

Organizacija učenja u učeničkom domu kao čimbenik školskog uspjeha

Zovko, Anita

Doctoral thesis / Disertacija

1994

Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj: **University of Rijeka, Faculty of Humanities and Social Sciences / Sveučilište u Rijeci, Filozofski fakultet**

Permanent link / Trajna poveznica: <https://um.nsk.hr/um:nbn:hr:188:890556>

Rights / Prava: [Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International/Imenovanje-Nekomercijalno-Dijeli pod istim uvjetima 4.0 međunarodna](#)

Download date / Datum preuzimanja: **2024-07-22**



Repository / Repozitorij:

[Repository of the University of Rijeka Library - SVKRI Repository](#)



**SVEUČILIŠTE U RIJECI
PEDAGOŠKI FAKULTET**

ANITA KLAPAN

**ORGANIZACIJA UČENJA U UČENIČKOM DOMU
KAO ČIMBENIK ŠKOLSKOG USPJEHA**

DOKTORSKA DISERTACIJA

**SVEUČILIŠNA KNJIŽNICA
RIJ E K A**



930000242

Rijeka 1994.

Podaci o doktorskoj disertaciji

I. Autor

Ime i prezime ANITA KLAPAN

Datum i mjesto rođenja 16.08.1962. Rijeka

Ime oca i majke Anton i Darinka

Naziv, mjesto i datum završene srednje škole CUO ekonomsko-upravnih i matematičko-infor-
matskih kadrova Rijeka, 1981.

Naziv fakulteta-ustanove i datum završene nastave II. Pedagoški fakultet u Rijeci
i III.stupnja Poslijediplomski studij 1986, PF Rijeka
1989. godine PF Rijeka

Sadašnje zaposlenje Pedagoški fakultet u Rijeci

II. Disertacija

N a s l o v "Organizacija učenja u učeničkom domu kao čimbenik
školskog uspjeha"

Broj str.,slika,tablica 250 str., 12 slika, 75 tablica i
i literature 9 stranica literature

Ustanova ili mjesto gdje je izradjena Pedagoški fakultet u Rijeci

Naučna disciplina iz koje je postignut doktorat nauka Pedagogija

Fakultet na kojem je obranjena Pedagoški fakultet u Rijeci

III. Ocjena i obrana

Datum prijave teme 22.05.1990.

Datum predaje rada 12.04.1994.

Datum sjednice Vijeća na kojoj je rad prihvaćen kao disertacija 7.rujna 1994.

Sastav povjerenstva koja je ocijenila mir Rosić,izvjestitelj, dr.sc.Bogosav Kovačević,član
i dr.sc.Vinko Skalar, član

Datum obrane rada 16.rujna 1994.

Sastav povjerenstva pred kojom je rad obranjen Dr.sc. Krešimir Bezić, dr.sc.Vladimir Rosić
i dr.sc.Vinko Skalar

Datum promocije 17.03.1995.

ADRESA KANDIDATA 51 000 Rijeka,

I. TEORIJSKI PROBLEMI	5
1. U V O D	6
2. POJAM UČENIČKOG DOMA	9
2.1. DEFINIRANJE POJMA UČENIČKOG DOMA	9
2.2. TERMINOLOŠKA PITANJA VEZANA UZ POJAM DOMA	20
3. RETROSPEKTIVA NASTANKA I RAZVOJA UČENIČKIH DOMOVA U SVIJETU I U NAS	25
4. UČENIČKI DOMOVI U POJEDINIM ZEMLJAMA SVIJETA	38
4.1. UČENIČKI DOMOVI U SAD	42
4.2. UČENIČKI DOMOVI U VELIKOJ BRITANIJ	45
4.3. UČENIČKI DOMOVI U FRANCUSKOJ	46
4.4. UČENIČKI DOMOVI U NJEMAČKOJ	47
4.5. UČENIČKI DOMOVI U SLOVENIJI	49
4.6. UČENIČKI DOMOVI U MAĐARSKOJ	49
4.7. UČENIČKI DOMOVI U RUSIJI	51
4.8. UČENIČKI DOMOVI U JAPANU	53
4.9. UČENIČKI DOMOVI U KINI	54
5. PREGLED ISTRAŽIVANJA O UČENJU U DOMSKIM UVJETIMA	55
6. ODREĐENE SPECIFIČNOSTI UČENJA U UČENIČKOM DOMU	74
7. SPECIFIČNOSTI OGRANIZACIJE RADA I ORGANIZACIJE UČENJA U UČENIČKOM DOMU	83
7.1. ORGANIZACIJA RADA	84
7.2. ORGANIZACIJA UČENJA U UČENIČKOM DOMU	86
7.2.1. Obilježje organizacije učenja	87
7.2.2. Autoritet u učeničkom domu	87
7.2.3. Planiranje učenja u učeničkom domu	89
7.2.4. Model organizacije	93
7.2.5. Stil vođenja u domu	95
7.2.6. Učenje u učeničkom domu	99
7.2.7. Tehnologija učenja u domu	101
7.2.8. Konflikti u učeničkom domu	105
7.2.9. Odlučivanje u učeničkom domu	108
8. MODELI ORGANIZACIJE UČENJA U UČENIČKOME DOMU	111
8.1. POJAM MODELA	112
8.2. MODELI ORGANIZACIJE UČENJA U UČENIČKOM DOMU	113

II. EMPIRIJSKO ISTRAŽIVANJE	124
1. PREDMET ISTRAŽIVANJA	125
2. CILJ ISTRAŽIVANJA	126
3. ZADACI ISTRAŽIVANJA	126
4. HIPOTEZA	127
5. METODE, POSTUPCI I INSTRUMENTI	127
6. POPULACIJA I UZORAK ISTRAŽIVANJA	130
6.1. UZORAK UČENIKA	130
6.2. UZORAK ODGAJATELJA	136
7. OBRADA PODATAKA	137
8. REZULTATI I INTERPRETACIJA EMPIRIJSKOG ISTRAŽIVANJA	138
8.1. OBILJEŽJA ISPITIVANOG UZORKA	138
8.1.1. Dužina boravka u učeničkom domu	138
8.1.2. Područja iz kojih dolaze učenici	140
8.1.3. Materijalne prilike roditelja	141
8.1.4. Zanimanje roditelja	144
8.1.5. Školski uspjeh učenika na kraju osmog razreda	146
8.1.6. Školski uspjeh učenika na kraju školske godine	148
8.1.7. Učenički dom, škola, razred koji su učenici završili i školski uspjeh koji su postigli na kraju školske godine	151
8.1.8. Razlozi dolaska učenika u učenički dom	157
8.1.9. Ponovni dolazak (smještaj) u učenički dom	165
8.2. KAKO JE UČENIK UČIO KOD KUĆE PRIJE DOLASKA U UČENIČKI DOM	166
8.3. OSOBNI RASPORED UČENJA U UČENIČKOM DOMU	177
8.4. ORGANIZACIJA UČENJA	181
8.4.1. Organizacija učenja i spol ispitanika	182
8.4.2. Važnost organiziranog učenja	183
8.4.3. Važnost satova obveznog učenja i njihov utjecaj na školski uspjeh učenika	185
8.4.4. Faktori organizacije učenja	188
8.4.5. Pomoć organizacije učenja u postizanju školskog uspjeha	189
8.4.6. Zadovoljstvo postignutim školskim uspjehom	191
8.4.7. Prijedlozi učenika za poboljšanje organizacije učenja u učeničkom domu	192
8.5. POMOĆ ODGAJATELJA U UČENJU	193
8.5.1. Tolerantnost odgajatelja tijekom satova obveznog učenja	195
9. STAVOVI ODGAJATELJA O ORGANIZACIJI UČENJA U UČENIČKOM DOMU	200
9.1. UVJETI ZA UČENJE	200

9.2. KONTROLA UČENJA	201
9.3. PRISUSTVOVANJE SATOVIMA UČENJA	203
9.4. VAŽNOST SATOVA UČENJA ZA ODGAJATELJE	205
9.5. ZADAĆA ODGAJATELJA U UČENJU	206
9.6. SURADNJA UČENIČKOG DOMA I ŠKOLE	207
9.7. PRIJEDLOZI ODGAJATELJA O ORGANIZACIJI UČENJA	209
10. PRIKAZ UČENIKA KOJI POSTIŽU DOBAR I LOŠ ŠKOLSKI USPJEH	211
III. HIPOTETIČKI MODEL ORGANIZACIJE UČENJA U UČENIČKOM DOMU	214
1. POLAZNE PRETPOSTAVKE U PROCESU IZRADE HIPOTETIČKOG MODELA	216
2. ČIMBENICI KOJI UTJEČU NA MODEL ORGANIZACIJE UČENJA U UČENIČKOM DOMU	218
3. BITNI ELEMENTI HIPOTETIČKOG MODELA ORGANIZACIJE UČENJA U UČENIČKOM DOMU	224
IV. OTVORENA PITANJA	229
V. ZAKLJUČAK	234
VI. SAŽECI	242
VII. LITERATURA	251
VIII. PRILOZI	261

I. TEORIJSKI PROBLEMI

1. UVOD

Učenički domovi kako ih nazivamo danas, stara su društvena pojava. Otkada postoje škole, postoje i učenički domovi. U Babilonu, Egiptu i staroj Grčkoj osnivani su domovi za djecu viših slojeva stanovništva. U srednjem vijeku učenički se domovi vezuju uz crkvene redove i djeluju uz crkve i škole. Pojavom građanskoga društva na povijesnoj pozornici demokratizira se obrazovanje. To dovodi do otvaranja škola i povećanja broja učenika, pa je sve veći broj učenika kojima je potreban učenički dom.

Učenički domovi imaju dugu povijest, i danas ih ima u svim zemljama svijeta. Nema razloga zbog kojih učeničkih domova neće biti i u budućnosti. Ukratko, učenički su domovi prošlost, sadašnjost i budućnost odgojno-obrazovnih sustava.

Tijekom duljeg povijesnog razvoja mnogo se toga mijenjalo u učeničkim domovima. Mijenjali su se nazivi, djelatnici, korisnici, organizacija, standard, a mijenjalo se i shvaćanje njihove važnosti. U određenom razdoblju služili su djeci viših slojeva društva, a u drugom koristili su ih najsiromašniji. Stručnjaci su ih različito shvaćali: jedni su naglašavali njihov socijalni smisao, a drugi pedagoški; neki su te dvije funkcije povezivali. Uza sve promjene koje su se događale tijekom vremena ovisno o socijalnom okruženju, učenici ostaju trajno bitno obilježje i bitan čimbenik učeničkih domova. Učenički dom i učenici nedjeljiva su cjelina. Oni odolijevaju vremenu.

U učeničkom domu učenici žive, tu zadovoljavaju svoje biološke, i društvene potrebe, pojedinačne i kolektivne. Učenici u učeničkom domu zadovoljavaju i svoje obrazovne i odgojne potrebe, kako one koje izlaze iz školskih obveza, tako i izvanškolske.

Budući da se učenici u domu obrazuju i odgajaju, učenički dom je i pedagoška pojava. Učenički dom svoju djelatnost zasniva u sklopu djelatnosti srednjeg školstva, na osnovi programa odgojnog rada s učenicima. Polazeći od toga, može se reći da je učenički dom čimbenik odgoja. Stoga učenički dom kao čimbenik odgoja ulazi u predmet pedagogije. Dakle pedagogija istražuje fenomen odgoja i obrazovanja u učeničkom domu. Na osnovama tih znanstvenopedagoških postignuća, konstituira se domska (internatska) pedagogija kao posebna pedagojska znanstvena disciplina.

Iako su učenički domovi vrlo stara pedagoška pojava, zanimljivo je da se pedagogija na znanstvenoj razini nije ni dovoljno ni na odgovarajući način sistematski bavila pitanjima odgoja i obrazovanja u učeničkom domu.

Učenički dom kao čimbenik odgoja složena je pedagoška pojava. Jedno je od osnovnih pitanja u tome sklopu organizacija učenja u učeničkom domu. Na osnovi rezultata dosadašnjih istraživanja, zna se da organizacija učenja može biti vrlo različita. To ovisi o mnogim objektivnim i subjektivnim čimbenicima. Može se stoga pretpostaviti da učenje u učeničkom domu utječe na školski uspjeh učenika koji žive u učeničkom domu. Ako je to istina, postavlja se pitanje o tome da li organizacija učenja u učeničkom domu utječe na školski uspjeh učenika koji žive u domu, jer zasigurno bolja organizacija učenja utječe na to da školski uspjeh bude veći i bolji.

S obzirom na to, u ovom se istraživanju promatra organizacija učenja u učeničkom domu kao čimbenik školskog uspjeha. To je osnovno pitanje kojim ćemo se baviti, i na koje ćemo tražiti odgovor.

Smisao je svakog učenja odgovarajući odgojno-obrazovni učinak koji se nastoji iskazati školskim uspjehom. Dakle školski uspjeh pokazuje (ili bi tako trebalo biti) koliki je i kakav odgojno-obrazovni učinak. Ako organizacija učenja utječe na školski uspjeh (odgojno-obrazovni učinak), tada su i znanstveno i društveno opravdani napori u traženju organizacije učenja koja će dati veći i bolji školski uspjeh.

Organizacija učenja u učeničkom domu ne može se promatrati izolirano, jer je komponenta doma kao cjeline. Zbog toga će i naše istraživanje ponekad prelaziti organizaciju učenja u učeničkom domu kao osnovni predmet istraživanja. Uvid u literaturu o učeničkim domovima pokazuje da autori različito shvaćaju pojam učeničkog doma. Zato ćemo analizirati definicije, i odabrati ili izvesti onu koju ćemo rabiti u ovom radu. I terminologija je neujednačena i valja odabrati izraze koji najbolje odgovaraju pojmu kojeg istražujemo. U teorijskom dijelu valja provesti povijesnu analizu da bi se uočile zakonitosti kretanja pojave. Također analizirat će se učenički domovi u pojedinim zapadnim i istočnim zemljama. Napraviti će se i pregled dostupnih istraživanja o učenju u učeničkim domovima domaćih i inozemnih istraživača, radi uvida u rezultate do kojih su došli. Osnovno je pitanje ovog istraživanja organizacija učenja u učeničkom domu, stoga je potrebno razjasniti određena opća teorijska pitanja organizacije rada koja su specifična za učenički dom. Iako je proces učenja psihološko i didaktičko pitanje,

valja ga promatrati i u ovom radu jer se u učeničkom domu pojavljuje na specifični način.

Autorica će imati punu satisfakciju, ako na tom putu napravi makar i mali pomak, a ovaj će rad imati znanstveno i društveno opravdanje.

2. POJAM UČENIČKOG DOMA

2.1. DEFINIRANJE POJMA UČENIČKOG DOMA

S obzirom na obilježja ovog rada odnosno s obzirom na njegovu teorijsku i empirijsku usmjerenost na učeničke domove u kojima su smješteni srednjoškolci, kriterij za prikupljanje definicija bio je da pronađemo definicije koje se odnose upravo na tu vrstu domova¹.

Prema našem su mišljenju u stručnoj literaturi definicije učeničkih domova prilično pojednostavnjene. To je istodobno bila olakšavajuća i otežavajuća okolnost. Olakšavajuća zato što se iz svake definicije eksplicite znalo što se pod pojmom učenički dom podrazumijeva, a to nas je oslobađalo dublje i složenije analize tih definicija. S druge strane pak otežavajuća je okolnost bila činjenica da je u tim definicijama gotovo nemoguće naći kriterij klasifikacije.

U nas se dugo godina raspravljalo o tome da li su učenički domovi pretežno socijalne ili odgojne ustanove. To je bio jedan od glavnih razloga zbog kojeg smo odlučili da kriterij analize bude socijalna i pedagoška funkcija doma. Tako se primjerice u pojedinim definicijama naglašava isključivo socijalna funkcija doma, u pojedinim samo pedagoška, a ima definicija u kojima se dom određuje kao ustanova u kojoj su integrirane obje funkcije. Smatramo da učenički dom nema samo jednu od tih funkcija, već da je to ustanova u kojoj su objedinjene i socijalna i pedagoška funkcija.

Ima definicija koje su prilično oskudne, a ima i onih koje mnogo šire definiraju učeničke domove. Također se među definicijama koje slijede mogu identificirati one u kojima se učenički dom svrstava u ostale čimbenike odgoja. Naime pojedini autori ističu učeničke domove kao važan segment u sustavu odgoja i obrazovanja. Ohrabruje činjenica da je tek mali broj definicija u kojima se važnost učeničkih domova svodi isključivo na njihovu socijalnu funkciju, iako ni to ne treba potcjenjivati.

1 Prema namjeni i organizaciji, u nas ima domova koji okupljaju i prihvaćaju djecu i omladinu bez roditelja, bez roditeljske skrbi, iz ugroženih i siromašnih obitelji i domova koji prihvaćaju djecu i omladinu sa smetnjama u somatopsihičkosocijalnom razvoju, pa im je prijeko potreban poseban tretman.

Definicije domova navest ćemo kronološkim redom, tj. prema godinama kada su objavljene.

U Enciklopedijskom rječniku pedagogije definiran je učenički dom kao "(...) ustanova (internat) koja zamjenjuje roditeljski dom onim učenicima koji polaze školu izvan mjesta gdje im žive roditelji. U đučkom domu učenici imaju stan, hranu i prilike za učenje i za društveni život (...)²." Iz te definicije izlazi da se dom shvaća kao ustanova u kojoj se ostvaruje socijalna i pedagoška funkcija.

M. Dekleva pod pojmom dom podrazumijeva "(...) odgojnu instituciju kojoj je društvo povjerilo ulogu, da omogući omladini uspješan tjelesni i duševni razvoj. Tu funkciju obavlja tako da svoj odgojno obrazovni rad usklađuje sa školom, da predstavlja oslonac društvu u brizi za dijete i da u svojim okvirima doprinosi odgoju ličnosti, da prema tome omogući pitomcu uspješan studij, prikladno obrazovanje i samoobrazovanje, te da kultivira potrebe pitomaca tako da njihovo korištenje slobodnog vremena izražava određeni stupanj kulture³". Iz te definicije vidi se da autorica shvaća dom kao instituciju u kojoj su jednako važne i socijalna i pedagoška funkcija.

V. Palov navodi: " U sistemu ustanova neophodnih za ostvarivanje zadataka efikasnog srednjeg obrazovanja u suvremenim uvjetima poseban značaj i ulogu imaju domovi učenika. Oni su prateće institucije razvoja mreže srednjih, naročito stručnih škola. Ovaj razvoj se teško može realizirati bez istovremenog razvoja mreže domova za prihvaćanje i smještaj učenika. U odgojnom pogledu, domovi dopunjavaju odgojnu funkciju škole i porodice. U socijalnom pogledu, oni treba da umanje socijalne razlike među učenicima, koje postoje u odnosu na uvjete obrazovanja i odgoja⁴."

Autorica domove smatra pratećom ustanovom škola, koji imaju pedagošku i socijalnu funkciju.

D. Franković i suradnici u pojedinim poglavljima knjige "Vaspitni rad u domovima" donose definiciju doma. U poglavlju koje obrađuje položaj učeničkog

2 Enciklopedijski rječnik pedagogije, Matica hrvatska, Zagreb 1963, str. 207.

3 Dekleva M.: Nacrt vzgojnega dela v domovih, Sodobna pedagogika 7-8, Ljubljana 1966, str. 199.

4 Palov V.: Aktuelna pitanja organizacije i radnog vremena u domovima učenika, Pedagoška stvarnost 6, Novi Sad 1972, str. 308.

doma, definira se dom kao "(...) specijalizirana odgojna ustanova koja ima specifičnu namjenu i toj namjeni prilagođenu odgojnu funkciju, stalno prožetu odnosima prema društvenoj zajednici, školi i svim drugim ustanovama koje se bave odgojem⁵." U toj se definiciji ističe odgojna važnost učeničkog doma. Nekoliko stranica dalje, za dom se kaže: "Kao otvorena odgojna ustanova, dom učenika je značajan medij socijalne komunikacije, a kao organizirana pedagoška institucija on istovremeno postaje i veoma značajan faktor socijalizacije mladih ljudi (učenika) u dinamičkoj praksi života. Sa sociološkog gledišta dom učenika je jedna od društvenih jedinica, dio organiziranog društva sa svojim društvenim funkcijama koje treba da obavlja. Dom učenika ima pravni oblik ustanove, ali nije ustanova istog tipa kao što je administrativna koja radi određen broj sati dnevno, već je dom učenika istovremeno i životna zajednica, mjesto zajedničkog življenja, rada i odmora - složen društveni i radni kolektiv⁶."

U toj se definiciji naglašava socijalna funkcija učeničkog doma.

U poglavlju "Pedagoške karakteristike i funkcije domova učenika", domovi se definiraju kao "(...) značajne odgojno-obrazovne ustanove koje svojim pedagoškim podobnostima i mogućnostima upotpunjuju praznine u odgojnom radu škola i porodičnih sredina: učenici provode u domu nekoliko puta duže vrijeme nego u školi, u proširenom obimu udovoljavaju svojim osnovnim i kulturnim potrebama⁷." Tu se naglašava pedagoška funkcija učeničkih domova, koja napose dolazi do izražaja u ispravljanju negativnosti u odgojnom radu škola i obitelji. U istom se poglavlju pod pojmom dom podrazumijeva "(...) ustanova koja pruža veoma velike pozitivne mogućnosti za odgoj mladih generacija u skladu s principima naših općih društvenih kretanja⁸." Kao i u ranijoj definiciji, i tu se naglašava pedagoška funkcija učeničkih domova.

Z.Vojtehovski ovako definira dom: "Među sadržajno-kompleksnim odgojno-obrazovnim vidovima, unutar organizaciono-specifičnih ustanova i institucija, nalaze se domovi učenika, koji svojim neizbježnim specifičnostima, intencionalnim nastojanjima i ostvarenim mogućnostima čine integralni dio

5 Franković D. i suradnici: Vaspitni rad u domovima (prilozi domskoj pedagogiji), Beograd 1973, str. 13.

6 Isto, str. 17-18.

7 Isto, str. 24.

8 Isto, str. 25.

odgojno-obrazovnog sistema. U okviru svoje pedagoško-edukativne funkcije, domovi učenika vrše jednu od vrlo značajnih uloga odgoja i obrazovanja. To je instruktivna uloga doma, ugrađena u pedagoško-instruktivnu oblast sveobuhvatne društveno-pedagoške djelatnosti koja je, u današnjem složenom društvenom razvoju, dobila svoju punu afirmaciju⁹." Iz te definicije vidi se da autorica shvaća učenički dom kao ustanovu u kojoj su jednako važne socijalna i pedagoška funkcija.

N. Martinović definira domove učenika kao "(...) sastavni dio našeg odgojno-obrazovnog sistema. Iako jednim dijelom zadovoljavaju socijalne potrebe učenika (smještaj, ishrana i zdravstvena zaštita), oni su i odgojno-obrazovna ustanova, a socijalne funkcije su u svakom slučaju podređene odgojnim potrebama mladih ljudi dok se nalaze na školovanju izvan roditeljskog doma¹⁰." U toj se definiciji važnost domova ogleda kroz pedagošku i socijalnu funkciju.

Lj. Smrček pod pojmom učenički dom podrazumijeva "(...) odgojno-obrazovnu ustanovu s programom i planom rada koji velikim dijelom obuhvaćaju uz odgojne zadatke i intelektualnu djelatnost s osobitim naglaskom na savladavanje školskog gradiva¹¹." U toj se definiciji ističe pedagoška funkcija doma.

F. Klojčnik definira učeničke domove kao "(...) društvena odredišta koja su namjenjena omladini koja se školuje izvan mjesta svog stalnog boravka i koja je odvojena od roditelja i pod utjecajem je nove okoline. Odgoj u domovima je nerazdvojni sastavni dio odgojno-obrazovnog procesa. Istovremeno, domovi su važan faktor pri smanjivanju socijalnih razlika, i omogućuju školovanje radničkoj i seljačkoj omladini koja živi izvan školskih središta¹²." Autor u toj definiciji objedinjuje pedagošku i socijalnu funkciju.

V. Skalar ovako definira dom: "Dom je utočište i prilika koju društvo pruža učenicima, koji su siromašni, a željeli bi se školovati i osposobljavati za određeni

9 Vojtehovski Z.: Rezultati istraživanja didaktičko- instruktivne uloge vaspitača u domovima učenika, Pedagoška stvarnost 6, Novi Sad 1977, str. 483.

10 Martinović N.: Uloga domova učenika u ostvarivanju odgojno-obrazovnog procesa, "Domovi učenika u reformi odgoja i obrazovanja", SR Hrvatska, Zavod za PPS, Zagreb 1977, str. 3.

11 Smrček Lj.: Statistička obrada obrazovnih podataka učenika koji stanuju u domovima, "Domovi učenika u reformi odgoja i obrazovanja", SR Hrvatska, Zavod za PPS, Zagreb 1977, str. 60.

12 Klojčnik F.: Vzgojitelj v domu učencev - organizator vzgojnega dela, "Prispevki k teoriji in praksi vzgoje v domovih za učence", Mladinska knjiga, Ljubljana 1980, str. 35.

poziv izvan mjesta stalnog boravka. Dom je dio standarda kojeg društvo omogućava učenicima, koji se žele osposobiti za određeni poziv ili steći određenu izobrazbu. Dom je organizirana, u okolinu integrirana pedagoška ustanova, koja omogućava učenicima zadovoljavanje osnovnih egzistencijalnih i socijalnih potreba, i istovremeno se brine za njihov rast, razvoj i napredak u skladu s individualnim potencijalima, namjerama i odgojnim ciljem¹³."

U prvom dijelu definicije autor naglašava socijalnu funkciju učeničkog doma, a u drugom je dijelu naglasak na njegovoj pedagoškoj funkciji.

J. Prelog definira domove učenika kao "(...) sastavni dio odgojno-obrazovnog sistema. Sa svojom socijalnom funkcijom zadovoljavaju socijalne potrebe učenika (stanovanje, prehrana, zdravstvena zaštita) i time ostvaruju važnu društvenu funkciju. Primarna djelatnost domova je odgoj i obrazovanje učenika, koji su u vrijeme školovanja izvan porodice¹⁴." U toj se definiciji učeničkih domova govori o njihovoj pedagoškoj i socijalnoj funkciji, s tim da je naglasak na pedagoškoj funkciji.

J. Malić i V. Mužić pod pojmom dom podrazumijevaju "(...) posebno organiziranu ustanovu za smještaj i odgoj djece i omladine s posebnim programom odgojnog rada, koji ovisi o namjeni doma i sastavu njegovih štićenika. O domu govorimo ponajprije kao o odgojnoj ustanovi koja donosi svoj poseban program odgojnog rada, raspolaže s potrebnim prostorom za smještaj, život i rad odgajanika u domu, ima posebno osposobljeno stručno osoblje - odgajatelje, a u upravljanju domom i u utvrđivanju programa rada sudjeluju i sami odgajanici, ovisno o dobi, sposobnostima i interesima. Tako je i dom moguće definirati kao zajednicu odgajanika i odgajatelja koji zajednički kreiraju vlastitu odgojnu situaciju, odgojni milje i zajedničkom aktivnošću pridonose ostvarivanju zadataka odgoja u domovima¹⁵." U toj definiciji autori učenički dom promatraju kroz njegovu pedagošku i socijalnu funkciju.

I. Nola ovako definira dom: "Domovi učenika pripadaju cjelini odgojno-obrazovnog sistema, a kao specifičan oblik odgojno-obrazovnog djelovanja imaju izrazito i važno mjesto i ulogu. Specifičnost odgojno-obrazovne djelatnosti u

13 Skalar V.: Vzgoja v domovih za učencev, "Prispevki k teoriji in praksi vzgoje v domovih za učence", Mladinska knjiga, Ljubljana 1980, str. 45- 46.

14 Prelog J.: Programiranje vzgojnega dela v domovih učencev, "Prispevki k teoriji in praksi vzgoje v domovih za učence", Mladinska knjiga, Ljubljana 1980, str. 54.

15 Malić J.- Mužić V.: Pedagogija, Školska knjiga, Zagreb 1982, str. 265.

tim se radnim organizacijama sastoji u tome, što one osiguravaju kompletne životne, radne i odgojne uvjete učenicima, pa su u položaju da svojom organiziranošću, stručnom ekipiranošću i odgojnim djelovanjem, najviše što je moguće, utječu na cjelokupni razvoj njihove ličnosti¹⁶." Definirajući učeničke domove, autorica naglašava njihovu pedagošku funkciju.

J. Prelog ovako definira učeničke domove: "Domovi učenika danas nisu samo socijalne ustanove niti objekti za stanovanje mladih, već su to odgojno obrazovne organizacije u kojima se zadovoljavaju različite potrebe učenika koji se školuju izvan mjesta boravka¹⁷."

U Pedagoškoj enciklopediji definiran je dom učenika kao "(...) odgojno-obrazovna radna organizacija u kojoj se obezbjeđuje smještaj, ishrana, odgojni rad, izrada domaćih školskih zadataka i učenje, kulturni, zabavni i sportski život za učenike koji pohađaju osnovnu školu ili centar usmjerenog obrazovanja izvan mjesta njihovog stalnog boravka¹⁸." U toj je definiciji učeničkog doma jednako zastupljena pedagoška i socijalna funkcija.

V. Rosić pod pojmom dom podrazumijeva "(...) radne organizacije od posebnog društvenog interesa, integrirani u odgojno obrazovni sustav, vezani uz konkretni društveno korisni rad, mjesto reprodukcije kadrova, centri kulture življenja i obrazovanja u svojim sredinama, dopuna turističke ponude, zamjena (barem djelomična) roditeljskom domu¹⁹." Autor definirajući učeničke domove ističe složenost njihove pedagoške funkcije.

I. Đula definira domove učenika kao "(...) odgojno-obrazovne ustanove, koje svojom djelatnošću doprinose ostvarenju općih ciljeva odgoja i obrazovanja, jer se odgojno-obrazovni rad u domovima temelji na općim ciljevima odgoja i obrazovanja mlade generacije. U realizaciji općih i posebnih ciljeva odgoja i obrazovanja mlade generacije, domovi učenika imaju veliki značaj, jer predstavljaju specifične ustanove s područja odgoja i obrazovanja. Pored odgojno-obrazovnih zadataka, domovi učenika u sistemu odgoja i obrazovanja imaju i trebaju imati i

16 Nola I.: Domovi za smještaj i odgoj učenika, Obrazovanje i rad 1-2, Zagreb 1984, str. 83.

17 Prelog J.: "Ob 20-letnici delovanja skupnosti domov za učence srednjih šol", Iskanja, Ljubljana 1985, str. 5.

18 Pedagoška enciklopedija 1, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Beograd 1989, str. 146.

19 Rosić V.: Položaj odgajnika i odgajatelja u realizaciji procesa učenja u domu, Domske dijagonale 5-6, Rijeka 1990, str. 4.

socijalnu komponentu, jer ujednačavaju uvjete za obrazovanje djece iz najsiromašnijih socijalnih sredina i druge djece kojoj je, iz bilo kojeg razloga, potrebna organizirana društvena pomoć. Iz ovog proizlazi da domovi učenika realiziraju dio socijalne politike naše društvene zajednice uopće²⁰." Iz te definicije vidi se da autor shvaća domove kao ustanove u kojoj su jednako važne socijalna i pedagoška funkcija.

A. Mrkonjić ovako definira učeničke domove: "Domovi učenika iz ovog segmenta odgojno-obrazovnog sistema smatramo, i jesu organizacije srednjeg obrazovanja. Domovi učenika imaju u sistemu višeznačnu ulogu. Oni predstavljaju rješenje za dokidanje socijalnih razlika u obrazovanju, jer osiguravaju polaznicima iz udaljenijih mjesta, ruralnih sredina i nižih ekonomskih kategorija mogućnost za uključivanje u odgojno-obrazovni proces, odnosno oni pridonose ublažavanju (ako ne i izjednačavanju) šansi za obrazovanje mladih²¹." U toj definiciji autor sužava funkcije doma na isključivo pedagošku funkciju.

V. Rosić definira domove kao "(...) sastavni dio sistema odgoja i obrazovanja. Oni imaju vrlo značajnu i odgovornu društvenu i pedagošku ulogu u odgoju i obrazovanju. Svojim programom rada osiguravaju osnovne egzistencijalne uvjete za odgoj i obrazovanje učenika - njihov smještaj, prehranu, zdravstvenu zaštitu i cjelokupnu organizaciju života i rada u domu i izvan njega. Domovi učenika nemaju samo svoju društvenu vrijednost u osiguranju egzistencijalnih uvjeta za odgoj i obrazovanje - primarna je njihova pedagoška funkcija u odgoju i obrazovanju, u kontinuiranom i stalnom odgojnom procesu, zajedničkom radu odgajatelja i učenika. Opći je zadatak domova učenika da osiguraju najpovoljnije životne, radne, društvene, a posebno pedagoške uvjete učenima za što samostalnije stjecanje općeg i stručnog obrazovanja u odgovarajućim školama, radnim i društvenim sredinama²²."

U toj se definiciji važnost učeničkih domova ogleda u sintezi pedagoške i socijalne funkcije.

A. Vukasović pod pojmom dom podrazumijeva: "(...) društvene ustanove za odgoj mladih naraštaja. U njima se mladež odgaja i obrazuje, ali istovremeno tu

20 Đula I.: Položaj učenika u domu s obzirom na socijalnu strukturu i njen utjecaj na uspjeh učenika, Domske dijagonale 5-6, Rijeka 1990, str. 98.

21 Mrkonjić A.: Dački domovi u funkciji efikasnije organizacije srednjeg obrazovanja, Domske dijagonale 7, Rijeka 1990, str. 47.

22 Rosić V.: Odgajatelj i metode rada u domu učenika, Domske dijagonale 7, Rijeka 1990, str. 16.

ona živi i radi, tu joj se osiguravaju osnovne pretpostavke za život i razvitak: stan, hrana, odjeća, školski pribor, osnovni elementi zaštite, osobna i pravna sigurnost, reguliranje socijalnog položaja i sl. Zato su domovi odgojne institucije, ali imaju i određeno socijalno značenje. Ovisno o vrstama domova neki su više odgojne, a drugi socijalne ustanove, odnosno odgojno-socijalne ili socijalno-odgojne. Kao odgojne institucije sastavni su dio odgojno-obrazovnog sustava i predstavljaju ustanove od posebnog društvenog interesa. Svojim unutarnjim odnosima domovi su zajednice odgajnika i odgajatelja i važni činitelji odgajanja, samoodgajanja pa i preodgajanja odgajnika²³." U toj se definiciji učenički domovi shvaćaju kao ustanove u kojima su objedinjene socijalna i pedagoška funkcija.

M. Kostova ovako definira dom: "Iako jednim dijelom zadovoljavaju socijalne potrebe učenika (smještaj, ishranu, zdravstvenu zaštitu) domovi učenika u suštini su odgojno-obrazovne organizacije i sastavni dio cjelokupnog odgojno-obrazovnog sistema. Socijalne funkcije podređene su odgojnim potrebama mladih ljudi u periodu kad se nalaze na školovanju izvan roditeljskog doma. To znači da osnovna aktivnost u učeničkim domovima je odgojni rad koji svojom organizacionom postavljenošću, sadržajem i načinom realizacije predstavlja izraz specifičnosti odgajanja u učeničkim domovima²⁴." Iz definicije se vidi da autorica shvaća dom kao instituciju u kojoj su jednako važne socijalna i pedagoška funkcija.

N. Petrov definira dom učenika kao "(...) specifičnu odgojnu organizaciju koja se u mnogome približava porodici i školi, ali ipak nije ni jedno, ni drugo. Dom učenika u kome žive prije svega učenici iz unutrašnjosti, udaljeni od porodice, nastoji da bude drugi dom učeniku, koji pored smještaja i ishrane, osiguravaju uvjete za socijalizaciju, odgajanje, učenje i izgrađivanje ličnosti sa određenim sistemom vrijednosti, društvenog angažiranja, odgovornosti, drugarstva, kolektivizmom, kao i uspostavljanje bliske, uzajamne atmosfere i međusobnog djelovanja²⁵." U toj se definiciji učeničkog doma ističe njegova socijalna i pedagoška funkcija.

23 Vukasović A.: Pedagogija, Zagreb 1990, str. 268.

24 Kostova M.: Odgojni rad s odgojnom grupom u učeničkim domovima, Domske dijagonale 8, Rijeka 1991, str. 55.

25 Petrov N.: Uloga odgojne grupe u procesu socijalizacije ličnosti, Domske dijagonale 8, Rijeka 1991, str. 16.

M. Pšunder ima slično gledište, budući da definira učeničke domove kao "(...) odgojno-obrazovne ustanove od posebnog društvenog značaja. Namijenjeni su učenicima, koji se školuju i osposobljavaju izvan mjesta stalnog boravka. Učenicima pružaju potpuni smještaj, osiguravaju im uvjete za život i učenje, omogućavaju im zdravo i stvaralačko korištenje slobodnog vremena, te brinu za njihov razvoj²⁶."

* * *

Na osnovi analize definicija učeničkih domova autora iz Republike Hrvatske i republika bivše Jugoslavije izlazi da je dugo godina postojala dilema o tome da li su učenički domovi u prvom redu socijalne ili odgojne ustanove ili su odgojno-socijalne ustanove. Ta se dilema rješavala različito, ovisno o vremenu i društvenim uvjetima. Tako su u poratnim godinama učenički domovi bili u prvom redu socijalne ustanove. Postupno se uz socijalnu komponentu počinje uvoditi i afirmirati odgojna komponenta. Danas sa sigurnošću možemo ustvrditi da su učenički domovi ustanove u kojima su obje funkcije jednako bitne i zastupljene.

Pokušamo li u navedenim definicijama učeničkih domova naći to što im je zajedničko i ono po čemu se eventualno razlikuju, vidjet ćemo da je većina definicija podudarna. Naime gotovo svim definicijama zajedničko je to da shvaćaju dom kao dio odgojno-obrazovnog sustava. Također većina autora u definiranju učeničkih domova povezuje njihovu socijalnu i pedagošku funkciju. Rijetke su definicije u kojima se naglašava samo jedna od tih funkcija. Prema tome iz navedenih definicija izlazi da je učenički dom važna socijalna odgojno-obrazovna ustanova koja učenicima tijekom školovanja organizira smještaj i prehranu, odgojno-obrazovni rad, kulturne i druge aktivnosti.

Analizirali smo i definicije inozemnih autora. Oni uglavnom rabe termin internat. Termin alumnat i dom rjeđe upotrebljavaju.

U Njemačkome leksikonu pedagogije internat se definira kao "(...) odgojna ustanova u kojoj odgajanci ne prate samo nastavu, već tu i stanuju. Kao o suprotnome pojmu govori se o "eksternatu" (*externus* - vanjski), tj. o školi koju posjećuju učenici i učenice koji ne stanuju u njoj. U internatu se, po pravilu, povezuje nadzor i tjelesna njega dječaka i djevojčica s njihovim intelektualnim obrazovanjem, formiranjem karaktera i stapa u jedan jedinstveni odgoj, koji se,

26 Pšunder M.: Dijaški dom, mladostnik, odklonkost, Zavod Republike Slovenije za šolstvo in šport, Ljubljana 1992, str. 11.

kroz sve stupnjeve uzrasta, proteže do 20 godina starosti (...) ²⁷." U toj se definiciji objedinjuju socijalna i pedagoška funkcija internata.

U Njemačkome leksikonu pedagogije objavljenom nekoliko godina kasnije, također nalazimo definiciju internata. Tu se on definira kao "(...) odgojna institucija koja je izdvojena od vanjskog svijeta, u kojoj odgajnici (interni) imaju stan i hranu. Odgajnici koji ne stanuju u internatu i nisu pod njegovim stalnim nadzorom, nego samo posjećuju nastavu ove ili one škole koja je s njim usko povezana, zovu se eksterni. (...) Eksterni učenici ne žive u zajednici internata, nego stanuju u mjestu ili dolaze u školu kao učenici - putnici ²⁸." U toj se definiciji ističe jedino socijalna funkcija internata, i njegova izoliranost.

U Njemačkoj pedagoškoj enciklopediji, piše: "Internati su u Njemačkoj važan sastavni dio škole. Njihov je zadatak da potpomognu socijalistički odgoj učenika, da im pomognu kod učenja i da se zalažu za odgojno oblikovanje slobodnog vremena te da se brinu za učenika. Internati se podižu kako bi se djeci i omladini u čijim zavičajnim mjestima ne postoje određene obrazovne ustanove omogućilo pohađanje obrazovnih programa primjerenih njihovim sposobnostima, odnosno perspektivi zapošljavanja ²⁹." Iz te se definicije vidi da su u nekadašnjoj DR Njemačkoj internati bili sinteza socijalnih i odgojno-obrazovnih ustanova. Za razliku od ranije definicije u kojoj se naglašava izoliranost tih institucija, ta definicija implicira otvorenost internata prema društvenoj sredini. Iz te definicije također izlazi jedno od bitnih obilježja internata, a to je da oni pridonose izjednačavanju obrazovnih mogućnosti.

Autor W. Hehlmann definira alumnat kao "(...) ustanovu koja je nastala iz srednjovjekovne samostanske škole. Povećanjem broja škola nestala je potreba da se učenici smještaju u odgajališta, te su stoga ona rjeđa. Zadržala su se u izmijenjenom obliku u domovima mnogih crkava i privatnih škola, srednjih škola, u studentskim domovima, koledžima. Odgajališta su u povijesti zapravo bila začeci penalizma, koji se u svojoj oslabljenoj formi zadržao sve do 20. stoljeća ³⁰." Definicija tog njemačkog autora prilično je uska. Hehlmann koristi nekoliko termina (alumnat, odgajalište, dom, studentski dom, koledž), želeći "telegrafski" naznačiti kako su se tijekom povijesti mijenjali nazivi i funkcije tih ustanova. Autor

27 Lexikon der Padagogik I, A. Francke AG Verlag, Bern 1950, str. 742.

28 Lexikon der Padagogik II, Verlag Herber, Freiburg 1955, str. 911.

29 Pedagogische encyklopadie I, Veb Veutcher der wissenschaften, Berlin 1963, str. 467.

30 Hehlmann W.: Wörterbuch der padagogik, Stuttgart 1964, str. 12.

u definiranju alumnata ne spominje njegovu funkciju (socijalnu i pedagošku), već naglašava da je u njima nastao penalizam, i tim ustanovama daje negativan predznak.

U istom djelu W. Hehlmann definira učenički dom: "Đački dom ranije zvan odgajalište ili internat, dom koji je povezan sa školom radi smještaja, njege i odgoja djece i omladine, koja za vrijeme školovanja ne mogu ostati u roditeljskom domu. U novije se vrijeme đачki domovi bitno potiču zbog migracija. Domski život se obično vodi u zajednicama i drugarstvu³¹." Autor smatra da je učenički dom tek drugi naziv za nekadašnje internate ili odgajališta, što posredno znači da je namjena tih institucija ostala jednaka. W. Hehlmann potencira povezanost doma sa školom, i tako umanjuje izoliranost i zatvorenost domova. U definiciji se nadalje ističe socijalna i pedagoška funkcija doma.

U Američkom - koledž-rječniku pod pojmom internat podrazumijeva se "(...) škola u kojoj je djeci osigurana nastava, smještaj i ishrana³²." Ta definicija objedinjuje obje funkcije internata, a to su pedagoška (edukacijska) i socijalna (smještaj i prehrana).

U Nouveau Larousse universalu internat je definiran kao "(...) škola internih učenika. Internat specijalno postoji u državnim licejima, koledžima i nekim privatnim školama. Internat pruža gore mogućnosti odgoja nego eksternat, koji dijete ostavlja u porodici, koja isto tako, surađuje sa školom³³." U navedenoj se definiciji ne govori o funkciji internata, već se u prvom redu uočava negativan stav prema tim institucijama.

U Francuskom rječniku pedagogije pod internatom se podrazumijeva "(...) mjesto u kojem učenici žive i uče (školuju se, izobražavaju)³⁴." U toj se definiciji objedinjuje socijalna i pedagoška funkcija internata.

* * *

Iz navedenih definicija izlazi da su u svijetu kao i u nas učenički domovi tijekom povijesnog razvoja mijenjali nazive i funkcije. Možda je pogrešno govoriti o promjeni funkcija tih ustanova, jer su svojim štićenicima uvijek osiguravale smještaj, prehranu, odgoj i obrazovanje. Ispravnije je govoriti o promjenama u shvaćanju

31 Hehlmann W.: Wörterbuch der Pädagogik, Stuttgart 1964, str. 449.

32 The American College Dictionary, Harper & Brothers, New York 1953, str. 233.

33 Nouveau Larousse universel, Paris, Librairie Larousse 1948, str. 106.

34 Foulquie P.: Dictionnaire de la langue pédagogique, Presses universitaires de France, Paris 1971, str. 266.

njihove važnosti. U pojedinim razdobljima bila je naglašena njihova socijalna funkcija, a u drugim važnija je bila njihova pedagoška funkcija. Ponekad su bili najbolji načini izolacije djece i omladine viših slojeva društva, a ponekad su ih koristili najsiromašniji.

Zajedničko je obilježje učeničkih domova u nas i u svijetu to da učenici u njima borave tijekom školovanja. Razlika je između učeničkih domova u svijetu (osim republika bivše Jugoslavije, i Republike Hrvatske) ta što su u svijetu učenički domovi uglavnom povezani sa školom odnosno učenički dom i škola tvore organizacijsku i sadržajnu cjelinu (dom i škola pod istim su krovom). Zbog toga se i govori o školama - internatima. To dalje znači da u školi-internatu radi isti (jedan) nastavnički i odgajateljski kadar koji međusobno surađuje, kontaktira, zajednički rješava probleme. U Republici Hrvatskoj i u drugim republikama bivše Jugoslavije učenički dom i škola nisu organizacijski i sadržajno povezani, već djeluju odvojeno. Budući da učenički dom i škola nisu jedinstvena cjelina, ni kadrovi koji u njima rade nisu jednaki. U školi s učenicima radi jedan nastavnički tim, a kada učenici dođu u dom za njih su zaduženi odgajatelji.

Iz navedenih definicija izlazi još jedna razlika: u pojedinim su zemljama domovi, napose privatni, prilično zatvoreni. Tako se želi štitićenike (učenike) izolirati od ostalog svijeta. Učenički domovi u Republici Hrvatskoj i u drugim republikama bivše Jugoslavije nisu zatvoreni i izolirani, naprotiv u njima se potencira otvorenost prema društvenoj sredini.

Gledajući u cjelini, najveći broj inozemnih i domaćih autora učenički dom definiraju funkcionalno, te ističu njegovu socijalnu i pedagošku funkciju. Stoga se u ovom radu učenički dom shvaća u tom smislu.

2.2. TERMINOLOŠKA PITANJA VEZANA UZ POJAM DOMA

Analiza relevantne literature o učeničkim domovima pokazala je veliku terminološku šarolikost vezanu uz pojam doma. S jedne strane dom u smislu ustanove s neprekidnim boravkom djece i omladine pojavljuje se u različitim značenjima, a s druge se strane za jednaki pojam rabe različiti izrazi.

Tijekom povijesti bilo je različitih naziva: internat, alumnat, konvikt, zavod, učenički dom, dječji dom, koledž, kampus. Neki se od tih termina danas rabe često, neki sporadično, a poneki su gotovo isčezli.

Naziv internat ušao je vrlo rano u praksu odgoja i obrazovanja, primjerice još u starome vijeku, u Egiptu, Babilonu, Grčkoj i drugdje.

Riječ internat nastala je od latinske riječi *internus*, što znači unutrašnji i *internare* - internirati, držati u zatočenju, ograničiti slobodu kretanja. Dakle u izvornome značenju, internat je ustanova u koju se netko smješta zbog zatočenja odnosno ograničavanja slobode kretanja. To bi se moglo prihvatiti tek djelomično, jer je internat određena izolacija od ostalog svijeta, ali u internat se ulazi na osnovi slobodne odluke (najčešće odluke roditelja), i mogućnost izlaska nije ograničena nikakvim pravnim normama niti vremenskim rokovima.

U početku, a i kasnije, internat je značio ustanovu u koju su se učenici određene škole smještali na stan i hranu. Taj sadržaj pojma internat uvijek je prisutan, kao što je jasno i to da internat ima određenu odgojnu i obrazovnu funkciju.

Termin internat rabio se tijekom čitava srednjeg vijeka. Sve su samostanske škole bile internatske, a osnivali su ih pojedini crkveni redovi. Oskudna mreža škola također je uvjetovala prijeku potrebu za takvim internatima, a zbog nekih staleških potreba i pedagoških koncepcija, ponekad se nije ni dopuštao drukčiji oblik smještaja za vrijeme školovanja, primjerice tijekom školovanja redovnika i svećenika, a kasnije i viših činova vojnika-plemića. Termin internat danas se rjeđe koristi, ali je još uvijek prisutan u nekim zemljama (Francuska, Rusija, Njemačka).

Uz termin internat, u srednjem se vijeku pojavljuju termini alumnat i konvikt. Terminom alumnat koji dolazi od latinske riječi *alumnus*, a znači štíćenik, pitomac, gojenac, označavali su se srednjovjekovni internati najprije u samostanskoj školi, a kasnije kao sastavni dio srednjih škola crkvenih redova (primjerice jezuita), čak i sveučilišta. Alumnatu su do prosvjetiteljstva bili gotovo redovit oblik organizacije srednjih škola. Povećanjem broja škola nestala je potreba za tim da se učenici smještaju u aluminate, pa se njihov broj uvelike smanjio. I danas se alumnatima nazivaju ustanove uz neke koledže (većinom privatne) u Engleskoj i SAD³⁵.

U Austriji se danas alumnatima nazivaju ustanove za obrazovanje svećenika. Uz termin alumnat, u srednjemu vijeku počinje se koristiti i termin konvikt. Taj termin dolazi od latinske riječi *convictus*, što znači drugovanje. Konvikt je bio

35 Pitomci alumnata nazivali su se alumnima. I danas se ti nazivi koriste u Engleskoj i SAD, i to za bivše studente koji su završili studij i još uvijek se osjećaju članovima sveučilišne zajednice, te različito, najčešće novcem pomažu svoje sveučilište. Obično imaju udruženje i sastaju se nekoliko puta u godini.

mjesto u kojem je zajedno živjela i kolektivno se odgajala omladina koja je polazila vanjske škole. Naziv konvikt međutim najčešće se koristio, a i još ubijek se rabi, za one ustanove u kojima je jak utjecaj katoličke crkve. U organizaciji konvikti slijede samostane, a obično se uzdržavaju iz darovnica ili fondova. U konviktima se namješteni prefekti (odgajatelji) brinu za odgoj pitomaca i pomažu im u učenju.

Semantičko određenje navedenih termina pridonosi osvjetljavanju i određenju osnovnih funkcija i obilježja tih ustanova. Vidi se da je internat u prošlosti bio koncepcijski krut i zatvoren, a u alumnatu i konviktu osjeća se određena demokratičnost, što je između ostalog rezultat vremena u kojem nastaju.

Terminom zavod označavala se ustanova za neprekidni boravak djece kojoj je zbog određenih razloga bio potreban smještaj u takvoj ustanovi. U pravilu, uz takav termin bile su vezane socijalne indikacije uključivanja omladine ili potreba za posebnim tretmanom, primjerice medicinskim (za tjelesno invalidne i bolesne), specijalno-pedagoškim (za mentalno retardiranu ili odgojno zapuštenu djecu i omladinu). Promjenom gledanja na dijete, njegove potrebe i čimbenike njegova razvoja, na odnos institucija za trajni ili kratkotrajni boravak djece prema drugim čimbenicima odgoja, u prvom redu prema obitelji i školi, te izmjenom stava o ciljevima odgoja u određenom društvu, promijenila su se shvaćanja o ciljevima i zadacima zavoda. Postalo je jasno da to nisu jedino ustanove za "stanovanje i prehranu", ili za "izolaciju", ili "discipliniranje i kažnjavanje", nego da te ustanove imaju određene odgojne ciljeve i zadatke, te da mogu djelovati kao odgojni čimbenik.

Na osnovi analize i kritike njihova djelovanja, te otkrivanja njihovih odgojnih mogućnosti, namjesto termina zavod, sve se češće pojavljivao naziv dom, koji je sadržavao nove pedagoške i socijalne vrijednosti. Taj se naziv najprije rabio za dječje ustanove (dječji dom), a kasnije i za omladinske (đački dom, omladinski dom, učenički dom, studentski dom), i to za mlade koji su u njima boravili i većinom učili u različitim školama. Znanstveni razvoj gledanja na somatopsihički i socijalno oštećenu djecu, doveo je i na tom području pedagoško-socijalnog djelovanja do napuštanja naziva zavod, i do sve šire uporabe termina dom.

U suvremenoj pedagoškoj teoriji i praksi odgoja i obrazovanja u nas, ustanovljen je i normativno usvojen naziv dom. Nazivu dom dodajemo obilježja iz kojih se objašnjava o kakvom se domu govori: dječji dom, studentski dom, učenički

dom, itd. Već se samim terminom dom ta odgojno-obrazovna ustanova nastoji udomaćiti odnosno nastoje joj se dati odlike roditeljskog doma³⁶. Osim navedenih termina koji su češći, u literaturi smo našli i termine poput azila, sirotišta. Azil dolazi od grčke riječi *asylia*, a znači nepovredivost, sigurnost, sklonište, skrovište, utočište, zaštitu. Tijekom vremena taj se termin rabio u različitim značenjima. Današnje je značenje azila kao utočišta za beskućnike i druge potpuno različito od klasično-antičkog, crkvenog i međunarodnog. U Rimu je koncem 16. stoljeća osnovan poseban zavod za nezbrinutu djecu od 2 godine do 6 godina. Sličnih pokušaja bilo je kasnije u čitavoj Europi, napose u 18. i 19. stoljeću. U literaturi smo našli termin "azili za djecu", za koji piše da je to stari naziv za dječje domove koje su osnivala dobrotvorna društva i gradovi, i u koje su smještana napuštena i nezbrinuta djeca, ili djeca bez roditelja³⁷.

Sirotište je stari naziv za domove za djecu bez roditelja ili napuštenu djecu (siročad, nahočad). Takve su ustanove osnivala uglavnom dobrotvorna društva i crkveni redovi. U našem društvu takvih ustanova više nema. Umjesto njih postoje dječji domovi. Prema tome terminima azil i sirotište označavale su se ustanove koje su bile namijenjene hendikepiranoj omladini (siromašni, napušteni, nezbrinuti).

U inozemnoj literaturi vezanoj uz tu problematiku, nalazimo termine koledž i kampus. Termin koledž ima različita značenja. Kao školska institucija u SAD, Francuskoj, Belgiji i Velikoj Britaniji, to je naziv za različite školske ustanove, od srednjih škola do sveučilišta. Te institucije najčešće imaju internat odnosno dom za smještaj i prehranu, kao zajednice učenika, studenata i nastavnika, u kojima se odgoj i studij provode kroza zajednički život, šport i igru. Mnogi su koledži u svijetu privatne ili crkvene institucije.

Kampus je termin koji se u novije vrijeme pojavljuje na Zapadu. On označuje sveučilište ili koledž, gdje se sve zgrade, predavaonice, biblioteke, prostori za rekreaciju i sl., nalaze na jednome prostoru. Kampus je ustvari kombinacija doma (kako ga mi shvaćamo) i škole³⁸.

U nas je službeni termin učenički dom, koji ćemo i mi rabiti u ovom radu. Ta sintagma dobro i dovoljno precizno označuje pojam učeničkog doma kako ga mi

36 U nas je još uvijek zadržana (p)odvojenost doma i škole, ne samo prostorno, nego i koncepcijski.

37 Taj zadatak danas u nas imaju dječji domovi.

38 Danas u mnogim sustavima odgoja i obrazovanja postoje različite kombinacije doma i škole. Vidjeti: Puževski V.: Prema školi otvorenih vrata, Zagreb 1987.

shvaćamo. Ta terminološka analiza pokazuje da su u prošlosti, ali i danas, birani termini koji će adekvatno označiti pojam na koji se odnose. Kako smo vidjeli, ponekad je naglasak bio na obilježjima stanovnika u učeničkome domu, a ponekad na obilježjima funkcije učeničkog doma. Više-manje tako je i danas.

3. *RETROSPEKTIVA NASTANKA I RAZVOJA UČENIČKIH DOMOVA U SVIJETU I U NAS*

Opći smjer i obilježja pojedinih razdoblja društvenog razvoja, bile su istodobno bitne odrednice razvoja učeničkih domova. Kratka retrospektiva nastanka i razvoja učeničkih domova u svijetu i u nas odnosi se na razdoblje od antike do naših dana, s posebnim naglaskom na teoretičare i praktičare koji su dali doprinos razvoju domova, a time i domske (internatske) pedagogije. U pojedinim fazama razvoja domova vidi se vremenski diskontinuitet, a tome su dva razloga. Prvi je razlog oskudna literatura u kojoj bi se detaljnije razmatrao problem razvoja domova. Drugi je razlog taj što pojedina razdoblja nisu dala bitniji doprinos razvoju domova.

Pojava učeničkih domova vezana je uz postanak prvih škola³⁹. Još u Babilonu, Egiptu i staroj Grčkoj osnivani su domovi za djecu viših slojeva društva⁴⁰. Podizani su uz pojedine filozofske škole za odgajanje svećenika, državnih činovnika ili ratnika, a istodobno bila su to mjesta zajedničkog života učitelja i učenika. Tako su se učenici izdvajali iz obiteljske sredine, dobivali su osnovne uvjete za školovanje (smještaj i prehranu), ali su ujedno stavljeni pod određeni odgojni utjecaj.

