

Zastupljenost različitih pristupa poučavanja u primarnom obrazovanju

Ivković, Anita

Master's thesis / Diplomski rad

2017

Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj: **University of Zadar / Sveučilište u Zadru**

Permanent link / Trajna poveznica: <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:162:957773>

Rights / Prava: [In copyright](#) / [Zaštićeno autorskim pravom.](#)

Download date / Datum preuzimanja: **2024-04-19**



Sveučilište u Zadru
Universitas Studiorum
Jadertina | 1396 | 2002 |

Repository / Repozitorij:

[University of Zadar Institutional Repository](#)



Sveučilište u Zadru

Odjel za izobrazbu učitelja i odgojitelja - Odsjek za razrednu nastavu

Integrirani preddiplomski i diplomski sveučilišni studij za učitelje

Anita Ivković

**Zastupljenost različitih pristupa poučavanju
u primarnom obrazovanju**

Diplomski rad

Zadar, 2017.

Sveučilište u Zadru

Odjel za izobrazbu učitelja i odgojitelja - Odsjek za razrednu nastavu
Integrirani preddiplomski i diplomski sveučilišni studij za učitelje

Zastupljenost različitih pristupa poučavanju u primarnom obrazovanju

Diplomski rad

Student/ica:

Anita Ivković

Mentor/ica:

doc.dr.sc. Slavica Šimić Šašić

Zadar, 2017.



Izjava o akademskoj čestitosti

Ja, **Anita Ivković**, ovime izjavljujem da je moj diplomski rad pod naslovom **Zastupljenost različitih pristupa poučavanju u primarnom obrazovanju** rezultat mogega vlastitog rada, da se temelji na mojim istraživanjima te da se oslanja na izvore i radove navedene u bilješkama i popisu literature. Ni jedan dio mogega rada nije napisan na nedopušten način, odnosno nije prepisan iz necitiranih radova i ne krši bilo čija autorska prava.

Izjavljujem da ni jedan dio ovoga rada nije iskorišten u kojem drugom radu pri bilo kojoj drugoj visokoškolskoj, znanstvenoj, obrazovnoj ili inoj ustanovi.

Sadržaj mogega rada u potpunosti odgovara sadržaju obranjenoga i nakon obrane uređenoga rada.

Zadar, 16. rujan 2017.

SADRŽAJ

1. UVOD	1
1.1. Razvitak škole	2
1.2. Psihologija učenja i metode poučavanja.....	4
1.2.1. Učenje.....	4
1.2.1.1. Biheviorizam	5
1.2.1.2. Kognitivni pristup učenju.....	6
1.2.1.3. Teorija socijalnog učenja.....	8
1.2.2. Metode poučavanja.....	10
1.2.2.1. Izravno poučavanje.....	10
1.2.2.2. Poučavanje vođenim otkrivanjem i razgovorom	12
1.2.2.3. Samostalno učenje	14
1.3. Alternativne škole.....	15
1.3.1. Montessori – škola.....	16
1.3.2. Waldorfska škola	18
1.3.3. Škola Célestin Freineta.....	19
1.3.4. Mogućnosti primjene nekih alternativnih metoda poučavanja u državnim školama.....	20
1.4. Utjecaj učiteljskih uvjerenja i zadovoljstva na metode poučavanja	24
1.4.1. Učiteljska uvjerenja	24
1.4.2. Nastava usmjerena na učitelja i predmet poučavanja	25
1.4.3. Nastava usmjerena na učenika.....	26
1.4.4. Zadovoljstvo i samoučinkovitost učitelja	27
2. METODA ISTRAŽIVANJA	28
2.1. Cilj i problemi istraživanja	28
2.2. Mjerni instrumenti	29
2.3. Uzorak ispitanika.....	30
3. REZULTATI ISTRAŽIVANJA I RASPRAVA	32
3.1. Percepcija uloge učitelja i učenika	32
3.2. Zastupljenost alternativnih/suvremenih metoda i stavova.....	38
3.3. Opće zadovoljstvo poslom i samoučinkovitost učitelja	43
3.4. Povezanost mjerenih varijabli	44
4. ZAKLJUČAK	46
5. SAŽETAK.....	48
6. ABSTRACT	49

7. LITERATURA.....	50
8. ŽIVOTOPIS	52
9. POPIS TABLICA.....	53

1. UVOD

Obrazovanje je ključan element za izazove koje nam donosi 21. stoljeće. Nastavnici i učitelji su u školi 21. stoljeća od presudne važnosti. Učitelj kao partner i vodeća osoba u suradnji sa stručnom službom pruža ohrabrujuću podršku i orijentaciju, zahtijeva kvalitetu i postavlja zadatke, granice i posvećuje se učenicima (Rasfeld i Breidenbach, 2015). Ispod površinske definicije učiteljskog posla se kriju mnogo složeniji i teži zadatci. O njima se premalo sustavno razmišlja i piše te se šalje kriva poruka (Pranjić, 2013).

Nastavnici i učitelji 20. stoljeća su bili središnji izvori znanja odnosno posrednici toga znanja, no nastavnici i učitelji 21. stoljeća su osobe koje prate proces učenja, oni su mentori, sugovornici, kreatori okoline učenja (Rasfeld i Breidenbach, 2015). Jedan od glavnih ciljeva poučavanja je usmjeriti učenika na rad u školi, odnosno afirmirati spremnosti za učenje i pozitivan stav prema novom gradivu (Vizek Vidović, Vlahović-Štetić, Rijavec, Miljković, 2014).

U potrazi za novim obrazovnim putevima i stvaranjem koncepata koji su isticali doživljaj i aktivnost, nametnula se potreba stvaranja nove škole. Pojavile su se nove teorije škole i reformni pravci kojima se željelo izgraditi školu sukladnu s kompleksnim kulturno-civilizacijskim okruženjem. Suvremena škola se približila potrebama i stvarnom životu mladih, ponudila je raznovrsne obrazovne mogućnosti i aktivnosti, omogućavala je izbor metoda rada i strategija, poticala je istraživanje. U nastavu su uvedene pedagoške i didaktičke inovacije, a alternativni pravci i škole su odredili organizaciju škole koja se približava očekivanjima i potrebama roditelja i djece (Vidulin i Papak, 2016).

U ovom diplomskom radu će se predstaviti neke od suvremenih/alternativnih smjerova i pokreta koji su utjecali na organizaciju rada škole te na metode poučavanja i učenja. Svakako, prije predstavljanja alternativnih pravaca ćemo detaljnije objasniti teorije učenja te neke od glavnih metoda poučavanja. Svrha ovog diplomskog rada je istražiti suvremenost školske prakse kroz upitnik koji će ispitati percepciju uloge učitelja i učenika te učestalost korištenja alternativnih/suvremenih metoda. Analizom podataka ćemo utvrditi koliko je zastupljen konstruktivistički, odnosno tradicionalni pristup u nastavi.

1.1. Razvitak škole

Škola je posebna obrazovna ustanova u kojoj se provodi organizirani proces odgoja i obrazovanja djece i mladih. Možemo je opisati kao dinamičnu zajednicu rada i života učitelja, učenika i ostalih sudionika u obrazovanju. Uspješna interakcija između učitelja i učenika, gdje učenik izražava svoje stavove i mišljenja, sudjeluje i surađuje u radu, a učitelj pomaže u učenju, omogućuje ostvarivanje kompleksnih ciljeva odgoja i obrazovanja (Vidulin i Papak, 2016). Između ostvarivanja raznih pedagoških ciljeva stoji čitavi proces učenja i poučavanja u školi (Matijević, 2014).

Ako se osvrnemo na povijesni razvitak škole, njeno „rođenje“ ćemo naći u okrilju sumerske civilizacije u 4. tisućljeću prije Krista. Od postanka je imala ulogu obrazovanja, poučavanja i odgoja. Nakon pojave simbola i pisma te vjerskih knjiga doživjela je nagli razvoj. Škola je tijekom povijesti imala različite oblike organiziranja i razvojne faze. Tijekom godina se mijenjala ovisno o političkim, ideološkim, ekonomskim, tehničkim i društvenim uvjetima u kojima je djelovala (Vidulin i Papak, 2016).

U 20. stoljeću su za industrijsko društvo bili potrebni ljudi koji se lako prilagođavaju strukturama i uputama te koji u zadanim okvirima ispunjavaju svoje zadatke. To je bio ključni zadatak škole 20. stoljeća. Znanje nije bilo posvuda i svima dostupno kao danas pa se prenosilo samo u školama. Međutim, to ne znači da odgovornost i kreativnost nisu imali svoju ulogu u 20. stoljeću. Ta su dva čimbenika samo imala neko drugo mjesto u hijerarhiji društva i škole (Rasfeld i Breidenbach, 2015).

Škola je mijenjala svoje uloge od škole koja je poticala memoriranje gradiva, pasivno slušanje, mehaničku reprodukciju znanja, zatim škole koja se isticala alternativnim i eksperimentalnim pokušajima obrazovanja, škole koja potiče umjetnost kako bi učenici izrazili svoje mogućnosti i sklonosti, do škole koja daje potrebna znanja učenicima, brine o potrebama učenika i socijalizira ih. Vizija suvremene škole nije bila samo pitanje 21. stoljeća. Stvaranje kvalitetne i uspješne škole je bilo ključno pitanje mnogobrojnih pedagoga koji su željeli školu koja će udovoljiti potrebama i prirodi djeteta (Vidulin i Papak, 2016).

Škola 21. stoljeća svakog učenika gleda kao individuu s određenim posebnostima, potencijalima i potrebama. Suvremena škola nastoji izbaciti strah iz sustava. Ona ističe važnost odnosa ispunjenih poštovanjem, stvara ravnotežu između slobode i pripadnosti. Škola

budućnosti radi prema vlastitim planovima, koji nastavu prilagođavaju učenicima uz pomoć profesionalnih timova. Škola 21. stoljeća se nadovezuje na ono što je sačuvano iz škole 20. stoljeća, razmišlja na nov način i gradi mostove. Međutim, nov način razmišljanja ne znači nužno optimizaciju i popravljavanje staroga. Za novo, vizionarsko razmišljanje ključno je osloboditi se tradicionalnih pretpostavki, uhodanih obrazaca i struktura mišljenja, jer to sve onemogućuje razvoj potencijala. Danas nam se nude mnogobrojni načini za razvijanje potencijala u školama. Svaka škola za sebe treba pronaći put koji će joj najviše odgovarati (Rasfeld i Breidenbach, 2015).

1.2. Psihologija učenja i metode poučavanja

Preduvjet za uspješno poučavanje je svakako dobro poznavanje predmeta (Glazzard, Denby, Price, 2016). Kvalitetan pedagoški proces se temelji na uvjerenju da odgoj, obrazovanje i skrb skupa čine cjelinu, te da su uključenost i dobrobit djeteta preduvjeti za uspješno učenje. Učenje i poučavanje se događa u raznim situacijama i na različite načine, kako bi dijete razvilo naviku cjeloživotnog učenja potrebno je postaviti pozitivna očekivanja za svako dijete, poticati istraživanje, kritičko mišljenje i znatiželju. Učiteljica treba koristiti metode koje će poticati djecu da postanu odgovorni članovi društva, razvijati osjećaj brige za druge te poštivati različitosti. Osim toga, učenicima treba stvoriti prilike za stvaranje izbora, izražavanje i formiranje vlastitog mišljenja te donošenje odluka. Svaka učiteljica je odgovorna za razvoj svojih učenika te pri izboru metoda treba imati na umu da učeniku pruži najbolju podršku za ostvarenje obrazovnih i osobnih razvojnih ciljeva, kao i ciljeva koje propisuje nacionalni kurikulum (Tankersley, Brajković, Handžar, Rimkiene, Sabaliauskiene, Trikić, Vonta, 2012).

1.2.1. Učenje

Učenje je toliko raznovrstan i složen fenomen da niti jedna teorija učenja sama ne može objasniti sve vrste učenja. U udžbenicima se učenje često definira kao promjena u ponašanju nastala na osnovi iskustva. Nedostatak te definicije je što zanemaruje razlike između onoga kako se ponašamo i kako se možemo ponašati. Stoga potpunija definicija je: „učenje je proces kojim iskustvo ili vježba proizvode promjene u mogućnostima obavljanja određenih aktivnosti“ (Zarevski, 2007:115). Naime, često ono naučeno ne koristimo odmah, već se to znanje primjenjuje onda kada nam je potrebno. Također, važno je napomenuti da sve ono što u ponašanju nije određeno biološkim naslijeđem je stečeno učenjem (Zarevski, 2007).

Za početak, istražiti ćemo neke od tradicionalnih teorija učenja. Nedostatci tradicionalnih teorija poslužit će nam kao mjerilo za procjenu suvremenih pristupa budući da svaki noviji pristup sadrži neka uvjerenja i vrijednosti ranijih pristupa. Nekoliko poznatih teorija učenja, o kojima ćemo govoriti u nastavku rada, tvore temelje suvremenog istraživanja o učenju (Desforjes, 2001).

1.2.1.1. Bihevizizam

Neka od ranijih psiholoških istraživanja su se temeljila na izvještajima istraživača koja su opisivala što se događa u njihovim umovima dok uče, ili bi se oslanjali na opis drugih ljudi u tim situacijama. Iako su ti podaci bili korisni, na takav način prikupljeni su bili podložni znatnim mogućnostima iskrivljavanja i prevare. Upravo zbog toga su neki američki psiholozi u koristi strožih znanstvenih metoda odbacili metodu introspekcije (Watson, 1913; prema Desforges, 2001). Tako se novi pristup, bihevizizam, zalagao za odbacivanje procesa koji se ne mogu izmjeriti i promatrati. Umjesto toga središte istraživanja je bilo na mjerljivom i vidljivom ponašanju. Međutim, to ne znači da su bihevizisti u potpunosti odbacili zamisao o postojanju unutarnjih misaonih stanja. Tvrdili su da nema razloga vjerovati da zakoni koji vrijede za upravljanje misaonih aktivnosti vrijede i za vidljivo ponašanje (Skinner, 1964; prema Desforges, 2001).

U drugom dijelu 19. stoljeća Pavlov je na temelju istraživanja provedenim na životinjama primijetio da se prirodnim refleksima može manipulirati. Tako na primjer, može se manipulirati slinjenjem gladnog psa dok očekuje hranu, ako se upari hrana s drugim podražajem poput buke. Naime, pas će početi sliniti čim čuje buku, iako nema hrane. „To se tumači kao pomak od bezuvjetnog refleksa (hrana-slina) prema uvjetovanom refleksu (buka-slina). Budući da uvjetovani refleksi znače razmjerno promjenu ponašanja, za njih se drži da predstavljaju začetke učenja, nazvanog klasičnim uvjetovanjem“ (Desforges, 2001:21).

Skinner je opisao sličan proces koji nazivamo operantno uvjetovanje. Na temelju svog istraživanja zaključio je da s ponavljanjem situacije dolazi do postupnog odbacivanja ostalih radnji te se odmah izvodi radnja koja će dovesti do potkrepljenja. Tako dolazi do trajne promjene u ponašanju, a to podrazumijeva učenje (Zarevski, 2007).

