

"Što smo zapravo naučili iz povijesti pedagogije?: Ideje značajnih pedagoga u školama današnjice"

Budimir, Petra

Master's thesis / Diplomski rad

2023

Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj: **University of Zagreb, Faculty of Teacher Education / Sveučilište u Zagrebu, Učiteljski fakultet**

Permanent link / Trajna poveznica: <https://um.nsk.hr/um:nbn:hr:147:651049>

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

Download date / Datum preuzimanja: **2025-02-13**

Repository / Repozitorij:

[University of Zagreb Faculty of Teacher Education -
Digital repository](#)



SVEUČILIŠTE U ZAGREBU
UČITELJSKI FAKULTET
ODSJEK ZA UČITELJSKE STUDIJE

Petra Budimir

ŠTO SMO ZAPRAVO NAUČILI IZ POVIJESTI PEDAGOGIJE?:
IDEJE ZNAČAJNIH PEDAGOGA U ŠKOLAMA DANAŠNJICE

Diplomski rad

Mentor rada:

doc.dr.sc. Monika Pažur

Zagreb, rujan, 2023.

SVEUČILIŠTE U ZAGREBU
UČITELJSKI FAKULTET
ODSJEK ZA UČITELJSKE STUDIJE

Petra Budimir

ŠTO SMO ZAPRAVO NAUČILI IZ POVIJESTI PEDAGOGIJE?:
IDEJE ZNAČAJNIH PEDAGOGA U ŠKOLAMA DANAŠNJICE

Diplomski rad

Mentor rada:

doc.dr.sc. Monika Pažur

Zagreb, rujan, 2023.

SADRŽAJ:

UVOD	1
1. POVIJESNI PREGLED PEDAGOGIJE	2
1.1. Odgoj i obrazovanje starog vijeka	2
<i>1.1.1. Odgoj i obrazovanje u prvotnim zajednicama i starim civilizacijama</i>	2
<i>1.1.1. Odgoj Stare Grčke</i>	2
<i>1.1.1.1. Spartanski odgoj</i>	3
<i>1.1.1.2. Atenski odgoj</i>	3
<i>1.1.1.3. Sokrat, Platon i Aristotel</i>	4
<i>1.1.2. Odgoj Starog Rima</i>	5
1.2. Odgoj i obrazovanje srednjeg vijeka	7
<i>1.2.1. Rani srednji vijek</i>	7
<i>1.2.2. Epoha skolastike</i>	7
<i>1.2.3. Epoha humanizma i renesanse</i>	8
1.3. Odgoj i obrazovanje novog vijeka	9
<i>1.3.1. Empirizam i racionalizam u pedagogiji</i>	9
<i>1.3.2. Pedagogija u 17. i 18. stoljeću</i>	10
<i>1.3.3. Pedagogija u 19. stoljeću</i>	11
1.4. Odgoj i obrazovanje suvremenog doba	13
<i>1.4.1. Odgoj i obrazovanje u 20. stoljeću</i>	13
<i>1.4.2. Suvremena obrazovna tehnologija</i>	14
2. PEDAGOZI KLJUČNI ZA RAZVOJ PEDAGOGIJE	16
2.1. Sokrat	16
<i>2.1.1. O Sokratovom životu</i>	16
<i>2.1.2. Pedagoški utjecaj</i>	16
2.2. Jan Amos Komensky	17
<i>2.2.1. O životu Jana Amosa Komenskog</i>	17
<i>2.2.2. Glavna pedagoška djela</i>	18
<i>2.2.3. Pedagoški utjecaj</i>	18
2.3. Johann Heinrich Pestalozzi	19
<i>2.3.1. O Pestalozzijevom životu</i>	19
<i>2.3.2. Pedagoški utjecaj</i>	20
2.4. John Dewey	21
<i>2.4.1. O Deweyjevom životu</i>	21
<i>2.4.2. Pedagoški utjecaj</i>	22

2.5.	Maria Montessori	23
2.5.1.	<i>O životu Marie Montessori</i>	23
2.5.2.	<i>Pedagoški utjecaj</i>	23
3.	KLJUČNE PORUKE, ZNANJA I IDEJE IZ POVIJESTI PEDAGOGIJE	25
3.1.	Dijalog u nastavi	25
3.2.	Učenje od jednostavnijeg ka složenijem	26
3.3.	Sklad kognitivnog, afektivnog i psihomotornog razvoja	27
3.4.	Učenje kroz iskustvo	28
3.5.	Okolina i ozračje učenja	29
4.	METODOLOŠKI OKVIR ISTRAŽIVANJA	31
4.1.	Istraživački problem	31
4.2.	Ciljevi i zadaci istraživanja	31
4.3.	Hipoteze	33
4.4.	Varijable istraživanja	35
4.5.	Uzorak istraživanja	35
4.6.	Instrumenti istraživanja i metode prikupljanja podataka	38
4.7.	Prikupljanje podataka	39
5.	REZULTATI	40
5.1.	Stavovi učitelja osnovnih škola o važnosti korištenja „lekcija iz povijesti“	40
5.2.	Stavovi učitelja osnovnih škola o učestalosti korištenja „lekcija iz povijesti“	42
5.3.	Razlika u mišljenju o važnosti korištenja poruka, znanja i ideja iz povijesti pedagogije u odnosu na nezavisne varijable	45
5.4.	Razlika u mišljenju o učestalosti korištenja poruka, znanja i ideja iz povijesti pedagogije u odnosu na nezavisne varijable	51
5.5.	Primjeri ideja, znanja i poruka iz povijesti pedagogije u praksi	54
5.5.1.	<i>Primjeri dijaloga iz prakse</i>	54
5.5.2.	<i>Primjeri učenja od jednostavnijeg ka složenijem iz prakse</i>	55
5.5.3.	<i>Primjeri sklada kognitivnog, afektivnog i psihomotornog razvoja u praksi</i>	56
5.5.4.	<i>Primjeri iskustvenog učenja iz prakse</i>	57
5.5.5.	<i>Primjeri pružanja pozitivne okoline i ozračja učenja</i>	58
6.	DISKUSIJA I ZAKLJUČCI	60
	LITERATURA	63

SAŽETAK

Povijest pedagogije, bez obzira na svoju relativno kratku povijest, sa sobom donosi mnoštvo poruka, znanja i ideja pedagoga koji su obilježili, svatko na svoj način, smjer napretka pedagogije kao znanosti. Upravo su te komponente tema ovog rada. Na početku se nalazi povijesni pregled pedagogije, od odgoja prvih zajednica pa sve do modernog razdoblja u kojem se trenutno nalazimo, nakon čega slijede opisi pedagoških djelovanja nekih od najznačajnijih osoba koji su stvorili temelje za daljnji razvoj znanosti: Sokrat, Jan Amos Komensky, Johann Heinrich Pestalozzi, John Dewey i Maria Montessori . Glavne poruke tih pedagoga sažete su i opisane u poglavlju nakon, a povezane su s dijalogom, učenjem od jednostavnijeg ka složenijem, skladom kognitivnog, afektivnog i psihomotornog razvoja, iskustvenim učenjem te pozitivnom okolinom i ozračjem učenja. Posljednji dio rada rezerviran je za opis empirijskog istraživanja kojemu je cilj utvrditi jesu li i u kojoj mjeri te ključne ideje navedenih pedagoga prisutne u modernim školama današnjice Republike Hrvatske. U istraživanju je sudjelovalo 80 učitelja osnovnih škola razredne i predmetne nastave i to putem anonimnog *Google Forms* upitnika koji se sastojao od pitanja o važnosti i učestalosti primjene ključnih ideja te navođenja nastavnih situacija iz prakse u kojima su one vidljive. Rezultati istraživanja pokazuju da učitelji vrlo važnom smatraju svaku navedenu komponentu, s tim da je najvažniji dijalog, a najmanje potrebno iskustveno učenje. Što se tiče učestalosti, učitelji najviše pridaju pažnju pružanju pozitivne okoline i ozračja učenja, dok najmanje ponovo iskustvenom učenju. Istraživanjem je potvrđeno da postoji mala povezanost u mišljenju o važnosti korištenja iskustvenog učenja među učiteljima koji u većim školama (više od 700 učenika) i onih koji rade u manjim (manje od 400 učenika). Isto tako, zaključena je i razlika u učestalosti primjenjivanja iskustvenog učenja između učitelja s više od 20 godina radnog iskustva i onih sa manje od 10.

Ključne riječi: povijest pedagogije, pedagozi, dijalog, učenje od jednostavnijeg ka složenijem, sklad kognitivnog, afektivnog i psihomotornog razvoja, pozitivna okolina i ozračje

ABSTRACT

The history of pedagogy, regardless of its relatively short history, brings with it a multitude of messages, knowledge and ideas of pedagogues who marked, each in their own way, the direction of progress of pedagogy as a science. These components are the subject of this work. At the beginning of this thesis there is a historical overview of pedagogy, from the first communities up to the modern period in which we are currently living, followed by descriptions of the pedagogical influence of some of the most important people who created the foundations of the further development of science: Socrates, Jan Amos Komensky, Johann Heinrich Pestalozzi, John Dewey and Maria Montessori. The main messages of those pedagogues are summarized and described in the following chapter, and are related to dialogue, learning from simpler to more complex, accordance of cognitive, affective and psychomotor development of students, experiential learning and a positive learning environment and atmosphere. The last part of the thesis is reserved for the description of empirical research, the goal of which is to determine whether and to what extent these key ideas of the mentioned pedagogues are present in contemporary schools in the Republic of Croatia. 80 primary school teachers took part in the research through an anonymous Google Forms questionnaire, which consisted of questions about the importance and frequency of applying ideas and specifying key teaching situations from practice in which they are visible. The results of the research show that teachers consider each of the listed components to be very important, with dialogue being the most important and experiential learning the least necessary. In terms of frequency, teachers pay the most attention to providing a positive learning environment and atmosphere, while again the least to experiential learning. The research confirmed that there is little connection in the opinion about the importance of using experiential learning among teachers who work in larger schools (more than 700 students) and those who work in smaller ones (less than 400 students). Likewise, a difference in the frequency of application of experiential learning was concluded between teachers with more than 20 years of work experience and those with less than 10.

Keywords: history of pedagogy, pedagogues, dialogue, learning from simpler to more complex, harmony of cognitive, affective and psychomotor development, positive class environment and atmosphere

UVOD

Tema ovog diplomskog rada je sumirati ključne poruke, znanja i ideje iz povijesti pedagogije te uvidjeti njihovu važnosti i učestalost korištenja u modernim školama današnjice. Pedagogija kao znanost ima relativno kratku povijest, ali izrazito bogatu prošlost koja seže još od prvih ljudskih zajednica. Potreba za obrazovanjem prisutna je oduvijek, od vremena usmene predaje, antičkih napjeva i filozofskih razmatranja pa sve do suvremenog postindustrijskog društva koje teži temeljenju na znanju. Pristupi obrazovanju mijenjali su se djelovanjem različitih čimbenika koji su predstavljali značajne izazove za pedagogiju, a s današnjom globalizacijom ti izazovi postaju još izraženiji. Ova dinamika postavlja nove zahtjeve pred pedagogiju i potiče je na ponovno razmatranje postojećih pristupa te razvoj novih smjerova u području obrazovanja (Hercigonja, 2021).

Mijatović (1999, str.46) naglašava da „neovisno o tome u koju skupinu možemo razvrstati pojedine pedagogijske ideje i kako one međusobno korespondiraju sa svojih gledišta, važno je imati na umu da iza njih stoje pojedini mislioci, pedagozi, učitelji ili ekipe koje su uvijek iznova i neprekidno tragali za boljom, učinkovitijom, odgojnijom, obrazovanijom, humanijom i suvremenijom školom u najširem smislu te riječi“ te da moramo uzeti u obzir činjenicu da je današnja pedagogijska znanost dugo vremena bilo dio filozofije i tome shodno svoje korijene i ishodišta pronalazi upravo u filozofiji odgoja. U samoj borbi za što bolji odgoj i obrazovanje, u povijesti su brojni pedagozi i mislioci iznosili ideje i poruke koje su, ako već nisu u punom značenju prisutne u nastavi, utjecale na daljnju struju razvoja pedagogijske znanosti.

Upravo su pedagoški utjecaji značajnih pedagoga, Sokrata, Jana Amosa Komenskog, Johanna Heinricha Pestalozzia, Johna Deweya i Marie Montessori opisani u ovome radu.

Na početku rada obrađuje se povijesni pregled pedagogije ključan za stvaranje konteksta. Slijedi navođenje ključnih pedagoga iz različitih povijesnih razdoblja pedagogije te iznošenje temeljnih ideja, znanja i poruka njihova djelovanja koje su opisane u poglavlju nakon. Na kraju je opisano provedeno istraživanje, odnosno korištena istraživačka metodologija te interpretacija dobivenih rezultata koji su analizirani u završnom dijelu diskusije i zaključaka.

1. POVIJESNI PREGLED PEDAGOGIJE

1.1. Odgoj i obrazovanje starog vijeka

1.1.1. *Odgoj i obrazovanje u prvotnim zajednicama i starim civilizacijama*

Odgoj je bio prisutan od samog nastanka prvih zajednica te je naš evolucijski napredak, od prvog čovjekolikog stvorenja do modernog čovjeka današnjice, ovisio o njegovoj sposobnosti da živi u skladu s drugima, surađuje, uči, igra se, dijeli i pomaže. U tim ranim zajednicama odgoj je značio oponašanje postupaka starijih članova, što je imalo ključnu ulogu u opstanku plemena koje je bilo njihov makrokozmos te su se prvim učiteljima smatrali roditelji i ostali članovi plemena kao što su poglavice, vračevi i iskusni stariji ljudi. Sukladno tome, Margaret Mead navodi da su se upravo putem empatije, identifikacije i imitacije u prvotnim zajednicama odvijali prvi procesi učenja. Proces i inicijacije imali su iznimno važnu ulogu u ranim fazama odgoja jer su predstavljali oblik ispitivanja zrelosti gdje su mlađi članovi zajednice, najčešće putem povremenog izdvajanja iz plemena, morali dokazati da su spremni preuzeti odgovornost za svoju zajednicu. Odgoj je bio prilagođen svakom pojedincu i imao je cilj osposobiti ga za preživljavanje zajednice (Bilić, Matijević i Opić, 2016). „Unatoč mnogim neznanstvenim tumačenjima, zemlje starog Istoka bile su kolijevka kulture i civilizacije. Nekoliko tisuća godina prije nove ere Babilonija, Indija, Asirija, Egipat i druge zemlje imale su prve škole“ (Zaninović, 1988, str.19).

Zaninović (1988) nadalje navodi da su se Sumerani, kao narod koji je u četvrtom tisućljeću prije Krista osnovao državu u porječju rijeka Eufrata i Tigrisa, isticali među drevnim civilizacijama po uporabi klinastog pisma. Osnivali su škole u kojima su djeca koristila klinopis pišući na vlažnim glinenim pločama. Školovanje je bilo omogućeno samo sinovima bogatih obitelji, uz plaćanje i strogu disciplinu, temeljeno na ponavljanju i prepisivanju.

1.1.1. *Odgoj Stare Grčke*

Stara Grčka bila je podijeljena na polise, manje gradove-države, od kojih su najpoznatiji bili Sparta (Lakonija) i Atena u kojima su se razvili različiti sistemi odgoja, a jedina zajednička stavka bila je omogućenost odgoja samo za robovlasničku klasu (Zaninović, 1988). Pranjić (2009) smatra kako su upravo Grci postavili temelje za razvijanje idealnog čovjeka koji je poželjniji, kvalitetniji i savršeniji od onoga što je čovjek dotad bio, što je rezultiralo naglašavanjem svakog pojedinca u zajednici.

1.1.1.1. *Spartanski odgoj*

Autori Bilić, Matijević i Opić (2016) navode da je u Sparti, kao velesili otoka Peloponeza, odgoj služio obrani države i spremnosti za osvajačke pohode te se temeljio na strogom vojnoj doktrini i disciplini. Spartanski zakonodavac Likurg (Zaninović, 1985) smatrao je odgoj svojim najvažnijim dijelom posla. Djeca su bila vlasništvo ne samo roditelja, nego većinski države. Odgoj je bio toliko strog da bi otac djeteta svoje novorođenče odnosio do mjesta Leshe, gdje su najstariji članovi plemena na temelju fizičkog izgleda odlučivali hoće li dijete nastaviti odgajati ili će ga baciti u provaliju. S obzirom da je cilj odgoja bio načiniti odlučne i hrabre vojnike, s napunjenih sedam godina djecu se izdvajalo od obitelji i slalo u „vojničke kampove“ u kojima se većinski radilo na izražavanju tjelesnih aspekata kao što su izdržljivost, hrabrost, surovost i nemilosrdnost te su ondje djeca nerijetko bila slabo obučena, izglednjivana i kažnjavana kako bi se što bolje pripremila za uvjete koji su ih čekali u osvajačkim i obrambenim pohodima (Bilić, Matijević i Opić, 2016).

Čitati i pisati učili su samo onoliko koliko im je bilo neophodno potrebno. Inače je cjelokupni odgoj bio usmjeren jednom cilju: безусловnoj poslušnosti vlastima, podnošenju napora i pobjedi u boju. (Zaninović, 1985, str.14)

Zaninović (1985) navodi kako je Likurg isprva i od žena očekivao pokoravanje rigoroznim moralnim načelima, ali je nakon neuspjeha odlučio ublažiti zahtjeve naredivši im da osnažuju svoj organizam trčanjem, hrvanjem te bacanjem diska i koplja kako bi porod izdržavale bez strahova i boli.

1.1.1.2. *Atenski odgoj*

Atena je, kao polis sa pogodnim geografskim položajem i velikom lukom Pirej, bila trgovački centar stare Grčke u kojem su se neprestano vodile borbe za vlast između zemljoposjedničke aristokracije i trgovačkih slojeva. Za vrijeme Periklove uprave, u petome stoljeću prije Krista, Atena postiže vrhunac svoje moći kako po pitanju poreznih dužnosnika, tako i po pitanju kulture. Naime, dolazi do razvoja pjesništva, slikarstva, kiparstva i arhitekture, uvođenja prirodnih nauka, matematike i povijesti, a najbolji primjer savršenstva građenja i skladnosti možemo vidjeti na Partenonu koji je izgrađen upravo u to vrijeme (Zaninović, 1988). Bilić, Matijević i Opić (2016) navode da je cilj atenskog odgoja bila *kalokagathia*, odnosno sklad dobrote i ljepote. Odgoj se temeljio na izobrazbi mladih koji će biti korisni zajednici te će posjedovati važne i poželjne mentalne, fizičke i moralne osobine. Do sedme godine života,

odgoj je bio prepušten roditeljima i robovima-skrbnicima *paidagogosima* s kojima su djeca igrala razne igre i izrađivala predmete, a kasnije su ih oni pratili u škole. Dok su dječaci išli u školu, djevojčice su sa svojim majkama ostajale kod kuće te su učile o kućanskim poslovima, brizi za obitelj, pjesmi i plesu (Stevanović, 2002). Od sedme do četrnaeste godine dječaci su pohađali škole gramatista i škole kitarista. Učitelji didaskali u školama gramatista podučavali su djecu čitanju, pisanju i računanju, dok su djeca u školama kitarista učila o glazbi, pjevanju, sviranju i stihovima poznatih epova kao što su Homerova Ilijada i Odiseja. Nije bilo školskog plana i programa, već se nastava odvijala na temelju inicijative, tradicije i individualnog rada. Od trinaeste godine dječaci prelaze u palestru gdje uče o pentatlonu, odnosno petoboju koji se sastoji od trčanja, skakanja, bacanja koplja, bacanja diska i hrvanja. Od osamnaeste do dvadesete godine mladići prelaze u efebiju te su ondje bili podučavali državnim i vojničkim dužnostima (Zaninović, 1988).

1.1.1.3. Sokrat, Platon i Aristotel

Pošto je Atena bila centar umjetnosti, znanosti, filozofije i gospodarstva, ondje su djelovali i najveći filozofi Antike među kojima valja istaknuti Sokrata, Platona i Aristotela koji su razmatrali ključna odgojna pitanja te njihovo djelovanje možemo uočiti i danas (Bilić, Matijević i Opić, 2016).

Sokratovo djelovanje temeljilo se na apsolutnoj istini i moralnom odgoju te je oko sebe okupljao mlade koji su upijali njegova znanja i teorije. Poznat je po navođenju učenika da sami dođu do odgovora korištenjem ironije, postavljanjem pitanja dok učenik ne bi shvatio da ništa ne zna, i majeutike u kojoj bi učenik otkrio znanje koje se prirodno nalazi u njemu (Zaninović, 1985).

Platon je bio Sokratov učenik, a njegovu Akademiju smatramo začetkom visokoškolskog obrazovanja. Pošto je bio nezadovoljan demokratskim uređenjem Atene, u svome djelu *Država* zamišlja i opisuje idealnu utopijsku državu u kojoj je cilj bio približiti se ideji dobra kroz odgoj. Odgoj je bio vođen spartanskim principima i namijenjen samo privilegiranim, odnosno filozofima i vojnicima kojima je država određivala s kime će biti u braku. Ono što je surovo u njegovoj ideji bila je činjenica da su se ubijala djeca čija majka nije bila starosti između dvadeset i četrdeset, a otac između trideset i pedeset godina. Platon priznaje obitelj tek u svome drugom djelu *Zakoni* (Zaninović, 1988).