Tako u Sparti u 6. stoljeću prije Krista postoje državni (javni) odgojni zavodi u koje su dolazili dječaci s navršenih 7 godina, i ostajali do punoljetnosti. U tim su zavodima zajedno živjeli, odgajali se i obrazovali. Odgojnim zavodima rukovodili su upravitelji koje je postavljala geruzija odnosno savjet starješina, a upravitelj se nazivao pedonom, što na starogrčkom znači "onaj koji ustanovljuje zakone za djecu". Za razliku od Sparte, u Ateni su domovi (internati) bili u sklopu pojedinih filozofskih škola koje osnivaju pristaše određenog filozofskog pravca (Sokrat, Platon, Ariostotel). Platon u svojem djelu "Država", piše o odgojnim domovima u koje bi se djeca odnosila odmah nakon rođenja.

Rimsko razdoblje nije dalo bitan doprinos razvoju domova. Rimljani prihvaćaju grčku orijentaciju školskog sustava, a prodorom i širenjem kršćanstva podižu se crkve uz koje postoje domovi za buduće svećenike. Dakle već je vrlo rano uočena moć odgoja u domovima, i mogućnost uspješnog utjecaja na odgoj osobe preko domskog odgoja. U prvoj fazi nastanka i razvoja, domovi imaju izrazito

39 Poznato je da su još Azteci uz hramove imali odgojne zavode koje su vodili svećenici. U tim zavodima odvojeno su odgajali djevojčice i dječake.

40 Sinovi ratnika palih na bojnome polju u Grčkoj, odgajali su se do 20. godine u posebnim ustanovama internatskog tipa, nazvanim *pythaneum*.

klasno obilježje kao i ukupno obrazovanje, budući da su namijenjeni djeci viših slojeva društva, i kroz takvu namjenu provedena je odgojna funkcija društva.

U srednjemu vijeku, kao što je poznato, crkva je imala dominantnu važnost u društvenom, kulturnom i političkom životu. Sve to bitno je utjecalo na odgoj kao praktičnu djelatnost. U to vrijeme odgoj i obrazovanje ljudi koji se neće baviti proizvodnim radom (to je bilo određeno društvenim statusom), imalo je obilježje domskog odgoja. Razni crkveni redovi (benediktinci, cisterciti, dominikanci, franjevci, pavlini, isusovci, klarise, uršulinke), osnivaju crkvene škole (samostanske, katedralne, župne) u kojima je nastava bila u potpunosti podređena crkvenim ciljevima. Te su škole osnivane uz crkve ili dvorce vladara bile internatske, i u njima su učenici i nastavnici živjeli i učili zajedno⁴¹. U početku te škole imaju dva odjela : interni (*schola interior*) za djecu koja se pripremaju za svećenike, i eksterni (*schola exterior*) za djecu koja će nakon školovanja biti svjetovnjaci. Postupno se u eksterna odjeljenja primaju i djeca plemića, pa se vremenom pojam interni počinje primjenjivati za učenike koji stanuju u školi, a eksterni za učenike koji svakodnevno dolaze na nastavu⁴².

U internatima nije bilo mjesta za učenike osnovnih (pučkih) škola, jer je tih učenika bilo mnogo, pa su oni bili smješteni u posebne zgrade, često pokraj internata, a ponekad i mnogo dalje. Kasnije crkveni redovi otvaraju i internate za odgoj djevojaka⁴³. Oskudna mreža škola uvjetovala je nužnost postojanja takvih internata, a zbog određenih staleških potreba i pedagoških koncepcija, ponekad se nije ni dopuštao drugi oblik smještaja za vrijeme školovanja, primjerice za školovanje redovnika i svećenika, a kasnije i viših činova vojnika-plemića. Nazivi su za tadašnje učeničke domove internat, alumnat i konvikt.

Početak 12. stoljeća u europskim se zemljama zbog razvoja obrta, trgovine i kulture počinju osnivati srednjovjekovna sveučilišta na kojima su studenti također

41 Biskup Basilius von Casarea donio je prve propise o odgoju u crkvenim internatima.

42 Kad su crkvene škole počele primati i svjetovnjake, oni su stanovali u internatima, pa su morali nositi svećeničko ruho (talar). To su nosili i oni koji se nisu spremali za crkvena zvanja. Tek godine 1513. studenti bečkog sveučilišta uspijevaju na izričitu molbu biti oslobođeni nošenja talara.

43 Feudalci su svoje kćerke slali u ženske samostane različitih crkvenih redova, ali najčešće u benediktinske. Djevojčice su odgajane u pobožnosti, skromnosti i poslušnosti. Učile su ručne radove, pisanje, čitanje, glazbu i pjevanje crkvenih pjesama.

živjeli u kolegijima - sveučilišnim domovima, pod nadzorom magistra, tj. mlađeg nastavnika⁴⁴. Najveća briga tadašnjih profesora i studenata (učenika) bila je opskrba. Zato je i prva briga kolegija - sveučilišnih domova bila tzv. burza u kojoj su učitelji i studenti naknađivali izdatke za hranu iz zajedničke blagajne. Kasnije je nestalo brige oko hrane i dnevnih potreba, pa su kolegiji postali ustanove za zajednički rad i život profesora i učenika (kao internati uz crkvene škole). Robert de Sorbonne, dvorski kapelan, osnovao je godine 1257. jedan od prvih kolegija uz parisko sveučilište, da bi omogućio studiranje siromašnim studentima teologije. Kolegij je ubrzo postao poznat, pa je sveučilište dobilo ime Sorbonne, i danas se tako zove. Dakle učenički domovi i dalje imaju klasno obilježje, kao uostalom tadašnje škole, a uz odgojnu funkciju počinje se sve više nazirati njihova socijalna funkcija. Postupno prestaju biti zatvoreni, jer počinju primati i nepriviligirane slojeve.

Humanizam i renesansa umnogome pridonose procvatu svih znanosti, i razvoju pedagoške teorije i prakse. Vjera u čovjeka i u osobu koja se odgaja, osnovni je moto humanističke koncepcije odgoja i pedagogije. Pedagozi humanisti organiziraju škole-internate s odgojnim ciljevima koji odgovaraju njihovim idejnim i pedagoškim shvaćanjima.

Tako humanist Vittorino Rambaldoni da Feltre u prvoj polovici 15. stoljeća (godine 1425.) osniva u Mantovi prvu humanističku školu-internat *Casa Giocosa* (Dom radosti), u kojoj najprije odgaja sinove i kćerke bogatijih obitelji, a kasnije u školu-internat uključuje i siromašne učenike⁴⁵.

"Upravo u njihovu obrazovanju Vittorino gledaše svoj možda najviši životni cilj: siromašni i talentirani, katkad njih sedamdeset na broju, a hranio ih je u svojoj kući i odgajao, *per l'amore di Dio*, uz otmjene učenike, i ti su se tu morali naviknuti da stanuju pod istim krovom s onima, koji nemaju ništa drugo osim puke nadarenosti⁴⁶." Prema tome, Feltre pedagoškoj funkciji svoje škole-internata dodaje i socijalnu funkciju. Gotovo identičnu školu-internat osnovao je godine 1429. Niccolò d'Este u Ferrari. U njoj je kao učitelj radio Guarino iz Verone, jedan od najistaknutijih pedagoga renesanse.

44 Uz sveučilište gradile su se posebne zgrade u kojima su boravili profesori i učenici, u kojima se učilo i poučavalo, i u kojima se odvijao ukupni život i rad učitelja i učenika.

45 Vittorino de Feltre proslavio se svojom školom-internatom kao *pater omniae humanitatis* (otac velike humanosti) i kao "prvi učitelj novog tipa".

46 Čop M.: Teizam i ateizam u povijesti odgoja, Otokar Keršovani, Rijeka 1980, str. 57.

U vrijeme reformacije, u europskim se zemljama osnivaju protestantske ustanove internatskog tipa, čiji je zadatak bio školovanje kadrova za širenje te ideologije. Poseban organizacijski oblik škola bili su jezuitski kolegiji (zavodi). Bili su uređeni internatski, čime su djecu na najsigurniji način odvajali od okoline (izolirali), i tako ih potpuno podredili sebi. U svoje su zavode jezuiti (isusovci) gotovo isključivo primali djecu vladajućih slojeva. Školski su im zavodi bili dobro materijalno osigurani, imali su dovoljno nastavnih sredstava, učionice su bile prostrane i zračne, a raspolagali su i prostorijama za razonodu i zabavu⁴⁷.

Zbog promjena u društvenome životu pojedinih zemalja, pojavljuju se vjerski ili pedagoški smjerovi i pojedinci koji su uz potrebe za odgojem i obrazovanjem počeli uočavati i socijalnoekonomske probleme djece i omladine nižih socijalnih slojeva, te su osnivali odgojne domove za siročad, siromašnu i zanemarenu djecu. Takve pokušaje napose treba istaknuti u pijetista i filantropista koji su organizirali odgojne zavode s odgojnim ciljevima koji su odgovarali njihovim idejnim i pedagoškim shvaćanjima. Pijetisti slijede nastojanja J. A. Komenskog⁴⁸, da se omogući školovanje svoj djeci. August Hermann Francke godine 1696. u Halleu osniva školu i zavod⁴⁹ za siromašnu i napuštenu djecu Franckische Stiftungen (Franckeovi zavodi). Uz vjersku nastavu i strogu kršćansku pobožnost, Francke je u

47 Opširan, detaljno razrađen Statut isusovačkih škola Ratio studiorum, donesen je godine 1596. Predviđao je pravila unutrašnjeg školskog poretka, odnosa između učitelja i učenika, te sva pitanja organizacije nastavno-odgojnog rada. Statut je regulirao ukupni život, plan i program nastave i metodiku, a nije se mijenjao do godine 1832.

48 J. A. Komenski godine 1653. u djelu Zakoni dobro uređene škole, napisanom u obliku statuta škole u Blatnom Potoku, izlaže pravila unutar kojih se nalazi i zakon o internatu (alumnatu).

49 Uz naziv zavod vezao se pojam ustanove za trajni boravak djece i omladine kojima je zbog određenih, ne samo općepedagoških razloga, bio potreban smještaj u takvoj ustanovi. U pravilu, uz takav termin bile su vezane socijalne indikacije uključivanja, ili potreba specijalnog tretmana, primjerice medicinskog, za smještaj tjelesno invalidne, bolesne djece, ili specijalno-pedagoškog primjerice za odgojno zapuštenu djecu i omladinu.

svoje zavode uveo mnoge predmete za realističko i praktično obrazovanje, a posebno je naglašavao važnost stjecanja neposrednog iskustva. U sklopu Franckeovih zavoda nalazio se seminar za učitelje osnovnih i srednjih škola, odgojni zavod za djevojke, građanska škola i škola za djecu plemića⁵⁰.

Kasnije prema ugledu na Franckeov zavod, slični se zavodi osnivaju u mnogim gradovima tadašnje Europe. U Francuskoj je vjerska sekta jansenista otvarala niz srednjih škola koje su većinom bile internatske. Prva takva škola osnovana je godine 1643. u Port-Royalu. Te su škole bile male (pet-šest učenika na jednog nastavnika), a strogi moralno-religiozni duh koji je u njima vladao, sjedinjavao se s brigom o djeci. Koncem 18. stoljeća filantropisti J. B. Basedov, J. H. Camte, C. G. Salzmann, F. E. Rochow, C. H. Trapp i drugi pod utjecajem J. J. Rousseaua, osnivaju odgojne zavode-filantropine⁵¹. J. H. Basedov godine 1774. otvara školu-internat u Desseauu, a kao cilj postavlja odgoj omladine u skladu s čovječjom prirodom⁵². U drugoj polovici 17. stoljeća i početkom 18. stoljeća u Njemačkoj se osnivaju viteške (riterske) akademije za odgoj djece plemića,⁵³ koje su bile organizirane kao staleški zavodi, jer njemačko plemstvo nije dopuštalo da njihova djeca uče s djecom građana.

U viteškim akademijama većinom su se školovala djeca plemića protestanata, a djeca katoličkog plemstva u jezuitskim gimnazijama uz koje su bili plemićki konvikti. I u Engleskoj se u to vrijeme osnivaju akademije koje su internatski uređene. U tom razdoblju naročito je velik doprinos Francois Fenelona, pedagoškog pisca i teologa koji se prvi u Francuskoj intenzivnije zanimao za odgoj i obrazovanje djevojaka, i pisao je o tome. Kritizirao je pretjeranu strogost režima i rad u crkvenim internatima za djevojke.

U vrijeme prosvjetiteljstva, u Rusiji živi i djeluje Ivan Ivanovič Beckoj koji veliku važnost daje domskom (internatskom) odgoju, vjerujući da će odgoj u

50 Uz A. H. Frankea (1663-1727) internatski je odgoj dosegao vrhunac.

51 Taj su naziv dobili, jer su tražili da se s omladinom postupa ljudskije (filantropija - čovjekoljublje), da se odgoj provodi na načelima humanosti, prirodnosti i u skladu sa zahtjevima vremena. Odbacuju fizičko kažnjavanje kao sredstvo odgoja u školi i domu, a umjesto verbalne nastave traže usvajanje znanja na osnovi razumijevanja.

52 Internatski odgoj donekle se mijenja sadržajno i metodički pojavom J. H. Basedowa. Naime djeca se nastoje odgajati kroz češću konverzaciju, nastavom iz prirodne skupine predmeta, učenjem kroz igru, s posebnim nadzorom nad tjelesnim razvojem i blagim odgojnim mjerama.

53 To su bili izrazito staleški odgojni zavodi za plemićku omladinu koja se osposobljavala za službu na dvoru, ili za višu vojničku i građansku službu.

domovima najprije preobraziti ljude u "ljude nove vrste". I. I. Beckoj umnogome je utjecao i na odgoj djece u sirotištima, a prema njegovoj su se ideji otvarali i zavodi za djevojke plemićkog podrijetla. Za vrijeme francuske buržoaske revolucije godine 1789. u sastavu pedagoških projekata pojavljuje se zamisao o osnivanju odgojnih domova. Tvorac je te ideje Louis-Michel Lepeletier koji u svom pedagoškom projektu predlaže da se sva djeca od 5. do 12. godine odgajaju na trošak Republike u domovima nacionalnog odgoja. "Za svaki rajon u gradu, u provinciji za svaki kanton bit će dovoljna jedna zgrada za nastavni zavod. Nastavnih zavoda bit će osnovano nekoliko ako to zaželi stanovništvo. U svaki će se smjestiti 400 do 600 učenika. Ja predlažem takvu organizaciju budući da ona ima dvije prednosti, s jedne strane ona će smanjiti troškove koji će biti manji u jednoj većoj zgradi negoli u više seoskih manjih zgrada, a u isto vrijeme ona previše ne odvajja djecu od njihovih porodica. Najveća udaljenost od škole bit će ne više od 2-3 lije. Roditelji mogu bez naročitog truda češće vidati djecu koju su povjerali domovini, a strogost republikanskog nastavnog zavoda neće ih primoravati da žale za pravima prirode⁵⁴."

Lepeletier smatra da je prednost odgoja u domovima u socijalizaciji, navikavanju na jednakost, rad, a posebnu vrijednost domskog odgoja vidi u moralnom formiranju mlade osobe. Domove bi, prema njegovu mišljenju, izdržavala Republika iz posebnog poreza koji bi se progresivno povećavao, pa bi bogataši plaćali najviše. Njegova je ideja također da roditelji nadziru rad odgojnih domova, a da domom upravlja savjet roditelja sastavljen od 52 roditelja djece smještene u domu. Međutim Lepeletierov pedagoški projekt nije prihvaćen, i ideja o posebnim odgojnim domovima ostala je neostvarena. Lepeletierovu shvaćanju gotovo su identične ideje ranih socijalista-utopista T. Morea, T. Campanelle, te kasnijih socijalista utopista 19. stoljeća R. Owena i E. Cabeta, koji su smatrali da je domski odgoj idealan oblik odgoja za sve, i glavni način postizanja društvene jednakosti u odnosu prema odgoju.

Jedan od glavnih predstavnika njemačke klasične filozofije J. G. Fichte, smatrao je da država treba organizirati državne zavode u narodnome duhu. Zavodi ili "narodne škole", trebale bi prema njegovu mišljenju biti "male gospodarske države", a izdržavale bi se radom odgajnika. U tim bi se odgojnim zavodima-školama, ženska i muška djeca zajedno podučavala i obavljala različite poslove, i to sve besplatno, a u korist države. Ta ideja potpuno je u skladu s

54 Zanimović M.: Pedagoška hrestomatija, Školska knjiga, Zagreb 1985, str. 164.

Fichteovim poimanjem totalitarnog državljskog odgoja. Tijekom 19. stoljeća kad se sve više ostvaruje opća školska obveza u pogledu osnovnog školovanja i kad se povećava broj stručnih škola, učenički domovi postali su društvena potreba i širili su se u svim zemljama gdje se školska obveza ostvarivala dosljedno. Domovi su bili instrumenti demokratizacije obrazovanja, socijalne ustanove za pomoć djeci siromašnih roditelja i jedan od puteva odgoja u duhu klasne harmonije. Za odgojno ugroženu i delinkventnu djecu i omladinu, siročad, za djecu ometenu u razvoju, osnivani su posebni domovi.

Odgojne zavode ili domove za siromašnu i nezbrinutu djecu osnivao je poznati švicarski pedagog J. H. Pestalozzi, koncem 18. stoljeća i početkom 19. stoljeća (Neuhof, Stanz, Iverdon). Na Pestalozzia snažno je utjecao Rousseau, ali je socijalnu notu njegovim pedagoškim idejama dao težak socijalni položaj seljaka i njihova zaostalost u obrazovanju. Neke od ideja koje je Pestalozzi provodio u domovima, bile su ideje o formiranju čovjeka (čovječnosti), ideja o povezivanju proizvodnog rada i učenja, aktivnosti, itd.

U Švicarskoj je tijekom 19. stoljeća otvoren velik broj internata koji postoje i danas. Zasnovani su djelomično državno, a djelomično privatno, i imaju veliku važnost u odgojnoj djelatnosti zemlje. Među njima važni su internati državne ustanove za obrazovanje učitelja Kusunacht (Zurich), Munchenbuchsee-Hofwil (Bern).

U Beuggenu pokraj Rheinfeldena Zeller i Spitter osnovali su godine 1820. sirotište za dječake i djevojčice koje je poslije bilo priključeno učiteljskom seminaru. Slična institucija osnovana je godine 1837. u Pratigauu. Godine 1854. u Bernu i 1869. u Zurichu osnovani su učiteljski seminari koji su imali za cilj obrazovanje evanđelističkih obrazovnih kadrova. Godine 1816. misionarsko društvo iz Basela osnovalo je u Baselu internat sa sedam odgajnika za obrazovanje misionara na evanđelističkim uvjerenjima. Pred završetak evanđelističkog internatskog pokreta, pojavili su se dječji domovi (Gott-Hilf) koje je osnovao Emil Rupflin.

Pod utjecajem J. H. Pestalozzia, J. F. Herbart na sveučilištu u Königsbergu, osniva pedagoški seminar i eksperimentalnu gimnaziju s internatom. U svojoj kući uz pomoć supruge Marie Drake, uređio je i odgojnu ustanovu za dječake. Godine 1817. F. Frobel također pod snažnim utjecajem J. H. Pestalozzia otvara u mjestu Keilhanu odgojni zavod za djecu školske dobi. Taj je zavod djelovao u skladu s Pestalozzievim principima. I veliki se ruski pedagog K. D. Ušinski teorijski i

praktično bavio problemima domskog odgoja. Od godine 1859. do 1862. radio je u ženskom institutu (internatu) u Smoljnom u Petrogradu (Lenjingrad). To je bila staleško-plemićka škola zatvorenog tipa za djevojke, u kojoj se odgoj provodio potpuno izolirano od života. Ušinski je s puno žara i energije želio reorganizirati ukupni rad i odgoj u institutu. Međutim njegove težnje naišle su na otpor u pojedinaca, pa je morao napustiti tu dužnost. Osim toga K. D. Ušinski izradio je projekt učiteljskog seminara koji je trebao biti internatski uređen, i u kojem bi odgajnici stanovali i pripremali se za rad u osnovnoj školi. On je naime smatrao da učiteljske škole trebaju biti internatski organizirane, jer se tako lakše odgajaju budući učitelji.

U Sovjetskom se Savezu tijekom Oktobarske revolucije i nakon nje, osnivaju domovi za djecu bez nadzora, zapuštenu i na rubu delinkvencije (besprizorne), kao domovi za preodgajanje i radne kolonije. U cijelome svijetu poznat je rad A. S. Makarenka u radnoj koloniji Maksim Gorki i u radnoj komuni Đerdžinski, koji je uspio takve domove organizirati kao socijalne ustanove za zbrinjavanje omladine, i kao ustanove za socijalistički odgoj⁵⁵. Njegove ideje i praksa, umnogome su utjecale na odgoj u drugim zemljama. Neke od tih ideja ušle su i u koncepciju škola-internata u Sovjetskome Savezu.

Koncem 19. i početkom 20. stoljeća u europskim zemljama, osobito u Njemačkoj, razvijao se pokret u duhu tzv. reformne pedagogije, u težnji da se ukupna organizacija škole zasnuje na principima umne i fizičke aktivnosti djeteta (učenika). Te su se ideje početka odnosile jedino na osnovne škole, a srednje su škole ostajale postrani. U težnji da se navedene ideje prošire i na srednje škole, koncem 19. stoljeća otvaraju se nove škole internatskog tipa. Prva takva srednja škola osnovana je godine 1889. u Abbotsholmeu, Engleska. Njen je osnivač bio Cecil Reddie. Poslije toga u Njemačkoj se osnivaju mnogobrojne "nove škole" s nazivom "ladanjski odgojni domovi" (Lenderziehungsheime), u koje se prima određeni broj učenika, najviše 100. Visoka školarina nije omogućila pristup djeci širokih narodnih masa. Prvu "novu školu" u Njemačkoj osnovao je godine 1898. Herman Lietz u Ilsenburgu, na planini Harzu. U koncipiranju svojega sustava, u prvom je redu važnost davao moralnom odgoju. Njegovo je uvjerenje bilo da zajednički život djece na selu daje povoljne prilike za njihovo efikasno odgajanje.

55 Život u koloniji Maksim Gorki Makarenko je opisao u djelu "Pedagoška poema", a svoje kasnije uspjehe u odgojnoj komuni Đerdžinski opisao je u djelima "Zastave na kulama" i "Marš tridesete godine".

Tijekom narednih dvadesetak godina, u Njemačkoj su osnovane mnogobrojne "nove škole". Jedna od priznatijih bila je Wynekenova "Slobodna školska zajednica" u Wickersdorfu. "Nove škole" bile su organizirane kao životne zajednice učenika-odgajnika i nastavnika-odgajatelja. U njima se odgojno djelovanje provodilo neposredno, i to u zajedničkom životu i radu⁵⁶.

Učenički domovi postoje i danas u cijelome svijetu. Njihov se razvoj nastavlja na povijesni razvoj pojedinih zemalja, i uvjetovan je njihovim društveno-ekonomskim, političkim, kulturnim razvojem, i drugim bitnim čimbenicima (organizacijom škole, nastave, itd.). Nejedinstvenost domova u svijetu, kao i ukupnog odgojno-obrazovnog sustava, ogleda se u njihovoj organizaciji, upravljanju, financiranju.

Prve ustanove internatskog tipa u našoj zemlji datiraju iz doba kada je crkva bila glavni nositelj organiziranog odgoja i obrazovanja.

Do druge polovice 19. stoljeća, u Hrvatskoj ima najviše škola internatskog tipa za potrebe svećeničkog kadra. Postupno se u te ustanove počinju primati i svjetovanjci, i to u prvom redu djeca plemića i uglednih službenika (obavljanje pojedinih građanskih poziva i priprema za daljnji studij). Pojedini crkveni redovi, primjerice uršulinke i klarise osnivaju u 17. stoljeću internate za odgoj djevojaka.

Relativno rano u Hrvatskoj se počinju osnivati i specijalni domovi, te domovi za odgojno zapaštenu i delinkventnu djecu i omladinu⁵⁷.

Usporedo s ubrzanim razvojem školstva, u 19. stoljeću počinju se osnivati redovite škole uz koje postoje internati radi smještaja učenika iz drugih mjesta. U drugoj polovici 19. stoljeća, osnivaju se internati za neke stručne škole (učiteljske, poljoprivredne)⁵⁸.

Za vrijeme II. svjetskoga rata bilo je potrebno zbrinuti djecu, žrtve toga rata. Zbog toga se uz pojedine škole osnivaju dječji i učenički domovi.

Nakon II. svjetskog rata bila je velika potreba za domskim smještajem, uvjetovana velikim brojem djece koja su tijekom rata ostala bez roditelja. Također naglo se širila školska mreža odnosno otvarale su se nove škole različitih vrsta i stupnjeva. Učenici su se školovali izvan mjesta boravka, pa je njihov smještaj

56 Zanimović M.: Opća povijest pedagogije, Školska knjiga, Zagreb 1988, str. 293-294.

57 Godine 1885. otvoren je Zavod za gluhoonijeme, godine 1902. osnovano je Zemaljsko uzgajalište u Glini, godine 1919. započeo je radom Zavod za odgoj djece u selu Klinča pokraj Zagreba.

58 O domovima (internatima) uza stručne škole ima vrlo malo podataka.

zahtijevao osnivanje učeničkih domova. Godine 1947. u Hrvatskoj su bila 153 učenička doma. Taj nagli porast domova traje do godine 1951. (te je godine u Hrvatskoj bio 261 đački dom), kada dolazi do određene prekretnice u odnosu prema razvoju mreže domova i razdoblja njihove stagnacije i opadanja. Naime do te godine domovi su imali status budžetskih ustanova, a to znači da je društvo financiralo ukupnu djelatnost doma (omladini u domovima sve je bilo plaćeno: briga o odgoju, obrazovanju, zdravstvena zaštita, stan i hrana). Od te godine domovi prelaze na samofinanciranje, a domske usluge počinju plaćati njihovi korisnici. Takvo je stanje nužno dovelo do stagnacije u razvoju, a potom i do zatvaranja velikog broja domova odnosno do smanjenja kapaciteta, jer svi koji su trebali biti smješteni u domove nisu mogli plaćati visoke iznose za mjesečno izdržavanje. To je napose pogađalo djecu siromašnijih roditelja. Međutim dok se u cjelini osjeća pad u razvoju domova, neki se domovi i dalje razvijaju.

U tom razdoblju postoji sedam vrsta domova koji se formiraju prema školama u kojima se uglavnom spremaju stručni kadrovi. Tako postoje domovi za djecu osnovne nastave, za učenike gimnazija, za učenike industrijskih i drugih stručnih škola s praktičnom obukom, za učenike u privredi, za učenike srednjih stručnih škola, za učenike učiteljskih škola i mješoviti učenički domovi⁵⁹.

U Hrvatskoj godine 1957. ima 116 učeničkih domova, a godine 1967. taj se broj smanjuje na 84 doma⁶⁰. Zatvaranje domova uvjetovano je teškoćama u financiranju, visokim uplatama i širenjem školske mreže, tj. otvaranjem škola i u manjim mjestima, pa je omogućeno školovanje i u mjestu boravka. U Hrvatskoj školske godine 1972/73. djeluju 73 doma za učenike u kojima je smješteno 11.546 učenika, ili 6,5 % svih učenika srednjih škola⁶¹. Zanimanje učenika za domski smještaj stalno se smanjivalo, budući da usluge u domovima nisu bile adekvatne cijeni koju su učenici plaćali. Osim toga reforma srednjeg obrazovanja omogućila je velikom broju učenika da završi pripremni stupanj obrazovanja ne napuštajući roditeljski dom. U godini 1977. nastavlja se smanjivanje broja domova. Te su godine u Hrvatskoj bila 63 đačka doma s 9683 učenika⁶².

59 Domovi učenika (internati), Savremena škola, Beograd 1961, str. 26.

60 Rosić V.: Domski odgoj, Istarska naklada, Pula 1987, str. 27.

61 Isto, str. 27.

62 Isto, str. 27.

Početakom 80-ih godina domovi se više vezuju uz odgojno-obrazovni sustav, i tretiraju se sve više kao odgojne institucije. Porasla je njihova društvena važnost. Broj učeničkih domova u Hrvatskoj ustalio se na približno 60. Stvoreni su uvjeti da se od kvantitativnog rješavanja određenih pitanja prijeđe na kvalitativno rješavanje. Izrađuju se pedagoški standardi, reafirmira se odgojni rad, traže se rješenja za kvalitetnije osposobljavanje i usavršavanje odgajateljskih kadrova⁶³. U tom se razdoblju opaža zaustavljanje pada broja učeničkih domova, i povećano zanimanje omladine i društva za smještaj u domu.

U zadnjem razdoblju od godine 1990. započinje novo demokratsko pluralističko osmišljavanje odgojno-obrazovnog sustava u kojem velike promjene doživljava i srednje školstvo. Započinja programske promjene, pristupa se izradi i modernizaciji nastavnih planova i programa, metoda rada, selekciji i usmjeravanju najsposobnijih učenika, uz veće slobode roditelja i učenika u izboru vrste škola i struka.

Iz toga kratkoga povijesnog pregleda nastanka i razvoja učeničkih domova u Hrvatskoj, može se identificirati nekoliko razdoblja:

- Prvo razdoblje rada domova nakon rata (1945-1951) bilo je najpovoljnije, i na kraju tog razdoblja 46,45% svih učenika srednjih škola u Hrvatskoj bilo je obuhvaćeno domskim odgojem.

- Drugo razdoblje (1951-1955) obilježuje izrazito opadanje broja učeničkih domova.

- Treće razdoblje (1955-1961) u razvoju učeničkih domova obilježuje s jedne strane ranije započet proces smanjivanja broja domova, a s druge strane određena konsolidacija osnove nekih domova uz pomoć sredstava dobivenih iz novonastalih fondova za stručno obrazovanje kadrova u privredi. Na kraju tog razdoblja 13,27 % učenika u Hrvatskoj bilo je smješteno u srednjoškolskim domovima.

- U četvrtom razdoblju nastavlja se smanjivanje broja učeničkih domova (1961-1971), tada je u domovima bilo smješteno 6,3% srednjoškolskih učenika.

- U petom razdoblju (1971-1981) broj učenika srednjih škola u domovima zaustavio se između 6,9% i 3,7%.

63 Vukasović, A.: Pedagogija, RO Zagreb, Zagreb 1990, str. 270.

- Šesto, zadnje razdoblje od godine 1981. do danas, obilježuje primjena dvaju zakona: Zakona o usmjerenom obrazovanju iz godine 1982. koji je bio na snazi do donošenja Zakona o srednjem školstvu godine 1992⁶⁴.

Iako su Zakonom o usmjerenom obrazovanju učenički domovi postali sastavni dio sustava odgoja i obrazovanja, nisu doživjeli afirmaciju koja se očekivala. Te su ustanove s mnogobrojnim teškoćama i neriješenim problemima i dalje ostale na marginama društvenih interesa.

Pravi pedagoški i društveni smisao učenički domovi u sklopu sustava odgoja i obrazovanja dobili su Zakonom o srednjem školstvu Republike Hrvatske⁶⁵, kojim su postali ravnopravni čimbenici srednjeg školstva, i na koje se u cjelini jednako primjenjuje taj zakon. Učenički su domovi srednjoškolske ustanove čiji je rad sada normativno i znanstveno zasnovan.

* * *

Dakle učenički su domovi u povijesnom razvoju imali različitu važnost koja se različitim intenzitetom ostvarivala na socijalnom i pedagoškome planu. U obilježju domova "(...) ne postoji potpuna jedinstvenost pa se javlja dilema da li su to prvenstveno socijalne ili odgojne ili odgojno-socijalne ustanove, odakle proizlazi i nejedinstveno rješenje⁶⁶" tog područja. Bez obzira s kojeg stajališta prilazili učeničkim domovima u njima je potrebno osigurati osnovne pretpostavke za život i odgoj. Jasno je "(...) da odgajanje uključuje i određene materijalne pretpostavke (npr. stan, hranu, odjeću, osiguranje školskog pribora), zatim osiguranje osnovnih elemenata zaštite (npr. osobna i pravna sigurnost, reguliranje socijalnog statusa i sl.), koji spadaju prvenstveno u domenu socijalnog, i bez toga nema pravog odgoja⁶⁷".

U Republici Hrvatskoj razlikujemo uglavnom dvije vrste domova. U prvima se osigurava odgoj i smještaj djece i omladine koja su trajno lišena obiteljske brige, a u drugima se osigurava odgoj i smještaj učenicima koji su tijekom školovanja privremeno odvojeni od roditeljskog doma⁶⁸.

64 Isto, str. 27. i 28.

65 Zakon o srednjem školstvu, Narodne novine 19, Zagreb 1992.

66 Šimleša P.: Pedagogija, Pedagoško-književni zbor, Zagreb 1979, str. 210.

67 Isto, str. 210.

68 Rosić V.: Domski odgoj, Istarska naklada, Pula 1986, str. 28.

Povijesni razvoj važnosti učeničkih domova jasno i nedvojbeno pokazuje da su domovi uvijek odgojno-obrazovne ustanove koje zasigurno imaju i niz socijalnih obilježja, ovisno o važnosti učeničkog doma. Kao dio sustava odgoja i obrazovanja, učenički domovi zadovoljavaju socijalne potrebe učenika u smještaju, prehrani i zdravstvenoj zaštiti. Prema svrsi i važnosti, učenički su domovi "(...) prvenstveno odgojne ustanove, zbog toga što su njihove socijalne funkcije podređene odgojnim potrebama djece i mladeži koja polazi srednju školu⁶⁹."

Važnost učeničkih domova u odgojno-obrazovnom sustavu često je bila neodređena. Dosadašnji zakoni o školstvu i o pojedinim vrstama i stupnjevima škola, nisu obuhvaćali učeničke domove u dijelovima gdje su bile sistematizirane ustanove školskog sustava. To je svakako bio ostatak tradicionalnoga shvaćanja uvriježenog i u nas, o tome da su učenički domovi socijalne ustanove za zbrinjavanje djece i omladine. O domovima se govorilo kao o dijelu učeničkog i studentskog standarda. Integracija učeničkih domova i bivših centara usmjerenog obrazovanja, nije umnogome poboljšala važnost domova u školskom sustavu. Učenički domovi bili su "dodatak" sustavu obrazovanja, i bez sadržajne i nedovoljne obrazovne povezanosti u školovanju učenika. Takvo je shvaćanje zastarjelo i nije se više moglo održati. Sve se više stručno i znanstveno počinje isticati obrazovna važnost domova kao jednog od čimbenika uspješnosti odgojno-obrazovnog sustava i kvalitet školovanja⁷⁰.

Pluralističko i demokratsko društvo novim sustavom odgoja i obrazovanja ugradilo je učeničke domove u sustav srednjih škola i odredilo važnost i funkciju učeničkih domova⁷¹. Učenički su domovi srednjoškolske ustanove koje organiziraju smještaj i prehranu, odgojno-obrazovni rad, kulturne i druge aktivnosti učenika. Djelatnost učeničkog doma dio je djelatnosti srednjeg školstva, i s njom je programski povezana. Učenički domovi pridonose tome da mreža srednjih škola bude racionalnija i ekonomičnija, društveno i pedagoški opravdanija.

Na osnovi toga može se konstatirati da su učenički domovi stari koliko i škole. Uz to učenički su domovi trajna pojava do naših dana. Prema tome realno se može očekivati da će učenički domovi opstati i u budućnosti.

69 Isto, str. 29.

70 Ljetna škola Zvonimir Cviić u Puli, 1989, Rijeka Domske dijagonale 5-6, 1990.

71 Zakon o srednjem školstvu, Narodne novine 19, Zagreb 1992.

4. UČENIČKI DOMOVI U POJEDINIM ZEMLJAMA SVIJETA

Učeničkih domova ima svugdje u svijetu. Mnogobrojni su i različiti čimbenici koji uvjetuju njihovo osnivanje. Navest ćemo čimbenike koji se u literaturi ističu kao najvažniji.

1. Potreba odjeljivanja učenika od vanjskog utjecaja sredine, i odgajanje u određenome smjeru - obično nakon velikih promjena u društveno-ekonomskom kretanju unutar zemlje odnosno poradi odjeljivanja od utjecaja novih društveno-političkih strujanja i očuvanja postojeće društveno-političke ideologije.
2. Potreba formiranja takve jedinice i stručnjaka kakvog zahtijeva određena struktura privrede i društva, uz pretpostavku o tome da su odgojnom i napose obrazovnom radu u domu dane velike mogućnosti.
3. Potreba rasterećivanja obitelji i uključivanja žena u privredu.
4. Izjednačavanje odgojnih mogućnosti - otklanjanje teškoća nastalih zbog različitih materijalnih mogućnosti obitelji, njene kulturne razine, mjesta stanovanja.
5. Omogućavanje odgoja i obrazovanja djeci specifičnih društvenih kategorija, primjerice nomadima, stanovnicima slabo naseljenih područja, djeci bez roditelja, djeci iz razvedenih brakova i sl.

S obzirom na navedene čimbenike koji uvjetuju osnivanje domova u svijetu, postavljaju se i specifični zadaci i ciljevi, te organizacijski oblici vrsta učeničkih domova. Zadaće i ciljevi tih ustanova ovise u velikoj mjeri o već navedenim čimbenicima koji su uvjetovali njihovo osnivanje. Što se pak tiče organizacijskih oblika i vrsta domova, oni su ovisni o ciljevima i namjeni, ali također i o materijalnoj osnovi⁷².

Danas se u svijetu uglavnom pojavljuju ovi oblici domova (internata)⁷³:

1. Potpune škole-internati u kojima učenici uza stan i hranu imaju organiziranu redovitu nastavu i slobodno vrijeme. Smatra se da je taj tip internata najpotpuniji, i da najviše odgovara postavljenim ciljevima. Takav organizacijski

72 Internatsko obrazovanje razvijeno je ponajviše u katoličkim područjima, gdje se često cijelo srednje obrazovanje za djevojčice i dječake provodi internatski. Donekle je to slučaj i u evanđelističko-reformatskim područjima, posebno u pietističkim. Internati tu obavljaju važne društvene i socijalne zadaće.

73 U ovom ćemo poglavlju više rabiti termin internat negoli termin dom, budući da se u svijetu taj naziv koristi najčešće.

oblik vrlo je čest u mnogim zemljama (Francuska, Engleska, SAD, Belgija, Italija, Rusija).

2. Učenički domovi (internati) u kojima učenici dobivaju stan i hranu, pripremaju se za školu, ali nastavu pohađaju u obližnjoj redovitoj školi. Takvi su internati uglavnom privatni, a pripremaju učenike za polaganje u državnim školama. Taj organizacijski oblik čest je u Francuskoj, SAD, Italiji, Belgiji i u mnogim drugim zemljama.
3. Poluinternati ili dnevni internati u kojima učenici borave tijekom cijelog dana, prate redovitu nastavu, dobivaju obroke uključeni su u aktivnosti tijekom slobodnog vremena, pod kontrolom odgajatelja rade domaće zadaće itd., ali se navečer vraćaju u svoju obitelj (kući). Takav je internat vrlo čest u SAD, Francuskoj, Rusiji i u drugim državama.
4. Kombinirani oblici škola-internata u kojima uz "interne" učenike ima i "eksternih", u kojima neki učenici prate redovitu nastavu, a drugi posjećuju odgovarajuće škole izvan internata⁷⁴.

Učenički su domovi u svijetu ili državne ustanove ili privatne. U pojedinim zemljama (Engleska, Francuska, SAD) uglavnom su privatne, a u drugim (npr. Rusiji) postoje samo državni internati.

Internati su privatne ustanove u zemljama u kojima uza sustav državnih škola, postoji i sustav privatnih škola i odgojnih ustanova (Engleska, Francuska, Belgija, Italija, SAD). Privatne učeničke domove (internate) osnivaju posebna udruženja i to uglavnom vjerska, razna društva, fondacije i sl.

Upravljanje, financiranje i rad odgojnoga kadra (osoblja) u internatima različiti su, i ovise o mnogim čimbenicima: o ciljevima i zadacima internata, organizacijskom obliku i tipu internata, o tome da li je internat privatna ili državna odgojna ustanova.

Mišljenja o vrijednosti učeničkih domova (internata) kao odgojno obrazovnih institucija u svijetu, također su različita. Kao pozitivne strane internata, najčešće se navodi:

- Omogućavanje školovanja djeci s područja bez odgovarajuće škole.
- Sociološki uvjeti i mogućnosti odgovarajućeg odgoja (kolektivni duh, odgovornost prema zajednici).

74 Rosić V. Domski odgoj, Istarska naklada, Pula 1986, str.34.

- Potpuniji i bolji odgojno-obrazovni uvjeti, bolja organizacija izvannastavnih aktivnosti, stalna kontrola odgajatelja, bolja materijalna osnova.

- Mogućnost organiziranja života u zajednici koji, pridonosi društveno moralnom odnosno političkom odgoju.

- Mogućnost planskog organiziranja slobodnog vremena odgajnika (šport, glazba, slikarstvo).

- Rasterećivanje obitelji i omogućavanje ženi da se uključi u privredu.

- Izjednačavanje odgojno-obrazovnih mogućnosti.

- Pogodniji uvjeti za zdravstvenu zaštitu i fizički razvoj učenika.

- Mogućnost organiziranja specijalnih oblika nastave i posebnih tipova škola (učiteljske škole, stručne škole).

- Mogućnost zaštite djece od negativnih utjecaja sredine (obitelji, ulice, društva).

- Mogućnost otkrivanja sklonosti i sposobnosti djece i usmjeravanja prema odgovarajućoj profesiji⁷⁵.

Kao negativne strane internata, najčešće se navode ovi argumenti:

- Internat nije prirodna sredina u kojoj se dijete razvija, već je stvorena umjetno.

- Obitelj je osnova odgoja, a ne internat.

- Ugledanje na roditelje i slijeđenje njihova primjera ne postoji u internatu.

- Internat nameće određene prinude, određeni režim, a to ugrožava individualan razvoj odgajnika.

- Moguće su pojave moralnih izopačenosti.

- Kontakt djece različitih kategorija, i negativne psihološke posljedice koje se pojavljuju.

- Vojnički režim i atmosfera vojarne pojedinih internata, nedostatak prisnosti i topline.

- Određena selekcija djece, nedovoljno podsticanje nadarenih pojedinaca⁷⁶.

Učenički domovi u svijetu nemaju određeno mjesto u sklopu općeg školskog sustava. Dvije su koncepcije o važnosti internata. Prema prvoj koncepciji, internati su pomoćne ili dopunske ustanove koje olakšavaju ili omogućuju redovit tijek

75 Domovi učenika (internati), Savremena škola, Beograd 1961, str. 192.

76 Isto, str. 192 i 193.

školovanja. Druga koncepcija na internate gleda kao na ravnopravne, vrijedne odgojno-obrazovne ustanove, i oni se tretiraju kao posebna vrsta odgojno-obrazovnih ustanova.

Zemlje koje svojim odgojno-obrazovnim radom u većoj mjeri teže prema određenoj uniformiranosti odgajanika, određenom niveliranju, formiranju ljudi postavljenog profila (u svjetonazoru, političkom stavu, ili društveno-moralnim osobinama) gotovo u cijelosti prihvaćaju odgojno-obrazovnu vrijednost i važnost internata (Rusija, SAD).

Nasuprot tome, u zemljama u kojima je odgojno-obrazovni rad izrazitije ili pretežno orijentiran na razvoj pojedinaca (primjerice u Francuskoj), internatu se kao odgojno-obrazovnoj ustanovi poriče gotovo svaka vrijednost, a prihvaća se samo kao "nužno zlo". Ako tu postavku prebacimo s područja prosvjetne politike pojedinih zemalja na područje tipa škole, zapazit ćemo da se i tu pojavljuje jednaka tendencija. Budući da općeobrazovne škole manje teže formiranju čovjeka određenog profila, a više daju opće smjernice u odgoju i obrazovanju, internat se u njima rijetko pojavljuje. Mnogo je češći internatski oblik u određenim stručnim školama čiji je cilj formiranje stručnjaka određenog profila. Za primjer možemo navesti to da su gotovo svugdje u svijetu učiteljske škole internatskog tipa, a jednako tako i niz drugih stručnih škola.

Iako je teško grupirati postojeće vrste domova (internata) zbog specifičnosti zemalja u kojima postoje, ipak ih je uvjetno moguće podijeliti u dvije osnovne skupine:

- Internati u zemljama Zapada (SAD, Velika Brtaniija, Njemačka, Francuska, Belgija, Italija)

- Internati u zemljama Istoka

Između tih dviju koncepcija domova učenika, postoji određena razlika. U zemljama Zapada sustav domova nije jedinstven i fiksiran u sklopu općeg školskog sustava, te se zbog toga razlikuju organizacija i upravljanje domovima (internatima). Postoje potpuni internati, dnevni internati, državni i privatni internati, s različitom materijalnom osnovom i različitim odgojno-obrazovnim mogućnostima. U zemljama Zapada internat se tretira kao specijalan tip pomoćnih, dopunskih odgojno-obrazovnih ustanova, koji djeci određenih kategorija omogućuje redovito školovanje.

U zemljama Zapada, napose u SAD, nije jedinstveno shvaćena funkcija i namjena domova (internata). Tako su najekskluzivnije internate u Americi

osnovale stare obitelji da bi "definirale" svoj kulturni identitet i materijalni status, i izolirale se od "novih bogataša" industrijalaca i imigranata nižih slojeva (niže klase)⁷⁷. Druga koncepcija zastupa stajalište o tome da internati trebaju omogućiti obrazovanje svima, bez obzira na materijalni status obitelji.

Međutim budući da je osobni uspjeh gotovo uvijek povezan s uspjehom u obitelji (materijalnim statusom), gotovo je sigurno da će elitnije obitelji omogućiti svojoj djeci školovanje u internatima⁷⁸. Zato je prva koncepcija češća.

U zemljama Istoka veliki je broj škola-internata (gdje su škola i dom upućeni jedni na druge, i djeluju kao integralna ustanova), a iza njih slijede internati i poluinternati. Svi su oni u nadležnosti prosvjetnih organa. Unatrag nekoliko godina učinjeni su pokušaji da se osim državnih otvaraju i privatni domovi.

4.1. UČENIČKI DOMOVI U SAD

U SAD uz potpune internate svih vrsta vrlo su česti poluinternati odnosno dnevni internati u kojima učenici borave tijekom cijelog dana, a navečer odlaze kući. Pravilnike o radu internata donose škole odnosno internati. Središnje ili lokalne školske vlasti donose određene zakonske odredbe ili preporuke o internatima, kojima se uglavnom određuje njihova materijalna osnova.

Specifičan su tip internata u SAD kampusi. Kampus je područje na kojem je školska ustanova sa svim zgradama potrebnim za nastavu, studentskim domovima i drugim objektima studentskoga standarda (vrsta studentskoga grada)⁷⁹.

77 Levine B.: The Rise of American Boarding Schools and the Development of National Upper Class, Oct. 1980 Journal article 28, str.63-94.

78 U istraživanju koje je proveo Useem godine 1984. ustanovljeno je da se u 13 elitnih internata u SAD školovalo 10% članova upravnih odbora velikih američkih poslovnih tvrtki. Useem M., Karabel J.: Educational pathways through top corporate management: patterns of stratification within companies and differences among companies, American Sociological Association annual meeting, San Antonio, Texas 1984.

79 Princeton je godine 1774. prvi usvojio taj naziv. Otada su to prihvatile i sve druge visokoškolske ustanove. Treba naglasiti da se prije godine 1774. područje na kojem su bili koledži nazivalo *yardom*. Danas je termin *yard* zadržalo samo harvardsko sveučilište (tzv. Old Yard ili Harvard Yard).

U američkim državnim školama koje su vrlo šarolike, nisu zastupljeni kampusi, a u privatnim su školama (srednjim, visokim) vrlo rašireni. Kampusi su vrlo česti u visokom obrazovanju.

U većini američkih sveučilišta najveći broj studenata ima ukupni smještaj. Ti se studenti smatraju "internim" (*in residence*), mogu stanovati u studentskim sveučilišnim zgradama, u zgradama koje osiguravaju studentska društva (*sororities* ili *fraternities*) u kampusu ili u zvanično odobrenim zgradama izvan campusa.

Domaća literatura upućuje na zaključak o tome da se domovi (internati) usputno spominju u sklopu prikaza pojedinih odgojno-obrazovnih sustava i (ili) čimbenika odgoja. Uz to oskudijevamo inozemnom literaturom koja bi bila dragocjeno iskustvo i pomoć za detaljniji opis i analizu tog pedagoškog fenomena.

U traženju relevantne literature, naišli smo na zanimljive naslove, no detaljnija analiza nije nam dala dovoljno informacija. Kako funkcioniraju učenički domovi u SAD, ispričala nam je K. K., studentica psihologije na Pedagoškom fakultetu u Rijeci.

K. K. je godinu dana provela u privatnoj američkoj školi Oldfields School (Škola starih polja), osnovanoj godine 1867., koja je jedna od najstarijih i najpoznatijih ženskih škola u Americi. "Škola tj. kampus (područje koje obuhvaća škola i zgrade u kojima su smješteni učenici i profesori), nalazi se na nekoliko travnatih brežuljaka, i to izvan živog naselja, ili kako bi Amerikanci rekli *in the countryside*. Kampus obuhvaća domove u kojima su smješteni učenici, glavnu menzu, kazalište, kuće za profesore i njihove obitelji, golemu dvoranu u kojoj se istodobno mogu igrati košarka i badminton ili odbojka, plesni studio, dvoranu za *fitness (body building)*, vrtić za djecu profesora, laboratorij za biologiju, laboratorij za kemiju, biblioteku, malu trgovinu, poštu i banku za potrebe učenika, terene za jahanje, štale za konje, 5 teniskih terena i otvoreni bazen, te terene za različite športove na otvorenom. Izgleda mnogo, ali kada svaki dan provodite na istome mjestu od jutra do navečer i još spavate tamo, zna dosaditi. Cijeli život škole i njenih stanovnika događa se na tom kampusu. Veze su s vanjskim svijetom svakodnevna pošta, dnevni tisak, televizija. U kampusu su i prostorije za zajedničko druženje i zabavu, tu se slave i rođendani. Budući da je to škola u kojoj se i spava tj. živi (*boarding school*), djevojke su smještene u domovima. To nisu domovi kao ovdje u Rijeci. Rekla bih da se Amerikanke odnose drukčije prema mjestu na kojem žive, no mi. Jedna od velikih razlika između naših domova i njihovih je to da se sve slobodno vrijeme izvan školskih sati, provodi u svojoj i susjednoj sobi zbog

neposredne blizine učionica i mjesta u kojem se živi, a to su sobe. Druga je razlika ta što je škola udaljena od bilo kojeg većeg naselja, pa su djevojke prisiljene ostati u kampusu. U kampusu se nalazi 6 domova u kojima prosječno ima 20 do 28 djevojaka. Sobe su uglavnom s dvije ili tri postelje. Ja sam sobu dijelila s dvjema djevojkama, Šveđankom i Amerikankom, one su mi tijekom godine postale najbolje prijateljice.

Takav tip privatne škole jedinstven je u SAD. Budući da škola kao institucija ne podliježe nikakvim pravilima ili programima države, zasnovana je i funkcionira kao obitelj. Djevojke uče kako živjeti u zajednici koja je prema mojem mišljenju premalena, i ima oblik 'staklenog zvona' u kojem su djevojke 'čuvane' od vanjskih utjecaja društva tj. principa eliminacije u stvarnome svijetu. Međutim takvo društvo u kojem se one razvijaju, ne isključuje osobne probleme pojedinaca, obiteljske probleme i problem komuniciranja pojedinca i društva, te komplekse koje donosi adolescencija. Svaka djevojka tu dobiva materijalnu podršku, iako je njezina realna osnova bila minimalna. Istraživanja provedena u školama takvog tipa, pokazala su da takva sredina potiče samouvjerenost, individualnost i sposobnost uočavanja i rješavanja problema u djevojaka koje su u američkome društvu još uvijek na socijalnoj ljestivici stupanj niže od muškaraca.

Najodgovorniju zadaću u takvom razvoju djevojaka imaju profesori koji su istodobno predavači i osobe od povjerenja tj. prijatelji. U takvome društvu oni zamjenjuju roditelje. Njihovo osobno iskustvo i karakter vrlo su važni za stvaranje prisnog kontakta s učenicima.

Djevojke koje pohađaju tu školu potječu iz najbogatijih američkih i svjetskih obitelji. Roditelji plaćaju vrlo visoku cijenu za školovanje svoje djece, a tim se visokim cijenama garantira odgovarajući smještaj, hrana i uvjeti rada. Ta je škola poznata i kao najbolja škola jahanja u cijeloj Americi.

Šport tj. tjelesni odgoj, posebno je važan u američkom srednjem obrazovanju. Velik izbor športova i idealni uvjeti omogućeni su u školi. U jesenskom terminu može se birati između jahanja, tenisa, hokeja na travi, *jazz dancea* i klasičnog baleta.

Slobodne aktivnosti također su zastupljene. Njihova je raznolikost velika: pjevačka društva, satovi solo pjevanja, velika kazališna predstava koja se održava jednom u svakome semestru, tečajevi fotografije, pisanje za časopise (školske i općinske), napredne skupine raznih jezika, itd. Tu se također očekuje od svake djevojke da izabere aktivnosti najprimjerenije njezinim zanimanjima. Nemojte

misliti da su djevojke tu zatvorene kao u kakvom internatu, i da ne izlaze s dečkima. Naprotiv, svakog vikenda organiziraju se plesovi u drugim ženskim i muškim školama. Mnogi se u takvim plesnjacima upoznaju, zbliže i zaljube.

Tipičan školski dan izgleda ovako: Ustajanje u 7 sati. Doručak (kojeg mnoge prespavaju) od 7 do 8 sati. Nastava počinje točno u 8 sati, a školski sat traje 43 minute. I tako svaki sat sve do ručka u 13 sati. Nakon toga opet dva sata nastave, koja završava u 14,45. Točno u 15 sati započinje športski termin koji traje do 17 sati, i to svakog dana osim petkom. U 18 sati svi moraju doći na večeru, i od 19 sati do 21 sat vrijeme je rezervirano za učenje. Tada svatko mora biti u svojoj sobi, ili učiti u učionicama. U tom vremenu nije dopušteno slušati glazbu ili šetati hodnicima. Nakon toga slobodno možete raditi što god hoćete: kuhati, telefonirati, šetati hodnicima, ići po sobama, gledati TV i sl. Na spavanje se uvijek odlazi vrlo kasno, iako svatko treba biti u svojem domu u 23 sata. Ali uvijek bi se razgovor oduljio sat iza ponoći. Ponekad se događalo da se moralo učiti i izvan predviđenog termina za učenje od 19 do 21 sati, jer su djevojke koje su glumile u predstavama upravo u to vrijeme imale probu.

Da spomenem i akademski rad koji se razlikuje od našeg. U svakom razredu ima od 3 do 10 učenika. Tako malen broj učenika omogućuje bolji i jednostavniji rad, ali zahtjeva od učenika da svaki sat bude spreman, da piše gomilu domaćih zadaća, eseja, kritika i tekstova. Svakog se tjedna pisao test iz naučenog novoga gradiva, na kraju svakog polugodišta piše se polugodišnji test, a na kraju godine godišnji test. Cilj je takvog rada stvaranje radnih navika i poticanje intelektualne znatiželje pojedinca. Idealni uvjeti za rad (razni laboratoriji s vrhunskom opremom) omogućuju praćenje znanstvenih istraživanja na područjima astrologije, fotografije, biologije i kemije. Tu se svakom pojedincu omogućuje afirmacija na području za koje je zainteresiran.

I da zaključim: Takav 'svijet' dalek je od naših mogućnosti. Bila je to godina novog iskustva; i dobrog i lošeg, ali svakako uzbudljivog i neponovljivog."

4.2. UČENIČKI DOMOVI U VELIKOJ BRITANJI

U Velikoj Britaniji učenički domovi (internati) imaju dugu i jaku tradiciju⁸⁰. To su državne ili privatne ustanove. Ako se radi o privatnim internatima, njih najčešće osnivaju vjerska udruženja, privatne industrije, razna društva, fondacije.

⁸⁰ Već je godine 1832. Wykeham, biskup i osnivač škole u Winchesteru isticao važnost odgoja u zajednici.

Uz potpune internate postoje i poluinternati odnosno dnevni internati u kojima učenici borave preko cijelog dana, a navečer odlaze kući. U Velikoj Britaniji uređena je internatski većina srednjih, viših i visokih škola⁸¹. Kao primjer navodimo *public schools* koje su uglavnom internatski uređene, i ne primaju pomoć države. U njih se upisuju djeca nakon završene privatne pripreme škole u 13. godini (*preparatory school*). Te škole-internati vrlo su lijepo arhitektonski uređene, sa zelenim pojasom i igralištima. Najpoznatije su državne škole 9 koledža. U koledžima vlada duh obitelji. Stariji učenici pomažu mladima, a cilj je čitavog sustava obrazovanja da u učenika razvija svjest o klasnoj solidarnosti.

Velika je Britanija zemlja u kojoj se potvrđuje činjenica da je danas u svijetu sve više prisutna tendencija tzv. dnevnih škola (*day schools*) ili škola s produljenim danom, što u biti pokazuje krizu domova (internata). I istraživanja ISIS-a (*Independent Schools Information Service*) pokazuju velik priljev učenika iz internata u dnevne škole, i pomak od stalnog boravka prema tjednom boravku u školi. Upisivanjem učenika iz inozemstva popunjena su prazna mjesta.⁸²

4.3. UČENIČKI DOMOVI U FRANCUSKOJ

U Francuskoj su internati tijekom povijesnog razvoja doživjeli velike promjene u organizaciji, funkcioniranju, financiranju.

Internati su bili cijenjeni zbog klerikalne koncepcije moralnih vrijednosti, ili političkih intencija socijalnog odgoja paravojne discipline⁸³. U svakom slučaju osoblje i voditelji internata nastojali su realizirati odgoj koji je trebao biti što bliži obiteljskoj atmosferi. Drugi su uzroci za školovanje u internatima bili demografski, socijalni i ekonomski. Mnogobrojnim obiteljima u malim stanovima širih socijalnih slojeva odlazak u internat bila je jedina šansa da njihova djeca nastave više školovanje. Otac i majka rade, kućne pomoćnice nestaju, plaćanje školarine u internatu rasterećuje roditelje od mnogobrojnih briga, financijski i svakodnevnih.

