Učeničke percepcije nastavnog rada i doživljaj nastavnog predmeta

Toman, Silvija

Master's thesis / Diplomski rad

2018

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

Permanent link / Trajna poveznica: https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:162:093106

Rights / Prava: In copyright / Zaštićeno autorskim pravom.

Download date / Datum preuzimanja: **2024-03-28**

Image not found or type unknown

Repository / Repozitorij:

University of Zadar Institutional Repository

zir.nsk.hr

Image not found or type unknown

Sveučilište u Zadru

Odjel za pedagogiju
Diplomski sveučilišni studij pedagogije

Silvija Toman

Učeničke percepcije nastavnog rada i doživljaj nastavnog predmeta

Diplomski rad

Zadar, 2018.

Sveučilište u Zadru

Odjel za pedagogiju
Diplomski sveučilišni studij pedagogije

Učeničke percepcije nastavnog rada i doživljaj nastavnog predmeta

Diplomski rad

Student/ica:
Silvija Toman

Mentor/ica:
izv. prof. dr. sc. Jasmina Vrkić Dimić

Zadar, 2018.

Izjava o akademskoj čestitosti

Ja, **Silvija Toman,** ovime izjavljujem da je moj **diplomski** rad pod naslovom **Učeničke percepcije nastavnog rada i doživljaj nastavnog predmeta** rezultat mojega vlastitog rada, da se temelji na mojim istraživanjima te da se oslanja na izvore i radove navedene u bilješkama i popisu literature. Ni jedan dio mojega rada nije napisan na nedopušten način, odnosno nije prepisan iz necitiranih radova i ne krši bilo čija autorska prava.

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

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

Zadar, 26. veljača 2018.

SADRŽAJ:

1. Uvod 1

2. Pojam odgojno-obrazovnog ozračja 1

2.1. Odgojno-obrazovno ozračje 2

2.2. Uloga nastavnika u odgojno-obrazovnom procesu 3

2.3. Perspektive poučavanja 5

2.4. Nastavnik i učenik 21. stoljeća 9

2.5. Važnost istraživanja učeničke perspektive doživljaja nastave 13

2.6. Prvi instrumenti za mjerenje školskog ozračja 14

2.7. Stvarno i poželjno razredno ozračje 15

2.8. Prethodna istraživanja nastavnog rada 17

2.9. Odgojno-obrazovno ozračje u okviru *Nacionalnog okvirnog kurikuluma* 19

3. Metodologija istraživanja 21

3.1. Polazišta, problem, pitanja 21

3.2. Cilj istraživanja 21

3.3. Zadatci 22

3.4. Metode i instrumenti 22

3.5. Ispitanici 23

3.6. Vrijeme i mjesto te postupak istraživanja 24

3.7. Obrada podataka 25

4. Analiza i interpretacija rezultata istraživanja 26

4.1. Učenička percepcija nastavnog rada i doživljaj nastavnog predmeta 26

4.2. Percepcija nastavnog rada na satu hrvatskog jezika i doživljaj predmeta 32

4.3. Percepcija nastavnog rada na satu matematike i doživljaj predmeta 42

4.4. Usporedba učeničkog doživljaja hrvatskog jezika i matematike 55

4.5. Povezanost učeničke percepcije nastavnog rada i doživljaja nastavnog predmeta .. 57

5. Zaključak 62

6. Literatura 64
7. Popis tablica i slika 67
8. Prilozi 69

1. Uvod

Kao sudionici obrazovnog sustava iz vlastitog iskustva možemo potvrditi da postoje znatne razlike među nastavnicima u obradi nastavnog sadržaja, načinu provjere znanja i sposobnosti, odnosu prema učenicima i slično. Neki nastavnici svojim pristupom i načinom rada kod učenika pobuđuju motivaciju i želju za učenjem, dok drugima to ne ide za rukom. Svaki se dobar nastavnik preispituje i teži unapređenju vlastitog rada. Uz subjektivan doživljaj o uspješnosti svoga rada, nastavnik može promijeniti i usavršiti određena područja rada ako dobije povratnu informaciju od svojih kolega, ravnatelja ili pedagoga, ali i od samih učenika. Učenici su najbolji izvor informacija nužnih za unapređenje nastavnikova rada, jer su upravo oni neposredni sudionici nastavnog procesa, stoga im je stalo do kvalitete nastave. Literatura na navedenu temu ukazuje da nastavnik, uz nastavni program koji se provodi, najčešće nesvjesno širi određene poruke koje se odražavaju na ponašanje učenika. Uzimajući sve to u obzir, postavlja se pitanje utječe li nastavnikov način realizacije nastavnih sadržaja na učenički doživljaj određenog nastavnog predmeta. Može li poticajan i zanimljiv nastavnik pobuditi učenikov interes za nastavni predmet? Ovim radom ispitat će se odnos između učeničke percepcije nastavnog rada i doživljaja nastavnog predmeta.

Ovaj je diplomski rad u nastavku strukturiran od dva temeljna dijela: teorijskog i empirijskog. Nakon kratke teorijske podloge, u kojoj će, između ostalog, biti definiran pojam odgojno-obrazovnog ozračja, slijedi prikaz rezultata empirijskog istraživanja o učeničkoj percepciji nastavnog rada i doživljaju određenih nastavnih predmeta.

2. Pojam odgojno-obrazovnog ozračja

U odgojno-obrazovnoj literaturi često se susrećemo s pojmovima razrednog, školskog i nastavnog ozračja, dok se u stranoj literaturi najčešće koriste termini razredne klime i okoline. Često se ne zna precizno odrediti što se podrazumijeva pod tim pojmovima te koji su od navedenih pojmova sinonimi. Iz tog ćemo razloga u okviru teorijskog dijela ovog rada definirati pojam odgojno-obrazovnog ozračja, pojasniti ulogu nastavnika u odgojno-obrazovnom procesu, istaknuti važnost istraživanja učeničke perspektive doživljaja nastave te prikazati razlike u percepciji stvarnog i poželjnog razrednog ozračja, nakon čega će biti

predočeni rezultati prethodnih istraživanja nastavnog rada, a koji se odnose na temu ovog diplomskog rada.

2.1. Odgojno-obrazovno ozračje

Za termin *ozračje* u odgojno-obrazovnom kontekstu u literaturi i praksi nailazimo na više istoznačnica: atmosfera, klima, ugođaj, okruženje, okolina, sredina, situacija. S obzirom na sadržaje ozračja susrećemo se s izrazima: socijalno, psihosocijalno, psihološko, organizacijsko i intelektualno ozračje, a s obzirom na institucionalnu razinu na koju se odnosi susrećemo se s terminima: školsko, razredno i nastavno ozračje (Bošnjak, 1997a). Svjetski poznati istraživači odgojno-obrazovnog ozračja najčešće upotrebljavaju termine *climate* (klima) i *psycosocial environment* (psihosocijalna okolina) kao sinonime, a kad je riječ o razrednom ozračju koriste termine *classroom climate* (razredna klima) i *classroom environment* (razredna okolina). Izraz „ozračje" u domaću je literaturu uveo Bošnjak 1997. godine, a prihvatili su ga i drugi autori (Matijević, 1997; Vrgoč, 1997; Domović, 2003, prema Božić, 2013) kao termin za *školsko ozračje*, *razredno-nastavno ozračje* ili *razredno ozračje*.

Odgojno-obrazovno ozračje neke odgojno-obrazovne ustanove predstavlja stanje zadovoljstva ili nezadovoljstva subjekata koji sudjeluju u odgojno-obrazovnom procesu. To znači da pojam odgojno-obrazovnog ozračja možemo objasniti tražeći odgovor na pitanje kako se osjećaju sudionici odgojno-obrazovnog procesa (Matijević, 1997). Pojam ozračja u odgojno-obrazovnim ustanovama u sebi uključuje pojmove školskog, razrednog i nastavnog ozračja. Navedeni pojmovi su metodološki i sadržajno povezani, ali i relativno samostalni. Školsko ozračje podrazumijeva odnose među nastavnicima, učenicima i svim školskim djelatnicima, dok razredno ozračje obuhvaća odnose unutar razrednog odjela. Nastavno ozračje možemo definirati kao sveobuhvatna zbivanja u nastavi koja imaju presudno značenje za razvoj učenika (Vrgoč, 1997). Ono uključuje složene interakcije na razini rukovođenja i na razini međuodnosa između sudionika odgojno-obrazovnog procesa (Jagić, Jurčić, 2006; Bouillet, Bijedić, 2007).

Jagić i Jurčić (2006) definirali su nastavno ozračje kao skup obilježja razrednog odjela kojeg učenici mogu doživjeti i koji potencijalno utječu na njihovo zadovoljstvo nastavom. Mijatović (2000) pod pojmom ozračje podrazumijeva pedagoške značajke škole, razreda i neposredne školske okoline, koje se u suštini smatraju pozitivnim ili negativnim, odnosno poticajnim ili obeshrabrujućim. Bošnjak (1997a, str. 18) određuje ozračje kao „značenje i smisao koji ljudi pripisuju događajima, postupcima i procedurama u sredinama u kojima žive i/ili rade." Školska i razredna ozračja ponekad se označavaju kao poželjna i nepoželjna, čime se iskazuju brojni elementi koji djeluju u korist ostvarivanja postavljenih zadaća, poput međusobne pomoći, podrške i potpore te težnje za uspjehom ili pak protiv ostvarivanja postavljenih zadaća, koje obilježavaju negativni, konfliktni i nepodržavajući uvjeti tijekom odgojnog i obrazovnog procesa (Mijatović, 2000). Kada bi navedene definicije i pojmove pokušali izraziti kroz neke zajedničke značajke, mogli bi zaključiti da: 1) ozračje sačinjavaju čimbenici i dimenzije kojih je pojedinac svjestan, ali i oni kojih nije svjestan, 2) ozračjem dominira subjektivan aspekt, 3) ozračje je uvijek vezano uz sudionike određene okoline, 4) dinamičan je fenomen, 5) izrazito je zamjedbene naravi (Bošnjak, 1997a).

Literatura vezana uz važnost odgojno-obrazovnog ozračja ukazuje na to da je učenička percepcija nastavnog ozračja, nakon inteligencije i predznanja, čimbenik koji znatno utječe na uspjeh učenika (Vrgoč, 1997). Fraser (1986, prema Vrgoč, 1997) konstruktivno i pozitivno razredno ozračje promatra kao intrinzični cilj školovanja. Iz svega navedenog možemo zaključiti da je odgojno-obrazovno ozračje izuzetno važan čimbenik kvalitete odgojno-obrazovnog procesa (Vrgoč, 1997).

2.2. Uloga nastavnika u odgojno-obrazovnom procesu

Nastavnik i nastavni sadržaji na području didaktike često se navode kao čimbenici nastave, a učenik kao subjekt nastavnog procesa. Opravdano je i nastavnike smatrati subjektima odgojno-obrazovnog procesa jer oni, kao i učenici, imaju specifično mjesto u poučavanju i učenju, ali i određene odgovornosti i prava. U suvremenoj je nastavi odnos nastavnika i učenika specifičan; to nije odnos nadređenog (nastavnik) i podređenog (učenik), već odnos koji se temelji na suradnji i međusobnom poštovanju (Cindrić i sur., 2016).

Uloga nastavnika, odnosno poučavanja povezana je s ulogom učenika, odnosno učenja. To je interakcijski proces u kojem je potpora nastavnika usmjerena na osamostaljivanje učenika (samostalno učenje). Taj proces je moguće usporediti sa stepeništem kojim se, uz napor i promišljene korake, kreće učenik, ali i nastavnik. Nastavnik kroz navedeni proces također uči, jer ponovno prolazi kroz proces vlastitog učenja. Što nastavnik više govori (poučava), učenik manje uči, odnosno ima manje poticaja i prilika za iskustveno učenje. Cilj je, dakle, smanjenje dominacije nastavnika (Jelavić, 1998). Samostalnim radom učenici su aktivno uključeni u rješavanje problema, zaključuju, povezuju, koriste sva svoja znanja i vještine kako bi došli do rješenja problema, odnosno uče čineći. Na taj način učenici stječu smisleno znanje koje ima veću otpornost na zaborav.

Schmitz i suradnici (2006) govore o sustavu nastavnik-učenik koji se temelji na komunikaciji i suradnji glavih aktera sustava. Nastavnici svojim ponašanjem mogu doprinijeti boljem funkcioniranju sustava, a mogu ga i narušiti. Pozitivno ponašanje nastavnika koje doprinosi boljem funkcioniranju sustava obilježava motiviranje učenika, poticanje pozitivnih osjećaja, podržavanje učenika, davanje povratnih informacija, pohvaljivanje i nagrađivanje učenika za postignuti uspjeh te konstruktivno kritiziranje. S druge strane, negativno ponašanje nastavnika koje narušava funkcioniranje sustava obilježava širok spektar ponašanja, od nesustavnog poučavanja do fizičkog nasilja. Sve to rezultira smanjenjem motivacije i interesa učenika za aktivnost na nastavi (Schmitz i sur., 2006). Rezultati brojnih istraživanja pokazuju da kvalitetan odnos između nastavnika i učenika pozitivno utječe na učeničku motivaciju, školsko postignuće, zadovoljstvo školom, ali i na bolje socijalno i emocionalno funkcioniranje u razrednom okruženju (Connell, Wellborn, 1991; Roeser, Eccles, 1998; Hamre, Pianta, 2000; Khoury-Kassabri i sur., 2005; Koludrović, Radnić, 2013, prema Koludrović i sur., 2015).

Nastavnik izravno ili neizravno, svjesno ili nesvjesno, utječe na učenje i ponašanje učenika. Upravo iz tog razloga mora ovladati svojom ulogom, odnosno biti svjestan svog ponašanja s obzirom na to kako se ono odražava na učenike. Iako nastavnik često nije svjestan svog utjecaja, on je itekako prisutan; pored nastavnog programa koji se provodi, u nastavi se ostvaruje i takozvani „skriveni program“ *(hidden curriculum)* koji može, ali i ne mora biti odgojno valjan. Svojim ponašanjem nastavnik uvijek prenosi određene poruke koje učenici obrađuju i prerađuju na različite načine (Jelavić, 1998). Iz svega navedenog možemo

zaključiti da način na koji učenici doživljavaju nastavnike ima utjecaj na brojna područja tijekom njihovog sustavnog odgoja i obrazovanja te određuje učeničko ponašanje i učenje, ali i cjelokupno nastavno ozračje.

2.3. Perspektive poučavanja

Perspektiva poučavanja jedinstvena je mješavina uvjerenja i namjera koje usmjeravaju i opravdavaju djelovanje nastavnika. Pratt (2006) sa svojim je suradnicima provodio istraživanja perspektiva poučavanja u pet zamalja u periodu od deset godina. Rezultati istraživanja pokazali su da ne postoji jedinstven pogled na učenje i poučavanje te da ne postoji jedan univerzalan oblik ,,idealnog" poučavanja, već postoje raznoliki oblici dobrog poučavanja. Otkrića do kojih su Pratt i njegovi suradnici (2006) došli nisu jedinstvena, već se podudaraju s rezultatima istraživanja mnogih drugih istraživača u različitim zemljama svijeta. U svom istraživanju Pratt je zabilježio pet različitih perspektiva poučavanja, od kojih svaka ima potencijal dobrog poučavanja. To su: transmisijska perspektiva poučavanja, razvojna perspektiva poučavanja, perspektiva naukovanja, njegujuća perspektiva te perspektiva društvene reforme. Svaka od njih predstavlja određenu filozofsku orijentaciju prema znanju, učenju, ulozi i odgovornosti nastavnika te, ako se pravilno primjenjuje, predstavlja legitiman pogled na poučavanje (Pratt, 2006).

Transmisijska perspektiva poučavanja najčešća je nastavnička orijentacija prema poučavanju na razini srednjoškolskog i visokog obrazovanja, dok se rjeđe susreće u osnovnoškolskom obrazovanju i obrazovanju odraslih. Nastavnici koji djeluju u skladu s ovom perspektivom vjeruju da znanje postoji izvan učenika (u nastavniku ili literaturi) te da su učenici svojevrsni ,,spremnici" koje treba ispuniti znanjem. Nastavničku ulogu poistovjećuju s učinkovitim ,,prenošenjem" znanja i poučavanjem načina razmišljanja koji je sličan onome u literaturi ili u njima samima. Ova perspektiva poučavanja podudara se s takozvanim tradicionalnim oblikom poučavanja. Prilikom takvog poučavanja nastavnici moraju pripaziti da učenike ne preopterete s prevelikom količinom podataka. Kod ove se perspektive od učenika očekuje da nauče sadržaje u ,,odobrenom" ili ,,valjanom" obliku kroz koje ih nastavnik sustavno vodi. Da bi to ostvarili, nastavnici postavljaju jasne ciljeve, odnosno određuju što točno učenici trebaju naučiti te se temeljito pripremaju i organiziraju predavanja. U poučavanju kreću od

osnova, prilagođavaju tempo rada, učinkovito iskorištavaju nastavno vrijeme, odgovaraju na pitanja, ispravljaju pogreške, rezimiraju poučavane sadržaje te usmjeravaju učenike na odgovarajuće izvore podataka. U radu postavljaju visoke standarde učeničkih postignuća te nastoje razviti objektivna sredstva i tehnike za procjenu naučenog sadržaja. Najčešće poteškoće s kojima se susreću nastavnici koji poučavaju na temelju transmisijske perspektive su učeničko nerazumijevanje logike nastavnih sadržaja, osmišljavanje primjera i problema iz svakodnevnog života, izazovi koje im tijekom poučavanja postavljaju učenici te usredotočenost prvenstveno na sadržaj, prije nego li na učenike. Iako opisana perspektiva nosi negativne konotacije, bitno je naglasiti da nije uvijek riječ o nastavniku koji monotono i neslikovito verbalno ,,prenosi" unaprijed pripremljene sadržaje. U ovu perspektivu poučavanja ulaze i oni nastavnici koji sa žarom i entuzijazmom poučavaju nastavni sadržaj s ciljem da kod učenika pobude ljubav i interes prema njihovom predmetu te ih nadahnu da u budućnosti odaberu određeno zvanje ili područje rada (Pratt, 2006).

Razvojna perspektiva poučavanja temelji se na nastavnikovoj konstruktivističkoj orijentaciji prema učenju i poučavanju. Prema razvojnoj perspektivi, cilj obrazovanja je, unutar sadržaja učenja ili područja rada, razvijati sve složenije i naprednije načine razmišljanja i rješavanja problema. Dakle, prvenstveno se nastoji promijeniti način učenikova razmišljanja, prije nego li povećati količinu usvojenog znanja. Prilikom interpretiranja novih informacija učenici koriste već postojeće znanje te im na taj način daju smisao. Nastavnici, koristeći svoje znanje i stručnost, pomažu učenicima u izgradnji njihovog vlastitog razumijevanja sadržaja. Prije svega, nastavnici pokušavaju upoznati svoje učenike, pravilno procijeniti njihovo predznanje i način na koji razmišljaju. Nakon toga koriste dvije uobičajene metode: 1) potiču učenike na propitivanje novih sadržaja krećući se s relativno jednostavnih k složenijim načinima razmišljanja i rješavanja problema; 2) poučavanje nastoje smjestiti u kontekst poznat učenicima, navodeći učenicima bliske primjere, probleme i slučajeve. Nastavnici koji poučavaju na temelju razvojne perspektive susreću se s brojnim poteškoćama u nastavnoj praksi, na primjer teško je postavljati ,,dobra" kompleksna, a učenicima bliska pitanja. Isto tako, nije jednostavno učenicima dati dovoljno vremena da sami dokuče odgovor na postavljeno pitanje. Unatoč tome, sve više nastavnika, na svim razinama obrazovanja, nastoji razviti ovakvu perspektivu poučavanja, koja se zasniva na rješavanju problema i na primjerima iz svakodnevnog života (Pratt, 2006).

Perspektiva naukovanja je perspektiva koja je bliska idejama socijalnog konstruktivizma i suradničkog učenja, koje se ostvaruje unutar različitih zajednica prakse. Učenje, uz konstruiranje spoznajnih struktura, uključuje i preobrazbu učenikovog identiteta uslijed usvajanja jezika, vrijednosti i običaja određenih društvenih skupina, odnosno zajednica prakse. Prema perspektivi naukovanja, poučavanje je uvođenje učenika u kulturu i običaje nove zajednice prakse. Učenje podrazumijeva razvoj sposobnosti i identiteta u odnosu na ostale članove zajednice prakse, u procesu pomicanja s periferije života zajednice (početnik, to jest novi član) prema njenom središtu (iskusan član zajednice). Dolaskom novih članova u zajednicu dolazi do sukonstruiranja odgovarajućih uloga, odgovornosti i odnosa. Središnje postavke ove perspektive su: 1) učenje je proces usvajanja kulture i običaja okoline; 2) znanje se izgrađuje u društvenom kontekstu kroz sudjelovanje u zajednicama prakse; 3) ishodi učenja su kompetentno djelovanje i društveni identitet u odnosu na konkretnu zajednicu prakse. Nastavnikova zadaća je omogućiti učenicima da rješavaju zadatke koji su smisleni i značajni za specifičnu zajednicu prakse. Kako bi to ostvarili, nastavnici trebaju uočiti početne pozicije učenika, odnosno pronaći njihovu ,,zonu proksimalnog razvoja"[1] te, na osnovu toga, predvidjeti sposobnosti učenika za daljnji rad. Učenici se kreću od početnih (ovisnih) pozicija ka samostalnijim (neovisnim) pozicijama, stoga im nastavnici s vremenom pružaju sve manje uputa, a učenici sve više djeluju samostalno. Najveći problem za nastavnike koji poučavanje temelje na perspektivi naukovanja je pronalaženje značajnih zadataka koji prate razvojnu liniju u promišljanju i djelovanju, ali i razvijanje vjerodostojnih zadataka s različitim razinama kompleksnosti s obzirom na različite razine učeničkih sposobnosti (Pratt, 2006).

Njegujuća perspektiva poučavanja postiže uspjeh na temelju dugoročnog i ustrajnog truda koji prvenstveno proizlazi iz srca, a ne iz glave. Ključna je podrška u učenju koja je važnija što je veći pritisak da se postigne uspjeh i što su kompleksniji nastavni sadržaji koje treba naučiti. Da bi učenici postigli uspjeh u učenju, prvenstveno moraju vjerovati u svoje sposobnosti i mogućnosti. Poučavanje se odvija u ozračju punom povjerenja, uz postavljanje

[1] *Zone of proximal development* (zona proksimalnog razvoja) koncept je koji uvodi Lev Vygotsky (1896 – 1934). To je fiktivno područje razumijevanja ili kognitivnog razvoja koje je u neposrednoj blizini učenikove trenutne razine razumijevanja. Ako učenici žele postići napredak, potrebna im je pomoć da se presele u ovu zonu, a zatim preko nje na novu i višu razinu. Riječima Vygotskog, zona proksimalnog razvoja je razina potencijalnog razvoja određena kroz rješavanje problema pod vodstvom odraslih ili u suradnji sa sposobnim vršnjacima. Ovakva vrsta podrške se često predstavlja kao „skela", odnosno „potporanj"(Pritchard, Woollard, 2010).

izazovnih, ali ostvarivih ciljeva te podupiranje truda kojeg su učenici uložili u postizanje uspjeha. Nastavnici učenicima pružaju mnogo ohrabrenja i podrške te dosljedno reagiraju na njihove emocionalne i intelektualne potrebe. Neke od poteškoća s kojima se u radu susreću nastavnici koji poučavanje temelje na njegujućoj perspektivi su: poteškoće u procjenjivanju znanja učenika, balansiranje između uloge poučavatelja i savjetnika, česte kritike i nerazumijevanje od strane kolega koji im spočitavaju spuštanje standarda. Ovu perspektivu najbolje definira zamjena sredstava i cilja: uspjeh u učenju je sredstvo za povećanje samopouzdanja i samopoštovanja učenika. Dakle, cilj „njegujućih" nastavnika je pomoći učenicima da vjeruju u sebe i budu zadovoljni svojim uspjehom (Pratt, 2006).

Posljednja perspektiva je perspektiva društvene reforme. Ovu perspektivu najteže je opisati jer uključuje raznovrsne karakteristike nastavnog djelovanja i različite metode poučavanja. Nastavnike koji djeluju u okvirima društvene reforme na prvi pogled ništa posebno ne izdvaja od ostalih nastavnika, no specifični su zbog metoda poučavanja koje koriste kao sredstva djelovanja prema određenom skupu ideala. Naime, za te nastavnike karakteristično je da kroz poučavanje ne nastoje samo protumačiti svijet i dati mu smisao, već ga nastoje i promijeniti u skladu sa svojim idealima. Oni vjeruju da su njihovi ideali nužni za bolje društvo te da je cilj poučavanja ne samo učenje pojedinca, već postizanje društvene promjene. Među svojim kolegama i učenicima ističu se kao zagovaratelji željenih društvenih promjena te na njih ostavljaju snažan i trajan dojam. Oni poučavaju sadržaj, ali istovremeno potiču učenike na raspravu, odnosno na preispitivanje sadržaja i zauzimanje kritičkog stava. Svrha poticanja učenika na kritičko promišljanje je osnažiti ih za društveno djelovanje koje je usmjereno ka poboljšanju vlastitog života (Pratt, 2006).

Bitno je naglasiti da navedene perspektive nisu niti dobre niti loše, već svaka od njih predstavlja legitiman pogled na poučavanje ako se pravilno izvodi (Pratt, 2006). Na temelju predstavljenih perspektiva, možemo zaključiti kako kod nastavnika ne postoji jedinstven pogled na učenje i poučavanje. Pojedinci se razlikuju u svojim preferencijama i pristupima učenju, što potvrđuje da ne postoji jedna „idealna" metoda učenja i poučavanja koja je optimalna za sve ljude. Nastavnik, dakle, treba modelirati i prilagođavati poučavanje i nastavne aktivnosti prema opaženim preferencijama učenja učenika. Također, metodička struktura poučavanja trebala bi omogućiti učenicima da se uključe u nastavu kroz učenje koje karakterizira visoka razina aktivnosti razmišljanja. Kako bi to mogao ostvariti,

nastavnik treba biti adekvatno osposobljen kroz svoje temeljno nastavničko obrazovanje, ali i cjeloživotno profesionalno usavršavanje.