Platona je naslijedio Aristotel koji je nakon njegove smrti osnovao peripatetičku školu u kojoj se učilo o fizici, matematici, metafizici, etici, ekonomiji, politici i poetici, s time da je škola bila dostupna i otvorena svima bez zahtijevanja ikakvih predznanja (Bilić, Matijević i Opić, 2016). Hercigonja (2017) navodi kako je Aristotel smatrao da postoje tri vrste odgoja, a to su moralni, tjelesni i umni, koji proizlaze iz tri duše koje čovjek posjeduje, vegetativnu, animalnu i razumnu.

Aristotel je prvi, u povijesti pedagogije, pokušao odrediti dobnu periodizaciju u razvitku djeteta. On život do zrelosti dijeli na tri faze:

- prva faza: od prve do sedme godine,
- druga faza: od sedme godine do puberteta (14. godine),
- treća faza: od puberteta do 21. godine života. (Zaninović, 1988, str.34)

1.1.2. Odgoj Starog Rima

Povijest starog Rima može se podijeliti na tri razdoblja: rodovski Rim (8. – 6. stoljeće pr.Kr.), republikanski Rim (6. – 1. stoljeće pr.Kr.) i imperatorski Rim (od 30-ih godina pr.Kr. do 476. godine).

U rodovskom je Rimu odgoj bio temeljen na obiteljskom modelu. Djeca su učila jahanje, plivanje, hrvanje, rukovanje oružjem te su pod mentorstvom starijih učili čitanje, pisanje i računanje. Temeljni je cilj bio odgojiti poljoprivrednika – vojnika naglašenih moralnih vrlina u smislu požrtvornosti i pokoravanja bogovima i starijima (Bognar i Svalina, 2013).

U doba Rimske Republike počinju se otvarati prve javne osnovne škole, poznatije kao „ludusi“, u kojima su djeca učila osnove čitanja, pisanja i računanja. U počecima Republike, u prva dva stoljeća postojanja, razvio se oblik starorimskog republikanskog odgoja kojemu je cilj bio odgajanje djece u svrhu ispunjavanja građanskih dužnosti te jačanja odanosti, hrabrosti, čestitosti, skromnosti i umjerenosti.

Odgoj je bio stvar obitelji i privatne inicijative, ali je poseban državni činovnik, tzv. cenzor, budno motrio da ne bude štetnih običaja. (Zaninović, 1988, str.40)

Nakon punskih ratova dolazi do značajnih promjena u Republici pošto se Rim pretvara u robovlasničku državu. Za razliku od prethodnog perioda, kada su djecu odgajali roditelji, nakon osvajanja Grčke djecu odgajaju grčke dojilje, dadilje, učitelji te „Grci iz redova učenih,

pismenih robova kao pedagozi“ (Zaninović, 1988, str.40). Djeca patricija pohađala su gramatičke škole u kojima su učili grčki jezik, latinsku gramatiku te književnost na primjerima Homera, Vergilija i Horacija. Te su škole odgajale buduće govornike, što se vidi i na kasnijem otvaranju retorskih škola u kojima se učila filozofija, građansko pravo, matematika, astronomija i glazba (Zaninović, 1988).

U razdoblju Rimskoga Carstva dolazi do prelaska privatnih škola u državno vlasništvo pošto se javila potreba za odgajanjem većeg broja stanovništva u podaničkom duhu. Učitelji su bili carski činovnici kojima su pripisana brojna prava i povlastice. Osnovane su i biblioteke u kojima je prevladavala grčka književnost te je upravo uz jednu od njih osnovana Atheneum, škola sveučilišnog tipa u kojoj se učilo o literaturi, retorici, filozofiji, pravu, tehnici i medicini. U provincijama su se osnivale visoke škole koje su pohađala djeca imućnijih roditelja s obzirom da se plaćala visoka školarina koja je odlazila nastavnicima. U vrijeme propadanja Rimskog Carstva dolazi do rušenja obrazovnog sustava te obrazovanje postaje pokazatelj socijalne nadmoćnosti, što se očituje u sve izraženijem klasnom karakteru (Zaninović, 1988).

Marko Fabije Kvintilijan najpoznatiji je predstavnik pedagoškog djelovanja u starome Rimu koji je dugi niz godina radio u veoma priznatoj retorskoj školi. U djelu *O govorniku* proučava opća pedagoška pitanja te zastupa prirodni odgoj djece temeljen na individualnom pristupu. U nastavi razlikuje tri etape, oponašanje, predavanje i vježbanje, u kojima se uvelike protivi učenju napamet, smatrajući da je svjesna aktivnost jedini način kvalitetnog usvajanja sadržaja.

On je prvi teoretičar pedagogije koji je detaljno razradio metodiku a prvi je obrazložio i formulirao niz didaktičkih načela i pravila. (Zaninović, 1985, str.30)

Čitanje i analiza djela na grčkome jeziku bile su stavke na koje se stavljao naglasak. U njegovo je vrijeme i glazbeno obrazovanje doživjelo izvjesni napredak s obzirom da je služilo kao alat poboljšanja vještine govorenja (Bognar i Svalina, 2013; prema Chailley, 2006).

Zaključno, odgoj starog vijeka temeljio se na svladavanju određenih oblika ponašanja koji su bili neophodni za funkcioniranje čovjeka u prvobitnim zajednicama. Sparta i Atena imale su različite odgojne sisteme, ali je odgoj u oba slučaja bio dostupan samo višem staležu, odnosno robovlasničkom društvu.

1.2. Odgoj i obrazovanje srednjeg vijeka

Prema Zaninoviću (1988), pedagogija srednjeg vijeka može se podijeliti u tri razdoblja: rani srednji vijek (od propasti Zapadnog Rimskog Carstva do 12. stoljeća), epoha skolastike (12. i 13. stoljeće) te epoha humanizma i renesanse (od 14. do 16. stoljeća).

1.2.1. Rani srednji vijek

U doba feudalizma, u ranom srednjem vijeku, Katolička crkva bila je ideološki oslonac te je odgoj i obrazovanje imala u svojoj vlasti. Nastava je bila religijskog karaktera, temeljena na tumačenju Svetoga pisma, učenju latinskih tekstova napamet, strogoj disciplini i tjelesnoj kazni pošto je crkva zagovarala shvaćanje tijela čovjeka kao tamnice duše. Samostani su bili mjesta pismenosti, prepisivanja i čuvanja knjiga te su se ondje osnivale biblioteke (Zaninović, 1988). Osim samostanskih i katedralnih škola koje su služile izobrazbi mladića svećeničkog poziva, koje kasnije postaju otvorene i za ostalu djecu koja žele postati svjetovnjaci, crkva je osnovala i župne škole koje su pohađali mladići podučavani od strane župnika i crkvenjaka. Nastavne metode „zasnivale su se na mehaničkom pamćenju“ (Zaninović, 1988, str.53) s obzirom da se učilo na latinskom jeziku koji nije bio povezan s materinskim jezikom. Kolektivnog načina rada nije bilo, već je učitelj sa svakim učenikom radio zasebno te je trajanje školovanja ovisilo o količini znanja učitelja (Zaninović, 1988).

Svjetovni su se feudalski odgajali kako bi postali što bolji ratnici učeći o „sedam viteških umijeća: jahanje, plivanje, rukovanje kopljem, borbu mačem, lov i borbu sabljom te sastavljanje i pjevanje stihova.“ (Hercigonja, 2021, str.5)

1.2.2. Epoha skolastike

U 12. stoljeću dolazi do pojave skolastike kojoj je temeljni cilj pomiriti razum i religiju, odnosno harmonizirati vjeru i znanost na način dokazivanja zaključaka antičkih filozofa koje je crkva smatrala zabludama (Zaninović, 1988). Teolozi 13. stoljeća, koristeći se temeljima kulture i antičkom filozofskom spekulacijom, pokušavaju sustavno tumačiti filozofiju kao znanost, što rezultira prihvaćanjem skolastičke nauke od strane crkve (Šeper, 1966). Ovo je razdoblje poznato po nastanku sveučilišta pa su tako ona prva osnovana u brojnim europskim zemljama kao što su Italija, Francuska, Engleska (dobro znani Oxford i Cambridge), Španjolska i Portugal, koja su bile autonomne organizacije visokog ugleda. Dijelila su se na četiri fakulteta: artistski, pravni, medicinski i bogoslovni (Zaninović, 1988).

1.2.3. Epoha humanizma i renesanse

Ključna ideja humanista u srednjem vijeku bila je izražena Juvenalovom izrekom „Zdrav duh u zdravom tijelu“. U potpunosti su se protivili crkvenom poimanju tijela kao tamnici duše te su zagovarali kult zdravog, aktivnog i optimističnog čovjeka koji treba iskoristiti sve mogućnosti koje mu se pružaju. Posebna se pažnja u pedagoškom humanizmu posvećivala fizičkom odgoju i zdravlju, s time da je na području odgoja temeljna vrijednost bila humanost. Temeljni je cilj bio razvijanje emocionalne i obrazovne komponente čovjeka (Hercigonja, 2021). Dolazi do znatnog razvijanja znanosti, posebice prirodnih i matematike. Uskličnik se, po pitanju obrazovanja, stavlja na brigu o psihičkim osobinama djeteta te se od nastave očekuje da ga zainteresira svojim sadržajima u čemu ključnu ulogu ima učitelj. Influenca se crkve sve više smanjuje, što se očituje u mnogo blažoj disciplini, uvođenju novih predmeta i literaturi koja na ironičan način opisuje njeno djelovanje (Zaninović, 1988).

Vittorino Rambaldoni da Feltre, koji je djelovao u 14. stoljeću, ključni je predstavnik humanista u Italiji. Primarnu važnost pridaje moralnom odgoju i odgoju primjerom, vodeći se činjenicom da odgoj treba prilagoditi svakome djetetu nakon što se spoznaju njegove individualne osobine i to putem svjesnog usvajanja sadržaja i samostalnih radova bez dozvoljenog tjelesnog kažnjavanja (Zaninović, 1988).

U Francuskoj se humanizam javlja krajem 15. stoljeća, a najznačajniji predstavnici su Francois Rabelais i Michael de Montaigne. Za razliku od talijanskih, pedagozi francuskog humanizma zagovarali su ideju sveobuhvatnog obrazovanja te su konstantno težili proučavanjima novih znanosti poput botanike, anatomije i fizike. Rabelaisov roman *Gargantua i Pantagruel* kritizira feudalni poredak i zagovara oslobođenje od potlačenosti, ističući važnost religije i ispunjenog rada u moralnom odgoju. Pedagoški pogledi usmjereni su na fizički odgoj, intelektualni razvoj i svjesnu aktivnost učenika te je u nastavu uveo metodu razgovora, upoznavanje prirode i estetski odgoj (Hercigonja, 2021). Montaigne je također istraživao pitanje odgoja u dvojim djelima, posebice u *Ogledima*. Kao i Rabelais, oštro je kritizirao dotadašnji tradicionalni odgojni sustav fokusiran na memoriranje i preopterećivanje učenika te je naglašavao potrebu za cjelovitim razvojem učenikove sposobnosti – intelekta, tijela i moralnog karaktera, koji se postiže putem razgovora i putovanja, ne samo putem knjiga (Zaninović, 1988).

Ostali značajni pedagozi humanizma bili su Španjolac Ludovicus Vives i Nizozemac Erazmo Roterdamski (Zaninović, 1988).

Razdoblje srednjeg vijeka obilježeno je mnoštvom različitih pogleda na odgoj. Započinje ranim srednjim vijekom u kojem je Katolička crkva imala presudnu ulogu i sav odgoj u svojim rukama, što epoha skolastike pokušava uravnotežiti sa znanostima. Humanizam i renesansa se, u drugu ruku, u potpunosti suprotstavlja Katoličkoj crkvi naglašavajući humanosti i fizički odgoj kao temeljne vrijednosti.

1.3. Odgoj i obrazovanje novog vijeka

1.3.1. Empirizam i racionalizam u pedagogiji

Hebrang Grgić (2007) navodi kako je 17. stoljeće, čija je glavna prednost širenje tiskarstva, predstavljalo veliku prekretnicu u razvoju ljudske misli, moderne znanosti i knjižničarstva pošto je omogućilo brži protok informacija, nova istraživanja i stvaranje novih spoznaja. Nastala je moderna znanost, razdoblje novovjekovne filozofije, koja metode znanstvene spoznaje naglašava kao glavni problem. Njeni su utemeljitelji bili Francis Bacon i Rene Descartes.

Francis Bacon predstavnik je materijalista u Engleskoj koji u djelu *Novi organon znanosti* zagovara obnovu i potpunu preobrazbu znanosti. Bio je protivnik srednjovjekovne skolastike, smatrajući kako je prazna, neefikasna i ne pronalazi prednosti prirode, što rezultira nastankom lažnih idola kod čovjeka. Kao temeljne psihičke procese navodi pamćenje, maštu i mišljenje te sukladno tome i znanost dijeli na historiju, poeziju i filozofiju. Pedagogijom je smatrao samo vještinu prenošenja znanja, danas didaktiku, a odgoju pridaje veliku važnost smatrajući da treba težiti razvoju navika kod djeteta. Nauka bi po njegovom trebala biti temeljena na iskustvu (empirizmu), a naglašavao je važnost učenja u pedagogiji koje može dovesti do materijalističkog svjetonazora (Zaninović, 1988).

Za razvoj buržoaskog racionalizma zaslužan je Rene Descartes koji u djelu *Rasprava o metodi* objašnjava temeljna pravila znanstvenog istraživanja. Um je pokazatelj spoznaje, filozofija počinje sumnjama koja dovodi do istine. Naglašavao je razvijanje uma u odgojno-obrazovnim procesima, a to je moguće pomoću zornosti na nastavi i promatranjem prirode. Descartes je bio uvjeren da svaki čovjek posjeduje jednake sposobnosti za učenje, stjecanje znanja i istraživanje te da svi imaju jednaka prava na obrazovanje. Njegova je dobro poznata izreka *Mislim, dakle jesam* (Hercigonja, 2021).

Krajem 15. stoljeća dolazi do javljanja socijalnih utopista među kojima prednjače Thomas More i Tommaso Campanella. Moreovo humanističko stajalište vidljivo je u

utopijskim shvaćanjima idealnog komunističkog uređenja. U prvom dijelu knjige *O najboljem uređenju države i o novom otoku Utopiji* oštro kritizira društvene odnose u Engleskoj, dok u drugom predstavlja svoju ideju utopijskog uređenja temeljenoj na potpunoj jednakosti i slobodi. Campanella je bio talijanski predstavnik utopista koji u djelu *Grad sunca* predstavlja ideal države temeljen na harmonijskoj vladavini razuma, mudrosti, moći i ljubavi. Veliki naglasak stavlja na intelektualni odgoj i uporabu polemike i diskusija u nastavi te upozorava na štetnost verbalizma i skolastike (Zaninović, 1988).

Ocem suvremene pedagogije te začetnikom i inspiratorom pedagogije novoga vijeka smatra se Jan Amos Komensky koji je napravio do tada nezamislivi iskorak u didaktici objavivši 1632. godine djelo *Didactica magna* ili *Velika didaktika* (Bilić, Matijević i Opić, 2016). Njegovo će djelovanje i utjecaj biti opisani u nastavku ovoga rada.

1.3.2. Pedagogija u 17. i 18. stoljeću

U 17. i 18. stoljeću događaju se u mnogim sferama, pa tako i u pedagogiji, bitne promjene u Njemačkoj, Austriji, Engleskoj, Francuskoj i Rusiji. Krajem 17. stoljeća javlja se ideološki i obrazovni pokret prosvjetiteljstva kojemu je temeljni cilj, kao što mu naziv govori, prosvjeta velikog broja ljudi (Zaninović, 1988). Njegov je nastanak usko povezan s Descartesovim i Baconovim djelovanjem pa „i racionalizam i empirizam, kao filozofske orijentacije, spadaju u korpus prosvjetiteljstva kao intelektualnoga i duhovnoga pokreta ranoga i srednjega novovjekovlja“ (Veljak, 2013, str.120). Prosvjetitelji se suprotstavljaju tradicionalnom religijskom nadzoru i skolastici, smatrajući da su racionalni nadzor i deizam jedina mjerila svega što postoji, a prosvjeta jedini alat odupiranja feudalnom poretku. Veliki naglasak stavljaju na pravo svakog čovjeka na školovanje (Zaninović, 1988). Osobe koje su u to vrijeme bile najizražajnije u svome pedagoškom djelovanju su John Locke i Jean Jacques Rousseau.

Pokretač promjena bio je John Locke koji sa svojim pedagoškim idejama temeljenim na iskustvu stečenom samopromatranjem postaje osnivač empirijske psihologije. U djelu *Rasprava o ljudskom razumu* „pravilno izvodi spoznaju iz osjeta, vanjskog svijeta, ali dopušta i unutrašnje iskustvo (refleksiju) kao samostalan izvor znanja, čime pripada idealizmu“ (Zaninović, 1988, str.117). Odgoju je pridavao veliku važnost smatrajući da je dijete rođenjem *tabula rasa* te da upravo odgojem treba postati čovjek sa zdravim razumom i smislom za praktične potrebe, što iznosi u djelu *Misli o odgoju* razvijajući pedagoški sistem koji to ostvaruje. Neke od temeljnih smjernica kojima se vodio bile su individualni odgoj, naglašavanje

važnosti tjelesnog odgoja, empirijsko shvaćanje morala i odgoj čestitosti i ljubavi prema istini i protivljenje velikoj disciplini i strogosti (Zaninović, 1988). Prema Jakopec (2014), Locke u djelu *Druga rasprava o vlasti* iznosi revolucionarnu ideju izjednačavanja majčinske i očinske uloge u odgoju te smatra da su oni dužni brinuti se o djetetu do punoljetnosti, dok mu kasnije trebaju pružiti autonomiju djelovanja.

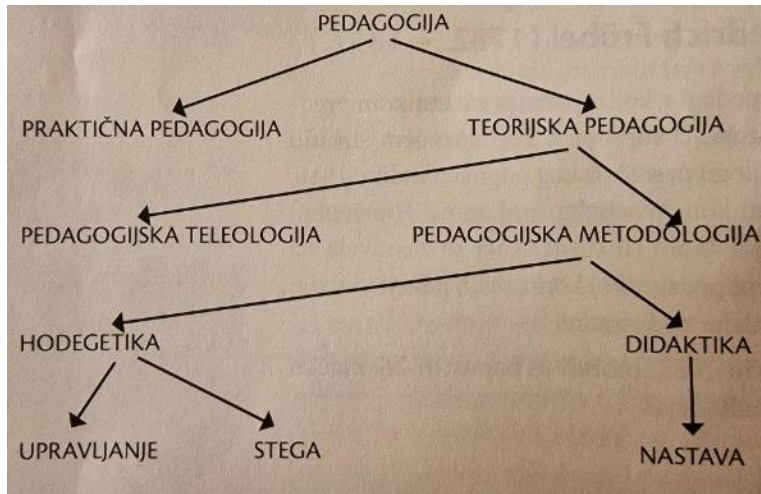
Jean Jacques Rousseau svoj je pedagoški cilj naglasio u djelu *Emil ili o odgoju* u kojemu se suprotstavlja skolastici, feudalizmu i krutom kažnjavanju djeteta smatrajući da je odgoj stavka u kojoj su, neovisno o staležu, svi jednaki. Glavni mu je pedagoški moto naturalizam, odnosno odgoj usko vezan za prirodu. On ustvari „postavlja temelje ponovnomu zadobivanju prirodnosti, čupajući dijete formalnomu i normativnomu građanskom odgoju, koji sputava njegovu slobodu koju mu priroda pruža“ (Sunajko, 2020, str.403). Prema njegovom mišljenju čovjek je dobar, ali ga vanjski utjecaji kvare i odmiču od prvotnog dobra njegove prirode (Bilić, Matijević i Opić, 2016). Dobrim odgojem smatrao je kombinacijom triju odgoja: odgoja prirode koji se očituje i razvoju sposobnosti i organa, odgoja prirode koji uči razvijati to što nam je priroda dala i odgoj stvari koji se ostvaruje iskustvenim učenjem (Hercigonja, 2021).

Krajem 18. stoljeća, u vrijeme zaostajanja Njemačke za Francuskom i Engleskom buržoazijom, izraženo je djelovanje Immanuela Kanta koji pokušava odgojiti samostalnu i slobodnu ličnost čovjeka kojoj daje novu dimenziju. Smatra, za razliku od Rousseaua, da priroda treba usavršiti čovjeka te da je čovjek samo ono što odgoj učini od njega (Hercigonja, 2021).