81 Dvije su poznate skupine privatnih škola internatskog tipa: pripreme škole (*preparatory school*) i privatne škole (*public school*). Termin *public school* prvotno se rabio za nekadašnje škole koje su bile namijenjene siromašnim učenicima. Do sredine 19. stoljeća te su škole bile rezervati vladajuće elite, u kojima su se sinovi nove vladajuće klase industrijskog društva pripremali za zanimanja i ponašanje vlastele.

82 Walford G.: *Life in Public Schools*, London, Methuen 1986, str. 71.

83 Joire M.: *Present et avenir de l' internat*, Cahiers pedagogiques 1975, str.670.

Također vrlo često iako majka ne radi izvan kuće, izmjenjen je život i kontrola prisutnosti i aktivnosti djece⁸⁴. Povećanje školskih sati i programa, sportskih aktivnosti, te produženo učenje zadržavaju djecu sve više u školi. Prema tome, uvjeti sadašnjih internata olakšavaju financijsku situaciju u mnogim obiteljima. Molbe za upis i to naročito obitelji smještenih u blizini internata, sve su mnogobrojnije.

4.4. UČENIČKI DOMOVI U NJEMAČKOJ

U Njemačkoj su domovi najčešće organizacijski i programski povezani sa školom, znači prevladavaju škole-internati, a vode ih voditelji, pedagozi, domar, kuhari i čistači. Učenici su podijeljeni u odgojne skupine, a svaka se skupina sastoji od 30 do 40 učenika. Pedagozi koji rade u takvim školama-internatima moraju biti profesionalni glazbenici ili sportaši, da bi mogli organizirati i osmišljavati slobodno vrijeme učenika. Oni su istodobno odgovorni za komuniciranje i kontaktiranje sa školom, roditeljima i tvornicama u kojima učenici provode praksu. Zauzvrat te tvornice financijski podupiru domove, primjerice u izgradnji sportskih terena i drugih sadržaja za slobodno vrijeme, da bi učenički dom bio što afirmativniji, što humanije mjesto za život i rad mladih.

Zadnjih je godina u Njemačkoj zabilježeno zamjetno smanjenje broja učenika u internatima (broj učenika opao je za otprilike 20% do 25%). Pojedine vjerske škole i privatni internati bili su stoga prisiljeni na zatvaranje⁸⁵. Međutim internati se unatoč velikom smanjenju broja internatskih učenika uspijevaju održati jer primaju učenike na cjelodnevni boravak. Za razliku od redovitih učenika koji su u internatima boravili jedino tijekom nastave, ti učenici borave u internatu sve do večeri kada se vraćaju svojim kućama. Omogućavanjem cjelodnevnog boravka u školama internatskog tipa, udovoljilo se zahtjevima zaposlenih roditelja koji svojoj djeci žele osigurati prednosti internatskog obrazovanja, bez nedostataka koji inače prate njihovo udaljšavanje od obiteljske sredine.

Mnogi su državni domovi (internati) u sklopu Waldorf-škole ili Montessori-škole. Privatni su pak domovi namijenjeni učenicima čiji su roditelji bogatiji. To su većinom mali domovi u kojima je smješteno otprilike 3-10 učenika.

84 Nodot R.: La vie de l' eleve dans l' internat renove, Technique, Art Science, Paris 1989, 75-76.

85 U školskoj godini 1980/81. u Njemačkoj je bilo 17 (0,9%) privatnih internata (Landerziehungsheime), s 4000 (0,8%) učenika.

Odgojno-obrazovni rad u tim domovima zasniva se na obavljanju školskih obveza, na glazbenom i jezičnom obrazovanju, te na lijepom ponašanju.

Crkveni domovi namijenjeni su učenicima koji su se opredijelili za svećenički poziv ili druga zanimanja vezana uz crkvu⁸⁶.

Školarine u internatima prilično su visoke jer se smještaj u školama ne dotira. Škole u kojima učenici ne stanuju, ili uopće ne plaćaju školarinu ili je ona vrlo niska (30-50 DEM na mjesec). Slično je i u katoličkim školama. Katolički internati u prosjeku naplaćuju 500-600 DEM na mjesec. Školarine u privatnim internatima mnogo su više (1500-2000 DEM na mjesec)⁸⁷.

Iako u Njemačkoj privatnih škola internatskog tipa nema kao u drugim zemljama (Velikoj Britaniji, Nizozemskoj, SAD, Japanu) one su vrlo cijenjene i predviđaju im dobru budućnost⁸⁸.

86 Tschhamler H.: Wissenschafts Theorie, Eine Einfuhrung fur Padagogen, Bad Hailbrunn obb 1983, str.178.

87 Weiss M.: Financing private schools. The West German case, in Boyd W.L. and Cibulka J.G. (eds) Private Schools and Public Policy: International Perspectives, London: Falmer Press, 1988, str.32.

88 Zanimljivo je istraživanje koje je Becker proveo godine 1988. Anketirao je 2700 roditelja čija djeca pohađaju privatne internate, i dobio ove rezultate: 90% roditelja izjavilo je da im je osnovni razlog za izbor škole bila očekivana postojnost vrijednosti. I drugi su rezultati te ankete zanimljivi. Gotovo 90% ispitanih roditelja tvrdi da su bili nezadovoljni državnom školom koju su njihova djeca pohađala ranije; 50% pripisivalo je svoje nezadovoljstvo bezličnosti poduke, 44% smatralo je da je nastava nedovoljno kvalitetna, a 43% žalilo se na pomanjkanje predanosti u radu nastavnika državnih škola zbog njihova statusa državnih činovnika. Nasuprot tome, poteškoće u školi ili društveni problemi učenika u bivšem razredu nisu važni u odabiru internata. Obiteljski razlozi kao što su nemogućnost odgovarajućeg nadzora i brige oko djece (zbog samo jednog roditelja, majčina posla ili vanjskih obveza) u izboru škole bili su bitni samo za 28% obitelji. Čak 31% roditelja izričito je tvrdilo da je u njihovu izboru škole ekskluzivnost internata (zbog društvene homogenosti većine učenika) imalo malo ili nimalo utjecaja. Nadalje određenu je važnost imala "mentalna klima" koja prevladava u školama internatskog tipa i unutrašnja dosljednost u obilježju škole. Konačno 80% roditelja ponovno bi za svoju djecu izabralo internatsko školovanje.

4.5. UČENIČKI DOMOVI U SLOVENIJI

Učenički domovi u Republici Sloveniji imaju dugu i bogatu povijest⁸⁹.

U srednjemu vijeku postoje domovi uza samostane i u prvome redu služe za smještaj svećeničkoga kadra. U 19. stoljeću pojavljuju se domovi za siromašnu i odgojno zapuštenu djecu, te domovi uza strukovne škole. Naglim razvojem mreže strukovnih i srednjih škola raste broj učeničkih domova koji postaju državne, a ne samo vjerske odgojne ustanove. U skladu s tim širi se i broj domova koji su namijenjeni učenicima određene škole.

Prema novom Okvirnom programu za domove učenika⁹⁰, oni su odgojno-obrazovne ustanove posebne društvene važnosti, a namijenjene su učenicima koji se školuju izvan mjesta svog stalnog boravka. Učenicima omogućuju smještaj i prehranu, te uvjete za bavljenje intelektualnim radom, slobodnim aktivnostima itd⁹¹. Organizacija života i rada u učeničkim domovima gotovo je identična organizaciji u Republici Hrvatskoj.

U Republici Sloveniji učenički su domovi državne ustanove, a sve izraženija postaje tendencija za otvaranjem privatnih domova.

4.6. UČENIČKI DOMOVI U MAĐARSKOJ

U Mađarskoj učenički (srednjoškolski) domovi imaju dugu tradiciju. U toj se zemlji oni nazivaju kolegijima. Većina kolegija organizirana je slično kao domovi (internati) u zapadnim zemljama, znači da su kolegij i škola jedinstvena cjelina.

Kad se raspravlja o vrijednosti kolegija, smatra se " da kolegiji ne služe samo za hotelski smještaj, već da preuzimaju ulogu obitelji i škole⁹²." U Mađarskoj novi

89 Već krajem 15. stoljeću u samostanu Velesovom kod Kranja postoji zavod za obrazovanje plemićkih djevojaka.

90 Okvirni vzgojni program za domove za učenice, Zavod SRS za školstvo, Ljubljana 1988.

91 Više o tome: Pšunder M.: Dijaški dom, mladostnik, odklonskost, Zavod Republike Slovenije za školstvo in šport, Ljubljana 1992. Pediček F.: K teoriji naše domske vzgoje, Sodobna pedagogika 3-4, Ljubljana 1988, str.131-139.

92 Bodecs L., Scermely Z.: Toprenges a kozepiskolai kollegiumok szerepkorerol, Tankonyvkiado, Budapest 1985. str 12.

tipovi kolegija imaju veliku važnost u odgoju i obrazovanju (organizaciji učenja) srednoškolskih učenika, a cilj im je odgojiti "zgodnog naočitog čovjeka"⁹³. Često se događa da su u kolegiju smješteni učenici različitih aspiracija, motivacije i sl., pa tako postoje:

- seoska djeca odnosno učenici koji se nakon završetka srednje škole vraćaju na selo

- učenici iz urbanih sredina (mali i veliki gradovi) koji se osposobljavaju za daljnji život u gradu

- učenici koji nastavljaju studij (više i visoke škole)

U mađarskim kolegijima velika se pozornost usmjeruje na učenje, suradnju sa školom, organiziranje slobodnih aktivnosti (posjet muzejima, bibliotekama, kinopredstavama, koncertima, likovnim radionicama.)

Tijekom otvaranja kolegija obvezno se vodi računa o tome da je mogućnost organiziranog učenja na što višoj razini. Upravo zbog toga u svakom kolegiju postoje mnogobrojne učionice, dobro opskrbljene biblioteke, laboratorijske radionice. Učenici koji tijekom školovanja borave u kolegiju, obvezno sudjeluju u raznim poslovima i radnim zadacima (kućni, kuhinjski, okoliš, vrt, cvijetnjak, održavanje igrališta, rad u biblioteci....) da bi se u njih razvijale radne navike.

93 Bodecs L., Scermely Z.: Toprenges a kozepiskolai kollegiumok szerepkorerol, Tankonyvkiado, Budapest 1985. str.18

U bivšem Sovjetskom Savezu, najčešći oblik internata bile su škole-internati. Počeli su se osnivati školske godine 1955/56. usporedo s reformom sovjetskih općeobrazovnih škola⁹⁴

Jedan su od prijelaznih tipova od običnih škola k školama- internatima su tzv. škole produljenog dana koje postoje pretežno u gradovima. To su škole u kojima djeca provode veći dio dana prate nastavu, pišu domaću zadaću, odmaraju se, igraju i rade u različitim kružocima.. Škole-internati temelj su novog sustava društvenog odgoja u kome glavnu brigu o djeci preuzima država⁹⁵.

Kao što i samo ime kaže, one objedinjuju funkciju škole i doma. U njima učenici uče, rade i žive; u njima borave gotovo svo vrijeme školovanja. Sve škole-internati pripadaju tipu srednjih općeobrazovnih škola. Mogu biti osmogodišnje, tj. nepotpune srednje škole, ili potpune jedanestogodišnje srednje škole. U početku su prevladavale sedmogodišnje odnosno osmogodišnje škole, ali su ubrzo prerasle u potpune srednje škole. Danas u nekim gradovima postoje ustanove koje omogućuju društveni odgoj i razvoj djece i omladine od 1. do 18.

94 I prije te godine sovjetski je sustav škola donekle poznao ustanovu škola- internat. Godine 1920. Narodni komesarijat za prosvjetu Ukrajine objavio je deklaraciju o odgoju čija bi osnova bio dječiji dom. Ti planovi nisu mogli biti prihvaćeni, jer u to vrijeme još nisu postojali ekonomski, kulturni i ostali uvjeti koji bi omogućili tadašnjoj sovjetskoj državi da u potpunosti uzme brigu o odgoju i obrazovanju omladine od ranog djetinstva do 17. godine. Ipak su već i tada ponegdje osnivane takve škole, poznate u to vrijeme škole-komune. Poznata je bila Balašovska škola-komuna, otvorena u proljeće godine 1919. Bila je sastavljena od dječijeg vrtića (za djecu od 5-8 godine), od škole drugog stupnja (za dječake od 13. do 18. godina) i poljoprivrednog tehnikuma (za mladiće od 18. do 20. godina). U tu su školu primana djeca bez roditelja, djeca siromašnih roditelja, i djeca koju su roditelji željeli dati u tu školu. Za ovu školu birani su najbolji nastavnici i odgajatelji, a materijalne troškove snosila je država. U njoj se kombinirala teorijska nastava s praktičnim radom. Iako se te škole-komune nisu mogle razviti i afirmirati u ondašnjom sovjetskom društvu, iako su često imale pogrešnu orijentaciju u radu ipak su zanimljiv pokušaj. Također treba spomenuti iskustva i rezultate koje je postigao Makarenko u svojim dječijim kolonijama-školama koje sadrže mnoge elemente škole-internata.

95 Kolomakova M.N.: Pjat let raboti škol-internatov, Sovjetskaja pedagogika 10, 1961.

godine, tj. do završetka srednje škole i stjecanja određene kvalifikacije. Te ustanove obuhvaćaju jaslice, dječji vrtić i potpunu srednju školu-internat⁹⁶.

Sovjetski pedagozi navode nekoliko tipova škola-internata. Opravdano je, međutim govoriti o dvama osnovnim tipovima:

1. Škole-internati otvornoga tipa osnivaju se u gradovima i manjim mjestima; pohađaju ih djeca iz toga mjesta i bliže okolice. Tijekom tjedna borave u školi, a subotom, nedeljom i u vrijeme blagdana odlaze svojim kućama.

2. Škole-internati zatvorenog tipa primaju djecu iz udaljenih mjesta, obično djecu bez roditelja, ili izloženu negativnim utjecajima okoline. Te su škole najčešće u mjestima udaljenim od industrijskih središta⁹⁷. Organizirane su kao dječji domovi, a učenici u njima borave stalno, čak i u vrijeme blagdana⁹⁸.

Tako su se formirale dvije skupine škola-internata; one koje njeguju redovite susrete učenika s roditeljima i one sa stalnim boravkom odgajnika. Svaki od tih tipova ima svoje specifičnosti. Pedagozi se zalažu za formiranje škola-internata otvorenog tipa.

Budući da učenici cijeli dan provode u školi-internatu, posebno je važno pitanje rasporeda rada i odmora tijekom dana i tjedna, tzv. režim dana. U školama se izrađuju dnevni i tjedni rasporedi života i rada učenika. Raspored obuhvaća sve djelatnosti: nastavu, učenje, proizvodni rad i rad u školskim radionicama, vrijeme za rad klubova, kružoka, kulturno-zabavnih i umjetničkih zanimanja i priredbi, vrijeme za odmor, šport, igru, razonodu, šetnje, slobodno vrijeme, jelo i spavanje⁹⁹.

Škole-internati rade prema nastavnim planovima i programima za ostale općeobrazovne škole, koriste njihove knjige i priručnike. Rad nastavnika i odgajatelja se dopunjuju i objedinjuju u provođenju bilo kojeg zadatka.

Formiranjem škola-internata mijenja se odnos obiteljskog i društvenog odgoja. Uveliko je narastao i ojačao društveni odgoj, ali time obiteljski odgoj nije izgubio važnost. Djeca se smještaju u te škole uz pristanak roditelja, a nakon toga briga

96 Širvindt B.E.: Nerešenie problemi skol-internatov, Sovjetskaja pedagogika 12., 1960, str.22.

97 U povijesti je prevladavao stav o tome da domove treba graditi i otvarati izvan gradova, dalje od "pokvarene" gradske okoline u koje dolaze učenici i u domovima stvoriti takvu socijalnu klimu koja će povoljno utjecati na njihovu resocijalizaciju. Najpoznatiji su nositelji tzv. socijalnog sustava J.H. Pestalozzi i A. S. Makarenko.

98 Širvindt B.E.: Nerešenie problemi skol-internatov, Sovjetskaja pedagogika 12, 1960.

99 Hančin V.S.: Režim žiznji vospitanikov školi-internata, Sovjetskaja pedagogika 2, 1957, str. 11.

roditeljski sastanci, formiraju roditeljski komiteti, aktivni i komisije. Roditelji upoznaju život i rad škole-internata, posjećuju djecu, sudjeluju na njihovim proslavama i svečanostima. Uz to bira se i komitet roditelja čiji je zadatak pomaganje školi-internatu u organizaciji nastavno- odgojnog rada, proizvodne prakse, društveno-korisnog rada i slobodnih aktivnosti.

Prije 30-ak godina kada su uvedene škole-internati namjeravano je da se njihova mreža vremenom proširi i obuhvati što je moguće veći broj djece i omladine. Taj se tip institucije razvija do današnjih dana, ali u mnogo manjem ospegu nego što se to u početku željelo i nastojalo. U njih se u pravilu smještavaju djeca koja imaju roditelje. Djeca koja su lišena roditeljske brige djelomično se smještavaju u škole-internate, ali većinom u posebne ustanove (dječje domove).

Škole-internati i dječji domovi tretiraju se kao odgojne ustanove i u nadležnosti su prosvjetnih organa. Potrebno je istaći da u Rusiji škola-internat nije više institucionalni ideal odgojno- obrazovnog sustava. Danas je to cjelodnevna škola s raznovrsnom pedagoškom djelatnošću¹⁰⁰.

4.8. UČENIČKI DOMOVI U JAPANU

U Japanu je školski sustav podijeljen na javne i privatne škole, pa tako postoje javni (državni) i privatni domovi. Državnih domova namijenjenih srednjoškolcima ima malo, stoga djeluju u sklopu škola i u biti su više ili manje "produljena ruka" škole.

Privatnih domova ima više, to su samostalne ustanove s odgojno- obrazovnim programom, a zasnivaju se na odgoju individualnosti¹⁰¹.

Domovi su različite veličine, i s obzirom na spol i vrstu škole heterogeni. Za privatne se domove obično odlučuju roditelji čija djeca pohađaju privatne škole. U tim su domovima troškovi prilično visoki, ovisno o tome što nude svojim učenicima¹⁰².

100 Više o tome: Puževski V.: Prema školi otvorenih vrata, Zagreb, 1987.

101 Sophia University, Bulletin, Published by Sophia University, Tokyo 1990. str.3-6.

102 Hosei University, Bulletin, Published by Sophia University, Tokyo 1990, str.112-114.

U Kini su domovi državni. Domovi namijenjeni srednjoškolcima organizirani su u sklopu škola¹⁰³, i zajedno sa školom pod nadzorom su vodećeg jednopartijskog sustava. Boravak učenika u učeničkom domu registrira država. Odgojna orijentacija učeničkih domova je da u službi "žrtvovanja" partiji¹⁰⁴.

* * *

Iako naša analiza o učeničkim domovima ne obuhvaća sve zemlje svijeta, ipak omogućuje da konstatiramo sljedeće:

1. Učenički su domovi društvena i pedagoška stvarnost svugdje u svijetu. To znači da u svim društvima neovisno o njihovim obilježjima, učenički domovi imaju odgovarajući smisao i društveno opravdanje.

2. Osnovna funkcija učeničkih domova svugdje je u svijetu gotovo identična, i svodi se na dvije ključne komponente, na socijalnu i pedagošku komponentu.

3. Zbog toga je slična i organizacija rada i učenja u učeničkim domovima. Izuzetak su internati u kojima su škola i dom pod istim krovom, i usko su povezani.

4. Razlike izlaze iz specifičnosti društveno-političkih prilika u određenoj zemlji.

5. Valja naglasiti velike razlike između privatnih i državnih (društvenih) domova. U privatnim domovima standard i organizacija života i rada uveliko ovise o platežnoj moći korisnika. Državni domovi imaju standard primjeren materijalnim mogućnostima države, pa je razumljivo da je taj standard viši u razvijenim nego u nerazvijenim zemljama.

6. Velike su razlike u stručnom profilu odgajatelja. S jedne strane odgajatelji su uže stručno profilirani, a s druge su strane odgajatelji "općeg tipa".

7. Specifični su slučajevi kombinacije domova i škola koji se pojavljuju kao posljedica razvoja takozvanih alternativnih škola (odgojno-obrazovnih ustanova), ali to nije u sklopu ovog rada.

103 Društveno-ekonomski razvoj Kine, i položaj žene (veliki postotak zaposlenosti), uvjetovao je uređenje školstva internatskog tipa (već s 57 dana dijete može biti smješteno u jaslice). Internatski smještaj imaju i djeca predškolske dobi, pa su s roditeljima samo nedjeljom.

104 Xiaowen Z.: A Message from the president, Tsinghua University, Beijing, China 1990, str. 4-12.

5. PREGLED ISTRAŽIVANJA O UČENJU U DOMSKIM UVJETIMA

U svijetu i u nas sve je izrazitija težnja da se odgojno-obrazovni rad organizira znanstveno. To jednako vrijedi za odgojno-obrazovni proces u sklopu škole i za odgoj i obrazovanje općenito, bez obzira na mjesto i njegovo djelovanje. Odgojno-obrazovni rad u učeničkom domu stoga nije izuzetak.

Potreba za istraživanjem potaknuta je time što je odgojno-obrazovni rad u učeničkom domu specifičan. To je pak uvjetovano zajedničkim životom velikog broja učenika (odgajanika) u ustanovi koja u mnogočemu treba zamijeniti ili djelomično nadomjestiti toplinu obiteljskog doma, što se može postići velikim naporom. Druga je specifičnost života u učeničkom domu koja zavređuje pozornost istraživača, činjenica da se započeti proces učenja i odgajanja svakodnevno prekida u školi i prenosi u učenički dom. Pritomu dom treba održati nuždan kontinuitet rada unatoč promjeni mjesta boravka i drugih uvjeta rada (odgojno osoblje, oblici rada).

Organizacija učenja u učeničkim domovima zasniva se više na praktičnom iskustvu negoli na teoretskim postavkama. To je iskustvo dragocjeno, ali je jednako tako sigurno da bi znanstveno uopćavanje i selekcija tog iskustva pridonijela usavršavanju organizacije učenja.

Istraživanja o učeničkim domovima ima malo, pa su odgajatelji i ostali pedagoški radnici doma prisiljeni oslanjati se na vlastitu inventivnost i snalažljivost, na vlastito prosuđivanje kako u planiranju i programiranju, tako i u ostvarivanju odgojno-obrazovnog procesa, i naravno u vrednovanju rezultata.

Potrebno je istaknuti da u nas nema ni jedne cjelovite studije u kojoj je na znanstvenoj i stručnoj razini posebno obrađeno pitanje učenja i organizacije u učeničkim domovima. Koliko nam je poznato, u svijetu je to malo bolje. U nas su o toj problematici radovi uglavnom objavljeni u časopisima, ili se pak radi o dijelovima većih cjelina. Opravdanje za to može biti u činjenici da se domska (internatska) pedagogija još uvijek nije dovoljno afirmirala kao znanstvena disciplina¹⁰⁵.

¹⁰⁵ Problemi domske pedagogije nisu se našli u središtu zanimanja znanstvenih, teorijskih istraživanja kao autonomni istraživački predmet, već su se uvijek rješavali u sklopu oređenih sintagmi (odgojno-obrazovni sustav, društvena briga o djeci smještenoj u domove).

S druge strane pak može se s pravom postaviti pitanje o tome zašto se tako važnom segmentu, a to je organizacija učenja, ne prilazi dovoljno znanstveno kad se zna da omladina dolazi u učenički dom u prvom redu zato da bi uspješno završila školovanje.

U ovom ćemo radu iznijeti kratak pregled istraživanja o učenju u domskim uvjetima u nas i u svijetu, do kojih smo došli uvidom u literaturu, i to istraživanja koja se izravno odnose na organizaciju učenja u učeničkom domu, i istraživanja koja se tek u određenim segmentima odnose na učenje. To ne znači da uz navedena istraživanja o učenju u učeničkim domovima nisu provedena i druga. Ta istraživanja ukazuju s jedne strane na složenost problematike, a s druge strane na htijenja da se problem organizacije učenja više osvijetli i riješi. Istraživanja koja su prema našem mišljenju prilično pojednostavnjena, aktualiziraju potrebu interdisciplinarnog pristupa s većim udjelom znanstvenika. U dosadašnjim istraživanjima uglavnom su sudjelovali odgajatelji-praktičari, a manjim dijelom ravnatelji i pedagozi koji prepoznaju i naznačuju probleme, ali im ne daju adekvatnu teorijsku zasnovanost.

Većina radova koji slijede, usmjerena je na ispitivanje odnosa odgajatelja i učenika u procesu učenja, na suradnju učeničkog doma i škole, na materijalne uvjete za uspješno učenje, na planiranje učenja, opravdanost svakodnevnog organiziranog učenja, na pomoć u učenju. Sakupljena istraživanja nismo klasificirali, već ih iznosimo kronološkim redom, tj. prema godinama kada su provedena. Najprije ćemo iznijeti istraživanja autora iz Republike Hrvatske, i republika bivše Jugoslavije, a zatim istraživanja inozemnih autora.

Vera Pavlov provela je godine 1969¹⁰⁶ ispitivanje u 6 beogradskih domova o uvjetima života i rada, problemima planiranja odgojnog rada, međusobnom odnosu odgajatelja i učenika, itd. Ispitivanjem je obuhvaćeno 47 odgajatelja doma, 3 ravnatelja i 82 učenika smještenih u učeničkom domu. Nekoliko se pitanja iz anketnog upitnika odnosilo i na uvjete učenja u učeničkom domu.

Rezultati ispitivanja pokazali su da su učenici gdje god je to bilo moguće, isticali potrebu smanjivanja broja učenika u učionicama, čime bi se pospješili uvjeti za rad i učenje u domu.

106 Pavlov V.: Aktuelna pitanja organizacije i radnog vremena u domovima učenika, Pedagoška stvarnost 6, Novi Sad 1972.

Između ostalog, autorica zaključuje: "Tada se pokazalo da su, nasuprot svim tvrđenjima da učenici ne žele da uče, učenici veoma zainteresirani za učenje, čak da i u lošim smještajnim uvjetima postižu solidne rezultate. Bolji uvjeti i bolja organizacija u njima svakako bi dala i bolje rezultate¹⁰⁷."

Vera Lukačić provela je godine 1975.¹⁰⁸ istraživanje o organizaciji i uspjehu učenja učenica u Domu medicinskih škola u Zagrebu. Njime su obuhvaćene 133 učenice od 1. do 4. razreda.

Metodom promatranja i anketom, došlo se do podataka o navikama učenica tijekom učenja, o broju učenica koje nemaju razvijene radne navike prijeko potrebne za pravilan pristup učenju, i učenicima koje učenju prilaze neracionalno. Također je provedeno anketiranje 4 odgajatelja doma, radi dobivanja podataka o organizaciji učenja u domu, te mišljenja i prijedloga o tome što bi trebalo poduzeti da se popravi organizacija učenja i uspjeh učenica.

Ispitivanjem je ustanovljeno da je na kraju 1.polugodišta bilo 76,7% učenica pozitivno ocjenjenih, od kojih je samo 2,2% imalo dovoljan uspjeh, odnosno 23,3% učenica bilo je ocijenjeno negativno. Budući da je kriterij ocjenjivanja na polugodištu strog, autorica smatra da je uspjeh zadovoljavajući, i da je postignut dobrom organizacijom rada odnosno učenja, unatoč nizu nedostataka koje bi trebalo otkloniti. Evo nekih pokazatelja koje navodi autorica: "- 61% učenica ima plan rada kad pristupa učenju i to utječe na opći uspjeh,

- 70% učenica priprema se za učenje, planski raspoređuje svoje vrijeme, dok je čak 47,4% učenica došlo u dom bez navike da se priprema za učenje,

- 82,7% učenica aktivno prati rad škole

- 67,6% stvaralački pristupa učenju i nastoje da svojim riječima dobro formiraju naučeno gradivo¹⁰⁹."

Na osnovi tih rezultata, autorica zaključuje:

"1. Racionalna organizacija pridonosi boljem uspjehu i omogućava učenicima da postignu bolje rezultate:

- 78,9% učenica spoznaje da je pažnja neophodna pri učenju, da pažnja iskazuje određeni psihički napor, ali da se samo tako može uspješno učiti,

107 Isto, broj 7., str. 374.

108 Lukačić V.: Organizacija učenja i uspjeh učenica u đlačkom domu, Industrijsko pedagoški institut Rijeka: Pristupi problematici domske pedagogije, Rijeka 1975.

109 Isto, str. 28.

- 73% učenica zna se služiti udžbenikom i pravilno koristiti metode učenja, odnosno pozna principe racionalne organizacije učenja.

2. Odgajatelj je prvenstveno organizator učenja te osigurava uvjete za individualni i kolektivni način učenja što ovisi o tipu ličnosti onoga koji uči, njegovu predznanju i sposobnostima.

3. Za slabije učenice organizirano je dopunsko učenje i pomoć odgajatelja iz raznih predmeta prema stručnoj osposobljenosti odgajateljica.

4. Osamostaljivanju učenica poklanja se dovoljno pažnje, 56% učenica uči samostalno.

5. Motivacija je unutrašnji faktor, težnja da se postigne uspjeh pa o tom faktoru odgajatelji moraju posebno voditi računa primjenjujući sve mjere koje djeluju kao poticaj učenicima da postignu što bolji uspjeh: uvjeravanje, nagrade i pohvale, takmičenja, itd.

6. Suradnji sa školom i roditeljima treba posvetiti najveću pažnju jer se samo zajedničkim naporima može postići dobar uspjeh učenica u učenju.

7. Ne smije se zanemariti materijalna strana, osiguranje potrebnog prostora i sredstava za dobru organizaciju učenja¹¹⁰."

Zagorka Vojtehovski provela je školske godine 1975/76.¹¹¹ istraživanje u 3 doma učenika u Novom Sadu, i u 13 škola II. stupnja koje su pohađali učenici smješteni u domovima.

Cilj istraživanja bio je da se odgovarajućim i posebno koncipiranim instrumentima prikupe mišljenja i stavovi prosvjetnih radnika o organizaciji didaktičko-instruktivnog rada u učeničkim domovima i utjecaju svih relevantnih čimbenika na didaktičko-instruktivnu funkciju odgajatelja.

Istraživanjem je obuhvaćeno 16 odgajatelja, 3 ravnatelja doma, 11 ravnatelja škola, 15 rukovoditelja praktične nastave i 310 nastavnika u školama II stupnja, te pedagoški savjetnik za domska pitanja. U istraživanju korišteni su: kombinirani upitnik za odgajatelje, upitnik za ravnatelje domova i nastavnike i unaprijed pripremljen intervju za prosvjetnog savjetnika, ravnatelje škola i rukovoditelje praktične nastave.

Analiza dobivenih rezultata istraživanja omogućila je autorici da donese određene zaključke koje navodimo:

110 Isto, str. 28. i 29.

111 Vojtehovski Z.: Rezultati istraživanja didaktičko-instruktivne uloge vaspitača u domovima učenika, Pedagoška stvarnost 6, Novi Sad 1977.

"1. Stupanj osposobljenosti odgajatelja za didaktičko-instruktivni rad s učenicima nije na zadovoljavajućem pedagoškom nivou. Bilo bi neophodno potrebno svestrano ispitivanje metodičke spremnosti odgajatelja, stručnosti u programiranju i planiranju kao i posebno značajno sistem vrednovanja didaktičko-instruktivnog rada. Smatramo posebno značajnim provjeravanje i utvrđivanje interesa i afiniteta pedagoških radnika za didaktičko-instruktivni rad, što bi svakako zašlo u područje njihove stručnosti, sposobnosti i osposobljenosti za ovaj značajan vid rada u okviru odgojno-obrazovne djelatnosti.

2. Utvrđeno je da interakcija domova učenika i škola nije pravilno organizirana niti programirana. Bilo bi svakako korisno preispitati mogućnost zajedničkog programiranja suradnje.

3. Činjenica da nedovoljan broj odgajatelja programira didaktičko-instruktivni rad ukazuje na hitnu potrebu preispitivanja ovakvog stanja i pružanje pomoći odgajateljima u smislu izrade modela planova i programa za didaktičko-instruktivni rad.

4. Neadekvatni materijalni uvjeti u domovima učenika za suvremeno izvođenje didaktičko-instruktivnog rada zahtjevaju svestrano angažiranje, kako odgovornih faktora, tako i šire društvene zajednice i poduzimanje drugih istraživanja, kako bi se potpunije razumjela i sagledala didaktičko-instruktivna uloga doma učenika u smislu njenog osuvremenjivanja i potpune afirmacije¹¹²."

Ljerka Smrček obavila je godine 1976/77.¹¹³ statističku obradu obrazovnih podataka o učenicima koji stanuju u domovima. Autorica je usporedila rezultate učenika u domu "Rade Končar" s rezultatima učenika koji ne stanuju u domu i s uspjehom cijele škole prema srednjoj ocjeni, postotku prolaznosti i izostancima u donosu prema jednom učeniku. Rezultati koje je dobila autorica prikazani su u tablici 1.

112 Isto, str.489. i 490.

113 Smrček Lj.: Statistička obrada obrazovnih podataka učenika koji stanuju u domovima, Zavod za PPS: Domovi učenika u reformi odgoja i obrazovanja, Zagreb 1977.

Tablica 1. Rezultati domskih i vandomskih učenika prema srednjoj ocjeni, postotku prolaznosti i izostancima

Skupine učenika	M	%	Izostanci (učenik/sat)
Učenički dom "Rade Končar"	3,24	73,30	5,95
Izvan doma	2,74	47,66	11,83
Ukupno škola	2,90	57,40	9,72

Iz tablice se vidi da je prema srednjoj ocjeni uspjeh učenika koji stanuju u učeničkom domu 0,50 (25,5%) bolji od uspjeha učenika koji ne stanuju u domu odnosno prema postotku prolaznosti bolji je 25,64 (35%). Broj izostanaka učenika koji stanuju u domu u usporedbi s brojem izostanaka učenika koji ne stanuju u domu, dvostruko je manji¹¹⁴.

Skupina autora (S. Perković, V. Milosavljević, Z. Stefanović i D. Maksimović), bavila se na teorijskoj razini problemom učenja u učeničkom domu, te položajem i važnošću odgajatelja i učenika u realizaciji procesa učenja. Na osnovi dugogodišnjeg iskustva stečenog radom u učeničkom domu, autori razmatraju niz pitanja vezanih uz predmet istraživanja: satove obveznog učenja, pridruženo učenje, stručnu pomoć učenicima, izradu individualnog plana učenja. Autori detaljno analiziraju svaki segment organizacije učenja, i unutar toga položaja odgajatelja i učenika.

Na kraju, autori zaključuju: "U organizaciji procesa učenja u učeničkom domu i odgajatelji i učenik moraju biti aktivni. Samo ovakvim aktivnim zalaganjem postići će se bolji uspjeh i suprotstaviti neuspjehu što je nedjeljiva obaveza učenika i odgajatelja kao sjedinjenih faktora u učenju¹¹⁵."

Ante Maršić je¹¹⁶ obavio je u Domu građevinskog centra u Splitu istraživanje o oblicima neprihvatljiva ponašanja učenika i njihovom rješavanju. Ispitivanje je provedeno školske godine 1986/87. Ukupno ispitivanje provedeno je na reprezentativnom uzorku od 142 učenika, i to anketiranjem. To se istraživanje ne odnosi izravno na organizaciju učenja u domu, ali se manjim dijelom tiče i

114 Isto, str.63.

115 Perković S., Milosavljević V., Stefanović Z., Maksimović D.: Položaj vaspitača i učenika u realizaciji procesa učenja u domu, Domske dijagonale 5-6, Rijeka 1990, str. 37.

116 Maršić A.: Neki oblici neprihvatljivog ponašanja učenika i način njihova rješavanja, Domske dijagonale 5-6, Rijeka 1990.

problematike obveznog učenja u domu. Autor između ostalog konstatira da je organizacija obveznog učenja u domu zamišljena dobro, jer se 85% ispitanika povoljno izjašnjavalo o organizaciji obveznog učenja. Međutim ispitanici u gotovo 60% slučajeva smatraju potrebnim veću angažiranost odgajatelja, kako u pomoći tako i u održavanju radne atmosfere, kontrole, itd. Oko 20% ispitanika misli da je prijeko potrebno angažiranje samih učenika, a 23% nije se izjasnilo, ili nije dalo prijedloge. O tom važnome segmentu u domu učenika, A. Maršić zaključuje:

"Mogli bismo zaključiti da nam je dobro zamišljena organizacija savladavanja obrazovnih sadržaja, a da je u njenom totalitetu ne realiziramo ni mi, a ni učenici. Ta se teza opravdava nedovoljnom angažiranošću i nas i učenika. Osim toga, učenici ne koriste dovoljno naš stručni potencijal za rješavanje svojih zadataka, kao za iznalaženje najoptimalnijih rješenja, u pojedinim životnim situacijama. Na primjer, pri svladavanju obrazovnih sadržaja mi ne možemo davati reprizu nastavne jedinice, ali možemo izložiti učeniku najracionalniju metodu rada. Recimo, pri pisanju nekog pismenog sastava, referata i sl. s učenikom možemo napraviti projekt tog rada, uputiti ga na izbor literature, a on sada samostalno na temelju prikupljenih elemenata, to slaže u mozaik svog rada¹¹⁷."

Marija Ćular u svojem radu "Položaj odgajnika i odgajatelja u realizaciji procesa učenja u učeničkom domu"¹¹⁸, analizira neke čimbenike koji utječu na kvalitetu aktivnosti učenja učenika, i to uvjete za učenje (od materijalnih uvjeta do discipline), praćenje učenika u obrazovnom procesu i pomoć u učenju.

Prema mišljenju autorice, nedostaci i propusti u tim trima područjima, moraju se brižljivo i kontinuirano registrirati da bi se navrijeme moglo intervenirati i ispraviti greška. Kad razmatra uvjete za učenje u učeničkom domu, M. Ćular potencira važnost određenog prostora (kutka za učenje) i određenog vremena za učenje. Nadalje zaključuje da domski smještaj formalno zadovoljava te uvjete jer postoje učionice i određeno vrijeme predviđeno za učenje, ali da su ti uvjeti daleko od zadovoljavajućih.

Drugi čimbenik kojeg autorica analizira na teorijskoj razini (na osnovi bogatog iskustva radeći u učeničkom domu), praćenje je učenika u obrazovnom procesu, koje se realizira u više oblika: evidencija prisustvovanja učenju, obilazak škola i

117 Isto, str. 84.

118 Ćular M.: Položaj odgajnika i odgajatelja u realizaciji procesa učenja u učeničkom domu, Domske dijagonale 5-6, Rijeka 1990.

kontakti s roditeljima. Prema mišljenju autorice, svaki je od tih segmenata praćenja jednako bitan, i tek u sintezi s ostalima može dati očekivane rezultate.

M. Ćular dalje navodi pomoć u učenju kao treći čimbenik koji utječe na aktivnost učenja u učeničkom domu. Stručne instrukcije osnovni su oblik pomoći u učenju. Autorica navodi da se instrukcije uglavnom provode pojedinačno ili u malim skupinama. Također identificira nekoliko problema vezanih uz instrukcije: instrukcije redovito traže bolji učenici da bi upotpunili svoje znanje; učenici se obraćaju za pomoć većinom pred samu provjeru znanja u školi; vrlo često učenici zbog hitnosti dolaze po pomoć u dežurstvu, a to znači da je rad ispresijecan mnogim drugim obvezama odgajatelja¹¹⁹. Kao jedno od rješenja takve situacije, autorica predlaže da se u učeničkom domu organizira komisija za učenje i disciplinu, čiji bi članovi imali obvezu pomaganja odgajatelju u organiziranju instrukcija.

Autorica na kraju zaključuje da je proces učenja u učeničkom domu opterećen mnogim objektivnim teškoćama koje je prema njezinome mišljenju potrebno prevladati udruženim snagama učenika i odgajatelja.

Branka Kovačević provela je u domu učenika "Josip Kraš" u Osijeku, empirijsko istraživanje¹²⁰ o svakodnevnom organiziranom učenju u domu. Za tu je svrhu izrađen anketni upitnik s 43 pitanja. Uzorkom istraživanja obuhvaćeno je 58 učeničkih domova. Na kraju istraživanja autorica daje zaključak i prijedlog koje navodimo:

"Veći broj učenika (55,17%) je protiv svakodnevnog organiziranog učenja, od kojih su svi završili razred odličnim, vrlo dobrim ili dobrim uspjehom. Zanimljivo je da su to u većem broju ispitanici prvih i drugih razreda. Premda ne prihvaćaju taj oblik rada, traže prisustvo odgajatelja prvenstveno zbog pomoći pri savladavanju gradiva, a zatim zbog održavanja discipline. Iz toga možemo zaključiti da frontalni oblik rada za te učenike nije prihvatljiv iz više razloga, od kojih je osnovni da su u dom došli sa navikom da uče neometano te im prisustvo drugih učenika otežava koncentraciju. Tim učenicima je potrebno osigurati prostor za uvjete rada približno onim na koje su navikli. S obzirom na pomanjkanje prostora, taj problem u našem domu djelomično bi mogli ukloniti na taj način da:

119 Isto, str. 34.

120 Kovačević B.: Opravdanost svakodnevnog organiziranog učenja u domu učenika, Domske dijagonale 5-6, Rijeka 1990.

1. Na početku školske godine formiramo odgojne grupe u čiji bi sastav ušli učenici suprotnih smjena polaska u školi. Tim načinom bi osigurali više slobodnog prostora za dio učenika koji ostaju u domu.

2. Učenike koji nisu na nastavi da rasporedimo po spavaonicama, paviljonima i ostalim slobodnim prostorijama u kojima se može učiti.

3. Dežurni odgajatelj da osigurava disciplinu za vrijeme predviđeno za učenje.

4. Za to vrijeme, prema svom rasporedu rada, svaki bi odgajatelj bio u mogućnosti da pruži pomoć pri učenju iz svoje struke, onim učenicima kojima je pomoć potrebna.

5. Negativnost takvog pristupa rada bila bi u tome što odgajatelj sa učenicima svoje odgojne grupe ne bi bio svakodnevno. Međutim, smatram da je to zanemarjuće prema rezultatima koje bismo dobili ovakvim načinom rada¹²¹.

Zagorka Vojtehovski i Vera Popić realizirale su ispitivanje i ustanovile predikciju odgojno-obrazovne uspješnosti u RO "Srednjoškolski dom" u Novom Sadu, na uzorku od 53 učenice prvog razreda srednje škole, početkom školske godine 1989/90.¹²²

Opći je cilj tog ispitivanja bio doći do što pouzdanije prognoze odgojno-obrazovne uspješnosti učenica prve godine srednje škole. Najvažniji posebni ciljevi, bili su: pravilna prilagodba učenica na školu i domske uvjete života i rada, praćenje školskog uspjeha i razvoj učenica, usmjeravanje odgojno-obrazovnog rada u prvom redu na prevenciju, a prema potrebi i na terapiju motivacije za školsko učenje, te nova kvaliteta u suradnji sa školama.

Rezultati ispitivanja pokazali su da učenice imaju visoku razinu intelektualnih sposobnosti, te zavidan školski uspjeh ranijeg obrazovanja, koji pokazuje tendenciju pada na I. polugodištu srednje škole. Prema mišljenju autorica, to se i očekivalo s obzirom na čimbenike prilagodbe i njihov utjecaj na prelasku s nižeg stupnja na viši stupanj odgoja i obrazovanja. Također registrirane su učenice sa nižim stupnjem intelektualnih sposobnosti radi motivacije za odabranu školu, dosadašnjih radnih navika, mogućnosti kolektivnog učenja i pomoći u svladavanju početnih teškoća u učenju.

Na kraju ispitivanja, autorice zaključuju:

121 Isto, str.106. i 107.

122 Vojtjekovski Z. i Popić V.: Predikcija vaspitno- obrazovne uspješnosti učenica u RO "Srednjoškolski dom" - Novi Sad, Domske dijagonale 8, Rijeka 1991.

"Poznavanje učenikovih sposobnosti i osobina ličnosti, kao i karakterističnih promjena u odnosu na školsko učenje i odgojno- obrazovne rezultate uopće postalo je ne samo potrebno, nego i nužno.

Dosadašnja istraživanja neosporno dokazuju da na školsko učenje utječe veliki broj čimbenika: iz same ličnosti učenika i socijalne sredine u kojoj živi i radi. Zato je opravdana pretpostavka da teorijsko poznavanje i praktično prepoznavanje ovih čimbenika omogućuje pravilnu prevenciju i korekciju niza ponašanja na relaciji učenik-škola, a neosporno učenik-dom, koji dobija sve značajniju ulogu i mjesto u sve pravilnijem i sveobuhvatnijem razvoju mladih kome treba i mora da teži cjelokupni sistem odgoja i obrazovanja¹²³."

Marija Zupčić u sklopu istraživanja o efektima i mogućnostima tercijarne socijalizacije učenika u domu učenika srednjih škola "Ivo Lola Ribar" u Zadru, obradila je i pitanje organizacije učenja u domu¹²⁴.

Anketnim upitnikom s 31 pitanjem, došlo se do mišljenja, stavova i prijedloga 160 učenika doma (80 djevojaka i 80 mladića). Iznijet ćemo jedino rezultate koji se odnose na učenje u domu:

"Učenice (64%) uče redovno, aktivno i marljivo, dok učenici (25%) znatno manje. Većina anketiranih učenika (učenice 74%, učenici 54%) ocijenili su da u procesu učenja sudjeluju samostalno i uspješno. Oko 80% ispitanika smatra da je povoljna i realna ocjena o primjerenosti organizacije života i rada s osobnim željama, interesima i potrebama učenika. Međutim, dom organizacionim, materijalno-financijskim, prostornim i kadrovskim uvjetima i mogućnostima ne može optimalno zadovoljiti brojne biološke, psihološke i socijalne potrebe, otkrivati sve afinitete, nove spoznaje i interese mladih.

Kod 41% učenika prevladava ocjena o optimalnom, dovoljnom pružanju pomoći odgajatelja učenicima u svakodnevnom životu i radu u domu. Prihvatljivo je i dovoljno realno mišljenje 32% učenika i 28% učenica koji smatraju da odgajatelji mnogo pomažu učenicima¹²⁵."

123 Isto, str.51.

124 Zupčić M.: Efekti i mogućnost tercijarne socijalizacije učenika u domu "Ivo Lola Ribar" Zadar, Domske dijagonale 5-6, Rijeka 1990.

125 Isto, str.108. i 110.

Ivan Đula u domu Građevinskog centra u Splitu, proveo je istraživanje kojim je želio ustanoviti socijalnu strukturu učenika i njen odraz na školski uspjeh¹²⁶. Anketom kao postupkom u istraživanju, obuhvaćeni su učenici smješteni u domu i učenici Građevinskog centra koji žive izvan doma.

Na osnovi pitanja iz anketnog upitnika koja su se odnosila na osobne podatke ispitanika, te na osnovi studija pedagoške dokumentacije, autor je ustanovio da učenici uglavnom dolaze iz ruralnih sredina koje obilježuje niska ekonomska akumulacija nezaposlenost, mala infrastruktura, niža obrazovna i kulturna sredina.

Rezultati izraživanja pokazali su da domski učenici imaju lošije rezultate nakon osnovnog obrzovanja u odnosu prema izvandomskim učenicima ali nakon drugog razreda srednje škole, postižu bolje odgojnoobrazovne rezultate.

Na kraju istraživanja, autor zaključuje:

"Nakon provedenog empirijskog i teorijskog istraživanja i dobivenih rezultata, u potpunosti se potvrđuje pretpostavka da učenici doma potječu iz porodica i sredine, koje karakterizira niska ekonomska i materijalna moć, a usprkos tome postižu zavidne rezultate u odgoju i obrazovanju. Ovi nalazi, odnosno statistički pokazatelji, afirmiraju dignitet učeničkih domova u sistemu odgoja i obrazovanja, a i društva uopće¹²⁷."

Krste Veleski proveo je u srednjoškolskom domu "Tome Stefanovski-Semić" u Skopju, ispitivanje o organizaciji učenja i pripremi za nastavu u tom domu¹²⁸.

Pomoću anketnog upitnika trebalo je dobiti određene informacije o aktivnostima na satovima u školi, o vremenu potrebnom za nastavu, za pripremu u domu, o učenju, mišljenju o postojećoj organizaciji učenja u domu i prijedlogu za promjene. Anketom je obuhvaćeno 346 učenika i 78 učenica. Ispitivanje je provedeno anketnim upitnikom s 12 pitanja zatvorenog tipa i 4 pitanja otvorenog tipa. Rezultati ispitivanja pokazali su da organizacija učenja i priprema odgajanika za nastavu u većini zadovoljava potrebe, želje i zanimanja odgajanika. Ako se usporedi uspjeha domskih učenika i eksternih učenika, postotak uspjeh domskih učenika mnogo je veći.

126 Đula I.: Položaj učenika u domu s obzirom na socijalnu strukturu i njen utjecaj na uspjeh učenika, Domske dijagonale 5-6, Rijeka 1990.

127 Isto, str.103.

128 Veleski K.: Organizacija učenja i priprema za nastavu u učeničkim domovima, Domske dijagonale 1991 8.

Školske godine 1985/86. uspjeh je iznosio 3,14, a godine 1989/90. dostigao je srednju vrijednost 3,36, što opravdava postojanje i funkciju odgojno-obrazovnog rada u domu.

Ivan Petrov bavio se na teorijskoj razini problemom organizacije učenja u učeničkim domovima i njenom utjecaju na poboljšanje uspjeha učenika u školi¹²⁹. U tom kontekstu autor navodi dva oblika aktivnosti učenja u učeničkom domu, i to učenje poradi obavljanja i zadovoljavanja školskih obveza i o učenju poradi zadovoljavanja učenika. Autor nadalje ističe 5 obilježja organizacije učenja u učeničkom domu:

"1. Organizirajući proces učenja odgajatelj mora uvijek imati na umu da je sastav učenika u domu i odgojne grupe heterogen... Sagledavanje ove osobnosti je od velikog značaja ne samo za učenike već i od pravilnog izbora i primjene odgovarajućih oblika i metoda učenja.

2. (...) sa procesom organizacije učenja treba započeti odmah nakon prijema i smještaja učenika. Pored toplog-prijateljskog i humanog pristupa učenicima trebamo obezbjediti i normalne i zdrave uvjete za učenje (...).

3. Treću osobnost organizacije učenja u uvjetima učeničkih domova trebamo tražiti u osiguranju materijalnih uvjeta za uspješno učenje. Radno mjesto i radna klima sa cjelkupnim ambijentom što okružuje učenika, ima i te kako veliko značenje za stvaranje afiniteta za rad i učenje.

4. Organizacija učenja i uspjeh učenika u uvjetima učeničkih domova u mnogome zavisi i od suradnje učeničkog doma i škola s jedne strane, te suradnje s roditeljima učenika s druge strane.

5. Organizacija učenja i uspjeh učenika u domovima u mnogome će zavisiti i od neposredne intervencije i pomoći učenicima u učenju, koja se sastoji iz više elemenata među kojima su najznačajniji: navikavanje na planski i organizirani rad, racionalna procjena svake aktivnosti, obima, težine i potrebne tehnike za savladavanje gradiva, kao i navikavanje učenika na koncentraciju, na određen ritam rada, smjenjivanje rada i odmora¹³⁰."

Prema mišljenju I. Petrova, kada se govori o organizaciji učenja i uspjehu učenika u učeničkim domovima, nemoguće je zaobići sklop pitanja vezanih uz definiranje važnosti odgajatelja u procesu učenja. Autor između mnogih aktivnosti odgajatelja u procesu učenja u učeničkom domu izdvaja dva najbitnija, i to:

129 Petrov I.: Organizacija učenja u domovima učenika, Domske dijagonale 8, Rijeka 1991.

130 Isto, str. 32-33.

"1. Djelovanje odgajatelja na planu učenja gdje posebnu pažnju treba obratiti proučavanju i praćenju napretka i uspjeha svakog učenika posebno

2. Davanje direktne pomoći učenicima u procesu učenja, koja se uglavnom sastoji u unapređivanju načina, metoda, formi, tehnika učenja, u racionalizaciji učenja i uvođenju elemenata kulture za samostalan rad¹³¹."

Majda Pšunder bavila se problemom delikvencije u učeničkim domovima. U sklopu tog istraživanja¹³², obradila je i problem učenja u učeničkim domovima. U uzorak njezinog istraživanja ušlo je 500 učenika smještenih u učeničkim domovima i 50 odgajatelja. Prikupljanje podataka za istraživanje obavljeno je pomoću ankete i studija dokumentacije.

Jedno od pitanja iz anketnog upitnika za učenike, glasilo je: "Da li je vrijeme namijenjeno učenju i obavljanju školskih obveza raspoređeno tako da lako zadovoljite svoje potrebe?" Odgovori pokazuju da 77,4% učenika za učenje i obavljanje svojih školskih obaveza treba najviše dva sata na dan, 17,9% učenika i dva do tri sata na dan, a 4,5% učenika više od tri sata na dan treba za učenje i školske obveze.

Učenicima je također bilo postavljeno pitanje o tome kada (u koje vrijeme) uče. Dobiveni su ovi rezultati:

- 99,5% učenika koji prve godine borave u učeničkom domu, uči za vrijeme satova učenja, a 0,5 % učenika ima poseban raspored učenja

- 44,4% učenika koji u učeničkom domu borave dvije godine uči za vrijeme satova učenja, 17,4 % učenika uči ujutro, 16,6% učenika uči navečer, 6,8 % učenika uči noću i 14,8 % učenika ima posebne navike učenja

- više od trećine učenika koji treću godinu borave u učeničkom domu najčešće uči navečer, a malo manje od trećine uči u vrijeme satova za učenje

- više od 50 % učenika koji su u učeničkom domu četvrtu godinu, uči noću.¹³³

Autorica zaključuje da se u učeničkim domovima osiguravaju uvjeti za učenje, ali da se pritom nedovoljno uvažavaju individualne razlike među učenicima. Kao jedno od rješenja, predlaže fleksibilnije učenje.

131 Isto, str.34.

132 Pšunder M.:Dijaški dom, mladostnik, odklonskost, Zavod Republike Slovenije za šolstvo in šport, Ljubljana 1992.

133 Isto, str. 130.

M. Pšunder je u svojem istraživanju ispitivala i to kako učenici reagiraju na školski neuspjeh. Dobila je ove rezultate:

- 38,6% učenika nakon školskog neuspjeha uči više, 12,8% učenika traži dodatnu pomoć tijekom učenja, 16,6% učenika povuče se u sebe, 14,6% učenika se napije, i 12,4% učenika se prepire¹³⁴.

M. Pšunder zanimalo je također da li postoji povezanost između posjeta roditelja učeničkom domu i školskog uspjeha učenika. Rezultati istraživanju pokazali su da ima razlike u školskom uspjehu učenika čiji roditelji dolaze u učenički dom i onih koji to ne rade. Pokazalo se da je školski uspjeh među učenicima čiji se roditelji zanimaju za njih i posjećuju učenički dom mnogo bolji (manje je nedovoljnih učenika, a više vrlo dobrih i odličnih)¹³⁵.

Nakon pregleda istraživanja autora iz Republike Hrvatske i ostalih republika bivše Jugoslavije slijede istraživanja inozemnih autora.

V. Bondarevskij proučavao je tijekom nekoliko godina zanimanje za učenje učenika u školama-internatima u Permu i Permskoj oblasti, i došao je do zaključka da bolji uvjeti za odgoj i obrazovanje u školi-internatu ne stvaraju automatski bolje uvjete za formiranje dubokog zanimanja za spoznajama i za razvijanje sklonosti učenika, sposobnosti, te bolje rezultate u učenju¹³⁶.

Prema njegovim ispitivanjima učeničko je zanimanje u školi-internatu raznovrsno, ali nije duboko. Vrlo mali broj učenika nastoji u slobodnom vremenu produbiti znanje iz područja koje ih zanima, ili potražiti pomoć u učenju. Prema mišljenju autora, za razvijanje zanimanja i sklonosti nije dovoljno pronaći način i trenutna sredstva pedagoškog djelovanja koja bude i podržavaju pažnju i zanimanje za učenje. Potreban je nastavni odgoj i odgojni sustav koji budi želju za spoznajama, koji će omogućiti učeniku da na stjecanje znanja gleda kao na stupnjeve svojega rasta i razvoja. V. Bondarevskij ukazuje na niz konkretnih mjera koje tom doprinose, primjerice samostalni stvaralački radovi, pomoć učenicima u učenju, stvaranje povoljne klime, laboratorijski radovi, veća angažiranost odgajatelja.

134 Isto, str. 160.

135 Isto, str. 165.

136 Bondarevskij V.: Aktivno formirovat' poznavatel'nye interesy, Škola-internat, Moskva 1972.

T. Vasilev u radu "Organiziranje pomoći u učenju u školskim internatima", na teorijskoj se razini bavio problemom učenja i pomoći u učenju¹³⁷.

Između ostalog, autor ističe da se u učeničkim domovima pojavljuje sve veći broj učenika s problemima u učenju, pomanjkanjem predznanja ili nerazvijenim navikama učenja, kojima je potrebna individualna pomoć, a za to u učeničkim domovima nisu dovoljno kadrovski osposobljeni, ni u pogledu broja odgajatelja, ni u pogledu njihove stručne osposobljenosti za pomoć učenicima sa specifičnim teškoćama u učenju. Odgajatelji koliko god mogu pomažu tim učenicima, individualno ili organiziraju međusobno pomoć, a ponekad angažiraju vanjske suradnike. Također organiziraju se skupine učenika u kojima bolji učenici pomažu slabijim učenicima¹³⁸.

Autor smatra da individualna pomoć u učenju ima ograničenja, jer se pretjeranim posvećivanjem učenicima koji imaju poteškoća u učenju nužno zanemaruje odgojno-obrazovni rad s drugim učenicima.