2.4. Nastavnik i učenik 21. stoljeća

Današnja uloga nastavnika postaje sve inovativnija i kompleksnija, u odnosu na „staru" ulogu nastavnika koja se temelji na „prijenosu" znanja. Današnji nastavnik više nije apsolutni nositelj znanja, već proaktivni vodič koji učenicima pomaže u aktivnom konstruiranju vlastitog znanja. Nastavnik je u suštini pedagog čija je prvenstvena uloga promicanje i unapređenje „cjelovite formacije čovjeka" koja uključuje njegovanje učeničkih potencijala i sposobnosti te pripremu za njihov profesionalni život. Obrazovni rad nastavnika biti će učinkovitiji što više surađuje sa svojim kolegama i stručnim suradnicima u školi, a posebice s roditeljima. Nastavnikov način poučavanja novih sadržaja, verbalna i neverbalna komunikacija, korištenje informacijsko-komunikacijske tehnologije u nastavi te poticanje učenika na aktivnost i razmišljanje predstavljaju iznimno važna sredstva za postizanje dobrih ishoda učenja u suvremenim uvjetima odgoja i obrazovanja.[2]

Budući da je učenik glavni protagonist odgojno-obrazovnog sustava, nastavnik prilikom poučavanja mora uzeti u obzir individualne specifičnosti svakog učenika. Dakle, ispravna didaktička metodologija mora uvijek kretati od samog učenika, od njegove početne pozicije (ne samo kognitivnog, već i socio-kulturalnog karaktera, odnosno životnog okruženja) te od njegovog predznanja na koje će se nadograđivati nova znanja i spoznaje. Drugim riječima, poučavanje se treba bazirati na učeničkim interesima i njihovim obrazovnim potrebama te kretati od socio-kulturalne stvarnosti u kojoj učenici žive, što učenje čini smislenim. Na taj se način kod učenika zadržava visoka razina motivacije i interesa. Kako bi nastavnik potaknuo sve učenike na aktivno sudjelovanje u nastavi, nužno je da metodologija poučavanja uključuje što je više moguće tehnika, čime će se nastava obogatiti i učiniti učinkovitijom. Uzimajući u obzir činjenicu da današnji nastavnik nije apsolutni nositelj znanja, već učenički vodič i suistraživač, potrebno je da nastavnik svoje znanje stavi na

[2] *Nuovo ruolo del docente. Dal depositario assoluto del sapere a guida propositiva.* URL: http://www.ilsileno.it/2013/01/20/il-nuovo-ruolo-del-docente-da-depositario-assoluto-del-sapere-a-guida-propositiva/, (15.01.2018).

raspolaganje učenicima te im tako osigura temelj za daljnji samostalan intelektualni i kulturni rast.[3]

Današnji su učenici rođeni u digitalnom svijetu te tečno govore jezik računala, videoigrica i Interneta, stoga se nazivaju digitalnim urođenicima. Nastavnici su se, pak, u jednom trenutku života susreli s tehnologijom i prihvatili većinu njezinih vidova, no i dalje im je, pri traženju neke informacije, Internet tek drugi izbor, stoga ih nazivamo digitalnim pridošlicama.[4] Prensky (2006, str. 8) naglašava kako su „škole zaglavile u 20. stoljeću, a učenici pohrlili u 21. stoljeće" te kako je nužno da škole krenu ukorak s učenicima i pruže im obrazovanje koje odgovara njihovim potrebama. Očito je da sve više učenika danas nema prave preduvjete za učenje – aktivnost i motivaciju. No, isti ti učenici su izvan škole u potpunosti aktivni u svojim digitalnim životima (Prensky, 2006). Nastavnici pridošlice smatraju da su današnji učenici isti kao što su bili i prije te da će metode koje su bile djelotvorne u doba njihovog školovanja djelovati i na današnje učenike. To, na njihovu žalost, nije slučaj. Današnji su učenici, od osnovne škole do fakulteta, prva generacija koja je odrasla uz modernu tehnologiju. Iz učeničke perspektive, poučavanje nastavnika koji su digitalni pridošlice često nije vrijedno njihove pažnje, u usporedbi sa svim uzbuđenima koja doživljavaju izvan škole. Ako nastavnici žele pridobiti pozornost učenika, nužno je pronaći načine kako ih aktivirati i zaintrigirati. [5]

U suvremenim uvjetima života često se osjeća svojevrsna napetost između tradicionalnog i modernog. Mnogi nastavnici smatraju da bi se njihova uloga mogla značajno reducirati uvođenjem informacijsko-komunikacijske tehnologije u učionice. To je uvjerenje pogrešno jer tehnologija, koliko god bila moderna i napredna, ne može zamijeniti čovjeka, ali mu može pomoći u stvaranju novih obrazovnih konteksta. Uporaba računala i ostale

---

[3] *Nuovo ruolo del docente. Dal depositario assoluto del sapere a guida propositiva.* URL: http://www.ilsileno.it/2013/01/20/il-nuovo-ruolo-del-docente-da-depositario-assoluto-del-sapere-a-guida-propositiva/, (15.01.2018).

[4] Prensky, M. (2005): *Digitalni urođenici, digitalni pridošlice.* URL: http://edupoint.carnet.hr/casopis/40/clanci/3.html, (15.01.2018).

[5] Prensky, M. (2005): *Digitalni urođenici, digitalni pridošlice.* URL: http://edupoint.carnet.hr/casopis/40/clanci/3.html, (15.01.2018).

informacijsko-komunikacijske tehnologije u nastavi trebala bi se promatrati kao potpora za unapređenje i obogaćivanje školskog sustava.[6]

Prensky smatra da je brzi tehnološki razvoj doveo do pojave dvije vrste sadržaja: *naslijeđenih i budućih. Naslijeđeni* sadržaji podrazumijevaju čitanje, pisanje, matematiku, logičko razmišljanje i slično, odnosno čitav tradicionalan plan i program. *Budući* su sadržaji uglavnom digitalni i tehnološki te uključuju softver, hardver, robotiku i slično, ali i etiku, politiku, sociologiju, jezike i sve ostalo što ide uz njih. Današnjim je učenicima, digitalnim urođenicima, *budući sadržaj* iznimno interesantan. No, postavlja se pitanje, koliko je današnjih nastavnika, digitalnih pridošlica, spremno poučavati takve sadržaje. Prensky smatra da bi nastavnici trebali promisliti kako poučavati i *naslijeđene* i *buduće sadržaje* na jeziku digitalnih urođenika, što zahtjeva promjenu metodologije (na primjer: ubrzati hod prilikom poučavanja, ne ići korak po korak, više sadržaja poučavati paralelno i slično), uz uvođenje novih sadržaja (Prensky, 2005).

Jenkins i suradnici (2007) kao osnovne vještine koje smatraju neophodnima za sudjelovanje mladih ljudi u svijetu budućnosti izdvajaju:

1) sposobnost eksperimentiranja s okruženjem kao oblikom rješavanja problema,
2) sposobnost prihvaćanja alternativnih identiteta u svrhu improvizacije i otkrivanja,
3) sposobnost interpretiranja i konstruiranja dinamičnih modela procesa stvarnog svijeta,
4) sposobnost smislenog uzorkovanja i remiksiranja medijskih sadržaja,
5) sposobnost skeniranja okruženja i prebacivanja fokusa na istaknute detalje (*multitasking*),
6) sposobnost smislenog rukovanja s alatima koji proširuju mentalne kapacitete,
7) sposobnost udruživanja znanja i uspoređivanja ideja na putu ka zajedničkom cilju,
8) sposobnost prosudbe pouzdanosti različitih izvora informacija,
9) sposobnost praćenja tijeka informacija preko višestrukih modaliteta,
10) sposobnost traganja za informacijama, njihovog sintetiziranja i daljnjeg širenja,

[6] *Istruzione e formazione tra ieri e oggi. La figura dell'insegnante.* URL: http://web.tiscali.it/td_e_formazione/cap1%20istruzione%20e%20formazione.htm (15.01.2018).

11) sposobnost prolaženja kroz različite zajednice, razumijevanja i poštivanja različitih perspektiva te spoznavanja i praćenja alternativnih normi ponašanja (Jenkins i sur., 2007).

Svaka od navedenih vještina i sposobnosti predstavlja svojevrsne načine interakcije s ljudima i načine obrade informacija s ciljem izgrađivanja i cirkuliranja znanja unutar umreženog društva. Navedene vještine učenicima omogućavaju korištenje poticajnih alata, informacijskih sredstava i društvenih mreža te ih potiču na razmjenu informacija. Bitno je naglasiti da ulaskom informacijsko-komunikacijske tehnologije u učionice tradicionalne vještine ne gube značaj, već dobivaju još veću važnost. Ključno je, dakle, proširivanje učeničkih i nastavničkih kompetencija koje su nužne za produktivan život u 21. stoljeću (Vrkić Dimić, 2014).

Prensky (2006) naglašava da je učenika 21. stoljeća potrebno aktivirati na način karakterističan za 21. stoljeće: elektronički. U učionice je potrebno unijeti sve ono što djecu pokreće u njihovim omiljenim računalnim igrama, a to su zajednički ciljevi, zanimljivi izbori, neposredne i korisne povratne informacije te prilike za prelazak na višu razinu, odnosno napredovanje i poboljšanje (Prensky, 2006). Razvijanje informacijsko-komunikacijskih kompetencija nastavnika zahtjeva njihovu specijaliziranu obuku usmjerenu na metode uporabe moderne tehnologije u nastavi. Svrha takve obuke je da nastavnici razviju svoje vlastite metode poučavanja uz uporabu računalne tehnologije u nastavi te na taj način učenicima omoguće konstruiranje znanja u informacijskom okruženju. Drugim riječima, cilj je postizanje obrazovanja u duhu vremena u kojem živimo (Vrkić Dimić, 2014).

Ljude je potrebno pripremiti za promjene koje donosi znanstveno-tehnološki razvoj kako bi došlo do reorganizacije današnje škole i transformacije odgojno-obrazovnog rada. Poduzimanje institucionalnih promjena na svim razinama je nužno kako bi se izgradio fleksiblan odgojno-obrazovni sustav koji je primjeren sadašnjim, ali i budućim generacijama učenika. Cilj je, dakle, izgrađivanje sustava u kojem se učenje i poučavanje odvijaju u kreativnom, otvorenom i poticajnom okruženju, uz primjenu raznovrsnih modela odgojno-obrazovnog djelovanja koji su učinkoviti i primjereni učenicima (Vrkić Dimić, 2010).

2.5. Važnost istraživanja učeničke perspektive doživljaja nastave

Odnos nastavnika i učenika u zadnje se vrijeme ističe kao značajan čimbenik obrazovanja i formiranja mlade osobe. Fromm (1987, prema Behrens, 2010) naglašava da su problemi i poteškoće u nastavi rezultat toga što nastavnici često nemaju jasnu sliku o perspektivi učenika. Nastavnici usklađuju svoje djelovanje s pretpostavkom učeničke perspektive doživljaja nastave. Neophodno je da nastavnici preispitaju svoje pretpostavke u odnosu na učeničke izjave kako bi mogli djelovati na ponašanje učenika i prilagoditi poučavanje učeničkim potrebama i interesima (Randoll, 1995, prema Behrens, 2010). Učenici, kao i njihovi nastavnici, imaju golemo osobno iskustvo po pitanju događaja u školi i doživljaja različitih situacija tijekom nastave, stoga je njihova percepcija, odnosno doživljaj nastave, od velikog značaja (Bošnjak, 1997a). Uvid u učeničku perspektivu doživljaja nastave može pomoći nastavnicima da preispitaju svoje pretpostavke, a upotreba povratnih informacija od strane učenika doprinosi učenju samoopažanja i refleksije kod učenika (Helmke i sur., 2009, prema Behrens, 2010).

Jelavić (1998) naglašava da je efikasan nastavni program isključivo onaj koji učenicima omogućuje primjerene poticaje i aktivnosti. Učenici slabijih mogućnosti neće imati koristi od nastave koja je primjerena prosječnim ili iznadprosječnim pojedincima. Isto tako, iznadprosječni učenici neće imati dovoljno odgovarajućih poticaja u manje zahtjevnoj nastavi (Jelavić, 1998). Učenici u školi provode između osam i dvanaest godina života, ne uključujući stupanj visokoškolskog obrazovanja, a nastavnici između trideset pet i četrdeset godina profesionalnog rada, ne uključujući njihovo prethodno obrazovanje, stoga je iznimno važno kakvi osjećaji vladaju u tom periodu (Matijević, 1997). Socijalna i emocionalna klima koja vlada tijekom toga razdoblja ostavlja trag na psihički život učenika i nastavnika (Matijević, 1997).

Na temelju korištene literature, možemo zaključiti kako je odnos nastavnika i učenika iznimno značajan u srednjoj školi, u razdoblju koje predstavlja važnu prekretnicu u životu mladih na putu k osamostaljivanju. Bolji uvid u učeničku perspektivu realizacije nastavnog sata i cjelokupnog nastavnog ozračja može uvelike doprinijeti kvaliteti nastave. Budući da učenici čine integralni dio nastavnog okruženja, njihova percepcija nastavnog ozračja nesumnjivo utječe na njihovu motivaciju i ponašanje. Zbog toga je nastavnicima kod reguliranja vlastitog ponašanja najdragocjenija neposredna informacija od strane učenika.

2.6. Prvi instrumenti za mjerenje školskog ozračja

Mjerenje razrednog ozračja je mjerenje percepcija događanja u razredu koje prosuđuju sudionici nastavnog procesa – učenici i nastavnici (Zabukovec, 1997). Jedan od najpoznatijih pristupa analizi organizacijskog ozračja škole je rad Halpina i Crofta iz 1962. godine pod nazivom *Organizational Climate of Schools.* Ovi autori razvili su jedan od prvih instrumenata za mjerenje školskog ozračja (OCDQ) koji je mjerio aspekte odnosa među nastavnicima te između nastavnika i ravnatelja. Ispitivanjem školskog ozračja u 71 osnovnoj školi, na uzorku od 1151 ispitanika, Halpin i Croft su utvrdili šest osnovnih tipova školske klime koji su poredani na kontinuumu od ,,otvorene" do ,,zatvorene" (otvoreno, autonomno, kontrolirano, familijarno, paternalističko i zatvoreno ozračje). Iako je ovaj pristup korišten u brojnim daljnjim istraživanjima, mnogi autori su upozorili na njegova ograničenja, naglašavajući neskorisnost kontinuuma od šest različitih klima, posebice srednjih kategorija, te neprimjerenost za istraživanja u srednjim školama. Iz tog su razloga Hoy i Clover (1986) i Kottkamp, Mulhern i Hoy (1987) razvili dvije pojednostavljene verzije ovog instrumenta koji se uspješno primjenjuju u velikom broju istraživanja (Domović, 1997).

U literaturi se mogu naći primjeri razvoja i primjene brojnih drugih instrumenata, kao što su: ,,Ljestvica opisa škole" (Anderson, 1970, prema Bošnjak, 1997a), „Ljestvica kakvoće školskog života" (Epstein, McPartland, 1976, prema Bošnjak, 1997a) i mnogi drugi, no u praksi je izostala njihova šira primjena. Naime, to je doba kada Herbart Walberg, Rudolph Moos i njihovi suradnici započinju s razvojem svojih istraživačkih instrumenata i širokim istraživanjima psihosocijalnog ozračja različitih socijalnih ustanova. Walberg je 1968. godine započeo s razvijanjem prvotne inačice instrumenta za ispitivanje psihosocijalnog ozračja srednjoškolskih razreda pod nazivom ,,Ljestvica ozračja učenja", koji je kasnije bio u širokoj upotrebi. U istom razdoblju, Moose je počeo razvijati prve od svojih svjetski poznatih skala socijalnog ozračja koje su na kraju dovele do razvoja i primjene poznatog instrumenta pod nazivom ,,Ljestvica razrednog ozračja". Walbergov i Moosov istraživački instrument sadržajni su i metodologijski preteče, temelj i vodič svih kasnijih instrumenata za ispitivanje ozračja (Bošnjak, 1997a).

2.7. Stvarno i poželjno razredno ozračje

Kao što je već spomenuto, mjerenje razrednog ozračja predstavlja mjerenje percepcija događanja u razredu od strane sudionika nastavnog procesa – učenika i nastavnika. Učenici su, kao sudionici odgojno-obrazovnog procesa, pouzdani prosuđivači razrednog ozračja, jer se tijekom školovanja susreću s brojnim nastavnim situacijama. Učenička i nastavnička percepcija razrednog ozračja nerijetko se razlikuju. Razlike su očekivane jer su vezane za različite uloge. No, ako je razlika prevelika, nužne su određene promjene. Isto tako, važna je razlika između opaženog i poželjnog razrednog ozračja. Naime, ako je razlika između opaženog i poželjnog ozračja umjerena, stanje u razredu se može samo uravnotežiti, bez uvođenja promjena. Bitno je naglasiti da je stanje zadovoljstva trenutno jer iz svake zadovoljene potrebe proizlaze novi motivi. Prevelika razlika između opaženog i poželjnog razrednog ozračja rezultira nezadovoljstvom i frustracijom zbog previsoko postavljenih ciljeva. I vrlo mala razlika između ova dva ozračja upućuje na nedovoljnu motiviranost za uvođenje promjena. U oba slučaja potrebno je potaknuti motivaciju nastavnika i učenika kako bi se stanje u razredu promijenilo (Zabukovec, 1997).

1996. godine Bošnjak je proveo istraživanje čija je svrha, između ostalog, bila utvrditi kakve su razlike u percepciji pojedinih dimenzija opaženog i poželjnog razredno-nastavnog ozračja učenika gimnazija i njihovih razrednika. Istraživanje je provedeno na uzorku od 757 učenika iz 24 razredna odjela od 1. do 4. razreda iz I., XI. i XV. zagrebačke gimnazije i 24 razrednika. Dio učenika koji su izabrani slučajnim izborom odgovarao je na formu upitnika za prosudbu opaženog ozračja, a drugi dio na formu poželjnog ozračja. Razrednici su odgovarali samo na formu instrumenta za procjenu opaženog nastavnog ozračja. Rezultati istraživanja pokazali su da učenici puno pozitivnije procjenjuju dimenziju poželjnog nastavnog ozračja u odnosu na opaženo nastavno ozračje. Nastavnici, pak, pozitivnije procjenjuju dimenziju opaženog nastavnog ozračja u usporedbi s učenicima. Dobiveni rezultati sukladni su rezultatima dosadašnjih istraživanja koji nedvojbeno pokazuju kako nastavnici općenito pozitivnije procjenjuju razredno-nastavno ozračje nego li njihovi učenici (Moos, 1979; Fraser, 1982; Fisher, Fraser, 1983; Fraser, O'Brien, 1985; Raviv i sur., 1990; prema Bošnjak 1997a). Osobe koje imaju značajniju socijalnu ulogu, veći autoritet i odgovornost, znatno pozitivnije prosuđuju ozračje svoje ustanove (Moos, 1968, 1974; Moos, Houts, 1968; Ajduković i sur., 1990; prema Bošnjak, 1997a).

1997. godine Zabukovec je u Sloveniji provela istraživanje o učeničkoj percepciji opaženog i poželjnog razrednog ozračja kod učenika 3., 4., 5. i 6. razreda osnovne škole te 1. i 2. razreda gimnazije. Rezultati istraživanja pokazali su velike razlike između opaženog i poželjnog razrednog ozračja, posebice kod učenika 3. i 4. razreda osnovne škole koji imaju manje iskustva, što je mogući razlog njihovih znatno viših očekivanja. S druge strane, u višim su razredima osnovne škole razlike u procjeni opaženog i poželjnog razrednog ozračja umjerene, što je moguće pripisati realnijem pogledu i umjerenijim očekivanjima učenika po pitanju razrednog ozračja. U gimnazijama se, pak, želje i očekivanja učenika znatno povećavaju, što bi mogli pripisati karakteristikama mladenačkog doba u kojem učenici imaju tendenciju ispitivati vlastite granice i postavljati zahtjevne ciljeve, zbog čega su razlike u procjeni opaženog i poželjnog razrednog ozračja ponovno prevelike (Zabukovec, 1997).

Božić je 2013. godine provela slično istraživanje koje je za cilj imalo utvrditi razlike u procjenama opaženog i poželjnog razrednog ozračja učenika iz sedam osnovnih škola u Karlovcu. U istraživanju su sudjelovali učenici četvrtih, šestih i osmih razreda. Rezultati su pokazali da postoji statistički značajna razlika u učeničkoj procjeni opaženog i poželjnog razrednog ozračja, posebice kod učenika četvrtih razreda osnovne škole. Kod učenika šestih razreda su razlike u prosudbi opaženog i poželjnog razrednog ozračja umjerene, dok je kod učenika osmih razreda vidljiva znatno veća razlika u prosudbi stvarnog i poželjnog razrednog ozračja. Kao što možemo vidjeti, dobiveni rezultati analogni su rezultatima koje je Zabukovec dobila u prethodno opisanom istraživanju. Slični rezultati dobiveni su i u brojnim drugim dosadašnjim istraživanjima o postojanju razlike između opaženog, odnosno stvarnog i poželjnog razrednog ozračja (Moos, Moos, 1978; Moos, 1979; Fisher, Fraser, 1983; Bošnjak, 1997; Zabukovec, 1998; Kahle, 2006; Fisher i sur., 2006; Kerr, 2006; Koul, Fisher, 2006; Peiro, Fraser, 2006; Wanpen, Fisher, 2006, prema Božić, 2013).

Istraživanja razrednog ozračja od iznimnog su značaja jer pridonose razumijevanju učenikova funkcioniranja i unapređenju njegova života i rada u školi. U njima se ogleda mogućnost motiviranja i preispitivanja nastavnika o tome koliki utjecaj oni sami imaju na stvaranje povoljnog razrednog ozračja te kakav utjecaj razredno ozračje može imati na ukupne odgojne i obrazovne rezultate (Božić, 2013).

2.8. Prethodna istraživanja nastavnog rada

Školsko ozračje postalo je značajna istraživačka tema 80-ih godina dvadesetog stoljeća, kada se navedeni koncept počeo povezivati sa školskom učinkovitošću (Edmonds, 1979; Creemers, Reynolds, 1994, prema Domović, 1997). Već 1966. godine Halpin i Croft navode da je otvorena klima[7] prediktor na temelju kojeg se može puno bolje predvidjeti učinkovitost škole, u usporedbi s mnogim drugim prediktorima koji se koriste u obrazovanju. Rezultati istraživanja koja su ispitivala koncept otvorene i zatvorene klime pokazala su da nastavnici imaju više povjerenja u ravnatelja i kolege što je školska klima otvorenija (Tarter, Hoy, 1988, prema Domović, 1997). Nadalje, školska klima povezana je i s osjećajem predanosti nastavnika, što znači da je uključenost nastavnika u život škole veća što je klima povoljnija (Tarter i sur., 1989; Tarter i sur., 1990, prema Domović, 2003).

1980. godine Galluzi i suradnici (1980, prema Bošnjak, 1997a) proveli su istraživanje o povezanosti učeničke percepcije razrednog ozračja i različitih psiholoških rezultata. Istraživanje je provedeno na uzorku od 414 učenika prvih razreda srednjih škola u SAD-u i njihovih 25 nastavnika. Rezultati istraživanja pokazali su kako su učeničke slike o sebi i drugima bile pozitivnije u razredima koji su pozitivnije ocijenili dimenzije ozračja kao što su uključenost, druželjubivost, nastavnička potpora i zadovoljstvo.

1981. godine Deci i suradnici iskoristili su jedan od instrumenata za procjenu motivirajućeg stila nastavnika (PS upitnik). Upitnik se sastojao od osam točaka koje opisuju probleme vezane uz motivaciju s kojima se učenici svakodnevno suočavaju u školi. Svaka točka nudila je četiri načina na koja bi nastavnik mogao odgovoriti na učeničke probleme, koji sežu od visokog stupnja kontrole do visokog stupnja autonomije (Reeve i sur., 1999). Istraživanje je pokazalo da učenici kojima nastavnici pružaju visok stupanj autonomije imaju veću intrinzičnu motivaciju prema školi (Deci i sur., 1981, prema Reeve i sur., 1999). Iz svega navedenog proizlazi da konteksti koji podupiru učeničku autonomiju poboljšavaju intrinzičnu motivaciju učenika, dok kontrolirajući konteksti narušavaju intrinzičnu motivaciju i sprječavaju internalizaciju (Black, Deci, 2000). Druga istraživanja pokazala su da socijalne kontekste koji podržavaju autonomiju, u odnosu na kontrolirajuće, obilježava

[7] Navedeni autori koriste sintagmu „školska klima", iako su školsko ozračje i školska klima istoznačnice.

bolje konceptualno učenje[8] (Grolnick, Ryan, 1987, prema Black, Deci, 2000), više kreativnosti (Koestner i sur., 1984, prema Black, Deci, 2000) te pozitivan utjecaj na redovito školovanje (Ryan, Grolnick, 1986, prema Black, Deci, 2000).

Reeve i suradnici (1999) iskoristili su Decijev PS upitnik i proveli istraživanje u kojem su ispitivali na koji način nastavnici koji učenicima pružaju autonomiju djeluju na motivaciju učenika. Rezultati su pokazali da nastavnici za koje učenici smatraju da podržavaju učeničku autonomiju, uzimaju u obzir preferencije učenika, potiču ih na samostalan rad, podržavaju njihovu intrinzičnu motivaciju i procese internalizacije. Za razliku od kontrolirajućih nastavnika, nastavnici koji pružaju autonomiju više slušaju učenike, daju manje uputa, postavljaju više pitanja, pružaju povratne informacije te potiču učenike na izražavanje vlastitoga mišljenja.