Skinner je pružio najviše uvjerljivih argumenata u vezi bihevizističkog pristupa učenju. Smatrao je da se u svakodnevnim aktivnostima u školi, na poslu ili kod kuće koriste poticaji poput pohvale, konkretnih nagrada ili smješka kako bi se ljudsko ponašanje promijenilo. Skinnerovo tumačenje bihevizističkog učenja dovelo je do tehnologije programiranog učenja (Leht, 1964; prema Desforges, 2001). Bitne karakteristike programiranog učenja su: rastavljanje složenog ponašanja na manje elemente, upotrebljavanje strojeva na način da određenim slijedom učeniku prikazuje pojedine elemente, te nagrađivanje učenikova uspjeha tako što ga se vodi do sljedećeg elementa u nizu. Mnogi su bili uvjereni

kako će nova tehnologija u potpunosti zamijeniti učitelja, međutim ta se predviđanja ipak nisu ostvarila. U današnjim učionicama je vjerojatnije da ćemo vidjeti učitelja kako učenike nagrađuje zvjezdicama, pohvalama ili bodovima. Vjerojatno će se moći vidjeti i neki oblik modifikacije ponašanja, koji je još jedan način primjene bihevioralnog pristupa učenju usmjerenog na promjenu ponašanja kod učenika. Ta se metoda obično koristi pri pružanju pomoći djeci koja imaju emocionalnih poteškoća u ponašanju. Ona se temelji na dosljednom nadzoru nad okolinom tako da se prihvatljiva ponašanja sustavno nagrađuju dok se nepoželjna ignoriraju. Prema tome, na temelju Skinnerovih argumenata možemo primijetiti da svi mi svakodnevno upotrebljavamo bihevioralne tehnike dok pokazujemo odobravanje, ljubav, odbacivanje ili prezir pokušavajući promijeniti ponašanja ljudi koji nas okružuju (Desforges, 2001.).

Iz navedenih teorija možemo zaključiti da bihevioristi smatraju kako se među događajima i aktivnostima koji se odvijaju zajedno stvara povezanost. Zatim, svaka uspješno obavljena aktivnost koja za rezultat ima uspjeh i nagradu ponavljat će se češće. Korištenje takvih motivatora intenzivira učenje, međutim nosi sa sobom i negativnost brzog zaboravljanja naučenog gradiva (Ćatić i Ćatić, 2009).

1.2.1.2. Kognitivni pristup učenju

Posljednjih je godina, na području školske psihologije, prevladao kognitivni pristup djelovanju nastavnika, pri čemu treba napomenuti da on samo naknadno obavlja ili prati „kognitivni obrat“ unutar opće psihologije. Jednostavnije rečeno, pod tim se podrazumijeva prijelaz s biheviorističke psihologije na kognitivnu psihologiju (Terhart, 2001). „Riječ je o psihologiji koja više ne ignorira postojanje autonomnih unutarnjih refleksivnih i konstrukcijskih procesa u djelatnoj osobi pa je primorana zaviriti u tu crnu kutiju,, (Groeben i Scheele, 1977; prema Terhart 2001:111).

Većina radova o kognitivnim pristupima učenja se temelje na djelima Jeana Piageta i njegovih suradnika, često nazivanih Ženevskom školom. Predstavnici Ženevske škole vjeruju da misaoni procesi ovise o sposobnosti prilagodbe, stvaranja i zadržavanja unutarnjih predodžbi o stvarima koje nas okružuju. Tako primjerice, novorođenče neće reagirati na ono što mu je izvan vidnog polja, već samo ono što mu je unutar videokruga. Plakanjem ili nekim

drugim sredstvom će pokazivati nezadovoljstvo kad mu majka nije u blizini. Kako bi dojenče moglo razviti svijest o privremenoj odsutnosti bliske osobe, ono mora najprije razviti misaonu predodžbu te osobe. To je mehanizam koji omogućava djetetu da prosudi kako mu se lice druge odrasle osobe ne poklapa s pohranjenim slikama bliskih osoba. Takve unutarnje predodžbe se nazivaju shemama i često se isprepliću u obrasce koji uključuju razumijevanje, prepoznavanje, povezano s akcijom i emocionalnim reagiranjem. Stoga, učenje možemo odrediti kao stjecanje novih shema i prilagodba novim potrebama. Prilagodbom se naziva proces kojim se sheme mijenjaju, a sastoji se od akomodacije i asimilacije. Primjerice, kada učenik doživi novo iskustvo stvori se unutarnja predodžba koju će mozak preraditi tako da je uklopi u znanje koje učenik već posjeduje. Međutim, češće se postojeće sheme mijenjaju u procesu akomodacije kako bi se mogle uklopiti u novo iskustvo. Ponekad, postupci temeljeni na shemama se pokazu neprikladnima što izaziva neravnotežu ili nesigurnost jer novi element narušava već postojeću ravnotežu sheme. Dakle, mora se stvoriti drugačija, promijenjena shema, a to je značajka novog stupnja u procesu učenja (Desforges, 2001).

Prema kognitivnom pristupu, stalno učimo, trudimo se pohraniti što više informacija budući da nikad ne znamo kad će nam te informacije zatrebati (Zarevski, 2007). Bitno je prepoznati koliko učenik mora biti aktivan kako bi se shema promijenila. Nekad se zna dogoditi da se ne možemo nositi s novim iskustvom pomoću starih shema, a istovremeno se stare sheme opiru promjenama. Tada učenik može izabrati hoće li zanemariti novu situaciju, kao što se događa u slučajevima kada ljudi odabiru one dijelove nove situacije koji potvrđuju njihova jaka uvjerenja, ili će pristati na neugodnu ravnotežu ako ne prihvaća očigledno rješenje situacije. U slučaju kada dođe do izvorne kognitivne transformacije znači da je nešto naučeno. Proces se nastavlja kad se suočimo sa sličnim okolnostima te upotrijebimo promijenjenu shemu za rješavanje situacije. Takav model učenja se temelji na onome što učenik već zna. Ako učenje tumačimo kao restrukturiranje shema u skladu s izazovima koje postavlja okolina, tada izuzetno važno postaje utvrđivanje učenikova stupnja predznanja (Desforges, 2001).

Na kraju zaključujemo da su sheme obrasci unutarnjih predodžbi koje razvijamo kako bi lakše razumjeli svijet oko sebe. Shema ima već postavljena ograničenja, što znači da nova iskustva čine izazov za već postojeće sheme. Vrlo važna uloga učitelja je utvrditi koju vrstu sheme učenik posjeduje, te gradivo izložiti tako da potakne promjenu i razvoj postojećih shema (Desforges, 2001).

1.2.1.3. Teorija socijalnog učenja

Navedene teorije učenja uvjetovanjem predstavljaju kako učimo putem vlastita iskustva. Učenjem „metodom vlastite kože“ je često najteži, a i najbolniji način učenja. Teorije socijalnog učenja nam pokazuju da se velik dio učenja događa u interakciji socijalne okoline i pojedinca, te da često izostaje komponenta vlastitog iskustva. Ovu teoriju često nazivamo učenje po modelu, dijelimo je na različite načine učenja:

1. učenje po modelu,
2. opservacijsko uvjetovanje
3. učenje identifikacijom,
4. učenje učenjem uloga (Rot, 1957; prema Grgin, 1997).

Učenje po modelu je učenje od osobe - modela i predstavlja kopiju ili oponašanje svih oblika ponašanja koje osoba - uzor očituje u društvu (Grgin, 1997). Za modeliranje je karakteristično da se učenje događa promatranjem živog modela koji najčešće utječe, odnosno pokušava modelirati učenikovo ponašanje. Uspješni socijalni kontakti, ponašanje po bontonu i slično se uglavnom uči modeliranjem. Međutim, uče se i mnoga nepoželjna ponašanja, npr. uživanje droge, agresivno ponašanje i sl. (Zarevski, 2007).

Opservacijsko uvjetovanje se temelji na opažanju tuđeg ponašanja. Bandura smatra da se takvo učenje pojavljuje ne samo pri prihvatanju novih oblika društvenih ponašanja, već i prilikom modificiranja oblika ponašanja koji su stečeni ranije. Učenik opaža ponašanje drugih osoba te oponaša određene oblike njihovih ponašanja, ali to nije vezano za neposredno vježbanje ili nagrađivanje. Međutim, ako osoba koja oponaša tuđe ponašanje uoči da je takva vrsta ponašanja nagrađena, ona će također očekivat od svoje socijalne okoline nekakvu nagradu (Grgin, 1997.).

Učenje identifikacijom razlikuje defenzivnu identifikaciju i razvojnu ili anaklitičku identifikaciju. Pojam identifikacije u psihologiju je unio Freud. Tvrdio je da se identifikacijom prihvća nekakav model kojem je cilj oblikovati „ego“. Defenzivnu identifikaciju možemo prepoznati kada se učenik ponaša slično osobi koja ima visoku poziciju u društvu i kojoj zbog takve pozicije zavidi. Primjer anaklitične ili razvojne

identifikacije se nalazi u činjenici da se učenik poistovjećuje s osobom koju voli (npr. sa sestrom, bratom, roditeljem i sl.). Radi se ili o izrazu izuzetna divljenja i štovanja prema modelu, ili o emotivnoj vezanosti za uzor (Grgin, 1997).

Učenje učenjem uloga je oblik učenja koji se javlja dosta rano. Ljudi već od djetinjstva uče svoje buduće uloge. Uloga se definira kao očekivano ponašanje koje je povezano s određenim socijalnim položajem. Značaj toga statusa je u tome što pojedincima omogućava prilagođeno ponašanje i snalaženje u brojnim socijalnim situacijama. Tako pojedinac postaje spreman na sve što se od njega očekuje (Grgin, 1997).

1.2.2. Metode poučavanja

Pod pojmom metoda poučavanja podrazumijevamo naučeni generalizirani obrazac ponašanja koji se može primjenjivati na različitim nastavnim područjima radi poboljšanja i olakšavanja ishoda učenja (Vizek Vidović i sur., 2014). Nastavnici bi se trebali služiti raznim nastavnim metodama kako bi pomogli učenicima da na različite načine razviju umijeće učenja te osiguraju veće šarenilo rezultata učenja. Bitno je naći najbolju kombinaciju svih metoda (Kyriacou, 1998).

Metode poučavanja razlikujemo prema dva kriterija:

1. stupanj aktivacije učenika odnosno učitelja tijekom poučavanja

2. broj učenika koje se poučava.

Kombinirajući ta dva kriterija na jednom kraju kontinuma nalazimo učitelja kako izlaže gradivo razredu koji ga prati i sluša, a na drugom kraju je učenik koji samostalno uči pomoću udžbenika i bilješki. Između te dvije krajnosti se nalazi poučavanje u kojem učitelj usmjerava i potiče učenike da u manjim grupama otkrivaju načela i pojmove ili da kroz razgovor iznesu zaključke o nekoj temi (Vizek Vidović i sur., 2014). U nastavku ćemo navesti tri oblika poučavanja.

1.2.2.1. Izravno poučavanje

Izravno poučavanje se odnosi na aktivnosti koje zahtijevaju neposrednu učiteljevu uključenost, interakciju i sudjelovanje s učenicima i to upotrebljavajući opisivanje, izlaganje, ispitivanje, objašnjavanje, prikazivanje, modeliranje. Učitelj izravno prenosi razumijevanje, znanje, stavove i sposobnosti koje želi razviti (Desforges, 2001). Nastavna jedinica koja se temelji na izravnom poučavanju ima 5 glavnih stupnjeva:

„1. učitelj postavlja ciljeve pred razred,

2. učitelj izlaže gradivo koje treba naučiti,

3. učitelj postavlja pitanja kako bi provjerio učeničko razumijevanje,

4. učenici pod nadzorom učitelja uvježbavaju gradivo,

5. učitelj provjerava učenički rad kako bi utvrdio jesu li ciljevi ostvareni“ (Rosenshine, 1987; prema Desforges, 2001:116).

Glavni zagovornik izravnog poučavanja David Ausubel (1968) vjeruje da je ono osobito učinkovito kad je vremenski nemoguće obraditi cjelokupno gradivo. Dakle, glavnu prednost izravnog poučavanja vidi u njezinoj vremenskoj učinkovitosti te sustavnosti pri izlaganju gradiva. Za vrijeme ove metode učenici dobivaju neposredan uvid u priređene i pažljivo strukturirane informacije. Da bi učenici razumjeli novo gradivo bitno ga je povezati s predznanjima te upotrijebiti ilustrirane primjere kad je riječ o apstraktnim pojmovima i njihovim međuodnosima. Ausubel smatra da se prigovori ovoj metodi upućuju najviše zbog njezine pogrešne primjene. Naime, izravno poučavanje se često svodi na nizanje činjenica koje su često nepovezane čime se potiče mehaničko memoriranje umjesto deduktivnog zaključivanja (Vizek i sur., 2014).

Tablica 1. Kad je (ne)prikladno izravno poučavanje (Good i Brophy, 1995; prema Vizek Vidović i sur., 2014)

Izravno poučavanje je neprikladno:	Izravno poučavanje je pogodno:
- kada se želi postići primjena znanja ili uvježbavanja vještina - kada su lako dostupni drugi izvori informacija - kada su učenici heterogeni s obzirom na predznanje - kada je gradivo apstraktno, složeno i puno pojedinosti koje se trebaju zapamtiti - kada je za postizanje željenih ishoda učenja potrebno aktivno sudjelovanje učenika	-kada je glavna svrha iznošenje činjenica i podataka - kada je gradivo teško dostupno u drugom obliku - kada je potrebno pobuditi zanimanje za određeno gradivo - kada je potrebno uputiti učenike u novo gradivo - kada je potrebno sažeti i sintetizirati građu iz više izvora.

Uspješnost određene metode poučavanja ovisi, između ostalog, i o mogućnostima povezivanja metode poučavanja s modelima učenja. Modeli učenja koji su ključni za uspješnu

izvedbu i planiranje metode izravnog poučavanja su: model učenja kao obrade informacija i model socijalnog učenja. Spoznaje povezane s modelom socijalnog učenja su ključne za metodu izravnog poučavanja u dijelu koji se odnosi na usvojenost nekih proceduralnih znanja, bilo da je riječ o socijalnim, psihomotoričkim ili kognitivnim vještinama. Važno je da učitelj svojim cjelokupnim ponašanjem, praćenjem napredovanja, izražavanjem pozitivnih očekivanja i objašnjavanjem ciljeva potiče učenike na modeliranje ponašanja (Vizek i sur., 2014).

