značenje nastavnice pridaju.

8.11. Iskustva i uvjerenja nastavnika i poticanje razvoja socijalne kompetencije učenika

Treće je istraživačko pitanje glasil: “Koja iskustva i uvjerenja srednjoškolskih nastavnika pridonose tome da (ne)smatraju važnim poticanje razvoja socijalne kompetencije učenika na ovoj odgojno-obrazovnoj razini?”. Odgovor na to pitanje dobiven je kroz odgovore koje su pružile sudionice kvalitativne faze istraživanja, u kojima su prepoznati neki unutarnji (uvjerenja o ulozi učenika, nastavnika i škola te osobna iskustva) i vanjski čimbenici (izazovi vremena). Nastavnice uglavnom govore o razlozima zbog kojih smatraju važnim poticanje socijalne kompetencije učenika, a jedna nastavnica ističe određenu nemoć u ovome aspektu jer smatra da na razvoj socijalne kompetencije najveći utjecaj ima obiteljski odgoj.

Babić i sur. (1997) osobito naglašavaju ulogu nastavnika – njegovih osobina ličnosti, iskustava i implicitnih pedagogija, tj. odgojno-obrazovnih filozofija, za pripremu nastavnog okruženja koje je pogodno za poticanje razvoja socijalne kompetencije učenika, a to prepoznaju i sudionice istraživanja koje su sudjelovale u intervjuu.

Nisu pronađena istraživanja koja su se konkretno bavila pitanjem poticanja razvoja socijalne kompetencije s aspekta nastavnika jer su se istraživanja na temu socijalnih kompetencija u okviru područja odgoja i obrazovanja uglavnom odnosila na ispitivanje

socijalne kompetencije učenika (Ford, 1982; Adams, 1983; Lenhart i Rabiner, 1995; Gil-Olarte Márquez i sur., 2006), čimbenika koji su povezani s poticanjem razvoja socijalne kompetencije učenika (Merritt i sur., 2012; Markić, 2014; Blažević, 2015a; Blažević, 2015b, Buljubašić-Kuzmanović i Blažević, 2015; Tynjälä i sur., 2016) i povezanosti socijalne kompetencije s nekim problemima u ponašanju (McGee i Williams, 1991; Fraser i sur., 2005; Crane i sur., 2020). Ipak, u diskusiju o dobivenim rezultatima možemo krenuti iz pozicije obrazovne politike i odgojno-obrazovnih filozofija koje su povezane s različitim aspektima djelovanja nastavnika, pa tako i s pridavanjem važnosti poticanju socijalne kompetencije učenika. U prikazu rezultata ističe se da nastavnice za iskustva i uvjerenja s obzirom na ovaj aspekt njihovog rada najčešće spominju uvjerenja o ulozi učenika, nastavnika i škole, tj. elemente njihovih odgojno-obrazovnih filozofija. Možemo primijetiti da su upravo njihove odgojno-obrazovne filozofije povezane s pridavanjem važnosti razvoju socijalne kompetencije učenika, što nam potvrđuju i rezultati kvantitativne faze istraživanja. Također i drugi autori (Babić i sur., 1997; Opić, 2010; Baş, 2015; Mlinarević i Zrilić, 2015; Şahan i Terzi, 2015; Osher i sur., 2016; Aslan, 2018) uočavaju povezanost odgojno-obrazovnih filozofija i teorija i uvjerenja koja su u njihovoj podlozi s aspektima djelovanja koja su usmjerena na socijalni razvoj učenika.

8.12. Kontekstualni uvjeti i izbor načina za poticanje socijalne kompetencije učenika

Četvrto je istraživačko pitanje glasilo: „Koji kontekstualni uvjeti pridonose tome da srednjoškolski nastavnici koriste određene nastavne strategije za poticanje socijalne kompetencije učenika?“. Odgovor na to pitanje dobiven je kroz odgovore koje su pružile sudionice kvalitativne faze istraživanja u kojem su kao kontekstualni uvjeti prepoznati: obrazovna politika, izazovi vremena, školsko ozračje, učenici, nastavni predmet i vlastito iskustvo.

U literaturi (Stoll i Fink, 2000; Waring i Evans, 2015) se ističe važnost uloge nastavnika u odabiru nastavnih strategija zbog toga što oni, s obzirom da najbolje poznaju svoje učenike, mogu odabrati one koje smatraju najprimjerenijima i najkorisnijima u skladu s mogućnostima, potrebama i željama učenika. Ovo istraživanje daje potvrdu tome jer su nastavnice kao kriterij odabira određenih nastavnih strategija za poticanje socijalne kompetencije učenika najviše spominjale konkretne učenike s kojima rade, njihove potrebe s obzirom na neke njihove osobne karakteristike, s obzirom na razdoblje adolescencije u kojem se nalaze i s obzirom na izazove

suvremenog društva koji su pred njima. Stoga su usmjerene i na poticanje njihovoj osobnog i socijalnog razvoja jer smatraju da im je i jedno i drugo potrebno za uspješno snalaženje u društvu i u razrednom okruženju, kao i u daljnjem školovanju i budućem radu.

Nastavnice su spomenule važnost svakodnevnog poticanja razvoja socijalne kompetencije u nastavi na svim nastavnim predmetima, ali i potrebu provođenja posebnih radionica u sklopu Sata razrednog odjela u kojima bi bio naglasak upravo na tom aspektu. To je u skladu s onim što su Fraser i sur. (2005) potvrdili u svojem istraživanju, tj. važno je postojanje i posebno osmišljenih programa u školama za poticanje razvoja socijalnih i emocionalnih vještina s ciljem razvoja socijalne kompetencije učenika.

Callejo-Pérez i sur. (2014) ističu da obrazovne politike mogu kroz određene reforme potaknuti nastavnike na unaprjeđenje prakse kako bi išla u korak sa suvremenim tendencijama u odgoju i obrazovanju, pa u skladu s tim nastavnice kao poticaj za neke promjene koje su uvele u svoj rad, a koje doprinose razvoju socijalne kompetencije učenika, navode upravo dobre strane reforme koje su ih potaknule na to. Školsko ozračje koje može biti motivirajuće ili demotivirajuće (Peko i sur., 2009; Buhač, 2017), kao i razmjena iskustava s kolegama pokazalo se kao značajno za načine poticanja ovoga aspekta razvoja učenika. Nastavni predmet kao značajan čimbenik spomenula je nastavnica jezično-komunikacijskog područja jer u okviru samoga predmeta postoji mnogo mogućnosti za razgovor, diskusije, razmjenu mišljenja i zajednički rad učenika. Ovisno i o sadržaju predmeta te očekivanim ishodom učenja nastavnici će više koristiti strategije individualizacije ili strategije socijalizacije, a nastavnici ponekad kreću i od vlastitog iskustva u odabiru nastavnih strategija. Prisjećaju se sebe kada su bili učenici, što im je tada bilo najviše potrebno, što im je možda nedostajalo kako bi ostvarili svoje potrebe, s kakvim izazovima su se suočavali tada ili čak kasnije, pa u skladu s tim odabiru one strategije koje će učenicima biti od pomoći u ovom izazovnom periodu života.

9. ZAKLJUČAK

Ovim se radom željela ispitati i razumjeti povezanost između odgojno-obrazovnih filozofija srednjoškolskih nastavnika i nastavnih strategija za poticanje razvoja socijalne kompetencije učenika. Upravo zbog toga odabran je kombinirani pristup u metodologiji i to na način da je prvo provedena kvantitativna faza istraživanja, a potom kvalitativna faza.

Kako bi se ispitala povezanost između odgojno-obrazovnih filozofija srednjoškolskih nastavnika i nastavnih strategija za poticanje razvoja socijalne kompetencije učenika prvo su identificirane odgojno-obrazovne filozofije nastavnika (stupanj slaganja s njima) i ispitana je učestalost korištenja pojedinih nastavnih strategija za poticanje socijalne kompetencije učenika. Deskriptivni pokazatelji *Skale preferencija odgojno-obrazovnih filozofija* ukazuju na to da srednjoškolski nastavnici Splitsko-dalmatinske županije iskazuju veći stupanj slaganja sa suvremenim odgojno-obrazovnim filozofijama ($M=4,23$) nego s tradicionalnim odgojno-obrazovnim filozofijama ($M=3,05$). Ipak, ovaj rezultat ne upućuje na zaključak da nastavnici imaju suvremenu odgojno-obrazovnu filozofiju iako iskazuju velik stupanj slaganja s njom jer uočavamo da nastavnici ne iskazuju neslaganje s tradicionalnim odgojno-obrazovnim filozofijama već se s njima *nit* slažu, *nit* ne slažu. Možemo zaključiti da su odgojno-obrazovne filozofije nastavnika kompleksan konstrukt te da nastavnici mogu u isto vrijeme imati i neka uvjerenja koja su u pozadini suvremenih, ali i tradicionalnih odgojno-obrazovnih filozofija. Primjenom kvantitativne metodologije teško je dati odgovor na pitanje zbog čega je to tako, stoga su nam za odgovor na ovo pitanje bitni podatci koje smo dobili u kvalitativnoj fazi istraživanja.

Deskriptivni pokazatelji *Skale učestalosti provođenja nastavnih strategija za poticanje socijalne kompetencije* ukazuju na to da srednjoškolski nastavnici Splitsko-dalmatinske županije učestalo koriste nastavne strategije za poticanje socijalne kompetencije učenika. Ovakav rezultat upućuje na zaključak da je, prema procjenama nastavnika, nastava usklađena sa suvremenim tendencijama obrazovne politike u kojoj se stavlja naglasak na holistički razvoj učenika, a poticanje razvoja socijalne kompetencije pridonosi njihovom holističkom razvoju.

Ovaj rad krenuo je od glavne hipoteze da *Postoji statistički značajna povezanost između odgojno-obrazovnih filozofija srednjoškolskih nastavnika i nastavnih strategija za poticanje razvoja socijalne kompetencije učenika. Očekuje se da će suvremene odgojno-obrazovne filozofije biti pozitivno, a tradicionalne odgojno-obrazovne filozofije biti negativno povezane s*

nastavnim strategijama za poticanje razvoja socijalne kompetencije učenika. Ova je hipoteza djelomično potvrđena jer su rezultati istraživanja pokazali da postoji statistički značajna povezanost između faktora individualizacije i obje odgojno-obrazovne filozofije te faktora socijalizacije i suvremenih odgojno-obrazovnih filozofija, a faktor socijalizacije i faktor tradicionalnih odgojno-obrazovnih filozofija nisu statistički značajno povezani. Faktor individualizacije korelira umjereno pozitivno sa suvremenim odgojno-obrazovnim filozofijama ($r=0,466$; $p<0,01$), a s tradicionalnim odgojno-obrazovnim filozofijama korelira nisko i negativno ($r=-0,118$; $p<0,05$). Faktor socijalizacije korelira umjereno pozitivno sa suvremenim odgojno-obrazovnim filozofijama ($r=0,476$; $p<0,01$), a s tradicionalnim odgojno-obrazovnim filozofijama ne korelira statistički značajno. Ovakvi rezultati upućuju na zaključak da su, generalno uzevši u obzir, odgojno-obrazovne filozofije nastavnika povezane s poticanjem razvoja socijalne kompetencije učenika. Ta povezanost je veća između suvremenih odgojno-obrazovnih filozofija i nastavnih strategija za poticanje socijalne kompetencije učenika, a tradicionalne odgojno-obrazovne filozofije nisko i negativno koreliraju s nastavnim strategijama individualizacije, dok s nastavnim strategijama socijalizacije ne koreliraju statistički značajno. Možemo zaključiti da su osim odgojno-obrazovnih filozofija vjerojatno i neki drugi čimbenici povezani s nastavnim strategijama za poticanje socijalne kompetencije učenika. To potkrepljuju i rezultati analize intervjua koji su pokazali da su uvjerenja o ulozi učenika, nastavnika i škole samo jedan od aspekata iskustva i uvjerenja koji pridonose tome da nastavnici u svojoj nastavi stavljaju naglasak na poticanje razvoja socijalne kompetencije učenika te da navedenome pridonose i osobna iskustva nastavnika kao i izazovi vremena.