A. Bauernfeind obavio je godine 1976. ispitivanje u učeničkom domu (internatu) koji je u sastavu realne gimnazije za djevojke¹³⁹. Autor je u suradnji i uz pomoć ravnatelja i odgajatelja učeničkog doma bitno promjenio uvjete života i rada, (posebno uvjete za učenje) u tom domu. Promjene su se sastojale u sljedećem:

- odgojne skupine s 30-35 učenika smanjene na najviše 20 učenika u odgojnoj skupini

- učenice su se tijekom učenja neprestano vodile i savjetovale, za razliku odranije kad je prevladavalo skupno predavanje i "dril"

- učenice koje su postizale bolji uspjeh u pojedinim predmetima, pomagale su slabijim učenicima

- posebna se pozornost i tretman, posvećivalo nadarenim učenicima

- odgajatelji u učeničkom domu uspostavili su vrlo usku suradnju s nastavnicima u školi

- učionice i ostali prostori za učenje opremljeni su boljim namještajem, sredstvima i pomagalicama za rad

137 Vasilev T.: Organizacija na učebno-pomošćnata rabota v učeničeskite obščezitija, Narodna prosveta, Sofija 1974.

138 Isto, str. 58-62.

139 Bauernfeind A.: Ein Wort uber Heimschulen, Erziehung und Unterricht, Wien 1976.

Ubrzo se pokazalo da se uči bolje nego prije, a učenice su na kraju školske godine postigle mnogo bolji školski uspjeh negoli ranijih godina (785 učenica zadovoljilo je ispit zrelosti u redovitom roku, od toga 20% s odličnim uspjehom).

A. Honigmann je proveo ispitivanje o organizaciji i efektu učenja u učeničkom domu za muškarce¹⁴⁰.

Postojeće odgojne skupine "razbio" je i sastavio dvije skupine u koje su ušli učenici približno jednakog predznanja, školskog uspjeha, motivacije, navika u učenju. Do tog je podatka A. Honigmann došao uz pomoć odgajatelja i nastavnika, te na osnovi pedagoške dokumentacije. Te dvije odgojne skupine razlikovale su se jedino prema broju učenika. U jednoj je skupini bilo 12 učenika, a u drugoj 25. Autor je određeno vrijeme (polugodište) pratio te dvije odgojne skupine, zaključio je da su bolje rezultate u učenju (veći školski uspjeh) postigli učenici iz manje skupine (12 učenika). Uspjeh te odgojne skupine pripisao je ovim čimbenicima:

- češćoj pomoći odgajatelja
- većoj interakciji među učenicima
- većoj mogućnosti uvažavanja individualnih sposobnosti i navika učenika tijekom učenja

- mogućnost uzajamne pomoći učenika

- mogućnost da svatko postane i ostane svjestan svoje odgovornosti u skupini

Autor naglašava da cilj učeničkih domova (internata) nije jedino odgoj, već je to i nastojanje da se osigura što bolji školski uspjeh učenika.

S. Turza proveo je ispitivanje u učeničkom domu "Dimitrovcov" u Bratislavi godine 1979¹⁴¹. Cilj ispitivanja bio je da se ustanovi ima li razlike u školskom uspjehu učenika smještenih u učeničkome domu i izvandomskih učenika. Autor se odlučio za to ispitivanje jer je zaključio da je za neke učenike vrijeme određeno za učenje (2-3 sata) kratko za svladavanje gradiva, a nadareni su učenici to gradivo u određenoj mjeri usvojili već na nastavnome satu. Izlaz iz te situacije nađen je u uvođenju samostalnog učenja čiji se efekt želio izmjeriti tim ispitivanjem. Učenici su prije ispitivanja svrstani u tri skupine, s obzirom na ocjene:

- prva skupina, ocjene više od 3,5

- druga skupina, ocjene od 2,5 do 3,5

- treća skupina, ocjene niže od 2,5

140 Honigmann A.: Das lernen im heim, Wien 1978.

141 Turza S.: K režimu dnja v učnovsk'ych domovoch, Vychov'avatel' 8, Bratislava 1979.

Vrijeme samostalnog učenja pojedinih skupina bilo je:

- Učenici prve skupine mogli su učiti prema izabranom vremenu, i vrijeme za učenje mogli su zamijeniti nekom drugom aktivnošću koja ne ometa ostale.

- Učenici druge skupine učili su svakodnevno od 19 do 20.30 sati - učenici treće skupine učili su od 17 do 20.30 sati i u slobodno vrijeme. U pokusnoj skupini bilo je 146 učenika smještenih u učeničkome domu, a u kontrolnoj 113 učenika koji nisu bili polaznici doma, ali su bili pod jednakim pedagoškim vođenjem u školi i praksi kao domski učenici. Prosječni uspjeh skupine bio je približno jednak: 3,40 u izvandomskih učenika i 3,42 u domskih učenika. To su rezultati na kraju prvog razreda. Rezultati u školskom uspjehu na kraju drugog razreda potvrdili su tezu autora o tome da se razlikom u samostalnom učenju mogu postići bolji rezultati. S. Turza napominje da je već u vrijeme izvođenja ispitivanja uz uspjeh bilo zanimljivo pratiti i druge elemente u učenika: želju za boljim uspjehom, bolji stav prema učenju, dosljednost, sistematsku pripremu, racionalizaciju vremena za učenje, koncentraciju.

Ukupni rezultati na kraju školske godine potvrdili su uspjeh diferenciranog samostalnog učenja. O tome govore i ovi pokazatelji: broj odličnih učenika u domu povećavao se sa 8,2% na 13%, a broj nedovoljnih smanjio se s 10,2% na 5,4% , u vandomskih učenika uspjeh je bio slabiji jer se broj odličnih sa 3,5% povećao na 4,4%, a broj nedovoljnih s 9,7% na 7,9%. Autor zaključuje da bi razlike između tih skupina bile još izraženije da su tom pitanju posvetili pozornost odgajatelji u učeničkom domu. Naime tamo gdje su odgajatelji osigurali diferencijalno samostalno učenje, rezultati su bili nedvojbeni.

S. Daroczy, K. Komar i S. Szvetek na teorijskoj su se razini bavili pitanjem učenja u mađarskim srednjoškolskim domovima- kolegijima¹⁴². Autori već na samome početku svoje studije ističu važnost učenja u kolegijima, i između ostalog naglašavaju da se u tim institucijama nastoji pomoći, i raditi sa svakim učenikom pojedinačno, i to svim raspoloživim snagama i sredstvima.

Autori postavljaju pitanje: "Zašto stalno govorimo o odgojnom učenju, studiju u internatu, a ne jednostavno samo o učenju?"¹⁴³ I odmah daju odgovor: "U starim internatima jednostavno se učilo, a u novim modernim internatima nestaje jedna

142 Daroczy S., Komar K., Szvetek S.: *Nevelomunka a kozepiskolai kollegiumokban*, Tankönyvikado, Budapest 1982.

143 Isto, str.51.

stereotipna riječ učenje. Dakle, učenje se pretvara u jednostavnu nadgradnju znanja, pomoć, razumijevanje, jedan obiteljski odnos, priprema za budući životni poziv. Na taj način učenici sa sve većom željom samostalno prilaze radu¹⁴⁴.

Autori nadalje navode neke novine iz prakse kolegija, primjerice činjenicu da profesori u pojedinim kolegijima otvaraju poseban karton za svakog učenika i planski pripremaju njegov rad. Takvi rezultati rada vide se u školskom uspjehu učenika već na I polugodištu. Kako navode autori, u srednjoškolskim se internatima također smatra važnim to da ravnatelj pred svim učenicima (u tjednu 15-20 minuta) daje pregled uspjeha prošlog tjedna, ukazuje na greške, pohvaljuje najbolje učenike, one koji su napredovali u učenju i popravili ocjene, te učenike koji su u učenju pomogli drugim učenicima.

U kolegijima se formiraju odgojne skupine od 20 do 25 učenika. Uče u učionicama, uz koje se nalaze kabineti, biblioteka, prostorije za konzultacije i prostorije za zabavu. Starije učenike nastoji se smjestiti u učionice bliže biblioteci i kabinetima da bi za vrijeme satova namijenjenih učenju mogli što bolje i svrsishodnije rabiti te prostorije.

Autori na kraju zaključuju da se kolegijima daje veliko priznanje u pogledu učenja i pedagoškog rada s učenicima, budući da oni koji se smještaju u srednjoškolske domove (kolegije) postižu mnogo bolji školski uspjeh od ostalih učenika.

B. Laszlo i C. Zoltan ispitivali su odnos između zanimanja roditelja, njihova socijalnog statusa i školskog uspjeha njihove djece u učeničkim domovima¹⁴⁵. Autori su "pratili" 162 učenika prije njihova dolaska u učenički dom (školski uspjeh, navike u učenju, motivaciju), te za vrijeme boravka u učeničkom domu. Uspoređujući rezultate učenika prije dolaska u učenički dom (8 mjeseci) i nakon određenog vremena provedenog u učeničkom domu (također 8 mjeseci), autori su zaključili sljedeće:

- učenici čiji su roditelji školovani i boljeg su socijalnog statusa, postigli su u učeničkom domu malo slabiji školski uspjeh no što su ga imali prije dolaska u učenički dom; u tih je učenika također primjećeno opadanje motivacije

144 Isto, str. 51.

145 Laszlo B., Zoltan C.: *Toprenges a kozepiskolai kollegiumok szerepkererol*, Tankonyvkiado, Budapest 1985.

- učenici čiji roditelji imaju nižu stručnu spremu i slabog su materijalnog statusa postigli su mnogo bolje rezultate u učenju no što su ih imali prije dolaska u učenički dom; što se tiče motivacije za rad i učenje, i ona je zamjetno porasla;

- ako se usporede rezultati učenika čiji roditelji imaju višu ili visoku stručnu spremu i bolje su materijalno situirani, s rezultatima učenika u kojih je situacija obrnuta (dakle roditelji su većinom s nižom stručnom spremom i manjom materijalnom podlogom), vidi se da je u učeničkom domu postotak učenika koji postižu neuspjeh veći iz obitelji kojima su roditelji školovani, a manji je postotak neuspješnih učenika čiji roditelji imaju nižu stručnu spremu

Autori tu situaciju samo konstatiraju, ne ulazeći u razloge koji su doveli do nje.

* * *

Iako su svi rezultati koje smo naveli važni i zanimljivi, ta istraživanja nisu dublje obrađivala organizaciju učenja. Nedostaju dublje analize psiholoških dimenzija tog problema, nisu dovoljno osvijetljeni pedagoški i socijalni aspekti. Vidi se također da nije korištena složenija metodologija, tehnike i instrumenti pomoću kojih se ispitivao taj složeni fenomen.

Ako se analizira polazna osnova gotovo svih istraživanja, može se doći do zaključka o tome da autori polaze od činjenice da učenje zauzima važno mjesto, često i središnje između više odgojno-obrazovnih zadataka i aktivnosti što ih realiziraju učenički domovi. No unatoč tome, malo je istraživanja usmjerenih na promjenu postojećeg stanja, potkrijepljenog rezultatima istraživanja. Ta problematika zahtijeva istraživanje s različitih aspekata odnosno interdisciplinirano ispitivanje različitih profila stručnjaka (pedagoga, psihologa, sociologa, itd.), a upravo to nedostaje mnogim provedenim istraživanjima.

Domska pedagogija u nas još uvijek je na marginama društvenog i znanstvenog interesa, a u sklopu toga i organizacija učenja u domskim uvjetima nije dovoljno i adekvatno istražena. To nas je potaknulo da na znanstvenoj razini istražimo taj fenomen.

6. ODREĐENE SPECIFIČNOSTI UČENJA U UČENIČKOM DOMU

Učenje u učeničkom domu jedna je od važnih aktivnosti njegovih korisnika. Učenici uz ostale aktivnosti u učeničkome domu uče. Proces učenja teče prema psihološkim i pedagoškim zakonitostima koji su predmet istraživanja psihologije i pedagogije. Ipak u učeničkome domu učenje ima i specifična obilježja prema kojima se razlikuje od učenja u školi, obitelji i u drugim ustanovama. Te se specifičnosti manifestiraju u sadržajima koje učenici uče, i posebno u organizaciji procesa učenja. Zato se u ovome radu nećemo baviti pitanjima učenja kojima se bave psihologija, pedagogija i metodike. Našu ćemo pozornost usmjeriti na razmatranje određenih specifičnih obilježja učenja u učeničkome domu. Pokušat ćemo identificirati te specifičnosti, te objasniti osnovna pitanja koja iz toga proizlaze. Na toj ćemo osnovi nastojati riješiti određene probleme, i bar malo pridonijeti efikasnosti učenja u učeničkom domu.

1. Na osnovu sistematskog promatranja života i rada učenika u učeničkom domu, mogu se zapaziti dvije osnovne skupine sadržaja koje učenici uče. U prvoj su skupini školski sadržaji propisani nastavnim programima pojedinih nastavnih predmeta, te sadržaji dopunske i dodatne nastave ako je organizirana u školi. U skupinu školskih sadržaja ulaze i sadržaji obveznih, izbornih i fakultativnih nastavnih predmeta, dakle sve što izlazi iz obrazovnih zadataka škole. U drugu skupinu ulaze sadržaji koje učenici uče prema vlastitom zanimanju i potrebama.

Odgojne skupine u učeničkom domu vrlo su heterogene, i to s obzirom na dob i školu koju učenici pohađaju, pa se ne može govoriti o sadržaju kojeg uči odgojna skupina kao cjelina, kao što je to u školi gdje učenici određene obrazovne skupine uče jednaki sadržaj.

U procesu obveznog učenja u učeničkom domu, radi se uglavnom na školskim sadržajima. Budući da je odgojna skupina najčešće sastavljena od pojedinaca iz različitih škola ili različitih razreda iste škole, ili od učenika koji rade u školi prema različitom rasporedu sati, izlazi da u odgojnoj skupini praktično svaki učenik uči poseban sadržaj. Iz te činjenice izlaze mnoge didaktičke i metodičke konzekvencije. Učenici su formalno u skupini, a stvarno rade individualno, pa je zbog toga ograničena njihova međusobna interakcija, ali i komunikacija s odgajateljem.

2. Nastavni programi u školi uglavnom su predimenzionirani s obzirom na raspoloživo didaktičko vrijeme. Zbog toga svim nastavnicima nedostaje vremena da bi se u školi ostvarili svi obrazovni zadaci. Dakle škola trajno povećava učenicima školske obveze, pa ih ne može sama ostvarivati nego ih prenosi na druge, dakle i na učenički dom. Učenici moraju učiti i u izvanškolskome vremenu (domaće zadaće). Kad učenik ne postiže očekivan uspjeh u školi, uobičajno je da se povećava pritisak na učenika i traži se da više uči izvan škole. Iz toga izlazi da uzroke neuspjeha škola vidi u vanjskim čimbenicima, a ne u vlastitoj organizaciji. Na toj bi se osnovi moglo zaključiti da škola funkcionira savršeno, ali opseg zadatka prelazi sklop njenih mogućnosti. Naravno to nije istina. Škola opterećuje iznad svojih mogućnosti, pa je nužno da opterećuje i izvanškolske čimbenike. Kad bi škola opterećivala učenika u granicama mogućnosti, ne bi bilo potrebno učiti izvan škole. Takvoj bi školi trebalo težiti u budućnosti. Međutim stvarna je situacija takva kakva jeste: škola opterećuje učenika iznad pedagoških mogućnosti, i učenici moraju učiti i u izvanškolskom vremenu. Jednostavno bez toga ne bi mogla funkcionirati. Kad je tomu tako, vrlo je važno pitanje koliko učenik mora učiti u učeničkome domu.

U učeničkim domovima ustaljena je praksa da učenici obvezno uče oko tri sata na dan. Kada se zbroji školsko radno vrijeme od 6 do 7 sati obveznog učenja i 3 sata obveznog učenja u učeničkom domu, izlazi da ti učenici imaju radno vrijeme od 9 do 10 sati na dan, što prelazi njihove fizičke i psihičke mogućnosti.

Polazeći od toga, postavlja se pitanje: koliko škola smije opterećivati učenika; koliko školskih obveza smije prenositi na druge čimbenike (u našem slučaju na učenički dom)?

Domska praksa obveznog učenja ne uvažava količinu obveza koje je stvorila škola, već je odredila "okvir" od tri sata učenja na dan. Bez obzira na obveze koje ima učenik mora učiti tri sata na dan. Među učenicima su velike razlike u efikasnosti učenja. Sposobniji učenici u kraćem roku mogu naučiti određenu količinu sadržaja od manje sposobnih. Naravno osim sposobnosti među učenicima ima i drugih razlika, ali razlike su i u količini i obilježjima sadržaja koji pojedini učenik treba naučiti. Razlika između onoga što je ostvareno u školi i što je ostalo da se obavi u učeničkom domu nije jednaka za sve učenike i za određenog učenika nije jednaka svakog dana. Zbog svega toga organizacija učenja u učeničkom domu mora biti vrlo fleksibilna i to s obzirom na količinu vremena i s obzirom na organizaciju rada.

3. Budući da škola opterećuje učenike školskim obvezama iznad pedagoških mogućnosti, posljedica je pojava izvanškolskog (paraškolskog) sustava. Svi čimbenici izvanškolskog učenja nastoje biti što efikasniji, jer o njihovom učinku uveliko ovisi školski uspjeh učenika, s obzirom na to da škola ocjenjuje kumulativno vlastiti učinak i učinak izvanškolskih (paraškolskih) čimbenika. Prenoseći obveze ali i odgovornost na druge, škola nastoji sačuvati "mir u kući". Koristeći društveni status (ona vrednuje), u tome ima uspjeha. Škola nema potrebe da se mijenja, jer njene probleme rješavaju paraškolski čimbenici; oni su stavljeni u poziciju da traže odgovarajuće mogućnosti za obavljanje obveza koje na njih prenosi škola.

Jedan je od paraškolskih čimbenika koji rade na provođenju školskih obveza i učenički dom, jer učenici u njemu uče organizirano. Tako učenički dom kompenzira nisku efikasnost škole. Iz toga proizlazi važno pedagoško pitanje: treba li ostaviti školu "na miru" da opterećuje učenike iznad granice pedagoških mogućnosti, i da zadatke koje ne može ostvarivati prenosi na paraškolske čimbenike ili treba tražiti mogućnosti za predagošku racionalizaciju škole tako da ona bude sposobna u potpunosti ostvarivati sve svoje zadatke?

Ako se prihvati shvaćanje o tome da škola opterećuje učenike iznad granica pedagoških mogućnosti, nužno je pedagoški osmišljavati paraškolske čimbenike da bi bili sposobni obaviti zadatke koje na njih prenosi škola. Pod silnim pritiskom autoriteta škole, u nas prevladava to shvaćanje.

U tom smislu koncipirano je i ovo istraživanje. Ako se prihvaća shvaćanje o tome da škola u sklopu raspoloživog didaktičkog vremena treba obaviti sve zadatke, nužno je pedagoški osmišljavati školu i tražiti mogućnosti da ona to zaista može ostvariti. U tom slučaju ne bi bilo paraškolskih čimbenika učenja školskih sadržaja. Škola je sama odgovorna za ostvarivanje svojih zadataka, a u slobodnome vremenu učenici se bave drugim aktivnostima.

Tradicionalisti u školi smatraju da je nužno i pedagoški opravdano da škola prenosi dio svojih zadataka u izvandidaktičko, slobodno vrijeme. To nije znanstveno dokazano, ali efikasno djeluje na zaštitu tradicionalne škole. Zbog svega toga postavlja se pitanje: ima li smisla braniti tradicionalnu školu unapređivanjem paraškolskog učenja školskog gradiva?

4. Učenici dolaze u učenički dom iz različitih sredina i sobom donose socijalna i kulturna obilježja sredine iz koje dolaze. To je vrlo važno pitanje koje se manifestira na sva područja učenikova života i rada, napose u početku dok se učenik koliko-toliko ne adaptira na domske prilike.

Jedna su od tih različitosti s kojima učenici dolaze u učenički dom i iskustva u pogledu učenja.

Poznato je da učenici imaju u obitelji svoj stil učenja koji je prema njihovom mišljenju za njih najefikasniji, i na koji su se navikli. Dolaskom u učenički dom sve se to mijenja. Mijenja se u potpunosti socijalno okruženje, pa i stil učenja. Dakle učenik mora mijenjati stečene navike. U toj situaciji učenici doživljavaju socijalne šokove, budući da proces adaptacije na novu sredinu koja utječe na mijenjanje stečenih navika ne teče brzo. Zato je važno da taj proces teče postupno i kontrolirano, te da se učenik osjeća sigurnim i slobodnim.

Iskustva uspješnih odgajatelja u učeničkim domovima pokazuju da neki učenici nikada potpuno ne mijenjaju osnovne navike s kojima su došli u učenički dom. Posebno njeguju vlastiti stil učenja koji im daje zadovoljavajuće rezultate. Uvažavajući sve to, odgajatelji u učeničkom domu nastoje stvoriti fleksibilniju organizaciju života (učenja) u učeničkom domu. Između ostalog omogućuju učenicima da se što prirodnije ponašaju, da njeguju način života kojima su živjeli u obitelji, pa i stil učenja. Učenički se dom ne shvaća kao instrument za ujednačavanje učenika, već svaki učenik ima mogućnost da čuva i razvije svoju osobnost.

Učenici moraju poštovati određena osnovna pravila ponašanja koja su uvjet zajedničkog života. U takvim prilikama nema ni govora o krutoj "školskoj" organizaciji u učeničkom domu. Ali to ne znači da u svemu tome nema sustavnosti. Naprotiv, maksimalna fleksibilnost organizacije učenja pretpostavlja sistematski čimbenik koji omogućuje, jamči funkcioniranje organizacije. Iskustva odgajatelja potvrđuju da je lakše napraviti krutu i shematiziranu organizaciju učenja nego li fleksibilnu. Tamo gdje dominira kruta, shematizirana organizacija učenja, lako je otkriti nesposobnost, nekreativnost, nemar i neodgovornost pojedinih odgajatelja ili rukovodećih osoba u učeničkom domu.

5. Čovjek uči u svakoj situaciji. Ipak može se govoriti o namjernom i nenamjernom učenju. U učeničkom domu uči se namjerno i nenamjerno. Nas zanima namjerno učenje, jer je ono različito organizirano. Organizacija je jedno od bitnih obilježja namjernog učenja. Namjerno, orgnizirano uči se i u školi. Ali školsko učenje, organizacija učenja bitno je drukčija negoli organizacija učenja u učeničkom domu. Organizirano (obvezno) učenje u učeničkom domu traje kraće (oko 3 sata na dan). Zbog mnogih razlika među učenicima u učeničkom domu, učenje je mnogo fleksibilnije orgnizirano negoli u školi. Drukčija je i tehnologija

učenja. Uči se u specifičnim uvjetima koji najčešće nisu adekvatni sadržajima koje učenik treba naučiti.

Ukratko, učenje u učeničkom domu nije što i učenje u školi, obitelji ili drugim ustanovama. Zato organizacija učenja u učeničkom domu ne može oponašati organizaciju učenja u školi ili obitelji. Iz specifičnih prilika i života u učeničkom domu izlaze i specifičnosti organizacije učenja. Osnovni je smisao istraživanja u tome da se otkriju te specifičnosti.

6. Promatrajući organizirano (obvezno) učenje u učeničkom domu, stječe se utisak da je to skupno učenje. Određena relativno stalna skupina učenika uči u istoj prostoriji s jednim odgajateljem. Ali to je tek privid. Ta skupina nema bitna obilježja obrazovne skupine. Učenici nemaju zajednički sadržaj rada, jer dolaze iz različitih škola i razreda. Zbog toga među njima nema radne interakcije. Svaki učenik uči svoj sadržaj, i svaka međusobna komunikacija djeluje kao parazitarni čimbenik. Učenici mogu individualno komunicirati s odgajateljem, ali i ta je komunikacija uvelike limitirana stručnom kompetencijom odgajatelja. Jednostavno, odgajatelj ne može znati sve što uče njegovi učenici. Prema tome organizirano (obvezno) učenje u učeničkom domu prema vanjskom je izgledu skupno, a u biti je individualno učenje, ali nije potpuno samostalno.

Neorganizirano (neobvezno) učenje koje je često u učeničkom domu, tipično je individualno, ali i samostalno učenje.

Istraživanje organizacije učenja u učeničkom domu seže jedino do organiziranog (obveznog) učenja. Sve ostalo učenje ostaje izvan toga. Iz toga izlazi zanimljivo pedagoško pitanje o efikasnosti organiziranog (obveznog) i neobveznog, slobodnog, individualnog učenja. Ali to pitanje nije u sklopu ovog istraživanja.

7. Učenje može biti kontinuirano (kumulativno) i diskontinuirano (mozaično). Zna se da je kontinuirano učenje efikasnije od diskontinuiranog učenja. Zato se teži da se svaki model organizacije učenja zasniva na kontinuitetu i kumulativnosti. Učenje u učeničkom domu ima upravo to važno obilježje. Učeći svakog dana, osigurava se kontinuitet, te se učeniku ne daje prilika da radi kampanjski. Iskustvo pokazuje da su učenici skloni kampanjskom učenju, pa je važno da se organizacijom rada učenik dovede u situaciju da se navikne raditi kontinuirano. Ali činjenica da se obvezno uči svaki dan još uvijek nije garancija da je to i kontinuirano, kumulativno učenje. Kontinuirano, kumulativno učenje zasniva se na kontinuitetu i kumulativnosti sadržaja koji se uči. S obzirom na to da učenici u školi imaju mnogo različitih nastavnih predmeta, može se dogoditi da uče redovito, ali da njihovo

učenje sadržajno nije ni kontinuirano ni kumulativno. Odgajatelj ima velike mogućnosti da afirmira svoje pedagoško umijeće tražeći organizaciju učenja za svakog učenika, koja će mu osiguravati kontinuitet i kumulativnost.

8. Važna specifičnost učenja u učeničkom domu očituje se u tome da se kontinuirano i kvalificirano prati učinak učenja svakog pojedinog učenika. Tako učenik ima stalni uvid u rezultate svojega rada. To je važna pedagoška spoznaja koja pozitivno djeluje na motivaciju za učenje, a učenik se osjeća sigurnim. To je nedvojbeno prednost učenika u učeničkom domu. U školi nastavnicima ne uspijeva kontinuirano praćenje učinka svakog učenika, iako se o tome mnogo govori i piše. Bitno obilježje moderne tehnologije obrazovanja je i to da omogućuje sistematsko praćenje rezultata učenja. Prema tome u školi još uvijek prevladava nesistematsko, kampanjsko praćenje rezultata rada. Zbog toga školske ocjene nisu ni realne ni pouzdane, već su više-manje zasnovane na impresijama nastavnika, stoga su i subjektivne.

U obitelji je situacija gora negoli u školi. Praćenje nije sistematsko i kontinuirano, a nije ni kvalificirano. Stoga nije realno očekivati da svi roditelji kvalificirano i kontinuirano prate učinak učenja svoje djece. U toj činjenici treba tražiti razlog što domski učenici postižu zadovoljavajući uspjeh u školi.

9. U situaciji kada škola ne može ostvariti sve obrazovne zadatke koje postavlja sama nego dio tih zadataka prenosi na paraškolske čimbenike učenja (obitelji, učenički dom...) važna je međusobna komunikacija škole, obitelji i učeničkog doma¹⁴⁶.

Škola teško komunicira s obitelji. Što su učenici stariji, ta je komunikacija slabija. Ta se teškoća manifestira u tome što komunikacija nije stalna, i što obitelj najčešće nije kvalificiran partner u toj komunikaciji. Zbog toga je komunikacija škole i obitelji uglavnom jednosmjerna. Škola uzima pravo da šalje informacije obitelji posredno ili nepredno. Iz toga izlazi da škola ne shvaća obitelj kao ravnopravnog partnera u poslovima obrazovanja. Unatoč tome dio obrazovnih zadataka prenosi na obitelj i što je još gore, očekuje (i zahtijeva) da ih obitelj ostvari zadovoljavajuće.

Komunikacija škole s učeničkim domom mnogo je bolja, jer se komunicira kontinuirano i kvalificirano. Učenički dom ravnopravan je partner u komunikaciji

146 M. Pšunder smatra da ti odnosi mogu biti dvojadi: partnersko-komplementarni i klijentsko-kompenzacijski. Vidjeti: Pšunder M.: Dijaški dom, mladostnik, odklonskost, Zavod Republike Slovenije za šolstvo in šport, Ljubljana 1992, str. 50 do 62.

sa školom, pa njihova međusobna komunikacija teče dvosmjerno. U toj su situaciji domski učenici uvijek u toku događanja. Reagiraju na pravome mjestu i u pravo vrijeme, što djeluje na učinak njihovog učenja.

10. Organizirano (namjerno) učenje u učeničkom domu obavlja se u suradnji s odgajateljem. Odgajatelj je nazočan dok učenici uče, i na raspolaganju im je ako se nađu pred problemima koje ne mogu riješiti samostalno. Odgajatelj ne radi kao nastavnik u školi. Moglo bi se reći da je njegova funkcija slična funkciji instruktora koji trajno prati učenikov rad i pomaže mu kad se za to ukaže potreba. U učeničkim domovima djeluju dvije osnovne vrste odgajatelja s obzirom na stručni profil. Jedni su kvalificirani stručnjaci (najčešće profesori) pojedinih disciplina (nastavnih predmeta), a drugi su pedagozi kvalificirani za odgoj i obrazovanje. I jedni i drugi imaju određene prednosti, ali i ograničenja.

Odgajatelji užih stručnih profila mogu kvalificirano sudjelovati u radu jedino u nastavnim predmetima koji ulaze u njihovu struku. Sve ostalo prelazi njihove pedagoške mogućnosti, i stoga djeluju nekvalificirano. Pedagozi su kvalificirani za organizaciju učenja, djelomično mogu sudjelovati s učenicima u učenju sadržaja općeobrazovnih nastavnih predmeta, a sve ostalo (stručni sadržaji) prelaze njihove pedagoške mogućnosti. U učeničkim domovima rade i jedni i drugi. Promatrajući praksu, izgleda da se određena prednost daje predagozima (posebno domskim predagozima) U svakom slučaju bilo bi zanimljivo istraživati stručni profil odgajatelja u učeničkom domu, i njegov utjecaj na efikasnost učenja. Ali pritome ne smije se gubiti iz vida činjenica da je učenje tek jedna od aktivnosti učenika u učeničkom domu. Prema tome odgajatelj u učeničkom domu tek dio radnog vremena posvećuje učenju.

11. O materijalnim uvjetima u učeničkom domu umnogome ovisi tehnologija učenja. Treba razlikovati uvjete za učenje sadržaja stručnih općeobrazovnih predmeta, od sadržaja općeobrazovnih nastavnih predmeta. Iako su stanovnici učeničkih domova pretežno učenici stručnih škola, učenički domovi nemaju odgovarajuću opremu potrebnu za učenje sadržaja stručnih nastavnih predmeta. Škole su u tom pogledu mnogo bolje pa je i najlošije opremljena stručna škola bolja od učeničkog doma. Kad bi učenički domovi i bili specijalizirani za učenike pojedini stručnih škola, ne bi bilo opravdano duplirati nastavnu opremu (jedna u školi, a druga u učeničkom domu). Polazeći od toga, postavlja se pitanje: što škola može očekivati prenoseći dio stručnih sadržaja na učenički dom? Slijedi zaključak da učenje stručnih sadržaja za koje je potrebna odgovarajuća oprema, nema smisla prenositi na učenički dom koji nema tu opremu.

Uvjeti za učenje sadržaja općeobrazovnih nastavnih predmeta kao i opći uvjeti za učenje u učeničkom domu, bolji su negoli u školi. U učeničkom domu učenik ima svoje stalno radno mjesto i može samostalno organizirati raspoloživo vrijeme za učenje. Učenički domovi imaju opremu koja je najčešće potrebna (računala, televizijske prijamnike, radio prijamnike i druga audiovizualna pomagala).

U bibliotekama ima dovoljno literature. Sve te prednosti i ograničenja valja uvažavati kad se razmatraju modeli organizacije učenja u učeničkom domu.

12. Već smo spominjali ali valja posebno naglasiti to da je u učeničkom domu određeno vrijeme za obvezno učenje. Analiza organizacije učenja u učeničkom domu pokazuje da je to vrijeme bitan čimbenik svake organizacije. Većina je drugih elemenata i čimbenika organizacije promjenljiva, fleksibilna, a stalni su učenici i vrijeme. Zato je istraživanje vremena kao efikasnosti učenja u učeničkom domu, vrlo zanimljivo pedagoško pitanje. Koliko vremena učenik može efikasno učiti? Kada trajanje učenja u učeničkom domu počinje djelovati kontraproduktivno? Kako rasporediti vrijeme za obvezno za učenje na pojedine sadržaje? Koliko u tome djeluju opće psihološke i pedagoške zakonitosti, a koliko specifične osobine (psihičke, fizičke, karakterne) svakog pojedinog učenika? Ali pojedini učenici uče i izvan obveznog vremena. Neki uče zato što osjećaju ili im se sugerira da im obvezno vrijeme nije dovoljno da uspješno završe sve zadatke, a neki uče zato što mogu i žele više, što imaju posebna (vlastita) zanimanja i potrebe koje tako zadovoljavaju. Neki učenjem kompenziraju nedostatak drugih zanimljivih aktivnosti u učeničkom domu.

13. Govoreći o specifičnostima učenja u učeničkom domu, treba imati u vidu to da odgajatelj trajno radi s istom skupinom učenika (oko 25). Budući da s njima živi puno radno vrijeme, suočava se s njihovim uspjesima i neuspjesima, sa životnim problemima na koje nailaze, pa ih zato dobro poznaje. Uz ostalo poznaje njihove mogućnosti, pa im u skladu s tim određuje zahtjeve. To je velika prednost učenika u učeničkom domu. Oni imaju kvalificiranog mentora (tutora). Nastavnici u školi rade s mnogo većim brojem učenika, s njima se susreću jedino tijekom nastave i kraće vrijeme. Zbog toga nastavnici ne poznaju svoje učenike tako dobro kao odgajatelji u učeničkom domu. Realno se može očekivati da u tom pogledu roditelji imaju najveće šanse. Nažalost roditelji u nekim područjima nisu kompetentni, a općenito su subjektivni, pa imaju krivu sliku o svojoj djeci. Stara je pedagoška istina da se s učenikom može uspješno raditi toliko koliko ga se poznaje. Tu spoznaju treba uvažavati kad se ravnja i o organizaciji učenja u učeničkom domu. U izradi organizacije učenja u učeničkom domu trebalo bi nastojati izbjeći ograničenja koja

u tom pogledu postoje u obitelji i u školi. Tu učenički dom ima realne šanse za afirmaciju svojih pedagoških mogućnosti.

14. Zanimljivo je i pitanje o tome kako se odnose nastavnici u školi prema domskim učenicima. Naravno nastavnici će uvijek reći da ne prave razlike među učenicima, ali svakodnevna praksa to ne potvrđuje. Nastavnici prave razlike, i svoje ponašanje prema učenicima najčešće usklađuju sa socijalnim podrijetlom učenika. To je činjenica od koje se ne može pobjeći, ma što o tome nastavnici govore. Dakako ne može se isključiti ni određena subjektivnost nastavnika prema učenicima. Izgleda da je ponašanje nastavnika prema učenicima u školi ovisno i o tome tko i koliko vodi brigu o učeniku. Odgajatelji redovito dolaze u školu i kvalificirano razgovaraju s nastavnicima o problemima svojih učenika. U mnogim pedagoškim pitanjima odgajatelji su superiorni. To nastavnici znaju i u velikoj mjeri uvažavaju, pa njihovo ponašanje prema domskim učenicima ovisi i o tome u kakvim su odnosima s odgajateljima. Kad odgajatelje doživljuju kao suradnike u zajedničkom radu, ponašanje je drukčije no kad ih doživljuju kao konkurente ili kritizere. Tako odgajatelji svojim ponašanjem prema nastavnicima u školi izravno utječu na ponašanje nastavnika prema učenicima, pa i na njihov školski uspjeh. Tu iskustvenu hipotezu bilo bi dobro provjeriti znanstveno.

7. SPECIFIČNOSTI OGRANIZACIJE RADA I ORGANIZACIJE UČENJA U UČENIČKOM DOMU

Učenički dom dinamična je društvena pojava. Naša povijesna analiza potvrđuje tu tezu. Ipak dva su bitna obilježja učeničkog doma trajna: u učeničkom domu učenici žive (socijalna komponenta) i uče (pedagoška komponenta).

Učenje u učeničkom domu specifična je pedagoška pojava. To nije školsko učenje, a nije ni domaća zadaća koju učenici rade u obitelji. Učenje u učeničkom domu organizirano je prema uvjetima života u njemu. Određeno je vrijeme za učenje, određene su odgojne skupine, postoje i kvalificirani odgajatelji koji sudjeluju u procesu učenja. Zasad nemamo pokazatelja na osnovi kojih bi se mogle predvidjeti bitne promjene u budućnosti.

Prema tome istraživač organizacije i modela učenja u učeničkom domu uzima te pojave kao trajne. Iz toga izlazi potreba da se analiziraju postignuća organizacije kao znanstvene discipline i posebna mogućnost primjene tih spoznaja sa stajališta specifičnosti obilježja organizacije u učeničkom domu. Također valja analizirati proces modeliranja i moguće modele kao posljedice tog procesa. Također potrebno je istražiti koji modeli funkcioniraju trajno, koji funkcioniraju povremeno, te koji su modeli mogući, a ne funkcioniraju u učeničkom domu.

Problem organizacije i modela može se promatrati na trima razinama.

Na prvoj razini može se istraživati organizacija i modeli u svim radnim organizacijama.

Na drugoj razini može se istraživati organizacija i modeli na razini posebnog. U pedagoškom smislu to su organizacija i modeli u svim odgojno-obrazovnim institucijama.

Konačno, organizacija i modeli mogu se istraživati u specifičnim (pojedinačnim) uvjetima. U našem slučaju to je organizacija i modeli učenja u učeničkom domu.

U ovom smo radu problem organizacije i modela na općem i posebnom planu promatrali toliko koliko je bilo potrebno da se otkriju zakonitosti tih pojava u učeničkom domu, a zanimanje smo usmjerili na istraživanje te pojave na trećoj razini (pojedinačno), dakle jedino u učeničkom domu.

Drugim riječima pošli smo od pretpostavke o tome da se organizacija i modeli učenja u učeničkom domu zasnivaju na općim i posebnim zakonitostima organizacije i modela.

7.1. ORGANIZACIJA RADA

Problem koji istražujemo organizacija je učenja u učeničkom domu, stoga je potrebno odrediti i analizirati organizaciju rada kao pojavu i posebno organizaciju učenja u domu.

Organizacija rada konstituirala se kao posebna interdisciplinarna znanost koja se bavi istraživanjem ljudskih aktivnosti koje pridonose povećanju učinkovitosti ljudskog rada (proizvodnje). Zanimanje istraživača organizacije rada usmjereno je na istraživanje te pojave pretežno u području materijalne proizvodnje. Zato u literaturi nema izvještaja o istraživanjima organizacije rada u obrazovanju.

Odgojno-obrazovni proces provodi se prema specifičnim zakonitostima koje vrijede u materijalnoj proizvodnji. Tim specifičnim zakonitostima organizacije odgojno-obrazovnog procesa bavi se pedagogija, posebno didaktika i metodike. Ipak postoje i zajednički elementi i dodirne točke u organizaciji rada u materijalnoj proizvodnji i obrazovanju. Zbog toga istraživač organizacije učenja u učeničkom domu mora uvažavati spoznaje do kojih je došla organizacija rada. U toj analizi valja identificirati zajedničke elemente i dodirne točke, te ustanoviti kako se opće zakonitosti organizacije rada manifestiraju na organizaciju učenja u domu.

U Rječniku stranih riječi B. Klaića, organizacija se definira kao: "1. spajanje, ustrojstvo, ujedinjenje nečega u jednu cjelinu, dovođenje u uređeni sistem i 2. grupa ljudi sjedinjenih zajedničkim programom, ciljem ili zadatkom; društvena zajednica, državna, partijska i sl. ustanova; društvo, udruženje, udruga, skupina¹⁴⁷."

To je naopćenitija definicija organizacije.

E. Pusić pod organizacijom smatra "(...) uređenje djelatnosti ljudi u izvršavanju zadataka, djelatnosti koordinirane radi skladnog postizanja unaprijed određenog cilja¹⁴⁸."

147 Klaić B.: Rječnik stranih riječi, Nakladni zavod Matice hrvatske, Zagreb 1987, str. 981.

148 Pusić E.: Američka uprava, Matica hrvatska, Zagreb 1954, str.225.

N. Pastuović definira organizaciju kao "(...) strukturirani proces, u kojem pojedinci stupaju u interakcije radi postizanja ciljeva organizacije¹⁴⁹."

Autor B. Kovačević u svojem djelu "Ergološke osnove organizacije nastave", daje definiciju organizacije M. Mesarića, koja glasi: "Organizacija je svaki oblik udruživanja radi postizanja nekog cilja, pa se prema tome mogu razlikovati dva elementa svake organizacije: prvo, humani (odnosno socijalni) element, koji označava organizaciju kao skup ljudi koji imaju određene motive zajedničkog udruživanja i zajedničkog djelovanja, među kojima postoje stanoviti međusobni odnosi, stanovita distribucija utjecaja i vlasti; i drugi teleološki (odnosno funkcionalni) element koji se sastoji u postojanju nekog cilja koji treba ostvariti zajedničkim djelovanjem na što efikasniji način¹⁵⁰."

A. Schein pod organizacijom podrazumijeva "(...) racionalno koordiniranje aktivnosti čitavog niza ljudi u svrhu postizanja nekih zajedničkih ciljeva, a uz pomoć podjele rada i funkcija, i preko hijerarhije autoriteta i odgovornosti¹⁵¹."

Za C. Barnarda organizacija je "(...) sistem svjesno koordinirane aktivnosti, kojom pojedinac može prevladati svoju biološku, fizičku i socijalnu ograničenost¹⁵²."

F. W. Taylor definira organizaciju kao "(...) instrument za ostvarivanje određenog cilja-profita¹⁵³."

Iz mnogobrojnih definicija kojima se organizacija definira kao sustav, izdvojili smo definiciju autora E. W. Bakea. Prema njemu "(...) društvena je organizacija kontinuiran sistem diferenciranih i koordiniranih ljudskih aktivnosti, koje upotrebljavaju, transformiraju i stapaju u jedno specifičan skup ljudskih, materijalnih, novčanih, idejnih i prirodnih sredstava u jedinstvenu cjelinu za rješavanje problema, kojih je funkcija zadovoljavanje pojedinih ljudskih potreba u interakciji s drugim sistemima ljudskih aktivnosti kao i sredstava u svojoj specifičnoj okolini¹⁵⁴."

Ne nabrajajući dalje definicije organizacije rada na osnovi navedenih definicija moguće je izdvojiti to što svi autori smatraju bitnim obilježjima organizacije rada.

149 Paustović N.: Edukološka istraživanja, Školske novine, Zagreb 1987, str.981.

150 Kovačević B.: Ergološke osnove organizacije nastave, Školska knjiga, Zagreb 1977, str.9-10.

151 Psihologija i sociologija organizacije, Školska knjiga, Zagreb 1982, str. 47.

152 Perko-Šeparović I.: Teorija organizacije, Školska knjiga, Zagreb 1975, str. 32.

153 Isto, str. 10.

154 Isto, str. 41.

Autori su jedinstveni u tome da je organizacija rada sustav određenih elemenata. Također svi autori shvaćaju ljudski čimbenik kao jedan od bitnih elemenata toga sustava. Konačno cilj koji treba ostvariti bitan je element svake organizacije. Dakako svi ti elementi u sustavu funkcioniraju u odgovarajućoj hijerarhiji međusobnih odnosa.

Analiza organizacije učenja u učeničkom domu pokazuje da i ta specifična organizacija rada ima sva bitna obilježja općeg pojma organizacije rada. Ljudski su čimbenik učenici i odgajatelji, a cilj je uspjeh u školi. Učenici i odgajatelji žive i djeluju u odgovarajućim međuljudskim odnosima, pa prema tome učenički dom funkcionira kao sustav.

Problemima organizacije ljudi se bave oduvijek. Prve misli o problemima organizacije i upravljanja, najvjerojatnije su se pojavile kad i sama organizacija kao oblik zajedničke društvene akcije. Određena načela u organiziranju bila su poznata već u vrijeme babilonske države, a i Egipat je pokazao veliku vještinu u planiranju i organiziranju javnih radova. Hebrejski, stari kineski i indijski filozofi također su pridonijeli razvoju misli o organizaciji i upravljanju, ali među starim narodima nitko toliko kao Grci.

Šira primjena organizacije vezana je međutim uz pojavu industrijskog načina života. Industrijska revolucija, tj. primjena strojeva u proizvodnji, povezala je jedinstvenu organizaciju radnike koji su sudjelovali u raznim fazama proizvodnje u dotad odvojenim tvornicama. Ubrzo je takav oblik koordinirane akcije prešao granice, i počeo se širiti na mnoge djelatnosti u društvu.

Današnji svijet, svijet je organizacije. Zbog toga ne začuđuje znanstveno zanimanje za fenomen organizacije. U zadnjih nekoliko desetljeća, izučavanje organizacije dobiva središnje mjesto u razvoju društvenih znanosti, tako da danas različite discipline izučavaju probleme organizacije. Teorija organizacije razvila se kao odgovor na pitanja vezana uza strukturu i funkcioniranje organizacija.

7.2. ORGANIZACIJA UČENJA U UČENIČKOM DOMU

Polazeći od činjenice da učenički dom funkcionira kao specifična organizacija u njemu ne vrijede sve teorije organizacije rada. Zato se istraživaču postavlja pitanje o tome koji su to zajednički elementi i dodirne točke organizacije općenito i organizacije učenja u učeničkom domu, te koliko zakonitosti opće organizacije rada vrijede u organizaciji učenja u učeničkom domu.

7.2.1. Obilježje organizacije učenja

Organizacija rada može biti formalna ili neformalna. S pragmatično školskoga stajališta, obrazovanje se u prvom redu shvaća kao učenje u službi nastavnog rada odnosno uspjeh, i to zadovoljavajućeg i optimalnog. U skladu s tim, organizacija učenja u školi je formalna.

Takvo shvaćanje obrazovnog rada u učeničkom domu ne može se negirati, a to potvrđuje i relativni sklad između tog rada i domske obrazovne prakse. Također može se uočiti ograničenost takvog shvaćanja, njegova pragmatičnost, čemu se bitno suprotstavlja i anticipirani program odgojno-obrazovnog rada u učeničkim domovima, s opredjeljivanjem za razvoj svih stvaralačkih snaga, i to u prvom redu organiziranim učenjem, ali i izgrađivanjem cjelovite i stvaralačke osobe. Ipak učenje podređeno obrazovnim, primarno nastavnim zahtjevima škole, ostaje možda najbitnija odrednica obrazovnog rada u domskim uvjetima. To znači sadržajno usklađivanje domskog obrazovnog rada sa zahtjevima koji izlaze iz nastavnog plana i programa odnosno potpuno praćenje "nastavnog tempa" odgovarajuće škole. Dakle škola pretvara obrazovne standarde ustanovljene od društvene zajednice u didaktičke modele i nastavne zahtjeve, a učenički dom osmišljenim radom s većim ili manjim uspjehom daje svoj doprinos ostvarivanju optimalnih odgojno-obrazovnih zahtjeva škole.

S obzirom na to da je organizacija učenja u školi formalna i da se prenosi u učenički dom, i dalje ostaje formalna. Učenički domovi imaju određeno vrijeme za učenje (2-3 sata na dan), za cijelu odgojnu skupinu u učionicama ili drugim odgovarajućim prostorijama uz prisutnost odgajatelja. Malo je inicijativa za organizaciju drukčijih oblika učenja.

Na toj se osnovi može zaključiti da organizacija učenja u učeničkom domu ima bitna obilježja formalne organizacije.

7.2.2. Autoritet u učeničkom domu

Autori koji se bave organizacijom rada na znanstvenim osnovama, spominju više vrsta autoriteta koji se pojavljuju u međuljudskim odnosima.

Polazeći od specifičnosti organizacije učenja u učeničkom domu prema kojima učenički dom drukčije funkcionira od poduzeća i škola, pozornost ćemo usmjeriti na obilježje autoriteta koje je moguće identificirati u učeničkom domu.

Ako se autoritet shvati kao moć utjecaja u međusobnim odnosima ljudi, valja analizirati tu pojavu u organizaciji učenja u učeničkom domu. Ljudski su čimbenik u organizaciji učenja u učeničkom domu učenici i odgajatelji. Učenici i odgajatelji u procesu učenja u određenim su međuljudskim odnosima, pa odgajateljev učinak ovisi i o njegovom autoritetu. Zato je važno istražiti kakav autoritet imaju odgajatelji u učeničkom domu, te na čemu ga zasnivaju.

Odgajno-obrazovni rad u učeničkom domu ostvaruju učenici i odgajatelji. Ipak odgajatelji su pedagoški voditelji i organizatori odgojnih aktivnosti. Zbog toga potrebne im su sve osobine koje imaju nastavnici. Odgajateljeva je zadaća još šira, jer obuhvaća i funkciju roditelja. Njihova osobenost djeluje kao primjer i model za identifikaciju. Osobni primjer odgajatelja snažno je odgojno sredstvo. Njihova kultura, širina pogleda, njihovo razumijevanje, pedagoški postupak, strpljivost, objektivnost, principjelnost, karakternost i njihov ugled, imaju veliku važnost u odgojno-obrazovnom radu u učeničkom domu.

Odgajatelj pomalo prestaje biti "čuvar reda", "izvršitelj naloga uprave doma" i "kontrolor" rada učenika. U novim uvjetima gubi se "propisani" autoritet. Njega će učenici cijeniti prema njegovu stvarnom doprinosu zajednici i pojedincu, prema njegovu radu, stavu prema određenim pitanjima i sposobnosti za rješavanje problema. Stav odgajatelja treba biti odmjeren i primjeren, istodobno s odstojanjem i bliskošću. Odgajatelj je tada stariji i iskusniji suradnik koji je tu da svojim savjetom i uputom pomogne u ukupnoj organizaciji i realizaciji odgojno-obrazovnog rada u učeničkom domu.

Sve to potvrđuje tezu o tome da je autoritet odgajatelja u učeničkom domu složena, obuhvatna pojava. Odgajatelj je vođa, ili bi trebao biti vođa. On zna putove kojima treba ići do cilja, zna sredstva kojima se cilj može doseći. To pretpostavlja da ima autoritet vođe. Ali u organizaciji učenja i u samom procesu učenja, i učenik je subjekt. Prema tome i on je u određenom smislu sam sebi vođa. Zato odgajatelj zadaću vođe u organizaciji učenja u učeničkom domu ostvaruje u tijesnoj suradnji s učenicima. Njegovo mjesto vođe učenici doživljavaju kao sigurnost na putu do cilja.

Odgajatelj je kvalificiran stručnjak koji poznaje odgojno-obrazovni proces. Iz toga izlazi da je njegov autoritet zasnovan na stručnosti, na razlici u znanju. Odgajatelj zna to što učenici ne znaju. Po tome je on sličan nastavniku u školi, ali i

stručnjacima u procesu proizvodnje materijalnih dobara. Tu "stručnu" komponentu odgajateljeva autoriteta učenici shvaćaju i doživljuju u situacijama kad im on svojim stručnim znanjem pomaže u rješavanju problema koje oni ne znaju riješiti samostalno. Ipak odgajatelj nije dovoljno stručan u svim nastavnim predmetima koje učenici uče u školama (posebno u stručnim školama). Jednostavno nema univerzalnih stručnjaka. Kad se učenik nađe pred problemom iz uže struke u kojoj odgajatelj nije stručno kvalificiran i kompetentan, odgajatelj ne utječe kao stručnjak (nema stručni autoritet), već kao vođa, kao iskusniji suradnik koji potiče učenika na samostalno rješavanje problema. Ta je teškoća potencirana u učeničkim domovima u kojima borave učenici iz različitih stručnih škola.

Odgajatelj je u učeničkom domu zaposlen kao kvalificirani djelatnik, i ima mandat društva za rad s učenicima. Stoga ima i odgovarajući društveni status. Iz toga izlazi njegov autoritet položaja. On je na hijerarhijskoj ljestvici iznad učenika, pa se na tom zasniva njegov utjecaj na učenike. Učenici borave u učeničkom domu uglavnom radi školovanja. Zbog toga privremeno žive odvojeno od obitelji. U učeničkim domovima nastoji se ostvariti obiteljska atmosfera, ali učenicima nitko ne može nadoknaditi roditelja. U stvaranju te obiteljske atmosfere u učeničkom domu, bitni su odgajatelji. Oni donekle preuzimaju zadaću roditelja. U ostvarivanju te zadaće potrebni su im i elementi roditeljskog autoriteta.

Autoritet roditelja u obitelji zasnovan je pretežno na afektivnim komponentama. Naravno odgajatelj nikada u tom pogledu ne može učeniku u potpunosti zamijeniti roditelje, ali donekle može utjecati na život i rad učenika u učeničkom domu. Upravo te komponente roditeljskog autoriteta kojeg ima odgajatelj u učeničkom domu, jedna su od specifičnosti organizacije učenja

7.2.3. Planiranje učenja u učeničkom domu

Planiranje je jedan od ključnih elemenata svake organizacije rada. Planiranje je bitna ljudska aktivnost koja čovjeku omogućuje djelovanje uvidom u situaciju.

Plan sadrži cilj, puteve, sredstva, ali i posljedice odgovarajuće djelatnosti. Dakle čovjek ništa ne prepušta slučaju, već nastoji predvidjeti čimbenike koji mogu utjecati na konačan učinak. Planiranje i programiranje imaju veliku važnost u uvjetima suvremene tehnologije zasnovane na automatiziranim strojevima. Vrlo precizan program bitan je uvjet za rad tih strojeva.

Iako rad u učeničkom domu nije zasnovan na visokoj tehnologiji, ipak teče prema preciznim programima koji se izrađuju. Prema tome planiranje je jedan od elemenata organizacije učenja u učeničkom domu. Zato ćemo pokušati analizirati tu pojavu i identificirati specifičnosti planiranja i programiranja u učeničkom domu.

Poslovi planiranja i programiranja obveza su svakog odgajatelja u učeničkom domu. U pravilu, poslove planiranja obavlja stručni aktiv odgajatelj odnosno odgajateljko vijeće. Odgojno-obrazovni rad planira se početkom školske godine u suradnji s odgojnom skupinom i drugim subjektima odgojno-obrazovnog rada.

Uobičajeno je u učeničkim domovima da se odgojno-obrazovni rad odgojne skupine planira na trima razinama, i to:

- godišnji program
- mjesečni program
- dnevni program

Također odgajatelj programira i rad u drugim područjima, i to:

- program kolektivnog rada s učenicima u dogovoru s odgajateljskim domskim vijećem

- program slobodnih aktivnosti
- suradnju u izradi programa učeničkih organizacija i društva
- posebni (individualizirani) odgojno-obrazovni program
- program produljenog i dopunskog obrazovnog rada s

učenicima

- program posebne pomoći učenicima¹⁵⁵

Koncem svakog mjeseca na osnovi godišnjeg programa, odgajatelj izrađuje plan rada odgojne skupine za naredni mjesec.

U mjesečnome planiranju rada potrebno je imati u vidu to da uz opći model mjesečnog plana, zbog vremenskih specifičnosti u obavljanju poslova i radnih zadataka u odgojnim skupinama, ima i posebnih modela za određeni mjesec.

Opći model mjesečnog plana sadrži ove elemente:

- zdravstveno-higijensko i rekreativno područje
- učenje
- rad i druge obveze učenika
- slobodne aktivnosti učenika

155 Rosić V.: Domski odgoj, Istarska naklada, Pula 1986, str. 174.

- društveno-zabavni život učenika
- slobodno vrijeme učenika
- povezanost s roditeljima, školom, te društvenom i radnom sredinom

U općem modelu odgojnog rada, ističe se važnost organizacije učeničkog doma, kućnog reda, kulture stanovanja, estetskog odgoja, pripremanje za izvođenje odgojnog rada u posebnim oblicima rada uz aktivno sudjelovanje odgojnih skupina, itd. Navodi se također vrsta i sadržaj rada, mjesto i vrijeme realizacije, sredstva, metode i tehnike rada, te realizatori pojedinih akcija.

Posebni modeli mjesečnog plana sadržavaju poslove i radne zadatke koji zbog svoje naravi kalendarski pripadaju određenome mjesecu. Primjerice u svibnju naglasak je na intenzivnom učenju, završni razredi završavaju nastavu, neki od učenika napuštaju učenički dom, a u lipnju planira se finalizacija aktivnosti (sjednice, rezultati, intenzivnija pomoć slabijim učenicima).

Kada se govori o planiranju učenja, potrebno je reći da se u svakom učeničkom domu učenje planira, da se realizira dvaput na dan, u jutarnjoj i popodnevnoj smjeni (2-3 sata). Planiranje učenja u učeničkom domu provodi se s aspekta odgajatelja i s aspekta učenika.

Prilikom izrade plana učenja odgajatelj vodi računa o učenikovim općim i posebnim sposobnostima, navikama, znanjima, iskustvima, zanimanju i potrebama. Odgajatelj ne dolazi toliko do izražaja u posredovanju novog znanja, već u navikavanju učenika na to da žele znati, vidjeti i saznati. U detaljnom planu učenja odgajatelj mora predvidjeti vrijeme za učenje koje treba biti prilagođeno specifičnostima odgojne skupine, potrebama i sposobnostima učenika, prostornim kapacitetima, itd. Satovi za učenje imaju smisao određene obveze za učenike, koju oni ne doživljuju kao prisilu, već je smatraju i doživljuju kao osobnu potrebu da bi uspješno obavili mnogobrojne zadaće koje im postavlja školski program. Stoga nije svejedno kako će se planirati učenje, ako se ima u vidu to da u tim godinama većina učenika nije osobito motivirana za učenje. Odgajatelj tada ne smije biti "stražar", već vođa i savjetnik. Posebnu bi pozornost trebalo dati učenicima koji u učenju ne vide pravi smisao, nemaju dovoljno volje, upornosti i zanimanja. Odgajatelj također planira i odgovarajuće metode učenja, te učenicima pomaže u izboru metode koja će im olakšati učenje i donijeti uspjeh koji žele. Odgajatelj bi također trebao planirati rad na upoznavanju učenika sa zakonitostima procesa učenja.