Izravno poučavanje je jedan od najvažnijih pristupa koji koristi većina učitelja. Veliki dio istraživanje o uspješnosti tog pristupa se usmjerio na osnovnu školu te na stjecanje temeljnih sposobnosti vezanih uz matematiku, jezik i čitanje. Budući da se osnovne sposobnosti stječu u osnovnoj školi dio istraživanja smatra izravno poučavanje vrlo djelotvornim. Međutim, brojni autori koji su vršili istraživanja pri poučavanju starijih učenika te u poučavanju ostalih predmeta se ne bi u potpunosti složili s uspješnošću ove metode (Slavin, 1991; prema Desforges, 2001). Većina autora smatra da je najveći nedostatak ove metode pretjerano usmjeravanje na poučavanje činjenica, dok je manjak pažnje na kontekstu upotrebe tih činjenica koji učenje čini smislenim (Desforges, 2001).

Možemo zaključiti da je doista veliko ograničenje ove metode što učenika pretvara u pasivnog slušača, dok učitelja stavlja u središte procesa učenja. Takav pristup ne dopušta učenicima da samostalno „otkrivaju“, ulože vlastiti trud kako bi došli do informacija, odnosno da sami nađu put do znanja. Učenik nije dovoljno uključen u proces nastave, niti motiviran za praćenje nastavnika. Ipak, metoda izravnog poučavanja može biti korisna kad su ciljevi učenja jasno definirani te kad se upotrebljava za prijenos znanja putem demonstracije, modeliranja, izlaganja i pokazivanja.

1.2.2.2. Poučavanje vođenim otkrivanjem i razgovorom

Počeci iskustvenog i interaktivnog pristupa poučavanja potiču iz daleke povijesti europskog obrazovanja i obično se povezuju s antičkim filozofom Sokratom. Sokratova metoda poučavanja se temeljila na raspravi između učenika i filozofa koja se odvijala putem posebnog obrasca. Sokrat bi glumio neznanje u vezi nekakvog problema kako bi potaknuo učenika da izrazi svoje mišljenje. Zatim bi ironičnim primjedbama i oštroumnim pitanjima

navodio učenika da uvidi kako ono što zna je pogrešno ili kako zapravo malo zna. Vještom argumentacijom bi ga naveo da prihvati njegovo stajalište. Cilj razgovora je bio izazivanje sumnje u vlastito znanje te stvaranje podloge za prihvaćanje novih spoznaja. Sokratova metoda je značajna za suvremenu praksu. Naime, Sokrat i njegovi učenici su prikazani kao partneri u procesu otkrivanja istine. Zatim, Sokrat nastoji da njegovi učenici prije stjecanja znanja otkriju vlastito neznanje. I na kraju, Sokrat podržava rješavanje problema dijalogom i argumentima umjesto nametanjem mišljenja ili vanjskog suda (Fox, 1995; prema Vizek Vidović i sur., 2014).

Sokrat tvrdi da je „budio“ ideje koje su učeniku već urođene, ali spavaju u njegovom umu. Međutim, danas se vjeruje da sokratovska pitanja učenika navode na stvaranje novog razumijevanja ili shvaćanja. Polazi se od toga da je učenik aktivan sudionik te da ima svoju ulogu u procesu rješavanja i artikulacije problema. Dakle, znanje se ne može na jednostavan način prenijeti učeniku. On mora razumjeti nove ideje i povezati ih sa svojim predznanjem, a to čini upravljajući s njima, pišući ili govoreći (Desforges, 2001).

Temeljni motiv nastave koja potiče učenje otkrivanjem poznat je još od vremena reformne pedagogije na početku 20. stoljeća. Na osnovi psihologije koja se zalagala za samodjelatnost djeteta, njegova razvitka i učenja, na školskom području su se razvili koncepti koju su mehaničko bubanje činjenica nastojali prevladati samostalnim učenjem. Kako bi se samostalno učenje kanaliziralo i pripremilo, poučavanje mora težiti tome da i sam učenik ima svoju metodu. Time se nastavniku ukida monopol na metodičku raščlambu procesa učenja i poučavanja (Terhart, 2001).

Poučavanje raspravom proširuje i mijenja ulogu učiteljice u poučavanju. Želimo li da razredna rasprava ispuni očekivane ishode, odnosno da potakne učenike na otkrivanje određenih odnosa i načela, na zaključivanje ili da im pomogne u izražavanju svojih mišljenja i stavova, važno je da učiteljica ima predodžbu o etapama razgovora i planu vođenja. Koraci u raspravi su sljedeći:

1. određivanje cilja i načina rasprave te njezine provedbe,
2. zadržavanje i usmjeravanje pažnje na temi rasprave,
3. vođenje rasprave,

4. završavanje rasprave i sažimanje.

Razredne rasprave će se poboljšati ako učiteljica koristi tehnike koje će potaknuti sudjelovanje učenika, uspori svoj tempo rada te ako usporedno uvježbava socijalne vještine učenika. Međutim, razredna rasprava je ipak vrlo zahtjevana metoda te traži visoku komunikacijsku kompetenciju učiteljice i učenika. Također, postoji opasnost da se cilj rasprave izgubi i raspline ili da se rasprava preusmjeri na sporedne teme. Kad se raspravlja o temama koje vode do visoke emocionalne uključenosti postoji opasnost od javljanja otvorenih sukoba među učenicima i javljanja neprijateljskih osjećaja (Vizek Vidović i sur., 2014).

1.2.2.3. Samostalno učenje

Ako poučavanje promatramo kao varijablu, možemo je smjestiti uzduž dimenzije učeničke aktivacije u procesu učenju. Samostalno učenje potpomognuto povratnim informacijama je najviši stupanj učeničke aktivacije. Potrebu poticanja visoke samostalnosti u učenju također možemo povezati s nekim društvenim pojavama kao što su promjene u proizvodnji, ubrzanom stvaranju novog znanja te u razvoju informacijskih i komunikacijskih tehnologija koje olakšavaju razmjenu i dostupnost informacija. Usporedno sa suvremenim društvom se mijenja i potreba za tradicionalnom školom koja je učenicima omogućavala sustavno usvajanje što veće količine vještina i znanja. Sve se više nameće potreba da se učenika osposobi za cjeloživotno samostalno učenje koje će mu omogućiti uspješno savladavanje izazova suvremene okoline (Vizek Vidović i sur., 2014).

Novija istraživanja pokazuju da su sposobnosti i samopouzdanje bitan, ali ne i dovoljan, uvjet za uspješnost u učenju. Kao ključni činitelji pokazala su se učenička i učiteljska očekivanja i uvjerenja u vezi osobina učenika i njegovih sposobnosti učenja. Istraživanja o implicitnim teorijama razvoja sposobnosti i uma (Dweck, 2000; prema Vizek Vidović i sur., 2014) pokazuju da učiteljice često smatraju da je inteligencija nepromjenjiva te da su vještine također utemeljene na nepromjenjivim sposobnostima. Zatim, vjeruje se kako se vještine učenja usvajaju spontano izvan škole ili negdje drugdje za vrijeme prethodnog školovanja. No sudeći po iskustvu, vještine učenja nisu dovoljno razvijene ni na najvišim obrazovnim razinama. Tako studenti često podcrtavaju svoje udžbenike sve do posljednjeg

retka, što nam pokazuje kako ni oni ne mogu prepoznati glavne pojmove, unutrašnju strukturu ili ideje teksta (Vizek Vidović i sur., 2014).

Kako bi učenici mogli uspješno pohraniti gradivo u dugoročno pamćenje za vrijeme samostalnog učenja moraju posjedovati nekoliko kognitivnih vještina: „vještine organiziranja i elaboracije udžbeničkih tekstova, vještine rješavanja problema u matematici i prirodnim znanostima, vještine pisanja slobodnih sastavaka, vještine pohrane informacija u dugoročno pamćenje, vještine kritičkog mišljenja, metakognitivne vještine“ (Vizek Vidović i sur., 2014:362).

1.3. Alternativne škole

Tijekom povijesti, razni filozofi, pedagozi, znanstvenici i praktičari su upozoravali na važnost obrazovanja i usklađivanje nastave s cjelokupnim harmoničnim i prirodnim razvojem djeteta. Bili su pokretači nastave u kojoj se pronalaze nova značenja sadržaja, primjenjuju različiti misaoni procesi, razvija sposobnost samostalnog zaključivanja te razvija originalnost. Alternativni poticaji i opće pedagoške ideje, projekti i pokušaji su pridonijeli obogaćivanju načina rada u obrazovanju i odgoju (Papak i Vidulin, 2016).

Komensky i Herbart su svojim učenjem i radom obilježili razredno - predmetni - satni sustav koji u školstvu egzistira sve do danas. Značajni su brojni pokušaji u prvoj polovici 20. stoljeća da se kruti razredno - predmetni - satni sustav preoblikuje u fleksibilnije oblike rada te da se utemelji nova škola koja bi pratila vrijeme značajnih promjena (Matijević, 1999; prema Jagrović, 2007). U zamjenu za klasično školsko učenje iz knjige, Rousseau preporučuje orijentaciju na slobodu, radni odgoj i prirodu. Dakle, radi se o slobodnom odgoju u prirodi i učenju zanata putem rada. Osim njega, protiv intelektualističke škole je bio i Pestalozzi sa svojom pedagogijom koja je bila orijentirana na intelektualni, moralni te tjelesni i radni odgoj, odnosno odgoj glave, srca i ruke. Isticao je važnost potrebe skladnog odgoja djeteta i njegovih snaga. Nakon Pestalozzija, Fröbel je isticao na potrebu cjelovitog odgoja kojeg je moguće ostvariti igrom i radom, a ne samo učenjem iz knjiga i verbalnim poučavanjem (Matijević, 2001).

Umjesto krutog razredno - predmetno - satnog sustava, Maria Montessori preporučuje metodu s naglaskom na individualni rad na raznim materijalima, Freinet propagira učenje na

prirodnim izvorima bez obaveznih udžbenika i učenje u prirodi. Djeca uz pomoć učitelja izrađuju udžbenike. Začetnik te ideje je bio Steiner, koji je osnovao waldorfsku školu u kojoj se umjesto klasičnih predmeta, po epohama proučavaju društvene i prirodne pojave. U waldorfskoj se školi, kao i u drugim projektima s početka 20. stoljeća, izostavlja brojčano ocjenjivanje i kruti nastavni programi. Sve je to samo mali dio šarenila pedagoškog pluralizma koji je pokušao srušiti kruti razredno - predmetno - satni sustav (Matijević, 2001).

Novi pristupi i nova škola su stavili učenika u središte, istaknuli su važnost aktivnosti, doživljaja i praktičnog samorada. Osim toga, težili su suvremenom pristupu u nastavi, poticanju kritičkog mišljenja i odgovornosti kod učenika te razvijanju samopouzdanja. Tijekom školovanja su učenici postali svjesni područja na kojem mogu ostvariti svoj potencijal, napredovati te pridonijeti boljitku društva. Takvim se pristupom obrazovanju teži i danas pri stvaranju koncepta suvremene škole. Suvremenu školu bi mogli definirati kao humanu i kvalitetnu, školu koja pomaže u razvijanju učenikovih kompetencija, ali istodobno stvara i razvija empatično biće svjesno svoje okoline i sebe. Navedeni pravci i sustavi su ponudili raznolike metode i aktivnosti za poticanje razvoja dispozicija djeteta te slobodu učiteljima da na temelju inovativnog pristupa i iskustvenog učenja samostalno kreiraju izvedbeni program. Upravo to prepoznajemo u težnjama i zahtjevima stvaranju suvremene škole koja će uvažavati djetetove sposobnosti te razvijati njegove individualne sklonosti i dispozicije (Papak i Vidulin, 2016).

1.3.1. Montessori – škola

Pedagoška koncepcija koja se veže uz Mariu Montessori je nastala početkom prošlog stoljeća, no još uvijek inspirira pedagošku praksu i mišljenje (Bašić, 2011). Maria Montessori je razvila svoj model školovanja proučavanjem radova Itarda, Pestalozzija, Seguina te posebno radova Freuda, na čijim teorijama zapravo i zasniva svoja načela učenja. Jedna od Freudovih teorija je bila da problemi i način života u djetinjstvu, utječu na kasniju životnu dob. Na temelju toga, Montessori, je stvorila sustav školovanja kojem je cilj da se zadovolje dječje razvojne faze kako bi se uklonili problemi koji dolaze u kasnijoj životnoj dobi (Matijević, 2001).

„Njena je osnovna teza bila da treba, prije svega, temeljito upoznati djetetove individualne osobine, te takve spoznaje iskoristiti za usmjeravanje odgojnih nastojanja. Već tada je spoznala da je učenje, ponajprije, individualno uvjetovano, odnosno da učenja nema bez individualnih aktivnosti subjekta koji uči“ (Matijević, 2001:39).

Nastava Montessori-škole je podijeljena u dva veća bloka: „slobodni rad“ i „zajednička razredna nastava“. U fazi slobodnog rada djeca rade individualno ili u parovima služeći se različitim didaktičkim materijalima, a zajedničku razrednu nastavu organizira i vodi učitelj (Matijević, 2001:41). Glavna značajka Montessori pedagogije je slobodan rad. Svako dijete individualno ulazi u razred onda kad je predviđen početak nastave. Nema zajedničkog početka nastave, djeca sama počinju s radom i biraju kojom djelatnošću će se baviti. To može biti vježbanje matematike na didaktičkim materijalima, čitanje knjige ili briga oko životinja, zalijevanje cvijeća, slikanje itd. Djeca na temelju unutarnjeg interesa odlučuju čime će se baviti i koliko dugo. Montessori smatra da je sloboda izbora neposredno povezana s doživljajem koncentracije i ponavljanja. Svako dijete prema vlastitom izboru odabire što će učiti i koji ga materijal zanima te koliko dugo će se baviti istim. Kako dječja sloboda ne bi krenula u krivom smjeru uloga učitelja je da stvori temeljne pretpostavke tako da slobodan rad zaista ima rezultata. S jedne strane učitelj pomaže djeci samo kad je to potrebno, dok s druge strane učionica mora biti dobro pedagoški opremljena kako bi dijete odabralo materijal koji će pomoći u razvoju njegovih sposobnosti. Osim dobre opremljenosti, važno je da radna atmosfera bude bez buke, natjecanja i agresivnosti (Seitz i Hallwachs, 1996:204).

Rezultati koje djeca postignu se ne ocjenjuju prema unaprijed postavljenim kriterijima već se procjenjuju prema njegovim individualnim mogućnostima, karakteristikama. U planiranju vlastitih aktivnosti i ocjenjivanju sudjeluje i samo dijete. U dokumentaciji za praćenje aktivnosti su zadani ciljevi koje dijete treba postići. Učitelj skupa s roditeljima procjenjuje je li dijete savladalo određenu radnju ili je potrebno još vježbe. Ako je potrebno dodatno vježbanje, dijete neće biti prisiljeno na to, već će učitelj naći način da ono to samo shvati (Matijević, 2001).

1.3.2. Waldorfska škola

Rudolf Steiner je osnovao prvu waldorfsku školu u Stuttgartu 1919. godine. Steiner se smatra osnivačem antropozofije, na kojoj je utemeljena waldorfska pedagogija. Antropozofija (grč. antropos - čovjek, ljudi; sofia - mudrost) je duhovna znanost o svijetu, tijelu, duhu i duši, koja počinje tamo gdje završava prirodna znanost (Matijević, 2001).