Black i Deci (2000) proveli su istraživanje u kojem su htjeli utvrditi, između ostalog, hoće li studenti kojima nastavnik pruža veći stupanj autonomije imati bolju percepciju vlastitih kompetencija te veći interes za nastavni predmet i sadržaje koje nastavnik poučava. Istraživanje je provedeno na uzorku od 137 sveučilišnih studenata tijekom dva predavanja čiji su nastavnici bili osposobljeni za nastavu usmjerenu na studente. Studenti su odabirali stupanj slaganja s tvrdnjama koje su se odnosile na procjenu vlastitih kompetencija iz ispitivanog nastavnog predmeta, intrinzičnu i ekstrinzičnu motivaciju za nastavni predmet i nastavnikovo podržavanje učeničke autonomije. Rezultati su pokazali da studenti koji smatraju da im je nastavnik pružio veći stupanj autonomije imaju pozitivniji stav prema nastavnom predmetu, bolju percepciju vlastitih kompetencija, ali i veći interes za nastavni predmet. Također, učenici su postali samostalniji i ostvarili bolji uspjeh iz ispitivanog nastavnog predmeta.

Brammer (2011) je u istraživanju uzroka školskog uspjeha kvalitativnom analizom dobio podatke koji pokazuju da učenici svoj školski uspjeh, kao i neuspjeh, najčešće povezuju s

[8] Za razliku od tradicionalnih modela učenja koji se temelje na pamćenju konkretnih činjenica, konceptualno učenje se, kao edukacijska metoda, bazira na organizaciji i kategorizaciji informacija u logičke misaone strukture. Konceptualno učenje potiče učenike na kritičko promišljanje o intelektualno izazovnim situacijama i problemima s kojima se susreću. Učenici u tom procesu aktivno sudjeluju u rješavanju problema te povezuju nove ideje s prethodnim znanjem i iskustvom, što rezultira smislenim znanjem koje je otpornije na zaborav. URL: https://www.slideshare.net/yrathro/pedagogy-skills-in-supporting-language-learning, (15.01.2018).

nastavnicima, a rjeđe sa sobom, roditeljima ili okruženjem. Učenici svoj školski uspjeh povezuju s ljubaznošću nastavnika, pravednim ocjenjivanjem, odabirom zanimljivih tema za poučavanje, stručnošću i kompetencijama nastavnika te uvažavanjem učenika. Suprotno tome, učenici svoj neuspjeh vežu uz nezainteresiranost nastavnika za učenike, nepravedno ocjenjivanje, nastavnikovu naklonjenost pojedinim učenicima te nekompetentnost nastavnika. Kvaliteti nastave doprinose dobra komunikacija, pozitivno razredno ozračje i dosljednost nastavnika, a narušava ju nezanimljivo koncipirana nastava, nedosljednost u realizaciji nastave i provjeri znanja te preopterećivanje učenika (Brammer, 2011).

Rezultati brojnih empirijskih istraživanja o učeničkoj percepciji nastavnih osobina nastavnika pokazali su da učenici najčešće cijene sljedeće nastavnikove osobine: pomaganje učenicima u radu i poticanje njihovog interesa, vedrina i dobro raspoloženje, prijateljski odnos prema učenicima, strpljivost i smirenost, zanimanje za učenika, poštivanje učenikove osobnosti, empatija i slično (Strugar, 1993, prema Cindrić i sur., 2010). Kod nekih nastavnika učenici neprestano napreduju i postižu veći uspjeh, dok kod drugih nastavnika učenici imaju slabije rezultate (Brophy, 1989, prema Cindrić i sur., 2010). Upravo se zbog toga danas velika važnost pridaje općem, pedagoško-psihološkom obrazovanju nastavnika, njegovoj sposobnosti organiziranja odgojno-obrazovnog procesa te osobinama koje mu omogućuju uspostavu suradničkog odnosa s učenicima (Cindrić i sur., 2010).

2.9. Odgojno-obrazovno ozračje u okviru *Nacionalnog okvirnog kurikuluma*

Temeljna sastavnica odgojno-obrazovnog rada u Hrvatskoj je *Nacionalni okvirni kurikulum* koji jasno utvrđuje svrhu, zadaće, sadržaj, organizaciju, metode rada i evaluaciju. Za razliku od nastavnog plana i programa, kurikulum na temelju postavljenih standarda, odnosno zadaća, točno određuje što učenici trebaju naučiti, to jest znati. Iako se u *Nacionalnom okvirnom kurikulumu* ne susrećemo konkretno sa sintagmom odgojno-obrazovnog ozračja, jasno je kako se čitav koncept organizacije odgojno-obrazovnog rada u našem školstvu temelji na ideji kvalitetnog i afirmativnog ozračja. Uzmimo za primjer međupredmetne teme čija operacionalizacija pridonosi međusobnom povezivanju odgojno-obrazovnih područja i predmeta u skladnu cjelinu znanja, vještina i stavova. Međupredmetne teme od iznimne su važnosti za odgoj i obrazovanje, jer učenicima omogućuju da određene pojave sagledaju s

različitih stajališta te da uoče povezanost između nastavnih predmeta, odnosno sadržaja koje uče u različitim predmetima.[9]

Neke od međupredmetnih tema *Nacionalnog okvirnog kurikuluma* koje je potrebno realizirati u osnovnim i srednjim školama, a koje se oslanjaju na ideju kvalitetnog nastavnog ozračja nedvojbeno su *razvoj poduzetničke kompetencije* te *osobni i socijalni razvoj*. Osnovni cilj razvoja poduzetničke kompetencije kod učenika je postavljanje, vrednovanje i ostvarivanje osobnih ciljeva, prilagođavanje novim situacijama, rješavanje problema, pozitivan odnos prema izazovima i promjenama, ustrajnost te inicijativnost, dok je osnovni cilj osobnog i socijalnog razvoja pomoći svakom učeniku da razvije svoje komunikacijske, organizacijske i socijalne vještine i sposobnosti, stekne vještine suradnje s drugima te izgradi zrele stavove o sebi i drugima.[10] Jedan od najvažnijih preduvjeta za ostvarivanje navedenih ciljeva nedvojbeno je poticajno i kvalitetno nastavno ozračje, jer u suštini svi navedeni ciljevi svoj temelj grade upravo na njemu.

Kvalitetno, ugodno i poticajno razredno/školsko/nastavno ozračje pozitivno utječe na razvoj znanja i vještina učenika, njihovu motivaciju i aktivnost na nastavi, pogoduje uspjehu u učenju i osjećaju prihvaćenosti u razrednom kolektivu, ali i samopoštovanju i samopouzdanju svakog učenika, kako pojedinačno, tako i u razrednom odjelu kao cjelini.

[9] *Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje.* URL: http://www.azoo.hr/images/stories/dokumenti/Nacionalni_okvirni_kurikulum.pdf, (18.01.2018)

[10] *Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje.* URL: http://www.azoo.hr/images/stories/dokumenti/Nacionalni_okvirni_kurikulum.pdf, (18.01.2018).

3. Metodologija istraživanja

3.1. Polazišta, problem, pitanja

Učenički doživljaj samih nastavnika može se odraziti na brojna područja tijekom obrazovanja te određuje njihovo ponašanje. Njihov doživljaj nastavnikovog rada, odnosno nastavnikovog pristupa učenicima, primjenjenih nastavnih metoda, održavanja discipline, načina provjere znanja i slično, određivati će njihovo učenje, nastavu i školsku klimu. Učenicima je, kao aktivnim sudionicima nastavnog procesa, stalo do kvalitete nastave. Inicijalna točka u razradi navedene teme je da se nastavnikov neposredan rad u učionici tijekom realizacije nastave na određeni način odražava u učeničkom ponašanju, pa i u njegovom odnosu prema nastavnom predmetu, što je upravo predmet ovog istraživanja. Isto tako, ako su nastavnikove metode poučavanja poticajne i zanimljive, može se pretpostaviti i razvoj interesa za određeni predmet kod samih učenika. Rezultati brojnih istraživanja koji su provedeni u različitim zemljama, na uzorcima sa svih razina školovanja, potvrdili su da se značajan dio varijance učeničkog postignuća, uz predznanje i opće sposobnosti, može pripisati utjecajima varijabli odgojno-obrazovnog ozračja (Bošnjak, 1997b), stoga možemo očekivati da će se slične tendencije pokazati i unutar ovog istraživanja. Postavlja se pitanje postoji li povezanost između učeničke percepcije nastavnog rada i njihovog doživljaja određenog nastavnog predmeta, odnosno određuje li učenička percepcija nastavnog rada nastavnika njihov odnos prema nastavnom predmetu. Ovo su neka od polazišta na kojima se temeljilo empirijsko istraživanje provedeno za potrebe ovog diplomskog rada.

Istraživanjem se na skupini učenika srednjih škola pokušala utvrditi učenička percepcija nastavnikovog stila poučavanja, odnosno nastavnog rada, te kako se ona reflektira na učenički doživljaj određenih nastavnih predmeta.

3.2. Cilj istraživanja

Cilj istraživanja je ispitivanje percepcije nastavnog rada učenika trećih razreda srednjih škola raznih vrsta kroz kvalitetu nastavnikove komunikacije s učenicima, nastavnog ozračja, stručnosti i kompetencija nastavnika te realizacije nastavnog sata. Uz to, ispitat će se učenički doživljaj dvaju obaveznih nastavnih predmeta.

3.3. Zadatci

Zadatci istraživanja su iz perspektive učenika srednjih škola raznih vrsta:

1. utvrditi kvalitetu nastavnog rada vezano uz komunikaciju s učenicima i nastavno ozračje
2. utvrditi kvalitetu nastavnog rada vezano uz stručnost i kompetencije nastavnika
3. utvrditi kvalitetu nastavnog rada vezano uz način realizacije nastavnog sata i motiviranje učenika
4. ispitati učenički doživljaj dvaju obaveznih nastavnih predmeta: hrvatskog jezika i književnosti i matematike kroz emocionalni i intelektualni interes za predmet te usporediti rezultate
5. ispitati postoji li povezanost između učeničke percepcije nastavnog rada i doživljaja nastavnog predmeta

Prethodno, u zadatcima navedene zavisne varijable, bit će uspoređene sa sljedećim nezavisnim varijablama: 1) vrsta srednje škole koju učenik pohađa (gimnazija, četverogodišnja strukovna škola ili trogodišnja strukovna škola); 2) spol učenika.

3.4. Metode i instrumenti

Metoda ispitivanja je anonimno anketiranje, a kao instrument koristimo anketu s pitanjima zatvorenog tipa *(Prilog 1).* Anketa se sastoji od dva dijela – prvi dio ispituje učeničku percepciju nastavnog rada (19 tvrdnji), dok se drugi dio odnosi na učenički doživljaj ispitivanog nastavnog predmeta (5 tvrdnji). Prvi dio ankete sačinjen je od negativnih tvrdnji na lijevoj strani ankete, a pozitivnih na desnoj. Učenicima je ponuđen raspon brojeva od 1 do 5 koji označavaju veće slaganje s pozitivnom ili negativnom tvrdnjom ili podjednako slaganje/neslaganje s obje (1 – potpuno slaganje s negativnom tvrdnjom, 2 – djelomično slaganje s negativnom tvrdnjom, 3 – podjednako slaganje/neslaganje s obje, 4 – djelomično slaganje s pozitivnom tvrdnjom, 5 – potpuno slaganje s pozitivnom tvrdnjom). Prve tri tvrdnje u anketi odnose se na učeničku percepciju kvalitete nastavnog rada vezano uz komunikaciju s učenicima i nastavno ozračje. Tvrdnje od rednog broja 4. do 9. ispituju učeničku percepciju kvalitete nastavnog rada vezano uz stručnost i kompetencije nastavnika,

a kroz posljednjih 10 tvrdnji učenici procjenjuju kvalitetu nastavnog rada vezano uz način realizacije nastavnog sata i motiviranje učenika. Drugi dio ankete sastoji se od 5 tvrdnji s ordinalnom skalom procjene u rasponu od 1 (u potpunosti se ne slažem) do 5 (u potpunosti se slažem) kroz koje je ispitan učenički doživljaj dvaju obaveznih nastavnih predmeta – hrvatskog jezika i matematike.

Anketa je originalno kreirana upravo za potrebe ovog istraživanja. Tvrdnje pod rednim brojem 6. i 11. preuzete su iz ankete Sonje Banić pod nazivom „Anketa o kvaliteti nastave", a tvrdnje pod rednim brojem 7., 10., 15. i 19. rađene su po uzoru na navedenu anketu. Ostatak ankete izrađen je potpuno originalno.

3.5. Ispitanici

Tablica 1. Distribucija ispitanika s obzirom na spol

	Distribucija ispitanika s obzirom na spol	
Spol	*f*	%
Žensko	114	47,3%
Muško	127	52,7%

Skupina ispitanika koja je sudjelovala u ovom istraživanju su učenici trećih razreda srednjih škola. Ispitani su učenici iz dviju gimnazija, dviju četverogodišnjih strukovnih škola i dviju trogodišnjih strukovnih škola u Zadru. Od ukupno 244 prikupljene ankete, u statističku obradu podataka uključena je 241 anketa jer su tri ankete bile nevažeće. Dvije ankete anulirane su zbog neobjektivnog popunjavanja, a jedna jer nije popunjena do kraja. U konačnu je obradu ušlo 114 anketa koje su ispunile ženske ispitanice i 127 anketa koje su ispunili muški ispitanici.

Tablica 2. Distribucija ispitanika s obzirom na vrstu srednje škole

	Distribucija ispitanika s obzirom na vrstu škole	
Srednja škola	*f*	%
Gimnazija	87	35,2%
Četverogodišnja strukovna	84	34,8%
Trogodišnja strukovna	70	30%

Broj ispitanika u strukovnim školama i gimnazijama je otprilike podjednak, iako je primjetan nešto veći broj učenika u gimnazijama i četverogodišnjim strukovnim školama naspram trogodišnjih strukovnih škola. To se može objasniti pojavom većih razrednih odjela u gimnazijama i manjim odjelima u srednjim strukovnim školama. Naime, kroz zadnja dva desetljeća u našoj se zemlji iznimno velik broj srednjoškolaca odlučuje za studiranje, bez obzira na njegov konačan ishod. S druge strane, sve se manje učenika odlučuje za strukovne programe, što je moguće pripisati klimi u društvu koja sugerira da je strukovno obrazovanje drugorazredno. Iz tog razloga našoj državi počinje kronično nedostajati strukovni kadar, što je upravo vidljivo u distribuciji ispitanika u istraživanju koje sam provela.

3.6. Vrijeme i mjesto te postupak istraživanja

Istraživanje je provedeno u Zadru tijekom svibnja 2017. godine u dvije gimnazije (Gimnazija Vladimira Nazora i Gimnazija Franje Petrića), dvije četverogodišnje strukovne škole (Ekonomsko-birotehnička i trgovačka škola te Tehnička škola) i dvije trogodišnje strukovne škole (Obrtnička škola Gojka Matuline i Strukovna škola Vice Vlatkovića). Svi su ispitani učenici u vrijeme prikupljanja podataka pohađali treći razred srednje škole.

Unutar svake škole u kojoj je provedeno istraživanje ispitani su učenici iz dva razredna odjela. Učenici jednog razrednog odjela odgovarali su na anketna pitanja na temelju procjene nastavnog rada na satu hrvatskog jezika, dok je drugi razred ispunjavao isti instrument s obzirom na nastavni rad na satu matematike. Taj je postupak ponovljen u svim školama gdje je provedeno istraživanje tako da je u konačnici oko 50% ispitanika

procjenjivalo nastavnika hrvatskog jezika, a ostala polovica procjenjivala je nastavnika matematike.

3.7. Obrada podataka

Unos i obrada podataka rađeni su u programu Microsoft Office Excel 2007. U okviru deskriptivne analize podataka izračunavane su frekvencije, postotci, prosjeci i aritmetičke sredine, a rezultati su grafički prikazani.

4. Analiza i interpretacija rezultata istraživanja

U nastavku rada slijedi analiza i interpretacija rezultata dobivenih u empirijskom istraživanju o učeničkoj percepciji nastavnog rada i doživljaju određenih nastavnih predmeta. Rezultati će biti prikazani na temelju postavljenih zadataka istraživanja.

4.1. Učenička percepcija nastavnog rada i doživljaj nastavnog predmeta

U ovom dijelu započinjemo s prikazom podataka dobivenih za sve ispitanike, bez obzira na spol učenika i vrstu škole koju pohađaju. Prve tri tvrdnje u anketi ispitivale su učeničku percepciju kvalitete nastavnog rada vezano uz komunikaciju s učenicima i nastavno ozračje *(Tablica 3).*

Tablica 3. Komunikacija s učenicima i nastavno ozračje

REDNI BROJ TVRD-NJE	**NEGATIVNE** TVRDNJE	Potpuno se slažem s **negativnom** tvrdnjom	Djelomično se slažem s **negativnom** tvrdnjom	Niti se slažem, niti se ne slažem s **obje** tvrdnje	Djelomično se slažem s **pozitivnom** tvrdnjom	Potpuno se slažem s **pozitivnom** tvrdnjom	**POZITIVNE** TVRDNJE
1.	Nastavnik ne uvažava mišljenja učenika, ne poštuje ih te nema razumijevanja prema njima.	5,0%	7,1%	17,0%	41,9%	29,0%	Nastavnik uvažava mišljenja učenika te se prema njima odnosi s poštovanjem i razumijevanjem.
2.	Strah me je obratiti se nastavniku, jer nerado odgovara na naša pitanja i kritizira nas ako nešto ne znamo.	8,7%	6,2%	16,6%	32,8%	35,7%	Nastavnik je pristupačan i otvoren te rado odgovara na sva naša pitanja.
3.	Nastavna atmosfera je napeta i nepredvidiva.	5,8%	12,4%	24,9%	33,2%	23,7%	Nastavna atmosfera je ugodna i opuštena.

Utvrđeno je da je većina učenika djelomično ili potpuno priklonjena pozitivnim tvrdnjama, odnosno smatraju da nastavnik hrvatskog jezika i matematike uvažava mišljenja učenika, prema njima se odnosi s poštovanjem i razumijevanjem, otvoren je i pristupačan, a nastavna atmosfera je uglavnom ugodna i opuštena. Unatoč tome, velik je udio neopredjeljenih

učenika, ali i onih koji se slažu s negativnim tvrdnjama. To je posebice vidljivo kod treće tvrdnje, gdje se gotovo četvrtina učenika izjasnila neutralnima, a 18,2% učenika slaže se s negativnom tvrdnjom, odnosno smatra da je nastavna atmosfera na satu hrvatskog jezika i matematike napeta i nepredvidiva. Ovakvi rezultati su alarmantni jer bi se učenici tijekom nastavnog sata trebali osjećati opušteno i smireno, odnosno odlaziti na nastavni sat znajući što ih očekuje. Napeta nastavna atmosfera pogoduje razvoju negativnih emocija poput straha, uznemirenosti i nesigurnosti te narušava učeničku motivaciju za aktivno sudjelovanje u nastavi.

Sljedećih 6 tvrdnji ispitivale su učeničku percepciju kvalitete nastavnog rada vezano uz stručnost i kompetencije nastavnika *(Tablica 4).*

Tablica 4. Stručnost i kompetencije nastavnika

REDNI BROJ TVRD-NJE	**NEGATIVNE** TVRDNJE	Potpuno se slažem s **negativnom** tvrdnjom	Djelomično se slažem s **negativnom** tvrdnjom	Niti se slažem, niti se ne slažem s **obje** tvrdnje	Djelomično se slažem s **pozitivnom** tvrdnjom	Potpuno se slažem s **pozitivnom** tvrdnjom	**POZITIVNE** TVRDNJE
4.	Nastavnik nije vrijedan naše pažnje, jer ostavlja dojam kao da ne zna dovoljno o svom predmetu i ne poučava ništa čega nema u udžbeniku.	5,8%	6,6%	17,4%	32,4%	37,8%	Nastavnika vrijedi pažljivo slušati, jer zna mnogo o predmetu kojeg poučava i uvijek naučimo nešto novo i zanimljivo.
5.	Na nastavi su učenici pasivni i neaktivni te je nastavno vrijeme loše iskorišteno.	7,5%	9,5%	38,2%	29,0%	15,8%	Na nastavi su učenici aktivni i dinamični te je nastavno vrijeme dobro iskorišteno.
6.	Nastavnik govori tiho i nerazgovjetno.	5,8%	3,7%	9,1%	29,9%	51,5%	Nastavnik govori glasno i razgovjetno.
7.	Nastavnikova tumačenja gradiva su nerazumljiva i prekomplicirana.	2,5%	12,4%	20,7%	34,0%	30,3%	Nastavnikova tumačenja gradiva su jasna i razumljiva.
8.	Nastavnik ne daje primjere iz svakodnevnog života, stoga nam je nejasno gdje će nam ovaj predmet biti potreban.	10,8%	15,4%	33,6%	20,3%	19,9%	Nastavnik se trudi svaku nastavnu temu povezati s primjenom u svakodnevnom životu.
9.	Nastavnik na satu ne uspijeva održati disciplinu, što ometa rad.	2,1%	8,7%	17,0%	46,5%	25,7%	Na satu vlada red i disciplina, što omogućava kvalitetan rad.

Većina učeničkih odgovora distribuirana je na desnoj strani tablice, što znači da najveći udio učenika pozitivno ocjenjuje stručnost i kompetencije nastavnika. Unatoč tome, značajan je udio odabira ,,Niti se slažem, niti se ne slažem s obje tvrdnje“, odnosno učenika koji se izjašnjavaju neopredjeljenima, kao i onih koji su priklonjeni negativnim tvrdnjama. Uzmimo za primjer tvrdnje pod rednim brojem 5. koje se odnose se učeničku aktivnost na satu. Iako je većina učenika (44,8%) tvrdnju ocijenila kao djelomično ili potpuno pozitivnu, odnosno smatra da su na nastavi učenici aktivni te je nastavno vrijeme dobro iskorišteno, 38,2% učenika izjasnilo se neopredjeljenima, a čak 17% učenika priklonjeno je negativnoj tvrdnji. Navedeni rezultati su zabrinjavajući jer je aktivno sudjelovanje učenika u nastavi jedan od temeljnih preduvjeta za kvalitetnu nastavu i uspješno učenje. Slični rezultati dobiveni su i kod tvrdnji pod rednim brojem 8., gdje većina učenika (40,2%) drži da se nastavnik trudi svaku nastavnu temu povezati s primjenom u svakodnevnom životu, no preko 30% učenika izjasnilo se neutralnima, a više od četvrtine je priklonjeno negativnoj tvrdnji. Ako navedene postotke zbrojimo dobivamo poražavajuće rezultate: preko 50% učenika često ne shvaća svrhu, odnosno mogućnost primjene poučavanih nastavnih sadržaja u svakodnevnom životu. Priklonjenost velikog broja učenika središnjoj vrijednosti (preko 30%) može ukazivati na to da povezivanje nastavnih tema sa svakodnevnim životom ovisi o sadržaju koji se obrađuje. Unatoč tome, dobiveni rezultati nedvojbeno upućuju na potrebu za oprimjeravanjem i povezivanjem nastavnih tema sa situacijama u svakodnevnom životu kad god je to moguće kako bi se pobudio učenički interes i motivacija za učenje.

Kroz niz od sljedećih deset tvrdnji učenici su procjenjivali kvalitetu nastavnog rada vezano uz način realizacije nastavnog sata i motiviranje učenika *(Tablica 5).*

Tablica 5. Realizacija sata i motiviranje učenika

REDNI BROJ TVRD-NJE	**NEGATIVNE** TVRDNJE	Potpuno se slažem s **negativnom** tvrdnjom	Djelomično se slažem s **negativnom** tvrdnjom	Niti se slažem, niti se ne slažem s **obje** tvrdnje	Djelomično se slažem s **pozitivnom** tvrdnjom	Potpuno se slažem s **pozitivnom** tvrdnjom	**POZITIVNE** TVRDNJE
10.	Prilikom usmenog ispitivanja nastavnika ne zabrinjava kako se učenik osjeća i pokušava pronaći ono što učenik ne zna.	4,1%	8,3%	25,3%	27,0%	35,3%	Prilikom usmenog ispitivanja nastavnik nastoji smanjiti napetost i pomoći učeniku da što bolje pokaže svoje znanje.

11.	Za pismeni ispit ima premalo vremena.	10,4%	17,4%	17,4%	27,0%	27,8%	Za pismeni ispit ima dovoljno vremena.
12.	Pitanja iz pismenog ispita su nejasna i dvosmislena te nam često nije jasno na koji se dio gradiva odnose.	7,1%	12,0%	23,7%	32,8%	24,5%	Pitanja iz pismenog ispita su jasna i ne idu van sadržaja koje smo s nastavnikom obrađivali na satu.
13.	U slučaju učenikova nerazumijevanja i neznanja gradiva, nastavnik ga javno ismijava i kritizira.	6,2%	6,6%	17,4%	37,8%	32,0%	U slučaju učenikova nerazumijevanja i neznanja gradiva, nastavnik pokazuje svoje razumijevanje i pokušava dodatno pomoći učeniku.
14.	Nastavnik nas ne pohvali za uzorno ponašanje i postignuti uspjeh, jer se to od nas očekuje.	7,5%	10,4%	27,4%	27,8%	27,0%	Nastavnik nas pohvali za uzorno ponašanje i postignuti uspjeh na ispitu.
15.	Nastavnikovi komentari demotiviraju učenike i "ubijaju" volju za daljnje učenje.	7,5%	5,0%	39,4%	32,8%	15,4%	Nastavnikovi komentari djeluju poticajno na učenike i motiviraju ih na daljnje učenje.
16.	Način tumačenja gradiva je dosadan i ne potiče me na daljnji rad.	10,8%	12,0%	33,6%	27,0%	16,6%	Način tumačenja gradiva je zanimljiv te me potiče na daljnji rad.
17.	Nastavnik ne naglašava i ne ponavlja ono najbitnije te često neka pitanja ostaju nerazjašnjena.	4,6%	7,5%	24,9%	30,3%	32,8%	Nastavnik naglašava i više puta ponavlja najbitnije činjenice te razjašnjava svaku nejasnoću.
18.	Nastavnikovo poučavanje novog gradiva nije sustavno (npr. prebrzo je, presporo, nelogično i sl.) te je neprimjereno učeničkim potrebama.	5,8%	9,5%	23,7%	32,0%	29,0%	Nastavnik sustavno pojašnjava novo gradivo pazeći da poučavanje bude primjereno učenicima.
19.	Učenici na satu uglavnom slušaju nastavnikovo izlaganje i rijetko rade samostalno.	7,5%	17,0%	31,1%	27,4%	17,0%	Učenici su uglavnom aktivno uključeni u rad kroz razgovor, praktične radove i učenička izlaganja.