Prva je hipoteza glasila: *Ne postoji statistički značajna razlika u odgojno-obrazovnim filozofijama srednjoškolskih nastavnika s obzirom na vrstu škole u kojoj su zaposleni (gimnazija ili strukovna škola).* Ova hipoteza nije potvrđena jer su rezultati istraživanja pokazali da se gimnazijski nastavnici više slažu sa suvremenim odgojno-obrazovnim filozofijama od nastavnika iz strukovnih škola te da se nastavnici iz strukovnih škola više slažu s tradicionalnim odgojno-obrazovnim filozofijama od gimnazijskih nastavnika. Stoga se vrsta škole u kojoj su nastavnici zaposleni može promatrati kao prediktor njihovih odgojno-obrazovnih filozofija.

Druga je hipoteza glasila: *Ne postoji statistički značajna razlika u odgojno-obrazovnim filozofijama srednjoškolskih nastavnika s obzirom na predmetno područje (općeobrazovno ili strukovno).* Ova je hipoteza djelomično potvrđena jer su rezultati istraživanja pokazali da faktor suvremenih odgojno-obrazovnih filozofija nije povezan s predmetnim područjem, a faktor tradicionalnih odgojno-obrazovnih filozofija jest. Nastavnici strukovnog predmetnog područja

više se slažu s tradicionalnim odgojno-obrazovnim filozofijama od nastavnika općeobrazovnog predmetnog područja. Svi nastavnici se općenito više slažu sa suvremenim odgojno-obrazovnim filozofijama, pa se predmetno područje tu nije pokazalo kao prediktor slaganja, a za tradicionalne odgojno-obrazovne filozofije predmetno se područje pokazalo kao prediktor slaganja.

Treća je hipoteza glasila: *Ne postoji statistički značajna razlika u odgojno-obrazovnim filozofijama srednjoškolskih nastavnika s obzirom na godine radnog iskustva u nastavi.* Ova je hipoteza potvrđena jer nisu pronađene statistički značajne razlike u stupnju prihvaćanja pojedine odgojno-obrazovne filozofije s obzirom na godine radnog iskustva u nastavi.

Četvrta je hipoteza glasila: *Ne postoji statistički značajna razlika u odabiru nastavnih strategija za poticanje razvoja socijalne kompetencije učenika s obzirom na vrstu škole u kojoj su nastavnici zaposleni (gimnazija ili strukovna škola).* Ova je hipoteza potvrđena jer nisu pronađene statistički značajne razlike u učestalosti korištenja pojedinih nastavnih strategija za poticanje razvoja socijalne kompetencije učenika s obzirom na vrstu škole u kojoj su nastavnici zaposleni.

Peta je hipoteza glasila: *Ne postoji statistički značajna razlika u odabiru nastavnih strategija za poticanje razvoja socijalne kompetencije učenika s obzirom na predmetno područje (općeobrazovno ili strukovno).* Ova je hipoteza djelomično potvrđena jer su rezultati istraživanja pokazali da učestalost korištenja nastavnih strategija socijalizacije nije povezana s nastavnim područjem, dok nastavne strategije individualizacije češće koriste nastavnici općeobrazovnog predmetnog područja od nastavnika strukovnog predmetnog područja.

Šesta je hipoteza glasila: *Ne postoji statistički značajna razlika u odabiru nastavnih strategija za poticanje razvoja socijalne kompetencije učenika s obzirom na godine radnog iskustva u nastavi.* Ova je hipoteza djelomično potvrđena jer su rezultati istraživanja pokazali da učestalost korištenja nastavnih strategija socijalizacije nije povezana s godinama radnog iskustva nastavnika, dok nastavne strategije individualizacije češće koriste nastavnici koji imaju do 5 godina radnog iskustva od nastavi od onih nastavnika s više od 30 godina radnog iskustva.

Prvo je istraživačko pitanje glasilo: *Kako srednjoškolski nastavnici opisuju svoju odgojno-obrazovnu filozofiju?* Odgovor na to pitanje pronalazimo u uvjerenjima: o ulozi učenika i nastavnika, o učenju i poučavanju, o prirodi znanja i o ulozi škole. Nastavnice svoju odgojno-obrazovnu filozofiju opisuju, najvećim dijelom, kroz suvremena uvjerenja o

navedenim ulogama, ali i kroz neka tradicionalna uvjerenja, što je u skladu s podacima kvantitativne faze istraživanja.

Drugo je istraživačko pitanje glasilo: *Koja su iskustva srednjoškolskih nastavnika pridonijela oblikovanju njihove odgojno-obrazovne filozofije?* Uočena je kompleksnost iskustava koji pridonose oblikovanju odgojno-obrazovne filozofije nastavnika kroz neke vanjske i unutarnje čimbenike. Kao vanjski čimbenici prepoznati su: učenici, školsko ozračje, obrazovne politike i teorijska podloga/inicijalno obrazovanje nastavnika. Kao unutarnji čimbenici prepoznati su: iskustvo vlastitog školovanja, (samo)refleksija i osobna iskustva i osobne karakteristike.

Treće je istraživačko pitanje glasilo: *Koja iskustva i uvjerenja srednjoškolskih nastavnika pridonose tome da (ne)smatraju važnim poticanje razvoja socijalne kompetencije učenika na ovoj odgojno-obrazovnoj razini?* Prepoznati su neki unutarnji i neki vanjski čimbenici koji pridonose tome da nastavnici (ne)smatraju važnim poticanje razvoja socijalne kompetencije učenika. Kao unutarnji čimbenici prepoznati su: uvjerenja o ulozi učenika, nastavnika i škole te osobna iskustva, a kao vanjski čimbenik prepoznati su izazovi vremena. Ovaj rezultat ide u prilog potvrdi glavne hipoteze o povezanosti između odgojno-obrazovnih filozofija nastavnika i nastavnih strategija za poticanje socijalne kompetencije učenika jer nastavnice ističu svoja uvjerenja kao jedan od čimbenika koji pridonose tome da smatraju važnim poticati razvoj socijalne kompetencije učenika.

Četvrto je istraživačko pitanje glasilo: *Koji kontekstualni uvjeti pridonose tome da srednjoškolski nastavnici koriste određene nastavne strategije za poticanje socijalne kompetencije učenika?* Kao kontekstualni uvjeti koji pridonose tome da srednjoškolski nastavnici koriste određene nastavne strategije za poticanje socijalne kompetencije učenika prepoznati su: obrazovna politika, izazovi vremena, školsko ozračje, učenici, nastavni predmet i vlastito iskustvo.

Dobiveni rezultati upućuju na složenost međusobne povezanosti odgojno-obrazovnih filozofija srednjoškolskih nastavnika i nastavnih strategija za poticanje razvoja socijalne kompetencije učenika. Odgovor na pitanje o iskustvima i uvjerenjima srednjoškolskih nastavnika koji pridonose tome da (ne)smatraju važnim poticanje razvoja socijalne kompetencije učenika bio je samo djelomično prepoznat u njihovim uvjerenjima, a dijelom u njihovim iskustvima i izazovima vremena. Stoga je moguće i da se neki čimbenici, poput gore navedenih, ponašaju kao medijatori između odgojno-obrazovnih filozofija nastavnika i njihove

spremnosti na poticanje socijalne kompetencije učenika zato bi neka buduća istraživanja trebala razmotriti ove, ali uzeti u obzir i neke druge čimbenike koji bi mogli utjecati na njihovu povezanost.

Ograničenje ovoga istraživanja može se ogledati u sklonosti sudionika istraživanja davanju društveno poželjnih odgovora (Milas, 2009). Moguće je da su upravo zbog toga nastavnici poprilično visoko procijenili učestalost korištenja pojedinih nastavnih strategija za poticanje razvoja socijalne kompetencije učenika. Prijedlog za neka buduća istraživanja je da i učenici sudjeluju u procjeni učestalosti korištenja tih nastavnih strategija u nastavi kako bi se usporedile njihove procjene s procjenama nastavnika. Također, ako gledamo samo rezultate kvantitativne faze istraživanja, moguće je da je visoki stupanj slaganja sa suvremenim odgojno-obrazovnim filozofijama takav zbog istog razloga. No, prednost je ovoga istraživanja što je slijedilo kombinirani nacrt u metodologiji te smo kroz odgovore na istraživačka pitanja došli do odgovora da nastavnici svoju odgojno-obrazovnu filozofiju opisuju uglavnom kroz suvremena uvjerenja o različitim odgojno-obrazovnim pitanjima. A došli smo i do zaključka da je pogrešno pretpostaviti da nastavnici imaju samo suvremena ili samo tradicionalna uvjerenja o navedenim pitanjima zbog kompleksnosti iskustava koja su povezana s razvojem njihove odgojno-obrazovne filozofije. Mogući nedostatak ovoga istraživanja je to što je intervju proveden samo s četiri nastavnice, no u kontekstu ostvarenja ciljeva istraživanja i dobivanja potpunijeg uvida u istraživački problem primjenom kombinirane metodologije to ne bi trebalo biti ograničenje. Rezultati kvalitativne faze istraživanja poslužili su za dublje i obuhvatnije zahvaćanje problema istraživanja i objašnjenje rezultata dobivenih u kvantitativnoj fazi istraživanja. Ipak, buduća istraživanja koja bi bila usmjerena isključivo na kvalitativne ciljeve s obzirom na temu ovoga doktorskog rada, ili na dijelove teme, trebala bi uzeti u obzir veći broj nastavnika s kojima bi proveli istraživanje primjenom neke od kvalitativnih metoda istraživanja kako bi što potpunije zahvatila sam fenomen istraživanja.

Glavni doprinosi ovoga rada očituju se u potvrdi (djelomične) povezanosti konstrukta odgojno-obrazovnih filozofija i nastavnih strategija za poticanje razvoja socijalne kompetencije učenika koji dosad nisu dovođeni u međusobnu vezu. Također, osim njihovog međusobnog odnosa, ovim istraživanjem ostvareno je i pojedinačno sveobuhvatnije i dublje razumijevanje odgojno-obrazovnih filozofija i nastavnih strategija za poticanje razvoja socijalne kompetencije učenika. Primjenom kombinirane metodologije prevladani su neki, prethodno navedeni, nedostaci upotrebe samo kvantitativnih ili samo kvalitativnih metoda u istraživanju.

S obzirom na rezultate istraživanja moguće je ponuditi i neke implikacije za praksu:

- iskoristiti vanjske čimbenike koji utječu na oblikovanje odgojno-obrazovne filozofije nastavnika, i na odluku o (ne)poticanju razvoja socijalne kompetencije učenika za promociju uvjerenja koja su u podlozi suvremenih odgojno-obrazovnih filozofija i za promociju poticanja socijalne kompetencije u školama;
- ponuditi nastavnicima radionice i aktivnosti koje će staviti naglasak na međusobnu razmjenu iskustava i uvjerenja;
- ponuditi radionice za nastavnike strukovnih predmeta u kojima bi osvještavali važnost cjelovitog razvoja učenika, ne samo pripreme za rad;
- osnažiti nastavnike za osvještavanje svojih odgojno-obrazovnih filozofija i (samo)procjenu usklađenosti uvjerenja s njihovom odgojno-obrazovnom praksom kako bi im pružili potporu za mijenjanje i unaprjeđenje prakse. Waring i Evans (2015) navode odrednice koje mogu pomoći u davanju potpore nastavnicima kako bi razumjeli svoje odgojno-obrazovne filozofije i uspješno ih koristili u poučavanju. Ističu da je potrebno usmjeriti se na: opis teorije (što je to što teorija je), načine na koji nastavnici implementiraju i razvijaju svoje teorije, vrijednost koju nastavnici pridaju svojoj teoriji u praksi, koje teorije su najprimjenjivije u praksi i na koji je način praksa povezana s teorijom.

Rezultati ovoga istraživanja, osim što nude znanstveni doprinos, mogli bi, na prethodno navedene načine, biti od koristi za same nastavnike i za obrazovnu politiku.