U waldorfskoj pedagogiji se nastava i odgoj ne dijele na teoriju i praksu. Zato u waldorfskim školama nema skroz razdvojenih predmeta. Dijete zapravo uči kako cjelovito doživjeti sam sebe i svijet koji ga okružuje. Iskustvo koje stječe se prenosi preko glave, tijela i osjećaja. Religija i umjetnost se protežu kroz svaki rad s djecom. Ne prenose im se gole činjenice jer oni sami mogu doći do njih kad im bude potrebno. Bit je da mladi čovjek nauči živjeti u skladu sa samim sobom i sa svemirom (Seitz i Hallwachs, 1996).

„Bitno obilježje strukture nastavnog plana i programa waldorfske škole jest naglašena orijentacija na umjetnički i radni odgoj, zatim izvođenje osnovne nastave po epohama, učenje stranih jezika od početnih razreda školovanja, te mjesto euritmije u nastavnom programu. Uvođenjem nastave po epohama Steiner je nastojao prevladati ograničenja kruto shvaćenog predmetno - satnog sustava“ (Matijević 2001:63). Središnji pojam waldorfskog nastavnog procesa je ritam. Ritam se njeguje preko godine, tjedna, ali i na dnevnim djelatnostima u školi. Nastavni sadržaj također ima svoj ritam odnosno podijeljen je po već spomenutim „epohama“. Steiner u svoju školu nije uvodio klasične „predmete“, nego je omogućio da određene sadržaje iz društvene ili prirodne sredine proučavaju kroz tri, četiri tjedna svakog dana u jednom blok-satu. Na takav način nastavni sadržaji se ne pamte samo kratkoročno do sljedećeg ispitivanja, nego stečeno znanje ostaje dugoročno u pamćenju (Seitz i Hallwachs, 1996). U nastavi ne koriste udžbenike jer žele da djeca uče iz primarnih izvora. Također, ne prakticiraju suvremene audiovizualne medije jer ne mogu predočiti učeniku prirodu onakvu kakva je. Od učenika se očekuje da uči neposredno u prirodi, na dijelovima prirode koje se mogu donijeti u školu ili na izvornim predmetima (Matijević, 2001).

Koncentracija waldorfskih škola je također na upoznavanju zanata. Tijekom školovanja nastavni sadržaji se prožimaju kroz područje slikanja, crtanja, plastičnog oblikovanja, dramskog izražavanja, glazbe i euritmije. Euritmija je način skladnog i harmoničnog izražavanja pojedinih dijelova jedne cjeline, odnosno izražavanje snaga koje djeluju u glazbi, pokretu i govoru (Matijević 2001). Takva umjetnost pokreta može djelovati

harmonično i uspostaviti ravnotežu kod djece koja su izložena vanjskim i unutarnjim oblicima stresa (Seitz, Hallwachs, 1996.).

1.3.3. Škola Célestin Freineta

U pokretu reformne pedagogije sa svojom originalnošću i prihvaćenošću ističe se pedagoška koncepcija Célestin Freineta. Jedna od odlika Freinetove pedagoške koncepcije je jednostavnost i otvorenost zbog čega je njegov model izazvao velika zanimanja učiteljima diljem svijeta. Neke od Freinetovih ideja prihvaćaju i koriste učitelji u državnim školama u svom svakodnevnom radu (Matijević, 2001).

Analitičari navode pet elemenata koji su značajni za Freinetovu teoriju odgoja: „razredna samouprava u obliku suradnje, samostalnost u radu i učenju, suradnja učenika u razredu, učenje otkrivanjem u poticajnoj okolini, slobodniji izraz djece u širem značenju“ (Laun, 1982; prema Matijević, 2001:20).

Freinetova pedagogija također ne podržava propisani nastavni program kojeg bi se učitelji trebali slijepo držati. Zalaže se za slobodu učitelja i učenika, da sami biraju vrstu, opseg i dubinu sadržaja koje će obrađivati. Osim toga, pruža im slobodu biranja metoda rada i strategija te modela praćenja i ocjenjivanje učenika. Ocjenjivanje učenika se zapravo radi u obliku samoocjenjivanja gdje učenici uspoređuju vlastite uratke s osobnim radnim planovima. I učitelj sudjeluje u ocjenjivanju učeničkih aktivnosti kako bi pomogao učeniku da optimalno napreduje. U osobnom planu učenik određuje što će raditi iz područja matematike, materinskog jezika, umjetnosti ili u školskoj tiskari. Učenikov individualni plan dogovaraju učenik, učitelj i roditelj. Potrebna je suradnja sva tri subjekta za vrijeme trajanja školskih aktivnosti (Matijević, 2001).

Za pedagogiju Célestin Freineta značajna je školska ekologija. Orijentirani su na učenje u prirodnoj i društvenoj sredini. Učionica je opremljena tako da zadovoljava različite potrebe djeteta za igrom, radom i učenjem. Tu se nalaze radna mjesta za individualni rad, grupni rad i rad u paru. U učionici od namještaja se nalaze stroj za pisanje, priručna biblioteka, ormari za slaganje proizvoda iz školske tiskare i učeničkih radova, radionica za pokuse električnom energijom ili za obradu drva. Često se u učionici nalaze hladnjak za

čuvanje napitka i hrane te neki ležaj. Raspored i opremljenost namještaja učionice je osmišljen da bude po mjeri i potrebama djece (Matijević, 2001).

1.3.4. Mogućnosti primjene nekih alternativnih metoda poučavanja u državnim školama

U Hrvatskoj najveći broj djece pohađa državne škole koje su i najzastupljenije kod nas. Koji je razlog slanja djeteta u državnu školu? Nemogućnost financiranje privatne ili alternativne škole? Nedovoljna raširenost alternativnih škola? Ili pak nedovoljna informiranost roditelja o kvalitetama alternativnih škola?

Još uvijek vlada nepovjerenje u strukturu i organizaciju nastave alternativnih škola. Osim toga država nema dovoljno novaca za gradnju novih škola, za opremljenost alternativnih učionica, školovanje učitelja za potrebe alternativnog školstva itd. Međutim, postojeće stanje je moguće poboljšati uvođenjem i primjenom neki alternativnih ideja i metoda. Za provođenje i mijenjanje unutarnje organizacije školstva potrebna nam je velika fleksibilnost školske uprave (Čulig, 2005).

Razne metode, strategije i aktivnosti za poticanje cjelokupnog razvoja djeteta koje su alternativni modeli ponudili, indirektno su utjecali na osmišljavanje škole koja bi trebala biti okrenuta učeniku i njegovim potrebama. Zajednička crta alternativnih škola je tendencija poticanja cjelokupnog emotivnog i intelektualnog razvoja djece, udovoljavanje njihovim potrebama za raznovrsnim aktivnostima te ostvarivanje dječjih potencijala.

Pedagoška koncepcija Célestin Freineta je školi ponudila slobodu biranja nastavnih sadržaja, strategija poučavanja i metoda rada pri ocjenjivanju i praćenju učenika. Pri sastavljanju izvedbenih programa učitelji se orijentiraju na aktivno, iskustveno i inovativno učenje. Potiče se razredna samouprava, samostalnost učenika u učenju i radu te učenje otkrivanjem u poticajnoj okolini. Navedeni elementi su u određenoj mjeri aktualni i u današnjem modernom poimanju nastave te nastavnog procesa kojem se teži (Papak i Vidulin, 2016). Međutim, za razliku od Freinetovih škola, u državnim školama se još uvijek više cijeni pamćenje brojnih činjenica od samostalnog učenja i osposobljavanja za korištenje medija koji sadrže potrebne informacije (Matijević, 2001). Učenje i pamćenje činjenica u realnom svijetu

nemaju pravih vrijednosti, odnosno nisu vrijedna prisiljavanja učenika da ih nauči. Iako prisiljavanje učenika nikad nije rezultiralo uspjehom, u uvjerenju da je to ispravno, se i dalje čini. Takvo uvjerenje ne pridonosi pozitivnom ozračju u razredu. Osim toga, Glasser, ističe kako obrazovanje moramo prestati definirati kao naučeno znanje. Škole se moraju orijentirati u pravcu korištenju onog što smo naučili, to je prava vrijednost obrazovanja (Glasser, 2000; prema Juričić, 2006).

Težište pedagoške koncepcije Marie Montessori je bilo na raznovrsnim aktivnostima koje se pružaju djetetu s naglaskom na samoodgoj i samopoučavanje. Ono što je bitno izdvojiti je da je Montessori smatrala da ne mogu sva djeca raditi istim tempom, odnosno početi i završiti u isto vrijeme te raditi istodobno na istim sadržajima (Papak i Vidulin, 2016). Jedna od temeljnih značajki alternativnih škola leži na upoznavanju individualnih osobina svakog djeteta. U državnim školama učenici se ne razlikuju po individualnim osobinama već po godištu. Točno je određeno vrijeme početka nastave, kraja nastave te sadržaji koji će se obrađivati taj dan bez obzira na unutarnje interese djece. Zašto državne škole zanemaruju činjenicu da se svako dijete razvija svojim tempom i intenzitetom? Zatim se još uvijek evaluacija znanja vrši po unaprijed postavljenim kriterijima koja ne uvažavaju individualne karakteristike svakog djeteta.

Jedna od zajedničkih obilježja državne i waldorfske škole jest učenje stranih jezika od prvog razreda. Međutim, razlika je u provođenju istih. Djeca u našim školama od prvog dana se uče čitanju i pisanju stranog jezika dok još uvijek ne znaju slova materinskog jezika. U waldorfskoj školi strani jezik se uči kroz igru tako da djeca osjete melodiju i ritam jezika (Matijević, 2001; prema Juričić, 2006), a pisanje i čitanje dolazi u kasnijoj dobi. Dakle, u našim školama je to još uvijek nedorađeni projekt budući da još uvijek nemamo educiranog kadra s tim uzrastom. Svakako bi trebalo provoditi strani jezik od najranije dobi s tim da se nađe primjereni način za to i educirani nastavnički kadar (Juričić, 2006). Osim toga, po uzoru na waldorfske škole, cilj nastave tjelesnog i zdravstvenog odgoja se treba orijentirati na promicanje važnosti tjelesnog odgoja u preventivnom, terapijskom i odgojnom smislu. Waldorfska škola omogućuje djeci da se izrazi i razviju najbolje što mogu s tim da ne njeguju natjecateljski duh i oslobađaju djecu borbe za ocjenom (Matijević, 2001).

U hrvatskim školama se u manjoj mjeri njeguje komunikacijska kultura, kultura općenito te umijeće razgovaranja i slušanja. Sve to predstavlja temelj civiliziranog društva. Ako nastavnik dizajnira problemske situacije za učenike, konstruktivno primjenjuje

komunikacijsku kulturu nastava se može kvalitativno promijeniti te međusobni odnos između učenika i nastavnika. Nastavnik tako može uočiti kriva shvaćanja učenika, njihove predrasude, omogućiti im da osjete zadovoljstvo rješavanja problema te pronalaženje rješenja (Mestre, 1991; prema Juričić, 2006), motivirati ih te razvijati međusobno povjerenje i poštovanje (Juričić, 2006). Takav nastavnik, koji na takav način njeguje Montessori metodu, nije poučavatelj, već usmjerivač i inicijator (Matijević, 2001).

Tablica 2. Usporedba državne i alternativnih škola (prema Matijević, 2001; Jurčić, 2006)

	DRŽAVNA ŠKOLA	MONTESORI ŠKOLA	WALDORFSKA ŠKOLA	CÉLESTIN FREINET
NASTAVNI SADRŽAJI	Vodi se propisanim državnim programima i strategijama rada. Važnija je realizacija programa od ishoda učenja i odgoja.	Dijete odlučuje s kojom djelatnošću će se baviti i koliko dugo. Učitelj stvara temeljne pretpostavke koje omogućuju da slobodan rad djece ima rezultata.	Orijentacija na umjetnički i radni odgoj te učenje po „epohama“. Sadržaji koje trebaju naučiti se smjenjuju u ritmu od tri, četiri tjedana.	Pri izboru nastavnih sadržaja polazi se od interesa učenika. Učenje samostalnim istraživanjem i otkrivanjem.
EVALUACIJA	Inzistira se na praćenju učeničkih aktivnosti tijekom godine te učestalom dijagnostičkom i formativnom ocjenjivanju na temelju kojeg se iskazuje sintetička ocjena. Ocjenjuju se razne varijable numeričkim pokazateljima.	Postignuti rezultati se procjenjuju prema mogućnostima djeteta i njegovim individualnim karakteristikama. Prilikom ocjenjivanja i planiranja aktivnosti sudjeluje i samo dijete.	Nema ocjenjivanja, učenici koje imaju teškoće sa usvajanjem sadržaja dobivaju dopunsku poduku te bivaju uključeni na terapijsku euritmiju. Na kraju školske godine učitelji pišu pismene izvještaje o tome što je učenik radio tijekom proteklih godina.	Samoocjenjivanje učenika, uspoređivanje uradka s osobnim radnim planovima. Nastavnik se također uključuje u ocjenjivanje vođenjem osobnih bilješki.
SUDJELOVANJE RODITELJA	Pohađanje roditeljskih sastanaka, individualni razgovori s učiteljem.	Sudjeluje u procjenjivanju uspješnosti djetetovih aktivnosti skupa s učiteljem.	Sudjelovanje na zajedničkim stručnim konferencijama s učiteljima, organiziranje dana roditelja u školi, pomaganje u organizaciji rada škole.	Sudjeluju u izradi radnih planova, surađuju s učiteljima.
OPREMLJENOST UČIONICE	Klupe su obično postavljene u 3 kolone složene tako da učenici gledaju u pravcu ploče. U učionici osim klupa i stolica možemo vidjeti ploču, ormare i panoe za izložbu učeničkih radova. U bolje opremljenim učionicama se nalaze pametna ploča, računala te projektori.	Stolci i stolovi su slobodno raspoređeni pojedinačno ili u skupinama. Materijali se nalaze po cijeloj učionici gdje ima slobodnog mjesta. Učionica je ukrašena učeničkim radovima. Dodatno još možemo vidjeti uz prozor biljke pa čak i pticu u kavezu.	Pridodaju veliku pažnju uređenju školskih prostora. U krugu škole nalazimo plastenik za uzgoj sadnica i povrtnog bilja, zatim mlin za ručno mljevenje žita, pekarnica za pečenje kruha, dvorana za izvođenje euritmije te drugi prostori za rad i učenje.	U učionici se može pronaći priručna biblioteka, radionica za obradu drva ili pokuse s električnom energijom, stroj za pisanje, prostor za slikanje i igranje, ormari za slaganje radova te proizvoda iz školske tiskare, ležaj te hladnjak za čuvanje hrane i pića.
UČITELJ	Aktivni prenosioci znanja. Dužni su pratiti napredovanje svakog učenika te im pomagati da postignu optimalne rezultate.	Učitelj je usmjerivač koji daje inicijalne upute kako i zašto koristiti pojedini materijal, a dalje djeca prema osobnom tempu i interesu rade s tim materijalima.	Ima autoritet koji je potreban učenicima. Tjedno organizira deset do četrnaest aktivnosti. Uz roditelje su glavni nositelji upravljanja događaja u školi.	Osigurava odgovarajuću radnu sredinu i materijale, ne vrši nikakvu prisilu na učenike.