Većina učenika se djelomično ili u potpunosti slaže s pozitivnim tvrdnjama, čime je utvrđeno da su učenici uglavnom zadovoljni realizacijom nastavnog sata te smatraju da nastavnik svojim radom potiče i motivira učenike. I ovdje je bitno naglasiti da se velik broj učenika izjašnjava neopredjeljenima, no posebice zabrinjava značajan udio učenika koji su priklonjeni negativnim tvrdnjama. Uzmimo za primjer tvrdnje pod rednim brojem 11. koje se odnose na provedbu pismenog ispita te tvrdnje pod rednim brojem 15. i 16. koje se odnose na motiviranje učenika. Iako većina učenika tvrdi da za pismeni ispit ima dovoljno vremena, 17,4% učenika izjasnilo se neutralnima, a više od četvrtine učenika priklonjeno je negativnoj tvrdnji. Navedeni rezultati su zabrinjavajući jer je nastavnikova dužnost osigurati učenicima dovoljno vremena za rješavanje ispita kako bi uspješno pokazali svoje znanje (11. tvrdnja). Isto tako, iako većina učenika smatra da nastavnikovi komentari djeluju poticajno

na učenike i motiviraju ih na daljnje učenje, gotovo 40% učenika izjasnilo se neopredjeljenima, a čak 12,5% učenika priklonjeno je negativnoj tvrdnji (15. tvrdnja). Dobiveni rezultati također su zabrinjavajući jer je nastavnik dužan podržavati i poticati svoje učenike dajući im konstruktivne, a ne demotivirajuće kritike i komentare. Nadalje, čak 22,8% učenika smatra da je nastavnikov način tumačenja gradiva dosadan i nepoticajan, uz preko 30% učenika koji su se izjasnili neutralnima (16. tvrdnja). Dobiveni rezultati mogu ukazivati na to da nastavnici i dalje najučestalije primjenjuju frontalni rad koji ne pogoduje kontinuiranoj aktivnosti učenika i zapostavlja njihove individualne osobine. Budući da svaki učenik uči na individualan način, nužno je da nastavnik koristi raznolike metode poučavanja te tako odgovori na potrebe svih učenika i potakne ih na rad. Zabrinjavajuće rezultate dobili smo i kod tvrdnji pod rednim brojem 19. Naime, gotovo četvrtina učenika tvrdi da učenici na satu uglavnom slušaju nastavnikovo izlaganje i rijetko rade samostalno, uz preko 30% učenika koji su se izjasnili neutralnima. Navedeni rezultati su alarmantni jer nedovoljno uključivanje učenika u rad podržava učeničku pasivnost na nastavi i negativno utječe na njihovu motivaciju.

Kroz posljednjih 6 tvrdnji ispitan je učenički doživljaj dvaju obaveznih nastavnih predmeta – hrvatskog jezika i matematike *(Tablica 6)*.

Tablica 6. Doživljaj nastavnog predmeta

REDNI BROJ TVRD-NJE	**TVRDNJE**	U potpunosti se ne slažem	Ne slažem se	Niti se slažem, niti se ne slažem	Slažem se	U potpunosti se slažem
1.	Nastavni predmet me zanima.	12,0%	19,5%	30,3%	26,6%	11,6%
2.	U slobodno vrijeme proučavam dodatne sadržaje iz navedenog nastavnog predmeta, jer me interesiraju.	45,6%	30,7%	13,7%	8,7%	1,2%
3.	Nastavnik me svojim pristupom i načinom poučavanja zaintrigira za gradivo.	12,0%	21,6%	35,7%	22,0%	8,7%
4.	Aktivno sudjelujem u nastavi i obavljam sve radne zadatke.	7,9%	14,1%	34,9%	26,1%	17,0%
5.	Pozitivno pristupam učenju i zadatcima koji su mi zadani.	6,6%	14,9%	29,9%	34,0%	14,5%
6.	Odlazak na nastavni sat u meni budi pozitivne emocije.	22,8%	24,9%	29,9%	16,2%	6,2%

Prva tvrdnja koja je glasila: „Nastavni predmet me zanima.“ dala je potpuno pravilnu distribuciju odgovora ispitanika: središnji dio krivulje posebno je naglašen, a gotovo se podjednak postotak učeničkih odgovora nalazi na oba kraja krivulje. Preko 30% učenika se

djelomično ili u potpunosti ne slaže s navedenom tvrdnjom, držeći da ih hrvatski jezik i matematika ne zanimaju, a gotovo jednako toliko ih se izjasnilo neutralnima. Iako su navedeni rezultati poprilično negativni, potrebno je uzeti u obzir da se radi o učenicima trećih razreda srednje škole koji se nalaze u emocionalno intenzivnom periodu života, kada su im socijalne interakcije i status u društvu važniji u odnosu na školske obaveze. Druga tvrdnja odnosila se na proučavanje dodatnih sadržaja iz hrvatskog jezika i matematike. Čak 76,3% učenika ne slaže se s navedenom tvrdnjom, što znači da većina učenika nije zainteresirana za dodatni nastavni sadržaj i ne proučava ga u slobodno vrijeme. Kao i kod prethodne tvrdnje, razlog poprilično negativnih rezultata može ležati u osjetljivoj dobi učenika koju obilježava općeniti otpor prema autoritetu te svemu obaveznom i organiziranom.

Treća tvrdnja dala je zabrinjavajuće rezultate: preko 30% učenika drži da ih nastavnik hrvatskog jezika i matematike svojim pristupom i načinom poučavanja ne uspijeva zainteresirati za gradivo, a gotovo jednako toliko ih se izjasnilo neutralnima. Ovakvi podatci su poražavajući jer se tiču nastavnikovog pristupa prema učenicima i njegovog načina rada koji bi na učenike trebali djelovati poticajno i motivirati ih. Temelj kvalitetnih uvjeta za rad čine učenička motivacija i primjeren način rada nastavnika. Ključne su, dakle, nastavničke kompetencije koje se u ovom slučaju dovode u pitanje. Mogući razlog tome leži u činjenici da su nastavnici hrvatskog jezika i književnosti po osnovnom nastavničkom obrazovanju nastavnici, dok neki nastavnici matematike nisu. Naime, osobe koje završe strojarstvo, brodogradnju ili elektrotehniku, u slučaju nemogućnosti pronalaska posla u struci, često završe ubrzani tečaj kompetencija te se zapošljavaju u školama kao nastavnici matematike. Oni ulaze u nastavničku profesiju bez da su izgradili kvalitetan sustav kompetencija, što je mogući razlog poprilično negativih rezultata. Iako većina učenika tvrdi da aktivno sudjeluju u nastavi, obavljaju sve radne zadatke te pozitivno pristupaju učenju, otprilike trećina učenika izjasnila se neopredjeljenima, a gotovo četvrtina učenika ne slaže se s navedenim tvrdnjama (4. i 5. tvrdnja). Posljednja tvrdnja koja glasi: „Odlazak na nastavni sat u meni budi pozitivne emocije.“ dala je iznenađujuće rezultate; čak 47,7% učenika ne slaže se s navedenom tvrdnjom, a gotovo 30% učenika izjasnilo se neutralnima. Ovakvi rezultati su alarmantni te mogu ukazivati na to da većina učenika osjeća strah ili anksioznost prilikom odlaska na nastavni sat hrvatskog jezika i matematike. To je zabrinjavajuće budući da djeca u školi provode velik dio dana i u njoj bi se trebali osjećati ugodno i sigurno.

4.2. Percepcija nastavnog rada na satu hrvatskog jezika i doživljaj predmeta

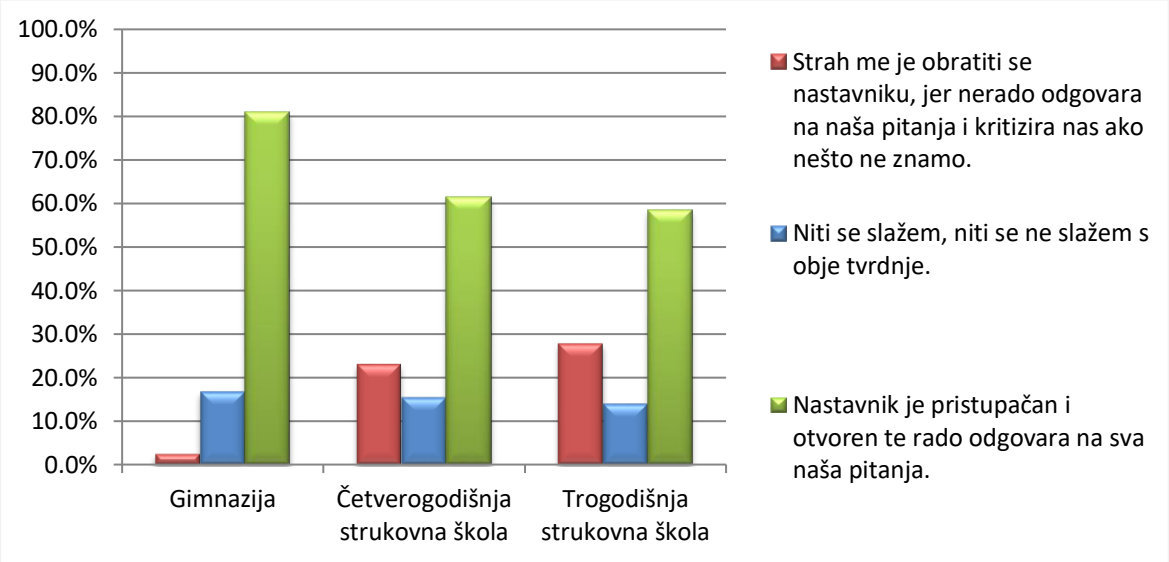
Nakon prikaza podataka dobivenih za sve ispitanike, slijedi analiza i interpretacija rezultata učenika koji su procjenjivali nastavni rad na satu hrvatskog jezika i doživljaj nastavnog predmeta. Prve tri tvrdnje u anketi ispitivale su učeničku percepciju kvalitete nastavnog rada na satu hrvatskog jezika vezano uz komunikaciju s učenicima i nastavno ozračje *(Tablica 7).*

Tablica 7. Komunikacija s učenicima i nastavno ozračje na satu hrvatskog jezika

REDNI BROJ TVRD-NJE	**NEGATIVNE** TVRDNJE	Potpuno se slažem s **negativnom** tvrdnjom	Djelomično se slažem s **negativnom** tvrdnjom	Niti se slažem, niti se ne slažem s **obje** tvrdnje	Djelomično se slažem s **pozitivnom** tvrdnjom	Potpuno se slažem s **pozitivnom** tvrdnjom	**POZITIVNE** TVRDNJE
1.	Nastavnik ne uvažava mišljenja učenika, ne poštuje ih te nema razumijevanja prema njima.	7,7%	10,3%	12,8%	37,6%	31,6%	Nastavnik uvažava mišljenja učenika te se prema njima odnosi s poštovanjem i razumijevanjem.
2.	Strah me je obratiti se nastavniku, jer nerado odgovara na naša pitanja i kritizira nas ako nešto ne znamo.	8,5%	8,5%	15,4%	24,8%	42,7%	Nastavnik je pristupačan i otvoren te rado odgovara na sva naša pitanja.
3.	Nastavna atmosfera je napeta i nepredvidiva.	7,7%	10,3%	27,4%	37,6%	17,1%	Nastavna atmosfera je ugodna i opuštena.

Utvrđeno je da je većina učenika djelomično ili potpuno priklonjena pozitivnim tvrdnjama, odnosno smatraju da nastavnik na satu hrvatskog jezika uvažava mišljenja učenika, prema njima se odnosi s poštovanjem i razumijevanjem, otvoren je i pristupačan, a nastavna atmosfera uglavnom je ugodna i opuštena. Unatoč tome, velik je udio učenika koji su se izjasnili neutralnima, kao i onih koji se slažu s negativnim tvrdnjama. To je posebice uočljivo kod treće tvrdnje, gdje je više od četvrtine učenika neopredjeljeno, a čak se 18% učenika slaže s negativnom tvrdnjom, držeći da je nastavna atmosfera na satu hrvatskog jezika napeta i nepredvidiva. Ovakvi rezultati su zabrinjavajući jer bi se učenici na nastavnom satu trebali osjećati ugodno, smireno i opušteno.

Razlika u distribuciji učeničkih odgovora s obzirom na prvu nezavisnu varijablu, školu koju učenici pohađaju, ponajviše se očituje kod tvrdnji pod rednim brojem 2. koje ispituju učeničku percepciju nastavnikove pristupačnosti *(Grafički prikaz 1)*.



Grafički prikaz 1. Usporedba strukovnih škola i gimnazija (2. tvrdnja)

Velik broj učenika četverogodišnjih strukovnih škola (23,1%) i trogodišnjih strukovnih škola (27,8%) navodi kako ih je strah obratiti se nastavniku, jer nerado odgovara na njihova pitanja i kritizira ih ako nešto ne znaju, dok je u gimnazijama broj takvih učenika neznatan. Ovakvi rezultati su zabrinjavajući jer se učenici nikada ne bi trebali ustručavati obratiti nastavniku u slučaju nerazumijevanja nastavnog sadržaja. Nastavnička figura učenicima treba ulijevati povjerenje i sigurnost, a ne strah. Što se tiče razlika s obzirom na spol ispitanika nije utvrđena nikakva značajnija razlika.

Sljedećih 6 tvrdnji ispitivale su učeničku percepciju kvalitete nastavnog rada na satu hrvatskog jezika vezano uz stručnost i kompetencije nastavnika *(Tablica 8)*.

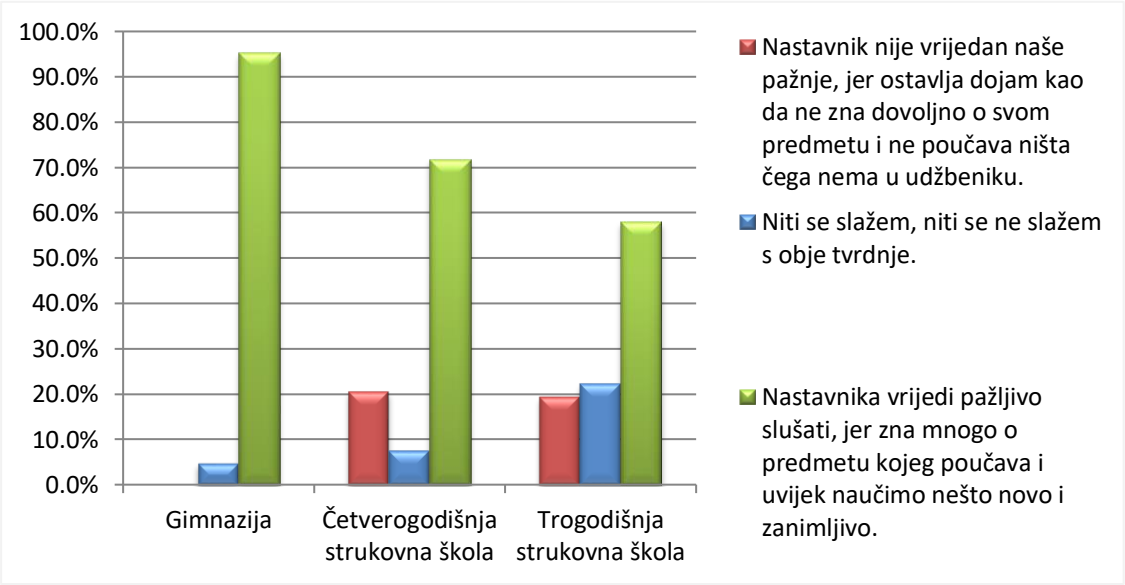
Tablica 8. Stručnost i kompetencije nastavnika hrvatskog jezika

REDNI BROJ TVRD-NJE	**NEGATIVNE** TVRDNJE	Potpuno se slažem s **negativnom** tvrdnjom	Djelomično se slažem s **negativnom** tvrdnjom	Niti se slažem, niti se ne slažem s **obje** tvrdnje	Djelomično se slažem s **pozitivnom** tvrdnjom	Potpuno se slažem s **pozitivnom** tvrdnjom	**POZITIVNE** TVRDNJE
4.	Nastavnik nije vrijedan naše pažnje, jer ostavlja dojam kao da ne zna dovoljno o svom predmetu i ne poučava ništa čega nema u udžbeniku.	7,7%	5,1%	11,1%	30,8%	45,3%	Nastavnika vrijedi pažljivo slušati, jer zna mnogo o predmetu kojeg poučava i uvijek naučimo nešto novo i zanimljivo.
5.	Na nastavi su učenici pasivni i neaktivni te je nastavno vrijeme loše iskorišteno.	9,4%	7,7%	34,2%	32,5%	16,2%	Na nastavi su učenici aktivni i dinamični te je nastavno vrijeme dobro iskorišteno.
6.	Nastavnik govori tiho i nerazgovjetno.	8,5%	3,4%	6,8%	22,2%	59,0%	Nastavnik govori glasno i razgovjetno.
7.	Nastavnikova tumačenja gradiva su nerazumljiva i prekomplicirana.	2,6%	6,0%	17,9%	29,9%	43,6%	Nastavnikova tumačenja gradiva su jasna i razumljiva.
8.	Nastavnik ne daje primjere iz svakodnevnog života, stoga nam je nejasno gdje će nam ovaj predmet biti potreban.	7,7%	9,4%	23,1%	31,6%	28,2%	Nastavnik se trudi svaku nastavnu temu povezati s primjenom u svakodnevnom životu.
9.	Nastavnik na satu ne uspijeva održati disciplinu, što ometa rad.	0,9%	5,1%	12,8%	50,4%	30,8%	Na satu vlada red i disciplina, što omogućava kvalitetan rad.

Distribucija učeničkih odgovora uglavnom je koncentrirana na desnoj strani tablice, što znači da većina učenika pozitivno ocjenjuje stručnost i kompetencije nastavnika hrvatskog jezika. Unatoč tome, velik je udio neutralnih učenika, ali i onih koji se slažu s negativnim tvrdnjama. To je najuočljivije kod tvrdnji pod rednim brojem 5. koje se odnose na učeničku aktivnost na satu i tvrdnji pod rednim brojem 8. koje se odnose na povezivanje nastavnih tema sa situacijama u svakodnevnom životu. Iako većina učenika smatra da su na nastavi učenici aktivni te je nastavno vrijeme dobro iskorišteno, više od trećine učenika izjasnilo se neopredjeljenima, a čak 17,1% učenika priklonjeno je negativnoj tvrdnji (5. tvrdnja). Isto tako, 17,1% učenika smatra da nastavnik ne oprimjerava poučavani nastavni sadržaj, stoga učenici ne vide mogućnost njegove primjene u svakodnevnom životu. Uz to, gotovo je četvrtina učenika neopredjeljena (8. tvrdnja). Značajan udio neopredjeljenih učenika može ukazivati na to da učenička aktivnost na satu varira te ovisi o sadržaju koji se obrađuje. Unatoč tome, dobiveni rezultati ukazuju na potrebu za što češćim uključivanjem učenika u

rad kroz rasprave, radove u parovima ili skupinama, izlaganja i slično, ali i potrebu za povezivanjem poučavanog nastavnog sadržaja sa životnim situacijama kad god je to moguće.

Razlika u distribuciji učeničkih odgovora s obzirom na školu koju pohađaju najuočljivija je u procjeni stručnosti nastavnika (4. tvrdnja), nastavnikove artikulacije (6. tvrdnja) te nastavnikovog tumačenja gradiva (7. tvrdnja). Kao primjer prikazana je 4. tvrdnja *(Grafički prikaz 2).*



Grafički prikaz 2. Usporedba strukovnih škola i gimnazija (4. tvrdnja)

Za razliku od strukovnih škola u kojima je značajan udio učenika priklonjen negativnim tvrdnjama, ni jedan učenik gimnazije navedene tvrdnje nije ocijenio kao djelomično ili potpuno negativne. Na temelju dobivenih rezultata možemo zaključiti da gotovo svi učenici gimnazija visoko ocjenjuju stručnost svojih nastavnika hrvatskog jezika i smatraju da ih mogu mnogočemu poučiti, zadovoljni su artikulacijom nastavnika i načinom na koji tumače gradivo. Što se tiče razlika s obzirom na spol ispitanika nije utvrđena nikakva značajnija razlika.

Tablica 9. prikazuje niz od deset tvrdnji kroz koje su učenici procjenjivali kvalitetu nastavnog rada vezano uz način realizacije nastavnog sata hrvatskog jezika i motiviranje učenika.

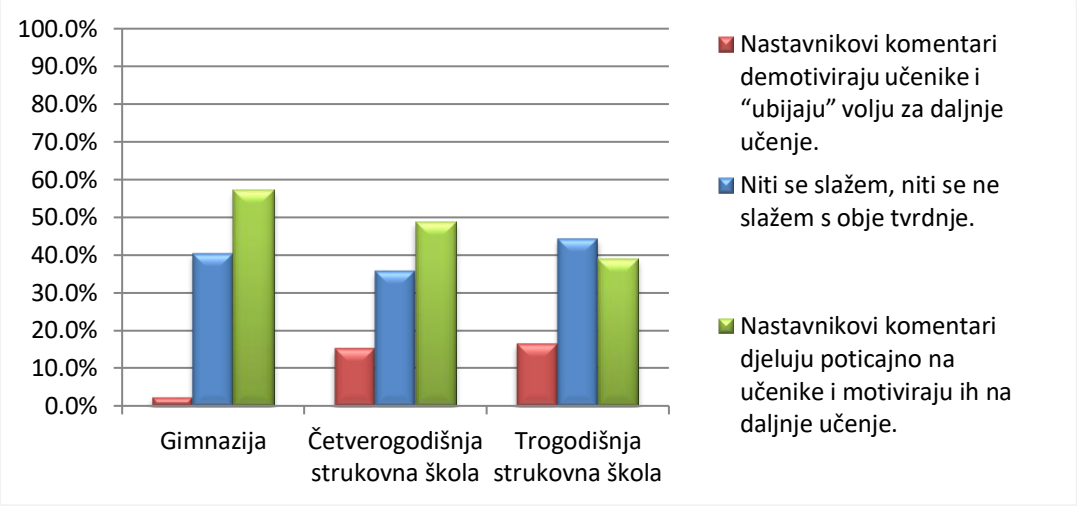
Tablica 9. Realizacija sata i motiviranje učenika na satu hrvatskog jezika

REDNI BROJ TVRD-NJE	**NEGATIVNE** TVRDNJE	Potpuno se slažem s **negativnom** tvrdnjom	Djelomično se slažem s **negativnom** tvrdnjom	Niti se slažem, niti se ne slažem s **obje** tvrdnje	Djelomično se slažem s **pozitivnom** tvrdnjom	Potpuno se slažem s **pozitivnom** tvrdnjom	**POZITIVNE** TVRDNJE
10.	Prilikom usmenog ispitivanja nastavnika ne zabrinjava kako se učenik osjeća i pokušava pronaći ono što učenik ne zna.	5,1%	11,1%	18,8%	27,4%	37,6%	Prilikom usmenog ispitivanja nastavnik nastoji smanjiti napetost i pomoći učeniku da što bolje pokaže svoje znanje.
11.	Za pismeni ispit ima premalo vremena.	7,7%	16,2%	20,5%	25,6%	29,9%	Za pismeni ispit ima dovoljno vremena.
12.	Pitanja iz pismenog ispita su nejasna i dvosmislena te nam često nije jasno na koji se dio gradiva odnose.	6,8%	12,0%	23,9%	29,9%	27,4%	Pitanja iz pismenog ispita su jasna i ne idu van sadržaja koje smo s nastavnikom obrađivali na satu.
13.	U slučaju učenikova nerazumijevanja i neznanja gradiva, nastavnik ga javno ismijava i kritizira.	4,3%	5,1%	22,2%	35,0%	33,3%	U slučaju učenikova nerazumijevanja i neznanja gradiva, nastavnik pokazuje svoje razumijevanje i pokušava dodatno pomoći učeniku.
14.	Nastavnik nas ne pohvali za uzorno ponašanje i postignuti uspjeh, jer se to od nas očekuje.	10,3%	10,3%	25,6%	27,4%	26,5%	Nastavnik nas pohvali za uzorno ponašanje i postignuti uspjeh na ispitu.
15.	Nastavnikovi komentari demotiviraju učenike i "ubijaju" volju za daljnje učenje.	6,8%	4,3%	40,2%	35,9%	12,8%	Nastavnikovi komentari djeluju poticajno na učenike i motiviraju ih na daljnje učenje.
16.	Način tumačenja gradiva je dosadan i ne potiče me na daljnji rad.	12,8%	10,3%	30,8%	29,9%	16,2%	Način tumačenja gradiva je zanimljiv te me potiče na daljnji rad.
17.	Nastavnik ne naglašava i ne ponavlja ono najbitnije te često neka pitanja ostaju nerazjašnjena.	3,4%	7,7%	22,2%	29,1%	37,6%	Nastavnik naglašava i više puta ponavlja najbitnije činjenice te razjašnjava svaku nejasnoću.
18.	Nastavnikovo poučavanje novog gradiva nije sustavno (npr. prebrzo je, presporo, nelogično i sl.) te je neprimjereno učeničkim potrebama.	3,4%	7,7%	18,8%	35,0%	35,0%	Nastavnik sustavno pojašnjava novo gradivo pazeći da poučavanje bude primjereno učenicima.
19.	Učenici na satu uglavnom slušaju nastavnikovo izlaganje i rijetko rade samostalno.	5,1%	17,9%	28,2%	31,6%	17,1%	Učenici su uglavnom aktivno uključeni u rad kroz razgovor, praktične radove i učenička izlaganja.