10. LITERATURA

1. Adams, G. R. (1983). Social Competence During Adolescence: Social Sensitivity, Locus of Control, Empathy, and Peer Popularity. *Journal of Youth and Adolescence*, 12(3), 203-211.
2. Åkerlind, G. S. (2008). A phenomenographic approach to developing academics' understanding of the nature of teaching and learning. *Teaching in Higher Education*, 13(6), 633-644.
3. Åkerlind, G. S. (2004). A new dimension to understanding university teaching. *Teaching in Higher Education*, 9(3), 363-375.
4. Antić, S. (2000). *Rječnik suvremenog obrazovanja: Obrazovanje u trendu 21. stoljeća*. Zagreb: Hrvatski pedagoško-književni zbor.
5. Aslan, S. (2018). Investigating the relation between educational philosophies adopted by prospective teachers and their teaching-learning conceptions. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 8(2), 307-326.
6. Aspin, D. N. (2005). Values, Beliefs and Attitudes in Education: The Nature of Values and their Place and Promotion in Schools. U Leicester, M., Modgil, C. i Modgil, S. (2005). *Institutional Issues: Pupils, Schools and Teacher Education*, Taylor & Francis e-Library, str. 197-218.
7. Atkin, J.M. (1996). *From Values and Beliefs about Learning to Principles and Practice*. Seminar Series No. 54, Incorporated Association of Registered Teachers of Victoria.
8. Aybek, B. i Aslan, S. (2017). The Relationship between Prospective Teachers' Critical Thinking Dispositions and Their Educational Philosophies. *Universal Journal of Educational Research*, 5(4), 544-550.
9. Babić, N., Irović, S. i Krstović, J. (1997). Vrijednosni sustav odraslih, odgojna praksa i razvojni učinci. *Društvena istraživanja*, 6(4-5), 551-575.
10. Barbarasch, B. i Elias, M. J. (2009). Fostering Social Competence in Schools. U: Christner, R. W. i Mennuti, R. B. (ur.). *School-Based Mental Health: A Practitioner's Guide to Comparative Practices*. New York: Routledge. str. 125-148.
11. Baş, G. (2015). Correlation Between Teachers' Philosophy of Education Beliefs and Their Teaching-Learning Conceptions. *Education and Science*, 40(182), 111-126.

12. Beatty, J. E., Leigh, J. S. A. i Dean, K. L. (2009). Philosophy Rediscovered. Exploring the Connections Between Teaching Philosophies, Educational Philosophies, and Philosophy. *Journal of Management Education*, 33(1), 99-114.
13. Beatty, J., Leigh, J., i Dean, K. L. (2020). The more things change, the more they stay the same: Teaching philosophy statements and the state of student learning. *Journal of Management Education*, 44(5), 533–542.
14. Blažević, I. (2015a). *Utjecaj školskoga kurikuluma na socijalni razvoj učenika*. Doktorski rad. Zagreb.
15. Blažević, I. (2015b). Osposobljavanje budućih učitelja za poticanje socijalne kompetencije učenika. U: Ivon, H. i Mendeš, B. (ur.). *Kompetencije suvremenog učitelja i odgajatelja - izazov za promjene*. Split: Filozofski fakultet Sveučilišta u Splitu. str. 231-240.
16. Bognar, L. i Matijević, M. (2005). *Didaktika*. Zagreb: Školska knjiga.
17. Bognar, L. (2007). *Hrvatski nacionalni kurikulum*. <http://ladislav-bognar.net/sites/default/files/Kurikulum%201.pdf> (preuzeto 20. lipnja 2018.)
18. Brković, V., i Bušljeta Kardum, R. (2021). Pregled razvoja odgoja i obrazovanja za vrijednosti u okvirima povijesno–društvenoga konteksta. *Obnovljeni život*, 76(1), 113-124.
19. Buehl, M. M. i Beck, J. S. (2015). The Relationship Between Teachers' Beliefs and Teachers' Practices. U H. Fives i M. G. Gill (ur.), *International Handbook of Research on Teachers' Beliefs*. Routledge. str. 65-84.
20. Buhač, Lj. (2017). Utjecaj stilova vođenja na pedagoški menadžment škole. *Acta Iaderina*, 14(1), 81-98.
21. Buljubašić-Kuzmanović, V. (2010). Socijalne kompetencije i vršnjački odnosi u školi. *Pedagogijska istraživanja*, 7(2), 191-201.
22. Buljubašić-Kuzmanović, V. i Blažević, I. (2015). Školski kurikulum u funkciji razvoja socijalnih vještina učenika. *Pedagogijska istraživanja*, 12(1-2), 71-86.
23. Büssing A. G., Menzel, S., Schnieders, M., Beckmann, V. i Basten, M. (2019). Values and beliefs as predictors of pre-service teachers' enjoyment of teaching in inclusive settings. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 19(1), 8-23.
24. Callejo-Pérez, D. M., Breault, D. A., i White, W. L. (2014). *Curriculum as spaces: Aesthetics, community, and the politics of place*. New York: Peter Lang.

25. Cameron, L. T. (2002). *Promoting Positive Environmental Behaviours Through Community Interventions: A Case Study Of Waste Minimisation*. Environment Waikato Technical Report 2002/13.
26. Cetinić, G. (2005). *Struktura odgojno-obrazovnih filozofija učitelja u Republici Hrvatskoj* (magistarski rad). Rijeka: Sveučilište u Rijeci, Filozofski fakultet u Rijeci.
27. Chan, K. (2001). *Validation of a Measure of Personal Theories about Teaching and Learning*. Paper presented for AARE 2001 International Education Research Conference. <https://www.aare.edu.au/data/publications/2001/cha01062.pdf>
28. Chan, S., Quoquab, F. i Basiruddin, R. (2018). The mediating role of ecological beliefs between personal values and ecological behaviour. *The Turkish Online Journal of Design, Art and Communication*, 8, 1322-1329.
29. Cifrić, I. (2008). Škola između tradicije i modernizacije. U: Pilić, Š. (ur.) (2008). *Obrazovanje u kontekstu tranzicije*. Split: Biblioteka Školskog vjesnika. 129.-147.
30. Cindrić, M., Miljković, D. i Strugar, V. (2010). Didaktika i kurikulum. Zagreb: IEP-D2.
31. Codd, J. (2005) Teachers as 'managed professionals' in the global education industry: the New Zealand experience. *Educational Review*, 57(2), 193-206.
32. Cohen, L., Manion, L. i Morrison, K. (2007). *Metode istraživanja u obrazovanju*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
33. Cox, E. (1987). The Relation Between Beliefs and Values. *Religious Education: The official journal of the Religious Education Association*, 82(1), 5-19.
34. Crane, G., Cormier, M. L., Taylor, R. N. i Parker, J. D. A. (2020). Teaching emotional and social competencies: Efficacy of a work readiness program designed for vulnerable youth. *Work: Journal of Prevention, Assessment & Rehabilitation*, 67(2), 407–418.
35. Creswell, J. W. (2007). *Qualitative Inquiry Research Design: Choosing Among Five Approaches (Second Edition)*. Thousand Oaks: Sage publications.
36. Creswell, J. W. (2009). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches - Third Edition*. California: Sage Publications, Inc.
37. Ćatić, I. (2012). Kompetencije i kompetencijski pristup obrazovanju. *Pedagogijska istraživanja*, 9(1/2), 175-187.
38. Delors, J. i sur. (1998.). *Učenje: blago u nama*. Zagreb: Educa.

39. Dunkin, M. J. (2002). Novice and Award-Winning Teachers' Concepts and Beliefs About Teaching in Higher Education. U: Hativa, N. i Goodyear, P., ur. (2002). *Teacher Thinking, Beliefs and Knowledge in Higher Education*. Dordrecht: Kluwer.
40. Dweck, C. S. (2006). *Mindset: The new psychology of success*. New York: Random House.
41. Entwistle, N. i Walker, P. (2002). Strategic alertness and Expanded Awareness Within Sophisticated Conceptions of Teaching. U: Hativa, N. i Goodyear, P., ur. (2002). *Teacher Thinking, Beliefs and Knowledge in Higher Education*. Dordrecht: Kluwer.
42. Ertmer, P. A. i Newby, T. J. (1993). Behaviorism, Cognitivism, Constructivism: Comparing Critical Features From an Instructional Design Perspective. *Performance Improvement Quarterly*, 6(4), 50-72.
43. European Commission (2006). *Key Competences for Lifelong Learning: European Reference Framework*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
44. Ford, M. E. (1982). Social Cognition and Social Competence in Adolescence. *Developmental Psychology*, 18(3), 323-340.
45. Fox, D. (1983). Personal theories of teaching. *Studies in Higher Education*, 8, 151–163.
46. Fraser M. W, Galinsky M. J, Smokowski P. R, Day S. H, Terzian M. A, Rose R. A, Guo S. (2005). Social information-processing skills training to promote social competence and prevent aggressive behavior in the third grades. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 73(6), 1045-1055.
47. Gezer, M. (2018). An analysis of correlations between prospective teachers' philosophy of education and their attitudes towards multicultural education. *Cogent Education*, 5(1), 1475094.
48. Gil-Olarte Márquez, P., Palomera Martín, R. i Brackett, M. A. (2006). Relating emotional intelligence to social competence and academic achievement in high school students. *Psicothema*, 18, 118-123.
49. Gudjons, H. (1994). *Pedagogija: temeljna znanja*. Zagreb: Educa.
50. Harmon-Jones, E., i Mills, J. (2019). An introduction to cognitive dissonance theory and an overview of current perspectives on the theory. U E. Harmon-Jones (ur.). *Cognitive dissonance: Reexamining a pivotal theory in psychology*. American Psychological Association. 3-24.

51. Hativa, N. i Goodyear, P. (2002). Research on Teacher Thinking, Beliefs and Knowledge in Higher Education: Foundations, Status and Prospects. U: Hativa, N. i Goodyear, P., ur. (2002). *Teacher Thinking, Beliefs and Knowledge in Higher Education*. Dordrecht: Kluwer.
52. Huić, A., Ricijaš, N. i Branica V. (2010). Kako definirati i mjeriti kompetencije studenata – validacija skale percipirane kompetentnosti za psihosocijalni rad. *Ljetopis socijalnog rada*, 17(2), 195-221.
53. Ilhan, M., Çetin, B. i Arslan, S. (2014). Prospective Teachers' Individual Innovativeness and Their Adopted Philosophies of Education. *US-China Education Review B*, 4(4), 223-244.
54. Ilišin, V. (2011). Vrijednosti mladih u Hrvatskoj. *Politička misao*, 48(3), 82-122.
55. Iyer, A., Jetten, J., Tsivrikos, D., Haslam, S. A., i Postmes, T. (2009). The more (and the more compatible) the merrier: Multiple group memberships and identity compatibility as predictors of adjustment after life transitions. *British Journal of Social Psychology*, 48(4), 707-733.
56. Jakopović, Ž. (2012). *Povezanost očekivanih postignuća i nastavnih strategija s učeničkim razumijevanjem mehanike u gimnaziji*. Doktorski rad. Rijeka.
57. Jelavić, F. (1998). *Didaktika*. Zagreb: Naklada Slap.
58. Jorgensen, R., Grootenboer, P., Niesche, R., i Lerman, S. (2010). Challenges for teacher education: The mismatch between beliefs and practice in remote indigenous contexts. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 38 (2), 161–175.
59. Jukić, R. (2013). Moralne vrijednosti kao osnova odgoja. *Nova prisutnost*, 11(3), 401-417.
60. Jurčić, M. (2007). Uravnotežena kombinacija socijalnih oblika nastave u funkciji oslobađanja potencijala učenja i poučavanja. U: Previšić, V., Šoljan, N.N. i Hrvatić, N. (ur.). *Pedagogija: prema cjeloživotnom obrazovanju i društvu znanja. Sv. 2*. Zagreb: Hrvatsko pedagoško društvo.
61. Jurić, V. (2007). Kurikulum suvremene škole. U: Previšić, V. (ur.). *Kurikulum: teorije – metodologija – sadržaj – struktura*. Zagreb: Školska knjiga. 253.- 307.
62. Jurić, V. (2010). Kurikulumski registar socijalnih kompetencija u društvenim i školskim okvirima. *Pedagoška istraživanja*, 7(2), 177-189.
63. Kagan, D. M. (1992). Implications for research on teacher belief. *Educational Psychologist*, 27, 65-90.