1.3.3. Pedagogija u 19. stoljeću

Ovo je stoljeće donijelo brojne promjene i pedagoge koji su svojim idejama mijenjali daljnji razvoj pedagogije kao znanosti. Svaki je od njih imao svoju verziju viđenja pedagogije kao znanosti te su, temeljeno na prethodnim spoznajama, u nju unosili novine (Hercigonja, 2021). Prema Mijatoviću (1999), u 19. stoljeću dolazi do spajanja dualističkih teorija o svrsi i zadaćama odgoja i obrazovanja u jednu progresivnu ideju koja zaključuje da „skladan razvitak osobnih sposobnosti i odgovarajuće poduke za životne i građanske dužnosti najviša je razina svrsishodnog određenja školstva do tada i postavlja novu razinu standarda“ (Mijatović, 1999, str.42). Najveći je iskorak u elementarnom (osnovnoškolskom) obrazovanju i didaktici napravio Johann Heinrich Pestalozzi koji je prvi shvatio da proces učenja treba rastaviti na osnovne elemente koji počinju od onoga što dijete poznaje te se razvijaju prema nepoznatim i kompleksnijim učenjima (Zaninović, 1988). Njegovo će djelovanje na razvoj pedagogije biti objašnjeno u nastavku rada.

Osoba najznačajnija za utemeljenje pedagogije kao znanosti bio je Johann Friedrich Herbart. On razdvaja pedagogiju od filozofije i definira ju kao normativnu znanost temeljenu na psihologiji i etici. Napravio je shemu strukture i sustava pedagogije kao znanosti:



Slika 1: strukturalni sustav pedagogijske znanosti prema Herbartu

Nastavu, odgoj i vođenje djeteta u ranoj dobi putem opomene, nadzora, zapovijedi, zabrane, kazne, igre, rada, autoriteta i ljubavi smatrao je glavnim sredstvima odgoja. Nastava se kao najvažnije sredstvo sastoji od jasnoće, asocijacija, sustava i metoda, odnosno nastavnik prvotno izlaže nove sadržaje, zatim se to povezuje s prethodnim znanjima nakon čega se stvaraju zaključci i provodi praktična primjena usvojenog (Bilić, Matijević, Opić, 2016).

Friedrich Fröbel, koji uzore svoga djelovanja pronalazi u Rousseau i Pestalozziju, značajan je u razvoju predškolskog odgoja te je 1837. godine otvorio prvi dječji vrtić kojemu je prethodila i osnovna škola po uzoru na Pestalozzija osnovana 1816. godine. Slično Rousseau, smatra da se dijete po prirodi rađa dobro, ali zlo nastaje pogrešnim odgojem. Naglašava važnost igre kao najspiritualnije aktivnosti u cjelokupnom razvoju djeteta, posebice u razvijanju govora (Zaninović, 1988).

Aktivni njemački učitelj i pedagog Adolf Diesterweg glavni je predstavnik pestalocijanstva u Njemačko te se izdvaja po tome što je osnovao Pedagoško društvo koje je radilo na udruživanju rada učitelja. Razlikuje tri načela koji čine pedagoški nazor: samorad, prilagođavanje prirodi i prilagođavanje kulturi, a temeljnim ciljem odgoja smatra razvitak čovjeka u djetetu i odgajanje samostalnosti posredovanjem samorada (Zaninović, 1988).

Sredinom 19. stoljeća javlja se naučni socijalizam čiji su temeljni predstavnici Karl Marx i Friedrich Engels koji su, osim značajnih političkih tema, postavljali i određena odgojna pitanja važna za ostvarivanje socijalističkog odgojnog cilja (Hercigonja, 2021).

U to se vrijeme javlja i pozitivizam u pedagogiji, filozofski pravac koji naglašava važnost samostalne apstraktne misaone djelatnosti. Značajan pozitivist bio je Herbert Spencer koji u djelu *O odgoju umom, moralnom i fizičkom* iznosi svoje pedagoške poglede o odgajanju koje čovjeka treba pripremiti za potpun život, a temeljnim načelom nastave smatra utilitarizam i pripremu za samoobrazovanje (Zaninović, 1988).

Druga polovica 19. stoljeća izrodila je poznata imena važna za daljnji razvoj pedagogije, među kojima treba istaknuti Konstantina Dmitrijevića Ušinskog, Johna Deweya i Antona Semjonoviča Makarenka. Ušinski se bavio problematikom didaktike i metodike, posebice metodikom materinskog jezika u osnovnoj školi te je njegova misao o narodnom odgoju budila interes za narodnim školama i pedagogijom. Makarenko kao glavnu pedagošku ideju uzima socijalistički humanizam koji se očituje u poštivanju dječje ličnosti i ljubavi, odgovornosti i povjerenju u dijete. Razradio je metodologiju kolektivnog odgoja djece koji je moguć na četiri načina: primarni kolektiv, radna brigada, radna grupa i opći kolektiv nastavnika i učenika. Dewey je najpoznatiji filozof i pedagog Amerike i začetnik novog pravca pragmatizma nazvanog instrumentalizam (Zaninović, 1985). Deweyjev će utjecaj detaljno biti opisan u nastavku ovoga rada.

Novi je vijek sa sobom donio mnoštvo promjena po pitanju razvoja pedagogije kao znanosti. Značajan utjecaj imao je razvoj tiskarstva s obzirom da je sve po pitanju istog postalo mnogo dostupnije ne samo imućnijim, nego i ostalim ljudima. U ovome je razdoblju, posebice u 19. stoljeću, djelovalo mnogo veoma značajnih mislilaca i pedagoga koji su svojim radom uveli nove ideje i znanja u razvoj pedagoške znanosti, počevši od Komenskog pa sve do Descartesa, Bacona, Rousseaua, Kanta, Pestalozzija, Herbarta, Deweyja i ostalih.

1.4. Odgoj i obrazovanje suvremenog doba

1.4.1. Odgoj i obrazovanje u 20. stoljeću

Početak ovog stoljeća u Njemačkoj se javlja socijalna pedagogija pomoću koje se buržoazija pokušala poslužiti u rješavanju socijalnih problema. Veoma je snažan utjecaj imala i pojava psihoanalize Sigmunda Freuda koja obuhvaća i tumači, aktivnošću podsvijesti i libida,

svu duhovne pojave i kulturu te drži stav da je „svako odgajanje prinuda, nadilje, potiskivanje i u krajnjoj liniji uzročnik psihoneurotičkih oboljenja“ (Zaninović, 1988, str.291).

Drugi svjetski rat donio je promjene po pitanju odgoja i školstva, što se u Jugoslaviji odrazilo reformiranjem odgojno-obrazovnog sistema koje je nailazilo na prepreke s obzirom da je dolazilo do brojnih skretanja u praksi, pretjerivanja i nedovoljne pripremljenosti nastavnika na nove načine rada (Zaninović, 1988).

Izuzetno je važno napomenuti kako je ovo stoljeće ključno za reformacija pedagogije pošto se već u početnim godinama javljaju nove škole koje, u zamjenu za sjedilačko-slušalačko-gledalačku nastavu nude didaktičke modele po kojima bi učenici bili aktivni kao subjekt. Umjesto razredno-predmetno-satnog sustava predlažu se alternativni oblici rada vidljivi i danas u smislu organiziranja učenika u grupe, projekata u laboratorijima, individualizacije učenika i ostalome.

Neki od najznačajnijih pedagoga djelovali su upravo u ovome periodu i imali ključnu ulogu u razvoju pedagogije kakvu mi danas poznajemo. Treba istaknuti Rudolfa Steinera i Mariu Montessori koji su osnovali novije oblike škola, takozvane alternativne škole. U Steinerovoj waldorfskoj školi zagovara se učenje i igra u prirodi s prirodnim materijalima bez uporabe digitalnih medija te je učenje glavom, srcem i rukama ključno za zadovoljavanje razvojnih potreba i ostvarivanje mogućnosti učenika. Montessori škole polaze od ideje slobodnog odgoja te se, kao i waldorfske, baziraju na naglašavanju da se osim glavom mora učiti rukama i srcem. Individualni pristup i prilagođeni didaktički materijali ključni su elementi ove škole. Osim njih, utjecaj na razvoj pedagogije imali su i Helen Parkhurst, John Dewey, Anton Semjonovič Makarenko, Alexander Sutherland Neill, Celestin Freinet, Jerome Seymour Bruner i Benjamin Samuel Bloom (Bilić, Matijević, Opić, 2016).

1.4.2. Suvremena obrazovna tehnologija

Potkraj 20. stoljeća dolazi do naglog razvoja znanosti i tehnologije, što izrazito utječe na odgoj i obrazovanje. Pojavom prvih računala dolazi i do nastavka strojeva za učenje koji predstavljaju značajno veće i olakšane mogućnosti pristupu informacija i ostvarivanju potencijala učenika pomoću raznih postupaka, metoda, znanstvenih principa, modela i teorija u rješavanju nastavnih problema. Skinnerova programirana nastava omogućila je učeniku napredak u učenju individualnom brzinom, odnosno korak po korak s povratnom informacijom nakon svake usvojene cjeline (Zaninović, 1988).

Nanni i Pasqualetti (2005, str 262) su stajališta da „ako je istina da digitalni mediji, pomoću multimedijalne težnje istome cilju, provode *metamorfozu* tradicionalnih medija, jednako je tako istina da daju nova značenja i provode *metamorfozu* kodeksa priopćavanja i tradicionalnog odgoja i obrazovanja“, što bi značilo da upravo oni gotovo nameću odgovarajući odgoj i obrazovanje. Sukladno tome, Đuran, Koprivnjak i Maček (2018) navode implementaciju medija u odgoj i obrazovanje od najranije dobi kao ključnu stavku u shvaćanju suvremenog načina života kod djece kako bi postali samosvjesni, samopouzdana i društveno aktivni odrasli ljudi.

Dakle, suvremeno doba donijelo je, i još uvijek donosi, brojne promjene po pitanju samog promišljanja o odgoju i obrazovanju. Naime, javljaju se nove i suvremenije škole koje nude drugačije didaktičke modele u svrhu što veće samostalnosti i slobode učenja. Neizbježni razvoj tehnologije omogućuje brže i jednostavnije širenje informacija koje se očituje u novim načinima prenošenja znanja, alatima, metodama i postupcima učenja.

2. PEDAGOZI KLJUČNI ZA RAZVOJ PEDAGOGIJE

2.1. Sokrat

2.1.1. *O Sokratovom životu*

Sokrat je živio od 469. do 399. godine prije Krista u Ateni. Za njega saznajemo kroz djela njegovih učenika, Platona i Ksenofonta, koji ga u svojim djelima prikazuju kao filozofa u direktnom smislu riječi. U svom je životu nerijetko oko sebe okupljao mlade ljude i učio ih svojim shvaćanjima, što je izazvalo uznemirenje kod atenske demokracije kojoj se za svoga života žustro suprotstavljao iako je bio sin demokratskog podrijetla te se veoma kritički odnosio prema javnom životu u Ateni. Kada su ga nakon mnogih uspješnih zatvorili, imao je mogućnost bijega iz zatvora, ali nije htio iznevjeriti svoja načela do samog kraja te je naposljetku osuđen na smrt ispijanjem otrova (Zaninović, 1985).

Usprkos tome što ne postoji pisani trag o njegovim djelima, ostavio je izniman trag na filozofiju i odgoj svojega vremena te brojni autori i danas pišu o njegovom djelovanju. Škola koju je osnovao nazivala se agora te je upravo ona bila javno mjesto u kojem je Sokrat hodao i komunicirao s ljudima, propitkivao ih i analizirao probleme iz svakodnevnog života (Bilić, Matijević, Opić, 2016).

2.1.2. *Pedagoški utjecaj*

Sokrat se smatra izrazito značajnom ličnosti u povijesti pedagogije jer je poljuljao temelje relativizma sofista. Iznimno je isticao moralne vrline kao i važnost pravilnog spoznavanja za moralni život, iako je pri tom pogrešno pretjerivao u vrijednosti spoznaje (Zaninović, 1985). Bio je zagovaratelj dubokog razmišljanja, po njemu je čovjek kao misaono biće mjera svih stvari te je cilj svakoga da spozna samoga sebe, a nema veće vrline od mudrosti i znanja. Sokrat je svoju metodu dijelio na dva dijela, ironiju i majeutiku. Ironija je negativni dio zajedničkog istraživanja te uvjeravanja o pogreški, dok je majeutika s druge strane pozitivni dio pronalaženja istine (Zaninović, 1988). Majeutika je metoda u kojem dolazimo do istine ili znanja te se i dan danas koristi u školama i fakultetima, donekle unaprijeđena. Ova metoda je način koji djeluje na čovjeka da bi se usavršio po pitanju intelektualnih i etičkih vrlina. Njegova metoda spoznaje naziva se dijalektika, a ona predstavlja istraživanje u području mišljenja usuglašavanjem različitih stavova ponekad i proturječnih (Golubović, 2010).

Prema Zaninoviću (1988), Sokrat je začetnik induktivne metode koja je kasnije evoluirala u heurističku metodu, odnosno metodu u kojoj učitelj postavlja pitanja u skladu s učeničkim

predodžbama, učenici odgovaraju te ih učitelj navodi na ispravan zaključak. Koristio se ispitivačkim postupcima tako što bi prilikom razgovora s drugima u obliku elastične konverzacije ukazivao na različite nedostatke u znanju drugih ljudi, pronalazio im pogreške u njihovima tvrdnjama i shvaćanjima te ih na taj način usmjeravao pravim putem da spoznaju istinu i moralna načela.

Tijekom dijaloga Sokrat zahtijeva kratak i jednostavan odgovor na postavljeno pitanje. Njegova su pitanja formulirana na taj način da daju sažet i točan odgovor, a sama po sebi navode sugovornika u zaplitanje ukoliko im proturječi. Njegov se dijalog bolje odvija i postiže bolje rezultate ukoliko se koristi kombinacija i integracija dijaloških formi, različiti izbori nastavnih sadržaja, sredstava i metoda, različiti oblici rada, nejednolični pristupi nastavnim sadržajima, provjeravanjima i vrjednovanjima samog znanja, što u konačnici polazi od stavljanja učenika u središte nastavnog procesa. Kod njegovog dijaloga središnje mjesto zauzima nastavnikovo ili učenikovo postavljanje problema te pitanje koje učenik pokreće u otkrivanju novoga (Zorić, 2008).

Prednosti njegove dijaloške nastavne metode su povećavanje samostalnog rada te cjelokupne aktivnosti i pozornosti učenika. Glavna odrednica ove metode je da se svi učenici u razredu pokrenu na umni rad te da dođu do uspostave novih veza i zaključaka o proučavanim idejama i pojavama.

Glavni nedostaci u primjeni njegove dijaloške metode su prezentacija novih nastavnih sadržaja, provjeravanje i obnavljanje znanje, vremenska neekonomičnost, diskontinuitet te duga i komplicirana priprema za nastavnika (Zorić, 2008).

Sokratovo djelovanje naglašava poticanje kritičkog mišljenja koje se očituje korištenjem dijaloga u nastavi. Naučiti omladinu smisljeno razmišljati bio je njegov temeljni cilj, a dijalog osnovni alat ostvarivanja upravo tog dubokog promišljanja neophodnog za razvoj učenika u svakom smislu. Dijaloška metoda je kvalitetnija ako se koriste kombinacije različitih sadržaja, sredstava i metoda te je to ono čega bi svaki učitelj trebao biti svjestan.

2.2. Jan Amos Komensky

2.2.1. O životu Jana Amosa Komenskog

Jan Amos Komensky rođen je u 16. stoljeću, točnije 1592. godine u Moravskoj. Imao je izrazito teško djetinjstvo koje je bilo posljedica preranog gubitka roditelja. Pohađao je sveučilište u Heidelbergu te je se nakon završetka vratio nazad u domovinu gdje postaje svećenik i upravitelj

škole češke braće. Za to vrijeme trajao je tridesetogodišnji rat (1618-1648) i to ga je natjeralo na odlazak u Poljsku, a kasnije i Nizozemsku gdje je naposljetku i umro 1670. godine.

Podijelio je odgojno razdoblje na četiri razine: do 6. godine (materinska škola), od 6. do 12. godine (osnovna škola), od 12. do 18. godine (gimnazija) te od 18. do 24. godine (akademija). Upravo je ovom podjelom postavio temelje modernog školskog sustava, naglašavajući važnost da osnovna škola mora biti obavezna bez obzira na nacionalnu, spolnu i vjersku pripadnost djece. Bio je vizionar te su se njegove ideje u to vrijeme brzo širile po Europi (Bilić, Matijević i Opić, 2016).

2.2.2. Glavna pedagoška djela

Njegovo glavno djelo je *Velika didaktika* koja je najprije objavljena na češkom jeziku, a kasnije i na latinskom. U njoj je iznio svoju opću teoriju odgoja i obrazovanja te objasnio didaktičke principe i školski sustav, detaljno uspoređujući zakonitosti u pedagogiji sa zakonitostima u prirodi i opisujući na koji način treba postupati s djecom, osobito onom koja su manje obdarena smatrajući da se upornim radom i s njima mnogo toga može postići. Borio se za ravnopravnost sve djece u smislu da ne treba učiti samo djecu bogatih i uglednih ljudi, nego i siromašnu građansku djecu.

Informatorijum za materinsku školu (Materinska škola) drugo je veliko djelo Komenskog te ga začetnikom predškolskog odgoja možemo smatrati upravo radi ideja koje zastupa u njemu. Materinska škola je razdoblje od rođenja do djetetove šeste godine. Ovo djelo Komensky posvećuje roditeljima, odgajateljima i svima ostalima koji se bave odgojem djece, smatrajući da upravo oni malenom djetetu trebaju usaditi određene vrijednosti po pitanju pravednosti, poslušnosti, rada i ostalih temeljnica važnih za njegov cjelokupni razvoj. Veliki naglasak stavlja na brigu o zdravlju djeteta, ističući važnost kretanja, vježbanje i igre. Komenskog smatramo ideologom narodne osnovne škole koja treba obuhvaćati učenje triju vještina: čitanja, pisanja i računanja. Materinski jezik temelj učenja, pošto bez njega ne možemo razvijati vještine niti učiti ostale strane jezike. Škola materinskog jezika ukupno je podijeljena na šest razreda te on je za svaki napisao knjige koje su nosile nazivale po različitim cvjetovima (Zaninović 1988).

2.2.3. Pedagoški utjecaj

Komensky je jedna od najvažnijih osoba u povijesti pedagogije jer je upravo on postavio temelje nove, suvremene pedagogije. Upravo je *Velika didaktika* nezaobilazno djelo u pripremanju nastavnika i dan danas. Ono što je pokušavao jest približiti školovanje i

obrazovanje običnom narodu, a ne samo bogatima, što je izražavao kroz svoj pedagoški sistem demokratskog karaktera. Također, treba istaknuti da je on prva osoba koja se zalagala za opće obrazovanje i jedinstven školski sistem (Zaninović, 1985).

U *Velikoj didaktici* upozorava na učenikovu koncentraciju u nastavi o kojoj se i danas vode rasprave, naglašavajući da učenik mora biti aktivan i pažljiv na nastavi te je poželjno da vježba ponavljati, ali se strogo suprotstavlja učenju napamet naglašavajući važnost pamćenja najbitnijih stavki. Uspostavio je novu organizaciju školstva i nastave te se borio protiv metoda mehaničkog učenja iz srednjeg vijeka, ukazivao je na važnost praćenja nastave te samog interesa za nju naglašavajući veoma važnu stavku – stupnjevito učenje, odnosno učenje od jednostavnijeg ka složenijem. Što se tiče odgoja, njegovi se stavovi baziraju na moralnom odgoju koji se temelji na religioznom shvaćanju sukladno njegovim vjerskim uvjerenjima, ali s druge strane naglašava da bi djeca trebala obratiti pozornost na stavke poput higijene, tjelovježbe i umjerenog načina život. Prvi je u povijesti pedagogije koji se zalagao za poučavanje mladih u većim grupama, smatrajući da se na taj način bolje uči. Kod nastavnika je zahtijevao izrazitu jasnoću, temeljitost te razumljivost samog sadržaja koji se uči (Zaninović 1988).

Dakle, djelovanje Komenskog predstavlja izuzetno važnu prekretnicu po pitanju školovanja jer stvara uvertiru u jedinstveni školski sustav ističući stupnjevito učenje, odnosno od jednostavnijeg ka složenijem. Protivi se učenju napamet i stavlja naglasak na pomno praćenje nastave, što je od velike važnosti i u današnjem suvremenom vremenu.

2.3. Johann Heinrich Pestalozzi

2.3.1. O Pestalozzijevom životu

Ironična činjenica je da Pestalozzi nije bio baš najbolji učenik jer je učio samo srcem, odnosno cijelim se svojim bićem primao onoga ono što mu je dirnulo srce ili mu je bilo zanimljivo te bi na taj način često znao iznenaditi svoje učitelje. U mladosti je htio postati svećenik jer je smatrao da će na taj način najbolje služiti Bogu i narodu. Zajedno s nekolicinom mladih osniva tjednik koji se zvao *Sjećanje* i njegova je svrha bila da podsjeti čitatelja na svoje dužnosti i prava, kao i na tjelesni i duševni odgoj, predstavljajući svoj rad i kroz dozu šale. Bio je veoma vrijedna i marljiva osoba, za života je nerijetko radio naporene poslove, ali nikada nije trčao za materijalizmom te se znao zadovoljiti malim stvarima i onime što je njegovo srce činilo sretnim. Izrazito je volio promatrati igru svojih učenika, do te mjere da bi ponašanje djeteta koje se nije željelo igrati i socijalizirati s ostalima u njemu izazivalo uznemirenje i mišljenje da je ono duševno ili tjelesno zaostalo (Polack, 1927).