Većina učenika se djelomično ili u potpunosti slaže s pozitivnim tvrdnjama, čime je utvrđeno da su učenici uglavnom zadovoljni realizacijom nastavnog sata hrvatskog jezika te smatraju da nastavnik svojim radom potiče i motivira učenike. I ovdje se ističe značajan udio učenika koji su se izjasnili kao neutralni, kao i onih koji su priklonjeni negativnim tvrdnjama. To je posebice vidljivo kod tvrdnji pod rednim brojem 11. i 12. koje se odnose na provedbu pismenog ispita, gdje gotovo četvrtina učenika smatra da za pismeni ispit ima premalo vremena, a preko 20% učenika izjasnilo se neutralnima. Sukladno tome, čak 18,8% učenika drži da su pitanja iz pismenog ispita nejasna i dvosmislena, uz 23,9% učenika koji su neopredjeljeni. Ovakvi rezultati su zabrinjavajući jer pitanja u ispitu znanja uvijek moraju biti jasna i konkretna te ne smiju izlaziti iz okvira sadržaja obrađenih na nastavnom satu. Nastavnici su dužni učenicima osigurati optimalne uvjete za prezentiranje vlastitog znanja, a jasna pitanja na pismenom ispitu i dovoljno vremena za pisanje ispita su samo neki od njih.

Tvrdnje pod rednim brojem 14. također su dale alarmantne rezultate: petina učenika drži da ih nastavnik ne pohvali za uzorno ponašanje i postignuti uspjeh jer se to od njih očekuje, uz četvrtinu neopredjeljenih učenika. Mogući razlog tome je da nastavnici ponekad podcjenjuju pohvaljivanje kao sredstvo motiviranja učenika jer se uzorno ponašanje, aktivnost na nastavi i postizanje uspjeha očekuju od učenika. Slične rezultate dale su i tvrdnje pod rednim brojem 16. Unatoč tome što većina učenika smatra da je način tumačenja gradiva zanimljiv te ih potiče na daljnji rad, gotovo četvrtina učenika ne slaže se s time, a preko 30% učenika je neutralno. Ako navedene postotke zbrojimo dobivamo zabrinjavajući podatak: više od 50% učenika nije u potpunosti zadovoljno nastavnikovim načinom tumačenja gradiva. Navedeni rezultati su alarmantni jer nastavnik, koristeći raznolike metode poučavanja, treba pobuditi učenički interes i potaknuti ih na rad.

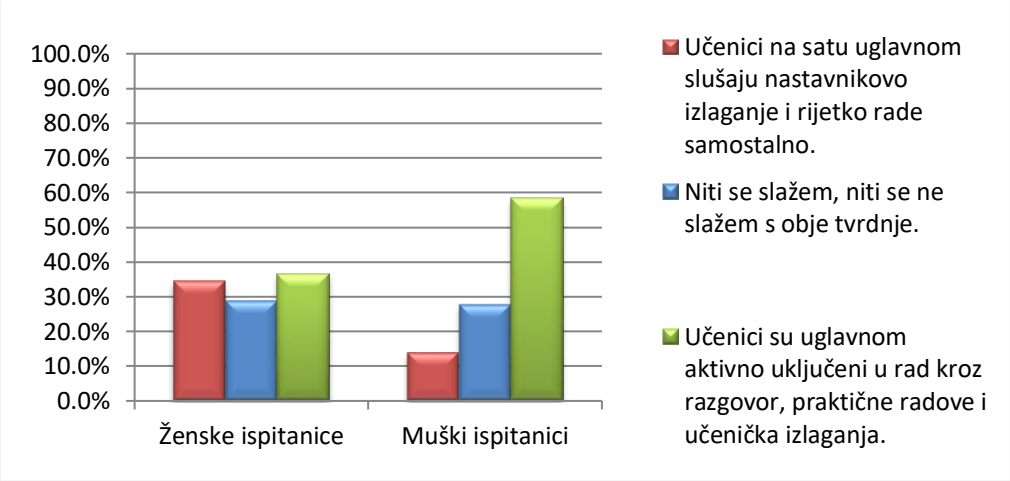
Što se tiče razlika među učeničkim odgovorima s obzirom na prvu nezavisnu varijablu, školu koju učenici pohađaju, razlike su najuočljivije kod tvrdnji pod rednim brojem 15. koje se odnose na motiviranje učenika *(Grafički prikaz 3)*.



Grafički prikaz 3. Usporedba strukovnih škola i gimnazija (15. tvrdnja)

Dok je većina gimnazijalaca i učenika četverogodišnjih strukovnih škola priklonjena pozitivnim tvrdnjama, odnosno smatraju da nastavnik hrvatskog jezika svojim komentarima uspješno motivira učenike, većina učenika trogodišnjih strukovnih škola (44,4%) je neopredjeljena. Uz to, čak 16,6% učenika trogodišnjih strukovnih škola priklonjeno je negativnoj tvrdnji, odnosno smatraju da su nastavnikovi komentari demotivirajući. Bitno je naglasiti da odabiri srednje vrijednosti često zabrinjavaju jer oni također ukazuju na to da učenici nisu u potpunosti zadovoljni određenim komponentama nastave. Zbroj navedenih postotaka dovodi nas do poražavajućeg rezultata: preko 60% učenika trogodišnjih strukovnih škola uglavnom negativno doživljavaju nastavnikove komentare i kritike. Moramo uzeti u obzir da mogući razlog ovakvih rezultata i u ovom slučaju leži u emocionalno intenzivnoj učeničkoj dobi, kada konstruktivne i opravdane kritike koje su im upućene u svrhu poboljšanja rezultata i postizanja uspjeha, učenici doživljavaju kao kritiziranje njihovih vlastitih sposobnosti.

Distribucija odgovora ispitanika s obzirom na drugu nezavisnu varijablu, spol učenika, bila je pravilna, osim kod tvrdnji pod rednim brojem 19. koje se odnose na samostalan rad učenika *(Grafički prikaz 4).*



Grafički prikaz 4. Usporedba ženskih ispitanica i muških ispitanika (19. tvrdnja)

Iako je većina ženskih ispitanica i muških ispitanika priklonjena pozitivnoj tvrdnji koja kaže da su učenici uglavnom aktivno uključeni u rad, više od trećine ženskih ispitanica je djelomično ili u potpunosti priklonjeno negativnoj tvrdnji, odnosno drži da učenici na satu hrvatskog jezika uglavnom slušaju nastavnikovo izlaganje i rijetko rade samostalno. Udio muških ispitanika koji su priklonjeni negativnoj tvrdnji je znatno manji (13,9%). Navedeni rezultati pokazuju kako ženske ispitanice i muški ispitanici različito percipiraju aktivnost na satu hrvatskog jezika, što može ukazivati na to da muški ispitanici aktivnije sudjeluju u nastavi.

Kroz posljednjih 6 tvrdnji ispitan je učenički doživljaj hrvatskog jezika *(Tablica 10).*

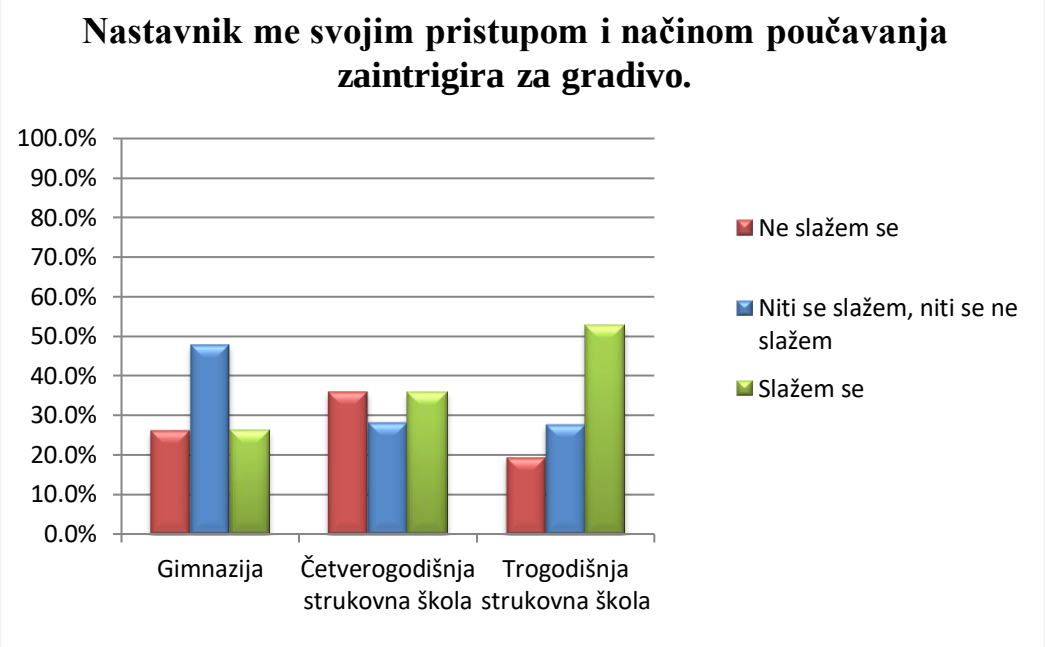
Tablica 10. Doživljaj hrvatskog jezika

REDNI BROJ TVRD-NJE	**TVRDNJE**	U potpunosti se ne slažem	Ne slažem se	Niti se slažem, niti se ne slažem	Slažem se	U potpunosti se slažem
1.	Nastavni predmet me zanima.	14,5%	19,7%	32,5%	28,2%	5,1%
2.	U slobodno vrijeme proučavam dodatne sadržaje iz navedenog nastavnog predmeta, jer me interesiraju.	47,9%	33,3%	6,8%	11,1%	0,9%
3.	Nastavnik me svojim pristupom i načinom poučavanja zaintrigira za gradivo.	12,0%	15,4%	36,8%	25,6%	10,3%
4.	Aktivno sudjelujem u nastavi i obavljam sve radne zadatke.	7,7%	15,4%	36,8%	29,1%	11,1%
5.	Pozitivno pristupam učenju i zadatcima koji su mi zadani.	6,8%	17,1%	30,8%	35,0%	10,3%
6.	Odlazak na nastavni sat u meni budi pozitivne emocije.	27,4%	25,6%	25,6%	15,4%	6,0%

Prva tvrdnja dala je raznoliku distribuciju odgovora ispitanika: trećina učenika slaže se s navedenom tvrdnjom, držeći da ih hrvatski jezik zanima, 32,5% učenika je neutralno, a čak 34,2% učenika izrazilo je neslaganje s navedenom tvrdnjom. Nadalje, preko 80% učenika ne slaže se s drugom tvrdnjom, što znači da većina učenika nije zainteresirana za dodatni nastavni sadržaj iz hrvatskog jezika i ne proučava ga u slobodno vrijeme. I ovdje moramo uzeti u obzir da se radi o učenicima trećih razreda srednje škole koji se nalaze pubertetskoj dobi, kada su im socijalne interakcije i neakadamske aktivnosti važnije u odnosu na školske obaveze, što je mogući razlog iznimno negativnih rezultata. Također, više od četvrtine učenika drži da ih nastavnik hrvatskog jezika svojim pristupom i načinom poučavanja ne uspijeva zainteresirati za gradivo, a čak 36,8% ih se izjasnilo neutralnima (3. tvrdnja). Ovakvi rezultati su alarmantni jer se tiču nastavnikovog pristupa prema učenicima i njegovog načina rada koji bi trebali imati poticajan i motivirajući učinak na učenike.

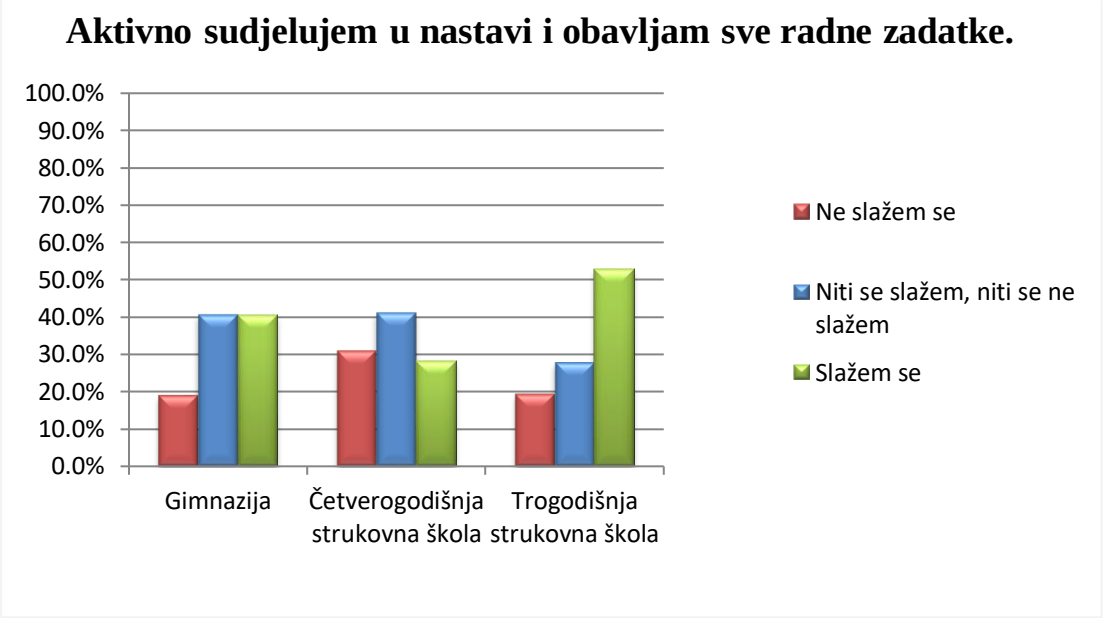
Iako većina učenika (preko 40%) tvrdi da aktivno sudjeluju u nastavi, obavljaju sve radne zadatke i imaju pozitivan pristup prema učenju, više od trećine učenika izjasnilo se neutralnima, a gotovo četvrtina se ne slaže s navedenim tvrdnjama (4. i 5. tvrdnja). Posljednja tvrdnja dala je zabrinjavajuće rezultate: preko 50% učenika drži da odlazak na nastavni sat u njima ne budi pozitivne emocije, uz četvrtinu učenika koji su neutralni. Ovakvi rezultati su alarmantni te mogu ukazivati na to da velik broj učenika osjeća strah ili nelagodu prilikom odlaska na nastavni sat hrvatskog jezika.

Razlike u odgovorima ispitanika s obzirom na školu koju pohađaju najuočljivije su kod 3. i 4. tvrdnje *(Grafički prikaz 5)*.



Grafički prikaz 5. Usporedba gimnazija i strukovnih škola (3. tvrdnja)

Više od polovine učenika trogodišnjih strukovnih škola tvrdi da ih nastavnik hrvatskog jezika svojim načinom i pristupom poučavanja zaintrigira za gradivo. S druge strane, najveći se udio gimnazijalaca izjasnio kao neutralan (gotovo 50%), a četvrtina učenika ne slaže se s navedenom tvrdnjom. Što se tiče učenika četverogodišnjih strukovnih škola, jednak je udio onih koji se slažu s navedenom tvrdnjom, kao i onih koji se ne slažu (35,8%), a gotovo 30% učenika je neopredjeljeno. Navedeni rezultati pokazuju da su učenici trogodišnjih strukovnih škola značajno zadovoljniji pristupom i načinom rada svog nastavnika hrvatskog jezika, u usporedbi s gimnazijalcima i učenicima četverogodišnjih strukovnih škola.



Grafički prikaz 6. Usporedba gimnazija i strukovnih škola (4. tvrdnja)

Isto tako, preko 50% učenika trogodišnjih strukovnih škola tvrdi da aktivno sudjeluju u nastavi i obavljaju sve radne zadatke koji su im zadani. S druge strane, većina učenika četverogodišnjih strukovnih škola je neutralna, a gotovo trećina se ne slaže s navedenom tvrdnjom, što je iznimno zabrinjavajuće. Što se tiče gimnazijalaca, jednak je udio učenika koji tvrde da aktivno sudjeluju u nastavi i obavljaju sve radne zadatke i onih koji su se izjasnili neutralnima (40,5%). Dobiveni rezultati pokazuju da učenici trogodišnjih strukovnih škola najpozitivnije procjenjuju vlastitu aktivnost na satu hrvatskog jezika, dok je aktivnost učenika četverogodišnjih strukovnih škola na satu hrvatskog jezika zabrinjavajuće niska. Distribucija odgovora ispitanika s obzirom na spol bila je pravilna.

4.3. Percepcija nastavnog rada na satu matematike i doživljaj predmeta

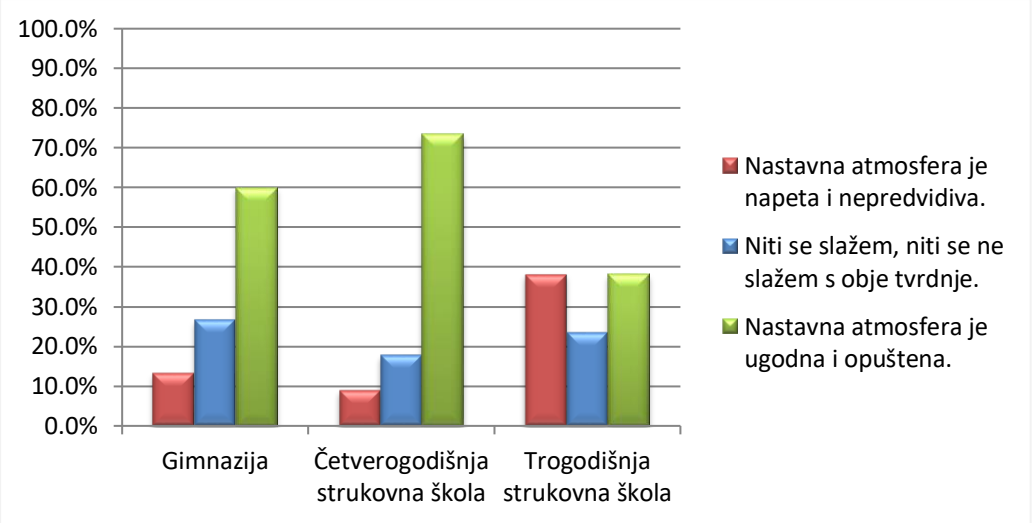
Nakon prikaza i interpretacije odgovora učenika koji su procjenjivali nastavni rad na satu hrvatskog jezika i doživljaj nastavnog predmeta, slijedi prikaz odgovora učenika koji su procjenjivali iste komponente na satu matematike. *Tablica 11.* prikazuje prve tri tvrdnje u anketi koje su ispitivale učeničku percepciju kvalitete nastavnog rada na satu matematike vezano uz komunikaciju s učenicima i nastavno ozračje.

Tablica 11. Komunikacija s učenicima i nastavno ozračje na satu matematike

REDNI BROJ TVRD-NJE	**NEGATIVNE** TVRDNJE	Potpuno se slažem s **negativnom** tvrdnjom	Djelomično se slažem s **negativnom** tvrdnjom	Niti se slažem, niti se ne slažem s **obje** tvrdnje	Djelomično se slažem s **pozitivnom** tvrdnjom	Potpuno se slažem s **pozitivnom** tvrdnjom	**POZITIVNE** TVRDNJE
1.	Nastavnik ne uvažava mišljenja učenika, ne poštuje ih te nema razumijevanja prema njima.	2,4%	4,0%	21,0%	46,0%	26,6%	Nastavnik uvažava mišljenja učenika te se prema njima odnosi s poštovanjem i razumijevanjem.
2.	Strah me je obratiti se nastavniku, jer nerado odgovara na naša pitanja i kritizira nas ako nešto ne znamo.	8,9%	4,0%	17,7%	40,3%	29,0%	Nastavnik je pristupačan i otvoren te rado odgovara na sva naša pitanja.
3.	Nastavna atmosfera je napeta i nepredvidiva.	4,0%	14,5%	22,6%	29,0%	29,8%	Nastavna atmosfera je ugodna i opuštena.

Utvrđeno je da je većina učenika djelomično ili potpuno priklonjena pozitivnim tvrdnjama, odnosno smatra da nastavnik na satu matematike uvažava mišljenja učenika, prema njima se odnosi s poštovanjem i razumijevanjem, otvoren je i pristupačan, a nastavna atmosfera je uglavnom ugodna i opuštena. Unatoč tome, značajan je udio neutralnih učenika, kao i onih koji su priklonjeni negativnim tvrdnjama. To je posebice uočljivo kod treće tvrdnje, gdje je 22,6% učenika neopredjeljeno, a čak 18,5% učenika tvrdi da je nastavna atmosfera na satu matematike napeta i nepredvidiva. Dobiveni rezultati su alarmantni jer bi se učenici tijekom nastavnog sata trebali osjećati ugodno i opušteno.

Razlika u distribuciji učeničkih odgovora s obzirom na prvu nezavisnu varijablu, školu koju učenici pohađaju, ponajviše se očituje kod tvrdnji pod rednim brojem 3. koje ispituju učeničku percepciju nastavne atmosfere *(Grafički prikaz 7)*.



Grafički prikaz 7. Usporedba strukovnih škola i gimnazija (3. tvrdnja)

Većina učenika gimnazija i četverogodišnjih strukovnih škola je djelomično ili u potpunosti priklonjena pozitivnoj tvrdnji, odnosno smatra da je nastavna atmosfera na satu matematike ugodna i opuštena. Što se tiče učenika trogodišnjih strukovnih škola, zanimljivo je da je jednak udio onih koji pozitivno procjenjuju nastavnu atmosferu na satu matematike (38,2%), kao i onih koji smatraju da je nastavna atmosfera napeta i nepredvidiva (38,2%). Uz to, preko 20% učenika trogodišnjih strukovnih škola izjasnilo se neutralnima. To nas dovodi do poražavajućih rezultata: preko 60% učenika trogodišnjih strukovnih škola nije u potpunosti zadovoljno nastavnom atmosferom na satu matematike. Budući da su nastavni rad na satu matematike procjenjivala dva razredna odjela iz dviju različitih strukovnih škola (Obrtnička škola Gojka Matuline i Strukovna škola Vice Vlatkovića), razlog ovakvih rezultata može ležati u tome da učenici jedne od navedenih škola pozitivnije procjenjuju svog nastavnika matematike, odnosno nastavnu atmosferu na satu matematike, u odnosu na učenike iz druge škole. Što se tiče razlika s obzirom na spol ispitanika nije utvrđena nikakva značajnija razlika.

Sljedećih 6 tvrdnji ispitivale su učeničku percepciju kvalitete nastavnog rada na satu matematike vezano uz stručnost i kompetencije nastavnika *(Tablica 12)*.

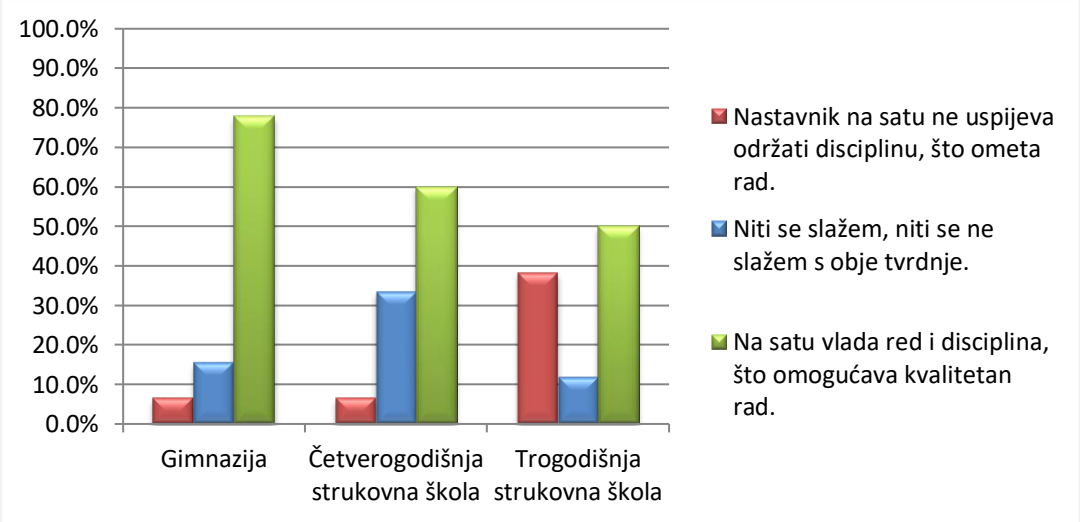
Tablica 12. Stručnost i kompetencije nastavnika matematike

REDNI BROJ TVRD-NJE	**NEGATIVNE** TVRDNJE	Potpuno se slažem s **negativnom** tvrdnjom	Djelomično se slažem s **negativnom** tvrdnjom	Niti se slažem, niti se ne slažem s **obje** tvrdnje	Djelomično se slažem s **pozitivnom** tvrdnjom	Potpuno se slažem s **pozitivnom** tvrdnjom	**POZITIVNE** TVRDNJE
4.	Nastavnik nije vrijedan naše pažnje, jer ostavlja dojam kao da ne zna dovoljno o svom predmetu i ne poučava ništa čega nema u udžbeniku.	4,0%	8,1%	23,4%	33,9%	30,6%	Nastavnika vrijedi pažljivo slušati, jer zna mnogo o predmetu kojeg poučava i uvijek naučimo nešto novo i zanimljivo.
5.	Na nastavi su učenici pasivni i neaktivni te je nastavno vrijeme loše iskorišteno.	5,6%	11,3%	41,9%	25,8%	15,3%	Na nastavi su učenici aktivni i dinamični te je nastavno vrijeme dobro iskorišteno.
6.	Nastavnik govori tiho i nerazgovjetno.	3,2%	4,0%	11,3%	37,1%	44,4%	Nastavnik govori glasno i razgovjetno.
7.	Nastavnikova tumačenja gradiva su nerazumljiva i prekomplicirana.	2,4%	18,5%	23,4%	37,9%	17,7%	Nastavnikova tumačenja gradiva su jasna i razumljiva.
8.	Nastavnik ne daje primjere iz svakodnevnog života, stoga nam je nejasno gdje će nam ovaj predmet biti potreban.	13,7%	21,0%	43,5%	9,7%	12,1%	Nastavnik se trudi svaku nastavnu temu povezati s primjenom u svakodnevnom životu.
9.	Nastavnik na satu ne uspijeva održati disciplinu, što ometa rad.	3,2%	12,1%	21,0%	42,7%	21,0%	Na satu vlada red i disciplina, što omogućava kvalitetan rad.