64. Karalić, Z. i Sindik, J. (2016). Razlike u socijalnim vještinama i kompetenciji prosvjetnih radnika u školama i dječjim vrtićima u odnosu na odabrane socio-demografske varijable. *Acta Iaderina*, 13(1), 19-29.
65. Kelly, A. V. (2009). *The Curriculum: Theory and Practice* 6th Edition. London: Sage Publications.
66. Kember, D. (1997). A reconceptualisation of the research into university academics' conceptions of teaching. *Learning and Instruction*, 7, 255–275.
67. Kember, D. i Kwan, K. (2002). Lecturers' Approaches to Teaching and Their Relationship to Conceptions of Good Teaching. U: Hativa, N. i Goodyear, P., ur. (2002). *Teacher Thinking, Beliefs and Knowledge in Higher Education*. Dordrecht: Kluwer.
68. Khuzwayo, Q., O. (2020). The Systems Theory Conceptualised And Pasted to Teaching and Learning. *International Journal for Innovation Education and Research*, 8(1), 1-16.
69. König, E. i Zedler, P. (2001). *Teorije znanosti o odgoju*. Zagreb: Educa.
70. Kovač, V. (2007). Pristupi analizi obrazovne politike. *Pedagogijska istraživanja*, 4(2), 255-267.
71. Kovač, V., Rafajac, B., Buchberger, I. i Močibob, M. (2014). Obrazovna politika iz perspektive hrvatskih učitelja i nastavnika. *Napredak*, 155(3), 161-184.
72. Kovač, V., Buchberger, I. i Rafajac, B. (2015). *O obrazovnoj politici iz različitih perspektiva*. Rijeka: Filozofski fakultet u Rijeci.
73. Kunac, S. (2020). Odgojno-obrazovne filozofije – ključ razumijevanja uloge nastavnikovih uvjerenja u odgojno-obrazovnoj praksi. *Školski vjesnik*, 69(2), 533-552.
74. Kurian, S. i Prakasha, G. S. (2016). Social Competence for Next Generation Secondary School Students. *Journal of Research and Method in Education*, 6(1), 47-52.
75. Kušić, S., Vrcelj, S., Klapan, A. (2014). (Ne)obrazovni i (ne)odgojni ishodi obrazovanja. U Hrvatić, N., Lukenda, A., Pavlović, S., Spajić-Vrkaš, V., Vasilj, M. (ur.). *Pedagogija, obrazovanje i nastava* (svezak 1.). Mostar: Fakultet prirodoslovno-matematičkih i odgojnih znanosti Sveučilišta u Mostaru, str. 419-429.
76. Kušić, S. i Vrcelj, S. (2017). In Search for the Pedagogy (Studies) Identity: The Croatian Context, *Sodobna pedagogika/Journal of Contemporary Educational Studies*, 68(134), 126-142.
77. Kyriacou, C. (2001). *Temeljna nastavna umijeća*. Zagreb: Educa.
78. Lavrnja, I. (1996). *Poglavlja iz didaktike*. Rijeka: Pedagoški fakultet u Rijeci.

79. Ledić, J., Staničić, S., Turk, M. (2013). *Kompetencije školskih pedagoga*. Rijeka: Filozofski fakultet u Rijeci.
80. Ledić, J. i Turk, M. (2013). Kompetencije europske dimenzije u obrazovanju: stavovi studenata. *Pedagogijska istraživanja*, 10(2), 187-199.
81. Leksikografski zavod Miroslav Krleža (2021). *Hrvatska enciklopedija, mrežno izdanje*. <https://www.enciklopedija.hr/> (pristupljeno 7.9.2021.)
82. Lenhart, L. A. i Rabiner, D. L. (1995). An integrative approach to the study of social competence in adolescence. *Development and Psychopathology*, 7, 543-561.
83. Letina, A. (2015). Mogućnosti i izazovi odgoja i obrazovanja usmjerenog prema razvoju učeničkih kompetencija. *Pedagogijska istraživanja*, 12 (1-2), 103-116.
84. Liu, S.-H. (2011). Factors related to pedagogical beliefs of teachers and technology integration. *Computers and Education*, 56 (4), 1012–1022.
85. Lukaš, M. i Mušanović, M. (2020). *Osnove pedagogije*. Osijek: Vlastita naklada.
86. Ljubetić, M. i Maglica, T. (2020). Social and emotional learning in education and care policy in Croatia. *International Journal of Evaluation and Research in Education*, 9(3), 650-659.
87. Ma, H. K. (2012). Social Competence as a Positive Youth Development Construct: A Conceptual Review. *The Scientific World Journal*, 1-7. doi:10.1100/2012/287472.
88. Mager, R.F. (1984) *Preparing instructional objectives. 2nd Edition*. Pitman Learning: Belmont.
89. Malti T. i Perren S. (2011). Social Competence. U: B. Bradford Brown i M. J. Prinstein (ur.). *Encyclopedia of Adolescence, Vol. 2*. San Diego: Academic Press; str. 332-340.
90. Manierre, M. J., DeWaters, J., Rivera, S. i Whalen, M. (2022). An exploration of engineering instructors' pedagogical adaptations early in the COVID-19 pandemic. *Journal of Engineering Education*, 111, 889-911.
91. Markić, I. (2014). *Međusobna povezanost nastavnih strategija i socijalne kompetencije učenika*. Doktorski rad. Zagreb.
92. Martin, E., Prosser, M., Trigwell, K., Ramsden, P. I Benjamin, J. (2002). What University Teachers Teach and How They Teach it. U: Hativa, N. i Goodyear, P., ur. (2002). *Teacher Thinking, Beliefs and Knowledge in Higher Education*. Dordrecht: Kluwer.
93. Marzano, R. J., Pickering, D. J. i Pollock, J. E. (2005). *Nastavne strategije: kako primijeniti devet najuspješnijih nastavnih strategija*. Zagreb: Educa.

94. Matijević, M. i Radovanović, D. (2011). *Nastava usmjerena na učenika*. Zagreb: Školske novine.
95. Mcalpine, L. i Weston, C. (2002). Reflection: Issues Related to Improving Professors' Teaching and Students' Learning. U: Hativa, N. i Goodyear, P., (ur.). *Teacher Thinking, Beliefs and Knowledge in Higher Education*. Dordrecht: Kluwer.
96. McGee, R. i Williams, S. (1991). Social Competence in Adolescence: Preliminary Findings from a Longitudinal Study of New Zeland 15-Year-Olds. *Psychiatry*, 54(3), 281-291.
97. Mellard, D. F. i Hazel, J. S. (1992). Social Competence as a Pathway to Successful Life Transitions. *Learning Disability Quarterly*, 15(4), 251-271.
98. Merritt, E. G., Wanless, S. B., Rimm-Kaufman, S. E., Cameron, C. i Peugh, J. L. (2012). The Contribution of Teachers' Emotional Support to Children's Social Behaviors and Self-Regulatory Skills in First Grade. *School Psychology Review*, 41(2), 141–159.
99. Mertens, D. M. (2010) Philosophy in mixed methods teaching: The transformative paradigm as illustration. *International Journal of Multiple Research Approaches*, 4(1), 9-18.
100. Mijatović, A. (1999). Ishodišta i odredišta suvrnene pedagogije. Mijatović, A. (ur.), *Osnove suvremene pedagogije*. Zagreb: HPKZ.
101. Milas, G. (2009) *Istraživačke metode u psihologiji i drugim društvenim znanostima, II. izdanje*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
102. Milat, J. (2005a). *Pedagogija: teorija osposobljavanja*. Zagreb: Školska knjiga.
103. Milat, J. (2005b). Pedagoške paradigme izrade kurikuluma. *Pedagogijska istraživanja*, 2(2), 199-208.
104. Ministarstvo znanosti i obrazovanja (2019). Predmetni kurikulumi. Republika Hrvatska, Ministarstvo znanosti i obrazovanja. <https://mzo.gov.hr/istaknute teme/odgoj-i-obrazovanje/nacionalni-kurikulum/predmetni-kurikulumi/539>
105. Mlinarević, V. i Zrilić, S. (2015). Strateški, kurikularni i zakonski dokumenti kao temelj razvoja socijalnih kompetencija u hrvatskoj školi. *Školski vjesnik: časopis za pedagogijski teoriju i praksu*, 64(2), 283-308.
106. Munjas Samarin, R. i Takšić, V. (2009). Programi za poticanje emocionalne i socijalne kompetentnosti kod djece i adolescenata. *Suvremena psihologija*, 12(2), 355-371.

107. Mušanović, M. (1999). *Konstruktivistička teorija i obrazovni proces*. Dostupno na: <https://pdfcoffee.com/konstruktivistickateorijaiobrazovniprocespdf-pdf-free.html>
108. Mušanović, M. i Lukaš, M. (2011). *Osnove pedagogije*. Rijeka: Hrvatsko futurološko društvo.
109. *Nacionalni kurikulum za strukovno obrazovanje* (2018). Ministarstvo znanosti i obrazovanja.
110. *Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje* (2011). Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa RH.
111. Nagowah, L. i Nagowah, S. (2009). A Reflection on the Dominant Learning Theories: Behaviourism, Cognitivism and Constructivism. *The International Journal of Learning*, 16(2), 279-286.
112. *Nastavni plan i program za osnovnu školu*. (2006). Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa.
113. *Nastavni plan i program za osnovnu školu* (1999). Zagreb: Prosvjetni vjesnik, Posebno izdanje (broj 2).
114. Nespor, J. (1987). The role of beliefs in the practice of teaching. *Journal of Curriculum Studies*, 19(4), 317-328.
115. Norton, L., Richardson, J.T.E., Hartley, J., Newstead, S. i Mayes, J. (2005). Teachers' beliefs and intentions concerning teaching in higher education, *Higher Education*, 50, 537-571.
116. O'Brien, K. A. i Bowles, T. V. (2013). *European Journal of Social & Behavioural Sciences*, 4(2), 976-984.
117. Oğuz Er, K. (2020). The relationship between teacher self-efficacy beliefs and educational beliefs of pre-service teachers. *Educational Research and Reviews*, 15(1), 8-18.
118. Opić, S. (2010). Mogući program razvoja socijalne kompetencije učenika u primarnom obrazovanju. *Pedagogijska istraživanja*, 7(2), 219-230.
119. Ornstein, A. C. i Hunkins, F. P. (2018). *Curriculum: Foundations, Principles and Issues (Seventh Edition, Global Edition)*. Vivar: Pearson.
120. Osher, D., Kidron, Y., Brackett, M., Dymnicki, A., Jones, S. i Weissberg, R. P. (2016). Advancing the Science and Practice of Social and Emotional Learning: Looking Back and Moving Forward. *Review of Research in Education*, 40, 644-681.