Započeo je i eksperiment pod nazivom *Neuhof*, tako što je zaposlio siromašniju djecu iz okolice i dao im zadatak da predu i tkaju pamuk. U to je vrijeme to bio izniman obrazovni pothvat i za njega je to bilo ostvarenje sna, odnosno ponovno stvaranje neovisne ljudske populacije koja će biti udaljena od grada. Projekt je postavio dva cilja: da uvede djecu u gospodarsku stvarnost te da im pomogne da stvore svoju vlastitu neovisnu osobnost unutar samog društva. Nažalost, . projekt je naišao na velike zapreke što je u konačnici dovelo do njegovog prekida, a krivnja je za neuspjeh ogleda se u vanjskim čimbenicima. Smatrao je da je rad čovjeku urođen, ali nakon što su djeca žalila za danima slobode i igre, vrlo brzo je počeo drugačije misliti (Jakir, 1997).

2.3.2. *Pedagoški utjecaj*

Knjiga pod nazivom *Učenje glavom, srcem i rukom; obrazovanje u duhu Pestalozzija* napisana je i objavljena 2010. godine od strane autora Arthura Brühlmeiera. Glavni je cilj knjige upoznati sve čitatelje s osnovnim idejama i mislima pedagoga i filozofa Johanna Heinricha Pestalozzija, sve u svrhu što boljeg stvaranja obrazovnog sustava i škola. Knjiga je podijeljena na 27 poglavlja koja detaljno opisuju Pestalozzijevu teoriju učenja ne samo glavom, već i srcem i rukom. U današnjim školama najviše je zastupljeno učenje glavom, zatim srcem, a najmanje rukom. Teorija koja je predložena u ovoj knjizi je korisna za sve one koji se bave odgojem i obrazovanjem učenika ukoliko žele postići bolje rezultate sa svojim učenicima te da se upravo oni razvijaju u cjelovite individue poštujući pritom sva učenja iz ove knjige (Šustek, 2015).

Kada gledamo primjenu koncepta glave, srca i ruke, tu ne gledamo na tri različite osobe, već su to tri različita gledanja na istog čovjeka koji je u potrazi za slobodom, a da bi ostvario svoje potencijale sve tri navedene sastavnice moraju biti zadovoljene. On koristi riječ glava da bi čovjeka kroz sposobnost razmišljanja odvojio od zbunjujućih ideja o svijetu. Upravo sastavnica glave omogućuje razvijanje vlastitih koncepata i ideja. Područje srca je kad pojedinci, odnosno ljudska bića, ostaju na površini ili su potpuno uronjena u vanjski svijet i samo iskustvo kroz koje prolaze stavlja pred njih određene zahtjeve te ih u konačnici približava svojim bližnjima u naporu da ovladaju prirodom kroz rad. Djelujući između onoga što postoji te onoga što bi trebalo biti, ljudi nemaju drugog načina nego da koriste ovaj stalni sukob u kojem se suočavaju otvoreno i pošteno da bi formirali svoje osobno postojanje i to se naziva rad ruku. Treba istaknuti da se ove tri sastavnice i cijeli ovaj proces odvijaju unutar društvenog okvira te da isto to društvo oblikuje ljudsko razmišljanje i može biti izvor nezadovoljstva određene osobe (Jakir, 1997).

Prvotno otac i majka, a nakon toga i učitelji i odgajatelji u školama i predškolskim institucijama imaju ulogu pedagoga za djecu. Oni tijekom tog važnog vremena djetetu usađuju moralne vrijednosti te razvijaju snagu slobodne volje koja mu ostaje za cijeli život pa možemo reći da učitelji i roditelji imaju ključnu ulogu u odgoju djece. Svi učitelji bi trebali težiti ka tome da u svojoj obrazovnoj aktivnosti imaju sve tri sastavnice koja su vezana za razvijanje sposobnosti kod djece (Jakir, 0997). Da bi nastava bila uspješna ne možemo je bazirati samo na emocijama, nego mora postajati potpuni sklad između glave, srca i ruke. Ako to gledamo s današnjeg stajališta, osim ove tri smjernice tu su još sklad kognitivnog, afektivnog i psihomotornog razvoja djece (Bognar i Dubovicki 2012).

Pestalozzi ističe da nikada nije uspostavljena potpuna ravnoteža između glave, srca i ruke te da postoji mogućnost urušavanja, što bi u prednost ili zaostatak dovelo jednu od triju sastavnica. On odbacuje pedagogiju kao nalik idealnog ili zbiljskog svijeta te je prihvaća kao oblik djelovanja koji svakoj osobi dopušta da prepozna osobnu individualnost. Idealno bi bilo da roditelji djeluju kao pedagozi, odnosno da to i jesu, ali samim razvojem obitelji škola postaje središte odgoja i obrazovanja te igra veliku ulogu u civiliziranju društva. Prema njemu škola ne bi trebala samo mladom čovjeku prenositi pregršt informacija koje je civilizacija nagomilala, nego bi ga jednostavno trebala izgraditi kao slobodno ljudsko biće svojom pedagoškom djelatnošću u čemu je cijeli smisao metode. Njegova se metoda pokazala veoma originalnom, što se očituje u tome da su svi pedagozi praktičari u 19. i 20. stoljeću na nju upućivali unatoč svim poteškoćama (Jakir, 1997).

Zaključno, Pestalozzijev model učenja glavom, srcem i rukama omogućava cjelokupni razvoj učenika, odnosno onaj u kojem se dijete ne razvija samo kognitivno, već i afektivno i psihomotorno. Logično je da nije potrebno, nije ni moguće, da sve tri sastavnice budu jednake, ali je djelomična ravnoteža izrazito važna kako bi se učenici ostvarili u potpunosti kao individue i iskoristili svoje potencijale.

2.4. John Dewey

2.4.1. Deweyjevom životu

John Dewey rođen je 1859. godine u SAD-u. Bio je filozof, pedagog, psiholog i socijalni reformator koji je otvorio privatnu školu u Chicagu pod nazivom *Ekperimentalna škola* s ciljem preispitivanja svojih pedagoških ideja. Škola je pratila prirodni razvoj djeteta i samo njegovo učenje te je bila okosnica progresivnog obrazovanja. U mladim je danima bio učitelj u

osnovnoj školi, a kasnije i sveučilišni profesor u Minnesoti i Michiganu, potom u Chicagu te na kraju na Columbia State Universityju u New Yorku (Previšić, 2009).

Isticao se i svojim političkom i znanstvenim angažmanom te je velik dio svoje karijere podredio preobrazbi školskog sustava. Zastupao je osnovna načela odgoja te se podosta kritički odnosio prema školskom sustavu smatrajući da upravo on od učenika vodi ka pasivnošću i neaktivnošću prilikom nastavnog procesa. Upravo je radi toga želio napraviti reformu Američkog školskog sustava kako bi što više približio svakodnevni život s onim što se djecu učilo u školama (Golubović i Subotić, 2022).

2.4.2. Pedagoški utjecaj

Deweyjeva koncepcija odgoja temelji se na tome da se svakoj osobi osigura razvoj individualiteta koji će biti u skladu s potrebama socijalne okoline. Nastava i odgoj moraju se odvijati u različitim školskim i životnim okruženjima kao što su priroda, različite radionice, knjižnice i druga mjesta, sve u svrhu da se nastava i odgoj temelje na iskustvenom učenju. Za njega kažemo da je najpoznatiji zastupnik neklasične pedagogije, s obzirom na tri glavne okosnice njegova pedagoškog djelovanja, a to su su : pragmatizam kao filozofsko-pedagoški cilj i polazište, radna i aktivna škola kao odgojno obrazovna praksa te reformna pedagogije u smislu znanstvenog ishodišta.

Pragmatizam se temelji na tome da su nam vjerodostojne ideje koje su nam korisne u životu. On odgojni pragmatizam gleda kroz stalni razvoj djeteta za bi se društveno prilagodilo i socijaliziralo. Radna i aktivna škola, kao odgojno-obrazovna praksa, karakterizira učenje koje nije imalo previše razumijevanja i sami položaj učenika bio je da su bili poslušni objekt koji je udaljen od suštine. Osim učenika koji su u ovoj situaciji bili podređeni, učitelji su u suštini bili prenositelji samo osnovnog znanja koje su učenici trebali naučiti napamet. Ovakav oblik škole kod učenika je stvarao pokornost, što je najbolji pokazatelj zanemarivanja odgoja te samim time i učenika. Reformna pedagogija odnosi se na njegove pedagoške ideje koje je prvotno istraživao u svojoj privatnoj školi, a kasnije i diljem Amerike. Htio je preoblikovati škole i obrazovanje svojim pragmatičnim idejama. Njegove ideje, odgojno obrazovne prakse imali su veliki utjecaj u stvaranju nove škole (Previšić, 2009).

Dewey je svojim pragmatičnim idejama uvelike utjecao na razvoj iskustvenog učenja. Iako se njegova teorija u vrijeme djelovanja činila poprilično neobičnom, ona je danas vidljiva i veoma važna u podučavanju. Naime, učenici najbolje uče ako su direktno prisutni u događanjima ili

situacijama jer ih to približava svakodnevnom životu i aktivnosti učenja te ih odvlači od pasivnosti i neaktivnosti prilikom samog procesa učenja.

2.5. Maria Montessori

2.5.1. O životu Marie Montessori

Maria Montessori, jedna od osoba ključnih za razvoj reformacije pedagoške koncepcije, rođena je 1870. godine u mjestu Chiaravelle. Pošto su joj roditelji bili intelektualci i imali samo nju kao kći jedinicu, dok je bila djevojčica preselili su se u Rim kako bi joj osigurali što kvalitetnije obrazovanje. Iako su roditelji očekivali da će postati učiteljica, ona se opredijelila za prirodne znanosti i tehniku, što je rezultiralo velikim interesom za medicinu. Unatoč mnogim nedaćama, postala je prva žena doktorica medicine te već iduće godine, 1897., prilikom volontiranja u psihijatrijskoj klinici nailazi na skupinu djece s teškoćama kojima nije pružena adekvatna pomoć u razvoju. Upravo je tu započeo njezin pedagoški put, vođen mišljenjem da takva djeca nisu medicinski, već pedagoški problem. Kao direktorica instituta za rad s djecom s teškoćama, pokreće osposobljavanja učitelja i eksperimentalnu školu koja bi takvoj djeci omogućila intelektualni napredak, a u cijelom je tom procesu Maria stekla titulu pedagoga te je njezin interes za rad s djecom dosegao vrhunac (Matijević, 2001).

Nakon rođenja sina, Montessori u jednoj rimskoj četvrti otvara dječju kuću *Casa dei Bambini* kojoj je cilj bio osigurati kvalitetan boravak djeci kojoj su oba roditelja zaposlena. Ondje su im bili omogućeni odgovarajući materijali za igru i učenje te je Maria, nakon nekog vremena, primijetila da djeca samoinicijativno posežu za određenim materijalima, odnosno „materijali i s njima povezani postupci koje je prije primjenjivala u radu s hendikepiranom djecom, ubrzavaju i učenje normalne djece“ (Matijević, 2001, str. 36). Nakon osnivanja ovakve vrste vrtića i škola, Montessori objavljuje niz izvrsno u narodu prihvaćenih knjiga u kojima opisuje svoja uvjerenja i zaključke, a 1949. godina nominirana je i za Nobelovu nagradu.

2.5.2. Pedagoški utjecaj

Prema autorici Bašić (2011), praktična pedagogija Marie Montessori zasniva se na dva dijela, na djetetu i njegovom razvoju te na pedagoški pripremljenom okruženju.

Prvi dio donosi ključnu pretpostavku za osnivanje znanstvene pedagogije, a to je opservacija djeteta dok slobodno istražuje svoje okruženje. Upravo je škola ta koja djetetu mora omogućiti slobodan razvoj dječje aktivnosti kako bi se njegov samostalan i neopterećen duh mogao hraniti

i upijati ono najvažnije za razvoj. Iz te činjenice proizlazi i glavni moto Montessori pedagogije: *promatraj dijete, ono će ti pokazati (svoj) put.*

Ono što je, prema Montessori pedagogiji, ključno za razumijevanje dječjeg razvoja jest teorija senzibilnih razdoblja, odnosno poznavanje razvojnih faza dječje osjetljivosti. To, po uzoru na Pestalozzija, donosi osnovnu tvrdnju da je dijete djelo prirode, okruženja (društva i kulture) i samoga sebe. Drugim riječima, priroda i okruženje nude razne vrste mogućnosti pomoću kojih dijete izgrađuje sebe. Iako prilikom tog izgrađivanja sva djeca prolaze kroz iste senzibilne faze, svaki se od njih razvija individualno i upravo se na tome temelji cijeli koncept ove pedagogije. Djeca moraju težiti samoodgoju i samopoučavanju, a zadaća je učitelja omogućiti sredinu i materijale pomoću kojih će potaknuti tu samoaktivnost. Razvoj se odvija unutar četiri senzibilne faze, ili kako ih suvremena znanost danas naziva *prozori učenja i kritička razdoblja*, a one predstavljaju vremenske periode tijekom kojih postoji posebna osjetljivost za usvajanje specifičnih vještina i oblika ponašanja, pri čemu razvoj djeteta „obuhvaća različita područja: psihofizičko, socijalno-emocionalno, moralno i religijsko“ (Bašić, 2011, str.207).

Drugi i veoma izražajan segment Montessori pedagogije jest poticajna okolina opremljena materijalima ključnim za razvoj svakog djetetovog segmenta u svakoj od senzibilnih faza. Materijali su organizirani na način da od svake vrste postoji jedan komplet kako bi se djeca u isto vrijeme koristila različitim materijalima. Ako požele komplet kojim se igra neko drugo dijete moraju čekati, a upravo ih to uči socijalizaciji i međusobnoj komunikaciji. U okolini se nalazi mnoštvo materijala koje djeca slobodno i spontano biraju, a razlikuju se po složenosti. Učitelj je taj koji može predložiti odabir materijala, ali nikada ne nameće odabir niti inzistira na ispravljanju pogrešaka, već potiče dijete da samo uoči netočno. Upravo ovakva okolina omogućuje djetetu slobodan razvoj u kojem je dijete polazište za izbor metoda i sadržaja rada, a učitelji usmjerivači i organizatori realizacije ciljeva (Matijević, 2001).

Zaključno, djelovanje Marie Montessori izrazito je važno za razumijevanje senzibilnih razdoblja kroz koja učenici prolaze prilikom razvoja kako bismo bili svjesni njihovih mogućnosti u svakom od razdoblja. Ona naglašava samoaktivnost i samostalnost učenja za čije je razvijanje ključna poticajna okolina učenja, odnosno dobro osmišljeni, pripremljeni i uvijek dostupni didaktički materijali.

3. KLJUČNE PORUKE, ZNANJA I IDEJE IZ POVIJESTI PEDAGOGIJE

3.1. Dijalog u nastavi

Kao što je već objašnjeno, Sokratov glavni alat bio je upravo dijalog kojim je sugovornika navodio na davanje kratkih i jasnih odgovora. Smatrao je, što je kasnije i dokazano, da dijalog otvara sve odgojne vrijednosti i temelje te je dijaloškom metodom, odnosno pitanjima, usmjeravao misao i razgovor (Mijatović, 1999).

Dijalog se u nastavi koristi kao alat komunikacije između nastavnika i učenika ili samo među učenicima i to s ciljem međusobne razmjene iskustava, tumačenja i stavova o nekoj temi ili nastavnom sadržaju, naglašavajući suradnju i zajedničko istraživanje te izbjegavajući konfliktnu dinamiku. Sama je suština dijaloga poticanje dubljeg promišljanja i razumijevanja kroz konstruktivan razgovor te samim time i usmjeravanje učenika na istraživanje koncepata, analiziranje argumenata i, ono najvažnije, aktivno učenje.

Tradicionalno sagledavanje dijaloga u nastavi obuhvaća postavljanje pitanja od strane učitelja te odgovaranje učenika na ista, dok suvremeni pristup naglašava dinamičnost i dvosmjernost komunikacije u kojem su i učenici ti koji postavljaju pitanja, iznose svoja mišljenja i potiču diskusiju, što omogućuje veću angažiranost i samostalnost učenika u procesu učenja (Zorić, 2008).

Zorić (2008) smatra da je konkretizacija Sokratovske dijaloške metode u nastavnom procesu iznimno važna jer ima futurološku dimenziju, odnosno učinci i pozitivne posljedice njezine uporabe vidljivi su kod učenika nakon završetka njihovog školovanja. Neke od temeljnih karakteristika dijaloga su fleksibilnost, prilagodljivost i spontanost, motivacija, emocionalna i intelektualna aktivnost učenika, maštovitost, otvorenost, struktura (psihološka i logička), duh istraživanja i kritičkog razumijevanja te razumijevanje i prenošenje znanja.

Postupci na kojima bi se trebao temeljiti Sokratovski dijalog su:

- Nastavnik unaprijed priprema dobro osmišljena opća pitanja ili tvrdnje (uz moguće konzultacije s učenicima) prije početka dijaloga.
- Ulazi se u raspravu kroz iznošenje konkretnih primjera iz učeničkog iskustva koji sadrže elemente spomenutih općih pitanja, problema ili tvrdnji.
- Analiziraju se i argumentiraju primjeri kako bi se odabrao ključni primjer.
- Na ploči se bilježe glavne tvrdnje učenika kako bi bili vidljivi svima i kako bi se razumjelo njihovo razmišljanje i posljedice njihovih zaključaka (Zorić, 2008).

Generalno, od iznimne je važnosti dijalog prilagoditi nastavnim sadržajima, sposobnostima učenika i ishodima učenja, što najčešće sa sobom donosi kombinaciju postavljanja različitih vrsta pitanja među kojima su najčešća problemska, alternativna, usmjeravajuća, perspektivna (koja vode prema ishodu) i opća (za koje je potreban opsežniji elaborat s dodatnom razradom). Dakle, pitanje je u centru samog dijaloga i njihova je svrha na sustavan način navoditi učenike na potragu za zajedničkim argumentima i sudovima kako bi stekli znanje koje ili nisu imali ili je bilo površno.

3.2. Učenje od jednostavnijeg ka složenijem

Jan Amos Komensky bio je prvi pedagog koji je još početkom 17. stoljeća shvatio da je podjela nastavnih sadržaja prema dobi i sposobnosti učenika ključna za njihov razvoj u svakom smislu te riječi. Sukladno tome, neki povjesničari inicijaciju razvoja modernih teorija i ideja o odgoju i obrazovanju pripisuju upravo njemu iako se većina slaže da Komenskom pripada prvi pokušaj sistematičnog oblikovanja teorijskog modela organizacije i pedagogije koji nije uspio ujediniti mnoge izazove i aspekte odgoja i obrazovanja svoga vremena u praktičnom smislu (Mijatović, 1999).

Sukladno navedenom, potreba učenja od jednostavnijeg ka složenijem prisutna je od samog nastanka ideja o odgoju i obrazovanju. Nakon Komenskog, mnogi su pedagozi u svome djelovanju naglašavali važnost upravo ove vrste učenja. Primjerice, John Locke smatra da bi metode poduke trebale biti odmjereno, planirano, stupnjevito i kumulativno učenje, Rousseau naglašava važnost prirode i naravnog iskustva u učenju, a Pestalozzi sve podiže na višu razinu tvrdnjom da se kod učenja mora krenuti od nečega učenicima poznatog i bliskog kako bi se napravila priprema za razumijevanje apstraktnih sadržaja. Kasnije i Piaget u teoriji o kognitivnom razvoju objašnjava organizaciju obrazovanja po mjeri razvoja djece i učitelja, odnosno poduku prema razini kognitivnog razvitka (Mijatović, 1999).

Poljak (1991) kao jednog od temeljnih didaktičkih principa, osnovnih pravila koja učitelj slijedi tokom nastavnog procesa kako bi uspješno izvršio svoje obveze, navodi upravo princip sistematičnosti i postupnosti koji se zasniva na četiri pravila: od bližeg prema daljem, od jednostavnoga ka složenome, od lakšeg prema težem i od konkretnog prema apstraktnom.

Svaki početak obrade gradiva mora početi s osnovnim i općim konceptima kako bi se stvorio put za ustajanje složenijeg sadržaja. Kada je ono osnovno savladano, lakše je i smislenije učiti složenije gradivo koje se ustvari nadovezuje na ono jednostavno. Jedino takav način rada stvara

logički slijed učenja. Veoma dobar primjer iznosi Poljak (1991) na temelju školske lektire. Kada učenici tek nauče čitati obrađuju se jednostavniji tekstovi kao što su kratke priče, bajke i slikovnice nakon čega se broj obaveznih stranica povećava, radnja priče postaje kompleksnija, likova ima sve više te je krajnja pouka prilagođena dobi učenika. U višim razredima osnovne škole od učenika se očekuje da čitaju romane i prepoznaju poruke autora, dok se u srednjoj školi susreću s djelima „težim“ za čitanje po pitanju složenosti teksta i same tematike koja nerijetko sadrži tragične i socijalne elemente neshvatljive mlađim učenicima.

Dakle, postepeno učenje, ono od jednostavnijeg ka složenijem, naglašava savladavanje lakših i jednostavnijih nastavnih sadržaja prije usvajanja težih i kompliciranijih te je od velike važnosti da učitelji na to obrate iznimnu pozornost u svim nastavnim predmetima jer bi u suprotnom i oni i učenici mogli naići na probleme razumijevanja sadržaja.