1.4. Utjecaj učiteljskih uvjerenja i zadovoljstva na metode poučavanja

1.4.1. Učiteljska uvjerenja

Uvjerenja možemo definirati kao misaone procese kojima je zadaća odabrati u što vjerujemo bez nužne provjere istinitosti sadržaja uvjerenja. Uvjerenja su ukorijenjena duboko u nama, značajna su jer nam kreiraju osobni integritet. Služe nam kako bi opisali, definirali i imenovali sadržaj mentalnog stanja koje utječe na ponašanje pojedinca (Domović i Vizek Vidović, 2013).

Učiteljska uvjerenja možemo definirati kao predodžbe koje uključuju znanja o događajima, ljudima i pojavama vezanim uz profesionalni kontekst te njihovim međusobnim odnosima. Zatim, uvjerenja se razumiju kao propozicije ili pretpostavke u koja učitelji vjeruju. Kao rezultat toga, uvjerenja su dinamičke i propusne strukture koje se selektiraju kroz nova iskustva i znanja (Zheng, 2009; prema Domović i Vizek Vidović, 2013). Iako su nam ukorijenjena, uvjerenja se mogu mijenjati i dio su profesionalnog identiteta koji se razvija tijekom cijelog života. Profesionalni identitet razvijemo kroz profesionalnu socijalizaciju stvarajući profesionalnu sliku o sebi (Beijaard i sur., 2004; prema Mihić i sur., 2015). Profesionalna slika o sebi čini osjećaj za odgovornost, planiranje vlastite karijere, stil rada i poučavanja, vlastite ciljeve (Kosnik i Beck, 2009; prema Mihić i sur., 2015).

Uvjerenja se stječu u ranoj dobi, još dok su budući učitelji sjedili kao učenici u školskim klupama. Temelje se na osobnom i emocionalnom iskustvu, trajna su i duboko ukorijenjena, te se zato tijekom obrazovanja nekad odupiru znanstvenim dokazima i racionalnim argumentima koji im mogu proturječiti (Domović i Vizek Vidović, 2013). Uvjerenja o učenju su važna za ponašanje tijekom poučavanja jer će se proces odvijati na način na koji učitelj misli da se učenje ostvaruje (Bay, İlhan, Aydın, Kinay, Yiğit, Kahramanoğlu, Kuzu, Özyurt, 2014). Učiteljska uvjerenja sadrže širok spektar fenomena s kojima se učitelji svakodnevno susreću zato se ta uvjerenja mogu svrstati u nekoliko kategorija. Obrazovna uvjerenja se odnose na svrhu obrazovanja te se definiraju obrazovanje kao proces, s jedne strane proces socijalne prilagodbe, a s druge strane proces individualne samoaktualizacije. Zatim, uvjerenja o učiteljskoj ulozi koja percipiraju učitelja kao prenositelja znanje ili poticatelja učenja. Ta dva uvjerenja čine dva pristupa poučavanju -

pristup usmjeren na učitelja i predmet poučavanja ili sadržaj i pristup usmjeren na učenika (Domović i Vizek Vidović, 2013).

1.4.2. Nastava usmjerena na učitelja i predmet poučavanja

Nekoliko istraživanja koja su provedena ispitujući učiteljska uvjerenja o učenju su postavljala pitanja zastupaju li učitelji konstruktivistički ili tradicionalni pristup učenju. Pristup usmjeren na učitelja i predmet poučavanja, odnosno tradicionalan pristup, se temelji na teoriji učenja koja naglašava važnost pamćenja pojmova i činjenica upijanjem sadržaja koji učitelj prenosi. Proceduralno znanje se u ovakvoj nastavi razvija kroz vođeno uvježbavanje i ponavljanje. Pitanja i zadatci su u ovakvom pristupu poučavanja osmišljena na način da učenici sa što manje zbunjenosti i pogrešaka usvoje gradivo. Prema tome, učenici su pasivni primatelji informacija, dok je učitelj aktivan i ključan element koji je odgovoran za donošenje odluka i prijenos informacija. Prema tradicionalnom pristupu uloga učitelja se sastoji od smišljanja aktivnosti pomoću kojih će učenicima prenijeti nove informacije, a učenici će odgovarajući na pitanja spoznati novi nastavni sadržaj (Letina, 2015). Učitelj se prema njima postavlja kao autoritet te ih u skladu s učeničkim postignućem nagrađuje. Osim nagrade i kazna je dio ovakvog pristupa (Čulig, 2005).

Tradicionalan pristup učenju uključuje prijenos znanja koji je često odvojen od učeničkog iskustva (Marentić Požarnik, 2000; prema Horvat Samardžija, 2011). To je najstariji oblik poučavanja, međutim sudeći po prethodnim istraživanjima još uvijek dosta korišten u nastavi. Razlog tome vjerojatno počinje od ekonomičnost, što znači da kada se radi s velikom grupom učenika nije potrebno pripremati puno materijala. Zatim, jednostavnija je komunikacija između učitelja i učenika, svi učenici vide učitelja i učitelj vidi sve učenike, što mu omogućava kontrolu. Vodeći se ovim razlozima zaključujemo da ova metoda olakšava učiteljima njihov posao, što je i razlog zbog kojeg je ta metoda još uvijek zastupljena (Horvat Samardžija, 2011).

1.4.3. Nastava usmjerena na učenika

Nastava usmjerena na učenika, odnosno konstruktivistički pristup, također nazivamo „progresivnim uvjerenjem“ (Kerlinger i Kaya, 1959; prema Bay i sur., 2014). Konstruktivistički, za razliku od tradicionalnog pristupa, je usmjeren na učenika te se temelji na povezivanju novih informacija sa njegovim prethodnim iskustvom (Bay i sur., 2014). Ovakav pristup poučavanja definira učenje kao konstruktivan proces koji upravo putem osjećaja zbunjenosti i pogrešaka tijekom rješavanja zadataka aktivira misaone procese kod učenika potrebnih za smisleno i konstruktivno učenje. Konstruktivistička nastava se temelji na teoriji učenja koja zastupa važnost razumijevanja koje se stječe aktivnim misaonim angažmanom. Proceduralna znanja se stječu kroz rješavanje problemskih situacija putem kojih učenik stječe potrebne vještine i iskustva. Prije početka nastave konstruktivističkog poučavanja potrebno je zainteresirati te povezati novo gradivo s prethodnim iskustvima i razumijevanjem. Budući da je svaki učenik različit, ovakav pristup poučavanja zahtijeva od učitelja širok spektar kompetencija kako bi nastavu vodio u smjeru koja će aktivirati svakog pojedinog učenika (Letina, 2015). Naglasak je na konstrukciji znanja, kompoziciji informacija te umjesto jednog gledišta na različitim viđenjima pojedinog problema (Lord, 1999; prema Letina, 2015).

Za istraživanje o učiteljskim uvjerenjima se najčešće koriste dva pristupa: kvantitativni, primjenom strukturiranih upitnika i kvalitativni, obično kroz primjenu metafora. Neka istraživanja su pokazala da učitelji početnici koji su uspješni u svom poslu imaju konceptualno kompleksnije i bogatije metafore o poučavanju. Metafore mogu voditi učiteljski praksu i učenje, međutim one također mogu ograničavati akcije, mišljenje i stavove budućih učitelja. Iz tog razloga važno je naglasiti vezu između kulture i metafore. Metafore su često utvrđene tradicijom, što znači da su prihvaćene u nekoj kulturi i njihovo značenje je postalo uobičajeno u kulturi. Kako su metafore uglavnom određene kulturom, njihova interpretacija i značenje se mogu limitirati (Domović i Vidović, 2013).

Rezultati istraživanja koje su provele Domović i Vizek Vidović (2013) među studenticama prve i završne godine Učiteljskog studija su pokazala da je kod obje grupe studentica bila dominantna protektivna orijentacija kod percepcije uloge učitelja, a kod uloge učenika tradicionalna orijentacija. Zaključile su kako studentice završne godine ne pokazuju pomak prema konstruktivizmu iako su programi na studiju konstruktivistički orijentirani.

1.4.4. Zadovoljstvo i samoučinkovitost učitelja

Suvremena škola pred učitelja stavlja niz zadataka i ciljeva koje treba ostvariti i realizirati što znači da suvremeni učitelj postaje redatelj i organizator nastavnog procesa, inicijator, kreator stvaralačkog izražavanja učenika, programer, istraživač, koordinator i mentor. Od učitelja se očekuje da stvori pozitivno nastavno ozračje, bude raznovrstan te da oduševljava svojim radom. Kako bi mogao ostvariti sve uloge mora dobro poznavati sadržaj svoje struke, što znači da učitelja treba obrazovati te najvažnije stimulirati na adekvatnoj razini. Huitt (2003 prema Šimić Šašić, 2008) u transakcijskom modelu procesa poučavanja-učenje ističe da je nastavnička samoučinkovitost glavna karakteristika pomoću koje se može predvidjeti ponašanje učitelja u razredu i postignuća učenika. Osjećaj samoučinkovitost utječe na trud koji učitelji ulažu u ciljeve koje odabiru, poučavanje i razinu aspiracije. Učitelji s višim osjećajem samoučinkovitosti su otvoreni za nove metode i ideje, pokazuju više entuzijazma za vrijeme poučavanja, višu razinu organizacije i planiranja te su zadovoljniji sa svojim poslom (Tschannen-Moran, Woolfolk-Hoy i Hoy 2001; prema Šimić Šašić, 2008). Zadovoljstvo na radnom mjestu je bitan faktor budući da velik dio svog vremena provodimo na poslu. Važno je napomenuti kako je zadovoljstvo na poslu povezano sa životnim zadovoljstvom. Razina učiteljeve posvećenosti radu i entuzijazma su ključni faktori koje utječu na zadovoljstvo radnim mjestom. Osim toga, primjena suvremenih metoda u nastavi, humor, kreativnost u radu, prakticiranje kritičkog mišljenja, poticajno nastavno područje pridonose kako kvaliteti nastave tako i sreći učitelja (Mihaliček, 2010).

2. METODA ISTRAŽIVANJA

2.1. Cilj i problemi istraživanja

Cilj ovog istraživanja je ispitati zastupljenost različitih pristupa u radu učitelja razredne i predmetne nastave.

Problemi istraživanja:

1. Ispitati percepcije učitelja o vlastitoj ulozi i ulozi učenika.
2. Utvrditi u kojoj mjeri su zastupljena tradicionalna i konstruktivistička uvjerenja kod učitelja.
3. Ispitati koliko su zastupljeni alternativni/suvremeni stavovi i metode.
4. Ispitati stupanj zadovoljstva učiteljskim poslom i samoučinkovitosti.
5. Ispitati povezanost učiteljskih uvjerenja, stavova i metoda poučavanja sa općim zadovoljstvom poslom i samoučinkovitošću učitelja te stupnjem njihova obrazovanja.

H1: Učitelji najviše zastupaju bihevioralna shvaćanja učenja i poučavanja, odnosno najviše su tradicionalno orijentirani.

H2: Zastupljenost suvremenih/alternativnih stavova i metoda u primarnom obrazovanju je relativno niska.

H3: Učitelji su zadovoljni poslom koji rade.

H4: Učiteljska uvjerenja, stavovi i metode poučavanja, su pozitivno povezani sa općim zadovoljstvom poslom i samoučinkovitošću učitelja te stupnjem njihova obrazovanja.

2.2. Mjerni instrumenti

U istraživanju je provedena kvantitativna i kvalitativna metodologija. Kako bi se ispitali stavovi i metode učitelja koje koriste u radu konstruiran je upitnik koji mjeri suvremene/alternativne metode rada, dok se percepcija uloge učitelja i učenika ispitala pomoću tehnike metafora. Metafore smo koristili za prepoznavanje vlastitih uvjerenja o ulozi učitelja i u refleksiji o prirodi učenja i poučavanja.

U prvom dijelu upitnika pitanja su se odnosila na spol, dob, godine radnog staža koje su stekli u sustavu odgoja i obrazovanja, stupanj stručne spreme i status učitelja. U drugom dijelu upitnika za ispitivanje percepcije uloge učitelja i učenika korištene su dvije čestice:

Učitelj je kao _____ zato što _____

Učenik je kao _____ zato što _____ (prema Domović i Vizek Vidović, 2013).

U trećem dijelu upitnika je konstruirana skala za potrebe ovog istraživanja sastavljena od 20 tvrdnji koje mjere alternativne/suvremene stavove i metode poučavanju. Svaka supskala, alternativni/suvremeni stavovi i suvremene metode poučavanja uključivale su po 10 čestica. Faktorske analize (metodom zajedničkih faktora s brojem faktora fiksiranim na 1) pokazale su zadovoljavajuća faktorska zasićenja čestica zajedničkim faktorom. Analizom pouzdanosti utvrđena je zadovoljavajuća pouzdanost supskala (koeficijenti Cronbach alpha su iznosili .79 za obje supskale). Ispitanici su trebali pomoću skale Likertovog tipa procijeniti koliko se slažu sa svakom od navedenih tvrdnji (1–u potpunosti 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).

U zadnjem dijelu upitnika, nalazilo se 5 pitanja, prvo pitanje odnosilo se na učiteljsko zadovoljstvo poslom, a preostala četiri čine skalu nastavničke samoučinkovitosti (iz TALIS, Teaching and Learning International Survey, OECD, 2008). Kako je analiza pouzdanosti čestica pokazala da je koeficijent pouzdanosti veći kada se uključi tvrdnja o zadovoljstvu poslom (Cronbach alpha = 0.71) odlučili smo formirati skalu učiteljske samoučinkovitosti i zadovoljstva poslom. Faktorska zasićenja za svaku česticu također su bila zadovoljavajuća. Učitelji su trebali procijeniti koliko se slažu sa svakom tvrdnjom na skali od 1 (uopće se ne slažem) do 5 (potpuno se slažem).

2.3. Uzorak ispitanika

Upitnik se primijenio na uzorku od 73 učitelja i učiteljica razredne nastave te 26 nastavnika predmetne nastave osnovnih škola u Zadru, Metkoviću i Opuzenu.

U tablicama 3., 4., 5. i 6. prikazana su obilježja uzorka prema radnom stažu, stupnju stručne spreme, statusu učitelja, te radi li se o učiteljima razredne ili predmetne nastave.