121. *Osnovna škola – odgojno obrazovna struktura.* (1964). Zagreb: Informator.
122. *Osnovna škola – programatska struktura.* (1958). Zagreb: Školske novine.
123. Pajares, M. F. (1992). Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning Up a Messy Construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307-332.
124. Palekčić, M. (2015). *Pedagogijska teorijska perspektiva: značenje teorije za pedagogiju kao disciplinu i profesiju.* Zagreb: Erudita.
125. Pataki, S. (1948). *Uvod u opću pedagogiju.* Zagreb: Pedagoško-književni zbor.
126. Pavkov, M., Živčić, M. (2013). Značenje pojmova i uloga kompetencija i vještina u obrazovanju odraslih u kontekstu stjecanja stručnosti i razvoja osobnosti. *Andragoške studije*, 2, 61-78.
127. Peko, A., Mlinarević, V. i Buljubašić-Kuzmanović, V. (2008). Potreba unaprjeđivanja sveučilišne nastave. *Odgojne znanosti*, 10(1), 195-208.
128. Peko, A., Mlinarević, V. i Gajger, V. (2009). Učinkovitost vođenja u osnovnim školama. *Odgojne znanosti*, 11(2), 67-84.
129. Pinar, W. F. (2012). *What is Curriculum Theory? Second Edition.* New York: Routledge.
130. Pivac, J. (1981). *Odgojno-obrazovni proces i samoupravljanje (teorijsko-metodološki prilozi).* Zagreb: Pedagoško-književni zbor.
131. Pivac, J. (2009). *Izazovi školi.* Zagreb: Odsjek za pedagogiju i Školska knjiga.
132. *Plan i program odgoja i osnovnog obrazovanja* (1989). Zagreb: Školske novine
133. Poljak, V. (1991). *Didaktika.* Zagreb: Školska knjiga.
134. Poole, M. (1995). *Beliefs and Values in Science Education.* Buchingam: Open University Press.
135. Pratt, D. D., Smulders, D. i sur. (2016). *Five Perspectives on Teaching: Mapping a Plurality of the Good – Second Edition.* Florida: Krieger Publishing Company.
136. Prawat, R. S. (1992). Teachers' Beliefs about Teaching and Learning: A Constructivist Perspective. *American Journal of Education*, 100(3), 354-395.
137. Previšić, V. (1999). Škola budućnosti: humana, stvaralačka i socijalna zajednica. *Napredak*, 140(1), 7-16.
138. Previšić, V. (2003). Suvremeni učitelj: odgojitelj-medijator-socijalni integrator: U: Ličina, B. (ur): *Učitelj-učenik-škola. Zbornik radova Znanstvenostručnog skupa u Petrinji.* Zagreb: HPKZ. str. 13-19.

139. Previšić, V. (2007). Pedagogija i metodologija kurikuluma. U: Previšić, V. (ur.) (2007). *Kurikulum: teorije – metodologija – sadržaj – struktura*. Zagreb: Zavod za pedagogiju Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu i Školska knjiga. 15-37.
140. Previšić, V. (2010). Socijalno i kulturno biće škole: kurikulumske perspektive. *Pedagoški istraživanja*, 7(2), 165-174.
141. *Projekt hrvatskog odgojno-obrazovnog sustava za 21. stoljeće* (2002). Zagreb: Vlada Republike Hrvatske, Ministarstvo prosvjete i športa.
142. Razum, R. (2007). Odgojno djelovanje suvremene škole: izazovi i mogućnosti za religiozni odgoj. *Bogoslovska smotra*, 77(4), 857-880.
143. Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning OJ L 394, 30.12.2006, str. 10–18. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/ALL/?uri=celex:32006H0962>
144. Rissanen, I., Kuusisto, E., Hanhimäki i Tirr, K. (2016). Teachers' Implicit Meaning Systems and Their Implications for Pedagogical Thinking and Practise: A Case Study from Finland. *Scandinavian Journal of Educational Research*, DOI: 10.1080/00313831.2016.1258667.
145. Roche, L. A. i Marsh, H. W. (2002). Teaching Self-Concept in Higher Education. U: Hativa, N. i Goodyear, P., ur. (2002). *Teacher Thinking, Beliefs and Knowledge in Higher Education*. Dordrecht: Kluwer.
146. Rose-Krasnor, L. (1997). The Nature of Social Competence: A Theoretical Review. *Social Development*, 6(1), 111-135.
147. Rubin, H. J. i Rubin, I. S. (2012). *Qualitative Interviewing: The Art of Hearing Data (Third Edition)*. Los Angeles: Sage.
148. Rushton, G. T., Lotter, C., i Singer, J. (2011). Chemistry teachers' emerging expertise in inquiry teaching: The effect of a professional development model on beliefs and practice. *Journal of Science Teacher Education*, 22 (1), 23–52.
149. Sablić, M. i Blažević, I. (2015). Stavovi učitelja prema vrijednostima kao temeljnim sastavnicama nacionalnog okvirnog kurikuluma. *Školski vjesnik: časopis za pedagošku teoriju i praksu*, 64(2), 251-265.
150. Sadker, D. M. i Zittleman, K. R. (2016). *Teachers, schools, and society: a brief introduction to education, fourth edition*. New York: McGraw-Hill Education.

151. Sahan, H. H. I Terzi, A. R. (2015). Analyzing the relationship between prospective teachers' educational philosophies and their teaching-learning approaches. *Educational Research and Reviews*, 10(8), 1267-1275.
152. Schiro, M. S. (2013). *Curriculum theory: Conflicting Visions and Enduring Concerns - 2nd Edition*. Los Angeles: Sage Publications.
153. Schwartz, S. H. (2006). Les valeurs de base de la personne: Théorie, mesures et applications [Basic human values: Theory, measurement, and applications]. *Revue française de sociologie*, 42, 249-288.
154. Seidman, I. (2013). *Interviewing as Qualitative Research: Fourth Edition*. New York: Teachers College Press.
155. Sekulić-Majurec, A. (2005). Kurikulum nove škole — istraživački izazov školskim pedagozima. *Pedagoška istraživanja*, 2(2), 267-277.
156. Shealy, C. N. (2015). Part I: making sense of beliefs and values: The meaning, etiology, and assessment of beliefs and values. U Shealy, C. N. (ur.). *Making sense of beliefs and values : theory, research, and practice*. New York : Springer Pub. Company.
157. Silvernail, D. L. (1992). The Educational Philosophies of Secondary School Teachers. *The High School Journal*, 75(3), 162-167.
158. Skočić Mihić, S. Gabrić, I. i Bošković, S. (2016). Učiteljska uvjerenja o vrijednostima inkluzivnog obrazovanja. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 52(1), 30-41.
159. Skott, J. (2015). The Promises, Problems, And Prospects of Research on Teachers' Beliefs. U: Fives, G. i Gill, M. G. (ur.). *International Handbook of Research on Teachers' Beliefs*. New York: Routledge.
160. Stoll, L. i Fink, D. (2000). *Mijenjajmo naše škole: kako unaprijediti djelotvornost i kvalitetu škola*. Zagreb: Educa.
161. Taylor, E. W., Dirkx, J. i Pratt, D. D. (2001). Personal Pedagogical Systems: Core Beliefs, Foundational Knowledge, and Informal Theories of Teaching. *Adult Education Research Conference*.
<http://newprairiepress.org/cgi/viewcontent.cgi?article=2346&context=aerc> (preuzeto 21.6.2018.)
162. ten Dam, G.T.M., Volman, M.L.L. (2007), Educating for Adulthood or for Citizenship: social competence as an educational goal. *European Journal of Education*, 42(2), 281-298.

163. Terzi, A. R. i Uyangör, N. (2017). An Analysis of the Relationship between Scientific Epistemological Beliefs and Educational Philosophies: A Research on Formation Teacher Candidates. *Universal Journal of Educational Research*, 5(12), 2171-2177.
164. Trellinger Buswell, N., i Berdanier, C. G. P. (2020). Revealing teaching conceptions and methods through document elicitation of course syllabi and statements of teaching philosophy. *Paper presented at the IEEE Frontiers in Education Conference*. Uppsala, Sweden.
165. Trowler, O. i Cooper, A. (2002), Teaching and Learning Regimes: Implicit theories and recurrent practises in the enhancement of teaching and learning through educational development programmes. *Higher Education Research & Development*, 21(3), 221-240.
166. Tupas, J. B. i Pendon, G. P. (2016). Prevailing Educational Philosophies among Pre-Service Teachers. *IRA International Journal of Education and Multidisciplinary Studies*, 3(3), 446-461.
167. Tynjälä, P., Virtanen, A., Klemola, U., Kostainen, E. i Rasku-Puttonen, H. (2016). Developing social competence and other generic skills in teacher education: applying the model of integrative pedagogy. *European Journal of Teacher Education*, 39(3), 368-387.
168. VandenBos, G. R. (2015). *APA Dictionary of Psychology*. Washington, DC: American Psychological Association.
169. Vaske, J. J. i M. P. Donnelly (1999). A value-attitude-behavior model predicting wildland preservation voting intentions. *Society Natural Resources*, 12(6), 523-537.
170. Vican, D., Bognar, L. i Previšić, V. (2007). Hrvatski nacionalni kurikulum. U: Previšić, V. (ur.) (2007). *Kurikulum: teorije – metodologija – sadržaj – struktura*. Zagreb: Zavod za pedagogiju Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu i Školska knjiga. 157-204.
171. Vizek-Vidović, V., Miljković, M., Rijavec, M., Vlahović-Štetić, V. (2003). *Psihologija obrazovanja*. Zagreb: IEP, d.o.o.
172. Vranjican, D., Prijatelj, K. i Kuculo I. (2019). Čimbenici koji utječu na pozitivan socio-emocionalni razvoj djece. *Napredak*, 160(3-4), 319-338.
173. Vrcelj, S. i Mušanović, M. (2013). Suvremenost teorije obrazovanja Ivana Illicha. *Jahr*, 4(2), 681-694.
174. Vrcelj, S. (2018). *Što školu čini školom: teorijski pristupi, koncepti i trendovi*. Rijeka: Filozofski fakultet u Rijeci.

175. Vrkić Dimić, J. (2014). Kompetencije učenika i nastavnika za 21. stoljeće. *Acta iadertina*, 10(1), 49-60.
176. Waring, M. i Evans, C. (2015). *Understanding pedagogy: Developing a critical approach to teaching and learning*. New York: Routledge.
177. Watson, M. K. i Coso Strong, A. (2013). Examining graduate students' philosophies of education: An exploratory study. U: *ASEE Annual Conference and Exposition, Conference Proceedings*.
178. Wentzel, K. R. (2003). Motivating Students to Behave in Socially Competent: Theory into Practice. *Classroom Management in a Diverse Society*, 42(4), 319-326.
179. Whittaker, D., Manfredi, M. J. i Vaske, J. J. (2006). Specificity and the Cognitive Hierarchy: Value Orientations and the Acceptability of Urban Wildlife Management Actions. *Society and Natural Resources*, 19 (6), 515–30.
180. Williams, P. A. (1996). Relationship Between Educational Philosophies and Attitudes Toward Learner-centered Instruction. *Outstanding Student Research Award of the Georgia Educational Research Association: Atlanta, Georgia*.
181. Yilmaz, H. Cavas, P. H. (2008). The effect of the teaching practice on pre-service elementary teachers' science teaching efficacy and classroom management beliefs. *Journal of Mathematics, Science & Technology Education*, 4 (1), 45–54.
182. Zembylas, M. i Chubbuck, S. M. (2015). The intersection of identity, beliefs, and politics in conceptualizing „teacher identity“. U: Fives, G. i Gill, M. G. (ur.). *International Handbook of Research on Teachers' Beliefs*. New York: Routledge.
183. Zwaans, A., ten Dama, G. i Volman, M. (2006). Teachers' goals regarding social Competence. *European Journal of Teacher Competence*, 29(2), 181-202.
184. Žiljak, T. (2013). Dvije faze obrazovne politike u Hrvatskoj nakon 1990. godine. *Andragoški glasnik: Glasilo Hrvatskog andragoškog društva*, 17(1), 7-23.