3.3. Sklad kognitivnog, afektivnog i psihomotornog razvoja

Postoji znatno neslaganje oko toga kako bi trebao biti postignut balans između razvijanja osobnosti i sposobnosti te usmjeravanja odgoja i obrazovanje prema određenim aspektima osobnog rasta. Neki ističu ulogu obitelji u oblikovanju konativnog i afektivnog područja, dok drugi vjeruju da bi školski sustav trebao imati ograničen, precizno definiran utjecaj koji je prihvatljiv roditeljima.

Osnovna zamisao Pestalozzijevo pedagoškog djelovanja bila je harmoničan razvoj intelektualnih (kognitivnih), moralnih (afektivnih) i fizičkih (psihomotornih) sposobnosti učenika. Kako bi se on ostvario potrebno je podučavati s ljubavlju, odnosno pokušati usmjeriti učenike k mišljenju da je škola njihov drugi dom koji im omogućuje sigurnost i razvoj pozitivnih emocija (Mijatović, 1999).

Sunko (2008) u svome radu naglašava pedagoške vrijednosti poznavanja stilova učenja, naglašavajući upravo tri gore spomenuta stila. Kognitivni stil baziran je na intelektualnoj aktivnosti koja prikazuje moć spoznaje, upoznavanje, razumijevanje i znanje. Afektivni stil, koji uključuje pažnju, vrijednosti i stavove, imaju ključnu ulogu u motivaciji, unutarnjim poticajima aktivnosti te očekivanjima, a obuhvaćaju unutrašnju motivaciju gdje radoznalost, želja za istraživanjem, frustracije i strahovi igraju značajnu ulogu, a pažnja omogućuje selektivnost i usmjeravanje psihičkih procesa potrebnih za stjecanje znanja. Posljednji je stil, fiziološki ili psihomotorni, usko vezan uz ljudsko tijelo na način da sadrži faktore koji proizlaze

iz razlika među spolovima, raznolikosti prehrambenih navika te specifičnosti uvjetovanih zdravstvenim stanjima tijela.

Ključna stavka koju Brühlmeier (2010) navodi u knjizi *Učenje glavom, srcem i rukom; obrazovanje u duhu Pestalozzija* i naziva ih *The Famous Trinity* (poznato trojstvo) je međusobno usko povezan i jednak razvoj glave, srca i ruke kao temeljni cilj obrazovanja. S obzirom da je kod svojih učenika uočio nedostatak vrijednosti srca, posebice naglašava da bi svaki učitelj u svome radu morao obratiti pozornost na to da su sve tri stavke podjednako prisutne i ostvarene kod učenika.

Zaključno, treba biti svjestan činjenice da ne uče svi učenici istim stilom, ali u nastavom procesu moraju biti podjednako zastupljene sve tri sastavnice (glava, srce i ruke) kako bi kognitivni, afektivni i psihomotorni razvoj učenika bili u ravnoteži.

3.4. Učenje kroz iskustvo

Iskustveno su učenje brojni pedagozi naglašavali za vrijeme svoga pedagoškog djelovanja. Primjerice, John Locke smatra da bi znanost trebala biti temeljena na iskustvu stečenom samopromatranjem, Rousseau u naturalističkom duhu naglašava iskustvo kao ključnu stavku u prirodnom odgoju, dok Pestalozzi iskustvo koristi kao alat pomoću kojeg se postavljaju specifični zahtjevi iz okoline na temelju kojih se razvija sastavnica srca u konceptu glava, srce i ruke. Montessori učionice prepune su radnih materijala koji služe za individualno stjecanje iskustva dječjim rukama. Ipak, John Dewey je osoba koja je iskustvenom učenju dala novu dimenziju.

Osnovni element Deweyeve pedagoške filozofije je već navedeni pragmatizam čija se suština vidi u naglašavanju važnosti svakodnevnog iskustva i aktivnosti u postizanju spoznaje, stvarajući prednost praktičnom djelovanju nad teorijom. Proizašao je u izuzetno snažnom toku razvoja američkog obrazovnog sustava, a „polazi zapravo od određenih pedocentrističkih ishodišta koja su u suglasju s Deweyovom „doktrinom interesa“ koje učenik mora imati glede svoje budućnosti, socijalne perspektive i pedoaktiviteta, a što u svojoj krajnjoj konzekvenci završava u relativnim moralnim određenjima škole“ (Mijatović, 1999, str.28).

Činjenica je da zbog opsežnosti nastavnih planova i programa učenici nerijetko upotrebljavaju mehaničko učenje kojim se većinski ne ostvaruju pravi ishodi, već informacije odlaze u kratkotrajno pamćenje. Upravo bi radi toga učitelji trebali omogućavati učenicima povezivanje vlastitih iskustava s teorijom. Iskustveno se učenje temelji na stvarnim osobnim iskustvima, a

svaki pojedinac donosi svoje znanje i prethodne doživljaje, što oblikuje njegovu motivaciju za učenje. Upravo iskustveno orijentirana nastava stvara svjesnu podlogu za učenje i povezuje direktno iskustvo, opažanje, spoznaju i akciju u nerazdvojnu cjelinu (Sunčić, 2023).

Prema Laevers (2006), osnovna ideja Teorije iskustvenog učenja je da se ono sastoji od dvije ključne dimenzije: stupanj emocionalne dobrobiti i razina uključenosti. Dakle, u prvi se plan stavljaju djetetovi osjećaji i emocionalno stanje za vrijeme ovakve vrste učenja za čije je praćenje zaslužan učitelj koji ujedno razinom uključenosti učenika dobiva povratnu informaciju o naučenom.

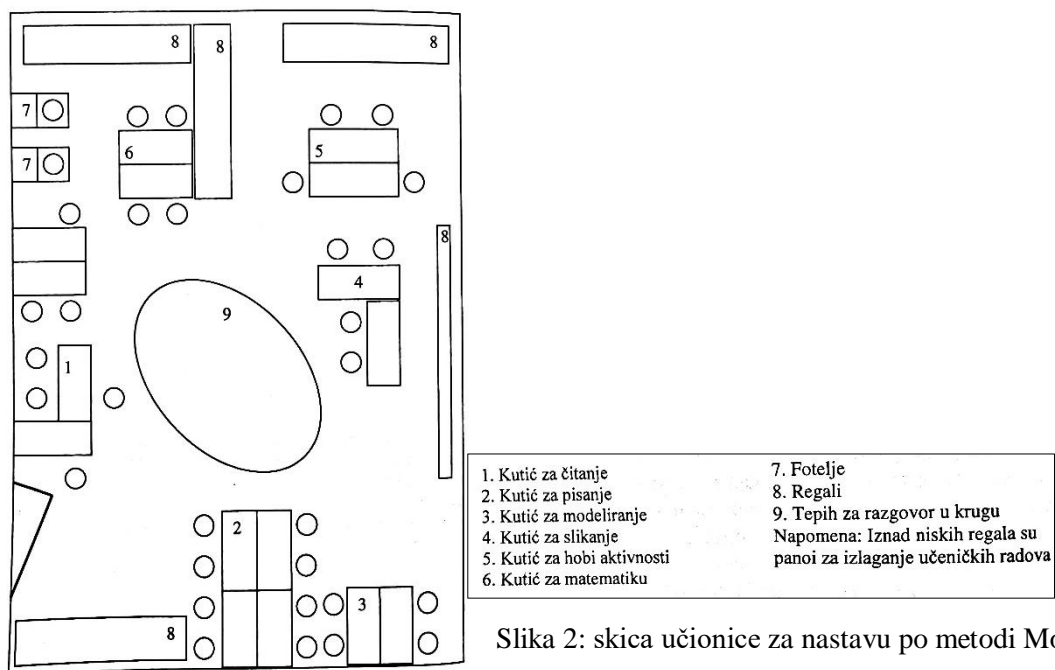
S implementacijom iskustvenog učenja započinje se s trenutnim uvjetima i situacijom u prostoriji, s djecom, materijalima i metodama nakon čega slijedi odabir područja djelovanja i provedba inicijative s ciljem poticanja uključenosti pri čemu je svako poboljšanje, neovisno o njegovoj veličini, doživljeno kao uspjeh koji potiče daljnje inicijative. Dakle, iskustvo je ključ temeljitog i logičkog učenja koje nerijetko dolazi spontano (Laevers, 2006).

Dakle, iskustveno bi učenje trebalo što više primjenjivati u nastavi iako je pretrpanost nastavnih planova i programa itekako prisutna. Zašto? Jer je izravni doživljaj izrazito važan za direktno i svjesno učenje te aktivno sudjelovanje učenika u nastavnom procesu.

3.5. Okolina i ozračje učenja

Kao što je već spomenuto, jedna od ključnih stavki u Montessori-metodi je upravo poticajna okolina, odnosno učionica opremljena brojnim didaktičkim materijalima koja usmjerava učenike na aktivnosti samoodgoja i individualne aktivnosti jer bi takva vrsta rada s djecom „trebala optimizirati sve odgojne funkcije glede opsega, ritma i intenziteta“ (Mijatović, 1999, str.55).

Montessori učionice uređene su sredine prepune raznovrsnih materijala kao što su radne vježbenice, izrezana slova, kutije sa raznom zadacima, modeli za učenje množenja i dijeljenja, zemljovid i ostalo. Osim toga, koncept same učionice je veoma specifičan s obzirom da su odvojeni kutci za čitanje, pisanje, modeliranje, slikanje, hobi aktivnosti i matematiku po kojima se učenici samostalno i slobodno kreću, dok se na sredini nalazi tepih za razgovor u krugu. Sve navedeno potiče djecu na konstruktivan i individualan rad, što je jedan od ključnih razloga zašto je okolina u Montessori učionici idealna za djetetovo učenje (Matijević, 2001).



Slika 2: skica učionice za nastavu po metodi Montessori

Kako bi dinamika u razredu bila dobra, učenici bi trebali aktivno komunicirati, uspostavljati vlastite norme i razvijati odnos s učiteljem. Uspoređivanjem sa svojim vršnjacima, učenici formiraju sliku o sebi i svojim sposobnostima te kroz međusobnu interakciju uče prilagoditi se i snalaziti u društvu (Božić, 2015).

Za uspostavu pozitivnog razrednog ozračja presudna je i motivacija učenika za učenje, što uvelike ovisi o odnosu koji je učitelj izgradio s njima. Taj odnos treba biti utemeljen na međusobnom poštovanju, razumijevanju i uvažavanju mišljenja i stavova. Primjena humora u nastavi u ovom je slučaju korisna jer pokazuje zabavniju i opušteniju stranu učenja izbjegavajući konfliktne i neprijateljske situacije i odnose (Božić, 2015).

Dakle, razredno ozračje obuhvaća interakcije i procese koji se odvijaju unutar same učionice, a vidljivi su u dinamici između učenika i nastavnika. Razred predstavlja skup učenika koji dijele ciljeve, norme i uloge razvijajući pritom unikatnu zajedničku dinamiku koja se postiže uzajamnim djelovanjem, zajedničkim ciljevima, normama ponašanja i ulogama.

4. METODOLOŠKI OKVIR ISTRAŽIVANJA

4.1. Istraživački problem

Mijatović (1999, str.46) naglašava da „neovisno o tome u koju skupinu možemo razvrstati pojedine pedagoške ideje i kako one međusobno korespondiraju sa svojih gledišta, važno je imati na umu da iza njih stoje pojedini mislioci, pedagozi, učitelji ili ekipe koje su uvijek iznova i neprekidno tragali za boljom, učinkovitijom, odgojnijom, obrazovanijom, humanijom i suvremenijom školom u najširem smislu te riječi“ te da moramo uzeti u obzir činjenicu da je današnja pedagoška znanost dugo vremena bilo dio filozofije i tome shodno svoje korijene i ishodišta pronalazi upravo u filozofiji odgoja. U samoj borbi za što bolji odgoj i obrazovanje, u povijesti su brojni pedagozi i mislioci iznosili ideje i poruke koje su, ako već nisu u punom značenju prisutne u nastavi, utjecale na daljnju struju razvoja pedagoške znanosti.

4.2. Ciljevi i zadaci istraživanja

Cilj istraživanja je utvrditi jesu li i u kojoj mjeri ključne poruke, znanja i ideje navedenih pedagoga iz povijesti pedagogije prisutne u modernim školama današnjice.

Specifični ciljevi istraživanja su:

1. Ispitati učiteljske stavove o važnosti korištenja poruka, znanja i ideja iz povijesti pedagogije u današnjim školama.
 - 1.1. Istražiti stavove učitelja osnovnih škola o važnosti korištenja dijaloga u nastavi.
 - 1.2. Istražiti stavove učitelja osnovnih škola o važnosti učenja od jednostavnijeg ka složenijem.
 - 1.3. Istražiti stavove učitelja osnovnih škola o važnosti sklada kognitivnog, afektivnog i psihomotornog razvoja učenika.
 - 1.4. Istražiti stavove učitelja osnovnih škola o važnosti iskustvenog učenja u nastavi.
 - 1.5. Istražiti stavove učitelja osnovnih škola o važnosti pozitivne okoline i ozračja učenja u nastavi.
2. Ispitati učitelje o učestalosti korištenja poruka, znanja i ideja iz povijesti pedagogije u današnjim školama.
 - 2.1. Istražiti stavove učitelja osnovnih škola o učestalosti korištenja dijaloga u nastavi.
 - 2.2. Istražiti stavove učitelja osnovnih škola o učestalosti primjenjivanja učenja od jednostavnijeg ka složenijem.

- 2.3. Istražiti stavove učitelja osnovnih škola o učestalosti obraćanja pozornosti na sklad kognitivnog, afektivnog i psihomotornog razvoja učenika.
- 2.4. Istražiti stavove učitelja osnovnih škola o učestalosti uporabe iskustvenog učenja u nastavi.
- 2.5. Istražiti stavove učitelja osnovnih škola o učestalosti pružanja pozitivne okoline i ozračja učenja u nastavi.
3. Istražiti postoji li razlika u mišljenju o važnosti i učestalosti korištenja poruka, znanja i ideja iz povijesti pedagogije između učitelja koji rade u manjim (do 400 učenika), srednjim (između 400 i 700 učenika) i velikim (više od 700 učenika) školama.
 - 3.1. Istražiti postoji li razlika u mišljenju o važnosti i učestalosti korištenja dijaloga u nastavi između učitelja zaposlenih u manjim (do 400 učenika), srednjim (od 400 do 700) i velikim (više od 700 učenika) školama.
 - 3.2. Istražiti postoji li razlika u mišljenju o važnosti i učestalosti učenja od jednostavnijeg ka složenijem između učitelja zaposlenih u manjim (do 400 učenika), srednjim (od 400 do 700) i velikim (više od 700 učenika) školama.
 - 3.3. Istražiti postoji li razlika u mišljenju o važnosti i učestalosti sklada kognitivnog, afektivnog i psihomotornog razvoja učenika između učitelja zaposlenih u manjim (do 400 učenika), srednjim (od 400 do 700) i velikim (više od 700 učenika) školama.
 - 3.4. Istražiti postoji li razlika u mišljenju o važnosti i učestalosti iskustvenog učenja između učitelja zaposlenih u manjim (do 400 učenika), srednjim (od 400 do 700) i velikim (više od 700 učenika) školama.
 - 3.5. Istražiti postoji li razlika u mišljenju o važnosti i učestalosti pozitivne okoline i ozračja učenja u nastavi između učitelja zaposlenih u manjim (do 400 učenika), srednjim (od 400 do 700) i velikim (više od 700 učenika) školama.
4. Istražiti postoji li razlika u mišljenju o važnosti i učestalosti korištenja poruka, znanja i ideja iz povijesti pedagogije između učitelja koji imaju različit broj godina radnog staža.
 - 4.1. Istražiti postoji li razlika u mišljenju o važnosti i učestalosti korištenja dijaloga u nastavi između učitelja s radnim iskustvom manjim od 10 godina, onih s radnim iskustvom između 10 i 20 godina te onih s iskustvom dužim od 20 godina.
 - 4.2. Istražiti postoji li razlika u mišljenju o važnosti i učestalosti učenja od jednostavnijeg ka složenijem između učitelja s radnim iskustvom manjim od 10 godina, onih s radnim iskustvom između 10 i 20 godina te onih s iskustvom dužim od 20 godina.
 - 4.3. Istražiti postoji li razlika u mišljenju o važnosti i učestalosti sklada kognitivnog, afektivnog i psihomotornog razvoja učenika između učitelja s radnim iskustvom

manjim od 10 godina, onih s radnim iskustvom između 10 i 20 godina te onih s iskustvom dužim od 20 godina.

- 4.4. Istražiti postoji li razlika u mišljenju o važnosti i učestalosti iskustvenog učenja između učitelja s radnim iskustvom manjim od 10 godina, onih s radnim iskustvom između 10 i 20 godina te onih s iskustvom dužim od 20 godina.
- 4.5. Istražiti postoji li razlika u mišljenju o važnosti i učestalosti pozitivne okoline i ozračja učenja u nastavi između učitelja s radnim iskustvom manjim od 10 godina, onih s radnim iskustvom između 10 i 20 godina te onih s iskustvom dužim od 20 godina.

4.3. Hipoteze

H1 Učitelji osnovnih škola naglašavaju važnost korištenja dijaloga u nastavi.

H2 Učitelji osnovnih škola naglašavaju važnost učenja od jednostavnijeg ka složenijem.

H3 Učitelji osnovnih škola naglašavaju važnost sklada kognitivnog, afektivnog i psihomotornog razvoja učenika.

H4 Učitelji osnovnih škola naglašavaju važnost iskustvenog učenja u nastavi.

H5 Učitelji osnovnih škola naglašavaju važnost pozitivne okoline i ozračja učenja u nastavi.

H6 Učitelji osnovnih škola često koriste dijalog u nastavi.

H7 Učitelji osnovnih škola često obraćaju pozornost da se sadržaji uče od jednostavnijih ka složenijima.

H8 Učitelji osnovnih škola često posvećuju pažnju skladu kognitivnog, afektivnog i psihomotornog razvoja svojih učenika.

H9 Učenici osnovnih škola često imaju priliku učiti iz iskustva.

H10 Učitelji osnovnih škola često se trude svojim učenicima osigurati pozitivnu okolinu i ozračje učenja.

H11 Ne postoji razlika u mišljenju o važnosti korištenja dijaloga u nastavi između učitelja zaposlenih u manjim (do 400 učenika), srednjim (od 400 do 700) i velikim (više od 700 učenika) školama.

H12 Ne postoji razlika u mišljenju o važnosti učenja od jednostavnijeg ka složenijem između učitelja zaposlenih u manjim (do 400 učenika), srednjim (od 400 do 700) i velikim (više od 700 učenika) školama.

H13 Ne postoji razlika u mišljenju o važnosti sklada kognitivnog, afektivnog i psihomotornog razvoja učenika između učitelja zaposlenih u manjim (do 400 učenika), srednjim (od 400 do 700) i velikim (više od 700 učenika) školama.

H14 Ne postoji razlika u mišljenju o važnosti iskustvenog učenja u nastavi između učitelja zaposlenih u manjim (do 400 učenika), srednjim (od 400 do 700) i velikim (više od 700 učenika) školama.

H15 Ne postoji razlika u mišljenju o važnosti pozitivne okoline i ozračja učenja u nastavi između učitelja zaposlenih u manjim (do 400 učenika), srednjim (od 400 do 700) i velikim (više od 700 učenika) školama.

H16 Postoji razlika u mišljenju o važnosti korištenja dijaloga u nastavi između učitelja s radnim iskustvom manjim od 10 godina, onih s radnim iskustvom između 10 i 20 godina te onih s iskustvom dužim od 20 godina uz pretpostavku da učitelji s dužim radnim stažem smatraju da je dijalog u nastavi važniji od onih s kraćim radnim stažem.

H17 Postoji razlika u mišljenju o važnosti učenja od jednostavnijeg ka složenijem između učitelja s radnim iskustvom manjim od 10 godina, onih s radnim iskustvom između 10 i 20 godina te onih s iskustvom dužim od 20 godina uz pretpostavku da učitelji s dužim radnim stažem smatraju da je učenje od jednostavnijeg ka složenijem važnije od onih s kraćim radnim stažem.

H18 Ne postoji razlika u mišljenju o važnosti sklada kognitivnog, afektivnog i psihomotornog razvoja učenika između učitelja s radnim iskustvom manjim od 10 godina, onih s radnim iskustvom između 10 i 20 godina te onih s iskustvom dužim od 20 godina uz pretpostavku da učitelji s dužim radnim stažem smatraju da je iskustveno učenje u nastavi važnije od onih s kraćim radnim stažem.

H19 Postoji razlika u mišljenju o važnosti iskustvenog učenja u nastavi između učitelja s radnim iskustvom manjim od 10 godina, onih s radnim iskustvom između 10 i 20 godina te onih s iskustvom dužim od 20 godina uz pretpostavku da učitelji s dužim radnim stažem smatraju da je iskustveno učenje u nastavi važnije od onih s kraćim radnim stažem.