Odgajateljev plan rada obuhvaća fiziološke čimbenike, zdravstveno stanje učenika, ponekad i spol učenika, ali i razne nepredviđene čimbenike koji mogu

bitno utjecati na učenikov uspjeh u školi. Osobitu pozornost potrebno je usmjeriti na psihološke čimbenike koji su važni za učenikovo uspješno napredovanje i svladavanje školskoga gradiva. Među najvažnijima su motivacija, razina aspiracije, aktivnost u učenju, svjesnost cilja, zanimanje za učenje. Svakom od tih čimbenika učenik daje određenu važnost. Neuvažavanje jednog od tih elemenata može prouzročiti određene teškoće u učenikovu napredovanju.

Motivi koji pospješuju učenikovo učenje vrlo su različiti: pojedini učenici uče da bi dobili priznanje svoje okolice (i to neposredno), druge učenike pak motivira doživljaj uspjeha koji postižu vlastitim naporima. U planiranju učenja odgajatelj vodi računa o jednoj i drugoj kategoriji učenika, i to tako da koristi metode unutrašnje i vanjske motivacije.

U planiranju i realizaciji učenja odgajatelj misli i na pomoć učenicima koji sami ne znaju postaviti prave ciljeve učenja. Pravilno postavljeni ciljevi učenja mogu djelovati kao motivacijsko sredstvo. Dakle učenikov uspjeh u učenju ovisi o većem broju čimbenika koji su međusobno povezani, a zadatak odgajatelja je da ih uzme u obzir u planiranju učenja. Dolazak na satove učenja nije garancija da će učenik u školi uspješno napredovati. Potrebna je njegova volja, aktivnost i želja da postigne postavljeni cilj. Pritome ga odgajatelj motivira, vodi i savjetuje. Teži se za tim da učenik bude svjestan svoje odgovornosti za uspješno napredovanje u školi. Stoga se nastoji da svaki učenik ima individualni plan učenja. U izradi tog plana pomoći će im odgajatelj. Osobni plan učenja može djelovati na učenika da još bolje uči, jer je praćenje rezultata vlastitog rada najbolja motivacija za daljnje učenje i kasnije samoobrazovanje. Učenik u svom planu učenja predviđa nastavne predmete koje će učiti, vrijeme koje će mu biti potrebno, metode i tehnike učenja i druge uvjete za uspješan rad.

Učenici se nastoje osposobiti za samokontrolu rezultata učenja, jer i to utječe na motivaciju i racionalno učenje. Svrha je toga da se u učenika stvaraju i razvijaju potrebe za samokontrolom. Valja nastojati da se učenici nauče i osposobe izrađivati osobno gradivo za vježbanje i samokontrolu, te da se naviknu međusobno izmjenjivati instrumente, radove, sastave, radi međusobne skupne kontrole i uzajamne pomoći.

7.2.4. Model organizacije

Većina autora (Taylor, Fayol, Gulick, Weber¹⁵⁶) koji se bave teorijama organizacije rada, uzimaju model organizacije kao jedan od elemenata koji utječu na učinkovitost te organizacije.

Prema I. Perko-Šeparović¹⁵⁷, model organizacije sadrži cilj organizacije, njenu efikasnost i produktivnost, metode koordinacije, odnose među ljudima.

I u učeničkim domovima moguće je identificirati specifične modele organizacije. Modeli organizacije učenja u učeničkom domu približe se obrađuju na drugome mjestu u ovom radu, pa ćemo ovdje samo evidentirati određene pojave koje specifično utječu na model organizacije u učeničkom domu.

Učenički domovi sastavni su dio sustava odgoja i obrazovanja, i imaju velku društvenu važnost u odgoju i obrazovanju učenika. Uz ostalo osiguravaju učenicima osnovne egzistencijalne uvjete za odgoj i obrazovanje (smještaj, prehranu i zdravstvenu zaštitu), što se posebno manifestira u cilju i zadaćama odgojnog rada.

Učenički domovi kao sastavni dio sustava odgoja i obrazovanja, svojom djelatnošću doprinose ostvarivanju općih ciljeva i zadaća odgoja. Pritom osiguravaju učenicima:

- "(...) optimalne mogućnosti za odgoj i napredak u obrazovanju u domu i izvan njega

- odgovarajući smještaj i prehranu

- vođenje brige o zdravlju, pravilnom psihofizičkom razvitku i

- adekvatnu cjelokupnu organizaciju rada¹⁵⁸,

Iz općeg cilja odgoja, proistječe niz zadaća koje vrijede za sve učeničke domove:

1. osiguranje optimalnih životnih, radnih, društvenih i pedagoških uvjeta za stjecanje općeg i stručnog obrazovanja
2. organizirano djelovanje usmjereno cilju uspješnog i blagovremenog završetka školovanja učenika doma

156 Vidi: Perko-Šeparović I.: Teorije organizacije, Školska knjiga, Zagreb 1975.

157 Isto, str. 10-34.

158 Rosić V.: Odgajatelj i odgojni rad, Rijeka 1991, str.29.

3. razvijanje opće životne i radne kulture obavljanjem svakodnevnih osobnih i zajedničkih zadataka, uključujući i razvijanje potrebe i smisla za estetsko doživljavanje
4. u skladu s individualnim potrebama, sklonostima, radoznalošću i interesima učenika organiziranje slobodnih aktivnosti učenika
5. organiziranje cjelokupnog života i rada učenika što učvršćuje zdravlje, pomaže tjelesni i psihički razvitak učenika¹⁵⁹

Osim navedenih općih zadaća, svaki učenički dom ovisno o konkretnoj situaciji, postavlja sebi specifične zadaće. Učenički domovi kao sastavni dio sustava odgoja i obrazovanja, imaju tri osnovna obilježja života i rada. To su: socijalno, psihološko i pedagoško obilježje¹⁶⁰.

Socijalno obilježje učeničkog doma određeno je društvenim obilježjima nastanka, razvoja i važnosti doma u ukupnom sustavu odgoja i obrazovanja. U organizacijskoj strukturi i u neprijeporno primarnoj pedagoškoj funkciji, učenički dom se nikada ne odvaja od sustava društvenih vrijednosti svoga vremena, koje su pretpostavka njegova postojanja, i koje dom svojom praksom stalno potvrđuje i razvija.

Sa sociološkoga stajališta učenički dom jedna je od društvenih jedinica, dio organiziranoga društva s društvenim funkcijama koje obavlja. Učenički dom životna je zajednica odnosno mjesto zajedničkog života, rada i odmora.

Kao takva društvena jedinica, učenički dom stalno održava, regulira i razvija svoje odnose s okolicom, nije zatvoren i nepristupačan, ne ograđuje se od šire društvene zajednice.

Učenički dom koji ne njeguje raznovrsne odnose s okolicom ubrzo postaje umjetna sredina, gubi mladenačku svježinu, postaje dosadan i stvara uvjete za razne sukobe i prekršaje. Nasuprot tome, učenički dom koji stalno komunicira s okolicom, uvijek je dinamičan. Život u njemu zanimljiv je i živahan. Aktivnosti učenika raznovrsne su i pune smisla, društveno su korisne, a time i važne za osobnost mladog čovjeka.

U svakodnevnom odgojno-obrazovnom radu u učeničkom domu, prijeko je potrebno poznavati socijalni sastav učenika, stanje njihovih obitelji i druga obilježja

159 Isto, str. 29-30.

160 Rosić V.: Domski odgoj, Istarska naklada, Pula 1986, str. 35.

koja pomažu u pravilnom postavljanju jedinstva socijalne, psihološke i pedagoške funkcije rada odgajatelja i ostalog osoblja.

Sociološki aspekt učeničkog doma važan je za pravilno vođenje politike odgoja i obrazovanja, i za organizaciju i metode odgojno-obrazovne djelatnosti u učeničkom domu. Psihološka obilježja učeničkog doma izlaze iz psiholoških karakteristika učenika u učeničkom domu. U prvom redu to su potrebe mladih. Spomenimo tek neke: ljubav, sigurnost, nada. Potom to su samoaktualizirajuće potrebe (rad i komunikacija s drugim ljudima).

Organizacijom ukupnog domskog života učenika stvara se povoljna domska klima u kojoj učenici mogu zadovoljavati svoje potrebe i razvijati svoju spobnost.

Pedagoška obilježja domskog života zasnivaju se na ostvarivanju ciljeva i zadataka odgoja i obrazovanja. Zato učenički domovi prate i primjenjuju postignuća iz područja pedagogije i drugih znanosti koje se bave pitanjima odgoja.

U učeničkom domu mladima se osigurava zdrav, sretan, bogat i raznovrstan život i rad. Sva su nastojanja u učeničkom domu usmjerena na ostvarivanje obrazovnih, funkcionalnih i odgojnih zadataka. Posebno se vodi briga o uspjehu učenika u školi.

U učeničkom domu stvara se odgovarajuća pedagoška klima koja stimulira proces odgoja i obrazovanja. Rad u učeničkim domovima zasniva se na duboku poštovanju osobnosti učenika, njegovu slobodnom izjašnjavanju, suradnji i pravodobnoj informiranosti. Pedagoški rad u učeničkim domovima nastoji se zasnivati na jedinstvu djelovanja škole, obitelji, radne sredine i društva.

Polazeći od tih pedagoških obilježja učeničkih domova, izvodi se organizacija života i rada. Možemo reći da je ta organizacija u svim učeničkim domovima u biti jednaka. Naravno, svaki učenički dom ima specifičnosti u organizaciji koje ovise o vrsti učeničkog doma (muški, ženski, mješoviti), kapacitetu, osoblju, materijalnim mogućnostima, itd.

7.2.5. Stil vođenja u domu

Svaku ljudsku djelatnost potrebno je voditi. Nerijetko se događa da upravo o vođenju ovisi uspjeh ili neuspjeh neke aktivnosti, a time i ukupne organizacije. Budući da je učenički dom specifična odgojno-obrazovna ustanova u kojoj se realiziraju mnogobrojne aktivnosti, može se govoriti o vođenju odnosno određenom stilu vođenja u učeničkom domu.

Učeničkim domom upravljaju ravnatelj i domski odbor. U učeničkom domu tri su skupine kadrova i to:

- kadrovi za odgojno-obrazovni i zdravstveni rad
- kadrovi za administrativno-ekonomske djelatnosti
- kadrovi u tehničko-pomoćnom sektoru

U učeničkom domu dominiraju pedagoški kadrovi koji daju i posebna obilježja ukupnoj kadrovskoj strukturi doma. Pedagoški kadrovi u učeničkom domu (odgajatelji, pedagozi, psiholozi, socijalni radnici) nositelji su najvažnijih odgojno-obrazovnih funkcija, i o njihovu profilu i kompetentnosti ovisi uspješan rad. Među profilima pedagoških kadrova u učeničkom domu, na prvome su mjestu odgajatelji. Za odgajatelja može biti izabrana osoba koja je završila odgovarajući studij visoke spreme, i ima potrebno pedagoško-psihološko obrazovanje.

U najvećem broju slučajeva, za zdravstveni rad u učeničkom domu angažirana je medicinska sestra.

U administrativno-ekonomskoj djelatnosti u učeničkom domu, najčešće su zaposleni blagajnik, ekonom i daktilograf.

U tehničko-pomoćnom sektoru zaposleni su stručnjak za uređenje u zgradi (osvjetljenje, grijanje, vodovod i dr.), kuharice i čistačice.

O vođenju u učeničkom domu, moguće je govoriti:

- s aspekta cijelog učeničkog doma
- s aspekta odgojne skupine
- s aspekta pojedinaca (učenika)

U literaturi koja se bavi problematikom vođenja, upravljanja, rukovođenja¹⁶¹ najčešće se navode ove osobine vođe: inteligencija, obrazovanje, znanje o tome kako treba raditi, uvid u situaciju, sposobnost izražavanja i prilagodbe, socijalni čimbenici poput odgovornosti, aktivnosti i participacije, suradnje i popularnosti, a u pogledu motivacije, trebaju pokazivati više inicijative i upornosti.

Međutim različite situacije u kojima se može naći vođa, pokazuju da vođenje treba shvatiti kao funkciju u organizaciji, a ne kao osobno obilježje. Sve je važnije pitanje o tome ne tko je vođa u organizaciji, već kako je distribuirana funkcija

161 Churchmann C. W.: *Sistemski pristup*, Zagreb 1986.

Drucker P.: *Praksa rukovođenja*, Zagreb 1961.

Pusić E.: *Problemi upravljanja*, Naprijed, Zagreb 1971.

Mullins L.: *Management and Organizational Behavior*, London 1989.

vodstva. Tako od ranijeg naglaska na osobinama koje treba imati vođa, težište promatranja prelazi na funkcije i stil vođenja. S obzirom na to u učeničkom domu moguća su tri stila vođenja: *autoritarni, demokratski i laissez-faire* stil.

U *autoritarnome* stilu vođenja, ravnatelj sam odlučuje i provodi odluke, određuje politiku učeničkog doma, postupke, radne zadatke, odnose, nagrade i kazne.

Demokratski stil stavlja naglasak na interakciju između zaposlenih u učeničkom domu. Osoblje u učeničkom domu sudjeluje u donošenju odluka, pomaže ravnatelju u oblikovanju razvojne politike učeničkog doma, dogovara postupke.

Laissez-faire stil vođenja u učeničkom domu znači da osoblje učeničkog doma teži samostalnom upravljanju, izbjegava utjecaj ravnatelja i drugih subjekata. Kad prevladava taj stil, razbija se organizacija, a djeluju slučajni čimbenici.

Ravnatelj kao rukovoditelj (vođa) mora planirati postupke kojima će se doći do osnovnih ciljeva učeničkog doma. On će svojim planovima predvidjeti što učenički dom mora raditi da bi bio uspješan u sklopu obrazovnog sustava, i to će uraditi za kratkoročno, srednjoročno i dugoročno razdoblje. Jedna je od funkcija ravnatelja i motiviranje zaposlenih u učeničkom domu odnosno poticanje zanimanja ljudi za osnovni cilj učeničkog doma - postizanje zadovoljstva na radu, a sve to pridonijet će kvaliteti života i rada.

Uz ravnatelja kao vođu na razini cijelog doma, pojavljuje i odgajatelj-vođa odgojne skupine. U odgojnoj skupini odgajatelj je u prvom redu planer odgojno-obrazovnog rada. On planira i programira ukupni odgojno-obrazovni rad u skupini. Izrađuje programe, planira vrijeme za rad, postupke i sredstva, planira procjenu rada pojedinaca u skupini i rada skupine kao cjeline. Pokazalo se u praksi da uspjeh odgojne skupine uveliko ovisi o tome koliko je odgajatelj kao vođa sposoban i spreman tu funkciju "podijeliti" s učenicima. Sudjelovanje učenika u planiranju radnih zadataka u odgojnoj skupini osigurava njihovu motiviranost i dublju emotivnu angažiranost u realizaciji.

U odgojnoj skupini odgajatelj je i u poziciji organizatora odgojno-obrazovnog rada. On usklađuje postavljene ciljeve sa sadržajima odgojno-obrazovnog rada, te usklađuje svoj rad s mogućnostima i zanimanjem pojedinih članova skupine i skupine kao cjeline.

Odgajatelj također prati i vrednuje rad u skupini. Prati uspješnost učenika u školi, istodobno prati i ocjenjuje realiziranje odgojno-obrazovnih zadataka u

odgojnoj skupini i u domu. Redovito izvještava učenike o rezultatima i pritom ih stimulira na veće rezultate.

Specifičnost rada u učeničkom domu postavlja odgajatelja i u ulogu roditelja. On prihvaća učenikove emocionalne reakcije, nastoji ih pravilno usmjeriti da bi se učenik osjećao stabilno i sigurno.

Često je odgajatelj u situaciji da presuđuje o konfliktima između učenika, učenika i nastavnika, učenika i drugih subjekata u domu i izvan njega, koji su uobičajena pojava u međuljudskim odnosima. Stoga mora biti pravičan i objektivan. Ako se radi o konfliktu skupine ili člana skupine s vanjskim subjektom, ta je zadaća posebno delikatna, jer u toj situaciji odgojna skupina očekuje od odgajatelja određenu pristranost. Konačno odgajatelj je i predstavnik odgojne skupine i pojedinaca u njoj u suradnji sa školom koju učenici polaze, s domskom zajednicom i drugim članovima u učeničkom domu, s roditeljima. Važno je stoga da učenici osjete da se i odgajatelj osjeća kao član odgojne skupine, da skupne probleme osjeća kao vlastite. To je jedan od bitnih preduvjeta da odgajatelj bude prihvaćen ne samo kao formalan, već i kao neformalan vođa skupine. Uspješno ostvarivanje zadaće vođe ovisi i o mnogobrojnim čimbenicima. U prvom redu prihvaćanje odgajatelja kao vođe odgojne skupine uvjetovano je njegovim pedagoškim ugledom, naime ovisi o formiranoj svijesti u učenika o tome da je odgajatelj dobar pedagog i stručnjak.

Uspješno ostvarivanje vodeće zadaće odgajatelja povezano je i s nizom životnih situacija. Tu važno mjesto imaju konflikti unutar odgojne skupine. Ako odgajatelj pokaže sposobnost da jasno odredi granice primarnog konflikta i da neutralizira njegov razvoj, da omogući brzo rješavanje problema, učenici će ga uvažavati i poštovati kao stvarnog vođu.

Osim odgajatelja, odgojne skupine u učeničkom domu imaju i formalne i neformalne vođe iz vlastitih redova, to su najčešće najuspješniji učenici. To je donekle nagrada za njihov uspjeh. Uz to vjeruje se da će oni i kao vođe skupina biti jednako uspješni.

Međutim iskustvo pokazuje da uspjeh u učenju nije uvijek garancija za uspješno vođenje skupine. Mora se uvažavati i činjenica da vođe skupine imaju i specifične osobine. To se naročito manifestira u učeničkim neformalnim skupinama. Često se predlažu najpopularniji učenici u odgojnoj skupini, što sadrži i visok osobni status. Međutim treba voditi računa o tome na kojim je osnovama učenik stekao svoju popularnost.

Ne treba potcjenjivati problem izbora neformanih vođa skupine. Odgajatelj treba znati i pratiti status pojedinih učenika u skupini, da bi znao tko zauzima mjesto neformalnog vođe, jer o njegovu pozitivnom ili negativnom djelovanju uvelike ovisi uspješnost odgojno-obrazovnog rada.

Važnost vođe može se promatrati i sa stajališta svakog pojedinca. Učenici u učeničkom domu žive u specifičnim međuljudskim odnosima. Funkcioniraju kao pripadnici skupine, ali i kao pojedinačne osobe. Često se identificiraju s odgajateljima, ili drugim učenicima. Ima učenika koji se nameću (imaju potrebu) za mjesto vođe, ali ima i učenika kojima je potrebno da budu vođeni. To su činjenice koje se moraju uvažavati tijekom promatranja međusobnih odnosa u učeničkom domu.

Iskustva odgajatelja praktičara pokazuju da je pedagoški utjecaj u pravilu efikasniji kad se djeluje pojedinačno. Zbog toga je važno tko djeluje na pojedinca i u kome smjeru.

Na toj se osnovi može konstatirati da je stil vođenja u domu važna komponenta organizacije učeničkog doma, posebno organizacije učenja. Naša kratka analiza stila vođenja u učeničkom domu pokazuje da je to složena pojava koja se može promatrati s različitih stajališta, i to u cjelini i u dijelovima. Međutim za potrebe ovoga rada dovoljno je stil vođenja uvažavati kao jednu komponentu organizacije učenja u učeničkom domu. Jamačno stil vođenja u velikoj mjeri utječe, a ponekad i određuje model organizacije učenja u učeničkom domu.

7.2.6. Učenje u učeničkom domu

Između mnogobrojnih odgojno-obrazovnih aktivnosti koje se realiziraju u učeničkom domu, središnje mjesto zauzima učenje. To je i razumljivo s obzirom na činjenicu da su učenici došli u učenički dom radi uspješnog završetka školovanja. U skladu s tim, učenički dom osigurava uvjete za smještaj i prehranu učenika, ali i sve one uvjete koji omogućuju nesmetani proces učenja.

Potrebno je naglasiti da je važnost učeničkih domova u organiziranju učenja višestruka i bitna ne samo za učenike (korisnike usluga), već i za društveno opravdanje postojanja. Koliko škola pokazuje više slabosti u realizaciji zadataka i stvara učenicima povećane zahtjeve i obveze, toliko učenički domovi postaju važniji i zahtijevaju kvalitetniju i efikasniju organizaciju učenja. Prema tome možemo reći

da je organizacija učenja bila i ostaje jedan od osnovnih zadataka učeničkih domova, i da je realizacija tog zadatka obuhvatna i odgovorna djelatnost.

Učenici u učeničkom domu uče radi obavljanja školskih obveza, i zadovoljavanja vlastitih zanimanja i afiniteta. Učenje za svladavanje školskoga gradiva je organizirano. Određeni su satovi obveznog učenja za vrijeme kojih odgajatelji daju upute za učenje i druge oblike stručne pomoći. Obvezno učenje najčešće se ostvaruje u domskim učionicama. Vrijeme obveznog učenja precizirano je kućnim redom. Cijela organizacija života u domu u vrijeme učenja podređena je svladavanju školskoga gradiva. U to se vrijeme u učeničkim domovima ne provode druge aktivnosti.

Uvjeti za rad u učeničkim domovima razlikuju se od uvjeta koje su učenici imali kod kuće. Učenici su navikli na različite uvjete za učenje, na različito vrijeme učenja, načine učenja, itd. Da bi mogao uspješno organizirati učenje, odgajatelj mora upoznati probleme učenika, njihove navike, mogućnosti, ambicije. To se postiže kroz proučavanje dokumentacije, upoznavanje učenika, njegovih karakternih osobina, razine radnih navika i navika za učenje.

Odgajatelj tijekom obveznog učenja stvara osnovne uvjete. U učionici osigurava red i mir. Radno mjesto i radna atmosfera s ukupnim okruženjem učenika važna je za stvaranje motivacije za rad. Zbog toga treba voditi računa o tome da prostorije u kojima se uči djeluju toplo, i da budu što sličnije obiteljskoj atmosferi. U fazi prilagodbe učenju u domskim uvjetima, učenike koji su kod kuće navikli učiti sami, u svojim sobama, spočetka treba ostaviti da tako uče i u učeničkom domu, ali ih postupno treba navikavati na učenje u učionicama.

U organizaciji učenja može biti i drugih odstupanja koja pospješuju učenje, o kojima odlučuje sam odgajatelj, ili na inicijativu učenika. Primjerice može se dopustiti učenje i u večernjim satima kada je veći mir, iako učenike od toga treba odvikavati, jer noćno učenje negativno utječe na njihove radne sposobnosti za sljedeći radni dan. Za vrijeme obveznog učenja, učenicima treba omogućiti kraće odmora. Starijim i iskusnijim učenicima treba prepustiti da sami odrede vrijeme tih odmora, a mlađima i manje uspješnim učenicima potrebno je sugerirati kada se trebaju odmarati.

Odgajatelj utječe na učenike da izrade svoje planove učenja, i da ih se pridržavaju koliko god je to moguće.

Organizacija učenja u učeničkim domovima u velikoj mjeri ovisi i o suradnji učeničkog doma i škola koje pohađaju učenici s jedne strane, i suradnji s roditeljima

učenika s druge strane. U skladu s tim, odgajatelji u učeničkim domovima u kontaktu su sa školama. Znaju nastavne planove i programe, pravila i druge zahtjeve škola.

Treba naglasiti važnost suradnje s razrednikom i predmetnim nastavnicima, koja omogućuje uspostavljanje ravnopravnih odnosa između učeničkog doma i škole, uz međusobno poštovanje stavova i mišljenja.

7.2.7. Tehnologija učenja u domu

Svaka efikasna organizacija pretpostavlja odgovarajuću tehnologiju proizvodnje. Prema rezultatima istraživanja¹⁶² može se konstatirati da je u uvjetima današnje razvijene tehnologije udio ljudskog čimbenika u produktivnosti manji. Dakle u procesu materijalne proizvodnje sve je veći udio opredmećenog rada, a smanjuje se udio živog rada. U tom procesu nova tehnologija istiskuje staru. Međutim u procesu obrazovanja odnos živog i opredmećenog rada nije takav¹⁶³. Još uvijek dominira živi rad nastavnika i učenika. Iako je bilo nerealnih očekivanja da će tehnologija moći zamijeniti (istisnuti) nastavnika iz nastavnog procesa, to se nije dogodilo. I zasad nema pokazatelja da će se to i dogoditi u budućnosti. Specifičnost je tehnologije obrazovanja u tome da nova tehnologija ne istiskuje staru¹⁶⁴.

U povijesnom razvoju tehnologije obrazovanja, moguće je zapaziti da se elementi tehnologije kumuliraju. Te specifičnosti tehnologije obrazovanja valja uvažavati, kada se promatra tehnologija kao element organizacije učenja u učeničkom domu.

Učenički je dom odgojno-obrazovna organizacija, iz toga izlazi da zakonitosti tehnologije obrazovanja koje vrijede u obrazovanju, vrijede i u organizaciji učenja (proces obrazovanja) u učeničkom domu. Međutim učenički je dom specifična odgojno-obrazovna organizacija, pa je i tehnologija obrazovanja u njemu specifična.

U čemu se očituje specifičnost tehnologije obrazovanja u učeničkom domu? Na to je pitanje moguće odgovoriti ako se tehnologija obrazovanja u učeničkom

162 Perko-Šeparović I.: Teorije organizacije, Školska knjiga, Zagreb 1975.

163 Bezić K.: Tehnologija nastave i nastavnik, PKZ, Zagreb 1983, str. 206.

164 Isto, str. 207.

domu usporedi s tehnologijom obrazovanja u školi kao tipičnoj i najorganiziranijoj instituciji odgoja i obrazovanja.

1. Srednje su škole profilirane prema odgovarajućim strukama za koje se u njima obrazuju kadrovi (pomorski, graditeljski, medicinski, itd.) Zato tehnologija obrazovanja u njima ima obilježja tih struka. U učeničkim domovima uglavnom nije tako. Rijetki su učenički domovi koji su organizirani tako da imaju učenike iz jedne škole. U pravilu u učeničkom domu žive i radne zajedno učenici koji pohađaju različite škole. Stoga tehnologija obrazovanja u učeničkom domu nije korespondentna s tehnologijom obrazovanja u školama koje pohađaju učenici. To jamačno ima utjecaja i na organizaciju učenja u učeničkom domu, pa i na efikasnost učenja.

2. U školi učenici su raspoređeni po razredima, a i odjeli su po razredima. Zbog toga se u školskim obrazovnim skupinama nalaze učenici približne dobi, približnog znanja i rade na jednakim sadržajima (imaju jednake odgojno-obrazovne zadatke). U učeničkom domu nije tako. Odgojne se skupine osnivaju prema drugim kriterijima. Zato u domskoj odgojnoj skupini učenici nisu približne dobi, nemaju približno znanje, obrazuju se za različite stručne profile u različitim školama. Ukratko, domske su učeničke odgojne skupine vrlo heterogene. Naravno to sve komplicira organizaciju učenja, te zasigurno ima odgovarajući utjecaj na efikasnosti učenja.

3. U svim školama rade specijalizirani nastavnici. Oni su kvalificirani stručnjaci za svoj nastavni predmet. To jamči visokostručnu zasnovanost odgojno-obrazovnog procesa u školi. Jednostavno rečeno, nastavnik poznaje zakonitosti uže struke i zakonitosti odgojno-obrazovnog procesa. Odgajatelji u učeničkom domu ne mogu biti specijalisti za sve struke i zato njihovo uže stručno znanje ne može biti na razini nastavnika pojedinih struka u školi. Odgajatelji poznaju zakonitosti odgojno-obrazovnog procesa pa u tom pogledu imaju određenu prednost u odnosu prema nastavnicima u školi, jer su bolje obrazovani pedagoški i psihološki. Zato odgajatelji djeluju više kao vanjski čimbenik u organizaciji učenja, a manje kao sudionici u procesu učenja. Sva ta ograničenja koja odgajatelj u učeničkom domu ne može izbjeći, nužno utječu na efikasnost učenja u učeničkom domu. To otvara važno pitanje o stručnome profilu odgajatelja u učeničkom domu, ako dom zadržava određene funkcije škole.

4. Odgojno-obrazovni rad u stručnim školama uvijek se ostvaruje u specijaliziranim učionicama i školskim radionicama. Dijelovi obrazovnog programa

ostvaruju se u tvornicama, bolnicama i drugim organizacijama, u stvarnom ambijentu i u procesu živoga rada. U novije vrijeme otvaraju se specijalizirane učionice i za općeobrazovne nastavne predmete, primjerice fonolaboratorij, kompjutorske učionice. Svega toga u učeničkom domu nema. Polazeći od toga, ne treba dokazivati u kojoj je organizaciji - domu ili školi - proces obrazovanja efikasniji. Može se postaviti pitanje o tome koliko ima smisla učiti u uvjetima koji ne jamče zadovoljavajuću efikasnost.

5. U specijaliziranim i nespecijaliziranim učionicama škola raspolaže određenim nastavnim sredstvima i pomagalicama. U školama nastavnici nisu zadovoljni tehničko-tehnološkim uvjetima. Zbog ograničenih financijskih sredstava, škole ne mogu pratiti tehnološka postignuća na tržištu. Ipak u školama postoji kakva-takva tehničko-tehnološka osnova na kojoj se zasniva organizacija odgoja i obrazovanja, i koja jamči određenu efikasnost učenja. Nažalost oprema učeničkih domova daleko je ispod standarda koji imaju škole. Stoga je razumljivo da se organizacija učenja u učeničkom domu zasniva na živom radu učenika, uz malu pomoć odgajatelja.

6. Tradicionalnom rasporedu sati didaktičari¹⁶⁵ i metodičari upućuju ozbiljne kritike. Traže se izlazi iz često krutih školskih shema koje se zasnivaju na rasporedu sati. Suvremena obrazovna tehnologija (kompjutori, TV) ozbiljno ga narušavaju. Unatoč tome raspored sati još od Komenskog odolijeva vremenu. Organizacija učenja u učeničkom domu posve je drukčija. Određeno je jedino vrijeme otkada dokada se uči. Sve ostalo prepušteno je učeniku. On u najvećoj mjeri sam organizira učenje, određuje koje će sadržaje učiti, koliko će učiti. Odgajatelji i uz najbolju volju ne mogu u tome sudjelovati. Oni nastoje intervenirati u slučajevima kada primjete teškoće u radu učenika, ili kad učenici traže pomoć. Prema tome učenje u učeničkom domu teče prema individualnim potrebama i afinitetima učenika. To može biti dobro kad je učenik dorastao organizaciji vlastitog rada, ali može biti loše za učenike koji nisu dorasli tim zadacima.

7. Kad se usporede sociološki oblici rada u školi i u učeničkom domu, vide se velike razlike. U školama dominira frontalni rad, a vrlo su rijetki individualizirani oblici rada (skupni rad, rad u parovima, te individualni rad.) Ne ulazeći na ovome mjestu u analizu uzroka toj pojavi, mogu se spomenuti bar tri osnovna razloga. U srednjim školama obrazovne se skupine sastoje od 30 do 40 učenika. Škole uglavnom nemaju odgovarajuću didaktičku opremu potrebnu za individualizaciju

165 Poljak V.: Raspored sati u suvremenoj školi, Školska knjiga, Zagreb 1960.

nastave. I konačno nije adekvatno obrazovanje profesora. U tome i jesu velike slabosti škole. U školi svi učenici rade jednako i imaju jednake zadatke i rade jednakom brzinom. U učeničkom domu situacija je posve drukčija. Odgojne su skupine heterogene, stoga u njima nije moguće oponašati školu. Zato je učenje u učeničkom domu maksimalno individualizirano.

Učenici imaju vlastite zadatke, rade vlastitim tempom i onako kako im to odgovara. Odgajatelji interveniraju kada je to učenicima potrebno. Može se reći da je odgajateljeva intervencija na pravome mjestu i u pravo vrijeme. Učenje u učeničkom domu didaktički je primjerenije organizirano negoli u školi.

8. Tijek nastavnog procesa u školi uvažava didaktičke zakonitosti. Teško je govoriti o mikroartikulaciji nastavnog procesa, jer je to različito i najčešće ovisi o znanju nastavnika i uvjetima u kojima radi. Ipak narav posla uvjetuje i odgovarajući pedagoški oblik. Nastavni proces ma kako bio organiziran, uvijek ima uvod koji djeluje na motivaciju učenika. Svaki nastavnik organizira izlaganje sadržaja logičkim redom. U većoj ili manjoj mjeri znanje se u nastavi ponavlja i provjerava. Konačno u nastavi se i vrednuje ostvarivanje zadatka. U učeničkom domu u pravilu toga nema. Učenik je najčešće prepušten sebi, on organizira tijek učenja. Zbog toga organizacija tijeka učenja ovisi o znanju učenika o tome kako se efikasno uči. To je znanje iz razumljivih razloga deficitarno, pa je i organizacija učenja neprofesionalna. Osim toga učenje u učeničkom domu ima sva bitna obilježja domaće zadaće. Najviše se radi na ponavljanju onoga što se radilo u školi. Prema tome najveći dio učenja u učeničkom domu koncentriran je na jednu etapu nastavnog procesa (ponavljanje), i to najčešće na ponavljanje radi zapamćivanja. Zato učenje u učeničkom domu nema prirodan tijek, učenike opterećuje, i ne daje velik učinak.

9. Vrednovanje je vrlo važna etapa nastavnog procesa u školi. U tom procesu nastavnici ocjenjuju uspjeh učenika. Bez obzira na to kako se to radi i koliko su školske ocjene realne, one ipak pokazuju koliko je učenik ostvario osnovne zadatke zbog kojih je došao u školu. Školski uspjeh ocjenjuju nastavnici, svaki za svoj nastavni predmet. Opći uspjeh ocjenjuje razredno vijeće. Na osnovi svega toga učenik stječe uvid o tome kako drugi (nastavnici) ocjenjuju njegov rad i rezultate toga rada. Za mnoge je učenike školski uspjeh osnovni motiv za učenje. To je razumljivo, ako se ima u vidu to da su školske ocjene bitan čimbenik profesionalne i društvene promocije. U učeničkom domu bitno je drukčije. Odgajatelji ne ocjenjuju, već nastoje stjeći uvid u to što učenik radi i u rezultate koje postiže, da bi mu mogli pomoći. Ali njihove ocjene nemaju snagu koju imaju formalne školske ocjene. Iz

toga izlazi da je učenik u učeničkom domu i u vrednovanju ostavljen sam sebi. Učenici to rade nekvalificirano i krajnje subjektivno, pa su velike razlike između njihovih procjena i ocjena nastavnika u školi. To ponekad djeluje na učenika destimulativno, pa i poražavajuće.

10. Spomenimo još jednu bitnu razliku između organizacije učenja u školi i u učeničkom domu. Učenje u školi visoko je organizirano. Visok stupanj organizacije bitno je obilježje škole. Organizacija škole kao cjeline zasnovana je na znanstvenim postignućima pedagogije i drugih relevantnih znanosti. Svaki nastavnik u školi organizira nastavu svojeg nastavnog predmeta, u sklopu opće organizacije škole. Može se reći da je nastavnik u suvremenoj školi organizator. U prošlosti pedagozi su ga shvaćali i kao rukovoditelja nastavnog procesa. Iako se stalno ističe da je učenik subjekt u odgojno-obrazovnom procesu, njega kao subjekt ograničuje visok stupanj organizacije. Zato se školska organizacija može shvatiti kao čimbenik koji jamči efikasnost, ali jednako tako može se shvatiti i kao čimbenik koji ograničuje slobodu učenika i nastavnika, i tako pridonosi dehumanizaciji nastavnog procesa, što je protivno biti nastave. Ne može se reći da u učeničkom domu nema organizacije, ali ona je u svakom slučaju "mekša". Odgajatelj nije isključiv organizator učenja kao što je to nastavnik u školi. On više djeluje kao suradnik, afirmirajući važnost učenika u procesu organiziranja vlastitog rada. Prema tome u učeničkom je domu organizacija učenja fleksibilnija, možda i na nižoj razini negoli u školi. Odgajatelj je u drugom planu, za razliku od nastavnika koji ima "sve konce" u svojim rukama. Ali zato učenik djeluje kao subjekt, i samostalno oblikuje svoje aktivnosti. Zbog svega toga organizacija učenja u učeničkom domu mnogo je "toplija" negoli u školi, a domska je atmosfera humanija. Na osnovi te usporedbe, može se zaključiti da je tehnologija učenja u učeničkom domu drugačija od tehnologije obrazovanja u školi. Ne može se kategorički tvrditi koja je od tih dviju tehnologija bolja (efikasnija). Svaka ima prednosti i nedostatke. Pojedini su elementi tehnologije obrazovanja u školi superiorni. Međutim pojedini su elementi tehnologije učenja u učeničkom domu humaniji. Zato i kad ne daju učinak kao školski, imaju svoj smisao i opravdanje. Nedvojbeno je da se učenje u školi i učeničkom domu tehnološki ne može poistovjetiti.

7.2.8. Konflikti u učeničkom domu

U međuljudskim odnosima nije moguće izbjeći konfliktne situacije. Zbog toga svaka organizacija uvažava konflikte među ljudima kao činjenicu koja u pravilu

negativno djeluje na efikasnost. Budući da je efikasnost bitno pitanje organizacije, razumljivo je što se uzroci konflikata nastoje ukloniti, ili svesti na najmanju mjeru.

Organizacija u učeničkom domu dijeli sudbinu svih drugih organizacija. U procesu učenja konflikti potencirano djeluju, jer učenje osim racionalnih ima i afektivna obilježja koja je teško kontrolirati. Zato je prijatna i prijateljska socijalna atmosfera važan čimbenik motivacije i kreativnosti u učeničkom domu. Ali jednako tako ona može ometati i sputavati ako je napeta, neugodna i deprimirajuća.

Socijalnoj atmosferi u učeničkom domu pridonose objektivni i subjektivni čimbenici. Posebnu važnost imaju međuljudski odnosi. Dobru socijalnu atmosferu obilježuje osjećaj pripadnosti članova skupine, osjećaj solidarnosti, osjećaj skupne snage, visok stupanj angažiranosti, odanosti i dobro osjećanje članova .

Ugodna atmosfera s jedne strane smanjuje osipanje i fluktuaciju, smanjuje stvaranje podskupina i negativno grupiranje. S druge strane pak povećava aktivnost odnosno učinkovito funkcioniranje odgojnih skupina. Stoga vrijeme koje odgajatelji i ostalo osoblje učeničkog doma rabe da bi u odgojnoj skupini i u cijelom učeničkom domu ostvarili ugodnu atmosferu nije izgubljeno, jer se ono kasnije manifestira u boljoj efikasnosti učenja. To izlazi iz činjenice da se međusobno uvjetuju radni učinak i emocionalni osjećaj.

Sve to upućuje na zaključak o tome da u učeničkom domu treba otklanjati ili mijenjati čimbenike koji izazivaju neugodne emocije i stvaraju nestimulativnu socijalnu atmosferu. Tih čimbenika ima više, primjerice neelastično shvaćanje domskih okvira, autoritativni odnosi, hijerarhijski organizirano upravljanje, nepovjerenje prema učenicima, neprirodna distanca između odgajatelja i učenika, agresivno djelovanje podskupina učenika. Atmosfera je skupini posebno važna i ovisi o stilu vođenja. Demokratski vođenje socijalno je integrirano: kad je odgajatelj jednak među jednakima napetosti su rijetke, skupina je uspješna, a atmosfera ugodna. Što je neka skupina organiziranija "odozgo" i vođena autoritarno, više se razvija "podzemni", neformalni život koji dovodi do devijantne subkulture.

Učenici imaju potrebu da ponekad budu bez odgajatelja, i to im treba omogućiti. Time će se pospješiti razni oblici aktivnosti i spontanosti međusobno druženje u odgojnoj skupini i izvan nje. Važna je povezanost skupine a to se može ocijeniti po tome kakvu važnost daju članovi svojoj pripadnosti skupini. Povezanost jača i zadovoljuje učenikove potrebe za ugledom, potrebe za moći, pripadnosti i prihvaćenosti. Svaka skupina podvrgnuta je silama povezanosti i silama

destrukcije, a odgajatelj je u tome regulator. Zbog toga treba nastojati da se međusobni odnosi u učeničkom domu zasnivaju na sporazumijevanju i jednakopravnom dijalogu u kojem će svaki sudionik nastojati razumjeti druge, i neće jedni drugima nametati mišljenje.

Unatoč svemu tome, u učeničkom domu mogući su konflikti, i to između pedagoškog osoblja, između osoblja i uprave, između učenika, između učenika i odgajatelja, između učenika i uprave.

Do konflikta između ravnatelja (uprave) i pedagoškog osoblja (odgajatelj, pedagog, psiholog) može doći ako ravnatelj nema dovoljno, ili uopće nema "sluha" za stil rada svojega osoblja, njihove mogućnosti, zahtjeve i eventualne želje. To dakako ne znači da ravnatelj mora udovoljavati svim "hirovima" svojega osoblja, već da mora znati dobro prosuditi što je i u kojem trenutku najbolje za učenički dom kao organizaciju i ljude u njemu. Konflikt između ravnatelja (uprave) i pedagoškog osoblja može pokrenuti i osoblje. Ako netko od osoblja ne obavlja svoju radnu obvezu, ili pak ima određene greške u radu a ne želi se korigirati, ne uvažava mišljenja i sugestije drugih, može doći do neugodnih situacija i nepoželjnih posljedica.

Ako je odgajatelj odveć autoritaran (strog, nefleksibilan, svima nameće svoje mišljenje, ne uvažava individualnost svakog učenika), također je moguć konflikt između njega i odgojne skupine, ili pojedinih članova skupine. To su najčešće učenici koji imaju svoje stavove, i nisu navikli slijepo se pokoravati autoritetu.

Pogrešno je misliti da su u redu odnosi u kojima sve ide glatko, u kojima nema konflikata, u kojima nema nesporazuma, u kojima se svi članovi skupine uvijek slažu. U takvim odnosima ugušena je različitost, nema uzajamnosti i dopuštene su jedino pozitivne povratne informacije. U takvim se odnosima više radi o potiskivanju konflikata.

U zdravim se odnosima konflikti znaju rješavati. Odnosi bez konflikata "mrtvi" su odnosi. U takvim se odnosima ne događa ništa. U međusobnim odnosima potrebno je priznavati i prihvaćati različitost sposobnosti i vještina u dopunjavanju i obogaćivanju međuljudskih odnosa. Istodobno valja izbjegavati nezdravo nadmetanje, rivalitet, napose pojave koje mogu dovesti do međusobnog ugrožavanja. Priznavanje jedino simetričnosti znači zapravo podržavanje "uravnolovke" stagnirajuće i nekretivne jednakosti. U takvim je odnosima pojedinac vezan uz stečenu poziciju, a ne uza svoje sposobnosti. Priznavanje uzajamnosti u odnosima znači u određenome trenutku i u određenoj situaciji priznati drugome da

je bolji i sposobniji od nas. Kad se tako ponašaju i drugi članovi skupine manja je mogućnost za konfliktne situacije, i povećava se stupanj povezanosti.

7.2.9. Odlučivanje u učeničkom domu

U svim teorijama o organizaciji, odlučivanje je jedan od važnih elemenata. To je razumljivo, ako se ima u vidu to da se u procesu odlučivanja afirmira važnost subjekata koji su također element organizacije.

Budući da je i učenički dom organizacija, to pravilo vrijedi kao i u svim drugim organizacijama. Zbog toga valja identificirati subjekte koji odlučuju o životu i radu u učeničkom domu, potom valja identificirati to o čemu se odlučuje, i kako se odlučuje. Sve to potrebno je da bi se povezalo odlučivanje u učeničkom domu s efikasnošću organizacije učenja.

Učenički je dom institucija u sustavu odgoja i obrazovanja. Zato podliježe svim propisima koji vrijede za odgoj i obrazovanje. Ali s obzirom na specifičnu funkciju u ostvarivanju zadaća odgoja i obrazovanja, u učeničkom domu vrijede i posebni propisi i odluke koji se donose unutar institucije (interni propisi). Iz toga izlazi da se opće odluke donose izvan učeničkog doma, a subjekti odlučivanja u društvenoj su hijerarhiji iznad učeničkog doma. Specifične odluke donose se u učeničkom domu, pa su i subjekti odlučivanja unutar učeničkog doma (ravnatelj, vijeće odgajatelja, odgajatelj).

Zanimljivo je pitanje o čemu se odlučuje izvan učeničkog doma, a o čemu u učeničkom domu. Ako se bitne odluke donose izvan učeničkog doma, realno se može očekivati da će bitno utjecati na organizaciju, a time i na efikasnost učenja u učeničkom domu. Time se otvara i pitanje o autonomiji učeničkog doma kao instituciji.

U našem društvu o svim bitnim pitanjima odlučuje se izvan učeničkog doma, stoga učenički dom ima ograničenu autonomiju. Zbog toga svi subjekti u učeničkom domu (ravnatelj, odgajatelj i učenici) nemaju mogućnost odlučivati o bitnim pitanjima. Kad je tako, i odgovornost se dijeli. Tko ima više prava u odlučivanju, ima (ili bi trebao imati) i veću odgovornost.

U prošleme režimu odlučivanje je deklarativno bilo decentralizirano (samoupravljanje), te se na toj osnovi stvarala iluzija o autonomnosti učeničkog doma koje u stvarnosti nije bilo. Ipak polazeći od te deklarativne autonomije, odgovornost se spuštala na ljude u učeničkom domu (odgajatelje i učenike).

Napuštajući taj sustav, osnovne odluke prenose se na državne službe izvan učeničkog doma. To ima određenih prednosti, jer sve učeničke domove stavlja u jednaki položaj i oslobađa ih problema koje ne mogu rješavati samostalno. Ali istodobno uskraćuje odgajateljima i učenicima aktivnosti kojima se može utjecati na efikasnost rada.

Najviša je instanca odlučivanja u učeničkom domu ravnatelj. On prema pozitivnim zakonskim propisima ima položaj i ovlasti poslovne osobe i pedagoškog rukovoditelja. Prema tome realno se može očekivati da samostalno odlučuje u svim područjima. Međutim kad se pažljivo analiziraju poslovi i zadaci ravnatelja propisani zakonom, izlazi da konačne odluke donosi jedino o zasnivanju i prestanku radnog odnosa djelatnika u učeničkome domu. Tako je zakonom ograničena njegova moć odlučivanja, a time i autonomija učeničkog doma. Ravnatelj prema zakonu odgovara za zakonitost rada učeničkog doma. To znači da je ravnatelj učeničkog doma u velikoj mjeri instrumentaliziran, i u funkciji viših vlasti.

Druga je instanca odlučivanja u učeničkom domu domski odbor. Domski odbor prema zakonu ima položaj ovlasti upravljanja, zato je zanimljivo analizirati o čemu odlučuje. Prema aktualnim zakonskim propisima, domski odbor donosi godišnji plan i program rada i ocjenjuje njegovo ostvarenje. Uz to razmatra i rješava žalbe učenika, odgajatelja i drugih djelatnika učeničkog doma, te roditelja. Prema zakonu, domski odbor ne odlučuje o svim drugim pitanjima.

Odgajateljsko vijeće stručna je služba učeničkog doma. Bavi se stručnim pitanjima. Djelokug odgajateljskog vijeća uređuje se statutom, pa su rješenja različita, a ovise o specifičnostima učeničkog doma. Zanimljivo je konstatirati da među subjektima odlučivanja u učeničkom domu nema učenika.

Na osnovi te kratke analize može se vidjeti da je odlučivanje u učeničkom domu ograničeno. Odgajatelj i učenici, a velikim dijelom i ravnatelj, reducirani su na izvršitelje odluka koje se odnose izvan organizacije.

Ako je udio subjektivnog čimbenika u odlučivanju jedan od uvjeta efikasne organizacije, u učeničkom domu ta zakonitost ne vrijedi, jer se o učeničkom domu kao organizaciji odlučuje uglavnom izvan njega. Ipak valja imati u vidu to da se zakonitosti efikasne organizacije u poduzećima i državnim ustanovama ne mogu poistovjetiti. Poduzeća funkcioniraju autonomno prema zakonima tržišta, a državne ustanove u širim sustavima u skladu s ciljem i zadaćama svake specifične ustanove. Učenički dom funkcionira u sustavu odgoja i obrazovanja, i sudjeluje u

ostvarivanju cilja i zadaća odgoja i obrazovanja. Kao državna ustnava podliježe zakonima državnog proračuna, a ne zakonima tržišta.

Prema tome država upravlja cijelim sustavom odgoja i obrazovanja, pa je razumljivo da bitne odluke koje utječu na funkcioniranje sustava odgoja i obrazovanja, donose državne službe. Tako se osigurava funkcioniranje sustava kao cjeline, ali istodobno to destimulativno djeluje na aktivnosti odgajatelja i učenika. Odgajatelji i učenici reducirani su na puke izvršitelje tuđih odluka, što se protivi pedagoškim zakonitostima o važnosti subjekata (odgajatelja i učenika) u odgojno-obrazovnome procesu.

8. MODELI ORGANIZACIJE UČENJA U UČENIČKOM DOMU

Na osnovi odgovarajuće literature¹⁶⁶, te promatranja prakse, moguće je identificirati određene modele organizacije učenja u učeničkom domu. Pojedini modeli funkcioniraju trajno, pojedini povremeno. Postoje i teorijski modeli koji su mogućí u organizaciji učenja u učeničkom domu, ali se ne mogu primijeniti u praksi.

Zbog toga pokušali smo na teorijskoj i empirijskoj razini istražiti taj pedagoški fenomen, nastojeći doseći njihov utjecaj na efikasnost učenja u učeničkom domu. Metodološki je vrlo teško izdvojiti model organizacije učenja u učeničkom domu kao čimbenik efikasnosti učenja. Ipak nastojali smo posredno otkriti trendove kretanja pojave na osnovi kojih bi se moglo zaključivati. Važno je naglasiti to da u izboru modela organizacije učenja djeluje određena inercija. Na toj se osnovi može pretpostaviti da ti modeli imaju odgovarajući učinak kojeg i odgajatelji i učenici mogu prepoznati. Inovacije stoga teško "prolaze", i zato su sporadične. To je vjerovatno uvjetovano i "tromošću" ukupnog odgojno-obrazovnog sustava. Teško je očekivati inovacije u učeničkom domu, ako ih nema u školi. Sve to razlozi su koji potvrđuju da istraživanje te pojave ima znanstveno pedagoško i društveno opravdanje.

Modeli su usko povezani s organizacijom, pa ih zbog toga i valja istraživati u međusobnoj svezi. To smo i pokušali uraditi u ovom istraživanju. U ostvarivanju te namjere pojavilo se nekoliko problema. Autori koji se bave problemima organizacije i modeliranja, obrađuju područje materijalne proizvodnje, pa je njihove rezultate teško primjeniti na učenički dom. S druge strane pak pedagozi se ne bave modelima i organizacijom učenja u učeničkom domu na teorijskoj razini, već najveći broj radova ostaje na razini rješavanja konkretnih problema. Zbog tih ograničenja morali smo te pojave povezivati samostalno.

Sve to uradili smo s namjerom da ustanovimo teorijske i praktične pretpostavke na kojima ćemo zasnovati našu originalnu konstrukciju hipotetičkog optimalnog modela organizacije učenja u učeničkom domu.

166 Vidi: Rosić. V: Odgajatelj i odgojni rad, Rijeka 1991., Rosić V.: Domski odgoj, Istarska naklada, Pula 1987.

Pristupi problematici domske pedagogije, Industrijskopedagoški institut Rijeka, Rijeka 1975.
Domovi učenika u reformi odgoja i obrazovanja, Zagreb 1977.

Riječ model latinskog je podrijetla (*modus, modulus* - mjera, način i sl.), i ima veliku primjenu u mnogim znanostima. Za razliku od matematike, kemije, fizike, logike i drugih znanosti, pedagogija je kasnije počela primjenjivati modele. To vrijedi i za neke druge znanosti, primjerice medicinu, biologiju, psihologiju, sociologiju. Gotovo svaka od tih znanosti shvaća model različito, stoga ima više različitih tumačenja i definicija modela.

N. Šoljan pod modelom podrazumijeva "(...) realan sistem, objekt ili proces prikazan u nekom drugom obliku¹⁶⁷."

Model je prema Feuvrieru "(...) opis sistema, realnog ili zamišljenog, koji se izrađuje sa svrhom da se objasni i predvidi ponašanje sistema, ili posebnih njegovih segmenata, u različitim uvjetima¹⁶⁸."

A. Štof ovako definira model: "Pod modelom podrazumijeva se takva misaona predstava (konstrukcija) ili materijalno realizirani sistem, koji izražava ili predstavlja objekt istraživanja i koji je sposoban zamijeniti ga tako da njegovo proučavanje daje novu informaciju o tome objektu¹⁶⁹."

U pedagogiji model ima uže značenje, te se najčešće definira kao "(...) kopija originala, objekat koji u liku fizičkog predmeta, crteža, sheme ili logičko-matematičkog iskaza na jednostavan, pristupačan i egzaktn način izražava strukturu, svojstva i funkciju originala¹⁷⁰." Zato se pod pojmom modela najčešće označuje struktura obrazovnih sadržaja odnosno procesi i rezultati te strukture.

Danas postoji niz različitih modela. Rijetko se radi o "čistome" modelu, budući da svaki model ima više funkcija, pa je prema obilježjima mješoviti model, tj. složen i višefunkcionalan model. U literaturi se govori o teorijskim, apstaktnim, materijalnim, formalnim, hipotetičkim, matematičkim, kibernetičkim, likovnim, analognim, simboličkim, stohastičkim i drugim modelima.

167 Šoljan N.: *Obrazovna tehnologija*, Školska knjiga Zagreb 1976, str. 33.

168 Isto, str. 34.

169 Štof A.: *Modeliranje i filozofija*, Moskva 1966, str.19.

170 *Pedagoška enciklopedija 2*, Školska knjiga 1989, str. 60.

Uz postojeće modele organizacije učenja u našim učeničkim domovima¹⁷¹, mogući su i mnogi drugi modeli.

U predlaganju i eventualnom konstruiranju novog modela organizacije učenja u učeničkom domu valja biti oprezan. Naime efikasnost modela koja se ogleda u uspješnosti učenika u školi, najbolje se dokazuje primjenom u praksi u učeničkom domu, praćenjem rada i uspjeha učenika u školi, i usporedbom s uspjehom učenika koji su radili drukčije. Za takvu su elaboraciju mogućnosti mnogobrojne (ispitivanje s usporednim skupinama, *ex post facto* postupak), no naša je namjera da predložimo modele organizacije učenja u učeničkom domu koji se mogu provesti u praksi. Oni se međusobno razlikuju, a o njihovu (eventualnom) boljitku u odnosu prema postojećem teško je suditi, upravo zbog nepostojanja preciznih pokazatelja. No i pouzdani pokazatelji mogu služiti više kao regulativa, jer primijenjeni model organizacije učenja može biti efikasan jedino za ispitanu skupinu učenika koja bi radila drukčije. Time naglašavamo potrebu poznavanja svakog učenika (njegovih sposobnosti, potencijala, motivacije itd.), njegovog odnosa s ostalim učenicima iz učeničkog doma i iz škole, odgajateljima i nastavnicima.

Unatoč riziku da se ne dođe do optimalnog modela organizacije učenja u učeničkom domu, kojeg nisu uspjele izraditi ni kognitivne teorije¹⁷² analizirat ćemo modele primijenjene u praksi i one koji su mogući.

1. Jedan je od modela organizacije učenja u učeničkom domu svrstavanje učenika s obzirom na spol. Taj je model moguć u učeničkom domu u kojem su smješteni učenici i učenice (mješoviti dom). Tako su moguće:

- ženske skupine
- muške skupine
- mješovite skupine

171 S obzirom na sličnost rada (slobodno možemo reći identičnost) u učeničkim domovima, može se govoriti o jedinstvenome modelu organizacije učenja. Radi se o satovima obveznog učenja u za to predviđenim prostorima (učionicama) i uz prisustvo odgajatelja.

172 Svi pokušaji razbijanja tradicionalnog učenja u školi a u učeničkom domu imamo preslikan školski sustav, unatoč optimističkim nastojanjima, nisu pronašli optimalni model učenja. I da postoji optimalni model učenja u školi, njegova vrijednost bila bi jednaka i za učenje u domu, zato jer se radi o istovjetnom procesu, procesu učenja.

U povijesti nastanka i razvoja domova (internata), prevladavala je tendencija da domovi budu namijenjeni isključivo jednom spolu (ili muškom, ili ženskom), drugim riječima da nema koedukacije. Postupno se to mišljenje napušta, pa se uz domove za djecu i omladinu istoga spola, sve češće počinju otvarati mješoviti domovi.

S obzirom na suvremene pedagoške stavove o problemima seksualnog informiranja i moralnog odgoja omladine, kao i stava prema kojem domski (internatski) odgoj mora biti što bliži životu, nema više dvojbi o vrijednosti zajedničkog odgoja i obrazovanja ženske i muške omladine u učeničkim domovima, ali uz naglašavanje prednosti i teškoća takvih organizacijsko-pedagoških rješenja.