Tablica 3. Frekvencija ispitanika prema godinama radnog staža

Godine radnog staža	f	%
Do 5 godina	15	15,15
Između 6 i 10 godina	18	18,18
Između 11 i 20 godina	28	28,28
Preko 20 godina	38	38,38

Tablica 4. Frekvencija ispitanika prema stupnju stručne spreme

Stručna sprema	f	%
Dvogodišnji studij na Pedagoškoj akademiji	26	26,80
Četverogodišnji stručni bez pojačanog predmeta	33	34,02
Četverogodišnji stručni s pojačanim predmetom	17	17,53
Integrirani preddiplomski i diplomski sveučilišni studij	17	17,53
Ostalo	4	4,12

Tablica 5. Frekvencija ispitanika prema statusu učitelja

Status učitelja	f	%
Pripravnik	2	2,02
Učitelj	81	81,81
Mentor	13	13,13
Savjetnik	3	3,03

Tablica 6. Frekvencija učitelja razredne i predmetne nastave

Razredna/predmetna nastava	f	%
Razredna nastava	72	73,47
Predmetna nastava	26	26,53

3. REZULTATI ISTRAŽIVANJA I RASPRAVA

Prikupljeni podaci su obrađeni kvalitativno i kvantitativno. U prvom koraku kvalitativne analize, prikupljene metafore smo svrstali u nekoliko kategorija. Međutim, u ovom dijelu upitnika nismo dobili odgovor od svih ispitanih učitelja, već od 77,78% istih. Ispitali smo učestalost pojavljivanja metafore u pojedinoj kategoriji. U drugom koraku analize razvrstali smo kategorije odgovora pod tradicionalnu, konstruktivističku i protektivnu orijentaciju. Odgovori u kojem su bili zastupljeni različiti pristupi o ulozi učitelja i učenika smo stavili pod kombiniranu orijentaciju.

3.1. Percepcija uloge učitelja i učenika

Kako bi ispitali percepcije učitelja o vlastitoj ulozi izračunali smo frekvenciju i postotke navedenih kategorija kao što je prikazano u Tablici 7, a percepcije o ulozi učenika smo prikazali u Tablici 8.

Tablica 7. Frekvencije metafora o ulozi učitelja u pojedinoj kategoriji

Kategorije	f	%
Roditelj	22	28,57
Izvor znanja	14	18,18
Smjernica/oslonac	17	22,08
Zaštitnik	4	5,19
Prijatelj	7	9,09
Oblikovatelj	2	2,59
Ostalo	11	14,29

Iz tablice uočavamo da je najveća zastupljenost metafora u kategoriji *roditelj* (28,57%). U kategoriju *roditelj* smo svrstavali metafore: „*Učitelj je kao roditelj zato što odgaja djecu i poučava ih*“, „*Učitelj je kao roditelj zato što na učenike gleda kao na svoju djecu i želi im prenijeti što više znanja*“. S temom *roditelj* najviše su se povezivali glagoli odgajati, poučavati, čuvati, paziti, što upućuje na protektivnu orijentaciju učitelja s naglašenim elementom emocionalne podrške.

U drugoj najzastupljenijoj kategoriji *učitelj kao smjernica/oslonac* (22,08%) metafore su bile dosta raznolike. Tako se učitelji vide u ulozi: *vode, svjetionika, pokretača, vodiča...* Navedene metafore su potkrijepili idućim objašnjenjima: „*Učitelj je kao svjetionik zato što svijetli i usmjerava, on je vodilja uvijek, pa čak i onda kad mu je najteže*“, „*Učitelj je kao zvijezda vodilja zato što učenike vodi u prostranstve svemira*“, „*Učitelj je kao skretničar zato što usmjerava vlakove (učenike) na pravu prugu*“. Ovu kategoriju povezujemo s aktivnim pristupom učenja gdje učitelj potiče i usmjerava učenike, odnosno s konstruktivističkom orijentacijom.

Iduća najzastupljenija kategorija (18,18%) povezuje učitelja s transmisijom informacija i znanja, odnosno ovo shvaćanje povezujemo sa tradicionalnim pristupom. Svrstana je pod metaforu *učitelj kao izvor znanja*, a pridružili smo joj odgovore: „*Učitelj je kao zanimljiva knjiga zato što je pun znanja i zanimljivih priča*“, „*Učitelj je kao more zato što je veliko znanje*“.

Nadalje, metafore poput: „*Učitelj je kao prijatelj zato što u svako vrijeme razumije i prihvaća druge i drugačije*“ smo svrstali u kategoriju *učitelj kao prijatelj* (9,09%) koja spada pod protektivnu orijentaciju. Učitelji su metaforu prijatelj povezivali sa glagolima razumije, prihvaća, sluša, pomaže...

Najmanju zastupljenost je imala kategorija *oblikovatelj* (2,59%), svrstana pod tradicionalnu orijentaciju gdje učitelji navode kako se smatraju odgovornim za oblikovanje učenika u odrasle, uspješne ljude .

Pod kategorijom *ostalo* (14,29%) smo stavili metafore kao npr.: „*Učitelj je kao duga zato što se mora prilagoditi svakoj situaciji*“, „*Učitelj je kao biser što se čuva i daje za djecu*“. Ova kategorija je dosta zastupljena što upućuje na to da učitelji razvijaju neke druge koncepte koji zahtijevaju dodatnu provjeru. Ukupno gledajući, možemo zaključiti da su u percepciji svoje uloge učitelji najviše protektivno orijentirani sa 43,65% metafora u kategorijama protektivne orijentacije, zatim konstruktivistički sa 22,08% te najmanje tradicionalno orijentirani sa 20,77%. Dobiveni rezultati se poklapaju s kvalitativnom analizom podataka Vizek Vidović i Domović (2013) koje su također utvrdile dominantnu protektivnu orijentaciju u percepciji uloge učitelja. Akcay (2016) je u svom istraživanju budućih studenata putem metafora utvrdio da ih je najviše tradicionalno orijentiranih, zatim slijede konstruktivistički i na kraju protektivno orijentirani.

Metafore koje se odnose na percepciju uloge učenika su svrstane u četiri kategorije, dok se u petoj kategoriji, kao i u prethodnom slučaju, nalaze odgovori koje nismo mogli svrstati u neku od prethodnih kategorija budući da su oblikovani kao definicija, a ne kao metafora.

Tablica 8. Frekvencije metafora o ulozi učenika u pojedinoj kategoriji

Kategorije	f	%
Spužva	35	48,61
Biljka	13	18,06
Dijete	6	8,33
Istraživač	2	2,78
Ostalo	16	22,22

U tablici 8. prikazane su frekvencije odgovora za pojedinu kategoriju koje se odnose na percepciju uloge učenika. Možemo primijetiti da su metafore o ulozi učenika svrstane u manje kategorija u usporedbi s istima o učiteljskoj ulozi što upućuje na manju raznovrsnost korištenih metafora. Najveća zastupljenost odgovora se ističe s 48,61% u kategoriji *učenik kao spužva*. Navedena metafora se povezuje s biheviorističkom orijentacijom o učenju i poučavanju u kojem je učenik pasivan primatelj znanja, što znači da je približno polovica ispitanika tradicionalno orijentirana kad je riječ o percepciji uloge učenika. U navedenu kategoriju smo pridružili i metafore koje se također odnose na upijanje znanja, kao što su: „*Učenik je kao zemlja zato što upija, bori se i raste*“, „*Učenik je kao čaša zato što se puni znanjem*“.

Iduća najzastupljenija metafora sa 18,06 % je kategorija *biljke* koja skupa s kategorijom *učenik kao istraživač* (2,78%) čini konstruktivističko shvaćanje uloge učenika. Pri analizi kategorije biljke smo imali podijeljena shvaćanja. Negdje se učenik uspoređivao s biljkom „*zato što je u razvoju i treba njegu i usmjeravanje*“, dok se negdje uspoređivao sa cvijetom „*zato što upija svu potrebnu hranu i vodu*“. Razliku između ove dvije metafore uočavamo u glagolima, gdje glagol *razviti* i *usmjeriti* povezujemo s konstruktivističkim shvaćanjem, a glagol *upiti* opet povezujemo sa *spužvom*, odnosno biheviorističkim shvaćanjem uloge učenika.

Budući da je u prethodnoj analizi o percepciji uloge učitelja dominantna metafora bila *učitelj kao roditelj* u ovoj analizi se pretpostavljalo da će dominantna metafora biti *učenik kao dijete* kojem je potrebna socijalno - emocionalna podrška, međutim zastupljenost metafore je bila 8,33%. Glagoli koji su bili najviše zastupljeni se odnose na protektivnu orijentaciju učitelja: *briniti, paziti, učiti...* primjer: „*Učenik je kao vlastito dijete zato što se o njemu brinemo i učimo ga životu*“.

Pod kategorijom *ostalo* smo svrstali metafore koje nismo mogli smjestiti u neku od navedenih kategorija budući da su bile oblikovane više kao definicija, a ne kao metafora. Analizom iste smo utvrdili da se najviše metafora odnosi na ulogu učenika kao individualnog sudionika u odgoju i obrazovanju, što povezujemo s konstruktivističkom orijentacijom, primjer: „*Učenik je kao poseban dar i izazov zato što je svaki poseban*“, „*Učenik je kao neotkriveno blago zato što su njegove mogućnosti neograničene*“. Međutim, u istoj kategoriji se mogu naći i metafore koje se odnose na tradicionalnu percepciju uloge učenika: „*Učenik je kao val zato što od mora pljušti znanjem*“, „*Učenik je kao školjka zato što od bisera sjaji znanjem*“. U navedenim metaforama se naslućuje uloga učenika kao pasivnog primatelja znanja što upućuje na tradicionalnu orijentaciju.

Uspoređujući s prethodnom analizom percepcijom uloge učitelja primjećujemo da se zastupljenosti orijentacija ne poklapaju. Najveća zastupljenost odgovora u percepciji uloge učenika se očituje u tradicionalnoj orijentaciji sa 48,61%, dok je kod percepcije o ulozi učitelja ona u najmanjoj mjeri zastupljena. Zatim, konstruktivistička orijentacija koja je podjednako zastupljena u prvoj i drugoj analizi, kod percepcije uloge učitelja sa 22,08%, a kod percepcije uloge učenika sa 20,84%. U analizi percepcije uloge učenika najmanje je zastupljena protektivna orijentacija sa 8,33%, za razliku od percepcije uloge učitelja gdje se protektivna orijentacija pokazala kao najzastupljenija sa 43,65%. Zaključno možemo reći da je dominantna uloga učitelja kao *roditelja koji se brine, čuva i odgaja svoje učenike*, a učenika kao *spužve koja upija znanje od učitelja*.

U drugom koraku analize kodirali smo odgovore učitelja na temelju metafore o vlastitoj ulozi i o ulozi učenika. Odgovore u kojem su učitelji na različit način poimali svoju ulogu od uloge učenika, odnosno metafore koje su se razlikovale po orijentaciji uloge učitelja i uloge učenika smo stavili pod kategoriju kombinirana orijentacija (Tablica 9).

Tablica 9. Frekvencije odgovora prema tradicionalnoj, protektivnoj i konstruktivističkoj orijentaciji

Kategorije	f	%
Tradicionalna orijentacija	15	19,48
Protektivna orijentacija	13	16,88
Kombinirana orijentacija	36	46,75
Konstruktivistička orijentacija	13	16,88

Iz tablice 9. je vidljivo da u metaforama dominira *kombinirana orijentacija* (46,75%). Detaljnijom analizom kategorije kombiniranih metafora tvrdili smo da je prevladavajuća protektivno - tradicionalna orijentacija u koju smo svrstali 18 odgovora učitelja (50%). U ovoj kategoriji su se najčešće učitelji uspoređivali sa roditeljima, dok su ulogu učenika povezivali s metaforama koje se odnose na upijanje znanje. Zatim slijede u jednakoj zastupljenosti tradicionalno - konstruktivistička (25%) i protektivno - konstruktivistička orijentacija (25%).

Uspoređujući ostale 3 kategorije, najviše je zastupljena tradicionalna orijentacija (19,48%). Tradicionalna orijentacija počiva na biheviorističkoj teoriji učenja i poučavanja, koja poučavanje karakterizira kao pamćenje pojmova i činjenica apsorpcijom sadržaja tijekom učiteljeva izlaganja (Letina, 2015). Znači da većina ispitanika doživljava sebe kao osobu odgovornu za prijenos znanja, a učenika kao pasivnog sudionika u odgoju i obrazovanju.

Protektivna i konstruktivistička orijentacija su podjednako zastupljene (16,88%). Konstruktivistička teorija, za razliku od tradicionalne percipira učitelja kao *poticatelja*, *usmjerivača*, osobu koja konstruira kontekstualno znanje dok je učenik aktivni *istraživač* koji identificira probleme i pitanja te samostalno odlučuje na koji način će ih istražiti i riješiti. Protektivna orijentacija sadrži metafore o ulozi učitelja kao *roditelja*, *prijatelja*, *zaštitnika*, a nasuprot toga je učenik *dijete* kojem je potrebna briga, ljubav i pažnja. Protektivnu

orijentaciju možemo povezati s odgojnom komponentom koja se prožima kroz proces obrazovanja učitelja.

Uspoređujući prethodne analize utvrdili smo da se učiteljska uvjerenja temelje na biheviorističkim shvaćanjima, odnosno tradicionalnoj orijentaciji što upućuje usmjerenost nastave na učitelja i predmet poučavanja. Unatoč tome što se u zadnje vrijeme kroz različite oblike edukacije stavlja naglasak na konstruktivističku orijentaciju, još uvijek nisu doprinijele odmaku od tradicionalnog shvaćanja uloge učitelja. Zaključujemo da je potrebno jačati konstruktivistički pristup kako daljnjim edukacijama tako i na učiteljskim studijima. Svakako treba poticati organizaciju nastave gdje će učitelj biti smjernica u procesu evoluiranja učenika iz pasivnih promatrača u aktivne sudionike, odnosno umjesto prijenosa znanja učenicima pružiti priliku za iskustveno učenje.

3.2. Zastupljenost alternativnih/suvremenih metoda i stavova

U drugom, kvantitativnom dijelu analize izračunali smo pokazatelje deskriptivne statistike za svaku pojedinu tvrdnju, kao i za ukupne rezultate za supskalu alternativnih/suvremenih stavova i alternativnih/suvremenih metoda (Tablica10).