H20 Ne postoji razlika u mišljenju o važnosti pozitivne okoline i ozračja učenja u nastavi između učitelja s radnim iskustvom manjim od 10 godina, onih s radnim iskustvom između 10 i 20 godina te onih s iskustvom dužim od 20 godina uz pretpostavku da učitelji s dužim radnim stažem smatraju da je iskustveno učenje u nastavi važnije od onih s kraćim radnim stažem.

4.4. Varijable istraživanja

Zavisna varijabla

Prisutnost dijaloga, učenja od jednostavnijeg ka složenijem, sklada kognitivnog, afektivnog i psihomotornog razvoja, iskustvenog učenja te pozitivne okoline i ozračja u današnjim školama.

Nezavisna varijabla

Radni staž učitelja koji je podijeljen na učitelje s manje od 10 godina radnog iskustva, učitelje s iskustvom između 10 i 20 godina te učitelje sa radnim iskustvom dužim od 20 godina.

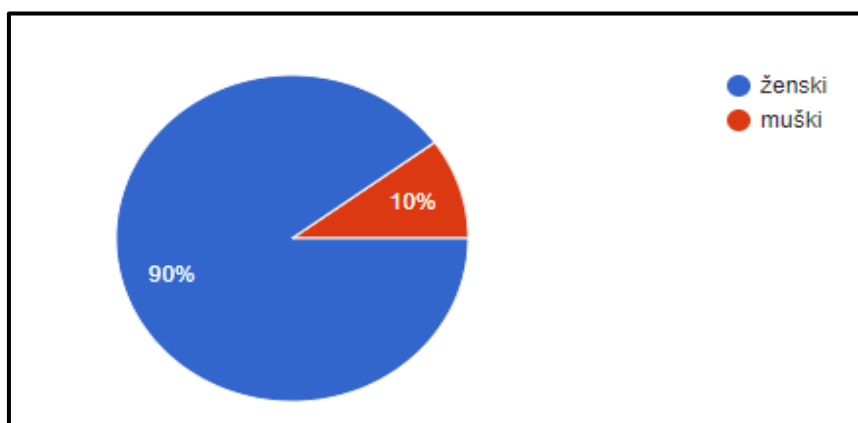
Veličina škole prema kojoj se manjom školom smatra ona s do 400 učenika, srednjom ona s između 400 i 700 učenika i velikom ona s više od 700 učenika.

4.5. Uzorak istraživanja

Istraživački uzorak sastoji se od učitelja osnovnih škola u Republici Hrvatskoj neovisno o tome rade li u razrednoj ili predmetnoj nastavi. Selekcija i uključivanje sudionika u istraživanje provedeno je anonimno i slučajno putem *Google Forms* online upitnika. U istraživanju je sudjelovalo 80 ispitanika od kojih je 90% ženskog spola, a 10% muškog spola (tablica 1 i graf 1).

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	muški	8	10,0	10,0	10,0
	ženski	72	90,0	90,0	100,0
	Total	80	100,0	100,0	

Tablica 1: Struktura ispitanika po spolu prikazana tablicom



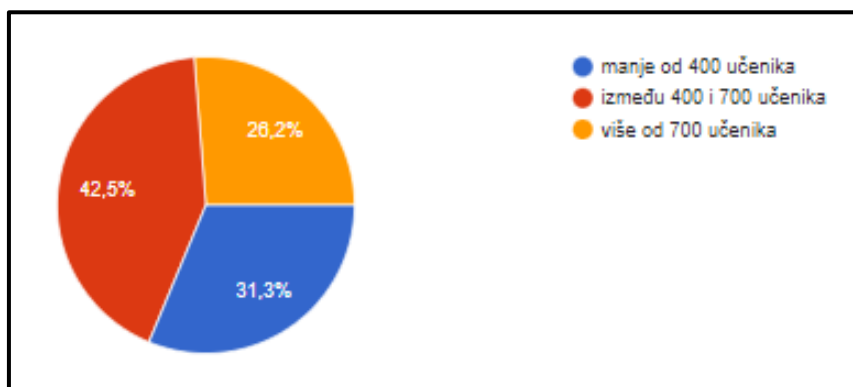
Graf 1: Struktura ispitanika po spolu prikazana tortnim dijagramom

Kao što je spomenuto, anketu su ispunjavali učitelji razredne i predmetne nastave iz Republike Hrvatske te se u njoj zahtijevalo da ispitanici navedu školu u kojoj rade. Rezultati pokazuju da većina ispitanika radi na području Zagreba i Zagrebačke županije (64), dok ih nekoliko radi na području Dubrovačko-neretvanske (9), Vukovarsko-srijemske (3), Koprivničko-križevačke (2) i Međimurske (2) županije. 5 ispitanika ostalo je neizjašnjeno.

Prva i veoma važna nezavisna varijabla ovog istraživanja je veličina škole u kojoj ispitanici rade. Prikupljeni podaci pokazuju da 31,3% ispitanika radi u manjim školama (sa manje od 400 učenika), 42,5% radi u srednje velikim školama (sa između 400 do 700 učenika), dok 26,2% radi u velikim školama (sa više od 700 učenika), što prikazuju tablica 2 i graf 3.

		Frequenc y	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	manje od 400 učenika	25	31,3	31,3	31,3
	između 400 i 700 učenika	34	42,5	42,5	73,8
	više od 700 učenika	21	26,3	26,3	100,0
	Total	80	100,0	100,0	

Tablica 2: Struktura ispitanika prema veličini škole u kojoj rade prikazana tablicom

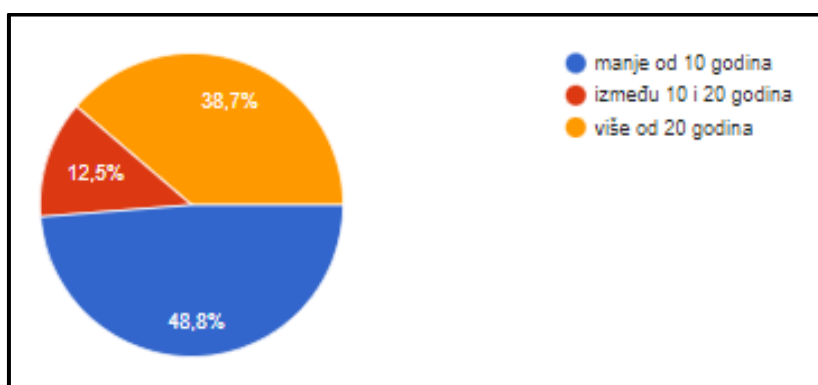


Graf 2: Struktura ispitanika prema veličini škole u kojoj rade prikazana tortnim dijagramom

Druga i jednako važna nezavisna varijabla za određivanje istraživačkog uzorka je radni staž ispitanika pa tako 48,8% ima manje od 10 godina radnog iskustva, 12,5% ima između 10 i 20 godina radnog iskustva te 38,7% ima više od 20 godina radnog iskustva (tablica 3 i graf 4).

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	manje od 10 godina	39	48,8	48,8	48,8
	između 10 i 20 godina	10	12,5	12,5	61,3
	više od 20 godina	31	38,8	38,8	100,0
	Total	80	100,0	100,0	

Tablica 3: Struktura ispitanika prema radnome stažu prikazana tablicom



Graf 3: Struktura ispitanika prema radnome stažu prikazana tortnim dijagramom

4.6. Instrumenti istraživanja i metode prikupljanja podataka

Kao instrument ovoga istraživanja koristila se anketa stvorena pomoću *Google Forms* web aplikacije i to specifično za potrebe istraživanja koje se provodilo u okviru pisanja diplomskog rada te se oslanja na prethodno proučenu literaturu i prikupljene informacije o povijesti pedagogije. Anketa se sastojala od četiri dijela.

U prvome dijelu od ispitanika se zahtijevalo da unesu opće podatke važne za ovo istraživanje. Odrediti spol koji je podijeljen na razrede muški i ženski bio je prvi na redu. Slijedilo je samostalno upisivanje naziva škole u kojoj rade te klasifikacija te škole ovisno o tome ima li manje od 400 učenika, između 400 i 700 učenika ili više od 700 učenika. S obzirom da je uz veličinu škole radni staž glavna nezavisna varijabla ovog istraživanja, iduće što su ispitanici popunjavali bile su godine njihovog radnog iskustva. Mogućnost odabira bilo je manje od 10 godina, između 10 i 20 godina te više od 20 godina.

Drugi dio upitnika bio je sastavljen u obliku tablice s 5 kratkih pitanja u svrhu ispitivanja učiteljskih stavova o važnosti pojedinih poruka iz povijesti pedagogije, točnije dijaloga, učenja od jednostavnijeg ka složenijem, sklada kognitivnog, afektivnog i psihomotornog razvoja, iskustvenog učenja te pozitivne okoline i ozračja učenja. Za svaku od navedenih stavki ispitanici su trebali prema Likertovoj ljestvici odrediti stupanj važnosti od 1 (nije uopće važno) do 5 (važno je u potpunosti).

U trećem se dijelu upitnika nalazila tablica sa 5 pitanja kako bi se utvrdilo koliko često učitelji u današnjim školama primjenjuju dijalog, učenje od jednostavnijeg ka složenijem, sklad kognitivnog, afektivnog i psihomotornog razvoja, iskustveno učenje te pozitivnu okolinu i ozračje u školama današnjice. Ponovo je postavljena Likertova ljestvica, ali ovoga puta učestalosti, u kojoj ispitanici određuju od 1 (nikada) do 5 (vrlo često) koliko često koriste i obraćaju pozornost na gore navedene stavke pri poučavanju.

Posljednji, četvrti dio ankete sastojao se od 5 pitanja otvorenog tipa. Od ispitanika se očekivalo da za svaku gore navedenu stavku daju po jedan primjer iz prakse, odnosno opišu nastavnu situaciju u kojoj su svjesno koristili dijalog, učenje od jednostavnijeg ka složenijem, sklad kognitivnog, afektivnog i psihomotornog razvoja, iskustveno učenje te pozitivnu okolinu i ozračje.

4.7. Prikupljanje podataka

Istraživanje je provedeno putem online ankete izrađene u web aplikaciji *Google Forms* koju smo distribuirali među učiteljima osnovnih škola putem društvenih mreža. Period prikupljanja podataka protezao se od 6. rujna do 11. rujna 2023. godine.

5. REZULTATI

5.1. Stavovi učitelja osnovnih škola o važnosti korištenja „lekcija iz povijesti“

Kako bi se utvrdila važnost korištenja navedenih elemenata u nastavi, ispitanicima je postavljeno pitanje *Koliko je važno koristiti dijalog u nastavi?* na koje su oni odgovarali odabirom brojeva od 1 (uopće nije važno) do 5 (važno je u potpunosti). Rezultati pokazuju da učitelji najvažnijim smatraju dijalog ($M=4,81$), dok najmanje važnim iskustveno učenje ($M=4,56$).

POTVRĐENO

HIPOTEZA 1: Učitelji osnovnih škola naglašavaju važnost korištenja dijaloga u nastavi.

	uopće nije važno	nije važno	djelomično je važno	važno je	važno je u potpunosti	Total	
	Row Valid N %	Row Valid N %	Row Valid N %	Row Valid N %	Row Valid N %	Mean	Standard Deviation
Koliko je važno koristiti dijalog u nastavi?	0,0%	1,3%	3,8%	7,5%	87,5%	4,81	,55
Koliko je važno učenje sadržaja od jednostavnijih ka složenijima?	0,0%	0,0%	3,8%	23,8%	72,5%	4,69	,54
Koliko je važan sklad kognitivnog, afektivnog i psihomotornog razvoja učenika?	0,0%	2,5%	2,5%	27,5%	67,5%	4,60	,67
Koliko je važno koristiti iskustveno učenje u nastavi?	0,0%	1,3%	2,5%	35,0%	61,3%	4,56	,61

Koliko je važna pozitivna okolina i ozračje pri učenju?	0,0%	0,0%	2,5%	16,3%	81,3%	4,79	,47
---	------	------	------	-------	-------	------	-----

Tablica 1: Deskriptivna statistika – stupanj važnosti

Nitko od ispitanika (0%) nije odgovorio da uopće nije važno koristiti dijalog u nastavi; 1,3% ispitanika odgovorilo je ga nije važno koristiti; 3,8% je odgovorilo da ga je djelomično važno koristiti; 7,5% smatra da ga je važno koristiti; 87,5% ispitanika odgovorilo je da ga je važno u potpunosti koristiti u nastavi. Dobiveni podaci potvrđuju hipotezu da učitelji naglašavaju važnost korištenja dijaloga u nastavi s obzirom da najveći postotak smatra da je iznimno važno koristiti dijalog u nastavi (tablica 1).

POTVRĐENO

HIPOTEZA 2: Učitelji osnovnih škola naglašavaju važnost učenja od jednostavnijeg ka složenijem.

Važnost postepenog učenja, onoga od jednostavnijeg ka složenijem, dokazana je dobivenim rezultatima istraživanja (tablica 1) koji pokazuju da nitko od ispitanika nije suglasan s tvrdnjom da učenje od jednostavnijeg ka složenijem uopće nije važno ili da nije važno; 3,8% ispitanika smatra da je djelomično važno; 23,8% je stajališta da je važno; uvjerljivih 72,5% ispitanika smatra da je u potpunosti važno učiti od jednostavnijeg ka složenijem. Aritmetička sredina odgovora na ovo pitanje iznosi $M=4,69$, što potvrđuje hipotezu da se učitelji u potpunosti slažu s tvrdnjom da je učenje od jednostavnijeg ka složenijem od iznimne važnosti za školovanje.

POTVRĐENO

HIPOTEZA 3: Učitelji osnovnih škola naglašavaju važnost sklada kognitivnog, afektivnog i psihomotornog razvoja učenika.

Sklad kognitivnog, afektivnog i psihomotornog razvoja učenika smatra se u potpunosti važnim u današnjim školama i to pokazuju dobiveni rezultati. Nitko od ispitanika (0%) nije odgovorio sklad uopće nije važan; 2,5% je odgovorilo da nije važan; 2,5% smatra da je djelomično važan; 27,5% naglašava da je takav sklad važan; 67,5% smatra da je sklad kognitivnog, afektivnog i

psihomotornog razvoja učenika u potpunosti važan čime se potvrđuje postavljena hipoteza ($M=4,60$) (tablica 1).

POTVRĐENO

HIPOTEZA 4: Učitelji osnovnih škola naglašavaju važnost iskustvenog učenja.

Kako bi se ispitala važnost iskustvenog učenja, ispitanicima je bilo postavljeno pitanje da odaberu stupanj važnosti iskustvenog učenja. Tako je 0% ispitanika odabralo da uopće nije važno iskustveno učenje; 1,3% smatra da nije važno; 2,5% smatra da je djelomično važno; 35,0% naglašava da je važno; 61,3% odgovara da je u potpunosti važno. $M=4,56$ čime je postavljena hipoteza potvrđena, odnosno učitelji iskustveno učenje smatraju izrazito važnim u nastavi (tablica 1).

POTVRĐENO

HIPOTEZA 5: Učitelji osnovnih škola naglašavaju važnost pozitivne okoline i ozračja pri učenju.

Važnost pozitivne okoline i ozračja učenja izražena je u današnjim školama, što su potvrdili dobiveni rezultati istraživanja (tablica 1). Nitko od ispitanika (0%) ne smatra da ono uopće nije važno ili da nije važno; 2,5% smatra da je djelomično važno; 35,0% slaže se da je važno; 61,3% ispitanika smatra da je u potpunosti važno, što daje aritmetičku sredinu odgovora u iznosu od $M=4,56$ te se time dokazuje hipoteza da učitelji naglašavaju važnost pozitivne okoline i ozračja pri učenju.

5.2. Stavovi učitelja osnovnih škola o učestalosti korištenja „lekcija iz povijesti“

Učestalost korištenja dijaloga, učenja od jednostavnijeg ka složenijem, sklada kognitivnog, afektivnog i psihomotornog razvoja, iskustvenog učenja te pozitivne okoline i ozračja učenja ispitana je postavljanjem Likertove ljestvice od 1 (nikada) do 5 (vrlo često). Dobiveni rezultati ukazuju da učitelji često koriste sve navedene elemente s time da najčešće obraćaju pozornost na pružanje pozitivne okoline i ozračja učenja ($M=4,73$), dok najmanju učestalost ima iskustveno učenje ($M=3,96$).

POTVRĐENO**HIPOTEZA 6:** Učitelji osnovnih škola često koriste dijalog u nastavi.

Ova hipoteza potvrđena je dobivenim rezultatima (tablica 2) pošto najveći postotak ispitanika, točnije 55,0% vrlo često koristi dijalošku metodu u nastavi, a 36,3% ju koristi često. 2,5% ispitanika nikada ne koristi dijalošku metodu, 1,3% ju primjenjuje rijetko, a 5,0% ponekad. Dakle, hipoteza se potvrđuje s obzirom da je $M=4,40$.

	nikada	rijetko	ponekad	često	vrlo često	Total	
	Row Valid N %	Row Valid N %	Row Valid N %	Row Valid N %	Row Valid N %	Mean	Standard Deviation
Koliko često primjenjujete dijalošku metodu u nastavi?	2,5%	1,3%	5,0%	36,3%	55,0%	4,40	,85
Koliko često prilikom podučavanja obraćate pozornost na to da se sadržaji uče od jednostavnijih ka složenijima?	0,0%	0,0%	5,0%	31,3%	63,7%	4,59	,59
Koliko često posvećujete pažnju skladu kognitivnog, afektivnog i psihomotornog razvoja vaših učenika?	1,3%	3,8%	17,5%	42,5%	35,0%	4,06	,89
Koliko često vaši učenici imaju priliku učiti iz iskustva?	0,0%	3,8%	18,8%	55,0%	22,5%	3,96	,75
Koliko se trudite svojim učenicima osigurati pozitivnu okolinu i ozračje učenja?	0,0%	0,0%	2,5%	22,5%	75,0%	4,73	,50

Tablica 2: Deskriptivna statistika – stupanj učestalosti

POTVRĐENO

HIPOTEZA 7: Učitelji osnovnih škola često obraćaju pozornost da se sadržaji uče od jednostavnijih ka složenijima.

Kako bi se ispitala učestalost obraćanja pozornosti učitelja da se sadržaji uče postepeno, od jednostavnijih ka složenijima, ispitanicima je postavljeno pitanje *Koliko često prilikom podučavanja obraćate pozornost na to da se sadržaji uče od jednostavnijih ka složenijima?* na koje su odgovorili na sljedeći način: 0% ispitanika odabralo je opciju nikada i rijetko, njih 5,0% ponekad obraća pažnju na navedeno, 31,3% često usmjeruje pažnju te 63,7% ispitanika vrlo često prilagođavaju gradivo kako bi učenici učili od jednostavnijih ka složenijima. Pošto je $M=4,59$, hipoteza je potvrđena (tablica 2).

POTVRĐENO

HIPOTEZA 8: Učitelji osnovnih škola često posvećuju pažnju skladu kognitivnog, afektivnog i psihomotornog razvoja svojih učenika.

Kada je riječ o učestalosti obraćanja pozornosti učitelja na sklad kognitivnog, afektivnog i psihomotornog razvoja učenika, dobiveni rezultati (tablica 2) potvrđuju gore navedenu hipotezu. Naime, 35,0% ispitanika vrlo često te 42,5% njih često usmjerava pažnju na ovakvu vrstu sklada u svome učiteljskom djelovanju. 1,3% ispitanika navelo je da nikada ne uzima u obzir sklad kognitivnog, afektivnog i psihomotornog razvoja svojih učenika, 3,8% rijetko, a 17,5% ponekad. $M=4,06$ za ovu hipotezu, što znači da je potvrđena.

POTVRĐENO

HIPOTEZA 9: Učenici osnovnih škola često imaju priliku učiti iz iskustva.

Iako ova hipoteza među 5 koje se nalaze u skupini učestalosti ima najnižu aritmetičku sredinu ($M=3,96$), ipak je dobivenim rezultatima (tablica 2) potvrđena. Naime, 0% ispitanika navelo je da učenici nikada nemaju priliku učiti iz iskustva; 3,8% navelo je rijetko; 18,8% ponekad; 55% često; 22,5% vrlo često. Dakle, zaključeno je da učenici u Republici Hrvatskoj često imaju priliku učiti iz iskustva.

POTVRĐENO

HIPOTEZA 10: Učitelji osnovnih škola često se trude svojim učenicima osigurati pozitivnu okolinu i ozračje učenja.

I ova je hipoteza potvrđena u dobivenim rezultatima istraživanja (tablica 2) jer nitko od ispitanika nije naveo da se nikada ili rijetko trude svojim učenicima osigurati pozitivnu okolinu i ozračje učenja. Samo 2,5% naveo je da to čine ponekad, dok 22,5% ispitanika navode često i 75,0% vrlo često. S aritmetičkom sredinom odgovora u iznosu od $M=4,73$, veoma je vidljivo da se učitelji izrazito trude pružiti učenicima pozitivnu okolinu i ozračje učenja.

5.3. Razlika u mišljenju o važnosti korištenja poruka, znanja i ideja iz povijesti pedagogije u odnosu na nezavisne varijable

Kako bi se ispitale razlike između važnosti pojedinih elemenata (dijalog, učenje od jednostavnijeg ka složenijem, sklad kognitivnog, afektivnog i psihomotornog razvoja, iskustveno učenje i pozitivna okolina i ozračje) i veličine osnovne škole u kojoj rade, provedena je jednosmjerna analiza varijanca – ANOVA (tablica 3).