11. ILUSTRACIJE

11.1. Popis tablica

Tablica 1. Uzorak istraživanja s obzirom na spol, vrstu škole u kojoj su nastavnici zaposleni i predmetno područje	77
Tablica 2. Uzorak istraživanja s obzirom na dob i radno iskustvo.....	78
Tablica 3. Prikaz srednjih škola koje su sudjelovale u istraživanju	80
Tablica 4. Struktura uzorka kvalitativne faze istraživanja	85
Tablica 5. KMO i Bartlett's Test - pokazatelji pogodnosti matrice korelacije čestica Skale preferencija odgojno-obrazovnih filozofija za faktorsku analizu.....	86
Tablica 6. Objašnjenje varijance Skale preferencija odgojno-obrazovnih filozofija	87
Tablica 7. Raspored čestica po faktorima nakon Varimax rotacije.....	88
Tablica 8. Korelacije među skalama preferencija odgojno-obrazovnih filozofija s obzirom na originalni i prilagođeni raspored čestica po faktorima	90
Tablica 9. KMO i Bartlettov test za Skalu učestalosti korištenja nastavnih strategija za poticanje socijalne kompetencije učenika.....	92
Tablica 10. Objašnjenje varijance za Skalu učestalosti korištenja nastavnih strategija za poticanje socijalne kompetencije učenika.....	92
Tablica 11. Raspored čestica po faktorima nakon Varimax rotacije	93
Tablica 12. Raspored tvrdnji koje su zadržane za finalnu verziju upitnika po faktorima	95
Tablica 13. Mjere centralne tendencije za faktore na Skali preferencija odgojno-obrazovnih filozofija.....	98
Tablica 14. Deskriptivni pokazatelji za tvrdnje na faktoru suvremenih odgojno-obrazovnih filozofija.....	99
Tablica 15. Deskriptivni pokazatelji za tvrdnje na faktoru tradicionalnih odgojno-obrazovnih filozofija.....	100

Tablica 16. Mjere centralne tendencije za faktore na Skali učestalosti provođenja nastavnih strategija za poticanje socijalne kompetencije	102
Tablica 17. Deskriptivni pokazatelji za tvrdnje na faktoru individualizacije	102
Tablica 18. Deskriptivni pokazatelji za tvrdnje na faktoru socijalizacije	103
Tablica 19. Stupanj slaganja sa suvremenim i tradicionalnim odgojno-obrazovnim filozofijama s obzirom na vrstu škole u kojoj su nastavnici zaposleni.	104
Tablica 20. Rezultati t-testa na Skali preferencija odgojno-obrazovnih filozofija s obzirom na vrstu škole u kojoj su nastavnici zaposleni.	105
Tablica 21. Stupanj slaganja sa suvremenim i tradicionalnim odgojno-obrazovnim filozofijama s obzirom na predmetno područje (općeobrazovno ili strukovno).....	106
Tablica 22. Rezultati t-testa na Skali preferencija odgojno-obrazovnih filozofija s obzirom na predmetno područje (općeobrazovno ili strukovno).....	106
Tablica 23. Stupanj slaganja sa suvremenim i tradicionalnim odgojno-obrazovnim filozofijama s obzirom na godine radnog iskustva u nastavi.....	107
Tablica 24. Test homogenosti varijanci na Skali preferencija odgojno-obrazovnih filozofija.....	108
Tablica 25. Rezultati analize varijance na Skali preferencija odgojno-obrazovnih filozofija s obzirom na godine radnog iskustva u nastavi.	108
Tablica 26. Učestalost korištenja nastavnih strategija za poticanje socijalne kompetencije učenika s obzirom na vrstu škole u kojoj su nastavnici zaposleni (gimnazija ili strukovna škola).	109
Tablica 27. Rezultati t-testa na Skali učestalosti provođenja nastavnih strategija za poticanje socijalne kompetencije s obzirom na vrstu škole u kojoj su nastavnici zaposleni (gimnazija ili strukovna škola).	109
Tablica 28. Učestalost korištenja nastavnih strategija za poticanje socijalne kompetencije učenika s obzirom na predmetno područje (općeobrazovno ili strukovno)	110
Tablica 29. Rezultati t-testa na Skali učestalosti provođenja nastavnih strategija za poticanje socijalne kompetencije s obzirom na predmetno područje (općeobrazovno ili strukovno)	111

Tablica 30. Učestalost korištenja nastavnih strategija za poticanje socijalne kompetencije učenika s obzirom na godine radnog iskustva u nastavi.	112
Tablica 31. Test homogenosti varijanci na Skali učestalosti provođenja nastavnih strategija za poticanje socijalne kompetencije.....	112
Tablica 32. Rezultati analize varijance na Skali učestalosti provođenja nastavnih strategija za poticanje socijalne kompetencije s obzirom na godine radnog iskustva u nastavi.....	113
Tablica 33. Rezultati post-hoc testa na faktoru individualizacije s obzirom na godine radnog iskustva u nastavi.....	114
Tablica 34. Korelacija: odgojno-obrazovne filozofije srednjoškolskih nastavnika i nastavne strategije za poticanje razvoja socijalne kompetencije učenika.	115
Tablica 35. Isječci iz intervjua o tradicionalnim uvjerenjima o ulozi nastavnika.....	116
Tablica 36. Isječci iz intervjua o suvremenim uvjerenjima o ulozi nastavnika.....	119
Tablica 37. Isječci iz intervjua o tradicionalnim uvjerenjima o ulozi učenika	121
Tablica 38. Isječci iz intervjua o suvremenim uvjerenjima o ulozi učenika.....	121
Tablica 39. Isječci iz intervjua o tradicionalnim uvjerenjima o poučavanju.	122
Tablica 40. Isječci iz intervjua o suvremenim uvjerenjima o poučavanju.	123
Tablica 41. Isječci iz intervjua o tradicionalnim uvjerenjima o učenju	125
Tablica 42. Isječci iz intervjua o suvremenim uvjerenjima o učenju.	125
Tablica 43. Isječci iz intervjua o suvremenim uvjerenjima o prirodi znanja.	126
Tablica 44. Isječci iz intervjua o tradicionalnim uvjerenjima o ulozi škole	126
Tablica 45. Isječci iz intervjua o suvremenim uvjerenjima o ulozi škole	127
Tablica 46. Isječci iz intervjua s obzirom na vanjske čimbenike koji pridonose oblikovanju odgojno-obrazovnih filozofija.....	130
Tablica 47. Isječci iz intervjua s obzirom na unutarnje čimbenike koji pridonose oblikovanju odgojno-obrazovnih filozofija.....	132
Tablica 48. Isječci iz intervjua o problemima/izazovima s kojima se nastavnici suočavaju. ...	134

Tablica 49. Isječci iz intervjua o iskustvima i uvjerenjima nastavnika za (ne)poticanje razvoja socijalne kompetencije učenika.....	137
Tablica 50. Isječci iz intervjua o izazovima vremena koji pridonose odabiru određenih nastavnih strategija za poticanje razvoja socijalne kompetencije učenika	140
Tablica 51. Isječci iz intervjua o potrebama učenika koje pridonose odabiru određenih nastavnih strategija za poticanje razvoja socijalne kompetencije učenika.	142

11.2. Popis slika

Slika 1. <i>Generalni model poučavanja</i> (Pratt i sur., 2016: 5)	22
Slika 2. <i>Model kognitivne hijerarhije</i> (Vaske i Donnelly, 1999).....	31
Slika 3. Pristup sekvencionalne kombinirane metodologije (prilagođeno prema Creswell, 2009: 209).....	69
Slika 4. Uzorak istraživanja s obzirom na spol	81
Slika 5. Struktura sudionika istraživanja s obzirom na dob.	82
Slika 6. Struktura sudionika istraživanja s obzirom na radno iskustvo u nastavi.....	82
Slika 7. Struktura sudionika istraživanja s obzirom na vrstu škole u kojoj su zaposleni.	83
Slika 8. Struktura sudionika istraživanja s obzirom na predmetno područje.....	84
Slika 9. Teme kroz koje nastavnice opisuju svoje odgojno-obrazovne filozofije	117
Slika 10. Teme kroz koje nastavnice prikazuju iskustva koja pridonose oblikovanju njihovih odgojno-obrazovnih filozofija.....	129
Slika 11. Teme kroz koje nastavnice prikazuju iskustva i uvjerenja o (ne)poticanju razvoja socijalne kompetencije učenika.....	136
Slika 12. Kontekstualni uvjeti koji pridonose tome da srednjoškolski nastavnici koriste određene nastavne strategije za poticanje socijalne kompetencije učenika.	139

12. PRILOZI

Prilog 1. Protokol za intervju

Povezanost odgojno-obrazovnih filozofija srednjoškolskih nastavnika s nastavnim strategijama za poticanje socijalne kompetencije učenika

Datum, vrijeme i mjesto intervjuiranja: _____

Šifra sudionice: _____

Uvod: Davanje sudionici istraživanja informirani pristanak na čitanje.

Osnovni podatci o sudionici istraživanja:

Zaposlena u :

- a) gimnazija
- b) strukovna škola

Koji nastavni predmet predajete? _____

Koliko je Vaše radno iskustvo u nastavi? _____

Protokol:

a) zagrijavanje

1. Kako ste se odlučili na to da postanete nastavnica?
2. Što za vas znači biti nastavnik?
3. Kako se osjećate u svojoj nastavničkoj ulozi?

b) iskustvo fenomena (osvrt na prošlost i sadašnjost)

1. Prisjetite se svojeg početka rada u nastavi. Kako ste se tada osjećali? Što je u vama izazivalo ugodne, a što neugodne emocije?
2. Jeste li mijenjali svoj pristup u nastavi od početka svoje karijere do danas? Što ste mijenjali? Što je utjecalo na vašu želju za promjenom?
3. Što smatrate da je najviše utjecalo na Vaše poimanje nastave i poučavanja?

(Razmislite koja su sve iskustva koja ste imali kroz život imala utjecaj na vaše poimanje nastave, uloge nastavnika, uloge učenika...?)
4. Koliko ste se u svojem radu i u poimanju svoje nastavničke uloge oslanjali na Vaša iskustva kao učenika i studenta? Kako su ta iskustva utjecala na Vas?

c) Odgojno-obrazovne filozofije i nastavne strategije za poticanje socijalne kompetencije

1. Kako biste opisali ulogu srednje škole?
2. Smatrate li da se to u praksi ostvaruje?
3. Kako biste opisali ulogu nastavnika u odnosu na učenike (Koja je vaša glavna uloga)?
Obrazložite svoj odgovor.
4. Kako biste opisali ulogu učenika u nastavi? Obrazložite svoj odgovor.
5. Kako biste opisali svoj odnos s učenicima?
6. Za što biste rekli da Vaša nastava priprema, tj. osposobljava učenike? Koji je Vaš glavni cilj u nastavi?

7. Što je prema vašem mišljenju vrijedno učenja? Kako biste definirali znanje?
8. Što za vas predstavlja pojam učenje, kako biste ga definirali?
9. Što za vas predstavlja pojam poučavanje, kako biste ga definirali?
10. Smatrate li važnim (i u kojoj mjeri) poticanje razvoja socijalne kompetencije učenika u srednjoj školi?
11. Možete li objasniti razloge zbog kojih to smatrate?
12. Što mislite da je sve utjecalo na vaš stav i na vaša uvjerenja? Obrazložite svoj odgovor.
13. Smatrate li da bi se socijalna kompetencija u nastavi trebala poticati svakodnevno ili kroz posebno osmišljene teme?
14. Što utječe na vašu odluku na koji način poticati učenike na razvoj socijalne kompetencije?
15. Možete li mi navesti neke izazove s kojima se suočavate u nastavi?
16. S kojim se izazovima Vaši učenici suočavaju?
17. Možete li mi opisati tijek jednog Vašeg uobičajenog nastavnog sata? Koje nastavne metode i strategije koristite, kakve oblike rada najčešće koristite? Kako učenici uobičajeno reagiraju tijekom sata, kako se Vi prema njima odnosite?
18. Mislite li da ste potpuno autonomni u pristupima svojoj nastavi?
19. Kad razmišljamo o okolini u kojoj se nastava odvija, u smislu institucije, zakona, pravilnika, ali i Vaših kolega, što biste rekli da sve utječe na Vaš pristup nastavi i nastavničkoj ulozi?

d) kraj

Biste li nešto dodali za kraj?

Imate li možda nekih pitanja za mene? U svakom trenutku mi se možete obratiti ako se sjetite nekog pitanja.

Hvala Vam na razgovoru i što ste spremno sa mnom podijelili svoja iskustva i razmišljanja.