U uzorak našeg istraživanja ušla su tri mješovita učenička doma. (Učenički dom "Pula", Učenički dom "Lovran", Dom građevinara), a ostala tri namijenjena su učenicima istog spola (dva su doma namijenjena muškoj omladini, a jedan ženskoj). Rezultati našeg istraživanja pokazuju između ostalog da postoji statistička povezanost između učeničkog doma u kojem je učenik smješten i školskog uspjeha koji je postigao na kraju školske godine (koeficijent kontigencije iznosi 0,38).

Pokazalo se da u učeničkim domovima namijenjenim jednome spolu (dakle u organizaciji učenja nema mješovitih skupina), ima manje nedovoljnih i dovoljnih učenika, a više vrlo dobrih i odličnih učenika. Najbolji školski uspjeh na kraju školske godine postigle su učenice iz ženskog doma "Podmurvice".

Budući da učenici borave u učeničkim domovima u prvom redu radi uspješnog završetka školovanja, poželjno je da postignu što bolji školski uspjeh. Ali, jednako tako ne smijemo zaboraviti na činjenicu da je učenički dom i odgojna institucija čiji je zadatak odgoj omladine u skladu s općim ciljevima odgoja. Prema tome pogrešno je bilo koju od tih funkcija dovesti u podređen odnosno nadređen položaj.

2. U učeničkom domu borave učenici različitih individualnih sposobnosti. Vodeći računa o tim sposobnostima, učenike je u procesu učenja u učeničkom domu moguće podijeliti u nekoliko skupina:

- skupina u kojoj se nalaze prosječni učenici
- skupina učenika koji imaju (pokazuju) teškoće (inferiorni)
- skupina nadarenih učenika (superiorni)
- mješovita skupina učenika (prosječni, inferiorni, superiorni)

Da bi u organizaciji učenja u učeničkom domu mogle postojati navedene skupine, potrebno je vrlo dobro poznavanje svakog učenika i njegovih sposobnosti. Ispitivanje sposobnosti područje je psihologije. Ali svaki odgajatelj morao bi imati

osnovna znanja o sposobnostima, vrstama i osobitostima sposobnosti, odnosu genetske osnove i vježbanja u formiranju sposobnosti, itd.

Odgajatelj može upoznati učenikove sposobnosti, ako ispita inicijalno stanje svakog učenika. Mnoge osobne teškoće odgajnika, teškoće u učenju, problemi u radu nastavnika i odgajatelja nastaju kao rezultat nepoštovanja osnovnih saznanja o ispitivanju intelektualnih, senzornih i psihomotornih sposobnosti. Zato je posebno važno ispitivanje inicijalnog stanja u sposobnostima (jednako tako i u znanju i motiviranosti) koje treba provoditi sam odgajatelj, i odgajatelj u suradnji s pedagoško-psihološkom službom u domu ili školi. Taj bi mar imao višestruku korist. Svaki bi učenik dobio precizne i detaljne informacije o stanju ispitivanih pojava i na toj bi osnovi mogao izraditi osobne programe obrazovnog razvoja. Odgajatelj bi dobio realnu osnovu za individualni rad i za rad u skupinama prema njihovim specifičnim potrebama. Uz rezultate testova, dijelom rezultate predznanja, trebalo bi i neposredno promatrati odgajenika u realnim problemskim situacijama života i učenja. Iz takvog promatranja mogu se izvesti važni zaključci o učenikovim sintetskim sposobnostima, koji se često ne mogu identificirati testovima. Učenički je dom upravo pravo mjesto za takva promatranja u različitim situacijama rada, učenja i slobodnog vremena. Kada se govori o formiranju skupine učenika prema njihovim sposobnostima, pojavljuje se dilema o tome da li su bolje homogene skupine prema sposobnostima, ili heterogene. Na to je pitanje svojedobno odgovor dao Zvonimir Cviić: "To zavisi od cilja i sadržaja rada. Ako je cilj rada izvršavanje složenog zadatka koji traži ljude raznih sposobnosti i predznanja, bolje je organizirati heterogene komplementarne grupe. Ako je cilj takmičenje ili ranije spomenuto dopunjavanje nedostataka, onda su jedino moguće homogenizirane grupe. Nepošteno je stavljati u takmičenje učenike suviše različitih sposobnosti. U sportu to nikada ne činimo. A zašto to onda prečesto činimo u intelektualnom radu i učenju? Iz neke fiktivne i malograđanske ideje 'svi smo mi jednako pametni'¹⁷³."

U učeničkim domovima koje smo ispitivali situacija je takva da su tijekom učenja skupine ponajvećma mješovite, znači da zajedno uče prosječni učenici, učenici koji zaostaju u radu, i nadareni učenici. Ima situacija u učenju kada su učenici svrstani s obzirom na sposobnosti. Tada se najčešće radi o dopunskim i dodatnim skupinama. Budući da taj model ne funkcionira u domovima koji su u

173 Cviić Z.: Teme iz domske pedagogije, Pedagoški fakultet Rijeka 1979, str.35-36.

sklopu našeg istraživanja, nemamo pokazatelje o njihovu eventualnom utjecaju na efikasnost učenja.

3. Budući da su u učeničkom domu smješteni učenici različite dobi (najčešće u dobi između 15. i 18. godine), jedan je od modela organiziranje učenja prema dobi. Tako postoje:

- skupine učenika prvih razreda
- skupine učenika drugih razreda
- skupine učenika trećih razreda
- skupine učenika četvrtih razreda
- mješovite skupine

To što smo rekli za model organizacije učenja s obzirom na učenikove sposobnosti, može se primijeniti i u tome modelu organizacije učenja.

Ako se radi o učenju u užem smislu (stjecanje znanja, spoznaja) poželjnije je da postoje skupine učenika po razredima. Tako će učenici međusobnom suradnjom i pomoći u učenju lakše i bolje svladavati nastavno gradivo.

U učeničkim domovima koje smo ispitivali, tendencija je da se na početku školske godine formiraju odgojne skupine prema dobi učenika, tj. prema razredu koji učenici polaze. Činjenica je da se učenici koji se u učeničkom domu nalaze drugu, treću ili četvrtu godinu, međusobno dobro poznaju, i da možda pohađaju isti razred. Sve to olakšava im učenje u domu. Kada je učenicima nižih razreda potrebna pomoć u učenju, moguće je organizirati tim učenika (to će naravno biti bolji učenici) koji će pomagati slabijim učenicima (kružoci za učenje, individualne instrukcije, itd.). Praksa također pokazuje da se ne preporučuje *ad hoc* svrstavanje po učionicama. Različita brzina učenja, različito trajanje učenja u učenika različitih razreda, pridonosi nelagodnoj atmosferi u učionicama. Zato je odgajatelju i učenicima olakšano učenje u približno jednakim zahtjevima za školu, prema razredima ili godinama. Radna će brzina tada biti jednakomjerna, usmjeravanje lakše, učinak veći, ali također moramo uvažavati individualne razlike odgajnika.

4. U svijetu i u nas ocjena je još uvijek priznat pokazatelj uspješnosti učenja. Budući da domski učenici u školi postižu različit školski uspjeh, učenje u domu moguće je organizirati u skupinama s obzirom na školski uspjeh, i to:

- skupina nedovoljno ocijenjenih učenika
- skupina učenika s dovoljnim uspjehom
- skupina učenika s dobrim uspjehom

- skupina učenika s vrlo dobrim uspjehom
- skupina učenika s odličnim uspjehom
- skupina miješanih učenika s obzirom na školski uspjeh

Smatramo da takav model organizacije učenja u učeničkom domu pedagoški nije opravdan. Naime provesti selekciju učenika na osnovi njihova školskog uspjeha, može imati negativne posljedice.

Tu nailazimo na još jednu teškoću. Ako učenike svrstamo s obzirom na školski uspjeh, tu veličinu (ocjenu na kraju školske godine) uzimamo kao statičnu i nepromjenljivu. Međutim moguće je da prosječan učenik (s dobrim školskim uspjehom) u kratkom razdoblju podigne svoj uspjeh na vrlo dobar, a moguća je i obrnuta situacija. "Premještanje" iz skupine u skupinu može negativno utjecati na učenika, na ostale učenike iz skupine koju "napušta", i na učenike skupine u koju "dolazi".

Iz razgovora s odgajateljima u učeničkim domovima, te iz literature koja obrađuje tu problematiku izlazi da odgajatelji preferiraju mješovite skupine (učenici s različitim školskim uspjehom), budući da se u njima skupina interakcija može razvijati tako da bolji učenici znanjem, motiviranošću, radom i zalaganjem djeluju na slabije učenike tako da oni poprave školski uspjeh.

5. Učenici koji borave u učeničkom domu, polaznici su različitih srednjih škola. U našem slučaju učenici koji su smješteni u šest domova, pohađaju jedanaest srednjih škola.

S obzirom na školu, moguć je model organizacije učenja u domu prema kojem bi postojale skupine učenika prema vrsti škole i mješovite skupine. Svakako da svaka od tih skupina ima prednosti i nedostatke.

Nekada je svaka škola u nekome mjestu imala poseban dom, primjerice za učenike gimnazija, raznih srednjih i nižih stručnih škola, a potom su se osnivali tzv. mješoviti domovi za polaznike različitih škola.

U pojedinim zemljama prevladava prva tendencija (Njemačka, Austrija, Švicarska, Engleska), a u našoj zemlji postoje i mješoviti domovi i domovi za učenike određenih škola.

U nas funkcioniraju i jedan i drugi model organizacije učenja s obzirom na vrstu škole. Ako se u učeničkom domu nalaze učenici različitih srednjih škola, za vrijeme satova obveznog učenja oni su u mješovitim skupinama. Ako se radi o specifičnim znanjima vezanim uz određenu struku, odgajatelj sastavlja posebne skupine učenika da bi olakšao učenje i svladavanje nastavnoga gradiva. Ako je

učenički dom namijenjen isključivo učenicima određene škole, logično je da takav model neće biti moguć. Praktičari smatraju da formiranje skupina prema školama pospješuje suradnju sa školom i postizanje boljeg uspjeha u učenju.

6. Učenje u učeničkom domu organizira se i s obzirom na nastavni predmet. Tako mogu postojati :

- specijalizirane skupine prema nastavnim predmetima
- mješovite skupine

Organizacija učenja sa specijaliziranim skupinama prema nastavnim predmetima, specifična je u radu s naprednim učenicima, i u radu s učenicima koji slabije napreduju ili imaju određenih poteškoća.

U praksi se najčešće radi o specijaliziranim skupinama za matematiku, fiziku i strane jezike, i to učenika koji zaostaju i naprednih učenika. U našem smo istraživanju naišli na taj model organizacije učenja u četirima učeničkim domovima. Međutim ne radi se o "redovitome" modelu organizacije učenja, već se taj model primjenjuje kao što smo već rekli samo iznimno, tj. u radu s "inferiornim" i "superiornim" učenicima. Taj model organizacije učenja nalikuje radu skupina slobodnih aktivnosti.

7. Učenje u domu može se organizirati u četirima osnovnim sociološkim oblicima rada. To su:

- frontalni rad
- individualni rad
- skupni rad
- rad u parovima

Osnovno obilježje učenja individualno je svladavanje nastavnoga gradiva. Ali prema mišljenju odgajatelja prijeko je potrebno da se osigura i zajednički rad odnosno uzajamno pomaganje učenika tijekom učenja. Pokazuje se da većina učenika barem povremeno treba pomoć i kontrolu, pa u rješavanju težih teorijskih zadataka rade u manjim skupinama tj. kolektivno. Zajedničkim radom lakše se svladavaju teški dijelovi gradiva. Ritam rada koji je tu nametnut zahtijeva da zajedničku skupinu sastavljaju pojedinci približno jednakih mentalnih sposobnosti i predznanja, jer u protivnom slabi pojedinci koče rad. Učenje treba organizirati tako da se učenicima omogući individualan rad, u paru ili u skupinama. Pojedinci su toliko razvili i usavršili svoju tehniku individualnog rada da im svaki drugi oblik predstavlja teret i gubitak vremena. Drugima rad u kružoku ne odgovara upravo

zato što nemaju razvijene navike individualnog učenja. Dakle u organizaciji učenja u učeničkom domu moguća su sva četiri oblika rada.

Frontalni rad uza sve nedostatke ima prednosti: vrlo je ekonomičan sa stajališta prijenosa informacija velikom broju učenika. I u učeničkom domu moguće je istodobno organizirati predavanja za veće skupine pomoću kojih bi se obrađivale važnije i teže teme, primjerice teorije učenja, tehnike intelektualnog rada. Skupni rad moguće je organizirati i u domovima na osnovi inicijalnih ispitivanja i promatranja. Učenici se svrstavaju prema predznanju u dopunske i dodatne skupine. Individualni je rad (tretman) potreban kad se radi o dugoročnijem i složenijem zaostajanju u učenju, ili pak u poticanju stvaralaštva na složenom gradivu. Naše istraživanje pokazuje da ti oblici nikad ne funkcioniraju trajno, nego se mijenjaju od slučaja do slučaja.

8. Nepobitna je činjenica to da je odgajatelj u učeničkom domu jedan od ključnih čimbenika u organizaciji učenja. O njegovoj stručnosti, motivaciji, fleksibilnosti, novatorstvu i suradnji s učenicima uvelike ovisi odnos njegovih učenika spram učenja, a posljedica je uspjeh ili neuspjeh u školi.

U učeničkim domovima u nas rade odgajatelji različitih profila (profesori matematike, stranih jezika, pedagozi, socijalni radnici, organizatori rekreacije). Dugogodišnja je tendencija da "odgajatelj prema pozivu" postaje sve više "odgajatelj prema zvanju". S obzirom na stručni profil odgajatelja, moguć je model organizacije učenja u domu u kojem bi djelovali:

- specijalizirani odgajatelji
- odgajatelji općeg tipa

Specijalizirani odgajatelji pomagali bi u učenju učenicima kojima je to potrebno, i iz predmeta koji su najčešće "problematični" (matematika, fizika, strani jezici). Ipak prevladava mišljenje o tome da bi funkcija odgajatelja kao dopunskog nastavnika trebala biti izuzetak, a ne pravilo. Osim pomoći slabijim učenicima, specijalizirani odgajatelji mogli bi se posvetiti i radu s nadarenim učenicima.

Odgajatelji općeg tipa imali bi funkciju savjetnika, voditelja i organizatora učenja. Oni bi skupinama i pojedincima davali informacije i znanja o tehnikama učenja, teorijama učenja, motivaciji u učenju, sposobnostima, aspiracijama. Također pratili bi individualni razvoj i napredak, stimulirali učenike da pravodobno zatraže pomoć, otkrivali nadarene i poticali njihov razvoj.

Jedan od važnijih zadataka bio bi djelovanje na samoorganiziranost procesa učenja, pomaganje u organiziranju radnih mjesta za individualni rad, davanje sugestija o nabavi opreme, knjiga itd.

Na osnovi promatranja sadašnje situacije u našim učeničkim domovima, te uvida u relevantnu literaturu, može se konstatirati da je funkcija odgajatelja u organizaciji učenja uglavnom pomoć u učenju, i to u individualnim ili skupnim instrukcijama iz pojedinih nastavnih predmeta. Najčešće se radi o predmetima koji su učenicima gotovo uvijek problem (matematika i strani jezici).

Prema tome slobodno se može reći da škola ne ostvaruje svoju osnovnu zadaću, pa se učenički dom i odgajatelj nužno javljaju kao kompenzator osnovne funkcije škole. U takvoj situaciji odgajatelj je dopunski nastavnik, a za ostale poslove i radne zadatke u sklopu organizacije učenja u domu zasad ima veoma malo prostora, ili ga uopće nema.

9. U psihologiji se kao prijeko potrebni uvjeti za učenje, navode određeni prostor (kutak za učenje) namijenjen isključivo toj aktivnosti, te određeno vrijeme učenja. To znači da učenik uvijek uči na istom, za to određenome mjestu, i u jednako vrijeme. Domski smještaj formalno zadovoljava te uvjete, jer postoje učionice i određeno vrijeme predviđeno za učenje. No sve to vrlo je diskutabilno i razlikuje se od doma do doma.

U većini učeničkih domova u nas, satovi obveznog učenja provode se u posebnim prostorijama - učionicama za učenje. Ovisno o kapacitetu, materijalnim mogućnostima te stanju zgrade, moguće je da u domu postoji jedna ili više prostorija (učionica) za učenje. U učionicama je ponekad smještena i biblioteka sa stručnim i drugim knjigama koje koriste učenici, TV prijarnik, videorekorder i ostala oprema. U pojedinim domovima učionice imaju samo jednu namjenu - da učenici u njima borave za vrijeme učenja, a u drugim domovima imaju i druge namjene - u njima se održavaju razni kružoci, okupljanja, slobodne aktivnosti, itd.

Svakako je bolje da učionice služe samo za učenje, jer u tom slučaju učenici mogu i izvan satova obveznog učenja doći i neometano učiti.

S obzirom na uvjete, učenje se može organizirati prema:

- radu u višenamjenskim prostorijama
- radu u specijaliziranim učionicama

Učenje u višenamjenskim prostorijama najčešće se provodi zbog racionalnog korištenja prostora, primjerice u domovima smještenim u starijim zgradama. Kada se učenje provodi u višenamjenskim prostorijama, bitno je voditi računa o tome da

se u vrijeme predviđeno za učenje te prostorije oslobode i urede. Učenje (rad) u specijaliziranim učionicama podrazumijeva suvremeno uređen i opremljen prostor. To su razni specijalizirani kabineti, učionice s TV prijamnicima, videorekorderima, kompjutorima, u kojima učenici imaju mogućnosti za rad i napredovanje u učenju.

U nas nažalost još uvijek prevladavaju klasične učionice, a rijetki su učenički domovi sa specijaliziranim učionicama.

10. U našim se učeničkim domovima satovi obveznog učenja održavaju u učionicama, ili u drugim specijaliziranim prostorijama. Tu je i sav potreban namještaj i oprema za učenje. Različito raspoređene klupe i stolice (u obliku kruga, polukruga, itd.) radno su mjesto svakog učenika. S obzirom na to, moguće je da:

- učenik ima svoje stalno radno mjesto
- učenik nema svoje stalno radno mjesto

Psiholozi dokazuju da učenje na istome mjestu olakšava koncentraciju i da učenje postaje uspješnije. Ako je u učeničkom domu to moguće ostvariti, potrebno je da odgajatelj a i učenici o tome vode računa. Ako se uči u nekim drugim prostorijama, logično je da se taj zahtjev ne može ostvariti.

Neki su odgajatelji u svojem radu fleksibilni, i žele izići ususret učenicima, pa im dopuštaju učenje i u drugim prostorijama, primjerice u biblioteci, učeničkim sobama, prostorijama za dnevni odmor. Ako je nekom učeniku lakše učiti na nekome drugome mjestu, to je pedagoški opravdano. Pritome treba voditi računa da to ne prijede u anarhiju.

11. Jedna je od osnovnih zadaća učeničkog doma da učenicima osigura uvjete u kojima će se baviti intelektualnim radom, u prvom redu radi uspješnog završetka školovanja. Zbog toga se za sve učenike organiziraju satovi obveznog učenja. U većini učeničkih domova uči se 2-3 sata ujutro za učenike koji imaju popodnevnu nastavu, i 2-3 sata popodne za učenike koji pohađaju jutarnju nastavu. U vrijeme obveznog učenja nema drugih aktivnosti. Učenici su dužni u to vrijeme boraviti u prostorijama za učenje. Uz odobrenje odgajatelja koji je prisutan u učionici i koji pomaže i savjetuje učenike tijekom svladavanja i usvajanja gradiva, moguće je da uče u svojoj sobi, ili u drugim adekvatnim prostorijama. S obzirom na stupanj samostalnosti učenika tijekom učenja, učenik može raditi samostalno (birati sadržaj, način rada, trajanje itd.), ili može biti vođen.

Odgajatelji u učeničkom domu rade na osposobljavanju učenika za samostalan rad. Razvijaju u njih u prvom redu sposobnost za samostalno, racionalno, ekonomično i intenzivno učenje uz korištenje knjiga, priručnika i drugih izvora

znanja (enciklopedije, leksikoni, rječnici). Na višoj razini osamostaljenosti, učenici mogu samostalno raditi na svladavanju određenog gradiva; sami pronalaze potrebne informacije i postupke rješavanja, i na osobeni način izražavaju svojim rječnikom nove spoznaje koje su otkrili.

U organizaciji učenja u našim učeničkim domovima, nastoji se da učenici koji postižu vrlo dobar i odličan uspjeh u procesu učenja budu u što većoj mjeri samostalni. Ti su učenici najčešće navikli tako raditi (učiti) i kod kuće, prije dolaska u učenički dom. Učenici koji postižu slabiji školski uspjeh nisu toliko samostalni, već ih se mora voditi. Iz toga se vidi da ponekad funkcionira i model organizacije učenja u učeničkom domu i prema sposobnosti učenika, ali u pravilu to više ovisi o spontanosti samih učenika, nego o intencionalnoj organizaciji učenja.

* * *

Naša analiza organizacije kao opće pojave pokazala je da su istraživači usmjereni na istraživanje organizacije u materijalnoj proizvodnji, pretežno u velikim sustavima. Zbog toga njihovi se rezultati tek djelomično mogu primijeniti na naš predmet istraživanja. Zato smo pokušali identificirati elemente organizacije koje je moguće naći u učeničkom domu, a usporedbama smo nastojali otkriti zakonitosti na kojima funkcioniraju.

Na osnovi tih analiza i usporedbi, može se pouzdano ustvrditi da je organizacija u učeničkim domovima zasnovana intuitivno i iskustveno. Tu tvrdnju možemo potkrijepiti činjenicom da nema teorijskih radova koji se bave tom problematikom.

Budući da je učenički dom u prvom redu odgojno-obrazovna ustanova, može se očekivati da će se time baviti pedagogija kao znanost. Nažalost naša je analiza pokazala da su učenički domovi kao pedagoška pojava u znanstvenome smislu marginalizirani. Zbog toga smo se našli pred mnogim teškoćama koje prelaze sklop ovoga rada.

Prema našim spoznajama, izlazi da bi organizaciju učeničkog doma bilo potrebno istraživati u korelaciji sa spoznajama do kojih su došli istraživači organizacije rada u poduzećima, uvažavajući posebne pedagoške zakonitosti koje vrijede u odgojno-obrazovnim ustanovama. Drugim riječima trebalo bi istražiti specifičnosti organizacije rada u učeničkom domu. Dok organizacija rada u učeničkom domu ne bude utemeljena znanstveno, teško ju je izolirati i promatrati kao čimbenik efikasnosti učenja.

Ta činjenica uvelike je ograničavala naše istraživačke mogućnosti. Uz određeni broj elemenata organizacije rada koji se mogu identificirati u učeničkom domu, uspjeti smo identificirati određene modele organizacije učenja. Dakako svi ti modeli nisu utemeljeni znanstveno, već su se oblikovali tijekom dugogodišnjeg iskustva u odgojno-obrazovnom radu u učeničkim domovima.

Modele organizacije učenja u učeničkom domu ugrubo možemo podijeliti u dvije skupine, i to:

- modeli koji funkcioniraju trajno
- modeli koji funkcioniraju povremeno

Osim tih modela identificirali smo i teorijske modele, ali ih nismo našli u praksi. Prema tome ukupna problematika organizacije rada te modela organizacije učenja u učeničkom domu, zasad su otvorena pitanja na koja domska pedagogija u budućnosti može tražiti moguće odgovore.

II. EMPIRIJSKO ISTRAŽIVANJE

1. *PREDMET ISTRAŽIVANJA*

Demokratizacija obrazovanja povećava broj učenika u školama. Međutim budući da u svim sredinama nema škola za koje postoji zanimanje, većina učenika napose srednjoškolaca prisiljena je odlaziti iz mjesta stanovanja. Jedan od problema s kojim se ti učenici suočavaju, smještaj je za vrijeme školovanja. To se rješava različito. Dobrostojeći unajmljuju stanove ili podstanarske sobe. Ima i onih koji borave u rodbine i znanaca, a određeni broj učenika koristi učeničke domove koji su financijski pristupačni. Oni su integralni dio odgojno-obrazovnog sustava, i osim smještaja i prehrane učenici tu uče. Učenički dom omogućuje im učenje, tj. uspješan završetak školovanja.

Osim niza drugih čimbenika, na uspjeh učenika u školi utječe i organizacija učenja u učeničkom domu. Organizacija učenja složeni je problem koji sadrži pedagoške, psihološke, sociološke i mnoge druge komponente. Iako je učenje i organizacija učenja predmet mnogih znanstvenih i stručnih radova u nas (u sklopu opće pedagogije, a djelomično i domske pedagogije), koliko nam je poznato nema cjelovitije studije o organizaciji učenja u učeničkom domu. Više je razloga za to. Ovdje ćemo usmjeriti pozornost na, prema našem mišljenju, dva osnovna razloga zbog kojih organizacija učenja u učeničkom domu nije bila predmet teorijsko-empirijskog razmatranja.

Prvi je razlog činjenica da su učenički domovi u nas bili, a to su još uvijek, na margini društvenog i pedagoškog zanimanja. Škole su kao ustanove potiskivale učeničke domove, oni su bili popratne ustanove, pretežno socijalnih obilježja.

Drugi razlog za takvo stanje izlazi iz činjenice da se domska (internatska) pedagogija još uvijek nije u dovoljnoj mjeri razvila i afirmirala u sustavu pedagoških disciplina. Teorijska razmatranja i rješenja na području domske pedagogije sporo prate odgojnu praksu. Zato je potrebno učeničke domove proučavati znanstveno, obogaćivati pedagoške spoznaje na tom području i razvijati domsku pedagogiju. Život i rad u učeničkom domu organizirani su na stručnim i znanstvenim pedagoškim postignućima. Odgajatelji posebnu pozornost usmjeruju na organiziranje učenja. Konačno učenik je i došao u učenički dom radi školovanja. Zato je osnovni cilj svakog učenika postići što bolji školski uspjeh i školovanje završiti navrijeme. U učeničkom domu primjenjuje se više organizacijskih oblika odnosno modela učenja. U svim tim modelima sudjeluju odgajatelji i učenici.

Na školski uspjeh učenika utječe mnogo objektivnih i subjektivnih čimbenika. Teško je raščlaniti i identificirati koliko koji čimbenik djeluje, ali može se pretpostaviti da je jedan od tih čimbenika i organizacija učenja u učeničkom domu. Postavlja se pitanje o tome da li organizacija učenja u učeničkom domu djeluje kao čimbenik školskog uspjeha i ako djeluje, u kojoj mjeri djeluje.

Predmet ovog istraživanja ispitivanje je organizacije učenja u učeničkom domu kao čimbenika školskog uspjeha.

2. CILJ ISTRAŽIVANJA

Učenici koji borave u učeničkom domu, uče organizirano. Teorijska analiza potvrđuje da na školski uspjeh učenika utječe više čimbenika. Identificirano je i više različitih modela organizacije učenja u učeničkom domu. Zato se može pretpostaviti da i oblik organizacije učenja u učeničkom domu utječe na školski uspjeh učenika. Osnovni je cilj ovog empirijskog istraživanja ispitati utjecaj organizacije učenja u učeničkom domu na školski uspjeh učenika.

Može se očekivati da će rezultati istraživanja otvoriti nove probleme za buduća teorijska i empirijska istraživanja, i dati doprinos unapređivanju organizacije učenja u učeničkim domovima.

3. ZADACI ISTRAŽIVANJA

Uvažavajući predmet i specifičnosti postavljenog cilja, u procesu empirijskog istraživanja, valja obaviti ove zadatke:

1. Ispitati s kojim su radnim navikama učenici došli u učenički dom.
2. Ispitati stavove učenika o organizaciji učenja u učeničkom domu i njenom utjecaju na školski uspjeh učenika.
3. Ispitati stavove učenika o važnosti odgajatelja u organizaciji učenja u učeničkom domu.
4. Ispitati stavove odgajatelja o organizaciji učenja u učeničkom domu i njihovoj važnosti.
5. Na osnovi rezultata teorijskog i empirijskog istraživanja izraditi hipotetički model organizacije učenja u učeničkom domu.

4. HIPOTEZA

Na osnovi uvida u relevantnu literaturu, može se konstatirati da su podijeljena mišljenja autora o međusobnoj povezanosti organizacije učenja u učeničkom domu (češće smještaja u učeničkom domu) i školskog uspjeha¹⁷⁴.

Jedni smatraju da učenici smješteni u učeničkom domu postižu bolji uspjeh od ostalih učenika, a drugi smatraju da odvajanje učenika te dobi od obitelji i smještaj u učeničkom domu nepovoljno djeluje na njihov školski uspjeh.

Iz nekih statističkih pokazatelja može se uočiti da domski učenici postižu bolji školski uspjeh. Na toj se osnovi može postaviti sljedeća hipoteza: organizacija učenja u učeničkom domu djeluje na njihov školski uspjeh.

5. METODE, POSTUPCI I INSTRUMENTI

Osnovna obilježja ovog istraživanja uvjetovala su izbor metodologije rada. Metodološki pristup usmjeren je na dva osnovna modela:

1. empirijsko-induktivni model koji se zasniva na ispitivanju organizacije učenja u učeničkim domovima

2. povijesno-komparativni model koji je uvjetovan pedagoškim, gospodarskim, ergološkim, didaktičkim i drugim uvjetima u kojima se ostvaruje proces učenja učenika smještenih u učeničkim domovima

S obzirom na predmet, cilj i zadatke istraživanja, opredijelili smo se za indirektnu opservacijske metode: anketu, dirigitirani intervju, studij operativne pedagoške dokumentacije u učeničkim domovima i srednjim školama i studij dostupne znanstvene dokumentacije.

U prikazivanju rezultata, pretežno ćemo koristiti metode deskripcije, ali i kauzalne eksplikacije. Deskriptivna metoda doći će do izražaja u utvrđivanju stanja istraživanog problema (učenje u učeničkim domovima), a istodobno pokušat ćemo

174 Vidjeti: Domske dijagonale 5-6/1990. i 8/1991, Rijeka.

Domovi učenika u reformi odgoja i obrazovanja, Zavod za PPS, Zagreb 1977.

Skalar, V.: Problemi učenja v domovih učencev, Iskanja 9, Ljubljana 1990, str. 31-43.

ustanoviti uzročno-posljedične veze i odnose da bismo eksplikativno riješili istraživani problem.

Teorijski dio zasnovan je na studiju relevantne literature naših i inozemnih autora, na podacima iz objavljenih izvještaja o istraživanjima te problematike u Republici Hrvatskoj i u inozemstvu, te na analizi pedagoške dokumentacije u učeničkim domovima.

Studij dokumentacije poslužio je za upoznavanje, utvrđivanje i analizu problema istraživanja. Pritom su korišteni ovi izvori:

- godišnji program rada učeničkih domova navedenih u uzorku istraživanja
- ukupna pedagoška dokumentacija o radu i učenju u učeničkim domovima
- materijali i dokumentacija sa stručnih i znanstvenih skupova o problematici istraživanja

U prikupljanju podataka koristili smo kao instrument anketni upitnik i protokol intervjua. Izrađena su dva anketna upitnika: jedan za učenike, a drugi za odgajatelje u učeničkim domovima.

Anketni upitnik za učenike (prilog A-1) uz osnovne podatke o ispitanicima, ima dva dijela. U prvom dijelu pitanja se odnose na ispitivanje navika u učenju koje su učenici stekli kod kuće, prije dolaska u učenički dom. U drugom se dijelu pitanja odnose na organizaciju učenja u učeničkom domu. S obzirom na konstrukciju pitanja, anketni je upitnik zatvorenog, otvorenog i kombiniranog tipa. Preliminarna primjena anketnog upitnika obavljena je u Učeničkom domu "Podmurvice", u skupini od 120 učenica. Tijekom preliminarne provjere nije bilo nikakvih teškoća u razumijevanju pitanja. Metodom ponavljanja ponovno smo obavili ispitivanje s istom skupinom učenica. Korelacija u odgovorima učenica prvog i drugog preliminarnog ispitivanja kreće sa od 0,80 do 0,88. Visoka korelacija ukazuje na to da su pitanja u anketnom upitniku pouzdana.

Anketni upitnik za odgajatelje učeničkih domova (A-2) sadrži 13 pitanja zatvorenog, otvorenog i kombiniranog tipa. Pored dobivanja općih podataka, anketni upitnik za odgajatelje poslužio je za prikupljanje stavova i prijedloga ispitanika o organizaciji učenja u učeničkom domu i njihovoj važnosti. Preliminarna primjena anketnog upitnika za odgajatelje provedena je također u Učeničkom domu "Podmurvice" u skupini od 9 odgajatelja tog učeničkog doma. Metodom ponavljanja preliminarne provjere i statističkim postupkom korelacije, pokazalo se da se korelacija odgovora prve i druge provjere kreće u granicama od 0,81 do 0,90.

To znači da su odgovori odgajatelja u preliminarnoj provjeri vrlo stabilni, jer je korelacija odgovora visoka.

Dirigirani intervju (prilog A-3) koristili smo za prikupljanje podataka i mišljenja ispitanika o organizaciji učenja u učeničkom domu. Kao ispitanike u intervjuu odabrali smo dva učenika koji se razlikuju u školskom uspjehu. Jedan je odličan učenik, a drugi nedovoljan. Podatke i mišljenja dobivena intervjuom koristili smo u prikazu organizacije učenja učenika koji postižu dobar školski uspjeh i učenika koji postižu slab školski uspjeh.

6. POPULACIJA I UZORAK ISTRAŽIVANJA

Ovo je istraživanje provedeno s učenicima smještenim u učeničkim domovima Primorsko-goranske i Istarske županije i njihovim odgajateljima. Može se pretpostaviti da u toj populaciji nema većih odstupanja od ustaljenih modela organizacije učenja u učeničkim domovima Republike Hrvatske.

U istraživanju je sudjelovalo šest učeničkih domova:

1. Učenički dom "Podmurvice", Rijeka
2. Dom građevinara, Rijeka
3. Dom učenika usmjerenog obrazovanja, Rijeka
4. Učenički dom Lovran
5. Dom željezničara, Moravice
6. Učenički dom Pula¹⁷⁵

U odabiru uzorka vodili smo računa o tome da ne budu zastupljeni jedino učenički domovi u Rijeci, već i učenički domovi šireg područja (Istra, Gorski kotar). To znači da je uzorak istraživanja zbog financijskih razloga namjeran, ali ipak reprezentativan. Svih 6 domova koji su ušli u uzorak namijenjeni su srednjoškolcima i razlikuju se prema vrsti (muški, ženski, mješoviti), kapacitetu, opremljenosti i drugim obilježjima.

6.1. UZORAK UČENIKA

U navedenim učeničkim domovima istraživanjem je obuhvaćeno 735 učenika i 38 odgajatelja. Istraživanjem nisu obuhvaćeni učenici koji tijekom provođenja ispitivanja nisu bili u domu. Najčešće se radi o učenicima koji su zbog bolesti privremeno napustili učenički dom i otišli svojim kućama. Budući da broj tih učenika nije velik i da to ne utječe na rezultate istraživanja, nije bilo potrebno organizirati dodatno ispitivanje za te učenike.

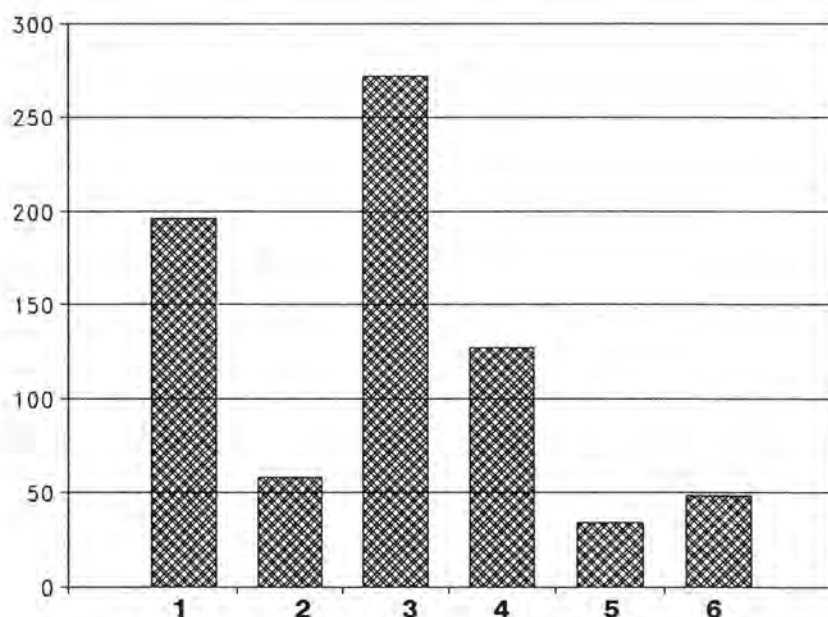
¹⁷⁵ Nakon provedenog istraživanja neki od domova koji su ušli u uzorak promijenili su nazive, i to: Dom građevinara u Učenički dom srednjih škola, Dom učenika usmjerenog obrazovanja u Dom učenika srednjih škola i Dom željezničara u Učenički dom Moravice. U radu smo rabili stare nazive.

Od ukupnog broja učenika obuhvaćenih istraživanjem (735), 282 su ženskog spola, a 453 muškog. Prema tome ženski je spol manje zastupljen u učeničkim domovima. Vjerojatno je razlog u teškoj prilagodbi domskim uvjetima života (tu prije svega mislimo na stambene uvjete, stanje spavaonica, blagovaonica, sanitarno-higijenskih prostorija). Uzorak istraživanja proučavali smo u totalu i postotku s obzirom na učeničke domove, te srednje škole i razred koji učenici polaze. Ostale podatke o ispitivanom uzorku učenika dat ćemo u rezultatima istraživanja u dijelu "Obilježja ispitivanog uzorka".

U tablici koja slijedi, prikazan je broj i postotak učenika s obzirom na učenički dom u kojem su smješteni.

Tablica 1. Podaci o broju i postotku učenika s obzirom na ispitivane učeničke domove

NAZIV DOMA	FREKVENCije	POSTOCI
1. Učenički dom "Podmurvice", Rijeka	196	26,7
2. Dom građevinaru, Rijeka	58	7,9
3. Dom učenika usmjerenog obrazovanja, Rijeka	272	37,0
4. Učenički dom Lovran	127	17,3
5. Dom željezničaru, Moravice	34	4,6
6. Učenički dom Pula	48	6,5
UKUPNO	735	100,0



Slika 1. Grafički prikaz broja učenika s obzirom na ispitivane učeničke domove

Iz tablice 1. i slike 1. vidi se da je najveći broj učenika obuhvaćenih ispitivanjem, smješteno u Domu učenika usmjerenog obrazovanja (272 učenika), i u Učeničkom domu "Podmurvice" (196 učenika).

Zanimljivo je da su oba učenička doma namijenjena samo jednome spolu; prvi muškom, a drugi ženskom. Možda je u nekolicine roditelja još uvijek prisutan element tradicionalizma kada se radi o školovanju odnosno životu i radu njihove djece u zajednici sa suprotnim spolom (koedukacija), pa se češće odlučuju za učeničke domove koji nisu mješoviti.

Pojedini učenici odnosno njihovi roditelji tijekom odabira doma vodili su računa i o tome da dom ne bude previše udaljen od škole koju učenik pohađa (što je naravno razumljivo, jer su i financijski izdaci manji). Na broj učenika u pojedinim domovima koji su ušli u naš uzorak određeni utjecaj imala je i činjenica da su dva doma (Učenički dom Lovran i Dom željezničara) isključivo namijenjena smještaju učenika koji pohađaju određene škole (u ovom slučaju Ugostiteljsko - obrtničku i Željezničku školu).

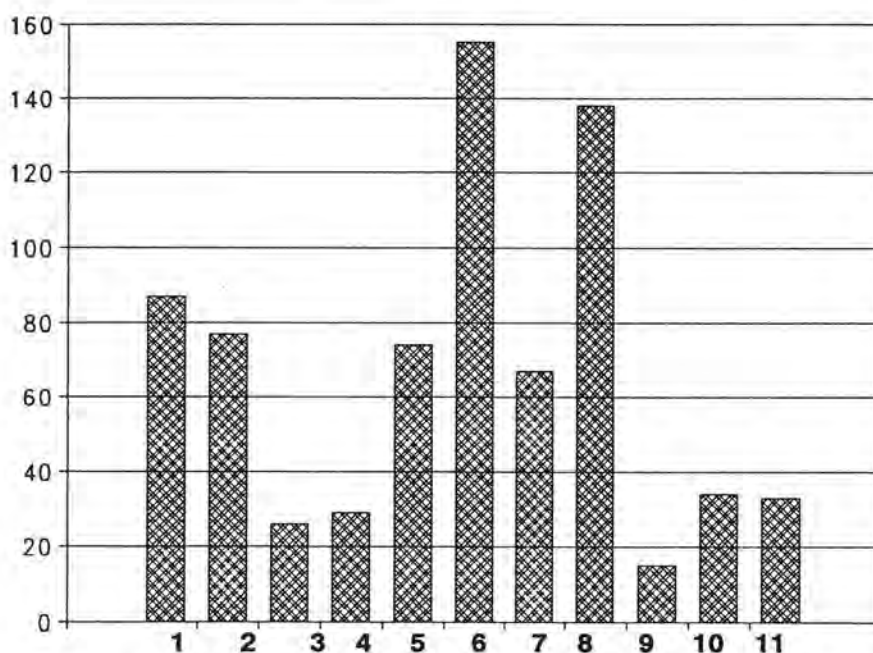
Učenici koji su obuhvaćeni istraživanjem polaznici su različitih škola , i to:

1. Medicinske škole Rijeka
2. Elektrotehničke škole Rijeka
3. Ekonomske škole Rijeka
4. Pedagoške škole Rijeka
5. Trgovačke škole Rijeka
6. Tehničke škole Rijeka
7. Građevinske škole Rijeka
8. Ugostiteljsko-obrtničke škole Opatija
9. Hotelijersko-turističke škole Pula
10. Kemijsko-tehnološke škole Pula
11. Željezničke škole Moravice

Broj učenika po pojedinim školama prikazat ćemo tablično.

Tablica 2. Podaci o broju i postotku učenika s obzirom na škole koje polaze

NAZIV ŠKOLE	FREKVENCije	POSTOCI
1. Medicinska škola	87	11,8
2. Elektrotehnička škola	77	10,5
3. Ekonomska škola	26	3,5
4. Pedagoška škola	29	3,9
5. Trgovačka škola	74	10,1
6. Tehnička škola	155	21,1
7. Građevinska škola	67	9,1
8. Ugostiteljsko-obrtnička škola	138	18,8
9. Hotelijersko-turistička škola	15	2,0
10. Kemijsko-tehnološka škola	34	4,6
11. Željeznička škola	33	4,5
UKUPNO	735	100,0



Slika 2. Grafički prikaz broja učenika s obzirom na škole koje polaze

Najveći broj učenika (155) pohađa Tehničku školu u Rijeci, potom slijede učenici Ugostiteljsko-obrtničke škole u Opatiji.

Dakle možemo zaključiti da se većina učenika smještenih u učeničkim domovima priprema i osposobljava za manje popularna i privlačna zanimanja.

Tablica 3. Podaci o broju i postotku učenika s obzirom na dom u kojem borave i s obzirom na školu koju pohađaju

UČENIČKI DOM	ŠKOLA KOJU UČENIK POHAĐA												UKUPNO											
	Medicinska		Elektroteh- nička		Ekonomska		Pedagoška		Trgovačka		Tehnička			Građevinska		Ugos- titeljska		Hotelijsko- turist.		Kemijsko- tehnička		Željeznička		
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
"Podmurvice" (Rijeka)	71	36,2			17	8,7	29	14,8	51	26,0	14	7,1	8	4,1	6	3,1							196	26,7
Dom Građevinara (Rijeka)	10	17,2			1	1,7			2	3,4	4	6,9	41	70,7									58	7,9
Dom učenika usmjerenog obrazovanja (Rijeka)	6	2,2	77	28,3	8	2,9			21	7,7	137	50,4	18	6,6	5	1,8							272	37,0
Lovran (Lovran)														127	100,0								127	17,3
Dom železničara (Moravice)																				34	100,0	34	4,6	
Pula (Pula)																	14	29,2	34	70,8			48	6,5
UKUPNO	87	11,8	77	10,5	26	3,5	29	3,9	74	10,1	155	21,1	67	9,1	138	18,8	14	1,9	34	4,6	34	4,6	735	100,0

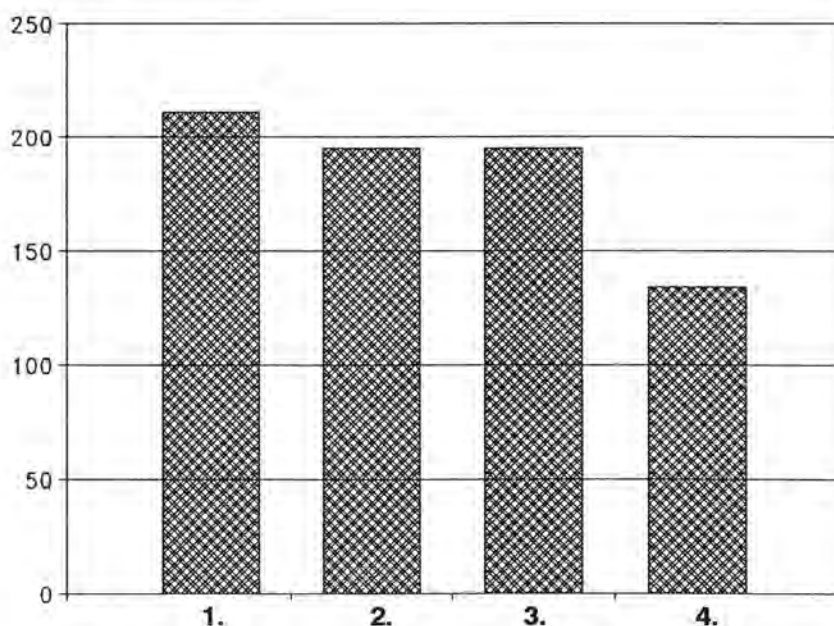
U narednoj tablici prikazan je broj i postotak učenika s obzirom na dom u kojem su smješteni i s obzirom na školu koju pohađaju.

Učenici koji su ušli u uzorak istraživanja, polaznici su od prvog do četvrtog razreda srednjih škola. Prema broju učenika, u pojedinim razredima situacija je ovakva:

Tablica 4. Podaci o broju i postotku učenika s obzirom na razred koji pohađaju

RAZRED	f	%
1.	211	28,7
2.	195	26,5
3.	195	26,5
4.	134	18,2
UKUPNO	735	100,0

Grafički to izgleda ovako:



Slika 3. Grafički prikaz broja učenika s obzirom na razred koji pohađaju

U prvom je razredu srednje škole najveći broj učenika (211) smještenih u učeničkom domu. Jednaki broj učenika (195) pohađa drugi i treći razred, a najmanji je broj učenika u četvrtom razredu (134).

6.2. UZORAK ODGAJATELJA

S obzirom na to da su odgajatelji također jedan od čimbenika organizacije učenja u učeničkom domu, u uzorak istraživanja uključili smo 38 odgajatelja iz 6 učeničkih domova. S obzirom na učenički dom u kojem rade, situacija je sljedeća:

Tablica 5. Podaci o broju i postotku odgajatelja s obzirom na učenički dom u kojem rade

UČENIČKI DOM	F	%
"Podmurvice", Rijeka	9	23,7
Dom građevinara, Rijeka	5	13,2
Dom učenika usmjerenog obrazovanja, Rijeka	11	28,9
Učenički dom Lovran	6	15,8
Dom željezničara, Moravice	4	10,5
Učenički dom Pula	3	7,9
Ukupno	38	100,0

Najveći broj odgajatelja koji su ušli u uzorak istraživanja (28,9 %), radi u Domu učenika usmjerenog obrazovanja. Iza njih prema zastupljenosti (23,7 %) odgajatelji su Učeničkog doma "Podmurvice". Ta dva učenička doma prema kapacitetu veći su domovi u odnosu prema ostalim učeničkim domovima u kojima rade ostali odgajatelji. Zato je i razumljivo da je najveći broj odgajatelja koji su ušli u uzorak istraživanja iz tih učeničkih domova.

Podaci o stručnoj spremi pokazuju da 6 odgajatelja (15,8 %) ima višu stručnu spremu, a 32 odgajatelja (84,2%) visoku stručnu spremu. Prema radnome stažu, podjela je sljedeća: do 10 godina radnog staža 24 odgajatelja (63,1%), od 10 do 20 godina 6 odgajatelja (15,8%), od 20 do 30 godina 6 odgajatelja (15,8%) i više od 30 godina radnog staža 2 odgajatelja (5,3%). U uzorku prevladavaju odgajatelji s visokom stručnom spremom i do 10 godina radnog staža (mlađi odgajateljski kadar).

Ispitivanje na ovom uzorku učenika i odgajatelja provedeno je u svibnju i lipnju godine 1991. Ni jedan ispitanik nije odbio sudjelovati u ispitivanju, imali smo svesrdnu podršku tijekom ispitivanja.

7. OBRADA PODATAKA

Podaci su obrađeni pomoću programskog paketa SPSS/PC.

U obradi i interpretaciji rezultata ispitivanja primijenjeno je više statističkih postupaka: aritmetička sredina i standardna devijacija, hi-kvadrat test, analiza varijance, koeficijent kontigencije (C) i koeficijent povezanosti Eta (η).

Aritmetičku sredinu izračunavali smo prema formuli:

$$\bar{X} = \frac{\sum X}{N} \quad (\text{Petz, 1985})$$

Za izračunavanje standardne devijacije primijenili smo formulu:

$$\sigma = \sqrt{\frac{x^2}{N}} \quad (\text{Mužić, 1986.})$$

Testiranje normalnosti distribucije frekvencije izvršeno je pomoću hi-kvadrat testa, prema formuli:

$$\chi^2 = \sum \frac{(f_o - f_t)^2}{f_t} \quad (\text{Petz, 1985.})$$

Stupanj povezanosti među ispitivanim varijablama računali smo pomoću koeficijenta kontigencije C i njegove korigirane vrijednosti C_{cor} . Pri tome smo primijenili formule:

$$C = \sqrt{\frac{x^2}{N + x^2}} \quad C_{cor} = \sqrt{\frac{x^2}{N(N - 1)}} \quad (\text{Sagadin, 1979.})$$

Za analizu variance primijenili smo formulu:

$$F = \frac{MS_{bg}}{MS_{wg}} \quad (\text{Petz, 1985.})$$

Eta (η) koeficijent računali smo prema formuli:

$$\eta_{y/x} = \sqrt{\frac{\sum f_x \bar{y}_x - \bar{y})^2}{\sum (y - \bar{y})^2}} \quad (\text{Serdar, 1966.})$$

8. REZULTATI I INTERPRETACIJA EMPIRIJSKOG ISTRAŽIVANJA

8.1. OBILJEŽJA ISPITIVANOG UZORKA

Rezultate empirijskog istraživanja i njihovu interpretaciju započet ćemo prikazom statističkih pokazatelja o ispitanicima i njihovim obilježjima relevantnim za predmet i zadatke istraživanja.

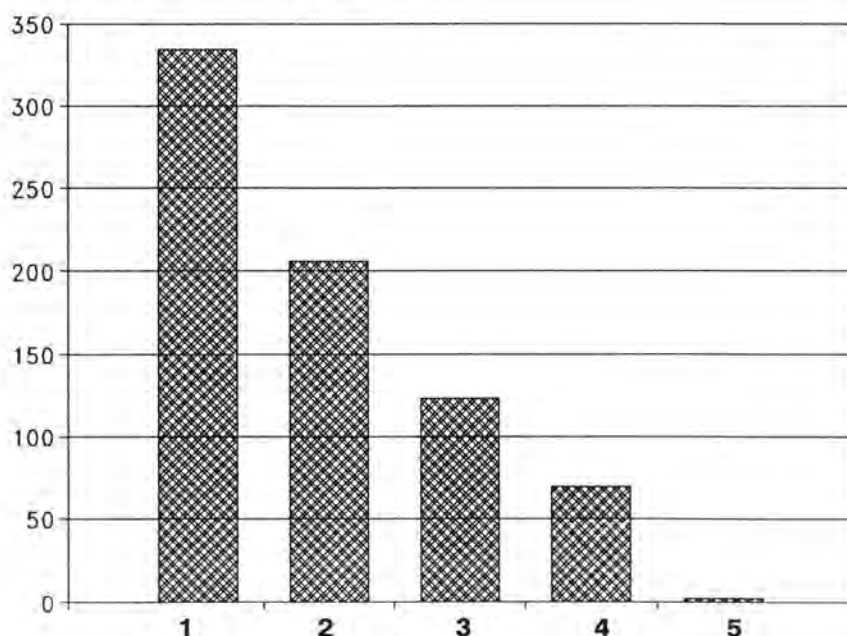
8.1.1. Dužina boravka u učeničkom domu

Učenici smješteni u učeničkom domu, koji su ušli u uzorak istraživanja, međusobno se razlikuju prema duljini boravka u učeničkom domu. Vrijeme boravka učenika u učeničkom domu različito je, i kreće se od godine dana do pet godina.

Tablica 6. Broj i postotak učenika prema duljini boravka u domu

GODINE	f	%
1	334	45,4
2	206	28,0
3	123	16,7
4	70	9,5
5	2	0,3
UKUPNO	735	100,0

Jednaka situacija prikazana je grafički:



Slika 4. Grafički prikaz broja učenika prema duljini boravka u domu

Najveći je broj učenika (334) u učeničkom domu godinu dana. Nakon toga slijede učenici koji su u domu 2 godine (206). Broj učenika koji su boravili u domu 3 i 4 godine malo je manji. Dvije učenice koje su došle iz nesređenih obitelji borave u domu 5 godina, jer su ponavljale prvi razred srednje škole.

Može se zaključiti da porastom duljine boravka u domu, opada broj učenika smještenih u tim ustanovama.

Zanimalo nas je da li postoji povezanost između duljine boravka u učeničkom domu i školskog uspjeha ispitanika na kraju školske godine.

Tablica 7. Podaci o broju i postotku učenika prema duljini boravka u učeničkom domu i postignutom školskom uspjehu na kraju školske godine

GODINE BORAVKA	ŠKOLSKI USPJEH											
	Nedovoljan (1)		Dovoljan (2)		Dobar (3)		Vrlo dobar (4)		Odličan (5)		UKUPNO	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
1	22	6,6	26	7,8	146	43,7	111	33,2	29	8,7	334	45,4
2	7	3,4	24	11,7	118	57,3	47	22,8	10	4,9	206	28,0
3	6	4,9	12	9,8	62	50,4	30	24,4	13	10,6	123	16,7
4	2	2,8	7	9,7	28	38,9	26	36,1	9	12,5	72	9,8
UKUPNO	37	5,0	69	9,4	354	48,2	214	29,1	61	8,3	735	100

$$\chi^2 = 24,04 \quad C = 0,18$$

Da bismo ustanovili vjerojatnost i stupanj povezanosti duljine boravka učenika u učeničkom domu i njihova školskog uspjeha na kraju školske godine, iz podataka tablice 7 izračunali smo χ^2 -test, a za utvrđivanje stupnja povezanosti C-koeficijent. Izračunati χ^2 -test iznosi 24,04 i statistički je bitan na razini 0,05, jer prelazi graničnu vrijednost χ^2 -testa za $m=12$ stupnjeva slobode. To znači da je visok stupanj vjerojatnosti o povezanosti duljine boravka učenika u učeničkom domu i njegova školskog uspjeha postignutog na kraju školske godine. Izračunati C-koeficijent=0,18 pokazuje da je ta povezanost neznatna.

Iz podataka izlazi da se povećanjem duljine boravka u učeničkom domu smanjuje broj nedovoljnih i dovoljnih učenika, a povećava se broj vrlo dobrih i odličnih učenika. Prema tomu možemo ustvrditi da učenici u učeničkom domu imaju više sustavnog organiziranog učenja, stručnu pomoć, te da je napose učenicima sa slabijim sposobnostima omogućeno postizanje prosječne razine školskog uspjeha.

8.1.2. Područja iz kojih dolaze učenici

Učenici koji su radi školovanja napustili mjesto stalnog boravka, dolaze iz različitih područja. Mi smo ih ugrubo svrstali u 9 skupina:

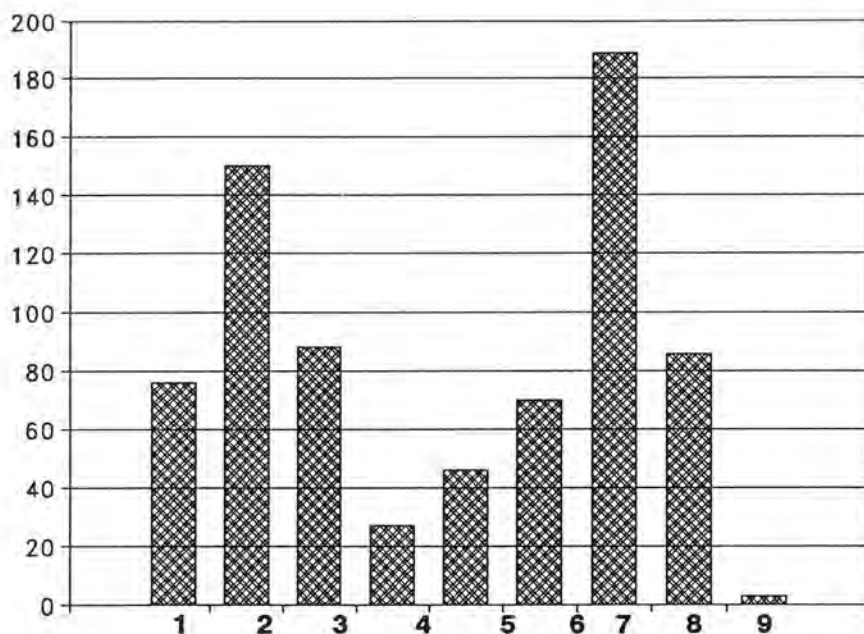
1. Rijeka
2. Otoci
3. Lika
4. Dalmacija
5. Slavonija
6. Istra
7. Gorski kotar
8. Bosna i Hercegovina
9. Slovenija

S obzirom na broj učenika koji dolaze iz tih područja, stanje je sljedeće:

Tablica 8. Podaci o broju i postotku učenika prema području iz kojeg dolaze

MJESTO	f	%
1. RIJEKA	76	10,3
2. OTOCI	150	20,4
3. LIKA	88	12,0
4. DALMACIJA	27	3,7
5. SLAVONIJA	46	6,3
6. ISTRA	70	9,5
7. GORSKI KOTAR	189	25,7
8. BOSNA I HERCEGOVINA	86	11,7
9. SLOVENIJA	3	0,4
UKUPNO	735	100,0

Grafički to izgleda ovako:



Slika 5. Grafički prikaz broja učenika prema području iz kojeg dolaze

Iz tabličnog i grafičkog prikaza vidi se da je najveći broj učenika koji se odlučuje za domski smještaj iz Gorskog kotara i s otoka (Rab, Cres, Lošinj). Nekolicina je učenika (89) iz susjednih država, i to iz Bosne i Hercegovine i iz Slovenije.