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Odaberite stupanj važnosti. [Koliko je važno koristiti dijalog u nastavi?]	Between Groups	,673	2	,337	1,102	,337
	Within Groups	23,514	77	,305		
	Total	24,188	79			
Odaberite stupanj važnosti. [Koliko je važno učenje sadržaja od jednostavnijih ka složenijima?]	Between Groups	,083	2	,041	,138	,871
	Within Groups	23,105	77	,300		
	Total	23,188	79			
Odaberite stupanj važnosti. [Koliko je važan sklad kognitivnog, afektivnog i psihomotornog razvoja učenika?]	Between Groups	1,279	2	,640	1,452	,240
	Within Groups	33,921	77	,441		
	Total	35,200	79			
Odaberite stupanj važnosti. [Koliko je važno koristiti iskustveno učenje u nastavi?]	Between Groups	2,409	2	1,204	3,399	,038
	Within Groups	27,279	77	,354		

	Total	29,687	79			
Odaberite stupanj važnosti. [Koliko je važna pozitivna okolina i ozračje pri učenju?]	Between Groups	,400	2	,200	,907	,408
	Within Groups	16,987	77	,221		
	Total	17,388	79			

Tablica 3: Važnost elemenata – ANOVA (veličina škole)

Dobiveni rezultati ANOVA analize upućuju na to da ne postoji statistički značajna razlika o važnosti kod dijaloga, učenja od jednostavnijeg ka složenijem, sklada kognitivnog, afektivnog i psihomotornog razvoja i pozitivne okoline i ozračja učenja. Postoji statistički značajna razlika kod iskustvenog učenja. Dakle, statistički značajna razlika utvrđena je u odnosu na iskustveno učenje, koje se statistički smatra važnijim ($F(2, 77) = 3,399, p < 0.05$) kod učitelja zaposlenih u velikim školama ($M = 4.76$) nego kod učitelja zaposlenih u malim školama ($M = 4.32$).

POTVRĐENO

HIPOTEZA 11: Ne postoji razlika u mišljenju o važnosti korištenja dijaloga u nastavi između učitelja zaposlenih u manjim (do 400 učenika), srednjim (od 400 do 700) i velikim (više od 700 učenika) školama.

POTVRĐENO

HIPOTEZA 12: Ne postoji razlika u mišljenju o važnosti učenja od jednostavnijeg ka složenijem između učitelja zaposlenih u manjim (do 400 učenika), srednjim (od 400 do 700) i velikim (više od 700 učenika) školama.

POTVRĐENO

HIPOTEZA 13: Ne postoji razlika u mišljenju o važnosti sklada kognitivnog, afektivnog i psihomotornog razvoja učenika između učitelja zaposlenih u manjim (do 400 učenika), srednjim (od 400 do 700) i velikim (više od 700 učenika) školama.

POTVRĐENO

HIPOTEZA 15: Ne postoji razlika u mišljenju o važnosti pozitivne okoline i ozračja učenja u nastavi između učitelja zaposlenih u manjim (do 400 učenika), srednjim (od 400 do 700) i velikim (više od 700 učenika) školama.

**NIJE
POTVRĐENO**

HIPOTEZA 14: Ne postoji razlika u mišljenju o važnosti iskustvenog učenja u nastavi između učitelja zaposlenih u manjim (do 400 učenika), srednjim (od 400 do 700) i velikim (više od 700 učenika) školama.

S obzirom na to da se prosječni rezultati uzorka između grupa po pitanju iskustvenog učenja značajno razlikuju, ova se hipoteza ne potvrđuje. Dobiveni rezultati (tablica 4) pokazuju da je aritmetička sredina u školama koje imaju manje od 400 učenika puno manja ($M=4,32$) nego u onima koje imaju više od 700 učenika ($M=4,76$).

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
					Lower Bound	Upper Bound		
manje od 400 učenika	25	4,32	,748	,150	4,01	4,63	2	5
između 400 i 700 učenika	34	4,62	,551	,095	4,43	4,81	3	5
više od 700 učenika	21	4,76	,436	,095	4,56	4,96	4	5
Total	80	4,56	,613	,069	4,43	4,70	2	5

Tablica 4: Deskriptivna statistika – iskustveno učenje i veličina škole

Kako bi se ustanovilo u kojim grupama je statistički vidljiva razlika, napravljen je Bonferroni post hoc test (tablica 5) iz kojega se doznalo da učitelji zaposleni u školama s više od 700 učenika smatraju iskustveno učenje statistički značajno važnijim nego oni koji rade u školama s manje od 400 učenika.

	(I) Koliko učenika ima škola?	(J) Koliko učenika ima škola?	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
						Lower Bound	Upper Bound
Bonferroni	manje od 400 učenika	između 400 i 700 učenika	-,298	,157	,184	-,68	,09
		više od 700 učenika	-,442*	,176	,043	-,87	-,01
	između 400 i 700 učenika	manje od 400 učenika	,298	,157	,184	-,09	,68
		više od 700 učenika	-,144	,165	1,000	-,55	,26
	više od 700 učenika	manje od 400 učenika	,442*	,176	,043	,01	,87
		između 400 i 700 učenika	,144	,165	1,000	-,26	,55

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

Tablica 5: Post hoc test - važnost iskustvenog učenja i veličina škole

Jednosmjerna analiza varijanca (ANOVA) provedena je i kako bi se uvidjelo što smatraju važnim učitelji različitog radnog staža (kraćim od 10 godina, između 10 i 20 godina te duljim od 20 godina). Kod svakog se elementa prosječni rezultati uzorka između grupa ne razlikuju značajno, odnosno $p > 0,05$, što znači da razlike ne postoje (tablica 6).

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Odaberite stupanj važnosti. [Koliko je važno koristite dijalog u nastavi?]	Between Groups	,181	2	,090	,290	,749
	Within Groups	24,007	77	,312		
	Total	24,188	79			

Odaberite stupanj važnosti. [Koliko je važno učenje sadržaja od jednostavnijih ka složenijima?]	Between Groups	,539	2	,269	,916	,404
	Within Groups	22,649	77	,294		
	Total	23,188	79			
Odaberite stupanj važnosti. [Koliko je važan sklad kognitivnog, afektivnog i psihomotornog razvoja učenika?]	Between Groups	,487	2	,243	,540	,585
	Within Groups	34,713	77	,451		
	Total	35,200	79			
Odaberite stupanj važnosti. [Koliko je važno koristiti iskustveno učenje u nastavi?]	Between Groups	1,108	2	,554	1,493	,231
	Within Groups	28,579	77	,371		
	Total	29,688	79			
Odaberite stupanj važnosti. [Koliko je važna pozitivna okolina i ozračje pri učenju?]	Between Groups	,275	2	,138	,619	,541
	Within Groups	17,112	77	,222		
	Total	17,387	79			

Tablica 6: Važnost elemenata – ANOVA (staž učitelja)

Dobiveni rezultati pokazuju sljedeće:

**NIJE
POTVRĐENO**

HIPOTEZA 16: Postoji razlika u mišljenju o važnosti korištenja dijaloga u nastavi između učitelja s radnim iskustvom manjim od 10 godina, onih s radnim iskustvom između 10 i 20 godina te onih s iskustvom dužim od 20 godina uz pretpostavku da učitelji s dužim radnim stažem smatraju da je dijalog u nastavi važniji od onih s kraćim radnim stažem.

S obzirom na to da je jedna od hipoteza tvrdila da će istraživanje pokazati da učitelji s dužim radnim stažem smatraju dijalog važnijim od onih s kraćim radnim stažem, nakon dobivenih

rezultata uviđamo da to nije tako. Naime, $p=0,749$ što znači da je $p>0,05$. To utvrđuje na zaključak da ne postoji povezanost između važnosti korištenja dijaloga i razlike u stažu učitelja.

**NIJE
POTVRĐENO**

HIPOTEZA 17: Postoji razlika u mišljenju o važnosti učenja od jednostavnijeg ka složenijem između učitelja s radnim iskustvom manjim od 10 godina, onih s radnim iskustvom između 10 i 20 godina te onih s iskustvom dužim od 20 godina uz pretpostavku da učitelji s dužim radnim stažem smatraju da je učenje od jednostavnijeg ka složenijem važnije od onih s kraćim radnim stažem.

U ovoj hipotezi, kao i u prethodnoj, uviđamo da je $p>0,05$ (točnije 0,404) što pokazuje da nije istina da učitelji s dužim radnim stažem smatraju da je učenje od jednostavnijeg ka složenijem važnije od onih s kraćim radnim stažem.

POTVRĐENO

HIPOTEZA 18: Ne postoji razlika u mišljenju o važnosti sklada kognitivnog, afektivnog i psihomotornog razvoja učenika između učitelja s radnim iskustvom manjim od 10 godina, onih s radnim iskustvom između 10 i 20 godina te onih s iskustvom dužim od 20 godina uz pretpostavku da učitelji s dužim radnim stažem smatraju da je iskustveno učenje u nastavi važnije od onih s kraćim radnim stažem.

**NIJE
POTVRĐENO**

HIPOTEZA 19: Postoji razlika u mišljenju o važnosti iskustvenog učenja u nastavi između učitelja s radnim iskustvom manjim od 10 godina, onih s radnim iskustvom između 10 i 20 godina te onih s iskustvom dužim od 20 godina uz pretpostavku da učitelji s dužim radnim stažem smatraju da je iskustveno učenje u nastavi važnije od onih s kraćim radnim stažem.

Navedena hipoteza nakon dobivenih rezultata nije potvrđena jer se prosječni rezultati uzorka između grupa ne razlikuju značajno, odnosno $p>0,05$ (točnije 0,231). Dakle, dužina radnog staža nije povezana s mišljenjem o važnosti iskustvenog učenja u nastavi.

POTVRĐENO

HIPOTEZA 20: Ne postoji razlika u mišljenju o važnosti pozitivne okoline i ozračja učenja u nastavi između učitelja s radnim iskustvom manjim od 10 godina, onih s radnim iskustvom između 10 i 20 godina te onih s iskustvom dužim od 20 godina uz pretpostavku da učitelji s dužim radnim stažem smatraju da je iskustveno učenje u nastavi važnije od onih s kraćim radnim stažem.

5.4. Razlika u mišljenju o učestalosti korištenja poruka, znanja i ideja iz povijesti pedagogije u odnosu na nezavisne varijable

ANOVA analiza provedena u svrhu utvrđivanja povezanosti između učestalosti korištenja elemenata u nastavi (dijalog, učenje od jednostavnijeg ka složenijem, sklad kognitivnog, afektivnog i psihomotornog razvoja, iskustveno učenje i pozitivna okolina i ozračje) i veličina osnovnih škola u kojima učitelji rade pokazala je da nema razlika ni u jednom elementu budući da za svaki od njih vrijedi da je $p > 0,05$ (tablica 7).

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Odaberite stupanj učestalosti. [Koliko često primjenjujete dijalošku metodu u nastavi?]	Between Groups	,337	2	,169	,228	,797
	Within Groups	56,863	77	,738		
	Total	57,200	79			
Odaberite stupanj učestalosti. [Koliko često prilikom podučavanja obraćate pozornost na to da se sadržaji uče od jednostavnijih ka složenijima?]	Between Groups	,154	2	,077	,218	,805
	Within Groups	27,233	77	,354		
	Total	27,387	79			
Odaberite stupanj učestalosti. [Koliko često posvećujete pažnju skladu	Between Groups	,423	2	,211	,261	,771
	Within Groups	62,265	77	,809		

kognitivnog, afektivnog i psihomotornog razvoja vaših učenika?]	Total	62,688	79			
Odaberite stupanj učestalosti. [Koliko često vaši učenici imaju priliku učiti iz iskustva?]	Between Groups	,679	2	,339	,591	,556
	Within Groups	44,209	77	,574		
	Total	44,888	79			
Odaberite stupanj učestalosti. [Koliko se trudite svojim učenicima osigurati pozitivnu okolinu i ozračje učenja?]	Between Groups	,106	2	,053	,205	,815
	Within Groups	19,844	77	,258		
	Total	19,950	79			

Tablica 7: Učestalost elemenata – ANOVA (veličina škole)

Kako bi se ispitala razlika u učestalosti korištenja ideja, znanja i poruka iz povijesti (dijalog, učenje od jednostavnijeg ka složenijem, sklad kognitivnog, afektivnog i psihomotornog razvoja, iskustveno učenje i pozitivna okolina i ozračje) između učitelja različite dužine radnog staža (manji od 10 godina, između 10 i 20 godina, duži od 20 godina), ponovo je provedena ANOVA analiza (tablica 8).

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Odaberite stupanj učestalosti. [Koliko često primjenjujete dijalošku metodu u nastavi?]	Between Groups	,148	2	,074	,100	,905
	Within Groups	57,052	77	,741		
	Total	57,200	79			
Odaberite stupanj učestalosti. [Koliko često prilikom podučavanja]	Between Groups	,447	2	,224	,639	,531
	Within Groups	26,940	77	,350		

obraćate pozornost na to da se sadržaji uče od jednostavnijih ka složenijima?]	Total	27,388	79			
Odaberite stupanj učestalosti. [Koliko često posvećujete pažnju skladu kognitivnog, afektivnog i psihomotornog razvoja vaših učenika?]	Between Groups	3,936	2	1,968	2,580	,082
	Within Groups	58,751	77	,763		
	Total	62,687	79			
Odaberite stupanj učestalosti. [Koliko često vaši učenici imaju priliku učiti iz iskustva?]	Between Groups	7,447	2	3,723	7,657	,001
	Within Groups	37,441	77	,486		
	Total	44,887	79			
Odaberite stupanj učestalosti. [Koliko se trudite svojim učenicima osigurati pozitivnu okolinu i ozračje učenja?]	Between Groups	,355	2	,178	,698	,501
	Within Groups	19,595	77	,254		
	Total	19,950	79			

Tablica 8: Učestalost elemenata – ANOVA (staž učitelja)

Dobiveni rezultati ukazuju na to da ne postoji statistički značajna razlika kod dijaloga, učenja od jednostavnijeg ka složenijem, sklada kognitivnog, afektivnog i psihomotornog razvoja te pozitivne okoline i učenja. Postoji statistički značajna razlika kod iskustvenog učenje se značajno češće ($F(2,77) = 7,657; p=0.001$) pojavljuje u radu učitelja dužeg radnog iskustva ($M=4,32$) nego kod učitelja s kraćim radnim iskustvom ($M=3,67$).

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
					Lower Bound	Upper Bound		
manje od 10 godina	39	3,67	,737	,118	3,43	3,91	2	5

između 10 i 20 godina	10	4,00	,667	,211	3,52	4,48	3	5
više od 20 godina	31	4,32	,653	,117	4,08	4,56	3	5
Total	80	3,96	,754	,084	3,79	4,13	2	5

Tablica 9: Deskriptivna statistika – iskustveno učenje i staž učitelja

Kako bi se ustanovilo u kojim grupama je statistički vidljiva razlika, napravljen je Bonferroni post hoc test (tablica 10) iz kojega se potvrđuju prethodno navedeni rezultati.

	(I) Koliko imate godina radnog staža?	(J) Koliko imate godina radnog staža?	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
						Lower Bound	Upper Bound
Bonferroni	manje od 10 godina	između 10 i 20 godina	-,333	,247	,544	-,94	,27
		više od 20 godina	-,656*	,168	,001	-1,07	-,25
	između 10 i 20 godina	manje od 10 godina	,333	,247	,544	-,27	,94
		više od 20 godina	-,323	,254	,622	-,94	,30
	više od 20 godina	manje od 10 godina	,656*	,168	,001	,25	1,07
		između 10 i 20 godina	,323	,254	,622	-,30	,94

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

Tablica 10: Post hoc test - učestalost iskustvenog učenja i staž učitelja

5.5. Primjeri ideja, znanja i poruka iz povijesti pedagogije u praksi

5.5.1. Primjeri dijaloga iz prakse

Posljednji dio anketnog upitnika odnosio se na učiteljsko davanje primjera iz prakse, odnosno navođenje konkretne nastavne situacije za svaku navedenu stavku iz povijesti pedagogije (dijalog, učenje od jednostavnijeg ka složenijem, sklad kognitivnog, afektivnog i

psihomotornog razvoja, iskustveno učenje, pozitivna okolina i ozračje učenja). Tako je za dijalog većina ispitanika odgovorila da ga upotrebljava u svakom nastavnom satu, naglašavajući pritom uvodni dio sata (motivaciju):

„Dijalog koristim na svakom nastavnom satu u svim etapama sata. Učenike navodim na temu sata kroz dijalog. Npr. današnji sat HJ je bila pjesma Nađi vremena. Krenuli smo dijalogom o tome za što imaš a za što nemaš vremena? Zašto? Što možeš poboljšati“;

„Dijalog koristim na svakom svom satu od 0 do 45 minuta, osim kad učenici pišu ispit i tad koristim dijalog jer uvijek ima situacija u kojima je individualno pomoć potrebna. Može li se uopće raditi u razredu bez dijaloga? Kako ta nastava izgleda?“.

Velik broj ispitanika naveo je korištenje dijaloške metode prilikom interpretacije književnog djela i čitanja s razumijevanjem ili generalno obrade novog sadržaja kada postoje mnoga pitanja ili nejasnoće vezane za temu:

„U situaciji obrade nastavne teme kad učenici postavljaju dodatna pitanja vezana za nejasnoće o toj temi, tijekom igre kada nastane nesporazum i sl.; Heuristički razgovor na satu Matematike pri usvajanju novih nastavnih sadržaja.“

Nekoliko učitelja navelo je i korištenje dijaloga u svrhu dobivanja povratnih informacija od učenika:

„Obavezan je oblik komunikacije na svim nastavnim satovima jer predajem strani jezik i povratna informacija se dobiva kroz razgovor“;

„Povratna informacija učenika nakon povratka s ljetnih praznika (razgovor)“.

Ostali odgovori sadržavali su primjere korištenja dijaloga prilikom ponavljanja i uvježbavanja sadržaja, rada u grupama, rješavanja sukoba, igri uloga i debati te spoznavanja svijeta oko sebe.

5.5.2. Primjeri učenja od jednostavnijeg ka složenijem iz prakse

Što se tiče postepenog učenja, najveći dio odgovora ispitanika odnosio se na matematičke sadržaje kao što je primjerice učenje najprije zbrajanja pa množenja, zbrajanje najprije jednoznamenkastim pa postepeno i višeznamenkastim brojevima, rješavanje prvotno zadataka sa slikovnim prikazima pa tek onda onih s brojevanim i tekstualnim izrazima, pisano zbrajanje i oduzimanje bez prijelaza desetice zatim s prijelazom, postepeno učenje zbrajanja do 5 u prvome razredu. Veliki broj učitelja naveo je i razne teme s nastave hrvatskoga jezika kao primjere

učenja od jednostavnijeg ka složenijem. Najčešće navedeni primjer bio je učenje slova pa riječi i tek onda rečenica ili učenje slova pa savladavanje čitanja i pisanja, dok su ostali dali primjere učenja gramatike, čitanja najprije jednosložnih pa višesložnih riječi, učenje prvotnog vokabulara pa njegova primjena u rečenicama nakon koje slijedi pisanje složenijih sastavaka:

„U prvome razredu se najprije uči slovo pa riječ pa slaganje jednostavnijih rečenica i tek onda složenijih“;

„Gramatiku usvajamo na primjeru, ponavljanjem raznih primjera, a nakon toga govorimo o kojem je glagolskom vremenu riječ i kako se tvori“.

Ni sadržaji iz prirode i društva nisu zaobiđeni u ovim odgovorima pa tako primjerice učitelji odgovaraju:

„Svaki razred je nadogradnja sadržaja prethodnog. Npr. PID prvo smo učili prošlost škole, zatim prošlost grada, zatim prošlost domovine“;

„Ponavljanje prijašnjih znanja i primjena istih uz nadogradnju. Npr. energija vode, vodenično kolo pa hidroelektrane“;

„Iz prirode i društva kada proširujemo znanje, iz godine u godinu, o prometu“;

„Pubertet pa adolescencija i koliko su te promjene bitne u našim životima“.

Nekoliko je ispitanika navelo i primjer programiranja u informatici:

„U informatici se gotovo svo gradivo nastavlja na prethodno naučeno, najvidljiviji primjer toga je u programiranju - primjerice; u programskom jeziku Python, naredbe ELIF i ELSE direktno se nadovezuju na naredbu IF. Također, koristeći složeniji sklop ovih naredbi, učenicima postaje moguće stvarati kompleksnije programe te doseći više razine razumijevanja programa“.

Isto tako, bili su navedeni i primjeri sa satova tjelesne i zdravstvene kulture (npr. skok u dalj, kolut unaprijed i unazad) i likovne kulture (najprije se uče osnovne boje pa dodavanjem bijele dobivamo tonove).