Prilog 2. Philosophy preference assessment scale (Çetin i sur., 2012, prema Gezer, 2018)

	strongly agree	agree	undecided	disagree	strongly disagree
1. Students are at the centre of education.					
2. Learning takes place through experience-based learning.					
3. It is crucial that students learn how to learn, rather than just factual knowledge.					
4. Factual/ Accurate knowledge may vary depending on the conditions, environment, people and time.					
5. The role of the teacher is to guide the learning and teaching process.					
6. Students should have an active role in the educational process.					
7. Discovery and research techniques should be used in the process.					
8. Education is life in itself.					
9. Educational environment should be democratic.					
10. Curriculum should contain situations which an individual will likely encounter in real life.					
11. The learning and teaching process should include collaborative learning.					
12. Educational environment should be based on praxis.					
13. Education is an important societal reform tool.					
14. Schools are the ones mainly responsible for changing the society.					
15. Teachers should be the representatives of change.					
16. The aim of education should be teaching skills such as collaboration and democratic life.					
17. The aim of education is promotion of liberties.					
18. Students should be educated according to the eternal truth.					
19. Teachers should be the only authority figure in the classroom.					
20. Education is preparation for life.					
21. Teachers should teach students essential cultural values.					
22. Classics should be included in the curriculum.					
23. It is not necessary to take into account individual differences in the educational process.					

24. Students should be allowed to reach the evangelical truth by reasoning.					
25. Students should imitate their teachers.					
26. Life is different than school.					
27. The role of education is to teach students subjects and knowledges that do not change from past to present.					
28. Phenomena and topics lacking mutual consensus (that is, they are open to discussion) should not be mentioned in the classroom.					
29. Knowledge deriving from deduction is the evangelic truth.					
30. In the educational system, students should accept what the teachers are teaching as an evangelic truth.					
31. It is possible to resort to violence in order to achieve the desired results in the educational process.					
32. Presentation approach should be used in the educational process.					
33. School is not a place for reform.					
34. By its nature, learning involves coercion and strict disciplinary rules.					
35. The role of the teacher in a classroom is to transfer knowledge.					
36. The essence of the educational process is the excellent internalization of the focus of the subject.					
37. The human mind is inherently empty; all information can be learned afterwards.					
38. Teachers teach what is true; students need to present those correct answers in tests.					
39. Students do not know what is good for them.					

Prilog 3. Upitnik za Učitelje (Blažević, 2015a)

	U kojoj mjeri <u>različite nastavne strategije, metode i postupci</u> u Vašem razredu omogućavaju učenicima suradnju s drugima i dobre međusobne odnose odnosno koliko je Vaša nastava socijalno osjetljiva?					
	Molimo Vas, procijenite zaokruživši brojeve od 1 do 5 za svaku rečenicu (tvrdnju) koliko se slažete s njima.					
	<u>U mom razredu</u> kroz nastavu i različite aktivnosti na satu potičem.....	1 - uopće se ne slažem	2 - uglavnom se ne slažem	3 - niti se slažem, niti se ne slažem	4 - uglavnom se slažem	5 - u potpunosti se slažem
1.	...različite socijalne oblike rada.	1	2	3	4	5
2.	...problemsku nastavu.	1	2	3	4	5
3.	...slobodu izbora načina na koji se uči (strategije, metode, postupci).	1	2	3	4	5
4.	...učenje kroz igru.	1	2	3	4	5
5.	...slobodu izražavanja osjećaja i mišljenja svih učenika.	1	2	3	4	5
6.	...slobodu iskazivanja vještina i sposobnosti učenika.	1	2	3	4	5
7.	...situacije u kojima će se učenici osjećati uspješno i zadovoljno u razredu.	1	2	3	4	5
8.	...poštivanje i uvažavanje mišljenja učenika.	1	2	3	4	5
9.	...suradnju i pomaganje.	1	2	3	4	5
10.	...prijateljstvo među učenicima.	1	2	3	4	5
11.	...učenje poštivanja jedni drugih.	1	2	3	4	5
12.	...sprečavanje svađe i tučnjave.	1	2	3	4	5
13.	...učenje kako rješavati sukobe.	1	2	3	4	5
14.	...uvažavanje i poštivanje razlika među učenicima.	1	2	3	4	5
15.	...organizaciju različitih događanja za djecu.	1	2	3	4	5
16.	...dobru suradnju s roditeljima.	1	2	3	4	5
17.	...zdrav način života.	1	2	3	4	5

18.	...individualizaciju i cjelovit razvoj učenika (kognitivna, afektivna i psihomotorička domena učenja).	1	2	3	4	5
19.	...nastojim pokazati poštovanje i dati podršku svojim učenicima.	1	2	3	4	5
20.	...uvažavam individualne potrebe učenika, različite sposobnosti i sklonosti.	1	2	3	4	5
21.	...zalažem se za aktivno učenje	1	2	3	4	5
22.	...prilagođavam metode učenja i poučavanja individualnim potrebama učenika.	1	2	3	4	5
23.	...uči se iz različitih izvora znanja, ne samo udžbenika.	1	2	3	4	5
24.	...učenici uče različitim stilovima učenja.	1	2	3	4	5
25.	...učenici imaju mogućnosti zajednički raditi i rješavati probleme.	1	2	3	4	5
26.	...učenicima pružam mogućnost da raspravljaju i objasne svoja stajališta.	1	2	3	4	5
27.	...potičem pozitivnu komunikaciju i osjećaj prihvaćenosti kod učenika.	1	2	3	4	5
28.	...nastojim sve učenike uključiti u nastavne aktivnosti.	1	2	3	4	5
29.	...kaznu izričem kada drugi poticajni pristupi ne daju rezultate.	1	2	3	4	5
30.	...potičem nenasilno rješavanje sukoba i problema.	1	2	3	4	5
31.	...zajedno s učenicima kreiram nastavu i situacije za učenje.	1	2	3	4	5
32.	...integriram različite nastavne sadržaje oko prigodnih tema (korelacija nastavnih predmeta).	1	2	3	4	5
33.	...preferiram suradničko učenje i timski rad.	1	2	3	4	5
34.	...pridržavam se individualnog pristupa svakom učeniku.	1	2	3	4	5
35.	...preferiram samovrednovanje postignuća učenika	1	2	3	4	5
36.	...povezujem nastavu sa životom, odlazimo često iz učionice učiti.	1	2	3	4	5
37.	...dostupna sam roditeljima i vodim računa o onome što roditelji kažu.	1	2	3	4	5
38.	...izvještavam roditelje o napredovanju njihove djece.	1	2	3	4	5
39.	...razgovaram s roditeljima o njihovim očekivanjima za njihovu djecu.	1	2	3	4	5

40.	...uključujem roditelje u različite aktivnosti.	1	2	3	4	5
-----	---	---	---	---	---	---

Prilog 4. Sadržaj e-maila koji je poslan ravnateljima sa zamolbom za sudjelovanjem nastavnika iz njihove škole u istraživanju.

Poštovani,

doktorandica sam na *Poslijediplomskom sveučilišnom (doktorskom) studiju Pedagogija* na Filozofskom fakultetu Sveučilišta u Rijeci. U svrhu izrade doktorske disertacije provodim istraživanje o povezanosti odgojno-obrazovnih filozofija srednjoškolskih nastavnika s nastavnim strategijama za poticanje socijalne kompetencije učenika na području Splitsko-dalmatinske županije. Samo istraživanje odobrilo je Etičko povjerenstvo Filozofskog fakulteta, Sveučilišta u Rijeci.

Ljubazno Vas molim da mi omogućiti da provedem istraživanje s nastavnicima u Vašoj školi jer su iskustva i uvjerenja srednjoškolskih nastavnika iznimno bitna za područje istraživanja kojim se bavi moja doktorska disertacija. Za ispunjavanje upitnika potrebno je oko 15 minuta.

S obzirom na epidemiološku situaciju i da za ulazak u škole treba imati valjanju Covid potvrdu, obavještavam Vas da ju posjedujem.

Ispunjavanje upitnika može se održati na način da osobno podijelim upitnike svakome nastavniku (tada bi možda bilo najbolje da se to održi prije ili poslije sjednice nastavničkog vijeća) ili da zamolimo nekoga unutar škole (npr. pedagog, psiholog, voditelj smjene) da nastavnicima koji pristanu na istraživanje podijele upitnike (u tom slučaju zamolila bih Vas da mi pošaljete kontakt osobe koja bi bila zadužena za to).

U slučaju da imate dodatnih pitanja, slobodno mi se obratite na e-mail scavar@ffst.hr.

Unaprijed Vam zahvaljujem i srdačno Vas pozdravljam,

Sani Ćavar, doktorandica

Prilog 5. Sadržaj e-maila koji je poslan nastavnicima koje su odabrane za uzorak kvalitativne faze istraživanja.

Poštovana,

javljam Vam se sa zamolbom za sudjelovanjem u drugoj fazi istraživanja za potrebe moje doktorske disertacije.

Ovim putem bih Vam zahvalila što ste sudjelovali u kvantitativnoj fazi ovoga istraživanja u kojoj ste ispunili upitnik o odgojno-obrazovnim filozofijama srednjoškolskih nastavnika i nastavnim strategijama za poticanje socijalne kompetencije učenika te što ste ostavili svoju e-mail adresu kako bih Vas mogla kontaktirati za intervju.

Svrha intervjuja je razumjeti odnos između odgojno-obrazovnih filozofija i nastavnih strategija za poticanje razvoja socijalne kompetencije učenika

Željela bih napomenuti da nitko drugi osim mene neće znati Vaš identitet te Vam jamčim tajnost osobnih podataka. Nigdje u doktorskoj disertaciji neće biti naveden nijedan osobni podatak sudionika intervjuja (ni škola u kojoj ste zaposleni, ni predmet koji predajete...).

Intervju možemo održati u Vašoj školi ako postoji neka prostorija u kojoj bismo mogli biti sami. Predviđeno trajanje intervjuja je od 45 minuta do sat vremena. Intervju možemo održati već sljedećeg tjedna. Zamolila bih Vas da mi javite koji dan bi Vam najviše odgovarao te u koliko sati Vam odgovara da započnemo s intervjuom.

Bila bih Vam uistinu zahvalna kada biste se odazvali na sudjelovanje u intervjuu i na taj način mi pomogli da potpunije obuhvatim istraživački problem te time doprinijeli nastanku ove doktorske disertacije iz područja pedagogije.

Srdačan pozdrav,

Sani Ćavar, doktorandica

Prilog 6. informirani pristanak

Informirani pristanak za sudjelovanje u kvalitativnom istraživanju za potrebe izrade doktorske disertacije

Naslov istraživanja: Povezanost odgojno-obrazovnih filozofija srednjoškolskih nastavnika s nastavnim strategijama za poticanje socijalne kompetencije učenika

Istraživačica: Sani Ćavar, doktorandica na Sveučilištu u Rijeci, Filozofski fakultet, Odsjek za pedagogiju

Radno mjesto: asistentica na Odsjeku za pedagogiju, Filozofski fakultet, Sveučilište u Splitu

Svrha istraživanja: Svrha intervjuja je razumjeti odnos između odgojno-obrazovnih filozofija i nastavnih strategija za poticanje razvoja socijalne kompetencije učenika.

Opis procesa istraživanja

S ciljem dobivanja uvida u problem istraživanja i ostvarenje njegovog cilja provest će se intervju s odabranim srednjoškolskim nastavnicima koji su zaposleni u Splitsko-dalmatinskoj županiji. Intervju će se odvijati sa svakim nastavnikom pojedinačno, a njegovo procijenjeno trajanje je 45-60 minuta. Za potrebe analize podataka, razgovor će biti sniman na diktafon te potom transkribiran u Word dokument. I audio zapis i transkribirani intervju bit će pohranjeni na sigurno mjesto i vođeni pod šifrom kako bi se osigurala anonimnost sudionika istraživanja.

Mogući rizici i dobrobiti

Ne očekuju se fizički i psihički rizici za ispitanike s obzirom na metodu koja će se u istraživanju koristiti i na fenomen koji se istražuje. Jedini mogući rizik proizlazi iz iskustava koje sudionik istraživanja ima u vezi svoje nastavničke uloge, a koja je možda u nekom trenutku u njemu/njoj izazivala neugodne emocije, pa može doći do prisjećanja i ponovog osjećaja tih emocija.