8.1.3. Materijalne prilike roditelja

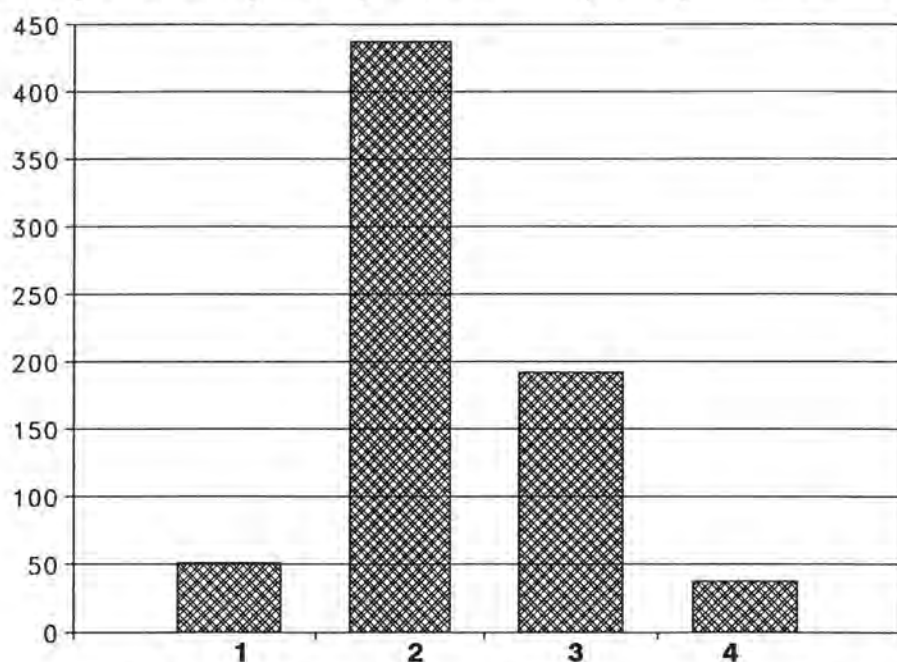
Od učenika obuhvaćenih istraživanjem, zatražili smo da procijene materijalne prilike svojih roditelja. Ponuđene su im ove mogućnosti:

1. Vrlo dobre
2. Dobre
3. Slabe
4. Vrlo slabe

Tablica 9. Podaci o broju i postotku učenika s obzirom na materijalne prilike roditelja

MATERIJALNE PRILIKE	f	%
VRLO DOBRE	51	6,9
DOBRE	437	59,5
SLABE	192	26,1
VRLO SLABE	37	5,0
BEZ ODGOVORA	18	2,4
UKUPNO	735	100,0

Grafički prikazani odgovori ispitanika o materijalnim prilikama roditelja:



Slika 6. Grafički prikaz broja učenika s obzirom na materijalne prilike roditelja

Od 735 učenika, 51 ili 6,9% navelo je da su materijalne prilike njihovih roditelja vrlo dobre. Više od polovice učenika - 437 ili 59,5% procijenilo je materijalne prilike svojih roditelja dobrim, 192 ispitanika ili 26,1% smatra da su materijalne prilike roditelja slabe, a 37 ispitanika ili 5 % smatra da se materijalne prilike njihovih roditelja mogu okarakterizirati kao vrlo slabe.

Od 735 ispitanika, 18 ili 2,4% nije odgovorilo na to pitanje. Odgovori ispitanika pokazuju da su materijalne prilike većine roditelja dobre. Manji je broj učenika smješteno u učeničkome domu čije su materijalne prilike prilično loše.

Na osnovi odgovora učenika može se zaključiti da glavni razlog smještanja u učenički dom nije financijski. Vjerojatno je presudno povjerenje kojeg roditelji imaju prema ustanovi kao što je učenički dom, i kadrovima koji tu rade.

Ispitali smo također da li postoji povezanost između materijalnih prilika roditelja i školskog uspjeha učenika u učeničkim domovima. Podatke o tome donosimo u tablici 10.

Tablica 10. Podaci o broju i postotku učenika s obzirom na materijalne prilike roditelja i školski uspjeh

MATERIJALNE PRILIKE RODITELJA	ŠKOLSKI USPJEH UČENIKA											
	Nedovoljan (1)		Dovoljan (2)		Dobar (3)		Vrlo dobar (4)		Odličan (5)		UKUPNO	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Vrlo dobre	1	2,0	7	13,7	29	56,9	8	15,7	6	11,8	51	7,1
Dobre	25	5,7	38	8,7	200	45,8	137	31,4	37	8,5	437	60,9
Slabe	11	5,7	19	9,9	100	52,1	51	26,6	11	5,7	192	26,8
Vrlo slabe	0	/	4	10,8	19	51,4	10	27,0	4	10,8	37	5,2
UKUPNO	37	5,2	68	9,5	348	48,5	206	28,7	58	8,1	717	100

$$\chi^2 = 13,65 \quad C = 0,14$$

Među učenicima koji su naveli da su materijalne prilike njihovih roditelja vrlo dobre, samo jedan učenik nije zadovoljio na kraju školske godine. Najveći broj učenika iz te kategorije (29) postiglo je dobar školski uspjeh. Otprilike jednaki je broj učenika završio školsku godinu s dovoljnim, vrlo dobrim i odličnim uspjehom.

Među anketiranim učenicima više ih se izjasnilo da su materijalne prilike njihovih roditelja dobre. S obzirom na školski uspjeh, ti su učenici uglavnom dobri i vrlo dobri. Među njima ima učenika koji nisu s uspjehom završili školsku godinu (25), učenika koji su postigli dovoljan uspjeh (38), te odličan uspjeh (37).

Među ispitanicima čije su materijalne prilike slabe i vrlo slabe ima manje učenika s nedovoljnim i dovoljnim uspjehom, ali i onih s vrlo dobrim i odličnim uspjehom. Ti su učenici u najvećem postotku postigli dobar školski uspjeh.

Iz podataka u tablici 10. vidi se da materijalne prilike roditelja ne utječu bitno na školski uspjeh učenika. Takvu tendenciju pokazuje i $\chi^2=13,65$ za $m=12$ stupnjeva slobode na razini 0,05. To znači da nema statistički bitne vjerojatnosti o povezanosti materijalnih prilika roditelja i školskog uspjeha učenika. $C=0,14$ pokazuje da korelacije među tim varijablama gotovo ni nema.

Tablica 10.a Prikaz analize variance

Izvor varijabiliteta	Suma kvadrata	Stupnjevi slobode	Srednji kvadrat	F
Između skupina	2,54	3	0,85	0,85/0,67 = 1,25
Unutar skupina	480,45	713	0,67	

Analizom variance ispitivali smo povezanost materijalnih prilika roditelja i školskog uspjeha učenika na kraju školske godine. $F=1,25$ (uza stupnjeve slobode 3/713 i na razini važnosti 0,05) manji je od graničnog. To znači da materijalne prilike roditelja ne utječu na školski uspjeh učenika. Intenzitet povezanosti $\eta=0,10$ ukazuje na malu povezanost ispitivanih varijabli.

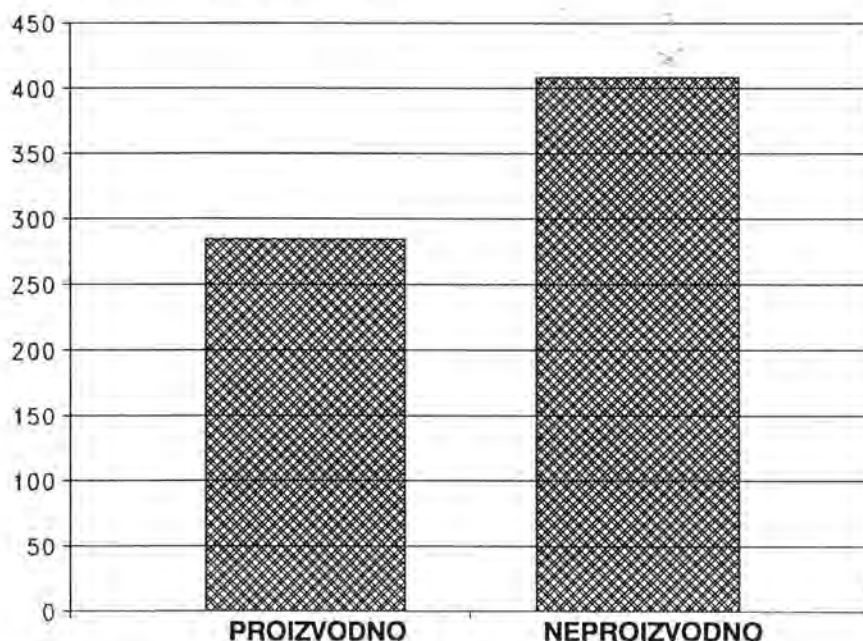
8.1.4. Zanimanje roditelja

Materijalne prilike roditelja najčešće su rezultat zanimanja kojim se bave. Ne želeći zalaziti u detalje, zanimanje majke i oca uvrstili smo u dvije osnovne kategorije, proizvodnu i neproizvodnu, i zatražili od učenika da nam navedu u kojoj je kategoriji zanimanje njihovih roditelja. Na toj smo osnovi došli do ovih pokazatelja:

Tablica 11. Podaci o broju i postotku učenika s obzirom na zanimanje oca

ZANIMANJE OCA	f	%
PROIZVODNO	284	38,6
NEPROIZVODNO	408	55,5
BEZ ODGOVORA	43	5,9
UKUPNO	735	100,0

Grafički prikazano to izgleda ovako:



Slika 7. Grafički prikaz broja učenika s obzirom na zanimanje oca

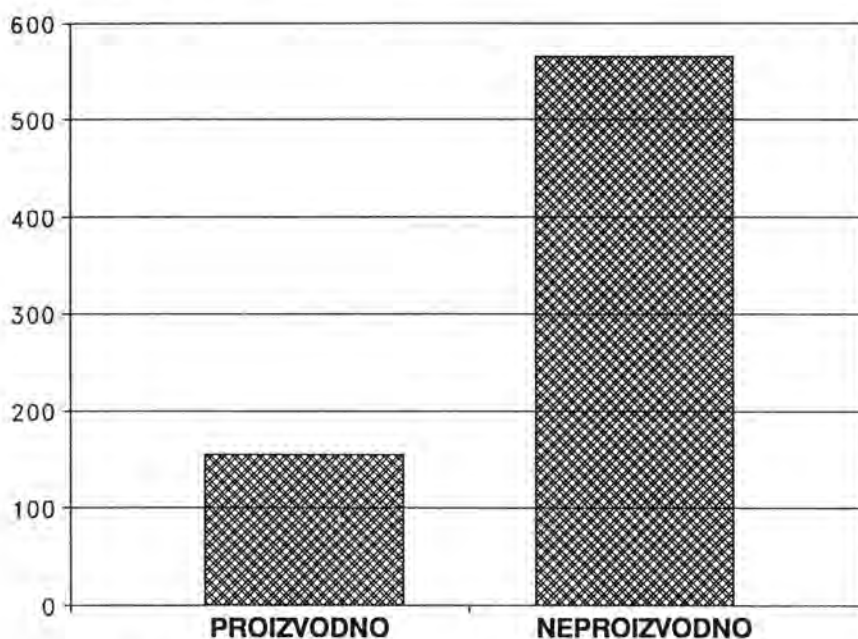
Od učenika obuhvaćenih istraživanjem, 284 ili 38,6% navelo je da je zanimanje oca proizvodno, očevi 408 ispitanika ili 55,5% u kategoriji su neproizvodnih zanimanja, a 43 učenika ili 5,9% nije odgovorilo na to pitanje. Najvjerojatnije se radi o učenicima koji nemaju oca.

Više od polovice očeva bavi se neproizvodnim zanimanjem. To je i objašnjivo, s obzirom na činjenicu da razvoj znanosti i tehnike usavršava proizvodnju, čime se smanjuje potreba za proizvodnim zanimanjima.

Tablica 12. Podaci o broju i postotku učenika s obzirom na zanimanje majke

ZANIMANJE MAJKE	f	%
PROIZVODNO	154	21,0
NEPROIZVODNO	565	76,9
BEZ ODGOVORA	16	2,2
UKUPNO	735	100,0

Grafički to izgleda ovako:



Slika 8. Grafički prikaz broja učenika s obzirom na zanimanje majke

Od ukupnog broja ispitanika (735), 154 ili 21% navelo je da je zanimanje majke proizvodno, 565 ili 76,9% navelo je da je zanimanje majke u kategoriji neproizvodnih zanimanja, a 16 ili 2,2% nije dalo odgovor na to pitanje. Najvjerojatnije se i tu radi o učenicima koji imaju samo jednog roditelja. Većina majki bavi se neproizvodnim zanimanjem.

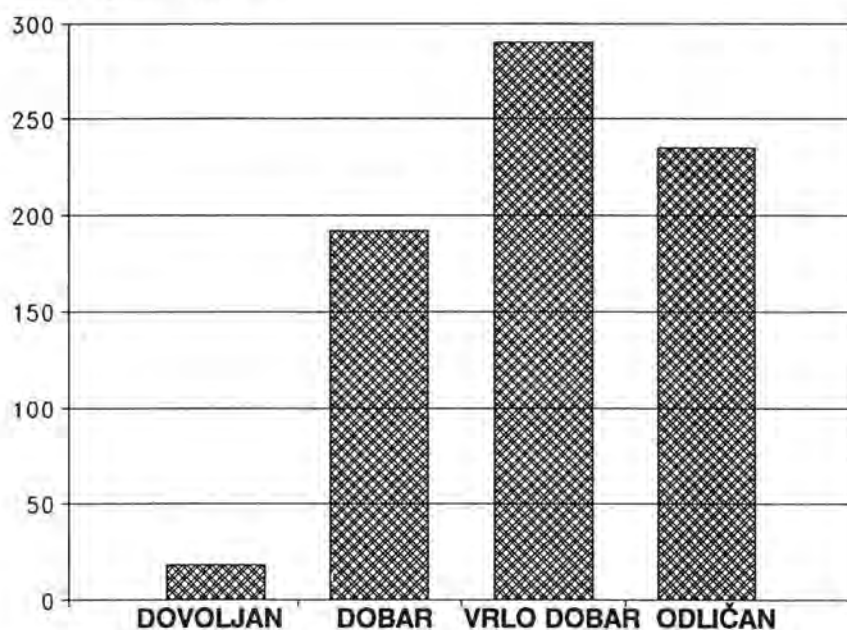
8.1.5. Školski uspjeh učenika na kraju osmog razreda

Učenici koji borave u učeničkome domu, međusobno se razlikuju i prema postignutom školskom uspjehu na kraju osmog razreda osnovne škole.

Tablica 13. Podaci o broju i postotku učenika prema postignutom uspjehu na kraju osmog razreda

ŠKOLSKI USPJEH	f	%
DOVOLJAN	18	2,4
DOBAR	192	26,1
VRLO DOBAR	290	39,5
ODLIČAN	235	32,0
UKUPNO	735	100,0

Grafički to izgleda ovako:



Slika 9. Grafički prikaz broja učenika prema postignutom uspjehu na kraju osmog razreda

Iz tabličnog i grafičkog prikaza vidi se da je 18 učenika ili 2,4% završilo osnovnu školu s ocjenom dovoljan, ocjenu dobar postigla su 192 ispitanika, ili 26,1%, s vrlo dobrim uspjehom osnovnu školu završilo je 290 učenika ili 39,5%. Odličan uspjeh na kraju osmog razreda ostvarilo je 235 učenika ili 32%.

U cjelini gledano učenici obuhvaćeni uzorkom došli su u učenički dom kao dobri učenici. Spojimo li učenike s dovoljnim i dobrim uspjehom dobit ćemo 28,5%

učenika, a spajanjem vrlo dobrih i odličnih učenika dobit ćemo 71,5% učenika. Ispitanici su došli s dobrom osnovom, i može se očekivati da će na tome graditi nova znanja i postizati dobar školski uspjeh.

Ispitivali smo postoji li razlika u školskom uspjehu učenika na kraju osmog razreda s obzirom na spol. Podaci o tome prikazani su u narednoj tablici.

Tablica 14. Podaci o broju i postotku učenika prema spolu i školskom uspjehu na kraju osmog razreda

SPOL	ŠKOLSKI USPJEH									
	Dovoljan (2)		Dobar (3)		Vrlo dobar (4)		Odličan (5)		UKUPNO	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Muški	16	3,5	142	31,3	190	41,9	105	23,2	453	61,6
Ženski	2	0,7	50	17,7	100	35,5	130	46,1	282	38,4
UKUPNO	18	2,4	192	26,1	290	39,5	235	32,0	735	100

$$\chi^2 = 48,40 \quad C = 0,25$$

Na osnovi podataka izlazi da su učenici na kraju osmog razreda uglavnom postigli vrlo dobar i dobar uspjeh. Ima učenika koji su osmi razred završili s dovoljnim uspjehom (16), i onih koji su na kraju osmog razreda postigli odličan uspjeh (105).

Učenice su u najvećem broju postigle odličan i vrlo dobar uspjeh. Malo je učenica koje su osnovnu školu završile s dobrim uspjehom (50), a dvije su učenice na kraju osmog razreda postigle dovoljan uspjeh.

Podaci pokazuju da su učenice na kraju osmog razreda postigle bolji školski uspjeh od učenika. U usporedbi s učenicima među učenicama ima više odličnih, a manje dovoljnih i dobrih.

Izračunali smo χ^2 -test i C-koeficijent. S obzirom na to da $\chi^2=48,40$ prelazi graničnu vrijednost $\chi^2=11,35$ za $m=3$ stupnja slobode na razini 0,01, možemo ustvrditi da je statistički bitna povezanost spola ispitanika i školskog uspjeha na kraju osmog razreda. Međutim ta je povezanost mala s obzirom na to da je $C=0,25$.

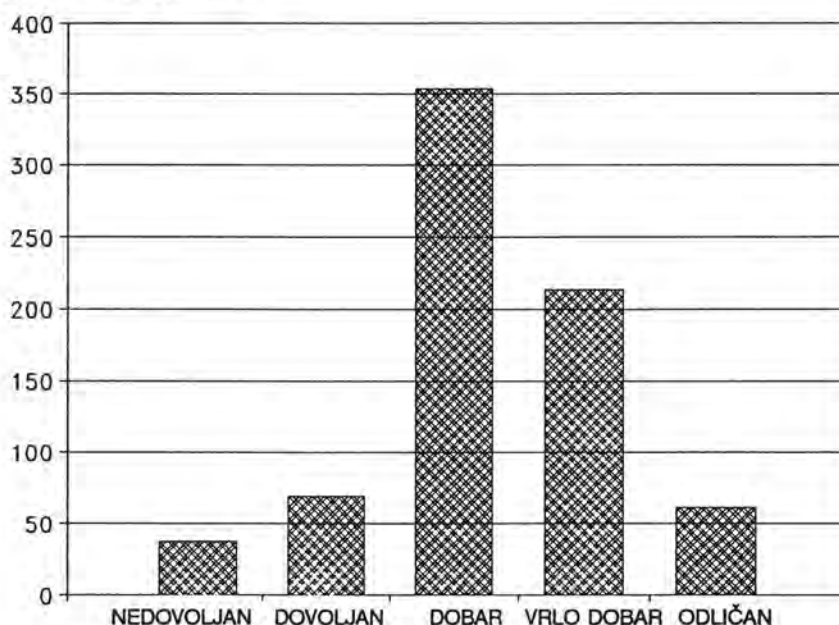
8.1.6. Školski uspjeh učenika na kraju školske godine

Na koncu školske godine 1990/91. učenici u jednom od domova koji su ušli u uzorak istraživanja, postigli su različit školski uspjeh.

Tablica 15. Podaci o broju i postotku učenika prema postignutom školskom uspjehu na kraju godine

ŠKOLSKI USPJEH	f	%
NEDOVOLJAN	37	5,0
DOVOLJAN	69	9,4
DOBAR	354	48,2
VRLO DOBAR	214	29,1
ODLIČAN	61	8,3
UKUPNO	735	100,0

To je prikazano grafički:



Slika 10. Grafički prikaz broja učenika prema postignutom školskom uspjehu na kraju godine

Kao što se vidi, nedovoljnih učenika ima 37 ili 5%, a dovoljnih 69 ili 9,4%. Dobar uspjeh na kraju školske godine postiglo je 354 ispitanika ili 48,2%, a vrlo dobar njih 214 ili 29,1%. Od 735 učenika obuhvaćenih istraživanjem, 61 ili 8,3% završilo je školsku godinu s odličnim uspjehom.

U usporedbi s postignutim uspjehom na kraju osmog razreda, vidi se da je porastao broj učenika koji su postigli dobar uspjeh, a smanjio se broj učenika s vrlo dobrim i odličnim uspjehom. To je i razumljivo budući da se radi o prijelazu iz nižeg

u viši stupanj školovanja¹⁷⁶. Taj prijelaz prate mnoge promjene (druga škola, novi nastavnici, vršnjaci, okružje, složeniji sadržaj), popraćene novom životnom i radnom sredinom (učenički dom).

U narednoj tablici prikazujemo podatke o broju i postotku učenika s obzirom na spol i školski uspjeh na kraju školske godine.

Tablica 16. Podaci o broju i postotku učenika prema spolu i školskom uspjehu na kraju godine

SPOL	ŠKOLSKI USPJEH											
	Nedovoljan (1)		Dovoljan (2)		Dobar (3)		Vrlo dobar (4)		Odličan (5)		UKUPNO	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Muški	13	2,9	50	11,0	250	55,2	111	24,5	29	6,4	453	61,6
Ženski	24	8,5	19	6,7	104	36,9	103	36,5	32	11,3	282	38,4
UKUPNO	37	5,0	69	9,4	354	48,2	214	29,1	61	8,3	735	100

$$\chi^2 = 40,25 \quad C = 0,23$$

Od 435 ispitanika muškoga spola, najveći je postotak završio školsku godinu s dobrim uspjehom (55,2%), znači da većina postiže prosječan školski uspjeh. Slijede učenici s vrlo dobrim uspjehom (24,5%), i s dovoljnim uspjehom (11,0%). Među učenicima u učeničkim domovima, ima i onih koji nisu uspješno završili školsku godinu (2,9%).

Od 282 učenice obuhvaćene istraživanjem, gotovo jednaki postotak postigao je vrlo dobar i dobar uspjeh (36,9:36,5). Odličan uspjeh na kraju školske godine ostvarilo je 11,3 % učenica. Školsku godinu završilo je s dovoljnim uspjehom 6,7 % učenica, a 8,5 % nije uspješno završilo razred (nedovoljan uspjeh).

Usporedimo li školski uspjeh učenica i učenika, uočiti ćemo da su učenice u većem postotku postigle vrlo dobar i odličan uspjeh, ali također i nedovoljan.

χ^2 - test iznosi 40,25, i prelazi graničnu vrijednost $\chi^2 = 13,28$ za $m=4$ stupnja slobode na razini 0,01. To znači da je visok stupanj vjerojatnosti o povezanosti spola ispitanika i školskog uspjeha na kraju školske godine. Izračunati C-koeficijent=0,23 pokazuje da je neznatna povezanost između spola ispitanika i školskog uspjeha.

176 U svijetu i u nas mnoga istraživanja pokazuju da na prijelazu iz osnovne škole u srednju školu, opada školski uspjeh.

Također željeli smo ustanoviti da li postoji povezanost između školskog uspjeha učenika na kraju školske godine i na kraju osmog razreda osnovne škole.

Tablica 17. Podaci o broju i postotku učenika prema postignutom školskom uspjehu na kraju školske godine i na kraju osmog razreda

USPJEH U SREDNJOJ ŠKOLI	USPJEH U OSNOVNOJ ŠKOLI									
	Dovoljan (2)		Dobar (3)		Vrlo dobar (4)		Odličan (5)		UKUPNO	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Nedovoljan	2	5,4	15	40,5	15	40,5	5	13,5	37	5,0
Dovoljan	15	21,7	32	46,4	18	26,1	4	5,8	69	9,4
Dobar	1	0,3	141	39,8	159	44,9	53	15,0	354	48,2
Vrlo dobar	0		4	1,9	91	42,5	119	55,6	214	29,1
Odličan	0		0		7	11,5	54	88,5	61	8,3
UKUPNO	18	2,4	192	26,1	290	39,5	235	32,0	735	100

$$\chi^2 = 390,61 \quad C = 0,60$$

Vidi se da postoji visok stupanj vjerojatnosti o povezanosti školskog uspjeha učenika na kraju školske godine i na kraju osmog razreda. Izračunati χ^2 - test koji u našem slučaju iznosi 390,61, statistički je bitan na razini 0,01, jer prelazi graničnu vrijednost χ^2 -testa za $m=12$ stupnjeva slobode. Izračunati C-koeficijent=0,60 pokazuje da postoji velika povezanost između uspjeha u srednjoj školi i osnovnoj školi. To upućuje na zaključak o tome da tijekom školovanja postoji manje-više određeni kontinuitet, te da je za učenike koji su u mlađoj dobi (osnovnoj školi) stekli naviku učenja, učenje u učeničkom domu samo nastavak stečenih navika. Drugim riječima učenici u kojih je već razvijena svijest o potrebi učenja, samoinicijativno pristupaju toj obvezi. Tu se uglavnom radi o odličnim i vrlo dobrim učenicima.

Povezanost između školskog uspjeha učenika na kraju osmog razreda i na kraju tekuće školske godine tražena je i analizom variance.

Tablica 17.a Prikaz analize variance

Izvor varijabiliteta	Suma kvadrata	Stupnjevi slobode	Srednji kvadrat	F
Između skupina	191,16	3	63,72	63,72/0,59 = 107,53
Unutar skupina	433,16	731	0,59	

F omjer (za 3 stupnja i 731 stupanj slobode i na razini važnosti 0,01) veći je od graničnog omjera, što znači da je školski uspjeh učenika na kraju osnovne škole bitna varijabla za uspjeh učenika na kraju tekuće školske godine u srednjoj školi odnosno da su bolji školski uspjeh na kraju školske godine postigli učenici koji su to bili i na kraju osmog razreda. Intenzitet povezanosti iskazan je Eta koeficijentom, i iznosi $\eta=0,56$.

8.1.7. Učenički dom, škola, razred koji su učenici završili i školski uspjeh koji su postigli na kraju školske godine

Učenički dom i školski uspjeh učenika

Tablica 18. Podaci o broju i postotku učenika s obzirom na učenički dom i školski uspjeh na kraju godine

UČENIČKI DOM	ŠKOLSKI USPJEH											
	Nedovoljan (1)		Dovoljan (2)		Dobar (3)		Vrlo dobar (4)		Odličan (5)		UKUPNO	
	f	%	f	%	f	%	f	%	F	%	f	%
Podmurvice	6	3,1	12	17,4	82	41,8	67	34,2	29	14,8	196	26,7
Dom građevinara	3	5,2	9	15,5	27	46,6	14	24,1	5	8,6	58	7,9
Dom učenika usmjerenog obrazovanja	4	1,5	29	10,7	143	52,6	75	27,6	21	7,7	272	37,0
Lovran	24	18,9	10	7,9	43	33,9	46	36,2	4	3,1	127	17,3
Dom željezničara	0		5	14,7	28	82,4	1	2,9	0		34	4,6
Pula	0		4	8,3	31	64,6	11	22,9	2	4,2	48	6,5
UKUPNO	37	5,0	69	9,4	354	48,2	214	29,1	61	8,3	735	100

$$\chi^2 = 117,73 \quad C = 0,37$$

U učeničkom domu "Podmurvice" najveći je postotak učenika na kraju školske godine postigao dobar (41,8%) i vrlo dobar (34,2%) uspjeh. Nakon toga slijede učenici s dovoljnim uspjehom (17,4%), a zatim odličnim (14,8%). Ima učenika koji na kraju školske godine nisu zadovoljili (3,1%).

U Domu građevinara učenici su u najvećem postotku postigli dobar uspjeh (46,6%), zatim vrlo dobar (24,1%), potom slijede učenici s dovoljnim uspjehom (15,5%), odlični učenici (8,6%) i nedovoljni (5,2%).

I u Domu učenika usmjerenog obrazovanja, prema postotku zastupljenosti na prvome su mjestu učenici s dobrim uspjehom (52,6%). Nakon toga, kao i u Učeničkom domu "Podmurvice" i u Domu građevinara, slijede učenici koji su na kraju školske godine postigli vrlo dobar uspjeh (27,6%), dovoljan uspjeh (10,7%), odličan uspjeh (7,7%) i na kraju učenici s nedovoljnim uspjehom (1,5%).

U Učeničkom domu Lovran školski uspjeh učenika na kraju školske godine malo je drukčiji. Najveći je postotak učenika na kraju školske godine postigao vrlo dobar uspjeh (36,2 %), slijede učenici s dobrim uspjehom (33,9 %) i nedovoljnim (18,9 %). Malo je manji postotak učenika s dovoljnim (7,9 %) i odličnim uspjehom (3,1 %).

U Domu željezničara (Moravice) ni jedan učenik nije završio školsku godinu s odličnim uspjehom. Također ni jedan učenik nije "pao razred". Najveći postotak učenika u tom učeničkom domu postigao je dobar uspjeh (82,4%). Dovoljan uspjeh postiglo je 14,7% učenika, a vrlo dobar 2,9%.

Učenici u Učeničkom domu Pula školsku su godinu završili uglavnom s dobrim uspjehom (64,6%). Vrlo dobar uspjeh postiglo je 22,9 % učenika, a odličan 4,2 %. Određeni broj učenika (8,3 %) završio je školsku godinu s dovoljnim uspjehom.

Kao što se vidi iz podataka u tablici 18, najveći postotak učenika koji su na kraju školske godine postigli vrlo dobar i odličan školski uspjeh, smješteni su u učeničkom domu "Podmurvice". Najveći postotak učenika s nedovoljnim uspjehom boravi u Učeničkom domu Lovran. Bitna je činjenica koja je vjerojatno utjecala na takve rezultate ta da u Učeničkome domu "Podmurvice" borave učenice, a raniji podaci pokazuju da učenice u učeničkom domu postižu bolji školski uspjeh od učenika.

Učenički je dom Lovran mješovit, tu borave polaznici škole za Ugostiteljsko-obrtničke kadrove koji se osposobljavaju za niz obrtničkih i uslužnih djelatnosti. Nakon završetka srednjoškolskog obrazovanja, ti učenici najvjerojatnije neće nastaviti daljnje školovanje (studij), već će se zaposliti, pa im školski uspjeh nije toliko važan kao promotor daljnjeg obrazovanja. Ohrabruje činjenica da je među učeničkim domovima koje smo ispitivali, uspjeh približno jednak. To potvrđuju i podaci u tablici 18.

Da bismo ustanovili vjerojatnost i stupanj povezanosti između učeničkog doma u kojem su smješteni učenici i njihova školskog uspjeha na kraju školske godine, izračunali smo χ^2 -test, a za određivanje stupnja povezanosti C-koeficijent. Izračunati χ^2 -test iznosi 117,73, i statistički je bitan jer prelazi graničnu vrijednost χ^2 testa za $m=20$ stupnjeva slobode na razini 0,01. To znači da je visok stupanj vjerojatnosti o povezanosti učeničkog doma u kojem su smješteni učenici i njihovog školskog uspjeha na kraju školske godine. Izračunati $C=0,37$ pokazuje da postoji nizak stupanj korelacije.

Srednja škola i školski uspjeh

Tablica 19. Podaci o broju i postotku učenika prema školi koju pohađaju i prema uspjehu na kraju školske godine

SREDNJA ŠKOLA	ŠKOLSKI USPJEH							
	Dovoljan*		Dobar		Vrlo dobar*		UKUPNO	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Medicinska	7	8,0	36	41,4	44	50,6	87	11,8
Elektrotehnička	9	11,7	29	37,7	39	50,6	77	10,5
Ekonomska	0		11	42,3	15	57,7	26	3,5
Pedagoška	1	3,4	7	24,1	21	72,4	29	3,9
Trgovačka	6	8,1	34	45,9	34	45,9	74	10,1
Tehnička	26	16,8	92	59,4	37	23,9	155	21,1
Građevinska	11	16,4	37	55,2	19	28,4	67	9,1
Ugostiteljska	37	26,8	49	35,5	52	37,7	138	18,8
Hotelijsko-turistička	0		5	33,3	10	66,7	15	2,0
Kemijsko-tehnološka	4	11,8	26	76,5	4	11,8	34	4,6
Željeznička	5	15,2	28	84,8	0		33	4,5
UKUPNO	106	14,4	354	48,2	275	37,4	735	100

* Zbog malih empirijskih frekvencija spajali smo odjeljke "nedovoljan" i "dovoljan", te "vrlo dobar" i "odličan".

$$\chi^2 = 112,33 \quad C = 0,36$$

Učenici s vrlo dobrim ili odličnim uspjehom u najvećem su broju polaznici Pedagoške škole. Slijede učenici koji pohađaju Hotelijsko-turističku školu u Puli.

Više od 50% učenika Ekonomske škole također je na kraju školske godine ostvarilo vrlo dobar ili odličan uspjeh (tu naravno mislimo na učenike smještene u učeničkom domu i obuhvaćene istraživanjem). Najveći je postotak nedovoljnih i dovoljnih učenika u Ugostiteljskoj školi u Opatiji, a slijede učenici Tehničke i Građevinske škole u Rijeci.

Bolji ili lošiji školski uspjeh koji su postigli učenici pojedinih škola, još jednom potvrđuje činjenicu o postojanju elitnih i manje elitnih škola.

Izračunati χ^2 -test iznosi 112,33 i prelazi graničnu vrijednost χ^2 -testa za $m=20$ stupnjeva slobode na razini 0,01. To znači da je visok stupanj vjerojatnosti o povezanosti škole koju učenik pohađa i školskog uspjeha koji je postigao na kraju godine. $C=0,36$ ukazuje na to da je ta povezanost niska i možda važna.

Razred i školski uspjeh učenika

Tablica 20. Podaci o broju i postotku učenika s obzirom na razred koji su završili i školski uspjeh koji su postigli

RAZRED	ŠKOLSKI USPJEH									
	Nedovoljan (1)		Dovoljan (2)		Dobar (3)		Vrlo dobar (4)		Odličan (5)	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
PRVI	18	8,5	16	7,6	90	42,7	69	32,7	18	8,5
DRUGI	11	5,6	30	15,4	97	49,7	44	22,6	13	6,7
TREĆI	6	3,1	15	7,7	96	49,2	60	30,8	18	9,2
	2	1,5	8	6,0	71	53,0	41	30,6	12	9,0
	37	5,0	69	9,4	354	48,2	214	29,1	61	8,3

$$\chi^2 = 27,68 \quad C = 0,20$$

Najveći postotak učenika nije zadovoljio na kraju 1. razreda (nedovoljan uspjeh). U višim razredima taj se postotak smanjuje. Slabi školski uspjeh na kraju 1. razreda može biti rezultat nepostojanja navika za učenje. Ako učenici te navike nisu stekli u osnovnoj školi, teško ih je steći odjednom. Drugi razlog koji je vjerojatno ima utjecaja na slab školski uspjeh učenika nižih razreda srednje škole je to što ti učenici teže podnose odvojenost od roditelja i teže se prilagođuju na novu životnu i radnu sredinu. Iz tablice 20. uočava se također da se na kraju 2. razreda povećava postotak dobrih učenika, a smanjuje postotak vrlo dobrih i odličnih

učenika. To može biti između ostalog rezultat strožijeg kriterija nastavnika. Na kraju 3. i 4. razreda srednje škole ustaljuje se postotak učenika koji su postigli dobar, vrlo dobar i odličan uspjeh.

Budući da smo željeli ustanoviti da li postoji povezanost između razreda kojeg učenik pohađa i njegovoga školskog uspjeha na kraju školske godine, izračunali smo χ^2 -test. On u tom slučaju iznosi 27,68, i statistički je važan na razini 0,05, jer prelazi graničnu vrijednost χ^2 -testa za $m=12$ stupnjeva slobode. Dakle postoji statistički velika vjerojatnost o povezanosti razreda kojeg učenik pohađa i uspjeha na kraju školske godine. Međutim $C=0,20$ ne pokazuje visok stupanj povezanosti među tim varijablama.

Školski uspjeh domskih i vandomskih učenika

Također smo doveli u vezu školski uspjeh cijele populacije (vandomskih učenika) i učenika smještenih u domu (domskih učenika).

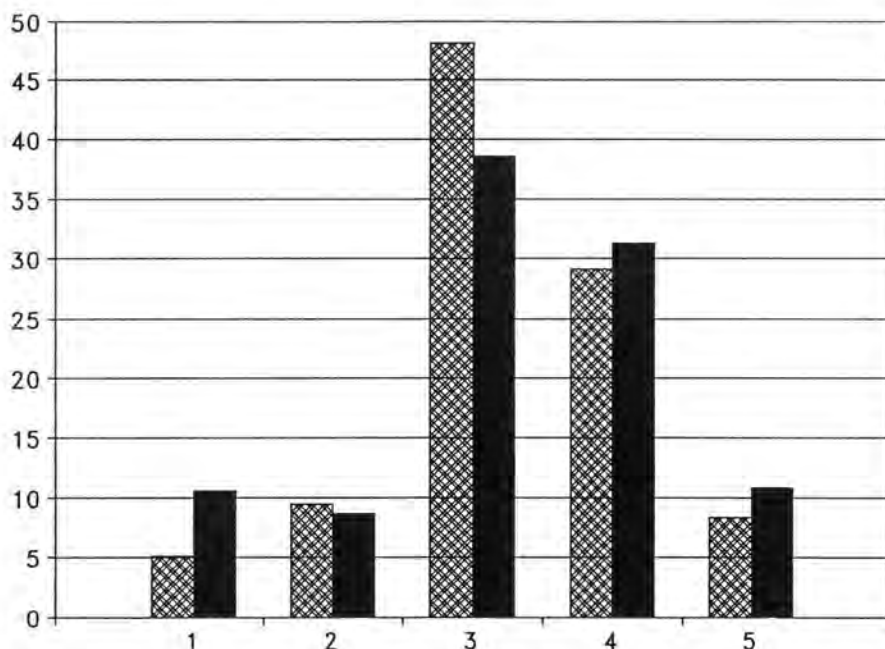
*Koji se
dovode u
(47) iz
inid
stalo
12 ugr
u
i druge
ok 155*

Tablica 21. Podaci o broju i postotku domskih i vandomskih učenika prema školskom uspjehu

ŠKOLSKI USPJEH	DOMSKI UČENICI		VANDOMSKI UČENICI	
	f	%	f	%
NEDOVOLJAN	37	5,03	1233	10,51
DOVOLJAN	69	9,39	1015	8,65
DOBAR	354	48,16	4532	38,64
VRLO DOBAR	214	29,12	3677	31,35
ODLIČAN	61	8,30	1273	10,85
UKUPNO	735	100,0	11730	100,0

Iz podataka se vidi da postoje razlike u školskom uspjehu učenika koji su smješteni u učeničkom domu i učenika izvan doma. Među vanskim učenicima ima više odličnih i vrlo dobrih, dok kod učenika u domu prevladava dobar uspjeh.

Grafički to izgleda ovako:



Slika 11. Grafički prikaz broja domskih i vandomskih učenika prema postignutom školskom uspjehu

Tablica 22. Prikaz postignutog i očekivanog školskog uspjeha domskih i vandomskih učenika

ŠKOLSKI USPJEH	DOMSKI UČENICI		VANDOMSKI UČENICI	
	f_o	f_t	f_o	f_t
NEDOVOLJAN	37	74,89	1233	1195,11
DOVOLJAN	69	63,92	1015	1020,08
DOBAR	354	288,10	4532	4597,90
VRLO DOBAR	214	229,43	3677	3661,57
ODLIČAN	61	78,66	1273	1255,34

$$\chi^2=42,130$$

Iz tablice se vidi da među domskim učenicima ima manje nedovoljnih nego što se očekivalo; dovoljnih učenika ima više od očekivanog, kao i dobrih. Što se tiče vrlo dobrih i odličnih učenika njih je manje nego što se očekivalo. Prema tome među domskim učenicima ima manje nedovoljnih učenika, ali isto tako vrlo dobrih i odličnih.

Među učenicima koji nisu smješteni u učenički dom ima više nedovoljnih učenika od očekivanog, dovoljnih i dobrih učenika ima nešto manje od očekivanog, a vrlo dobrih i odličnih učenika više od očekivanog. Dakle među vandomskim učenicima ima više nedovoljnih učenika, ali isto tako vrlo dobrih i odličnih. χ^2 iznosi

42,13, i prelazi graničnu vrijednost $\chi^2=13,27$ za $m=4$ stupnja slobode na razini 0,01. To znači da se domski i vandomski učenici statistički značajno razlikuju s obzirom na postignuti školski uspjeh.

* * *

Iz karakteristika ispitivanog uzorka i ispitivanje određenih odnosa među pojedinim varijablama mogu se izvesti sljedeći zaključci:

1. Povećanjem duljine boravka u učeničkom domu, smanjuje se broj nedovoljnih i dovoljnih učenika, a povećava se broj vrlo dobrih i odličnih.

2. Materijalne prilike roditelja i uspjeh učenika na kraju školske godine nezavisne su varijable.

3. Postoji statistički značajna razlika između školskog uspjeha učenika s obzirom na spol, i to u korist učenika. Među učenicama ima više odličnih, a manje dovoljnih i dobrih u odnosu prema učenicima.

4. Postoji bitna povezanost između školskog uspjeha učenika u osnovnoj školi i srednjoj školi, tj. bolji uspjeh na kraju školske godine postigli su učenici koji su to bili i na kraju osmog razreda.

5. U ispitivanim učeničkim domovima školski uspjeh učenika približno je jednak. Nema većih ekstrema.

6. Stupanj vjerojatnosti o povezanosti škole koju učenik pohađa i školskog uspjeha je visok. Međutim C-koeficijent ukazuje na to da je ta povezanost mala i možda važna.

7. Postoji statistički velika vjerojatnost o povezanosti razreda kojeg učenik pohađa i njegovog uspjeha na kraju školske godine. Izračunati C-koeficijent ne pokazuje visok stupanj povezanosti među tim varijablama.

8. Statistički se značajno razlikuju s obzirom na školski uspjeh domski i vandomski učenici. Među domskim učenicima ima manje onih s nedovoljnim uspjehom, ali isto tako i odličnim uspjehom. Kod domskih učenika prevladava dobar uspjeh.

8.1.8. Razlozi dolaska učenika u učenički dom

Učenici obuhvaćeni istraživanjem, zbog različitih su razloga došli u učenički dom. To prikazujemo u tablici 23.

Tablica 23. Podaci o broju i postotku učenika prema razlogu dolaska u učenički dom

MOGUĆNOSTI	f	%
Nepostojanje srednje škole	495	67,3
Želja za promjenom sredine	94	12,8
Želja za osamostaljenjem	74	10,1
Želja za kvalitetnijim znanjem	78	10,6
Nešto drugo	31	4,2

Najveći broj učenika koji su došli u učenički dom, navodi kao razlog svojeg dolaska nepostojanje srednje škole u mjestu u kojem žive. Takvih je učenika nešto više od polovice, točnije 495 ili 67,3%. Sljedeći je razlog zbog kojeg se učenici odlučuju za učenički dom, želja za promjenom sredine. Taj je razlog navelo 94 učenika ili 12,8%. To je donekle i razumljivo, budući da se radi o mlađim učenicima (adolescentima) koji su u toj dobi skloni određenim promjenama. Motiv donekle sličan prethodnom želja je za osamostaljenjem, i to u 74 učenika ili 10,1%, a 78 učenika ili 10,6 % odlučilo se za učenički dom zbog želje za kvalitetnijim znanjem.

Druge razloge dolaska u učenički dom naveo je 31 učenik ili 4,2%. Navodimo neke od tih razloga:

- zbog loših uvjeta kod kuće
- zbog želje za boljim sutra
- zbog smještaja
- zbog financijskih razloga
- zbog želje za morem
- zbog upoznavanja novih prijatelja
- zbog prisile oca
- zbog nalaženja dečka

Ispitali smo da li postoji povezanost između spola ispitanika i razloga dolaska u učenički dom. U tablici 24. izneseni su podaci o broju i postotku ispitanika s obzirom na spol i mogućnost *a*) iz anketnog upitnika (nepostojanje srednje škole u mjestu stanovanja).

Tablica 24. Podaci o broju i postotku učenika prema spolu i razlogu dolaska u učenički dom

SPOL	NEPOSTOJANJE SREDNJE ŠKOLE					
	NE (nezaokruženo)		DA (zaokruženo)		UKUPNO	
	f	%	f	%	f	%
Muški	173	38,2	280	61,8	453	61,1
Ženski	67	23,8	215	76,2	282	38,4
UKUPNO	240	32,7	495	67,3	735	100

$$\chi^2 = 15,80 \quad C = 0,15$$

Ispitanici ženskog spola u većem su postotku (76,2 %) u odnosu prema ispitanicima muškoga spola (61,8%) naveli kao razlog svojeg dolaska u učenički dom to što nije bilo željene srednje škole u njihovu mjestu.

Iz podataka u tablici 24. također smo izračunali χ^2 - test i C- koeficijent. S obzirom na to da izračunati $\chi^2 = 15,80$ prelazi graničnu vrijednost $\chi^2 = 6,64$ za $m = 1$ stupanj slobode na razini 0,01, možemo ustvrditi da postoji statistički velika vjerojatnost o povezanosti spola ispitanika i razloga dolaska u učenički dom, a to je u tom slučaju nepostojanje željene srednje škole u mjestu stanovanja. Međutim da je veza sasvim mala, pokazuje izračunati $C=0,15$.

U tablici 25. donosimo podatke o broju i postotku ispitanika s obzirom na spol i mogućnost b) iz anketnog upitnika (želja za promjenom sredine).

Tablica 25. Podaci o broju i postotku učenika prema spolu i razlogu dolaska u učenički dom

SPOL	ŽELJA ZA PROMJENOM SREDINE					
	NE (nezaokruženo)		DA (zaokruženo)		UKUPNO	
	f	%	f	%	f	%
Muški	382	84,3	71	15,7	453	61,6
Ženski	259	91,8	23	8,2	282	38,4
UKUPNO	641	87,2	94	12,8	735	100

$$\chi^2 = 8,14 \quad C = 0,11$$

Vidi se da je 15,7% učenika i 8,2% učenica došlo u učenički dom zbog želje za promjenom sredine. Dakle muškarci su pustolovnijeg duha od žena.

χ^2 -test u tom slučaju iznosi 8,14 i prelazi graničnu vrijednost χ^2 -testa =6,64 za $m=1$ stupanj slobode na razini 0,01. Dakle možemo ustvrditi da postoji statistički velika vjerojatnost o povezanosti spola ispitanika i želje za promjenom sredine kao razloga dolaska u učenički dom. Izračunati C-koeficijent =0,11 pokazuje da postoji mala povezanost između tih varijabli.

U tablici 26. prikazani su podaci o broju i postotku ispitanika s obzirom na spol i mogućnost c) iz anketnog upitnika (želja za osamostaljenjem).

Tablica 26. Podaci o broju i postotku učenika prema spolu i razlogu dolaska u učenički dom

SPOL	ŽELJA ZA OSAMOSTALJENJEM					
	NE (nezaokruženo)		DA (zaokruženo)		UKUPNO	
	f	%	f	%	f	%
Muški	400	88,3	53	11,7	453	61,6
Ženski	261	92,6	21	7,4	282	38,4
UKUPNO	661	89,9	74	10,1	735	100

$$\chi^2 = 3,02 \quad C = 0,07$$

Muškarci su u većem postotku (11,7%) u odnosu prema ženama (7,4 %) birali tu mogućnost kao razlog dolaska u učenički dom. Izračunati χ^2 - test ne prelazi graničnu vrijednost za $m=1$ stupanj slobode na razini 0,01. To znači da nema statistički velike vjerojatnosti o povezanosti spola ispitanika i želje za osamostaljivanjem.

U tablici 27. donosimo podatke o broju i postotku ispitanika prema spolu i mogućnosti d) iz anketnog upitnika (želja za kavlitetnijim znanjem).

Tablica 27. Podaci o broju i postotku ispitanika prema spolu i razlogu dolaska u učenički dom

SPOL	ŽELJA ZA KVALITETNIJIM ZNANJEM					
	NE (nezaokruženo)		DA (zaokruženo)		UKUPNO	
	f	%	f	%	f	%
Muški	395	87,2	58	12,8	453	61,6
Ženski	262	92,9	20	7,1	282	38,4
UKUPNO	657	89,4	78	10,6	735	100

$$\chi^2 = 5,4 \quad C = 0,9$$

Vidi se da je 58 ispitanika muškog spola ili 12,8% navelo kao razlog dolaska u učenički dom želju za kvalitetnijim znanjem, a taj je razlog navelo 20 ispitanica ili 7,1%. Može se zaključiti da muškarci u većem broju u odnosu prema ženama dolaze u učenički dom radi želje za kvalitetnijim znanjem. χ^2 -test ne prelazi graničnu vrijednost, što znači da nema statistički velike vjerojatnosti o povezanosti spola ispitanika i želje za kvalitetnijim znanjem kao razloga dolaska u učenički dom.

U našem istraživanju ispitali smo također da li postoji povezanost između razloga dolaska učenika u dom i njihovog uspjeha na kraju školske godine. U tablici 28. donosimo podatke o broju i postotku učenika s obzirom na razlog dolaska u učenički dom i školski uspjeh na kraju godine.

Tablica 28. Podaci o broju i postotku učenika s obzirom na razlog dolaska u učenički dom i uspjeh na kraju školske godine

NEPOSTOJANJE SREDNJE ŠKOLE	USPJEH NA KRAJU ŠKOLSKE GODINE									
	Nedovoljan (1)		Dovoljan (2)		Dobar (3)		Vrlo dobar (4)		Odličan (5)	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
NE (nezaokruženo)	10	4,2	40	16,7	125	52,1	48	20,0	17	7,1
DA (zaokruženo)	27	5,5	29	5,9	229	46,3	166	33,5	44	8,9
UKUPNO	37	5,0	69	9,4	354	48,2	214	29,1	61	8,3

$$\chi^2 = 32,59 \quad C = 0,21$$

Najveći postotak vrlo dobrih i dobrih učenika navelo je nepostojanje srednje škole u mjestu u kojem žive kao razlog dolaska u učenički dom. Možemo zaključiti da je to najčešći i ujedno "zdrav" razlog.

Iz tablice 28. izračunali smo χ^2 -test i C-koeficijent. S obzirom na to da izračunati $\chi^2=32,59$ prelazi graničnu vrijednost $\chi^2=13,28$ za $m=4$ stupnja slobode na razini 0,01, možemo ustvrditi da postoji statistički velika vjerojatnost o povezanosti razloga zbog kojeg su učenici došli u učenički dom (nepostojanje željene srednje škole u mjestu stanovanja) i školskog uspjeha na kraju školske godine. Međutim ta je povezanost vrlo mala budući da je izračunati $C=0,21$.

U tablici 29. donosimo podatke o broju i postotku učenika koji su kao razlog dolaska u učenički dom naveli želju za promjenom sredine, i njihov uspjeh na kraju školske godine.

Tablica 29. Podaci o broju i postotku učenika prema razlogu dolaska u učenički dom i uspjeh na kraju školske godine

PROMJENA SREDINE	USPJEH NA KRAJU ŠKOLSKE GODINE											
	Nedovoljan (1)		Dovoljan (2)		Dobar (3)		Vrlo dobar (4)		Odličan (5)		UKUPNO	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
NE (nezaokruženo)	35	5,5	49	7,6	304	47,4	185	30,4	58	9,0	641	87,2
DA (zaokruženo)	2	2,1	20	21,3	50	53,2	19	20,2	3	3,2	94	12,8
UKUPNO	37	5,0	69	9,4	354	48,2	214	29,1	61	8,3	735	100,0

$$\chi^2 = 24,93 \quad C = 0,18$$

Od 735 učenika, 94 navelo je kao razlog dolaska u učenički dom želju za promjenom sredine. Uspjeh tih učenika na kraju školske godine pokazuje najveći postotak dobrih i vrlo dobrih učenika.

χ^2 -test u našem slučaju iznosi 24,93, i prelazi graničnu vrijednost χ^2 -testa = 13,28 za $m=4$ stupnja slobode na razini 0,01. To znači da u našem istraživanju postoji visok stupanj vjerojatnosti o povezanosti želje za promjenom sredine kao razloga dolaska u učenički dom i uspjeha na kraju školske godine. Izračunati C-koeficijent=0,18 pokazuje da postoji mala korelacija između tih varijabli.

U tablici 30. nalaze se podaci o broju i postotku učenika koji su kao razlog dolaska u učenički dom naveli želju za osamostaljivanjem i njihovog uspjeha na kraju školske godine.

Tablica 30. Podaci o broju i postotku učenika s obzirom na razlog dolaska u učenički dom i uspjeh na kraju školske godine

ŽELJA ZA OSAMOST ALJENJEM	USPJEH NA KRAJU ŠKOLSKE GODINE											
	Nedovoljan (1)		Dovoljan (2)		Dobar (3)		Vrlo dobar (4)		Odličan (5)		UKUPNO	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
NE (nezaok- ruženo)	36	5,4	61	9,2	316	47,8	195	29,5	53	8,0	661	89,9
DA (zaok- ruženo)	1	1,4	8	10,8	38	51,4	19	25,7	8	10,8	74	10,1
UKUPNO	37	5,0	69	9,4	354	48,2	214	29,1	61	8,3	735	100,0

$$\chi^2 = 3,53 \quad C = 0,07$$

Vidi se da su učenici koji su kao razlog dolaska u učenički dom naveli želju za osamostaljivanjem većinom dobri i vrlo dobri učenici. χ^2 - test ne prelazi graničnu vrijednost $\chi^2 = 9,49$ za $m = 4$ stupnja slobode na razini 0,05. To znači da nema statistički velike vjerojatnosti o povezanosti želje za osamostaljivanjem kao razloga dolaska u učenički dom i uspjeha na kraju školske godine.

U tablici 31. donosimo podatke o broju i postotku učenika s obzirom na razlog dolaska u učenički dom i uspjeh na kraju školske godine.

Tablica 31. Podaci o broju i postotku učenika s obzirom na razlog dolaska u učenički dom i uspjeh na kraju školske godine

ŽELJA ZA KVALITETNIJIM ZNAJEM	USPJEH NA KRAJU ŠKOLSKE GODINE											
	Nedovoljan (1)		Dovoljan (2)		Dobar (3)		Vrlo dobar (4)		Odličan (5)		UKUPNO	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
NE (nezaok- ruženo)	31	4,7	56	8,5	322	49,0	197	30,0	51	7,8	657	89,4
DA (zaok- ruženo)	6	7,7	13	16,7	32	41,0	17	21,8	10	12,8	78	10,6
UKUPNO	37	5,0	69	9,4	354	48,2	214	29,1	61	8,3	735	100,0

$$\chi^2 = 10,83 \quad C = 0,12$$

Najveći broj učenika koji su kao razlog dolaska u učenički dom naveli želju za kvalitetnijim znanjem, završilo je školsku godinu s dobrim uspjehom. Slijede učenici koji su na kraju školske godine postigli vrlo dobar uspjeh. χ^2 - test iznosi 10,83, i prelazi graničnu vrijednost χ^2 -testa =9,49 za $m=4$ stupnja slobode na razini 0,05. Međutim budući da χ^2 -test jedva prelazi graničnu vrijednost, izlazi da nema visokog stupnja vjerojatnosti o utjecaju želje za kvalitetnijim znanjem (kao razloga dolaska u učenički dom) na školski uspjeh učenika. To potvrđuje i izračunati C-koeficijent koji iznosi 0,12.

8.1.9. Ponovni dolazak (smještaj) u učenički dom

Učenički dom za mnoge učenike donosi promjene u strukturi i dinamici življenja, jer moraju preuzimati nove odgovornosti i nov način života. To je nova socijalna interakcija.

Pozitivna socijalno-emocionalna atmosfera pomaže kohezivnosti i uspješnosti skupine i odgajnika (učenika), nepovoljna socijalno-emocionalna atmosfera udaljuje članove skupine i smanjuje prostor za ugodne međusobne kontakte. U takvom prostoru neki učenici ne mogu djelovati, pa se vjerojatno ne bi ponovno odlučili za život (smještaj) u učeničkom domu. Upravo zato zanimalo nas je da li bi učenici ponovno došli stanovati u učenički dom.

Tablica 32. Podaci o broju i postotku ispitanika s obzirom na ponovni dolazak (smještaj) u učenički dom

MOGUĆNOSTI	f	%
Da, ponovno bih došao(la)	527	71,7
Ne, ne bih došao(la)	169	23,0
Bez odgovora	39	5,3
UKUPNO	735	100,0

Podaci pokazuju da bi 71,7% učenika ponovno došlo u učenički dom, a 23% ne bi ponovno izabralo smještaj u učeničkom domu.