Distribucija učeničkih odgovora uglavnom je koncentrirana na desnoj strani tablice, što znači da većina učenika pozitivno ocjenjuje stručnost i kompetencije nastavnika matematike. Unatoč tome, značajan je udio neopredjeljenih učenika, ali i onih koji se slažu s negativnim tvrdnjama. To je najuočljivije kod tvrdnji pod rednim brojem 5. koje se odnose na učeničku aktivnost na satu. Čak 16,9% učenika drži da su na nastavi matematike učenici pasivni i neaktivni, a najveći je udio neopredjeljenih učenika (41,9%). Navedeni rezultati ukazuju na potrebu za što češćim uključivanjem učenika u rad (prozivanje učenika na ploču, rješavanje zadataka u parovima ili skupinama i slično). Nadalje, petina učenika drži da su nastavnikova tumačenja gradiva nerazumljiva i prekomplicirana, a 23,4% učenika je neutralno (7. tvrdnja). Mogući razlog tome je činjenica da neke osobe koje poučavaju matematiku po osnovnom nastavničkom obrazovanju nisu nastavnici, već dolaze iz drugih struka (strojarstvo, elektrotehnika i slično) te zbog nemogućnosti pronalaska posla u struci ulaze u

nastavničku profesiju. Iako je njihovo znanje neupitno, njihov sustav nastavničkih kompetencija nije kvalitetno izgrađen, stoga teže prilagođavaju poučavanje učeničkoj dobi i predznanju. Tvrdnje pod rednim brojem 8. dale su poražavajuće rezultate: više od trećine učenika tvrdi da nastavnik, prilikom poučavanja, ne daje primjere iz svakodnevnog života, stoga učenicima nije jasno u kojoj će im situaciji poučavani sadržaj iz matematike biti potreban, a najveći je udio neopredjeljenih učenika, čak 43,5%. Kao što smo već napomenuli, odabiri središnje vrijednosti također su zabrinjavajući jer i oni upućuju na nepotpuno zadovoljstvo učenika po pitanju određenih komponenata nastave. Navedeni rezultati mogu ukazivati na to da je gradivo iz matematike za treći razred srednje škole, iz perspektive učenika, poprilično apstraktno, stoga im je nejasno gdje i kada ga mogu primijeniti.

Razlika u distribuciji učeničkih odgovora s obzirom na školu koju učenici pohađaju najuočljivija je kod tvrdnji pod rednim brojem 9. koje se odnose na održavanje discipline na satu matematike *(Grafički prikaz 8)*.

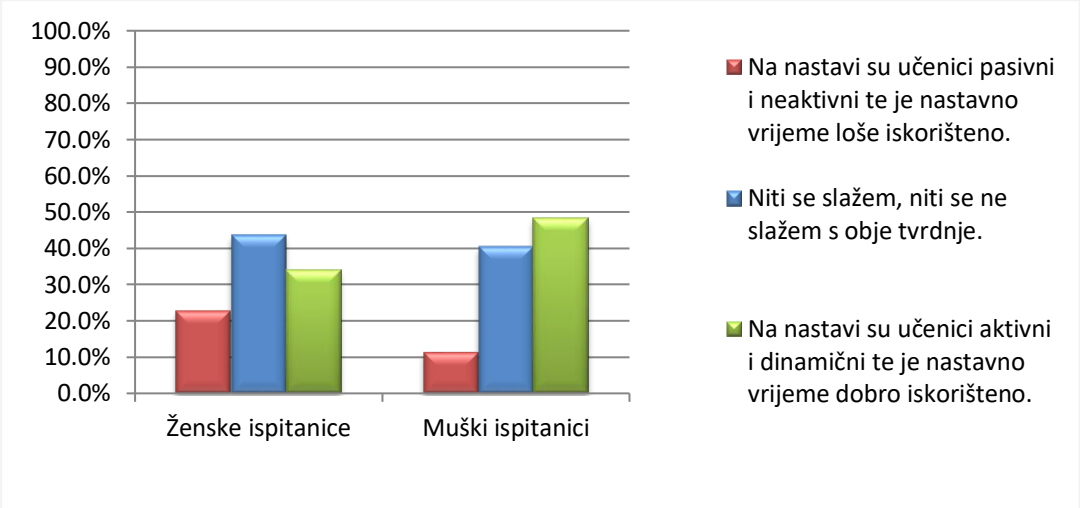


Grafički prikaz 8. Usporedba strukovnih škola i gimnazija (9. tvrdnja)

Iako je većina učenika u svim školama priklonjena pozitivnoj tvrdnji, odnosno smatra da na satu matematike vlada red i disciplina, čak 38,2% učenika trogodišnjih strukovnih škola priklonjeno je negativnoj tvrdnji, izjasnivši se da nastavnik na satu matematike ne uspijeva održati disciplinu, što onemogućava kvalitetan rad. Udio učenika gimnazija i četverogodišnjih strukovnih škola koji su priklonjeni negativnoj tvrdnji je manji od 10%. Dobiveni rezultati ukazuju na to da učenici gimnazija i četverogodišnjih strukovnih škola

pozitivnije percipiraju nastavnikovo održavanje discipline i reda na satu matematike, u odnosu na učenike trogodišnjih strukovnih škola.

Distribucija odgovora ispitanika s obzirom na spol bila je pravilna, osim kod tvrdnji pod rednim brojem 5., koje se odnose na učeničku aktivnost na satu matematike *(Grafički prikaz 9)*.



Grafički prikaz 9. Usporedba ženskih ispitanica i muških ispitanika (5. tvrdnja)

Za razliku od ženskih ispitanica, većina muških ispitanika smatra da su učenici na satu matematike aktivni te je nastavno vrijeme dobro iskorišteno. S druge strane, zabrinjavajuće je da čak 22,6% ženskih ispitanica tvrdi da su učenici na nastavi matematike pasivni te je nastavno vrijeme loše iskorišteno, a čak 43,5% učenica izjasnilo se neutralnima. Dobiveni rezultati mogu ukazivati na to da ženske ispitanice znatno rjeđe aktivno sudjeluju na satu matematike (ne javljaju se za rješavanje zadataka na ploči i slično), u usporedbi s muškim ispitanicima, stoga se njihova percepcija učeničke aktivnosti značajno razlikuje.

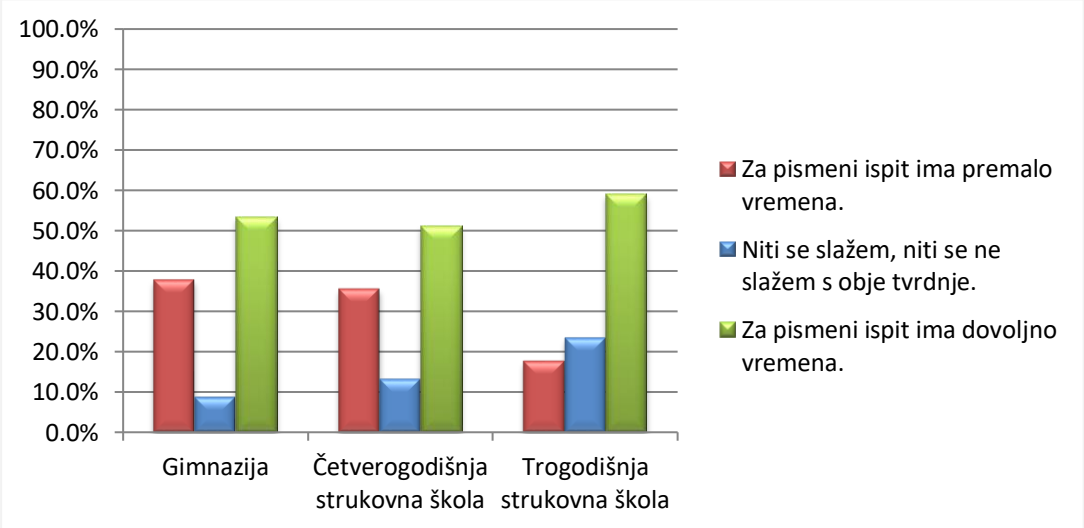
Tablica 13. prikazuje niz od deset tvrdnji kroz koje su učenici procjenjivali kvalitetu nastavnog rada vezano uz način realizacije nastavnog sata matematike i motiviranje učenika.

Tablica 13. Realizacija sata i motiviranje učenika na satu matematike

REDNI BROJ TVRD-NJE	**NEGATIVNE** TVRDNJE	Potpuno se slažem s **negativnom** tvrdnjom	Djelomično se slažem s **negativnom** tvrdnjom	Niti se slažem, niti se ne slažem s **obje** tvrdnje	Djelomično se slažem s **pozitivnom** tvrdnjom	Potpuno se slažem s **pozitivnom** tvrdnjom	**POZITIVNE** TVRDNJE
10.	Prilikom usmenog ispitivanja nastavnika ne zabrinjava kako se učenik osjeća i pokušava pronaći ono što učenik ne zna.	3,2%	5,6%	31,5%	26,6%	33,1%	Prilikom usmenog ispitivanja nastavnik nastoji smanjiti napetost i pomoći učeniku da što bolje pokaže svoje znanje.
11.	Za pismeni ispit ima premalo vremena.	12,9%	18,5%	14,5%	28,2%	25,8%	Za pismeni ispit ima dovoljno vremena.
12.	Pitanja iz pismenog ispita su nejasna i dvosmislena te nam često nije jasno na koji se dio gradiva odnose.	7,3%	12,1%	23,4%	35,5%	21,8%	Pitanja iz pismenog ispita su jasna i ne idu van sadržaja koje smo s nastavnikom obrađivali na satu.
13.	U slučaju učenikova nerazumijevanja i neznanja gradiva, nastavnik ga javno ismijava i kritizira.	8,1%	8,1%	12,9%	40,3%	30,6%	U slučaju učenikova nerazumijevanja i neznanja gradiva, nastavnik pokazuje svoje razumijevanje i pokušava dodatno pomoći učeniku.
14.	Nastavnik nas ne pohvali za uzorno ponašanje i postignuti uspjeh, jer se to od nas očekuje.	4,8%	10,5%	29,0%	28,2%	27,4%	Nastavnik nas pohvali za uzorno ponašanje i postignuti uspjeh na ispitu.
15.	Nastavnikovi komentari demotiviraju učenike i "ubijaju" volju za daljnje učenje.	8,1%	5,6%	38,7%	29,8%	17,7%	Nastavnikovi komentari djeluju poticajno na učenike i motiviraju ih na daljnje učenje.
16.	Način tumačenja gradiva je dosadan i ne potiče me na daljnji rad.	8,9%	13,7%	36,3%	24,2%	16,9%	Način tumačenja gradiva je zanimljiv te me potiče na daljnji rad.
17.	Nastavnik ne naglašava i ne ponavlja ono najbitnije te često neka pitanja ostaju nerazjašnjena.	5,6%	7,3%	27,4%	31,5%	28,2%	Nastavnik naglašava i više puta ponavlja najbitnije činjenice te razjašnjava svaku nejasnoću.
18.	Nastavnikovo poučavanje novog gradiva nije sustavno (npr. prebrzo je, presporo, nelogično i sl.) te je neprimjereno učeničkim potrebama.	8,1%	11,3%	28,2%	29,0%	23,4%	Nastavnik sustavno pojašnjava novo gradivo pazeći da poučavanje bude primjereno učenicima.
19.	Učenici na satu uglavnom slušaju nastavnikovo izlaganje i rijetko rade samostalno.	9,7%	16,1%	33,9%	23,4%	16,9%	Učenici su uglavnom aktivno uključeni u rad kroz razgovor, praktične radove i učenička izlaganja.

Većina učenika se djelomično ili u potpunosti slaže s pozitivnim tvrdnjama, čime je utvrđeno da su učenici uglavnom zadovoljni realizacijom nastavnog sata matematike te smatraju da nastavnik svojim radom potiče i motivira učenike. Unatoč tome, značajan je udio odabira „Niti se slažem, niti se ne slažem s obje tvrdnje.", ali i učenika koji su priklonjeni negativnim tvrdnjama. Tvrdnja pod rednim brojem 11. dala je alarmantne rezultate: gotovo trećina učenika smatra da za pismeni ispit iz matematike nema dovoljno vremena, što može ukazivati na to da pojedini nastavnici matematike imaju prevelika očekivanja od učenika pa ponekad sastavljaju prezahtjevne i preopsežne ispite. Nužno je da nastavnici prilagode količinu zadataka vremenskom okviru u kojem se piše ispit kako bi učenici mogli uspješno prezentirati svoje znanje. Nadalje, čak 22,6% učenika drži da je način tumačenja gradiva dosadan i ne potiče ih na daljnji rad, uz 36,3% neutralnih učenika (16. tvrdnja). Uz to, četvrtina učenika tvrdi da učenici na satu matematike uglavnom slušaju nastavnikovo izlaganje i rijetko rade samostalno, a trećina učenika je neopredjeljena (19. tvrdnja). Navedeni rezultati su zabrinjavajući i ukazuju na potrebu za što češćim uključivanjem učenika u rad kroz rješavanje zadataka u parovima ili skupinama te korištenjem što raznovrsnijih metoda poučavanja kako bi se pobudio učenički interes za matematiku.

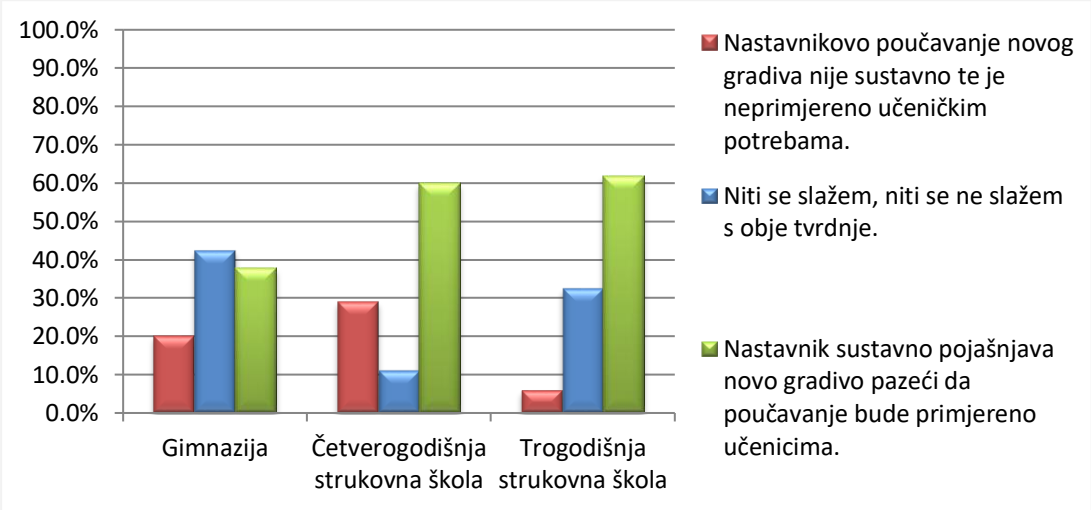
Što se tiče razlika među učeničkim odgovorima s obzirom na prvu nezavisnu varijablu, školu koju učenici pohađaju, razlike su najuočljivije kod tvrdnji pod rednim brojem 11. koje se odnose na provedbu pismenog ispita *(Grafički prikaz 10)*.



Grafički prikaz 10. Usporedba strukovnih škola i gimnazija (11. tvrdnja)

Čak 37,7% učenika gimnazija i 35,6% učenika četverogodišnjih strukovnih škola smatra da za pismeni ispit iz matematike nema dovoljno vremena, dok je udio učenika trogodišnjih strukovnih škola koji misle isto iznimno manji (17,7%).

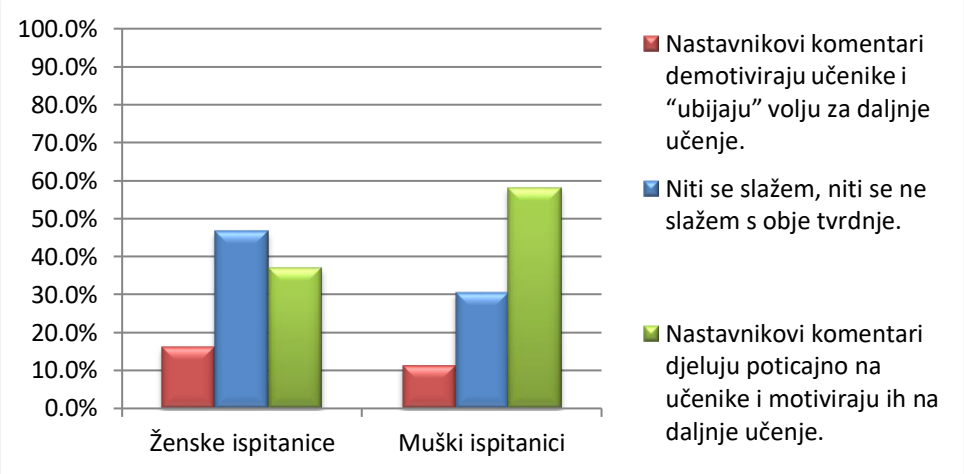
Nadalje, razlike su vidljive i kod tvrdnji pod rednim brojem 18. koje ispituju učeničko mišljenje o sustavnosti poučavanja novog gradiva *(Grafički prikaz 11)*.



Grafički prikaz 11. Usporedba strukovnih škola i gimnazija (18. tvrdnja)

Iako većina učenika četverogodišnjih i trogodišnjih strukovnih škola drži da nastavnik matematike sustavno pojašnjava novo gradivo te da je poučavanje primjereno učeničkim potrebama, čak petina gimnazijalaca i gotovo trećina učenika četverogodišnjih strukovnih škola smatra da je nastavnikovo poučavanje novog gradiva nesustavno i neprimjereno učenicima. Najviše gimnazijalaca izjasnilo se neutralnima, čak 42,2%, što također upućuje na to da učenici nisu u potpunosti zadovoljni sustavnošću nastavnikova poučavanja. Moguće je da nastavnici matematike u gimnazijama i četverogodišnjim strukovnim školama ponekad poučavaju prebrzo ili se predugo zadržavaju na određenim sadržajima, stoga učenici teže prate i „hvataju" novo gradivo. Uzrok tome također može ležati u činjenici da pojedini nastavnici matematike nemaju kvalitetan sustav nastavničkih kompetencija jer nisu nastavnici po osnovnom nastavničkom obrazovanju, stoga teže prilagođavaju poučavanje učeničkim potrebama.

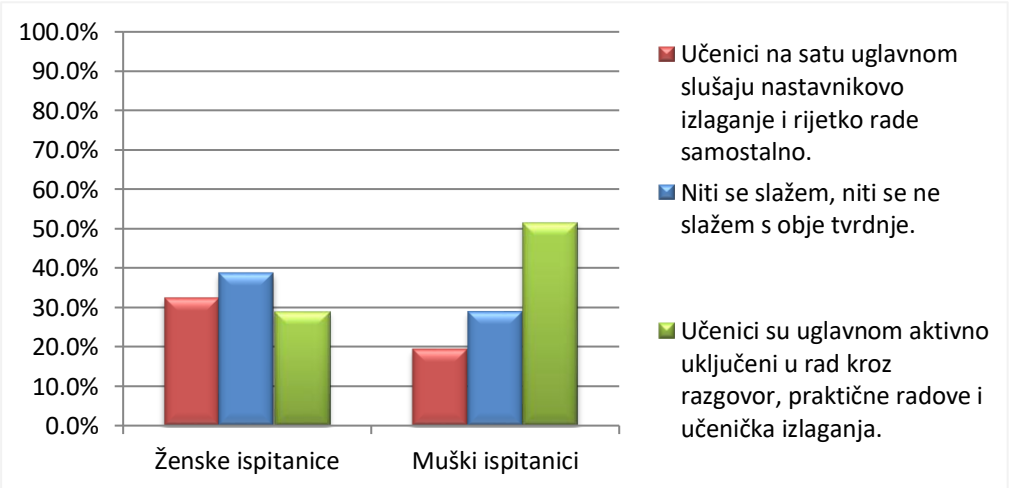
Razlika u odgovorima ispitanika s obzirom na spol vidljiva je kod tvrdnji pod rednim brojem 15. koje se odnose na učenički doživljaj nastavnikovih komentara *(Grafički prikaz 12)*.



Grafički prikaz 12. Usporedba ženskih ispitanica i muških ispitanika (15. tvrdnja)

Zabrinjavajuće je da čak 16,2% ženskih ispitanica drži da su nastavnikovi komentari demotivirajući, a najviše ih se izjasnilo neutralnima, čak 46,8%. S druge strane, većina muških ispitanika smatra da nastavnikovi komentari djeluju poticajno na učenike i motiviraju ih na daljnje učenje.

Slična je situacija i kod tvrdnji pod rednim brojem 19. koje se odnose na samostalan rad učenika *(Grafički prikaz 13)*.



Grafički prikaz 13. Usporedba ženskih i muških ispitanika (19. tvrdnja)

Naime, preko 50% muških ispitanika drži da su učenici na satu matematike uglavnom aktivno uključeni u rad, dok je većina ženskih ispitanica neopredjeljena (38,7%). Uz to, preko 30% ženskih ispitanica priklonjeno je negativnoj tvrdnji, izjasnivši se da učenici na satu matematike uglavnom slušaju nastavnikovo izlaganje i rijetko rade samostalno.

Navedeni rezultati su alarmantni jer ukazuju na to da gotovo 70% ženskih ispitanica nije u potpunosti zadovoljno učeničkim sudjelovanjem u nastavi. I u ovom je slučaju moguće da muški ispitanici znatno pozitivnije percipiraju aktivnost na satu matematike jer aktivnije sudjeluju u nastavi (češće se uključuju u razgovor s nastavnikom tijekom obrade novih sadržaja, javljaju se za rješavanje zadataka na ploči i slično), u odnosu na ženske ispitanice.

Kroz narednih 6 tvrdnji ispitan je učenički doživljaj matematike *(Tablica 14)*.