Tablica 10. Skala alternativnih/suvremenih metoda i stavova

Alternativni/suvremeni stavovi	N	M	Mdn	Raspon		Niži kvartil	Viši kvartil	SD	Simetričnost	Spljoštenost
Osposobljavanje učenika za samostalno učenje i korištenje raznih medija je važnije od pamćenja brojnih činjenica.	99	4,68	5,00	3,00	5,00	4,00	5,00	0,53	-1,38	0,98
Učionica treba biti mjesto za igru, rad i učenje.	99	4,60	5,00	3,00	5,00	4,00	5,00	0,65	-1,37	0,65
Učenje istraživanjem i otkrivanjem je bolje za učenike budući da na takav način razvijaju samostalnost.	99	4,64	5,00	3,00	5,00	4,00	5,00	0,52	-1,00	-0,11
Prirodni materijali su bitan faktor za poučavanje djece.	96	4,38	4,00	2,00	5,00	4,00	5,00	0,67	-0,82	0,52
Učenici bi imali bolje rezultate kad ne bi bili vremenski ograničeni.	97	4,02	4,00	2,00	5,00	3,00	5,00	0,83	-0,38	-0,67
Škole bi trebale više poticati ekološke aktivnosti.	99	4,28	4,00	2,00	5,00	4,00	5,00	0,69	-0,62	0,10
Učenici bi imali bolje rezultate kada bi mogli sami birati vrijeme i sadržaj na kojem će raditi.	99	3,59	3,00	2,00	5,00	3,00	4,00	0,77	0,32	-0,50
Unutarnja organizacija škole se treba više približiti načinu odgoja i življenja u obitelji.	98	4,00	4,00	2,00	5,00	4,00	4,00	0,70	-0,36	0,13
Učitelj je puno više od samog „prenositelja znanja“.	99	4,80	5,00	3,00	5,00	5,00	5,00	0,49	-2,47	5,40
Umjetnost (slikanje, crtanje, oblikovanje predmeta, dramsko izražavanje, glazba...) je bitna u procesu školovanja.	98	4,44	5,00	3,00	5,00	4,00	5,00	0,63	-0,66	-0,51
Ukupan rezultat	95	4,35	4,40	3,30	5,00	4,10	4,60	0,39	-0,64	0,19

Alternativne/suvremene metode										
Moji učenici su aktivno uključeni u nastavu (postavljaju pitanja, diskutiraju, rade u grupi i sl.).	99	4,63	5,00	3,00	5,00	4,00	5,00	0,53	-0,95	-0,23
Nastojim gradivo učiniti izazovnim, zanimljivim kako bi održao pažnju učenika i potaknuo njihovu želju za učenjem novih stvari.	99	4,69	5,00	2,00	5,00	4,00	5,00	0,57	-1,99	4,82
Potičem ih na predodžbu i imaginaciju pri obrađivanju nekih sadržaja.	98	4,42	4,00	3,00	5,00	4,00	5,00	0,52	0,11	-1,47
Za bolje usvajanje gradiva potrebno je u obradi služiti se raznim aplikacijama, plakatima i taktilnim materijalima.	98	4,56	5,00	3,00	5,00	4,00	5,00	0,52	-0,48	1,27
U većinu satova pokušavam ubaciti edukativnu igru.	99	4,07	4,00	2,00	5,00	4,00	5,00	0,70	-0,28	-0,34
Kod učenika potičem razvijanje kritičkog mišljenja.	99	4,67	5,00	2,00	5,00	4,00	5,00	0,58	-2,10	4,93
Potičem grupne radove.	99	4,13	4,00	2,00	5,00	4,00	5,00	0,75	-0,66	0,36
Povezujem gradivo koje predajem sa spoznajama koje su učenici stekli u drugim predmetima.	98	4,39	4,50	2,00	5,00	4,00	5,00	0,70	-0,89	0,31
Učenici često istražuju određenu temu, izrađuju projekte.	99	3,76	4,00	2,00	5,00	3,00	4,00	0,74	-0,33	0,02
U nastavi koristim problemne zadatke, uvodim učenike u problem, koji oni rješavaju uz moju pomoć.	99	3,94	4,00	1,00	5,00	3,00	5,00	0,84	-0,61	0,51
Ukupan rezultat	96	4,34	4,40	3,00	5,00	4,10	4,60	0,39	-0,64	0,51

U prvom dijelu tablice nam je prikazana prosječna vrijednost slaganja s tvrdnjama koje mjere alternativne/suvremene stavove učitelja. Od ponuđenih tvrdnji koje mjere alternativne/suvremene stavove učitelja ističe se čestica „*Učitelj je puno više od samog prenositelja znanja*“ s najvećim prosjekom slaganja učitelja među svim navedenim tvrdnjama. Na skali Likertovog tipa prosjek odgovora učitelja je 4,80 što znači da je većina učitelja odgovorila da se u potpunosti slaže s ovom česticom što nije u skladu sa zaključkom kvalitativne analize u kojoj smo utvrdili dominantnost tradicionalne orijentacije. Među najmanje prihvatljivom tvrdnjom alternativnih/suvremenih stavova se ističe čestica „*Učenici bi imali bolje rezultate kada bi mogli sami birati vrijeme i sadržaj na kojem će raditi*“ koja je jedna od temeljnih elemenata Montessori škole. Slobodu biranja vremena i sadržaja bi bilo svakako teško provesti u državnim školama budući da se učitelji moraju voditi propisanim planom i programom koji uglavnom ne omogućava izlazak iz okvira planiranog sadržaja.

Drugi dio tablice predstavlja tvrdnje koje mjere alternativne/suvremene metode poučavanja. Od navedenih čestica najprihvaćenija je sljedeća tvrdnja: „*Nastojim gradivo učiniti izazovnim, zanimljivim kako bi održao pažnju učenika i potaknuo njihovu želju za učenjem novih stvari*“ s prosječnim slaganjem 4,69. Ako analiziramo navedenu tvrdnju zaključujemo da je visoka zastupljenost učitelja koji žele održati pažnju učenika i potaknut na učenje što je i očekivano, međutim, ona nam ne govori o tome na koji način učitelji čine gradivo zanimljivim i izazovnim. Zapravo, definicija „*zanimljivog i izazovnog*“ je dosta široka i subjektivna, te se razlikuje u uvjerenjima svakog učitelja zasebno. Nameće se pitanje, koliko je truda uloženo od ispitanika u realizaciji zanimljive i izazovne prezentacije gradiva i koliko su zapravo uspješni u tome. Najmanje zastupljene čestice „*U nastavi koristim problemne zadatke, uvodim učenike u problem, koji oni rješavaju uz moju pomoć*“ (3,94) i „*Učenici često istražuju određenu temu, izrađuju projekte*“ (3,76) se odnose na samostalnost učenika gdje bi učitelj trebao biti *smjernica*, a učenik *istraživač*. Dakle zadatak učitelja nije prijenos znanja, nego usmjeravanje učenika u traženju iskustva i znanja. Zastupnici ove tvrdnje su puno rjeđi, štoviše neki od ispitanika se uopće ne bi složili s navedenom tvrdnjom.

Zaključno, ukupan prosječni rezultat za alternativne stavove je 4,35, a za alternativne metode 4,34. Sudeći po kvantitativnoj analizi alternativni/suvremeni stavovi i metode su visoko zastupljeni u nastavi što se ne poklapa s prethodno napravljenom kvalitativnom analizom. Analizom percepcije o ulozi učitelja dominantna je bila protektivna orijentacija, dok analizom percepcija uloge učenika se utvrdila dominantnost tradicionalne orijentacije.

Ovakav nalaz možemo povezati s istraživanjem Domović i Vizek Vidović (2013) čija se kvalitativna analiza poklapa s našom, dok su kvantitativnom analizom utvrdile usmjerenost na učenika i učenje, što znači da se kao i u našem istraživanju javlja diskrepancija. Čulig (2005) je svojim istraživanjem na uzorku studenata utvrdio da ispitanici prihvaćaju načela pedagoškog alternativizma, međutim ne i predložene načine njihove realizacije.

Budući da smo utvrdili nesuglasnost među kvalitativnom i kvantitativnom analizom, možemo pretpostaviti da su alternativne/suvremene ideje prihvaćene među učiteljima no, ostaje otvoreno pitanje koja stavove i uvjerenja učitelji zapravo zastupaju u nastavi, tradicionalno - protektivna koja su utvrđena metaforama ili konstruktivistička utvrđena skalom alternativnih/suvremenih stavova i metoda. Metafore strukturiraju naše percepcije, akcije i misli, djeluju kao moćan podsvjesni model kroz koji ljudi pridaju značenje vlastitom životu (Vizek Vidović i Domović, 2013). Budući da metafore djeluju ispod praga svjesnosti možemo reći da svakako daju realniju sliku o učiteljskoj praksi, za razliku od upitnika čija pouzdanost ovisi o iskrenosti ispitanika. Ispitanici su često skloni davanju društveno prihvatljivih odgovora, a ponekad i njihova samoprocjena ne odgovara stvarnosti pa se dobivaju rezultati koji su pozitivniji od stvarnog stanja. Rezultate koje smo dobili upitnikom nam pokazuju da se nastava temelji na konstruktivističkim postavkama, odnosno da se koriste alternativne/suvremene metode poučavanja. Međutim, analizom metafora smo otkrili obrnutu situaciju školske prakse, odnosno dominantnost tradicionalne orijentacije. Također, potrebno je napomenuti kako je interpretiranje metafora dosta subjektivno te nepotpuna definicija metafore može dovesti do pogrešnog zaključka. Svakako možemo zaključiti kako dobiveni nalazi sugeriraju na potrebu educiranja učitelja i nakon završetka studija, možda i organiziranja edukacija koje će osvijestiti učitelje na šaroliku i raznovrsnu ponudu metoda izvedbi nastave koje se svakodnevno provode u alternativnim školama.

3.3. Opće zadovoljstvo poslom i samoučinkovitost učitelja

Visoko zadovoljstvo učitelja je bitan faktor koji osigurava pozitivno razredno okruženje te pridonosi kvalitetnom održavanju nastave. Zadovoljstvo poslom pridonosi većoj kreativnosti, boljem odnosu s drugima te većoj uspješnosti u rješavanju problema i donošenju odluka (Mihaliček, 2010). Kako bi utvrdili stupanj zadovoljstva i samoučinkovitosti učitelja izračunali smo pokazatelje deskriptivne statistike (Tablica 11).

Tablica 11. Deskriptivna statistika općeg zadovoljstva poslom i samoučinkovitost učitelja

Variable	N	M	Min	Max	Niži kvartil	Viši kvartil	SD	Simetričnost	Spljoštenost
Opće zadovoljstvo	99	4,36	3,60	5,00	4,00	4,60	0,41	0,11	-1,08

Kao što je vidljivo iz tablice prosječna procjena zadovoljstva poslom anketiranih učitelja je 4,36. Raspon odgovora se širio od 3 do 5. Možemo zaključiti da su učitelji zadovoljni poslom koji rade, te da se smatraju uspješni u motivaciji učenika. Suvremeni učitelj ima niz zadataka i ciljeva za ispuniti, što znači da će veće zadovoljstvo pridonijeti većoj angažiranosti učitelja u korištenju metoda poučavanja što će rezultirati porastom motivacije kod učenika. Šimić Šašić (2008) u svom istraživanju navodi kako samoučinkovitost u rukovođenju razredom, stav prema poučavanju i očekivanja od učenika utječu na zadovoljstvo poslom. Dakle, učitelji s visokim osjećajem učinkovitosti će biti zadovoljniji svojim poslom što će rezultirati korištenjem novih ideja i pristupa, ustrajnošću s učenicima slabijih sposobnosti, ljubavi prema poučavanju te zadovoljenju učeničkih potreba. Vidić (2009 prema Mihaliček, 2010) je svojim istraživanjem utvrdila da su učitelji najviše zadovoljni odnosima sa suradnicima, a najmanje s plaćom.

3.4. Povezanost mjerenih varijabli

Kako bismo odgovorili na pitanje o povezanosti učiteljskih uvjerenja, stavova i metoda poučavanja sa općim zadovoljstvom poslom i samoučinkovitošću učitelja te stupnjem njihova obrazovanja izračunali smo koeficijente korelacije koji su prikazani u Tablici 12.

Tablica 12. Korelacije među mjerenim varijablama (Pearsonov koeficijent korelacije)

Variable	Metafore	Alternativni stavovi	Alternativne metode	Opće zadovoljstvo
Dob	0,14†	0,03	0,00	-0,18
Stož	0,08†	0,09	0,03	-0,18
Stručna sprema	-0,03†	-0,03	0,03	0,09
Status učitelja	0,09†	0,28*	0,33*	0,17
Razredna/predmetna nastava	/	-0,13	-0,14	-0,20
Metafore	1,00†	-0,00	-0,03	-0,08
Alternativni stavovi	0,00	1,00	0,76*	0,28*
Alternativne metode	-0,03	0,76*	1,00	0,36*
Opće zadovoljstvo	-0,08	0,28*	0,36*	1,00

†Spearmanov koeficijent korelacije

Iz tablice korelacija uočavamo pozitivnu povezanost alternativnih/suvremenih stavova i metoda sa statusom i s općim zadovoljstvom učitelja poslom te njihovom samoučinkovitošću. Učitelji mogu biti u statusu pripravnika, učitelja, mentora ili savjetnika. Navedenom korelacijom zaključujemo što je učitelj u višem statusu, što podrazumijeva više edukacija i rada na sebi, veća je zastupljenost alternativnih/suvremenih metoda i stavova. Očekivano je da će intuitivna predodžba o učenju i poučavanju evoluirati dodatnom edukacijom koja zastupa konstruktivistički pristup gdje učitelj postaje poticatelj i smjernica u učenju, a učenik aktivan i individualan sudionik u nastavi. Međutim, zanimljivo je primijetiti kako rezultati pokazuju da stručna sprema nema nikakvu povezanost sa zastupljenosti alternativnih/suvremenih metoda i stavova što znači da će jednaka zastupljenost biti i kod učitelja koji je završio Dvogodišnji studij na Pedagoškoj akademiji i kod učitelja sa završenim Integriranim preddiplomskim i diplomskim sveučilišnim studijem. Odnosno, nije došlo do promjene u načinu obrazovanja iako novi kurikulumi učiteljskih fakulteta zastupaju

konstruktivistički pristup, potiču korištenje raznolikih metoda poučavanja te iskustveno učenje. Ovakvi nalazi upućuju na potrebu jačanja konstruktivističkog pristupa u kurikulumu učiteljskih studija i izvedbe nastave te sugeriraju na osvještavanje uvjerenja budućih učiteljica. Bay i suradnici (2014) su utvrdili kako učiteljima s godinama porasta staža rastu i uvjerenja o tradicionalnom pristupu. Također su utvrdili da učitelji usvajaju kompetencije vezane za konstruktivistički pristup tek tijekom poslijediplomskog i dodiplomskog obrazovanja. Stoga je potrebno napomenuti da je u našem istraživanju značajno manji postotak ispitanika koji su završili Integrirani sveučilišni studiji od onih sa završenim Dvogodišnjim studijem, što također utječe na konačne rezultate. Buduća istraživanja bi trebala bolje analizirati odnos između stručne spremu učitelja i učiteljskih uvjerenja.

Opće zadovoljstvo poslom i samoučinkovitost pokazuje pozitivnu povezanost s alternativnim stavovima i metodama poučavanja. Što je učitelj zadovoljniji sa svojim poslom više će koristiti alternativne/suvremene metode i zastupati alternativne/suvremene stavove, i obrnuto. Ovaj odnos je očekivan. Svakako, alternativne metode obrade i usvajanja gradiva zahtijevaju puno više truda i vremena od učitelja što znači da učitelji koji nisu zadovoljni sa svojim poslom će prije posegnuti za jednostavnijim (obično tradicionalnim) metodama.