5.5.3. Primjeri sklada kognitivnog, afektivnog i psihomotornog razvoja u praksi

Kod primjera sklada kognitivnog, afektivnog i psihomotornog razvoja, odgovori su bili raznovrsni. Najviše njih odnosilo se na satove tjelesne i zdravstvene kulture:

„Na satu TZK učenici moraju znati pravila nogometa (kognitivno). Tijekom igre javljaju se osjećaji prilikom pobjede i gubljenja (afektivno). Tijekom igre cijelo tijelo je u pokretu (psihomotorno)“;

„Na satu TZK učenici uče osnovna kretanja u koloni, gdje postepeno uvodimo određena pomagala i uvodimo vježbe uz njih, a završavamo s natjecateljskom štafetnom igrom“;

„Različite igre na tjelesnoj kulturi, npr. graničar; Momčadske natjecateljske igre; Poštivanje pravila igre u TZK“.

Osim upravo navedene igre na satovima TZK-a, nekoliko je ispitanika napisalo i glazbene igre kao primjer ovakve vrste sklada.

Ostali zanimljivi odgovori su:

„Rad u paru, suradnja između učenika, crtali su svoj grad i ustanove u njemu, te su ga imenovali, opisali kakav je i gdje se sto nalazi. Primijenili su znanje koje su usvojili, raspravljali između sebe što će nacrtati i sve ostale pojedinosti i zajedno su predstavili što su napravili“;

„Na nastavnim satovima razrednog odjela prilikom sudjelovanja u primjerenim radionicama koje jačaju samosvijest, snaže timski rad ili jednostavno pomažu učenicima u nošenju sa stresnim situacijama“;

„Iz matematike prepoznaju geometrijsko tijelo ili lik, pronalaze predmete tog oblika u učionici, izrezuju likove od kolaža, modeliraju tijela od plastelina“;

„Slaganje priče u paru s nekim učenikom prema slikama i slušnim zapisima i sl.; Izrada ukrasa/pripremanje hrane za sajmove u humanitarne svrhe“.

5.5.4. Primjeri iskustvenog učenja iz prakse

Kod primjera iskustvenog učenja u praksi, ispitanici su najčešće navodili teme i nastavne situacije iz predmeta priroda i društvo kao što su učenje o plodovima jeseni, vrstama cvjetova i dijelovima biljaka, svojstvima vode i zraka, Danima kruha, zdravoj prehrani i dijelovima tijela, naglašavajući pritom provođenje pokusa. Neki od odgovora su:

„Kod obilježavanja Dana kruha i zahvalnosti za plodove zemlje, učenici sudjeluju u izradi tijesta za kruh, sami oblikuju željene oblike peciva i kruha, koriste razne sjemenke i suho voće kao dodatke koje stavljamo u kruh i kolače te na kraju prilikom kušanja gotovih peciva

iznose svoje doživljaje okusa i mirisa te iznose svoj osjećaj prilikom sudjelovanja u procesu nastanka proizvoda“;

„Dajemo učenicima da sami opipaju plodove jeseni i povezu s onim što o tome znaju otprije i dodaju nove informacije na temelju iskustva s tim predmetima“;

„Danas je dječak na školskom igralištu pronašao cvijet te je istraživao koja je vrsta. Pitao je prijatelje, učitelje, druge izvore znanja“;

„Učenici su na satu prirode u skupinama ispitivali svojstva vode. Radili su pokuse i samostalno dolazili do zaključka“;

„Nabrajamo i pokazujemo na sebi dijelove tijela (glava, vrat, trup, udovi, lice...)“;

„Sadnja graha, a zatim presađivanje u školski vrt uz učenje dijelova biljke“.

Nekoliko ispitanika naveo je školu u prirodi i ostale oblike izvanučioničke nastave kao primjer iskustvenog učenja:

„Škola u prirodi. Učenje primorskog zavičaja na terenskoj nastavi“;

„Škola u prirodi, posjeti muzejima“.

Iz predmeta informatike napisan je primjer praktične primjene programske opreme računala kao primjer iskustvenog učenja, dok je učenje o zavičajnom govoru (svatko od učenika daje primjere riječi koje se koriste u njihovom zavičaju) primjer iz hrvatskog jezika. Navedeno je još nekoliko zanimljivih primjera među kojima se izdvajaju:

„Izrada različitih predmeta od drva ili metala (na satu tehničke kulture). S vremenom učenici postaju sve bolji u korištenju danog im alata“;

„Gotovo sve što radimo na nastavi povezujemo i temeljimo na ranije stečenim iskustvima. Primjerice, fotografiranje i snimanje videa digitalnim uređajima“;

„Izrada robotičkog modela Lego kockama“;

„Savladanost sadržaja i primjena - u sportskoj igri“.

5.5.5. Primjeri pružanja pozitivne okoline i ozračja učenja

Primjeri pružanja pozitivne okoline i ozračja učenja najviše su se svodili na pružanje motivacije (pohvala i poticanje) i prihvaćanje učeničkih pogrešaka te izražavanje vlastitog mišljenja i pokazivanje osjećaja kako bi se razvijala empatija:

„Učenici često imaju priliku napisati svoje mišljenje o nastavnom satu ili npr. učenici 1. razreda na kraju sata trebaju obojati emotikon koji prikazuje njihove osjećaje. Također, učenje i ponavljanje je temeljeno na igri i provodi se kroz kvizove, grupna natjecanja i sl. čime se potiče timski i natjecateljski duh kao i pozitivno razredno ozračje“;

„Na panou imamo semafor ponašanja na kojem učenici pri ulasku u učionicu prikazuju svoje osjećaje, odvajam uvijek pola sata u danu da se izražavaju o svojim osjećajima i mišljenjima te da ih dijele s drugima. Razvijam empatiju tako da svaki učenik ima svojeg pomagača“;

„Uvijek ih bodrim i potičem, dajem konstruktivne savjete i mišljenja, govorim da se može griješiti i da se na greškama uči, da se uči kroz igru, da mi se uvijek mogu obratiti za bilo što“;

Svaki napredak i uspjeh nagradom pljeskom, ako je točno riješio dati zadatak može završiti domaću zadaću na satu ili otići pomoći kolegi kojem treba pomoć“;

„Učenici su svaki dan dočekani s osmijehom na licu, novim materijalima prilagođenim grupi, redovito dobivaju poticaj i pohvalu, domaće zadaće nagrađujem naljepnicama“;

„Pohvala, poticanje na pozitivno mišljenje o svojim sposobnostima, pokuda za neprimjerena ponašanja“.

Osim što je u nekim odgovorima navedeno održavanje učionice urednom, prozračnom i dobro osvijetljenom, mnogi su ispitanici naveli korištenje glazbe i igara u nastavi:

„Kada imaju slobodno vrijeme u učionici svira klasična glazba koju čujemo na način da prilagodimo svoje glasove okolini. Prijatelj koji stoji pored nas i s nama igra Memory nas čuje bez da vičemo. Ovo ostalim učenicima omogućava da uživaju u svojim aktivnostima“;

„Kroz igru realiziramo rješavanje postavljeno zadatka, povezujući nekoliko odgojno-obrazovnih područja pri čemu sudjeluju svi učenici“;

„Učenje kroz igru, aktivno uključivanje svih učenika“.

Neki su učitelji kao način ostvarivanja pozitivne okolina i ozračja učenja naveli razgibavanje i različite vježbe za poboljšavanje koncentracije, a bilo je i par primjera radionica i razgovora na satovima razredne zajednice:

„Na svakom satu razrednika radimo radionice koje potiču zajedništvo, prijateljstvo, povezanost, razumijevanje, samopouzdanje...“

6. DISKUSIJA I ZAKLJUČCI

Provođenjem ovog istraživanja, temeljenom na idejama, porukama i znanjima iz povijesti pedagogije, utvrdilo se da su djelovanja velikih pedagoga iz dalje i bliže prošlosti itekako vidljiva u modernim školama današnjice bez obzira na tehnološki napredak kojem svjedočimo. Učiteljski stavovi o prisustvu tih elemenata, točnije dijaloga, učenja od jednostavnijeg ka složenijem, sklada kognitivnog, afektivnog i psihomotornog razvoja, iskustvenog učenja te pozitivne okoline i ozračja, ukazuju na to da su sve upravo navedene komponente u velikoj mjeri prisutne u današnjoj nastavi. Što se tiče važnosti, najvažnijim smatraju korištenje dijaloga ($M=4,81$), a najmanje važnim iskustveno učenje ($M=4,56$) po čemu je vidljivo da i najslabije ocijenjena komponenta ima visok stupanj važnosti kod ispitanika. Kada je učestalost u pitanju, učitelji najviše obraćaju pozornost na pružanje pozitivne okoline i ozračja ($M=4,73$), dok se iskustveno učenje najrjeđe koristi ($M=3,96$), ali je i dalje u prosjeku često zastupljeno u nastavi. Iako su ovo okvirno bili očekivani rezultati, neočekivano je da se iskustveno učenje nalazi u oba slučaja na posljednjem mjestu s najnižom aritmetičkom sredinom bez obzira na to što Sunčić (2023) navodi da je upravo ono ključ prema istinskom ostvarivanju ishoda učenja jer se temelji na stvarnim i trenutnim iskustvima. Pretpostavljam da je razlog ovakvih rezultata pretrpanost nastavnih planova i programa, što rezultira nedostatkom vremena za ovu vrstu učenja. Upravo bi se radi toga trebalo napraviti istraživanje na ovu temu i usporediti zašto se primjerice iskustveno učenje smatra manje važnim i manje je zastupljeno od ostalih vrsta učenja.

Zanimljivo je uočiti kako su nezavisne varijable ovog istraživanja djelovale na zavisne. Logično bi bilo, kao što je navedeno i u hipotezama, da veličina škole nema nikakve povezanosti s važnosti i učestalosti korištenja dijaloga, učenja od jednostavnijeg ka složenijem, sklada kognitivnog, afektivnog i psihomotornog razvoja, iskustvenog učenja te pozitivne okoline i ozračja, što se ispostavilo da je točno na primjeru svega osim iskustvenog učenja. Naime, rezultati su pokazali da učitelji koji rade u većim školama (više od 700 učenika) smatraju iskustveno učenje značajno važnijim od onih koji rade u manjim školama (manje od 400 učenika). Ovo je također tema koja bi se trebala istražiti pošto trenutno dobiveni rezultat nema nikakve logike.

Druga je nezavisna varijabla bila radni staž učitelja te se pokazalo da on nema značajne povezanosti sa njihovim mišljenjima o važnosti korištenja ispitanih poruka iz povijesti pedagogije, ali ima male povezanosti s učestalosti korištenja istih u nastavi. Konkretnije, ima

povezanosti s redovitosti korištenja iskustvenog učenja s obzirom da je prosječni rezultat uzorka $p < 0,05$, što za sobom povlači statistički dokaz da učitelji s više godina radnog iskustva (više od 20) statistički značajno češće koriste iskustveno učenje od onih s manje od 10 godine radnog staža. Upravo su ovakvi rezultati i bili očekivani s obzirom na činjenice da učiteljski posao prati cjeloživotno učenje koje s vremenom donosi nova znanja vidljiva u nastavi.

Primjeri koje su ispitanici navodili za svaku poruku iz povijesti izvorna su slika korištenja istih direktno u praksi. Upravo se iz njih može vidjeti i učiteljsko razumijevanje svakog pojedinog pojma. Što se tiče dijaloga, većinski su primjeri bili adekvatni postavljenom zahtjevu, iako je bilo nekoliko primjera koji se nisu odnosili na dijalog nego na metodu razgovora (primjerice usmeno ispitivanje). Kod učenja od jednostavnijeg ka složenijem svi su odgovori zaista sadržavali primjere takve vrste učenja, ali to nikako nije bio slučaj sa skladom kognitivnog, afektivnog i psihomotornog razvoja. Naime, ovo je pitanje imalo najmanje konkretnih odgovora te je među njima bilo vidljivo nerazumijevanje zahtjeva kao primjerice:

“Učenik u svim situacijama reagira primjereno, sretan dolazi na nastavu, voli sudjelovati u nastavnom procesu i širi pozitivnu atmosferu u razredu”;

“Kod prihvaćanja odgovornosti za svoje ponašanje”.

Ono što rezultati pokazuju je da bi učitelje trebalo više uputiti na ovakvu vrstu sklada u razvoju učenika, odnosno naglasak na učenje ne samo glavom, nego i srcem i rukama. Slično tome, mnogu su ispitanici preskakali pitanje s navođenjem primjera iskustvenog učenja, ali su svi navedeni odgovori zaista bili adekvatan dokaz takve vrste učenja. Očigledno je davanje primjera pozitivne okoline i ozračja učenja ispitanicima bilo najlakše pošto upravo to pitanje nosi najviše odgovora koji pokazuju istinsko razumijevanje navedenih pojmova kod kojih je presudna stavka motiviranje učenika za učenje i uspostavljanje dobrog međusobnog odnosa.

Sagledavajući generalne rezultate istraživanja dolazimo do nekoliko zaključaka. Prvi od njih je velika važnost i učestalost prisutnosti ideja, znanja i poruka važnih pedagoga u današnjoj školi. To je od iznimne važnosti s obzirom da dokazuje pedagogiju kao sustavnu i kontinuiranu znanost koja ide prema naprijed. Dijaloška je metoda prema rezultatima najvažnija od navedenih poruka, ali nije najučestalija. To mjesto pripada pružanju pozitivne okoline i ozračja učenja, što je iznenađujuće s obzirom da je dijalog nastao još za vrijeme

Sokrata te samim time ima dužu prošlost. Drugi je zaključak blagi nedostatak iskustvenog učenja u nastavi te utjecaj veličina škola i duljina staža učitelja na isto. Upravo kako Sunčić (2023) navodi da opseg i natrpanost nastavnih planova i programa ne omogućava dovoljno vremena za provođenje iskustvenog učenja. Detaljnijim bi se ispitivanjem, najbolje pomoću otvorenih pitanja, uvidjeli detaljniji razlozi toga. Treći je zaključak, na temelju primjera iz prakse, ukazuje na to da se učitelji, bez obzira na sve zahtjeve koje im današnja škola pruža, zaista trude da u svome poslu (ili bolje reći pozivu) daju maksimum te korištenjem ovih znanja svojim učenicima osiguraju što bolji razvoj, odnosno sklad kognitivnih, afektivnih i psihomotornih segmenata.

Provedeno istraživanje daje doprinos razumijevanju povijesti pedagogije te uvid u to koliko nam je ta povijest i sve što se u njoj zbilo ostavila traga u današnjoj nastavi. Pedagozi koji su djelovali u prošlosti nisu samo bili značajni za pedagoški napredak svoga vremena, već se i danas, mnogo godina iza, njihov utjecaj izražajno prepoznaje i u praksi.

LITERATURA:

1. Bašić, S. (2011). Modernost pedagoške koncepcije Marije Montessori. *Pedagogijska istraživanja*, 8(2), 205-241. Preuzeto 15.7.2020. s <https://hrcak.srce.hr/clanak/172488>
2. Bilić, V., Matijević, M., Opić, S. (2016). *Pedagogija za učitelje i nastavnike*. Zagreb: Školska knjiga.
3. Bognar, L., Dubovicki, S. (2012). Emocije u nastavi. *Croatian Journal of Education*, 14(1), 135-153. Preuzeto 12.7.2023. s <https://hrcak.srce.hr/clanak/118380>
4. Bognar, L., Svalina, V. (2013). Glazba i glazbeno obrazovanje u starom i srednjem vijeku. *Napredak*, 154(1-2), 219-233. Preuzeto 1.6.2023. s <https://hrcak.srce.hr/en/138794>
5. Božić, B. (2015). Stvarno i poželjno razredno ozračje u osnovnoj školi. *Život i škola*, 61(1), 93-100. Preuzeto 21.7.2023. s <https://hrcak.srce.hr/152311>
6. Đuran, A., Koprivnjak, D., Maček, N. (2019). Utjecaj medija i uloga odraslih na odgoj i obrazovanje djece predškolske i rane školske dobi. *Communication Management Review*, 04(01), 270-283. Preuzeto 1.7.2023. s <https://hrcak.srce.hr/223682>
7. Golubović, A. (2010). Filozofija odgoja. *Riječki teološki časopis*, 36(2), 609-624. Preuzeto 3.6.2023. s <https://hrcak.srce.hr/en/121849>
8. Golubović, A., Subotić, M. (2022). Ključni aspekti promišljanja o odgoju u filozofiji Johna Deweya. *Metodički ogleđi*, 29(2), 11-33. Preuzeto 9.7.2023. s <https://hrcak.srce.hr/296360>
9. Hebrang Grgić, I. (2007). 17. stoljeće – prekretnica u razvoju moderne znanosti. *Vjesnik bibliotekara Hrvatske*, 50(1-2), 89-95. Preuzeto 3.6.2023. s <https://hrcak.srce.hr/16943>
10. Hercigonja, Z. (2017). *Odabrane teme iz opće pedagogije*, Varaždin: Vlastita naklada autora.
11. Hercigonja, Z. (2020). *Odabrane teme iz didaktike*, Varaždin: Vlastita naklada autora.
12. Hercigonja, Z. (2021). Razvoj pedagoške misli kroz povijest. *Varaždinski učitelj*, 4(5), 31-42. Preuzeto 2.6.2023. s <https://hrcak.srce.hr/246214>
13. Hercigonja, Z. (2021). Suvremeni programi, pravci i zahtjevi pedagogije. *Varaždinski učitelj*, 4(5), 43-57. Preuzeto 3.6.2023. s <https://hrcak.srce.hr/clanak/357630>
14. Jakir, N. (1997). Johann Heinrich Pestalozzi (s engleskog prevela). *Napredak*, 138(4), 385-512. Zagreb: Hrvatski pedagoško-književni zbor.
15. Jakopec, P. (2014). Promišljanje odgoja u Johnea Lockea. *Obnovljeni Život*, 69(4), 509-521. Preuzeto 3.6.2023. s <https://hrcak.srce.hr/131303>

16. Laevers, S. (2006). Uvod u iskustveno učenje – Kako odgoj i obrazovanje učiniti djelotvornijim kroz dobrobit i uključenost. *Dijete, vrtić, obitelj*, 12(45), 2-6. Preuzeto 3.7.2023. s <https://hrcak.srce.hr/177721>
17. Matijević, M. (2001). *Alternativne škole*, Zagreb: Tipex.
18. Mijatović, A. (1999). *Osnove suvremene pedagogije*, Zagreb: Hrvatski pedagoško-književni zbor.
19. Nanni, C., Pasqualetti, F. (2005). Novi mediji i digitalna kultura. Izazov odgoju. *Kateheza: časopis za vjeronauk u školi, katehezu i pastoral mladih*, 27(3), 244-265. Preuzeto 25.6.2023. s <https://hrcak.srce.hr/en/113804>
20. Polack, F. (1927). *Otac Pestalozzi: slike iz života velikog uzgajatelja*, Čakovec: Tiskara Kraljek i Vežić.
21. Poljak, V. (1991). *Didaktika*, Zagreb: Školska knjiga.
22. Pranjić, M. (2009). Ishodišta zapadnoeuropskoga odgoja. *Odgojne znanosti*, 11(1(17)), 7-29. Preuzeto 5.6.2023. s <https://hrcak.srce.hr/39999>
23. Previšić, V. (2009). John Dewey: pedagoška misao i praksa (Uz 150. obljetnicu rođenja). *Anali za povijest odgoja*, 8, 7-17.
24. Stevanović, M. (2002). *Pedagogija*, Varaždinske Toplice: Tonimir.
25. Sunajko, G. (2020). Rousseauova prirodna pedagogija. *Jahr: Europski časopis za bioetiku*, 11(2), 397-412. Preuzeto 15.6.2023. s <https://hrcak.srce.hr/en/251609>
26. Sunčić, J. (2023). Teorija kroz iskustveno učenje. *Varaždinski učitelj*, 6(11), 388-394. Preuzeto 3.7.2023. s <https://hrcak.srce.hr/289736>
27. Sunko, E. (2008). Pedagoške vrijednosti poznavanja stilova učenja. *Školski vjesnik*, 57(3-4), 297-310. Preuzeto 14.7.2023. s <https://hrcak.srce.hr/82634>
28. Šeper, F. (1966). Skolastika u svjetlu II. vatikanskog koncila. *Bogoslovska smotra*, 36(3-4), 529-534. Preuzeto 4.6.2023. s <https://hrcak.srce.hr/41308>
29. Šustek, I. (2015). Arthur Brühlmeier Head, heart and hand education in the spirit of Pestalozzi. *Život i škola*, LXI(2), 229-236. Preuzeto 8.7.2023. s <https://hrcak.srce.hr/clanak/239098>
30. Veljak, L. (2013). Je li prosvjetiteljstvo definitivno stvar prošlosti?. *Studia lexicographica*, 7(2(13)), 119-127. Preuzeto 15.6.2023. s <https://hrcak.srce.hr/clanak/197631>
31. Zaninović, M. (1985). *Pedagoška hrestomatija*, Zagreb: Školska knjiga.
32. Zaninović, M. (1988). *Opća povijest pedagogije*, Zagreb: Školska knjiga.

33. Zorić, V. (2008). Sokratova dijaloška metoda. *Život i škola: časopis za teoriju i praksu odgoja i obrazovanja*, LIV(20), 27-40. Preuzeto 10.6.2023. s <https://hrcak.srce.hr/en/36894>

IZJAVA O IZVORNOSTI DIPLOMSKOG RADA

Izjavljujem da je moj diplomski rad izvorni rezultat mojeg rada te da se u izradi istoga nisam koristio drugim izvorima osim onih koji su u njemu navedeni.

(vlastoručni potpis studenta)