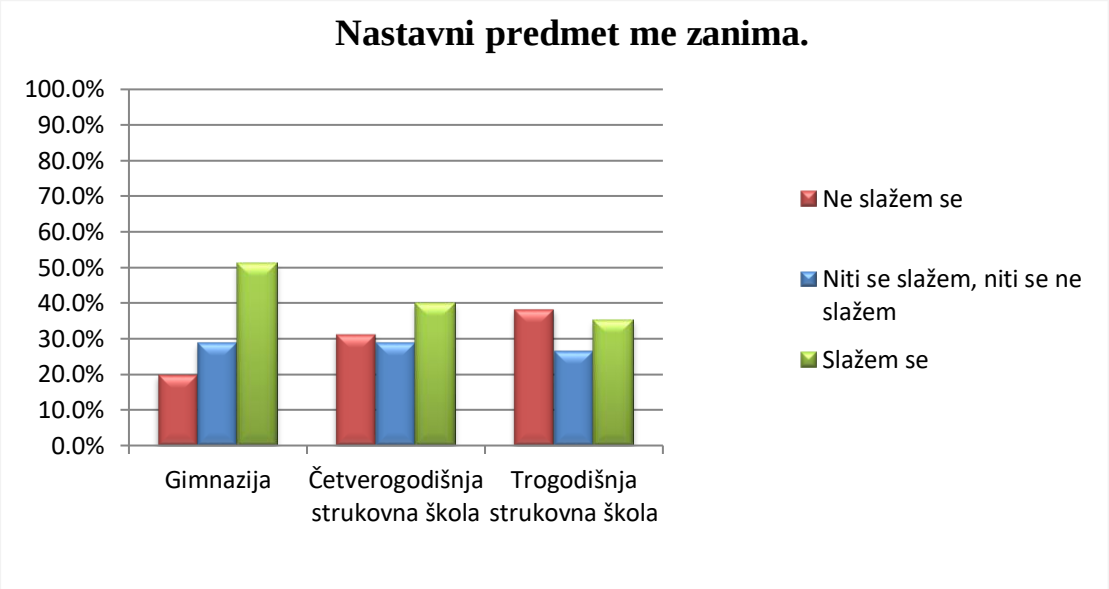
Tablica 14. Doživljaj matematike

REDNI BROJ TVRD-NJE	**TVRDNJE**	U potpunosti se ne slažem	Ne slažem se	Niti se slažem, niti se ne slažem	Slažem se	U potpunosti se slažem
1.	Nastavni predmet me zanima.	9,7%	19,4%	28,2%	25,0%	17,7%
2.	U slobodno vrijeme proučavam dodatne sadržaje iz navedenog nastavnog predmeta, jer me interesiraju.	43,5%	28,2%	20,2%	6,5%	1,6%
3.	Nastavnik me svojim pristupom i načinom poučavanja zaintrigira za gradivo.	12,1%	27,4%	34,7%	18,5%	7,3%
4.	Aktivno sudjelujem u nastavi i obavljam sve radne zadatke.	8,1%	12,9%	33,1%	23,4%	22,6%
5.	Pozitivno pristupam učenju i zadatcima koji su mi zadani.	6,5%	12,9%	29,0%	33,1%	18,5%
6.	Odlazak na nastavni sat u meni budi pozitivne emocije.	18,5%	24,2%	33,9%	16,9%	6,5%

Većina učenika, čak 42,7%, slaže se s prvom tvrdnjom koja glasi: „Nastavni predmet me zanima.“ Unatoč tome, gotovo 30% učenika ne slaže se s navedenom tvrdnjom, a 28,2% učenika je neopredjeljeno. Druga tvrdnja odnosila se na proučavanje dodatnih sadržaja iz matematike. Čak 71,7% učenika izrazilo je neslaganje s drugom tvrdnjom, što znači da većina učenika nije zainteresirana za dodatni nastavni sadržaj iz matematike i ne proučava ga u slobodno vrijeme. Zabrinjavajuće je da gotovo 40% učenika tvrdi da ih nastavnik svojim pristupom i načinom poučavanja ne uspijeva zaintrigirati za gradivo, a više od trećine učenika izjasnilo se neutralnima (3. tvrdnja). Ova tvrdnja tiče se nastavnikovih kompetencija koje se dovode u pitanje. Kao što je već spomenuto, moguće je da pojedini nastavnici matematike teže odgovaraju na učeničke potrebe jer po osnovnom nastavničkom obrazovanju nisu nastavnici, što je mogući razlog ovih poražavajućih rezultata. Unatoč tome, većina učenika drži da aktivno sudjeluju u nastavi matematike (46%) te pozitivno pristupaju učenju i zadatcima koji su im zadani (51,6%), iako je i kod ove dvije tvrdnje značajan udio neutralnih učenika (4. i 5. tvrdnja). Zabrinjavajuće je da se većina učenika,

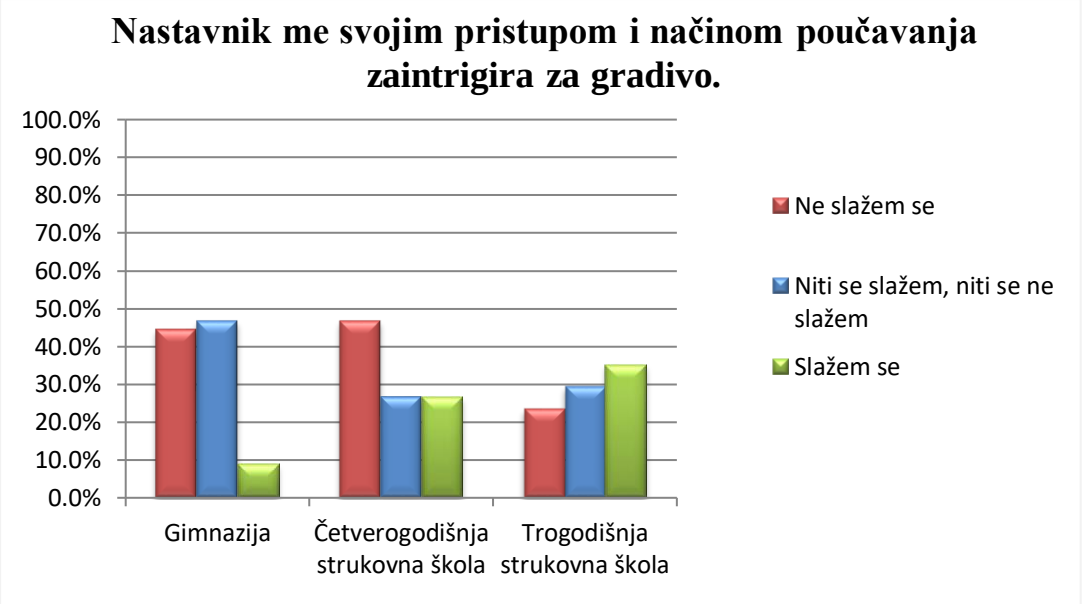
čak 42,7%, ne slaže s posljednjom tvrdnjom koja glasi: „Odlazak na nastavni sat u meni budi pozitivne emocije.“, što može ukazivati na to da velik broj učenika osjeća stres prilikom odlaska na nastavni sat matematike.

Što se tiče razlika u odgovorima ispitanika s obzirom na školu koju pohađaju, razlike su najuočljivije kod 1. i 3. tvrdnje *(Grafički prikaz 14)*.



Grafički prikaz 14. Usporedba strukovnih škola i gimnazija (1. tvrdnja)

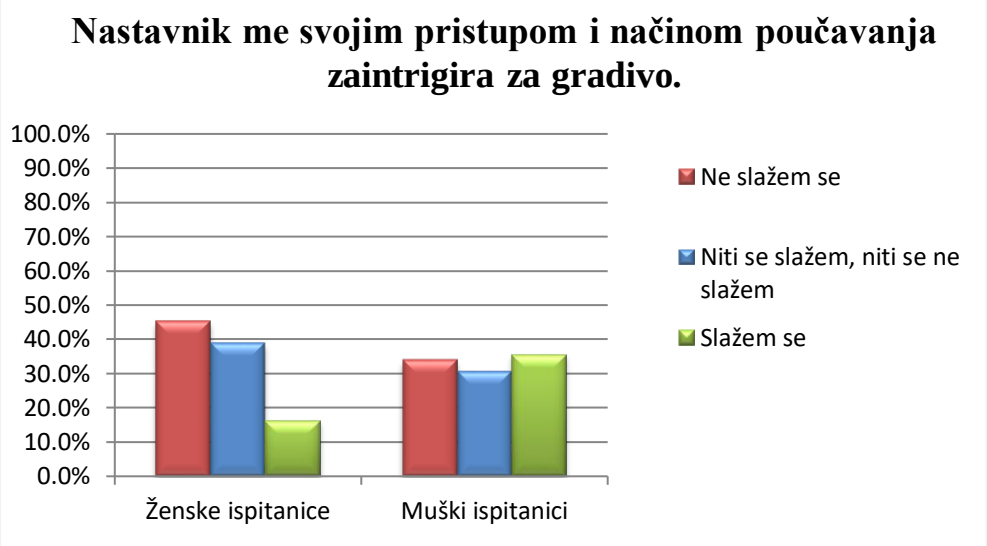
Više od polovine gimnazijalaca i 40% učenika četverogodišnjih strukovnih škola tvrdi da ih matematika zanima. Unatoč tome, značajan je udio neutralnih učenika (30%), ali i onih koji tvrde da ih matematika ne zanima. Što se tiče učenika trogodišnjih strukovnih škola, većina nije izrazila interes prema matematici (38,2%), a gotovo je jednak udio onih koji tvrde da ih matematika zanima (35,2%). Raznolika raspodjela odgovora ispitanika nije iznenađujuća budući da emocionalni i intelektualni interes za određeni nastavni predmet varira od učenika do učenika.



Grafički prikaz 15. Usporedba strukovnih škola i gimnazija (3. tvrdnja)

Dok većina učenika trogodišnjih strukovnih škola tvrdi da ih nastavnik svojim pristupom i načinom poučavanja zaintrigira za gradivo, preko 40% učenika gimnazija i četverogodišnjih strukovnih škola ne slaže se s navedenom tvrdnjom. Dobiveni rezultati ukazuju na to da učenici trogodišnjih strukovnih škola pozitivnije doživljavaju nastavnikov pristup i način poučavanja, u usporedbi s gimnazijalcima i učenicima četverogodišnjih strukovnih škola. Razlog ovakvih rezultata može biti u tome što je nastavnikovo poučavanje matematike u strukovnim školama u većini slučajeva povezano sa stručnim predmetima i praktičnim radom učenika, što rezultira većim interesom učenika za gradivo.

Distribucija odgovora ispitanika s obzirom na spol bila je pravilna, osim glede treće tvrdnje koja se odnosi na nastavnikov pristup i način poučavanja *(Grafički prikaz 16)*.

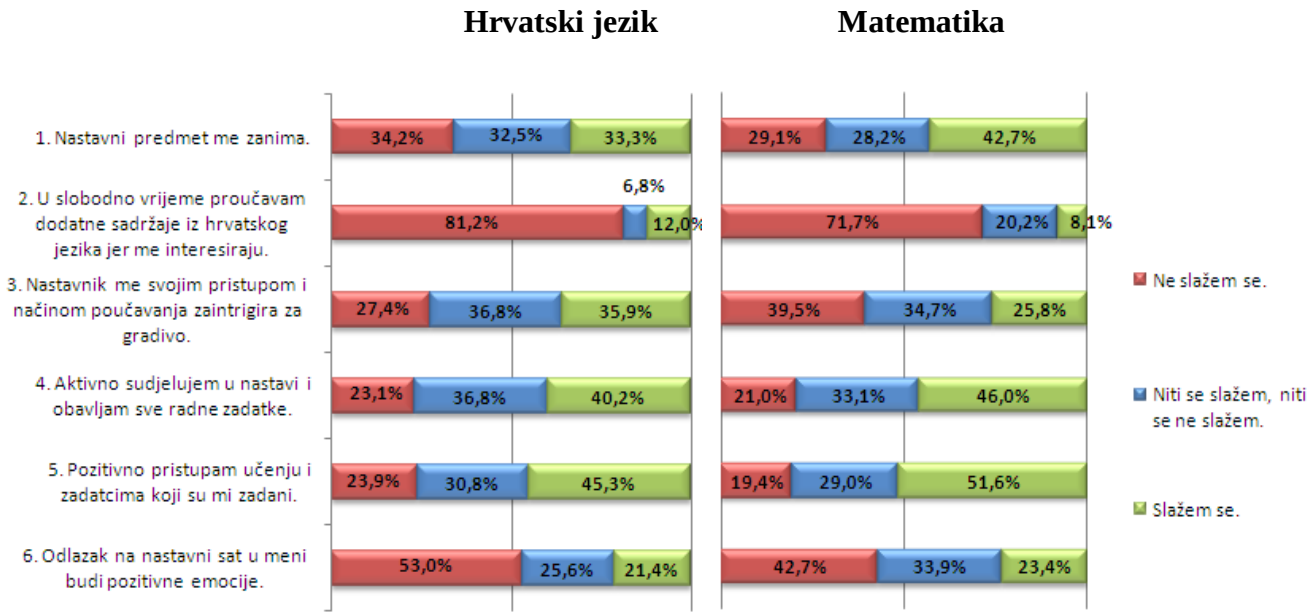


Grafički prikaz 16. Usporedba ženskih ispitanica i muških ispitanika (3. tvrdnja)

Većina ženskih ispitanica (45,1%) ne slaže se s tvrdnjom koja glasi: „Nastavnik me svojim pristupom i načinom poučavanja zaintrigira za gradivo.", a gotovo 40% učenica je neutralno. Dobiveni rezultati su poražavajući jer ukazuju na to da preko 80% učenica nije u potpunosti zadovoljno pristupom i načinom poučavanja nastavnika matematike. Iako su rezultati dobiveni za muške ispitanike također poprilično negativni, vidljivo je da muški ispitanici pozitivnije ocjenjuju pristup i način poučavanja nastavnika matematike, u odnosu na ženske ispitanice.

4.4. Usporedba učeničkog doživljaja hrvatskog jezika i matematike

Nakon što smo, u sklopu četvrtog zadatka ovog istraživanja, prikazali i interpretirali rezultate učeničkog doživljaja hrvatskog jezika i matematike, slijedi njihova usporedba. U nastavku ćemo naglasiti samo one odgovore koji se značajnije razlikuju i pokušati ih interpretirati. Kako bi lakše pojasnili eventualne razlike u učeničkoj percepciji ispitivanih nastavnih predmeta, rezultati su prikazani grafički (*Grafički prikaz 17).*

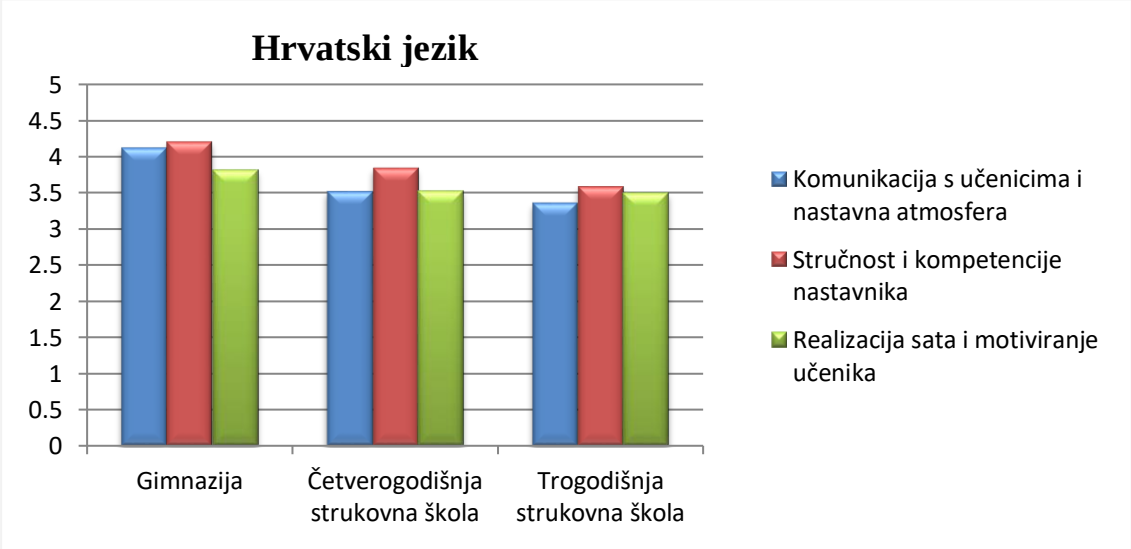


Grafički prikaz 17. Usporedba učeničkog doživljaja hrvatskog jezika i matematike

Iako je prva tvrdnja koja ispituje učenički interes prema nastavnom predmetu dala raznoliku distribuciju odgovora, vidljivo je da veći udio ispitanih učenika izražava interes za matematiku, čak 42,7%, dok je udio učenika koji preferiraju hrvatski jezik znatno manji (33,3%). Razlog većeg učeničkog interesa za matematiku može ležati u većoj potrebi za matematičkim kompetencijama u struci koju učenici izučavaju ili pak želji za daljnjim školovanjem na sveučilištima prirodoslovno-matematičkog tipa. Unatoč tome, veći je udio učenika koji tvrde da ih nastavnik hrvatskog jezika svojim pristupom i načinom poučavanja zaintrigira za gradivo, u usporedbi s učenicima koji su procjenjivali matematiku (3. tvrdnja). S druge strane, više je učenika koji su procjenjivali vlastiti doživljaj matematike reklo da na satu aktivno sudjeluju u nastavi, obavljaju sve radne zadatke te pozitivno pristupaju učenju, u odnosu na učenike koji su procjenjivali vlastitu aktivnost na satu hrvatskog jezika (4. i 5. tvrdnja). Iako se dobiveni rezultati za oba ispitana nastavna predmeta ne razlikuju drastično, zamjetno je da su učenici izrazili veći emocionalni i intelektualni interes za matematiku, nego li za hrvatski jezik.

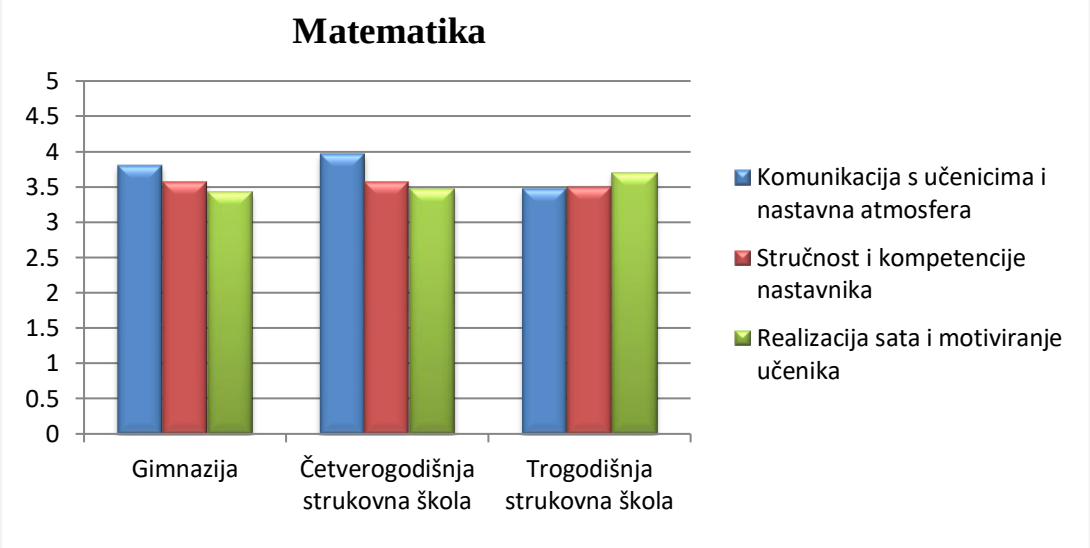
4.5. Povezanost učeničke percepcije nastavnog rada i doživljaja nastavnog predmeta

Posljednji zadatak u sklopu ovog istraživanja bio je ispitati povezanost između učeničke percepcije nastavnog rada i doživljaja nastavnog predmeta. Učenicima je u anketi ponuđen raspon brojeva od 1 do 5 koji označavaju veće slaganje s pozitivnom ili negativnom tvrdnjom ili podjednako slaganje/neslaganje s obje. Kako bi uvidjeli postoji li nesrazmjer između učeničke percepcije nastavnog rada i doživljaja nastavnog predmeta, prikazat ćemo prosječnu ocjenu kojom su učenici ocijenili cjelokupni nastavni rad, a zatim svoj vlastiti doživljaj ispitanog nastavnog predmeta. Rezultati će biti prikazani po kategorijama: prva kategorija odnosit će se na prvi zadatak istraživanja, to jest prikazivat će prosječnu ocjenu učenika vezano uz nastavnikovu komunikaciju s učenicima i nastavno ozračje (1. – 3. tvrdnja), druga kategorija prikazivat će prosječnu ocjenu učenika vezano uz stručnost i kompetencije nastavnika (4. – 9. tvrdnja), a treća će kategorija prikazivati prosječnu ocjenu vezano uz realizaciju nastavnog sata i motiviranje učenika (10. – 19. tvrdnja). Navedeni rezultati bit će uspoređeni s prosječnom ocjenom učenika vezano uz vlastiti emocionalni i intelektualni interes za nastavni predmet koji su ispitani kroz posljednjih šest tvrdnji u anketi.



Grafički prikaz 18. Učenička percepcija nastavnog rada na satu hrvatskog jezika s obzirom na školu

Što se tiče učeničke percepcije nastavnog rada na satu hrvatskog jezika s obzirom na školu koju pohađaju, vidljivo je da gimnazijalci, u usporedbi s učenicima strukovnih škola, pozitivnije ocjenjuju sve tri ispitivane komponente vezane uz nastavni rad. Razlike u učeničkoj percepciji nastavnog rada s obzirom na spol vidljive su u procjeni stručnosti i kompetencija nastavnika hrvatskog jezika, koje su bolje ocijenjene od strane ženskih ispitanica (prosječna ocjena: 4,07) u usporedbi s muškim ispitanicima (prosječna ocjena: 3,75).



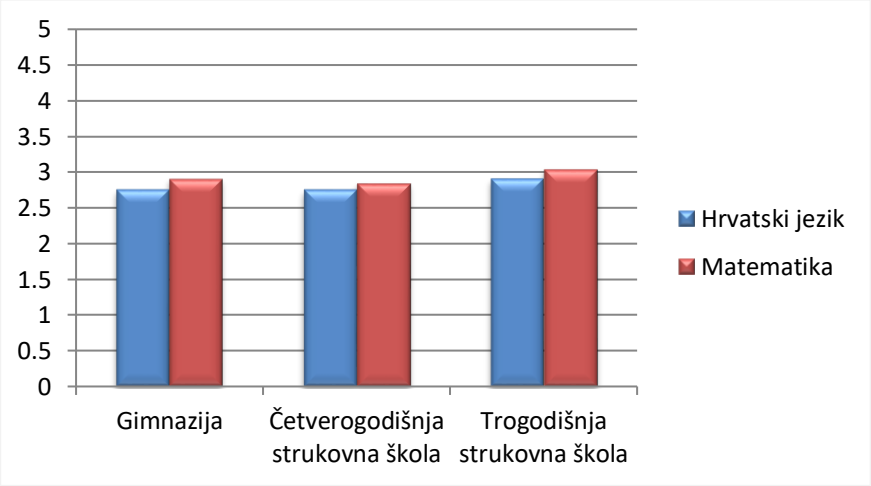
Grafički prikaz 19. Učenička percepcija nastavnog rada na satu matematike s obzirom na školu

Što se tiče učeničke percepcije nastavnog rada na satu matematike s obzirom na školu koju pohađaju, vidljivo je da učenici gimnazija i četverogodišnjih strukovnih škola najpozitivnije procjenjuju komunikaciju nastavnika s učenicima i nastavnu atmosferu na satu matematike, dok učenici trogodišnjih strukovnih škola najpozitivnije ocjenjuju realizaciju nastavnog sata i motiviranje učenika. Razlike u učeničkoj percepciji nastavnog rada s obzirom na spol vidljive su u procjeni stručnosti i kompetencija nastavnika matematike, koji su bolje ocijenjeni od strane muških ispitanika (prosječna ocjena: 3,68) u usporedbi sa ženskim ispitanicama (prosječna ocjena: 3,42).

Zaključimo kratko o učeničkom doživljaju nastavnog rada na satu hrvatskog jezika i matematike. Većina učenika, bez obzira na spolnu pripadnost i školu koju pohađaju, uglavnom pozitivno procjenjuju nastavni rad na satu hrvatskog jezika i matematike. Iako ne

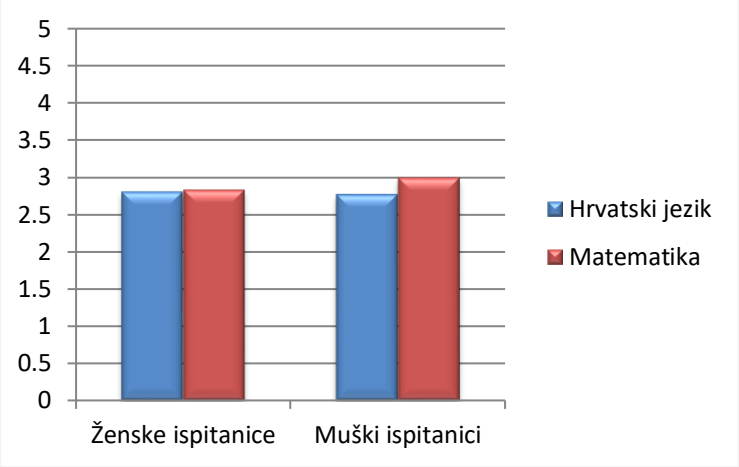
postoje velike razlike u odgovorima učenika s obzirom na spol, vidljivo je da muški ispitanici bolje procjenjuju stručnost i kompetencije nastavnika matematike, dok ženske ispitanice pozitivnije ocjenjuju stručnost i kompetencije nastavnika hrvatskog jezika i književnosti. Prosječna učenička ocjena nastavnog rada na satu hrvatskog jezika i matematike iznosi 3,67, što znači da su učenici uglavnom zadovoljni nastavnikovom komunikacijom s učenicima, nastavnom atmosferom na satu, načinom realizacije nastavnog sata i motiviranjem učenika.

Grafički prikaz 20. prikazuje prosječnu ocjenu kojom su učenici ocijenili vlastiti emocionalni i intelektualni interes za hrvatski jezik i matematiku s obzirom na školu koju pohađaju.



Grafički prikaz 20. Doživljaj hrvatskog jezika i matematike s obzirom na školu

Vidljivo je da učenici trogodišnjih strukovnih škola nešto bolje procjenjuju vlastiti doživljaj hrvatskog jezika i matematike, u usporedbi s učenicima gimnazija i četverogodišnjih strukovnih škola.



Grafički prikaz 21. Doživljaj hrvatskog jezika i matematike s obzirom na spol

Što se tiče učeničkog doživljaja hrvatskog jezika i matematike s obzirom na spol, vidljivo je da muški ispitanici pozitivnije procjenjuju vlastiti emocionalni i intelektualni doživljaj matematike, u usporedbi sa ženskim ispitanicama *(Grafički prikaz 21).*

Iako ne postoje velike razlike u odgovorima ženskih ispitanica i muških ispitanika, vidljivo je da muški ispitanici nešto pozitivnije procjenjuju vlastiti intelektualni i emocionalni doživljaj matematike, u usporedbi sa ženskim ispitanicama. Prosječna učenička ocjena vlastitog doživljaja hrvatskog jezika i matematike iznosi tek 2,86, što ukazuje na to da većina učenika uglavnom ne pokazuje interes za oba ispitana nastavna predmeta. To rezultira pasivnošću na nastavi i negativnim pristupom prema učenju i zadaćama.

Zaključimo ukratko o povezanosti učeničke percepcije nastavnog rada i vlastitog doživljaja ispitanih nastavnih predmeta. Prije svega, bitno je naglasiti da su određene komponente odraz izračuna prosjeka. U nekim su slučajevima učenici birali ekstremne pozicije, stoga prosjek određuje sredinu koja realno nije toliko zahvaćena. Unatoč tome, prikazani prosjeci ukazuju na disproporciju između učeničke percepcije nastavnog rada na satu hrvatskog jezika i matematike te vlastitog doživljaja istih nastavnih predmeta. Iako učenici uglavnom pozitivno procjenjuju nastavni rad na satu hrvatskog jezika i matematike, većina učenika nije izrazila emocionalni i intelektualni interes za navedene nastavne predmete. Kao što smo već napomenuli, nužno je uzeti u obzir da su ispitani učenici sedamnaestogodišnjaci, to jest mlade osobe u emocionalno burnom periodu života, koji obilježava otpor prema autoritetu i prioritiziranje vršnjačkih odnosa pored akademskih aktivnosti. Uz to, kao što je u teorijskom dijelu rada navedeno, radi se o generaciji učenika koja je odrasla u svijetu digitalnih medija

preko kojih svakodnevno doživljava brojna uzbuđenja. Iz tog je razloga nužno da nastavnici pronađu načine kojima će pridobiti pozornost "digitalne generacije" učenika. Prilikom provođenja anketa većina nastavnika mi je i sama priznala kako vide potrebu za drugačijim pristupom i načinom rada jer se, kako kažu, svi današnji nastavnici bore s pasivnošću i nezainteresiranosću učenika. Sve to ukazuje na potrebu za transformacijom procesa učenja i poučavanja.