4. ZAKLJUČAK

Kvalitativnim istraživanjem putem metafora smo ispitali kako učitelji percipiraju svoju ulogu i ulogu učenika. Analizirajući učiteljska uvjerenja o vlastitoj ulozi došli smo do zaključka da su učitelji najviše protektivno orijentirani uspoređujući se sa *roditeljem, prijateljem i zaštitnikom*. Navedene metafore povezujemo s etiketom brižnosti (Domović i Vizek Vidović, 2013) što znači da se većina učitelja vidi kao socijalno-emocionalna podrška učenicima. Rezultati koje smo dobili analizirajući percepciju uloge učenika pokazuju da su učitelji najviše tradicionalno orijentirani, odnosno najviše ispitanika učenike vidi kao *spužvu* koja upija znanje, odnosno pasivnog sudionika u procesu odgoja i obrazovanja. Zaključno smo kategorizirali odgovore učitelja na temelju percepcije vlastite uloge i uloge učenika. Utvrdili smo da najviše odgovora spada pod kombiniranu orijentaciju u kojoj je dominirajuća bila protektivno – tradicionalna orijentacija. Poslije kombinirane orijentacije slijedi tradicionalna, zatim protektivna i konstruktivistička koje su bile izjednačene. Iako je temelj suvremenog obrazovanja konstruktivistički pristup, nažalost još uvijek nije dovoljno zastupljen u nastavi, što upućuje na potrebu dodatne edukacije učitelja. Budući da su rezultati pokazali da su učitelji podijeljenih orijentacija, odnosno da prevladavaju bihevioralna shvaćanja sa socijalnom komponentom, djelomično potvrđujemo prvu hipotezu s kojom smo pretpostavljali da će dominantna biti samo tradicionalna orijentacija.

Kvantitativnom analizom smo utvrdili visoku zastupljenost alternativnih/suvremenih stavova i metoda što znači da odbacujemo drugu hipotezu kojom se pretpostavljalo da će alternativni/suvremeni stavovi i metode biti nisko zastupljeni. Ovdje nailazimo na diskrepanciju između kvalitativne i kvantitativne analize. Možemo pretpostaviti da su alternativne koncepcije prihvaćene na razini stava, no ostaje upitno koliko se one realiziraju u nastavi. Stoga, očekujemo da će ovi nalazi poslužiti kao orijentacija budućim istraživanjima te da će rezultirati jasnijim odgovorima.

Na temelju dobivenih rezultata o općem zadovoljstvu učitelja i samoučinkovitosti smo potvrdili treću hipotezu koja pretpostavlja da su učitelji visoko zadovoljni s poslom kojim rade. Suvremena škola pred učitelja stavlja niz zadataka i ciljeva koje treba ispuniti što može prouzrokovati stres i utjecati na životno zadovoljstvo.

Daljnjom analizom smo utvrdili povezanost između pojedinih mjerenih varijabli. Zaključili smo da je edukacija učitelja povezana s metodama koje će koristiti u nastavi, odnosno da će s većim statusom učitelja porasti i zastupljenost alternativnih/suvremenih stavova i metoda. Pozitivna povezanost se očituje i u zadovoljstvu posla učitelja i njihovoj samoučinkovitosti sa korištenjem alternativnih/suvremenih metoda i stavova, odnosno zaključili smo da je zadovoljstvo i samoučinkovitost učitelja povezano s korištenjem alternativnih/suvremenih metode i stavova. Međutim, rezultati su pokazali da stručna sprema nije povezana sa zastupljenosti alternativnih/suvremenih stavova i metoda. Dakle, možemo reći da je četvrta hipoteza koja se odnosi na pozitivnu povezanost učiteljskih uvjerenja, stavova i metoda poučavanja sa zadovoljstvom poslom i samoučinkovitošću učitelja te stupnjem njihova obrazovanja djelomično potvrđena.

Na kraju na temelju provedenih analiza možemo zaključiti da učitelji zastupaju alternativne/suvremene ideje koje se temelje na konstruktivističkom pristupu, međutim na razini metafora ostaju tradicionalno orijentirani. Svakako je potrebno organizirati više edukacija i seminara za učitelje kako bi im se približila šarolika ponuda metoda svojstvena alternativnim školama. Međutim, tradicionalan pristup ne treba u potpunosti odbaciti, potrebno je prepoznati dobre značajke i iskoristiti ih na način na koji će najviše motivirati učenike.

5. SAŽETAK

Zastupljenost različitih pristupa poučavanju u primarnom obrazovanju

Uloga suvremenog učitelja predstavlja veliki izazov pogotovo kad je riječ o odabiru metoda poučavanja. Za razliku od tradicionalnih, alternativno/suvremenim metodama je cilj što više uključiti učenika u nastavu. Budući da bi konstruktivistički pristup trebao biti temelj suvremenog obrazovanja htjelo se ispitati koliko je zapravo zastupljen u školskoj praksi. U ovom diplomskom radu provedeno je istraživanje o percepciji uloge učitelja i učenika u procesu poučavanja i učenja, zastupljenosti alternativnih/suvremenih metoda i stavova u radu učitelja i predmetnih nastavnika te njihovom zadovoljstvu poslom. Kvalitativno istraživanje o uvjerenjima učitelja koje imaju o svojoj ulozi i ulozi učenika smo ispitali putem metafora, a kvantitativno istraživanje putem skale alternativnih/suvremenih stavova i metoda. Analizom kvalitativnih podataka o ulozi učitelja utvrđena je protektivna orijentacija, dok je kod percepcije uloge učenika bila dominantna tradicionalna orijentacija. S druge strane analizom zastupljenosti alternativnih/suvremenih stavova i metoda smo utvrdili kako su alternativne ideje prihvaćene, međutim ostaje upitno koliko se zapravo realiziraju u nastavi.

Dobiveni nalazi su nam pokazali da su učitelji zadovoljni sa svojim poslom te se smatraju uspješnim u motiviranju učenika. Utvrdili smo povezanost zadovoljstva učitelja s alternativnim metodama, što znači da učitelji koji ih koriste su zadovoljniji sa svojim poslom.

Zaključujemo kako je potrebno organizirati dodatno educiranje za učitelje kako bi im se približila raznovrsnost metoda koje se temelje na konstruktivističkom pristupu, a koje su svojstvene alternativnim školama.

Ključne riječi: alternativne/suvremene metode i stavovi, učitelji, uvjerenja, tradicionalna orijentacija, konstruktivistička orijentacija

6. ABSTRACT

The representation of different teaching approaches in primary education

The role of a modern teacher is a major challenge, especially when it comes to choosing teaching methods. Unlike traditional, alternative/contemporary methods aim to involve more students in teaching. Since the constructivist approach should be the foundation of modern education, it wanted to be examined to see how much it is actually represented in school practice. In this graduate thesis, research was conducted on the perception of the role of teachers and students in the process of teaching and learning, representation of alternative/contemporary methods and attitudes in the work of teachers and subject teachers and their satisfaction with the work. Qualitative research on teachers' beliefs regarding their role and role of students we have examined through metaphor, and quantitative research through the scale of alternative/contemporary attitudes and methods. By analyzing qualitative data on the role of the teacher, a protective orientation was established, while the perception of the role of the students was dominant in the traditional orientation. On the other hand, by analyzing the representation of alternative/contemporary attitudes and methods we have found that alternative ideas are accepted, however, remains questionable as to what is actually being done in the lesson.

Findings have shown that teachers are satisfied with their work and are considered successful in motivating students. We have established the relationship between teacher satisfaction with alternative methods, meaning that the teachers who use them are more satisfied with their work.

We conclude that it is necessary to organize further education for the teachers in order to bring them closer to the diversity of constructivist approaches which are inherent in alternative schools.

Keywords: alternative / contemporary methods and attitudes, teachers, beliefs, traditional orientation, constructivist orientation

7. LITERATURA

1. Akcay, S. (2016). An analysis of teachers' perceptions through metaphors: Prospective Turkish teachers of science, math and social science in secondary education. *Academic Journales*, 11(24), <http://www.academicjournals.org/journal/ERR/article-full-text/088CA1562083#CONFLICTS OF INTEREST> (14.10.2017.)
2. Bašić, S. (2011). Modernost pedagoške koncepcije Marije Montessori. *Pedagogijska istraživanja*, 8(2), str. 205-214.
3. Bay, E., İlhan, M., Aydın, Z., Kinay, I., Yiğit, C., Kahramanoğlu, R., Kuzu, S., Özyurt, M. (2014). An investigation of Teachers' Beliefs about Learning. *Croatian Journal of Education: Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje*, 16(3), str. 55-90.
4. Bezić, Ž. (1999). Waldorfska pedagogija. *Crkva u svijetu : Crkva u svijetu*, 34(4), str. 437-449.
5. Čulig, B. (2005). Upotreba faktorske analize u ispitivanju poželjnosti alternativnih odgojnih koncepata. *Pedagogijska istraživanja*, 2(2), str. 299-311.
6. Ćatić, R. i Ćatić, A (2009). Strategije učenja i poučavanja. Zenica: Pedagoški fakultet Zenica.
7. Desforges, C. (2001). *Uspješno učenje i poučavanje - psihologijski pristupi*. Zagreb: Educa.
8. Domović, V. i Vizek Vidović, V. (2013). Uvjerenja studentica učiteljskoga fakulteta o ulozi učitelja, učenika i poučavanju. *Sociologija i prostor: časopis za istraživanje prostornoga i sociokulturnog razvoja*, 51(3), str. 493-508.
9. Glazzard, J., Denby, N., Price J. (2016). *Kako poučavati – priručnik za odgojitelje, učitelje i nastavnike*. Zagreb: Educa.
10. Grgin, T. (1997). *Edukacijska psihologija*. Zagreb: Naklada slap.
11. Horvat Samardžija, D. (2011). Alternative and/or traditional way of teaching and evaluation in the 4th grade of nine-year primary school. *Metodički obzori : časopis za odgojno-obrazovnu teoriju i praksu*, 6(11), str. 161-184.
12. Itković, Z. (1997). *Opća metodika nastave*. Split: Književni krug.
13. Jagrović, N. (2007). Sličnosti i razlike pedagoških modela Marije Montessori, Rudolfa Steinera i Célestina Freineta. *Školski vjesnik : časopis za pedagogijsku teoriju i praksu*, 56(1. - 2.), str. 65-77.
14. Kyriacou, C. (2001). *Temeljna nastavna umijeća*, 2.dopunjeno izdanje. Zagreb: Educa.

15. Letina, A. (2015). Učestalost primjene konstruktivističkih pristupa učenju u nastavi prirode i društva. *Život i škola : časopis za teoriju i praksu odgoja i obrazovanja*, 61(2), str. 157-170.
16. Matijević, M. (2001). *Alternativne škole: didaktičke i pedagoške koncepcije*. Zagreb: Tipex.
17. Matijević, M. (2014). Učitelji, nastavnici i pedagozi između ciljeva i evaluacije u nastavi. *Pedagogijska istraživanja*, 11(1), str. 59-74.
18. Mihaliček, S (2011). Zadovoljstvo i sreća učitelja. *Napredak : časopis za pedagogijsku teoriju i praksu*, 152(3-4), str. 389-401
19. OECD (2008). Teacher Questionnaire. Dostupno na <https://www.oecd.org/edu/school/TALIS-2008-Teacher-questionnaire.pdf> (16.11.2017.)
20. Pejić Papak, P. i Vidulin, S. (2016). *Izvannastavne aktivnosti u suvremenoj školi*. Zagreb: Školska knjiga.
21. Pranjić, M. (2013). *Nastavna metodika u riječi i slici*. Zagreb: Hrvatski studij Sveučilišta u Zagrebu.
22. Rasfeld, M. i Breidenbach, S. (2015). *Škole se bude*. Split: Harfa.
23. Seitz, M. i Hallwachs, U. (1997). *Montessori ili waldorf?: knjiga za roditelje, odgajatelje i pedagoge*. Zagreb: Educa.
24. Šimić Šašić, S. (2008). *Interakcije nastavnik-učenik: prediktori i efekti na motivacijske, kognitivne i afektivne aspekte učenja*. Magistarski rad. Zagreb: Sveučilište u Zagrebu filozofski fakultet
25. Tankersley, D., Brajković, S., Handžar, S., Rimkiene, R., Sabaliauskiene, R., Trikić, Z. and Vonta, T. (2012). *Teorija u praksi – priručnik za profesionalni razvoj učitelja razredne nastave*. Zagreb: Pučko otvoreno učilište Korak po korak.
26. Terhart, E. (2001). *Metode poučavanja i učenja: uvod u probleme metodičke organizacije poučavanja i učenja*. Zagreb: Educa.
27. Vizek Vidović, V., Vlahović-Štetić, V., Rijavec, M., Miljković, D. (2014). *Psihologija obrazovanja*. Zagreb: IEP-Vern.
28. Zarevski, P. (2007). *Psihologija učenja i poučavanja*, V. izdanje. Zagreb: Naklada Slap.

8. ŽIVOTOPIS

OSOBNİ PODACI

IME I PREZIME: Anita Ivković

DATUM ROĐENJA: 22. srpnja 1993.

MJESTO ROĐENJA: Rijeka

ADRESA: Ante Tresića Pavičića 1, 23 000 Zadar

BROJ MOBITELA: 091 731 2001

E – MAIL: ivkovicanita93@gmail.com

OBRAZOVANJE

2000. – 2008. Osnovna škola „Smiljevac“

2008. – 2012. Srednja škola „Ekonomsko-birotehnička i trgovačka škola Zadar“

VOLONTIRANJE:

Volontiranje u Gradskoj knjižnici Zadar (Mentori u čitanju)

Volontiranje u Općoj bolnici Zadar („Teta pričalica“)

JEZICI

Engleski jezik (čita, govori, piše)

VJEŠTINE

MS Office

9. POPIS TABLICA

Tablica 1. Kad je (ne)prikladno izravno poučavanje	11
Tablica 2. Usporedba državne i alternativnih škola	23
Tablica 3. Frekvencija ispitanika prema godinama radnog staža	30
Tablica 4. Frekvencija ispitanika prema stupnju stručne spreme	30
Tablica 5. Frekvencija ispitanika prema statusu učitelja	30
Tablica 6. Frekvencija ispitanika prema razrednoj i predmetnoj nastavi	31
Tablica 7. Frekvencije metafora u pojedinoj kategoriji	32
Tablica 8. Frekvencije metafora u pojedinoj kategorij	34
Tablica 9. Frekvencije odgovora prema tradicionalnoj, protektivnoj i konstruktivističkoj orijentaciji	36
Tablica 10. Skala alternativnih/suvremenih metoda i stavova	38-39
Tablica 11. Deskriptivna statistika općeg zadovoljstva poslom i samoučinkovitost učitelja	42
Tablica 12. Korelacije među mjerenim varijablama	43