Dobrobit istraživanja za sudionika se sastoji u tome da će moći dublje promisliti o svojoj ulozi kao nastavnika, reflektivno se osvrnuti na svoju nastavnu praksu i iskustva u nastavi te promisliti o učinkovitosti svojeg nastavnog rada, ostvarenosti ciljeva koje želi postići te o mogućnostima unaprjeđenja vlastite nastave.

Pravo na odbijanje i odustajanje od sudjelovanja u istraživanju

Pristanak na sudjelovanje u istraživanju je dobrovoljan i može se u bilo kojem trenutku povući. Isto tako, sudionik ima pravo za vrijeme intervjua odbiti dati odgovor na pitanje koje smatra neprimjerenim ili neugodnim.

Povjerljivost

Sve informacije koje podijelite tijekom intervjua ostaju povjerljive. Nitko osim istraživačice neće imati pristup tim podacima u njihovom izvornom obliku. Kvalitativna metodologija koja će se koristiti u istraživanju osigurava da iskorišteni podaci ne mogu ni na koji način ukazivati na Vaše ime te preko njih neće biti moguće rekonstruirati Vaš identitet.

Dostupni izvori informacija

Ukoliko imate kakvih pitanja, u bilo kojem trenutku, slobodno ih postavite. Ako budete imali dodatnih pitanja nakon intervjua možete kontaktirati istraživačicu na sljedeću e-mail adresu: scavar@ffst.hr

Autorizacija

Molim Vas da usmeno autorizirate sudjelovanje u istraživanju.

Pročitala sam i razumjela ovaj informirani pristanak te pristajem sudjelovati u istraživanju.

Datum:

Potpis istraživačice:

*Informirani pristanak potpisan je u jednom primjerku koji pripada sudionici istraživanja.

Prilog 7. Finalni upitnik koji je korišten u doktorskoj disertaciji.

Poštovane nastavnice i poštovani nastavnici,

ovim upitnikom želimo ispitati povezanost odgojno-obrazovnih filozofija srednjoškolskih nastavnika i strategija za poticanje socijalne kompetencije učenika. Istraživanje se provodi u svrhu izrade doktorske disertacije, a dobiveni podatci koristit će se isključivo u istraživačke svrhe te će rezultati biti prikazani zbirno, ne pojedinačno. Istraživanje se sastoji od dva dijela – prve faze u kojoj sudionici istraživanja ispunjavanju priloženi upitnik i druge faze u kojoj će se s odabranim sudionicima provesti intervju (kako bismo neke od Vas mogli kontaktirati potrebno je upisati svoju e-mail adresu koja će se koristiti isključivo za tu svrhu i pristup će joj imati samo doktorandica). Sudjelovanje u istraživanju je dobrovoljno. Sudionicima istraživanja osigurana je tajnost osobnih podataka. Zahvaljujemo na suradnji!

Sani Ćavar, doktorandica

1. Opći podatci

Poštovani/-e nastavnici/-e pred Vama je dio upitnika kojim se prikupljaju opći podatci o sudionicima istraživanja.

1. spol (zaokružite)

- a) ženski
- b) muški

4. škola u kojoj ste zaposleni (zaokružite):

- a) srednja strukovna škola
- b) gimnazija

2. dob (zaokružite)

- a) do 30 godina
- b) od 31 do 50 godina
- c) više od 50 godina

5. predmetno područje (zaokružite):

- a) općeobrazovno
- b) strukovno

3. radno iskustvo u nastavi (zaokružite)

- a) do 5 godina
- b) od 6 do 15 godina
- b) od 16 do 30 godina
- d) više od 30 godina

6. Upišite svoju e-mail adresu (koristit će se isključivo u svrhu kontaktiranja pojedinih nastavnika za sudjelovanjem u intervjuu u 2. fazi istraživanja):

2. Skala procjene odgojno-obrazovnih filozofija nastavnika

Poštovani/-e nastavnici/-e pred Vama su tvrdnje za koje je potrebno izraziti stupanj slaganja.

Zaokružite broj koji predstavlja Vaš stupanj slaganja s navedenom tvrdnjom.

Legenda: 1 – u potpunosti se ne slažem, 2 – ne slažem se, 3 – niti se slažem, niti se ne slažem, 4 slažem se, 5 – u potpunosti se slažem.		1 - u potpunosti se ne slažem	2 - ne slažem se	3 – niti se slažem, niti se ne slažem	4 – slažem se	5 – u potpunosti se slažem
1.	Učenici su središte odgoja i obrazovanja.	1	2	3	4	5
2.	Učenje se odvija putem iskustvenog učenja.	1	2	3	4	5
3.	Ključno je da učenici uče kako učiti, a ne da samo stječu znanje.	1	2	3	4	5
4.	Trenutno dominantno znanje može se mijenjati, ovisno o uvjetima, okolišu, ljudima i vremenu.	1	2	3	4	5
5.	Uloga je učitelja da vodi proces učenja i poučavanja.	1	2	3	4	5
6.	Učenici bi trebali biti aktivni u odgojno-obrazovnom procesu.	1	2	3	4	5
7.	Nastavne strategije otkrivanja i istraživanja trebale bi se koristiti u nastavnom procesu.	1	2	3	4	5
8.	Odgoj i obrazovanje su život sami po sebi.	1	2	3	4	5
9.	Odgojno-obrazovno okruženje trebalo bi biti demokratično.	1	2	3	4	5
10.	Kurikul bi trebao sadržavati situacije s kojima će se pojedinac vjerojatno susresti u stvarnom životu.	1	2	3	4	5
11.	Proces učenja i poučavanja trebao bi sadržavati suradničko učenje.	1	2	3	4	5
12.	Odgojno-obrazovno okruženje trebalo bi se fokusirati na praksu.	1	2	3	4	5
13.	Odgoj i obrazovanje važan su alat društvene reforme.	1	2	3	4	5
14.	Škole su one koje su uglavnom odgovorne za mijenjanje društva.	1	2	3	4	5
15.	Učitelji bi trebali biti predstavnici promjena.	1	2	3	4	5

16.	Cilj odgoja i obrazovanja trebao bi biti poučavanje vještina kao što su suradnja i demokratski život.	1	2	3	4	5
17.	Cilj je odgoja i obrazovanja unaprjeđivanje sloboda.	1	2	3	4	5
18.	Učenike bi trebalo odgajati i obrazovati u skladu s istinom koja je vječna.	1	2	3	4	5
19.	Učitelji bi trebali biti jedini autoritet u učionici.	1	2	3	4	5
20.	Odgoy i obrazovanje su priprema za život.	1	2	3	4	5
21.	Učitelji bi trebali poučavati učenike osnovnim kulturološkim vrijednostima.	1	2	3	4	5
22.	Klasici bi trebali biti uključeni u kurikulum.	1	2	3	4	5
23.	Nije potrebno uzimati u obzir individualne razlike između učenika u odgojno-obrazovnom procesu.	1	2	3	4	5
24.	Učenicima bi trebalo biti omogućeno da dođu do neupitne istine rasuđivanjem.	1	2	3	4	5
25.	Učenici bi trebali oponašati svoje učitelje.	1	2	3	4	5
26.	Život je drugačiji od škole.	1	2	3	4	5
27.	Uloga je odgoja i obrazovanja poučiti učenike predmete i znanja koja nisu podložna promjenama u vremenu.	1	2	3	4	5
28.	Pojave i teme oko kojih nema slaganja (to jest, otvoreni su za rasprave) ne bi trebali biti spominjani u učionici.	1	2	3	4	5
29.	Znanje do kojeg se dolazi preko dedukcije neupitna je istina.	1	2	3	4	5
30.	U odgojno-obrazovnom sustavu, učenici bi trebali prihvaćati što ih učitelji poučavaju kao neupitnu istinu.	1	2	3	4	5
31.	Moguće je posegnuti za kažnjavanjem da bi se ostvarili željeni rezultati u odgojno-obrazovnom procesu.	1	2	3	4	5
32.	Izlagački pristup poučavanju trebao bi se koristiti u odgojno-obrazovnom procesu.	1	2	3	4	5
33.	Škola nije mjesto za reformu.	1	2	3	4	5
34.	Po svojoj prirodi, učenje uključuje prisilu i stroga disciplinska pravila.	1	2	3	4	5
35.	Uloga je učitelja u razredu da prenese znanje.	1	2	3	4	5
36.	Srž je odgojno-obrazovnog procesa odlično usvajanje biti predmeta.	1	2	3	4	5

37.	Ljudski je um inherentno prazan; sve se informacije kasnije mogu naučiti.	1	2	3	4	5
38.	Učitelji poučavaju ono što je točno; učenici moraju dati te točne odgovore u ispitivanjima.	1	2	3	4	5
39.	Učenici ne znaju što je dobro za njih.	1	2	3	4	5

3. Skala procjene primjene nastavnih strategija za poticanje socijalne kompetencije učenika

Poštovani/-e nastavnici/-e pred Vama su tvrdnje za koje je potrebno izraziti stupanj slaganja s učestalošću njihova provođenja u nastavi. Zaokružite broj koji predstavlja Vaš stupanj slaganja s navedenom tvrdnjom.

Legenda: 1 – nikada, 2 – rijetko, 3 – povremeno, 4 - često, 5 – uvijek kada je to moguće.		1 – nikada	2 – rijetko	3 – povremeno	4 - često	5 – uvijek kada je to moguće
1.	U svojoj nastavi potičem učenike na rješavanje problema.	1	2	3	4	5
2.	U svojoj nastavi potičem slobodu izbora načina na koji se uči (strategije, metode, postupci).	1	2	3	4	5
3.	U svojoj nastavi potičem učenike na postavljanje pitanja.	1	2	3	4	5
4.	U svojoj nastavi potičem slobodu izražavanja osjećaja i mišljenja svih učenika.	1	2	3	4	5
5.	U svojoj nastavi potičem slobodu iskazivanja vještina i sposobnosti učenika.	1	2	3	4	5
6.	U svojoj nastavi potičem situacije u kojima će se učenici osjećati uspješno i zadovoljno u razredu.	1	2	3	4	5
7.	Poštujem i uvažavam mišljenja učenika.	1	2	3	4	5
8.	Učenike potičem da poštuju jedni druge.	1	2	3	4	5
9.	U svojoj nastavi potičem učenike na aktivno slušanje drugih.	1	2	3	4	5

10.	Potičem učenike na uvažavanje i poštivanje međusobnih razlika.	1	2	3	4	5
11.	Potičem učenike da otvoreno slušaju jedni druge, bez predrasuda.	1	2	3	4	5
12.	Potičem učenike da prepoznaju svoje osobne snage i vrijednosti.	1	2	3	4	5
13.	Trudim se stvoriti odnos povjerenja između mene i učenika.	1	2	3	4	5
14.	Učenike potičem na razumijevanje kako je svaka osoba jednako važna i vrijedna.	1	2	3	4	5
15.	U svojoj nastavi stvaram situacije u kojima učenici imaju mogućnosti zajednički raditi i rješavati probleme.	1	2	3	4	5
16.	U svojoj nastavi učenicima pružam mogućnost da raspravljaju i objasne svoja stajališta.	1	2	3	4	5
17.	Zajedno s učenicima kreiram nastavu i situacije za učenje.	1	2	3	4	5
18.	U nastavi potičem suradničko učenje i timski rad.	1	2	3	4	5
19.	Povezujem nastavu sa životom.	1	2	3	4	5
20.	Potičem učenike na samostalnu podjelu rada kada međusobno surađuju.	1	2	3	4	5
21.	Kada se dogode sukobi između učenika, potičem ih na međusobno suočavanje.	1	2	3	4	5
22.	Učenike potičem na ovladavanje sukobima na produktivan način.	1	2	3	4	5
23.	Potičem učenike na razgovor i razmjenu mišljenja.	1	2	3	4	5