5. Zaključak

U odgojno-obrazovnom sustavu današnjice izražena je tendencija ka kreativnoj nastavi koju obilježava prilagodljiva organizacija, poticajan način rada te neposredna suradnja i aktivnost učenika. Pozitivno i ugodno školsko/nastavno/razredno ozračje jedan je od najznačajnijih čimbenika u ostvarivanju kompleksnih odgojno-obrazovnih zadataka i ciljeva. Svaki dobar nastavnik teži poboljšanju svog vlastitog rada kako bi odgovorio na učeničke potrebe i interese. Suvremeni uvjeti života i obrazovanja transformirali su ulogu nastavnika koji više nije apsolutni nositelj znanja. Razvoj tehnologije koji zadire u sva područja života, pa tako i u područje odgoja i obrazovanja, na nastavnike stavlja velik pritisak. Današnji učenici odrasli su u digitalnom svijetu i imaju ograničeno strpljenje za tradicionalno stupnjevito poučavanje, stoga nastavnici moraju naučiti komunicirati na ,,jeziku" svojih učenika i prilagoditi poučavanje njihovim potrebama. Kako bi to ostvarili, nužna je promjena metodologije poučavanja, ali i korištenje informacijsko-komunikacijske tehnologije u nastavi. Nastavnici svoj rad usklađuju s pretpostavkom učeničke perspektive doživljaja nastave, no ona se često razlikuje od stvarnog stanja. Iz tog su razloga istraživanja učeničke percepcije nastavnog rada od iznimne važnosti. Uvid u učeničku percepciju nastavnicima omogućava razumijevanje učeničkog ponašanja i prilagođavanje poučavanja njihovim interesima i potrebama. Uz to, učeničke povratne infomacije pogoduju učenju samoopažanja kod učenika te mogu uvelike pridonijeti kvaliteti nastave.

U okviru ovog rada provedeno je istraživanje kojim se ispitivala učenička percepcija nastavnog rada i doživljaj dvaju obaveznih nastavnih predmeta. Rezultati istraživanja pokazali su da većina učenika, bez obzira na spolnu pripadnost i školu koju pohađaju, uglavnom pozitivno procjenjuju rad svojih nastavnika, od komunikacije s učenicima i nastavne atmosfere do realizacije nastavnog sata. Unatoč tome, emocionalni i intelektualni interes učenika za oba nastavna predmeta iznimno je nizak. Nastavnici, dakle, iz učeničke perspektive, uglavnom uspješno održavaju pozitivno i ugodno razredno ozračje, no ipak ne uspijevaju potaknuti učenike na aktivnost i zaintrigirati ih za poučavani nastavni sadržaj. Vrijeme, napor i trud nastavnika uloženi u pripremu nastavnog sata i realizaciju istog su veliki, stoga nije opravdano olako osuditi njihov pristup i način rada. Jasno je da većina današnjih učenika nema osnovne preduvjete za učenje, a to su aktivnost i motivacija. Navedene spoznaje ukazuju na potrebu za odmicanjem od tradicionalnog načina poučavanja

i okretanjem ka konstruktivističkom modelu poučavanja i učenja, koji se temelji na konstruiranju znanja kroz interakciju pojednica s okolinom. Nužno je, dakle, poduzimanje institucionalnih promjena na svim razinama kako bi se izgradio fleksiblan odgojno-obrazovni sustav koji odgovara potrebama današnjih učenika. To ne podrazumijeva realizaciju jedne i jedinstvene pedagoške prakse, već izgradnju sustava kojeg odlikuju kreativno, otvoreno i poticajno okruženje, uz primjenu raznovrsnih učinkovitih modela odgojno-obrazovnog djelovanja koji će biti primjereni sadašnjim, ali i budućim učenicima.

6. Literatura

1. Behrens, C. (2010): *Bewegungsgestaltung aus Schülerperspektive. Eine empirische Studie zum Erleben von Gestalten, Tanzen und Darstellen.* Aus dem Institut für Schulsport und Schulentwicklung der Deutschen Sporthochschule Köln.
2. Bezinović, P., Marušić, I., Ristić Dedić, Z., (2010): Razvoj kratke ljestvice učeničkih iskustava s učenjem i nastavom. *Odgojne znanosti,* 12 (1): 22-44.
3. Black, A., i Deci, E. (2000): The effects of instructors' autonomy support and students' autonomous motivation on learning organic chemistry: A self-determination theory perspective. *Science Education,* 84(6): 740-756.
4. Bošnjak, B. (1997): *Drugo lice škole. Istraživanje razredno-nastavnog ozračja*. Zagreb: Alinea.
5. Bošnjak, B. (1997): Trideset godina istraživanja odgojno-obrazovnih ozračja: prošlost, sadašnjost i budućnost. U: *Školsko i razredno-nastavno ozračje: put prema kvalitetnijoj hrvatskoj školi i nastavi.* Zagreb: Hrvatski pedagoško-književni zbor: 17-23.
6. Bouillet, D., Bijedić, M., (2007): Rizična ponašanja učenika srednjih škola i doživljaj kvalitete razredno-nastavnog ozračja. *Odgojne znanosti,* 3 (2): 113-132.
7. Božić, B. (2013): Stvarno i poželjno razredno ozračje u osnovnoj školi. *Život i škola: časopis za teoriju i praksu odgoja i obrazovanja,* 61 (1): 93-100.
8. Cindrić, M., Miljković, D., Strugar, V. (2010): *Didaktika i kurikulum*. Zagreb: Ekološki glasnik, 66-67.
9. Domović, V. (2003): *Školsko ozračje i učinkovitost škole.* Jastrebarsko: Naklada Slap
10. Glazzard, J., Denby, N., Price, J. (2016): *Kako poučavati*. Zagreb: Educa, 53-56.
11. Jagić, S., Jurčić, M., (2006): Razredno-nastavno ozračje i zadovoljstvo učenika nastavom. *Acta Iadertina,* 3, 29-43.
12. Jelavić, F. (1998): *Didaktika*. Jastrebarsko: Naklada Slap, 20-29.
13. Jenkins, H., Clinton, K., Purushotma, R., Robison, A. J., Weigel, M. (2007): *Confronting the Chalenges of Participatory Culture: Media Education for the 21st Century*. Chicago: The MacArthur Foundation.
14. Kavić, K. (2015): *Doživljaj ocjena i ocjenjivanja iz perspketive učenika*. Odsjek za poremećaje u ponašanju. Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet. Sveučilište u Zagrebu.
15. Koludrović, M., Ratković, A., Bajan, N. (2015): Odnos razredno-nastavnog ozračja, samoučinkovitosti, emocionalne kompetentnosti i školskog postignuća učenika petih

i osmih razreda osnovne škole. *Zbornik radova filozofskog fakulteta u Splitu*. 6/7: 159-180.

16. Matijević, M. (1997): Didaktički čimbenici odgojno-obrazovnog ozračja. U: *Školsko i razredno-nastavno ozračje: put prema kvalitetnijoj hrvatskoj školi i nastavi.* Zagreb: Hrvatski pedagoško-književni zbor: 33-44.
17. Mijatović, A. (2000): *Leksikon temeljnih pedagogijskih pojmova*. Zagreb: Edip.
18. Pratt, D. (2006): *Dobro poučavanje: Jedno rješenje za sve*. u: Edupoint. 48 (6).
19. Prensky, M. (2005): *Digitalni urođenici, digitalni pridošlice.* u: Edupoint. 40 (5).
20. Prensky, M. (2006): *Slušajte urođenike.* u: Edupoint. 48 (6).
21. Pritchard, A.,Woollard, J. (2010): *Psychology for the classroom: Constructivism and social learning*. Oxon and New York: Routledge
22. Puzić, S., Baranović, B., Doolan, K. (2011): Školska klima i sukobi u školi. *Sociologija i prostor,* 191 (3): 335-358.
23. Raboteg-Šarić, Z., Šakić, M., Brajša-Žganec, A. (2009): Kvaliteta života u osnovnoj školi: povezanost sa školskim uspjehom, motivacijom i ponašanjem učenika. *Društvena istraživanja,* 18 (4-5): 697-716.
24. Reeve, J., Bolt, E., i Cai, Y. (1999): Autonomy-Supportive Teacher: How They Teach and Motivate Students. *Journal of Educational Psychology*, 91(3): 537-548.
25. Schmitz, E., Voreck, P., Hermann, K., Rutzinger, E. (2006): *Positives und negatives Lehrerverhalten aus Schüllersicht*. Lehrstuhlfür Psychologie. Technische Univesität München.
26. Šimić Šašić, S. (2011): Interakcija nastavnik-učenik: Teorije i mjerenje. *Psihologijske teme,* 20 (2): 233-260.
27. Vrgoč, H. (1997): Školsko i razredno nastavno ozračje u funkciji unapređivanja odgoja i obrazovanja. U: *Školsko i razredno-nastavno ozračje: put prema kvalitetnijoj hrvatskoj školi i nastavi.* Zagreb: Hrvatski pedagoško-književni zbor: 13-15.
28. Vrkić Dimić, J. (2013), Kompetencije učenika i nastavnika za 21. stoljeće. *Acta ladertina.* 10: 49-60.
29. Vrkić Dimić, J. (2010): Razvoj paradigmi i modela uporabe računala u nastavi: od pomoći u poučavanju prema kreativnom i otvorenom kontekstu učenja. *Acta Iadertina,* 7: 113-124.

30. Zabukovec, V. (1997): Istraživanje razrednog ozračja – slovensko iskustvo. U: *Školsko i razredno-nastavno ozračje: put prema kvalitetnijoj hrvatskoj školi i nastavi.* Zagreb: Hrvatski pedagoško-književni zbor: 24-32.

Internet izvori:

1. *Istruzione e formazione tra ieri e oggi. La figura dell'insegnante.* URL: http://web.tiscali.it/td_e_formazione/cap1%20istruzione%20e%20formazione.htm (15.01.2018).
2. *Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje.* URL: http://www.azoo.hr/images/stories/dokumenti/Nacionalni_okvirni_kurikulum.pdf, (18.01.2018).
3. *Nuovo ruolo del docente. Dal depositario assoluto del sapere a guida propositiva.* URL: http://www.ilsileno.it/2013/01/20/il-nuovo-ruolo-del-docente-da-depositario-assoluto-del-sapere-a-guida-propositiva/, (15.01.2018).
4. Trangmar, R. (2013): *Pedagogy skills in supproting language learning*. URL: https://www.slideshare.net/yrathro/pedagogy-skills-in-supporting-language-learning, (15.01.2018).

7. Popis tablica i slika

Tablica 1. Distribucija ispitanika s obzirom na spol.....23
Tablica 2. Distribucija ispitanika s obzirom na vrstu srednje škole.....24
Tablica 3. Komunikacija s učenicima i nastavno ozračje.....26
Tablica 4. Stručnost i kompetencije nastavnika.....27
Tablica 5. Realizacija sata i motiviranje učenika.....28
Tablica 6. Doživljaj nastavnog predmeta.....30
Tablica 7. Komunikacija s učenicima i nastavno ozračje na satu hrvatskog jezika.....32
Grafički prikaz 1. Usporedba strukovnih škola i gimnazija (2. tvrdnja).....33
Tablica 8. Stručnost i kompetencije nastavnika hrvatskog jezika.....34
Grafički prikaz 2. Usporedba strukovnih škola i gimnazija (4. tvrdnja).....35
Tablica 9. Realizacija sata i motiviranje učenika na satu hrvatskog jezika.....36
Grafički prikaz 3. Usporedba strukovnih škola i gimnazija (15. tvrdnja).....38
Grafički prikaz 4. Usporedba ženskih ispitanica i muških ispitanika (19. tvrdnja).....39
Tablica 10. Doživljaj hrvatskog jezika.....39
Grafički prikaz 5. Usporedba gimnazija i strukovnih škola (3. tvrdnja).....41
Grafički prikaz 6. Usporedba gimnazija i strukovnih škola (4. tvrdnja).....42
Tablica 11. Komunikacija s učenicima i nastavno ozračje na satu matematike.....43
Grafički prikaz 7. Usporedba strukovnih škola i gimnazija (3. tvrdnja).....44
Tablica 12. Stručnost i kompetencije nastavnika matematike.....45
Grafički prikaz 8. Usporedba strukovnih škola i gimnazija (9. tvrdnja).....46
Grafički prikaz 9. Usporedba ženskih ispitanica i muških ispitanika (5. tvrdnja).....47
Tablica 13. Realizacija sata i motiviranje učenika na satu matematike.....48
Grafički prikaz 10. Usporedba strukovnih škola i gimnazija (11. tvrdnja).....49
Grafički prikaz 11. Usporedba strukovnih škola i gimnazija (18. tvrdnja).....50
Grafički prikaz 12. Usporedba ženskih ispitanica i muških ispitanika (15. tvrdnja).....51
Grafički prikaz 13. Usporedba ženskih i muških ispitanika (19. tvrdnja).....51
Tablica 14. Doživljaj matematike.....52
Grafički prikaz 14. Usporedba strukovnih škola i gimnazija (1. tvrdnja).....53
Grafički prikaz 15. Usporedba strukovnih škola i gimnazija (3. tvrdnja).....54
Grafički prikaz 16. Usporedba ženskih ispitanica i muških ispitanika (3. tvrdnja).....55
Grafički prikaz 17. Usporedba učeničkog doživljaja hrvatskog jezika i matematike.....56

Grafički prikaz 18. Učenička percepcija nastavnog rada na satu hrvatskog jezika s obzirom na školu.....57
Grafički prikaz 19. Učenička percepcija nastavnog rada na satu matematike s obzirom na školu.....58
Grafički prikaz 20. Doživljaj hrvatskog jezika i matematike s obzirom na školu.....59
Grafički prikaz 21. Doživljaj hrvatskog jezika i matematike s obzirom na spol.....60

8. Prilozi

Prilog 1.

Poštovani učenici, pred vama se nalazi anketa koja je sastavljena u svrhu prikupljanja podataka potrebnih za izradu diplomskog rada na temu *Povezanost učeničke percepcije nastavnog rada s doživljajem nastavnog predmeta*. Istraživanje je anonimno, stoga vas molim da iskreno odgovorite na **SVA** pitanja kako bi rezultati bili valjani. Unaprijed zahvaljujem na suradnji i odvojenom vremenu.

NAZIV SREDNJE ŠKOLE: _____

SMJER: _____

RAZRED: _____

SPOL: **M** **Ž**

Na lijevoj strani ankete nalaze se **negativne tvrdnje**, a na desnoj **pozitivne**. Pažljivo pročitajte pozitivnu i negativnu tvrdnju, a zatim zaokružite jedan broj (od 1 do 5) koji označava veće slaganje s pozitivnom ili negativnom tvrdnjom ili podjednako slaganje/neslaganje s obje.

REDNI BROJ TVRD-NJE	**NEGATIVNE** TVRDNJE	Potpuno se slažem s **negativnom** tvrdnjom	Djelomično se slažem s **negativnom** tvrdnjom	Niti se slažem, niti se ne slažem s **obje** tvrdnje	Djelomično se slažem s **pozitivnom** tvrdnjom	Potpuno se slažem s **pozitivnom** tvrdnjom	**POZITIVNE** TVRDNJE
1.	Nastavnik ne uvažava mišljenja učenika, ne poštuje ih te nema razumijevanja prema njima.	1	2	3	4	5	Nastavnik uvažava mišljenja učenika te se prema njima odnosi s poštovanjem i razumijevanjem.
2.	Strah me je obratiti se nastavniku, jer nerado odgovara na naša pitanja i kritizira nas ako nešto ne znamo.	1	2	3	4	5	Nastavnik je pristupačan i otvoren te rado odgovara na sva naša pitanja.
3.	Nastavna atmosfera je napeta i nepredvidiva.	1	2	3	4	5	Nastavna atmosfera je ugodna i opuštena.
4.	Nastavnik nije vrijedan naše pažnje, jer ostavlja dojam kao da ne zna dovoljno o svom predmetu i ne poučava ništa čega nema u udžbeniku.	1	2	3	4	5	Nastavnika vrijedi pažljivo slušati, jer zna mnogo o predmetu kojeg poučava i uvijek naučimo nešto novo i zanimljivo.
5.	Na nastavi su učenici pasivni i neaktivni te je nastavno vrijeme loše iskorišteno.	1	2	3	4	5	Na nastavi su učenici aktivni i dinamični te je nastavno vrijeme dobro iskorišteno.
6.	Nastavnik govori tiho i nerazgovjetno.	1	2	3	4	5	Nastavnik govori glasno i razgovjetno.
7.	Nastavnikova tumačenja gradiva su nerazumljiva i prekomplicirana.	1	2	3	4	5	Nastavnikova tumačenja gradiva su jasna i razumljiva.
8.	Nastavnik ne daje primjere iz svakodnevnog života, stoga nam je nejasno gdje će nam ovaj predmet biti potreban.	1	2	3	4	5	Nastavnik se trudi svaku nastavnu temu povezati s primjenom u svakodnevnom životu.

REDNI BROJ TVRD-NJE	**NEGATIVNE** TVRDNJE	Potpuno se slažem s **negativnom** tvrdnjom	Djelomično se slažem s **negativnom** tvrdnjom	Niti se slažem, niti se ne slažem s **objetvrdnje**	Djelomično se slažem s **pozitivnom** tvrdnjom	Potpuno se slažem s **pozitivnom** tvrdnjom	**POZITIVNE** TVRDNJE
9.	Nastavnik na satu ne uspijeva održati disciplinu, što ometa rad.	1	2	3	4	5	Na satu vlada red i disciplina, što omogućava kvalitetan rad.
10.	Prilikom usmenog ispitivanja nastavnika ne zabrinjava kako se učenik osjeća i pokušava pronaći ono što učenik ne zna.	1	2	3	4	5	Prilikom usmenog ispitivanja nastavnik nastoji smanjiti napetost i pomoći učeniku da što bolje pokaže svoje znanje.
11.	Za pismeni ispit ima premalo vremena.	1	2	3	4	5	Za pismeni ispit ima dovoljno vremena.
12.	Pitanja iz pismenog ispita su nejasna i dvosmislena te nam često nije jasno na koji se dio gradiva odnose.	1	2	3	4	5	Pitanja iz pismenog ispita su jasna i ne idu van sadržaja koje smo s nastavnikom obrađivali na satu.
13.	U slučaju učenikova nerazumijevanja i neznanja gradiva, nastavnik ga javno ismijava i kritizira.	1	2	3	4	5	U slučaju učenikova nerazumijevanja i neznanja gradiva, nastavnik pokazuje svoje razumijevanje i pokušava dodatno pomoći učeniku.
14.	Nastavnik nas ne pohvali za uzorno ponašanje i postignuti uspjeh, jer se to od nas očekuje.	1	2	3	4	5	Nastavnik nas pohvali za uzorno ponašanje i postignuti uspjeh na ispitu.
15.	Nastavnikovi komentari demotiviraju učenike i "ubijaju" volju za daljnje učenje.	1	2	3	4	5	Nastavnikovi komentari djeluju poticajno na učenike i motiviraju ih na daljnje učenje.
16.	Način tumačenja gradiva je dosadan i ne potiče me na daljnji rad.	1	2	3	4	5	Način tumačenja gradiva je zanimljiv te me potiče na daljnji rad.
17.	Nastavnik ne naglašava i ne ponavlja ono najbitnije te često neka pitanja ostaju nerazjašnjena.	1	2	3	4	5	Nastavnik naglašava i više puta ponavlja najbitnije činjenice te razjašnjava svaku nejasnoću.
18.	Nastavnikovo poučavanje novog gradiva nije sustavno (npr. prebrzo je, presporo, nelogično i sl.) te je neprimjereno učeničkim potrebama.	1	2	3	4	5	Nastavnik sustavno pojašnjava novo gradivo pazeći da poučavanje bude primjereno učenicima.
19.	Učenici na satu uglavnom slušaju nastavnikovo izlaganje i rijetko rade samostalno.	1	2	3	4	5	Učenici su uglavnom aktivno uključeni u rad kroz razgovor, praktične radove i učenička izlaganja.

Sljedeće tvrdnje opisuju vaš doživljaj ispitivanog nastavnog predmeta. Procijenite **stupanj svog slaganja** sa svakom tvrdnjom koristeći skalu procjene na kojoj brojevi imaju sljedeća značenja:

1 – uopće se ne slažem,

2 – uglavnom se ne slažem,

3 – niti se slažem, niti ne slažem,

4 – uglavnom se slažem,

5 – u potpunosti se slažem.

REDNI BROJ TVRD-NJE	**TVRDNJE**	U potpunosti se ne slažem	Ne slažem se	Niti se slažem, niti se ne slažem	Slažem se	U potpunosti se slažem
1.	Nastavni predmet me zanima.	1	2	3	4	5
2.	U slobodno vrijeme proučavam dodatne sadržaje iz navedenog nastavnog predmeta, jer me interesiraju.	1	2	3	4	5
3.	Nastavnik me svojim pristupom i načinom poučavanja zaintrigira za gradivo.	1	2	3	4	5
4.	Aktivno sudjelujem u nastavi i obavljam sve radne zadatke.	1	2	3	4	5
5.	Pozitivno pristupam učenju i zadatcima koji su mi zadani.	1	2	3	4	5
6.	Odlazak na nastavni sat u meni budi pozitivne emocije.	1	2	3	4	5

Učeničke percepcije nastavnog rada i doživljaj nastavnog predmeta

Sažetak

Odgojno-obrazovno ozračje postalo je interesom brojnih znanstvenika tijekom sedamdesetih i osamdesetih godina dvadesetog stoljeća, kada su istraživanja o učinkovitosti škola ukazala na važnost utjecaja nastavnog ozračja na učenička postignuća i motivaciju. U okviru teorijskog dijela ovog rada pojašnjen je pojam odgojno-obrazovnog ozračja, naglašena je uloga nastavnika u odgojno-obrazovnom procesu, prikazane su temeljne perspektive poučavanja te je istaknuta važnost istraživanja učeničke percepcije doživljaja nastave. Za potrebe ovog rada provedeno je istraživanje čija je svrha bila ispitivanje učeničke percepcije nastavnog rada na satu hrvatskog jezika i matematike kroz kvalitetu nastavnikove komunikacije s učenicima, nastavnog ozračja, stručnosti i kompetencija nastavnika te realizacije nastavnog sata. Uz to je ispitan učenički doživljaj istih nastavnih predmeta. U istraživanju su sudjelovali učenici trećih razreda srednjih škola iz dviju gimnazija, dviju četverogodišnjih strukovnih škola i dviju trogodišnjih strukovnih škola u Zadru. Kao instrument istraživanja korištena je anketa koja je originalno kreirana za potrebe ovog rada. Unutar svake škole u kojoj je provedeno istraživanje ispitani su učenici iz dva razredna odjela. Jedan razredni odjel odgovarao je na instrument na temelju procjene nastavnog rada na satu hrvatskog jezika, a drugi je odgovarao na ista pitanja vezano uz nastavni rad na satu matematike. Rezultati istraživanja pokazali su da učenici, bez obzira na spolnu pripadnost i školu koju pohađaju, uglavnom pozitivno procjenjuju sve ispitane nastavne komponente vezane uz rad svojih nastavnika hrvatskog jezika i matematike. S druge strane, njihov doživljaj istih nastavnih predmeta iznimno je nizak. Nesrazmjer između učeničke percepcije nastavnog rada i ispitanih nastavnih predmeta ukazuje na potrebu za transformacijom odgojno-obrazovnog rada s ciljem izgradnje kreativnog i poticajnog okruženja koji će pobuditi učenički interes i odgovarati potrebama sadašnjih, ali i budućih učenika.

Ključne riječi: odgojno-obrazovno ozračje, nastavni rad, nastavni predmet, učenički doživljaj, učenička percepcija

Student's perceptions of teacher's work and the experience of the subject

Summary

The educational climate has become an interest of many scholars during the 1970s and 1980s, when school efficiency researches pointed to the significant influence of the classroom environment on student achievement and motivation. Within the theoretical part of this paper, the concept of educational environment has been clarified, the role of teacher in the educational process has been emphasized, the fundamental teaching perspectives had been presented, as well as the importance of studying the student's perception of teacher's work. For the purpose of this paper, a research whose purpose was to examine the student's perception of teacher's work in Croatian language and Matematics through the quality of the teacher's communication with the students, the teaching atmosphere, the teacher's competence and realization of the lesson was conducted. In addition, a student's experience of the same school subjects was examined as well. The study involved third grade high school students from two gymnasiums, two four-year vocational schools and two three-year vocational schools in Zadar. A survey instrument was originally created for the purpose of this paper. Within each school in which the survey was conducted, students from two classes were surveyed. One grade department responded to an instrument based on the evaluation of Croatian language teacher's work, while the other responded to the same questions evaluating Mathematics teacher's work. The results of the research have shown that students, regardless of their gender and the school they were attending, evaluated mostly positive all the examined teaching components related to the work of their Croatian language teacher and Matematics teacher. On the other hand, their experience of the same school subjects is extremely low. The disparity between the student's perception of teacher's work and their experience of examined school subjects indicates the need for the transformation of educational work with the aim of building a creative and stimulating environment that will provoke student's interest and meet the needs of present and future students.

Key words: educational climate, teaching, school subject, student experience, student perception