Kao najčešće razloge zbog kojih ne bi ponovno došli ispitanici su naveli domski red i disciplinu. Naime učenički domovi moraju uspostaviti određeni red i disciplinu, da bi mogli djelovati i omogućiti život i rad velikom broju učenika na relativno malom prostoru. Kućnim redom i disciplinom učenički domovi moraju stvoriti uvjete za zajednički život i rad mladih ljudi s različitim interesima, sposobnostima, motivacijom. Međutim kao što pokazuju rezultati istraživanja, ima učenika koji se ne mogu priviknuti na takav život.

Najčešći su razlozi zbog kojih bi učenici ponovno došli stanovati u učenički dom sklapanje novih prijateljstava, svakodnevno učenje u učeničkom domu, mogućnost da se osamostali, povoljni uvjeti života i rada. Pretpostavljali smo da su ispitanici ženskog i muškog spola dali različite odgovore na to pitanje.

Tablica 33. Podaci o broju i postotku ispitanika prema spolu i ponovnom dolasku (smještaju) u učenički dom

SPOL	Da, ponovno blh došao(la)		Ne, ne blh došao(la)		UKUPNO	
	f	%	f	%	f	%
Muški	310	72,8	116	27,2	426	61,2
Ženski	217	80,4	53	19,6	270	38,8
UKUPNO	527	75,7	169	24,3	696	100,0

Kao što se vidi, veći je postotak učenica koje bi ponovno došle u učenički dom. Vjerojatno je razlog to što su žene discipliniranije i lakše prihvaćaju kućni red.

8.2. KAKO JE UČENIK UČIO KOD KUĆE PRIJE DOLASKA U UČENIČKI DOM

Učenik doživljava promjene kada prelazi iz osnovne škole u srednju školu, napose ako pritome mora napustiti svoje mjesto i obitelj.

Ima učenika kojima su kod kuće roditelji organizirali radni dan, i onih koji su navikli učiti isključivo sami, u posebnoj prostoriji. U učeničkom domu drugi je "režim" života, rada i učenja. Učenje je organizirano u odgojnim skupinama, počinje i završava u točno određeno vrijeme, uvjeti za rad umnogome se razlikuju od uvjeta u obitelji. Svaki učenik "donio" je u učenički dom svoje navike oblikovane u specifičnoj životnoj sredini. U novoj životnoj i radnoj sredini sve se to mijenja, zbog toga se neki učenici teže, a neki lakše prilagođuju novoj sredini i navikama. To se odnosi i na učenje u učeničkom domu. Zbog toga smo ispitali koje i kakve su navike u učenju učenici stekli kod kuće, prije dolaska u učenički dom.

U psihologiji se kao prijeko potrebni uvjeti za učenje, navode¹⁷⁷ određeni prostor (kutak za učenje) namijenjen isključivo toj aktivnosti, određeno vrijeme za

177 Andrilović V.: Samostalno učenje, Birotehnika, Zagreb 1979.

Andrilović V.: Kako odrastao čovjek uči, Školska knjiga, Zagreb 1976.

Andrilović V., Čudina - Obradović M.: Psihologija učenja i nastave, Školska knjiga, Zagreb 1985.

Furlan I.: Moderna nastava i intenzivnije učenje, Školska knjiga, Zagreb 1966.

Furlan I.: Podučavanje i vrste učenja, Pedagoški rad 1, Zagreb 1990.

Furlan I.: Učenje kao komunikacija, PKZ, Zagreb 1978.

Furlan I.: Primijenjena psihologija učenja, Školska knjiga, Zagreb 1984.

Furlan I.: Psihologija podučavanja, Školska knjiga, Zagreb 1990.

Smolić - Krković N.: Zašto i kako učiti, Školska knjiga, Zagreb 1981.

učenje i priprema. To znači da učenik uči na istom, za to određenome mjestu i u jednako vrijeme, te da se priprema za učenje.

U tablici 34. donosimo podatke o broju i postotku učenika prema odgovorima na pitanje o tome kako je učenik učio prije dolaska u učenički dom (vrijeme učenja, mjesto učenja, priprema za učenje).

Tablica 34. Podaci o broju i postotku učenika prema načinu učenja kod kuće

MOGUĆNOSTI	f	%
Uvijek u jednako vrijeme	119	16,2
Bez vremenskog rasporeda	525	71,4
Stalno mjesto za učenje	321	43,7
Uvijek na drugome mjestu	85	11,6
Priprema za učenje	123	16,7
Učenje bez pripreme	147	20,0

Podaci pokazuju da je većina učenika kod kuće učila bez rasporeda, i to njih 525 ili 71,4%, a 119 učenika ili 16,2% učilo je uvijek u jednako vrijeme. S obzirom na mjesto učenja, gotovo polovica učenika, odnosno 321 ili 43,7% imalo je svoje stalno mjesto za učenje, 123 učenika ili 16,7 % pripremalo se za učenje kod kuće, a 147 učenika ili 20 % nije se pripremalo.

Iz odgovora ispitanika može se zaključiti da se učenici koji su ušli u uzorak istraživanja, prije dolaska u učenički dom nisu pripremali za učenje, te da je većina njih učila bez rasporeda. Gotovo polovica učenika imala je stalno mjesto za učenje, a mali broj učio je uvijek na drugome mjestu.

Stalno mjesto za učenje lakše je i jednostavnije osigurati nego li učenje uvijek u jednako vrijeme. Vjerojatno su učenici kod kuće imali stalni kutak za učenje. Što se tiče rasporeda, iz odgovora ispitanika proizlazi da ga je teže osigurati, budući da učenici najčešće uče prema potrebi tj. kada znaju da će biti pitani, a to može biti u različitim razdobljima.

Ispitali smo također da li ima razlike između spola ispitanika i navike učenja kod kuće.

U tablici 35. donosimo podatke o broju i postotku ispitanika s obzirom na spol i vrijeme učenja kod kuće (uvijek u jednako vrijeme, ili bez rasporeda).

Tablica 35. Podaci o broju i postotku učenika prema spolu i vremenu učenja kod kuće

SPOL	UVIJEK U JEDNAKO VRIJEME		BEZ RASPOREDA		UKUPNO	
	f	%	f	%	f	%
Muški	63	15,5	344	84,5	407	63,2
Ženski	56	23,6	181	76,4	237	36,8
UKUPNO	119	18,5	525	81,5	644	100,0

$$\chi^2 = 6,07 \quad C = 0,10$$

Vidi se da je među učenicima koji su kod kuće učili uvijek u jednako vrijeme, veći broj žena. χ^2 -test ne prelazi graničnu vrijednost $\chi^2=6,64$ za $m=1$ stupanj slobode na razini 0,01. To znači da nema statistički velike vjerojatnosti o povezanosti spola ispitanika i vremena učenja kod kuće.

U tablici 36. podaci su o broju i postotku ispitanika prema spolu i mjestu učenja kod kuće (stalno mjesto ili uvijek na drugome mjestu).

Tablica 36. Podaci o broju i postotku učenika prema spolu i mjestu učenja kod kuće

SPOL	STALNO MJESTO		UVIJEK NA DRUGOME MJESTU		UKUPNO	
	f	%	f	%	f	%
Muški	200	80,3	49	19,7	249	61,3
Ženski	121	77,1	36	22,9	157	38,7
UKUPNO	321	79,1	85	20,9	406	100,0

$$\chi^2=0,54 \quad C=0,04$$

Vidi se da je 200 ispitanika muškog spola ili 80,3% imalo stalno mjesto za učenje kod kuće, što je malo više u odnosu prema ženskome spolu. Njih je 121 ili 77,1% imalo stalno mjesto za učenje kod kuće.

Budući da izračunati χ^2 - test ne prelazi graničnu vrijednost, možemo zaključiti da nema statistički velike vjerojatnosti o povezanosti spola ispitanika i mjesta za učenje kod kuće.

U tablici 37. navedeni su podaci o broju i postotku učenika prema spolu i pripremanju za učenje kod kuće.

Tablica 37. Podaci o broju i postotku učenika prema spolu i pripremanju za učenje

SPOL	PRIPREMAO SE		NIJE SE PRIPREMAO		UKUPNO	
	f	%	f	%	f	%
Muški	92	48,7	97	51,3	189	70,0
Ženski	31	38,3	50	61,7	81	30,0
UKUPNO	123	45,6	147	54,4	270	100,0

$$\chi^2 = 2,07 \quad C = 0,10$$

Od 123 ispitanika ili 45,6% koliko ih se kod kuće pripremalo za učenje, 92 ili 48,7% muškog je spola, a 31 ili 38,3% ženskog, mada se moglo očekivati da je situacija obrnuta, tj. da se za učenje pripremao veći broj učenica, a ne učenika. χ^2 -test pokazuje da nema statistički velike vjerojatnosti o povezanosti spola ispitanika i njihova pripremanja za učenje kod kuće, prije dolaska u učenički dom.

Zanimalo nas je i to kakav su utjecaj imale navike učenika (vezane uz mjesto, vrijeme i pripremu za učenje) kod kuće na njihov školski uspjeh na kraju osmog razreda. Podaci u tablici 38. odnose se na školski uspjeh učenika na kraju osmog razreda i vrijeme učenja kod kuće (uvijek u jednako vrijeme ili bez rasporeda).

Tablica 38. Podaci o broju i postotku učenika s obzirom na vrijeme učenja kod kuće i uspjeh na kraju osmog razreda

MOGUĆNOSTI	USPJEH NA KRAJU OSMOG RAZREDA									
	Dovoljan		Dobar		Vrlo dobar		Odličan		UKUPNO	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Uvijek u jednako vrijeme	4	3,4	25	21,0	37	31,1	53	44,5	119	18,5
Bez rasporeda	10	1,9	135	25,7	216	41,1	164	31,2	525	81,5
UKUPNO	14	2,2	160	24,8	253	39,3	217	33,7	644	100,0

$$\chi^2 = 9,40 \quad C = 0,20$$

Vidi se da je najveći postotak učenika koji je kod kuće učio uvijek u jednako vrijeme, na kraju osmog razreda postigao vrlo dobar i odličan uspjeh. Međutim može se također uočiti da uspjeh učenika na kraju osmog razreda koji su učili bez rasporeda, nije nimalo lošiji od učenika koji su učili uvijek u jednako vrijeme.

Da bismo ustanovili vjerojatnost i stupanj povezanosti između vremena učenja kod kuće i školskog uspjeha na kraju osmog razreda, izračunali smo χ^2 -test i C-koeficijent. $\chi^2=9,40$ prelazi graničnu vrijednost χ^2 -testa za $m=3$ stupnja slobode, što znači da je statistički velika razlika odnosno stupanj vjerojatnosti da je vrijeme učenja varijabla koja utječe na školski uspjeh učenika. $C = 0,20$ pokazuje da je korelacija zanemariva.

Ispitali smo također da li je mjesto za učenje kod kuće utjecalo na učenikov školski uspjeh na kraju osmog razreda.

Tablica 39. Podaci o broju i postotku učenika s obzirom na mjesto učenja kod kuće i uspjeh na kraju osmog razreda

MOGUĆNOSTI	USPJEH NA KRAJU OSMOG RAZREDA									
	Dovoljan		Dobar		Vrlo dobar		Odličan		UKUPNO	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Stalno mjesto	1	0,3	84	26,2	116	36,1	120	37,4	321	79,1
Uvijek na drugom mjestu	1	1,2	18	21,2	34	40,0	32	37,6	85	20,9
UKUPNO	2	0,5	102	25,1	150	36,9	152	37,4	406	100,0

$$\chi^2 = 2,03 \quad C = 0,07$$

Kao što se vidi, najveći postotak učenika koji su kod kuće imali stalno mjesto za učenje, na kraju osmogodišnjeg školovanja postigao je vrlo dobar i odličan uspjeh. $\chi^2=2,0$ ne prelazi graničnu vrijednost na razini 0,05 za $m=3$ stupnja slobode. To znači da nema statistički velike vjerojatnosti o povezanosti školskog uspjeha učenika na kraju osmog razreda i mjesta za učenje kod kuće. C-koeficijent također potvrđuje da nema povezanosti između tih varijabli.

Uz to što smo ispitali utjecaj mjesta i vremena za učenje na uspjeh učenika na kraju osmog razreda, ispitali smo i utjecaj pripremanja za učenje kod kuće na uspjeh na kraju osmog razreda.

Tablica 40. Podaci o broju i postotku učenika s obzirom na pripremanje ili nepripremanje za učenje i uspjeh na kraju osmog razreda

MOGUĆNOSTI	USPJEH NA KRAJU OSMOG RAZREDA									
	Dovoljan		Dobar		Vrlo dobar		Odličan		UKUPNO	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Pripremo se	2	1,6	22	17,9	51	41,5	48	39,0	123	45,6
Nije se pripremao	3	2,0	32	21,8	57	38,8	55	37,4	147	54,4
UKUPNO	5	1,9	54	20,0	108	40,0	103	38,1	270	100,0

$$\chi^2 = 0,73 \quad C = 0,05$$

Vidi se da pripremanje za učenje nije bitnije utjecalo na školski uspjeh učenika. Naime postotak učenika koji su postigli dovoljan, dobar, vrlo dobar i odličan uspjeh na kraju osmog razreda, gotovo je identičan.

Da nema statistički velike vjerojatnosti o povezanosti pripremanja za učenje kod kuće i postignutog uspjeha na kraju osmog razreda, pokazuje nam χ^2 -test koji ne prelazi graničnu vrijednost za $m=3$ stupnja slobode na razini 0,05. Da nema povezanosti među tim varijablama, pokazuje i C-koeficijent.

Od ispitivanih učenika također smo željeli saznati da li su kod kuće učili sami ili s nekim. Podatke o tome donosimo u tablici 41.

Tablica 41. Podaci o broju i postotku učenika s obzirom na individualno učenje i učenje u skupini

MOGUĆNOSTI	f	%
Isključivo sami	561	76,3
Prema potrebi s kolegama	109	14,8
Uvijek s nekim	12	1,6
Navikli učiti u skupini	11	1,5
Nešto drugo	20	2,7
Bez odgovora	22	3,0
UKUPNO	735	100,0

Dakle većina je učenika (76,3%) prije dolaska u učenički dom najčešće učila isključivo sama. Slijede učenici koji su prema potrebi učili s kolegama (14,8%). Manji je broj učenika koji su uvijek učili s nekim (1,6%), i onih koji su navikli učiti u skupini (1,5%). Također ima učenika (2,7%) koji su naveli da gotovo nikada nisu

učili, da su najčešće učili sami uz glazbu, i onih koji su najčešće učili ovisno o predmetu.

Pretpostavljali smo da ima razlike u odgovorima na to pitanje s obzirom na spol ispitanika.

Tablica 42. Podaci o broju i postotku učenika prema spolu i načinu učenju

SPOL	MOGUĆNOSTI											
	A		B		C		D		E		UKUPNO	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Muški	349	79,7	57	13,0	9	2,1	8	1,8	15	3,4	438	61,4
Ženski	212	77,1	52	18,9	3	1,1	3	1,1	5	1,8	275	38,6
UKUPNO	561	78,7	109	15,3	12	1,7	11	1,5	20	2,8	713	100,0

$$\chi^2 = 7,06 \quad C = 0,10$$

Rezultati pokazuju da su u jednakome postotku muški i ženski ispitanici najčešće učili sami (79,7% muških i 77,1% ženskih). Prije dolaska u učenički dom, najčešće su učili prema potrebi s kolegama 57 ispitanika muškog spola ili 13,0%, i 52 ispitanice ili 18,9%. Manji je postotak učenica i učenika koji su kod kuće uvijek učili s nekim (1,1 % ispitanica i 2,1% ispitanika). Da su uglavnom navikli učiti u skupini, naveo je gotovo jednaki broj ispitanika obaju spolova (1,8% muških i 1,1% ženskih ispitanika).

Da bismo ustanovili vjerojatnost i stupanj povezanosti između spola ispitanika i načina učenja kod kuće, izračunali smo χ^2 -test i C-koeficijent. $\chi^2=7,06$ ne prelazi graničnu vrijednost χ^2 -testa za $m=4$ stupnja slobode na razini 0,05, što znači da nema statistički velike vjerojatnosti o povezanosti spola ispitanika i individualnog učenja ili učenja u skupini. To potvrđuje i C-koeficijent. Osim tih podataka, zanimalo nas je da li je način učenja utjecao na školski uspjeh na kraju osmog razreda.

U tablici 43. podaci su o broju i postotku ispitanika s obzirom na način učenja kod kuće i uspjeh na kraju osmog razreda.

Tablica 43. Podaci o broju i postotku učenika s obzirom na način učenja i uspjeh na kraju osmog razreda

MOGUĆNOSTI	USPJEH NA KRAJU OSMOG RAZREDA									
	Dovoljan		Dobar		Vrlo dobar		Odličan		UKUPNO	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Isključivo sam	13	2,3	146	26,0	226	40,3	176	31,4	561	78,7
Prema potrebi s kolegama	1	0,9	26	23,9	42	38,5	40	36,7	109	15,3
Navikao učiti u skupini *	0	/	11	47,8	9	39,1	3	13,0	23	3,2
Nešto drugo	4	20,0	4	20,0	5	25,0	7	35,0	20	2,8
UKUPNO	18	2,5	187	26,2	282	39,6	226	31,7	713	100,0

*Zbog malih empirijskih frekvencija spojili smo odjeljke "uvijek s nekim" i "navikao učiti u skupini".

$$\chi^2 = 35,27 \quad C = 0,22$$

Iz tablice izlazi da je jednaki broj učenika koji su osmi razred završili s vrlo dobrim ili odličnim uspjehom, a kod kuće su najčešće učili isključivo sami ili prema potrebi s kolegama. $\chi^2=35,27$ prelazi graničnu vrijednost $\chi^2=23,59$ na razini 0,01 za $m=9$ stupnjeva slobode, što znači da je visok stupanj vjerojatnosti utjecaja individualnog učenja ili učenja u skupini na uspjeh učenika na kraju osmog razreda. $C=0,22$ ukazuje na nisku korelaciju odnosno na malu povezanost između promatranih varijabli.

Povezanost između načina učenja i uspjeha na kraju osmog razreda, tražili smo analizom variance. $F=2,30$ manji je od graničnog (za 4 stupnja i 708 stupnjeva slobode i na razini 0,05), što znači da način učenja (individualno učenje ili učenje u skupini) nije utjecalo na školski uspjeh učenika na kraju osmog razreda. Intenzitet povezanosti $\eta=0,12$ ukazuje na malu povezanost ispitivanih varijabli.

Tablica 43.a Prikaz analize variance

Izvor varijabiliteta	Suma kvadrata	Stupnjevi slobode	Srednji kvadrat	F
Između skupina	7,70	4	1,92	1,92/0,83 = 2,30
Unutar skupina	592,25	708	0,83	

Radne su navike bitna osnovna obilježja svakog odgoja. Učenici koji ih nisu stekli redovito, ne završavaju školovanje navrijeme, a i kasnije doživljuju neuspjeh na radnome mjestu.

Učenje, stjecanje znanja osnova je na kojoj se formiraju radne navike. Zato je zadaća učeničkog doma da učenike navikne na rad i učenje, na temeljitost, strpljivost i odgovornost prema učenju i radu. Ima indikacija o tome da se u obveznoj školi ne vodi dovoljno računa o svakodnevnom (kontinuiranom) učenju, pa mnogi učenici dramatično doživljuju početak srednjoškolskog obrazovanja, kada se pojavljuje velik broj negativnih ocjena.

Ispitali smo da li su učenici kod kuće učili svakodnevno ili "kampanjski". Odgovori na to pitanje nalaze se u tablici 44.

Tablica 44. Podaci o broju i postotku učenika prema čestoti učenja kod kuće

MOGUĆNOSTI	f	%
Svakodnevno	212	28,8
Kad ti se dalo	143	19,5
Kad će te pitati	320	43,5
Nešto drugo	40	5,4
Bez odgovora	20	2,7
UKUPNO	735	100,0

Iz podataka se vidi da je od 715 učenika koliko ih je odgovorilo na to pitanje, 320 ili 43,5% kod kuće učilo kad su znali da će u školi biti ispitani, 212 učenika ili 28,8% učilo je kod kuće svakodnevno, 143 učenika ili 19,5% kad im se dalo, a 40 učenika ili 5,4% navodi druge odgovore, od kojih smo izabrali najčešće:

- kad sam imao što učiti
- kad sam osjećao potrebu za učenjem
- kad bi imala vremena zbog kućnih poslova i obveza
- kad nisam zapamtila što smo radili na satu

Ispitali smo da li ima razlike s obzirom na spol ispitanika i čestotom učenja kod kuće.

Tablica 45. Podaci o broju i postotku ispitanika s obzirom na spol i čestoću učenja kod kuće

SPOL	Svakodnevno		Kad nam se dalo		Kad će pitati		Nešto drugo		UKUPNO	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Muški	111	25,1	99	22,4	210	47,5	22	5,0	442	61,8
Ženski	101	37,0	44	16,1	110	40,3	18	6,6	273	38,2
UKUPNO	212	29,7	143	20,0	320	44,8	40	5,6	715	100,0

$$\chi^2 = 14,11 \quad C = 0,14$$

Podaci pokazuju da je veći postotak ispitanika (37,0%) ženskog spola u odnosu prema muškome spolu (25,1%) kod kuće učilo svakodnevno. Da su učili kad im se dalo, navelo je 22,4% učenika i i 16,1% učenica. Veći postotak učenika (47,5%) u odnosu prema učenicama (40,3%) kod kuće je učilo kad su znali da će ih ispitati.

Analiza odgovora ispitanika ukazuje na činjenicu da je gotovo polovica učenika kod kuće najčešće učila kad su znali da će ih u školi ispitati. Dakle za tu skupinu ispitanika učenje je bila obveza nametnuta izvana, koju je trebalo ispuniti prema potrebi. Međutim ima učenika koji su kod kuće učili svakodnevno, pa se može zaključiti da nisu učili samo da bi u školi postigli određene rezultate, već su željeli nešto naučiti i znati.

Za ispitanike koji su naveli da su učili kod kuće kad im se dalo, može se zaključiti da im ni ekstrinsečni ni intrinsečni razlozi nisu dovoljni da bi ih "pokrenuli" na učenje.

Da bismo ustanovili vjerojatnost i stupanj povezanosti između spola ispitanika i čestoće učenja kod kuće, iz podataka u tablici 45. izračunali smo χ^2 -test, a za stupanj povezanosti C-koeficijent. χ^2 -test koji u našem slučaju iznosi 14,11 statistički je bitan na razini 0,01, jer prelazi graničnu vrijednost χ^2 -testa za $m=3$ stupnja slobode. To znači da je visok stupanj vjerojatnosti o povezanosti spola ispitanika i čestoće učenja. C-koeficijent pokazuje da je ta povezanost mala.

Činjenica je da je učenike od prvog dana kada krenu u školu prijeko potrebno naučiti da samoinicijativno pristupaju svojim školskim obvezama, u prvom redu učenju. Ako u tome ne uspijemo, učenici će uvijek "tražiti" određeni "impuls" izvana za svoje školske obveze. Upravo zato željeli smo ispitati kako su učenici pristupali školskim obvezama kod kuće, prije dolaska u učenički dom.

Tablica 46. Podaci o broju i postotku učenika s obzirom na pristupanje školskim obvezama

MOGUĆNOSTI	f	%
Samoinicijativno	655	89,1
Na nagovor roditelja	39	5,3
Na nagovor razrednika	2	0,3
Na nagovor nastavnika	3	0,4
Nešto drugo	16	2,2
Bez odgovora	20	2,7
UKUPNO	735	100,0

Većina je naših ispitanika školskim obvezama pristupala samoinicijativno (89,1%), na nagovor roditelja pristupalo je 39 ispitanika (5,3%), 2 ispitanika (0,3%) navela su da su školske obveze obavljali na nagovor razrednika, a 3 ispitanika (0,4%) na nagovor nastavnika. Ni jednu od ponuđenih mogućnosti nije odabralo 16 ispitanika (2,2%), već između ostalog navode:

- na nagovor djevojke ili dečka
- na nagovor djeda
- kako kada, ovisno o situaciji
- kada dobijem lošu ocjenu

Analiza odgovora upućuje na zaključak o tome da je većina učenika prije dolaska u učenički dom samoinicijativno pristupala školskim obvezama. Mali je broj učenika kojima je bilo potrebno da ih netko drugi "podsjeti" na učenje. Prema tome može se pretpostaviti da će većina učenika i u učeničkome domu samoinicijativno pristupati svojim školskim obvezama.

U tablici 47. prikazani su rezultati odgovora na to pitanje, s obzirom na spol.

Tablica 47. Podaci o broju i postotku učenika prema spolu i pristupanju školskim obvezama

SPOL	Samoinicijativno		Na nagovor roditelja		Nešto drugo		UKUPNO	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Muški	399	90,1	31	7,0	13	2,9	443	62,0
Ženski	256	94,1	8	2,9	8	2,9	272	38,0
UKUPNO	655	91,6	39	5,5	21	2,9	715	100,0

$$\chi^2 = 5,40 \quad C = 0,08$$

Vidi se da su ispitanice u većem postotku od ispitanika samoinicijativno pristupale školskim obvezama. Može se dakle zaključiti da je učenicima trebao netko (roditelj, nastavnik, razrednik) da ih podsjeti na njihove dužnosti i obveze. To je razumljivo, jer znamo da su djevojke u tom pogledu odgovornije i marljivije.

8.3. OSOBNI RASPORED UČENJA U UČENIČKOM DOMU

U teorijskom dijelu rada ukazali smo na važnost planiranja i programiranja ukupnog života i rada u učeničkom domu, i to skupno i pojedinačno. Osobni raspored učenja u učeničkom domu radni je instrument i pomoć za svakodnevno usvajanje znanja stečenog u školi. To je učenicima poticaj za rad, i u njih stvara navike, podiže radnu disciplinu i kulturu rada. Zato smo željeli ispitati imaju li učenici osobni raspored učenja u učeničkom domu, i ako ga imaju koliko ga se pridržavaju, te kakav je njegov utjecaj na školski uspjeh.

U tablici 48. podaci su o broju i postotku ispitanika prema osobnom rasporedu učenja u učeničkom domu.

Tablica 48. Podaci o broju i postotku učenika prema osobnom rasporedu učenja u učeničkom domu

MOGUĆNOSTI	f	%
Ima raspored učenja	555	75,5
Nema raspored učenja	170	23,1
Bez odgovora	10	1,4
UKUPNO	735	100,0

Od 735 učenika obuhvaćenih istraživanjem, 10 (1,4%) nije odgovorilo na to pitanje. Vidi se također da 555 učenika (75,5%) ima, a 170 učenika (23,1%) nema svoj osobni raspored učenja u učeničkom domu.

U tablici 49. navedeni su podaci o broju i postotku ispitanika prema spolu i osobnom rasporedu učenja u učeničkom domu.

Tablica 49. Podaci o broju i postotku ispitanika prema spolu i osobnom rasporedu učenja

SPOL	Ima raspored učenja		Nema raspored učenja		UKUPNO	
	f	%	f	%	f	%
Muški	368	81,4	84	18,6	452	62,3
Ženski	187	68,5	86	31,5	273	37,7
UKUPNO	555	76,6	170	23,4	725	100,0

$$\chi^2 = 15,11 \quad C = 0,15$$

Od 555 učenika koji imaju osobni raspored učenja u učeničkom domu, muškaraca je 368 ili 81,4%, a žena 187 ili 68,5%. Dakle veći je broj muškaraca u odnosu prema ženama, koji imaju osobni raspored učenja u učeničkom domu.

Izračunali smo χ^2 -test i C-koeficijent da bismo ustanovili vjerojatnost i stupanj povezanosti spola ispitanika i rasporeda učenja u učeničkom domu. χ^2 -test iznosi 15,11, i statistički je bitan jer prelazi graničnu vrijednost $\chi^2=6,64$ za $m=1$ stupanj slobode na razini 0,01. To znači da je statistički velika vjerojatnost povezanosti spola ispitanika i osobnog rasporeda učenja u učeničkom domu. Međutim $C=0,15$ pokazuje da gotovo i nema povezanosti među promatranim varijablama.

Ispitali smo da li osobni raspored učenja u učeničkom domu djeluje na školski uspjeh.

Tablica 50. Podaci o broju i postotku učenika s obzirom na osobni raspored učenja u učeničkom domu i školski uspjeh

MOGUĆNOSTI	ŠKOLSKI USPJEH											
	Nedovoljan		Dovoljan		Dobar		Vrlo dobar		Odličan		UKUPNO	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Ima raspored učenja	30	5,4	58	10,5	265	47,7	157	28,3	45	8,1	555	76,6
Nema raspored učenja	5	2,9	9	5,3	86	50,6	55	32,4	15	8,8	170	23,4
UKUPNO	35	4,8	67	9,2	351	48,4	212	29,2	60	8,3	725	100,0

$$\chi^2=6,41 \quad C=0,10$$

Vidi se da nema razlike u uspjehu na kraju školske godine između učenika koji imaju osobni raspored učenja u učeničkom domu, i onih koji ga nemaju. Dakle učenikov osobni raspored učenja u učeničkom domu ne utječe bitno na školski uspjeh. Takvu tendenciju pokazuje i χ^2 -test koji u našem slučaju iznosi 6,41, i ne prelazi graničnu vrijednost $\chi^2=9,50$ za $m=4$ stupnja slobode na razini 0,05. To znači da nema statistički velike vjerojatnosti o povezanosti osobnog rasporeda učenja u učeničkom domu i školskog uspjeha učenika. To potvrđuje i C-koeficijent.

Ako učenik ima osobni raspored učenja u učeničkom domu, to prema našem mišljenju još uvijek ne znači da ga se pridržava u potpunosti, što svakako ovisi o učeniku, ali i o nizu drugih okolnosti. Upravo zato zanimalo nas je koliko se učenik pridržava osobnog rasporeda učenja u učeničkom domu.

U tablici 51. su navedeni podaci o broju i postotku učenika prema njihovim odgovorima.

Tablica 51. Podaci o broju i postotku učenika prema pridržavanju osobnog rasporeda učenja u učeničkom domu

MOGUĆNOSTI	f	%
Potpuno se pridržava	162	22,0
Djelomično se pridržava	417	56,7
Ne pridržava se	67	9,1
Bez odgovora	89	12,1
UKUPNO	735	100,0

▼ Kao što se vidi iz tablice 51., 162 učenika ili 22,0% u potpunosti se pridržava osobnog rasporeda učenja u učeničkom domu, djelomično se pridržava 417 učenika ili 56,7%, a 67 učenika ili 9,1% uopće se ne pridržava osobnog rasporeda učenja. Odgovore ispitanika na to pitanje prikazat ćemo i s obzirom na spol.

Tablica 52. Podaci o broju i postotku ispitanika prema spolu i stupnju pridržavanja osobnog rasporeda učenja

SPOL	Potpuno se pridržava		Djelomično se pridržava		Ne pridržava se		UKUPNO	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Muški	114	28,1	262	64,7	29	7,2	405	62,7
Ženski	48	19,9	155	64,3	38	15,8	241	37,3
UKUPNO	162	25,1	417	64,6	67	10,4	646	100,0

$$\chi^2=14,88 \quad C=0,15$$

U potpunosti se pridržava osobnog rasporeda učenja u učeničkom domu 28,1% učenika, 64,7% pridržava se djelomično, a 7,2% učenika ne pridržava se, osobnog rasporeda. Od 241 učenice, koliko ih ima osobni raspored učenja u učeničkom domu, 19,9% u potpunosti se pridržava osobnog rasporeda, 64,3% djelomično se pridržava (gotovo jednaki postotak kao u učenika), a 15,8% ne pridržava se uopće, što je dvostruko više u usporedbi s učenicima.

Možemo ustanoviti da se ispitanici muškog spola u većoj mjeri pridržavaju osobnog rasporeda učenja u učeničkom domu u odnosu prema ženskome spolu. Da bismo izračunali vjerojatni stupanj povezanosti spola ispitanika i stupnja pridržavanja osobnog rasporeda učenja u učeničkom domu, izračunali smo χ^2 -test i C-koeficijent. $\chi^2=14,88$ prelazi graničnu vrijednost $\chi^2=9,21$ za $m=2$ stupnja slobode na razini 0,01, što znači da je statistički velik stupanj vjerojatnosti da je spol ispitanika varijabla koja utječe na pridržavanje osobnog rasporeda. $C=0,15$ ukazuje na malu korelaciju promatranih varijabli.

Zanimalo nas je također koliko se raspored obveznog učenja u učeničkom domu uklapa u osobni raspored učenja. U tablici 53. donosimo rezultate odgovora anketiranih učenika.

Tablica 53. Podaci o broju i postotku ispitanika s obzirom na domski i osobni raspored učenja

MOGUĆNOSTI	f	%
Uklapa se potpuno	130	17,7
Uklapa se djelomično	443	60,3
Ne uklapa se uopće	141	19,2
Bez odgovora	21	2,9
UKUPNO	735	100,0

Vidi se da 130 učenika ili 17,7% smatra da se domski raspored učenja potpuno uklapa u njihov osobni raspored, 443 učenika ili 60,3% smatra da se raspored obveznog učenja djelomično uklapa, a 141 učenik ili 19,2% navodi da se ne uklapa uopće. Iz tih odgovora vidi se da ima najviše učenika čiji se raspored osobnog učenja djelomično uklapa u raspored obveznog učenja u učeničkom domu. To je i razumljivo, budući da je teško uskladiti želje i obveze svakog učenika s kućnim redom doma. Među učenicima ima i onih koji su uspjeli uskladiti osobni raspored učenja s domskim, ali i onih koji nisu uspjeli u tome.

8.4. ORGANIZACIJA UČENJA

Već smo naglasili da pripremanje za učenje zahtijeva predviđanje mjesta, vremena, sredstava i uvjeta. Bez pripremanja nema samostalnog i odgovornog pristupanja poslu, nema temeljitog i aktivnog odnosa prema zadacima koje nameće školovanje. Upravo zato potrebno je učenike u učeničkom domu navikavati da na satove obveznog učenja dolaze u određeno vrijeme i da prethodno prema svojem programu pripreme potrebna sredstva za učenje: knjige, bilježnice, priručnike, pomoćnu literaturu, pribor za crtanje. Ta je navika potrebna jer zaboravljivi učenici ometaju druge u radu, izlaze iz učionice, posuđuju pribor i time narušavaju rad i ometaju radnu atmosferu.

Ispitali smo kako se učenici ponašaju kada počnu učiti. Odgovore o tome donosimo u tablici 54.

Tablica 54. Podaci o broju i postotku učenika s obzirom na organizaciju učenja

MOGUĆNOSTI	f	%
Ima sve potrebno	401	54,6
Stvari koje smetaju	21	2,9
Stvari koje ne smetaju	127	17,3
Uvijek nešto nedostaje	144	19,6
Nešto drugo	17	2,3
Bez odgovora	25	3,4
UKUPNO	735	100,0

Vidi se da više od polovice ispitanika (54,6%) ima sve potrebno, 144 ispitanika (19,6%) navelo je da im uvijek nešto nedostaje, pa često ustaju. Da im se na mjestu gdje uče nalaze nepotrebne stvari koje im ne smetaju, navelo je 127 ispitanika (17,3%), 21 ispitanik (2,9%) kada počne učiti ima na mjestu gdje uči nepotrebne stvari koje mu smetaju, a 17 ispitanika (2,3%) navodi druge razloge, primjerice:

- ovisi o predmetu kojeg uči
- ovisi o raspoloženju tijekom učenja
- ovisi o motivaciji za učenje

Može se zaključiti da u učeničkome domu ima učenika koji s punom odgovornošću prilaze učenju, i onih koji su neodgovorni i nesavjesni.

8.4.1. Organizacija učenja i spol ispitanika

U tablici 55. donosimo podatke o broju i postotku ispitanika prema spolu i organizaciji učenja.

Tablica 55. Podaci obroju i postotku ispitanika prema spolu i organizaciji učenja

SPOL	Ima sve potrebno		Stvari koje smetaju		Stvari koje ne smetaju		Uvijek nešto nedostaje		Nešto drugo		UKUPNO	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Muški	262	59,5	12	2,7	78	17,7	77	17,5	11	2,5	440	62,0
Ženski	139	51,5	9	3,3	49	18,1	67	24,8	6	2,2	270	38,0
UKUPNO	401	56,5	21	3,0	127	17,9	144	20,3	17	2,4	710	100,0

$$\chi^2=6,62 \quad C=0,10$$

Vidi se da je muški spol discipliniraniji u organizaciji učenja u usporedbi sa ženskim spolom: 262 učenika ili 59,5% ima sve potrebno, 12 učenika ili 2,7% navodi da se na mjestu gdje uče nalaze i nepotrebne stvari koje im smetaju, 78 ispitanika muškoga spola ili 17,7% izjasnilo se da im se na mjestu učenja nalaze i nepotrebne stvari, ali im ne smetaju. Gotovo jednaki broj učenika (77 ili 17,5%), navodi da im tijekom učenja uvijek nešto nedostaje, pa često ustaju.

U ispitanica situacija je malo drukčija: 139 učenica ili 51,5% ima sve što im je potrebno, 9 učenica ili 3,3% na mjestu gdje uči ima stvari koje su im nepotrebne, pa im smetaju, 49 ispitanica ili 18,1% navodi da im se na mjestu gdje uče nalaze i nepotrebne stvari, ali im ne smetaju, 67 učenica ili 24,8% izjasnilo se da im uvijek nešto nedostaje, pa često ustaju.

Iz tablice 55. vidi se i to da spol ispitanika ne utječe bitno na organizaciju učenja. Takvu tendenciju pokazuje i χ^2 -test koji u našem slučaju iznosi 6,62, i ne prelazi graničnu vrijednost $\chi^2=9,50$ za $m=4$ stupnja slobode na razini 0,05. To znači da nema statistički velike vjerojatnosti o povezanosti spola ispitanika i organizacije učenja. $C=0,10$ pokazuje da je mala povezanost među promatranim varijablama.

8.4.2. *Važnost organiziranog učenja*

Činjenica je da je za učenike u učeničkome domu učenje osnovna zadaća. Dijelimo mišljenje M. Pšunder (i većine drugih autora) koja smatra da se u organizaciji učenja u učeničkim domovima vodi premalo računa o individualnim razlikama među učenicima. Između ostalog, ona konstatira: "Pobrinuli su se za uvjete previše uniformirano, nemaju dovoljno sluha za individualne potrebe i želje učenika iako imaju mogućnosti da ih ispune. Za sve učenike nije nužno da svaki dan sjede cijelo vrijeme koliko traje obavezno učenje, ako nauče prije. Za one učenike koji za svoje učenje trebaju više vremena od onog koji je u okviru 2-3 sata obaveznog učenja ništa nije učinjeno. Nadalje u učeničkim domovima se premalo vodi računa da se neki učenici kod učenja u grupi teže koncentriraju (...)"¹⁷⁸.

Mi smo željeli ispitati što za učenike znače satovi obaveznog učenja u učeničkom domu. Ispitanicima su bile ponuđene ove mogućnosti:

- a) vrijeme koje u potpunosti iskoristavaš za učenje
- b) vrijeme kada možeš zatražiti pomoć u učenju ako ti je potrebna
- c) nepotrebnu obvezu
- d) vrijeme kada možeš nekome pomoći u učenju
- e) uzalud potrošeno vrijeme
- f) nešto drugo

Odgovori ispitanika prikazani su u tablici 56.

Tablica 56. Podaci o broju i postotku ispitanika prema važnosti satova obaveznog učenja u učeničkom domu

MOGUĆNOST	f	%
a	296	40,3
b	245	33,3
c	83	11,3
d	25	3,4
e	65	8,8
f	21	2,9
UKUPNO	735	100,0

178 Pšunder M.: *Dijaški dom, mladostnik, odklonskost*, Ljubljana 1922, str. 202.

Vidi se da su za najveći broj ispitanika satovi obveznog učenja u učeničkom domu vrijeme kad uče. Malo manji broj ispitanika za vrijeme satova obveznog učenja traži pomoć u učenju, 83 ispitanika doživljava satove učenja u učeničkom domu kao nepotrebnu obvezu, a 65 ispitanika kao uzalud potrošeno vrijeme. Među ispitanicima u učeničkom domu ima i onih za koje satovi obveznog učenja znače vrijeme kada mogu nekome pomoći u učenju, a 21 ispitanik navodi neke od ovih razloga:

- vrijeme dosade
- za mene to vrijeme ne znači ništa
- kako kada
- vrijeme za učenje kada je to potrebno

Zanimalo nas je također da li se učenice i učenici razlikuju u odgovorima na postavljeno pitanje.

U tablici 57. donosimo podatke o broju i postotku ispitanika prema spolu i važnosti satova obveznog učenja u učeničkom domu.

Tablica 57. Podaci o broju i postotku ispitanika prema spolu i važnosti satova obveznog učenja u učeničkom domu

SPOL	MOGUĆNOST													
	A		B		C		D		E		F		UKUPNO	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Muški	183	40,4	145	32,0	57	12,6	23	5,0	41	9,1	4	0,9	453	61,6
Ženski	113	40,1	100	35,5	26	9,2	2	0,7	24	8,5	17	6,0	282	38,4
UKUPNO	296	40,3	245	33,3	83	11,3	25	3,4	65	8,8	21	2,8	735	100

Vidi se da ispitanici obaju spolova u jednakome postotku navode da za njih satovi obveznog učenja u učeničkom domu znače vrijeme koje u potpunosti iskorištavaju za učenje. Pomalo zabrinjava podatak o tome da manje od 50% ispitanika ženskog i muškog spola doživljava i koristi satove za učenje u svrhu zbog koje i postoje. Malo je veći broj učenica u odnosu prema učenicima za koje satovi obveznog učenja znače vrijeme kada mogu tražiti pomoć u učenju. Za satove obveznog učenja kao nepotrebnu obvezu odlučilo se 12,6% ispitanika muškoga spola i 9,2% ispitanica. Zanimljivo je da veći postotak muškaraca u odnosu na žene za vrijeme satova obveznog učenja pomaže drugome u učenju. Jednaki je postotak učenica i učenika za koje satovi obveznog učenja znače uzalud potrošeno vrijeme.

8.4.3. *Važnost satova obveznog učenja i njihov utjecaj na školski uspjeh učenika*

Mi smo željeli saznati kakav utjecaj imaju satovi obveznog učenja na školski uspjeh učenika, i to prema onome što oni znače za ispitanike (s obzirom na mogućnost za koju su se odlučili). Podatke o tome donosimo pojedinačno.

Tablica 58. *Vrijeme potpuno iskorišteno za učenje*

MOGUĆNOST	ŠKOLSKI USPJEH											
	Nedovoljan		Dovoljan		Dobar		Vrlo dobar		Odličan		UKUPNO	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
NE (nezaokruženo)	21	4,8	46	10,5	213	48,5	129	29,4	30	6,8	439	59,7
DA (zaokruženo)	16	5,4	23	7,8	141	47,6	85	28,7	31	10,5	296	40,3
UKUPNO	37	5,0	69	9,4	354	48,2	214	29,1	61	8,3	735	100,0

$$\chi^2=4,40 \quad C=0,08$$

Ispitanici koji satove obveznog učenja u učeničkom domu u potpunosti iskorištavaju za učenje, na kraju školske godine postigli su uglavnom dobar (47,6%) i vrlo dobar uspjeh (28,7%). Izračunali smo χ^2 -test i C-koeficijent. χ^2 -test ne prelazi graničnu vrijednost za $m=4$ stupnja slobode na razini 0,05, što znači da nema povezanosti između ispitivanih varijabli. To potvrđuje i C-koeficijent.

Tablica 59. *Vrijeme kada možete tražiti pomoć u učenju*

MOGUĆNOST	ŠKOLSKI USPJEH											
	Nedovoljan		Dovoljan		Dobar		Vrlo dobar		Odličan		UKUPNO	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
NE (nezaokruženo)	24	4,9	36	7,3	234	47,8	145	29,6	51	10,4	490	66,7
DA (zaokruženo)	13	5,3	33	13,5	120	49,0	69	28,2	10	4,1	245	33,3
UKUPNO	37	5,0	69	9,4	354	48,2	214	29,1	61	8,3	735	100,0

$$\chi^2=14,62 \quad C=0,14$$

Izlazi da je najveći postotak učenika za koje satovi obveznog učenja u učeničkom domu znače vrijeme kada mogu tražiti pomoć u učenju, na kraju školske godine postigao dobar uspjeh (49%). Slijede učenici koji su postigli vrlo dobar uspjeh (28,2%), i učenici s dovoljnim uspjehom (13,5%). Očekivalo se da će najveći postotak učenika za koje je obvezno učenje vrijeme kada mogu tražiti pomoć u učenju, biti u skupini nedovoljnih učenika, Međutim takvih učenika ima tek 5,3%. χ^2 -test u našem slučaju iznosi 14,62, i prelazi graničnu vrijednost χ^2 -testa=9,49 za $m=4$ stupnja slobode na razini 0,05. Dakle možemo ustvrditi da je statistički velika vjerojatnost o povezanosti školskog uspjeha učenika i satova obveznog učenja kada mogu zatražiti pomoć u učenju. Međutim $C=0,14$ pokazuje malu korelaciju među promatranim varijablama.

Tablica 60. Nepotrebna obveza

MOGUĆNOST	ŠKOLSKI USPJEH						UKUPNO					
	Nedovoljan		Dovoljan		Dobar		Vrlo dobar		Odličan			
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
NE (nezaokruženo)	34	5,2	61	9,4	319	48,9	186	28,5	52	8,0	652	88,7
DA (zaokruženo)	3	3,6	8	9,6	35	42,2	28	33,7	9	10,8	83	11,3
UKUPNO	37	5,0	69	9,4	354	48,2	214	29,1	61	8,3	735	100,0

$$\chi^2=2,50 \quad C=0,06$$

Od ukupno 735 učenika, 83 (11,3%) smatra da su satovi obvezatnog učenja u učeničkom domu nepotrebna obveza. Ti su učenici na kraju školske godine uglavnom postigli dobar uspjeh (42,2%). Učenici kojima satovi obveznog učenja u učeničkom domu znače nepotrebnu obvezu, ne razlikuju se prema postignutom uspjehu od učenika za koje satovi obveznog učenja nisu najvažniji, već imaju drugo značenje. To pokazuje i χ^2 -test koji u našem slučaju iznosi 2,50, i ne prelazi graničnu vrijednost $\chi^2=9,50$ za $m=4$ stupnja slobode na razini 0,05. $C=0,06$ pokazuje da nema povezanosti između ispitivanih varijabli.

Tablica 61. Vrijeme kada se može pomoći u učenju

MOGUĆNOST	ŠKOLSKI USPJEH											
	Nedovoljan		Dovoljan		Dobar		Vrlo dobar		Odličan		UKUPNO	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
NE (nezaokruženo)	37	5,2	68	9,6	343	48,3	206	29,0	56	7,9	710	96,6
DA (zaokruženo)			1	4,0	11	44,0	8	32,0	5	20,0	25	3,4
UKUPNO	37	5,0	69	9,4	354	48,2	214	29,1	61	8,3	735	100,0

$$\chi^2=6,53 \quad C=0,10$$

Rezultati pokazuju da su učenici kojima satovi obveznog učenja u učeničkom domu znače vrijeme kada mogu nekome pomoći u učenju, uglavnom dobri (44,0%) i vrlo dobri učenici (32,0%). Međutim gotovo je jednak postotak dobrih (48,3%) i vrlo dobrih učenika (29,0%) koji se nisu odlučili za tu, već za neku drugu mogućnost.

Iz podataka u tablici 61. izračunali smo χ^2 -test i C-koeficijent. Budući da χ^2 ne prelazi graničnu vrijednost za $m=4$ stupnja slobode na razini 0,05, možemo ustvrditi da nema statistički velike vjerojatnosti o povezanosti satova za učenje u kojima učenici pomažu u učenju, i uspjeha na kraju školske godine. $C=0,10$ pokazuje da nema korelacije između ispitivanih varijabli.

Tablica 62. Uzalud utrošeno vrijeme

MOGUĆNOST	ŠKOLSKI USPJEH											
	Nedovoljan		Dovoljan		Dobar		Vrlo dobar		Odličan		UKUPNO	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
NE (nezaokruženo)	36	5,4	61	9,1	320	47,8	198	29,6	55	8,2	670	91,2
DA (zaokruženo)	1	1,5	8	12,3	34	52,3	16	24,6	6	9,2	65	8,8
UKUPNO	37	5,0	69	9,4	354	48,2	214	29,1	61	8,3	735	100,0

$$\chi^2=3,20 \quad C=0,06$$

Podaci pokazuju da za više od polovice učenika satovi obveznog učenja u učeničkom domu znače uzalud potrošeno vrijeme, a postigli su dobar uspjeh. Slijede učenici koji su postigli vrlo dobar uspjeh (24,6 %) i učenici s dovoljnim uspjehom (12,3 %), Među učenicima za koje satovi obveznog učenja znače uzalud potrošeno vrijeme, ima i onih koji su na kraju školske godine postigli odličan uspjeh (9,2 %), i onih koji nisu zadovoljili 1,5 %). Izračunali smo χ^2 - test i C - koeficijent. χ^2 - test ne prelazi graničnu vrijednost za $m=4$ stupnja slobode na razini 0,05, što znači da nema povezanosti između ispitivanih varijabli.

8.4.4. Faktori organizacije učenja

Od učenika smo tražili da rangiraju faktore od 1 do 7 u organizaciji učenja i to tako da onom faktoru koji im najviše odgovara daju rang 7, a onom koji im najmanje odgovara rang 1. Faktori su sljedeći:

- Mjesto učenja
- Vrijeme učenja
- Pomoć odgajatelja
- Učenje u skupini
- Pomoć kolega iz skupine
- Individualno učenje
- Tiho učenje

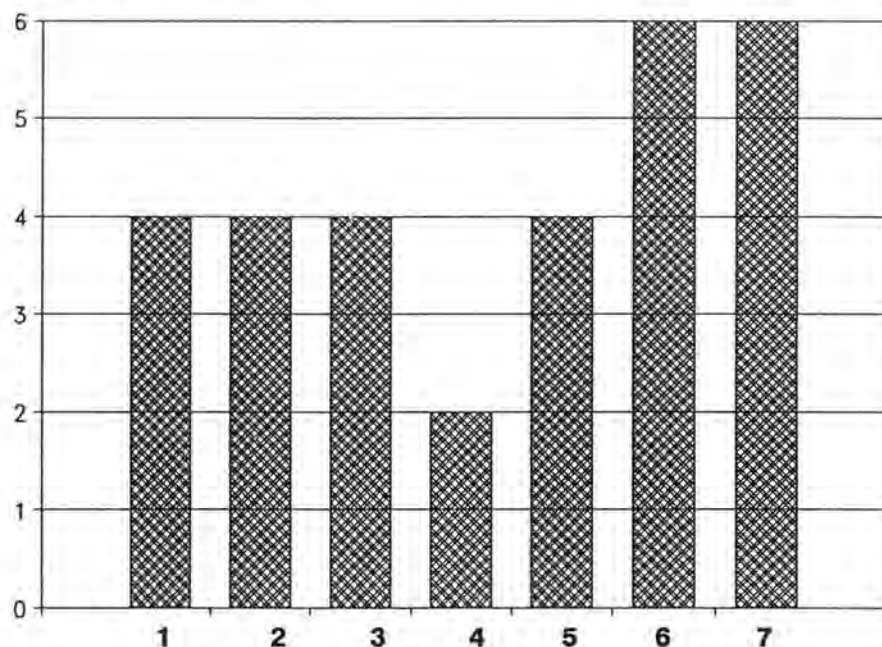
Iz rezultata izračunavali smo prosječni rang na osnovu medijana. Tako su dobiveni sljedeći rezultati.

Tablica 63. Faktori organizacije učenja kako su ih rangirali učenici

FAKTORI ORGANIZACIJE UČENJA	PROSJEČNI RANG
1. Mjesto učenja	4
2. Vrijeme učenja	4
3. Pomoć odgajatelja	4
4. Učenje u skupini	2
5. Pomoć kolega	4
6. Individualno učenje	6
7. Tiho učenje	6

Iz tablice se vidi da učenicima u organizaciji učenja najviše odgovara individualno učenje i tiho učenje (rang 6). Podjednaki značaj za učenike ima mjesto učenja, vrijeme učenja, te pomoć odgajatelja i kolega iz skupine (rang 4). Ono što učenicima najmanje odgovara u organizaciji učenja je učenje u skupini (rang 2).

Grafički to izgleda ovako:



Slika 12. Prikaz faktora organizacije učenja kako su ih rangirali učenici

8.4.5. Pomoć organizacije učenja u postizanju školskog uspjeha

Od učenika smo zatražili da iznesu mišljenje o tome da li im je organizacija učenja u učeničkom domu pomogla da postignu uspjeh u školi. Ponuđene su mogućnosti da i ne, uz obrazloženje odgovora.

Tablica 64. Podaci o broju i postotku ispitanika s obzirom na utjecaj organizacije učenja u postizanju uspjeha u školi

MOGUĆNOST	f	%
Da, pomogla mi je	403	54,8
Ne, nije mi pomogla	300	40,8
Bez odgovora	32	4,4
UKUPNO	735	100,0

Više od 50 % učenika smatra da im je organizacija učenja u učeničkom domu pomogla da postignu rezultate koje imaju u školi, a 40,8 učenika smatra da im organizacija učenja u učeničkom domu nije pomogla. U obrazloženju odgovora na to pitanje, učenici između ostalog navode:

- ne, jer bi kod kuće učio mnogo lakše i brže
- ne, smještaj u učeničkom domu ili kod kuće uopće ne utječe na rezultate u školi
- ne, jer sam i prije dolaska u učenički dom postizao približno jednake rezultate
- ne, jer ne mogu učiti kada me netko prisiljava, već sam znam kada trebam učiti
- ne, jer se uči u učionicama
- ne, jer se ne mogu koncentrirati
- da, jer mogu zatražiti pomoć u učenju od starijih učenika, ili kolega iz razreda
- da, jer u učeničkom domu učim mnogo više no što bih učio(la) kod kuće
- da, jer ponekad volim učiti u društvu
- da, jer dobivam stručnu pomoć odgajatelja
- da, jer me netko kontrolira u učenju
- da, jer kad vidim da drugi uče, učim i ja

Ispitali smo ima li razlike u odgovoru na to pitanje s obzirom na spol ispitanika.

Tablica 65. Podaci o broju i postotku ispitanika prema spolu i utjecaju organizacije učenja u postizanju uspjeha u školi

SPOL	Da, pomogla mi je		Ne, nije mi pomogla		UKUPNO	
	f	%	f	%	f	%
Muški	265	61,2	168	38,8	433	61,6
Ženski	138	51,1	132	48,9	270	38,4
UKUPNO	403	57,3	300	42,7	703	100,0

Vidi se razlika u odgovorima između učenika i učenica na pitanje o tome da li organizacija učenja u učeničkom domu pomaže u postizanju rezultata koje imaju u školi. Učenici u većem postotku u odnosu prema učenicama smatraju da im je organizacija učenja pomogla u postizanju rezultata u školi.

8.4.6. Zadovoljstvo postignutim školskim uspjehom

Ispitali smo također da li su učenici zadovoljni svojim školskim uspjehom. Podatke o tome donosimo u tablici 66.

Tablica 66. Podaci o broju i postotku učenika s obzirom na stupanj zadovoljstva školskim uspjehom

MOGUĆNOST	f	%
Da, u potpunosti	232	31,6
Djelomično	355	48,3
Nisam zadovoljan(na)	142	19,3
Bez odgovora	6	0,8
UKUPNO	735	100,0

Iz podataka u tablici 66. izlazi da na to pitanje nije odgovorilo 6 ispitanika, od 729 ispitanika, 232 ili 31,6% u potpunosti je zadovoljno svojim školskim uspjehom, gotovo polovica ispitanika, njih 355 ili 48,3% djelomično je zadovoljno, a 142 ispitanika ili 19,3% uopće nije zadovoljno svojim školskim uspjehom. Zatražili smo da obrazlože svoj odgovor, a najčešća su obrazloženja bila:

- zadovoljan sam u potpunosti s obzirom na svoje predznanje
- zadovoljna sam u potpunosti s obzirom da nisam prije imala razvijene radne navike
- zadovoljan sam, jer sam učinio sve da bih što bolje prošao
- djelomično sam zadovoljan s obzirom na to da nisam u potpunosti iskoristio svoje potencijale
- nisam zadovoljan jer znam da bih mogao više i bolje

S obzirom na spol ispitanika, odgovori su na to pitanje sljedeći:

Tablica 67. Podaci o broju i postotku ispitanika prema spolu i stupnju zadovoljstva školskim uspjehom

SPOL	Da, u potpunosti		Djelomično		Nisam zadovoljan		UKUPNO	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Muški	156	34,7	212	47,2	81	18,0	449	61,6
Ženski	76	27,1	143	51,1	61	21,8	280	38,4
UKUPNO	232	31,8	355	48,7	142	19,5	729	100,0

Od 449 ispitanika, 156 ili 34,7% u potpunosti je zadovoljno školskim uspjehom. Djelomično je zadovoljno 212 učenika ili 47,2%, 81 učenik ili 18,0%, uopće nije zadovoljno školskim uspjehom. Od 280 ispitanica, 76 ili 27,1% u potpunosti je zadovoljno svojim školskim uspjehom, 143 učenice ili 51,1% djelomično su zadovoljne, a 61 učenica ili 21,8 %, nije zadovoljno postignutim školskim uspjehom.

Ispitanice su samokritičnije u usporedbi s ispitanicima kada je riječ o njihovu zadovoljstvu školskim uspjehom. To također može značiti da ispitanice precjenjuju svoje sposobnosti, i postavljaju si teško ostvarive ciljeve.

8.4.7. *Prijedlozi učenika za poboljšanje organizacije učenja u učeničkom domu*

Od anketiranih učenika zatražili smo da nam slobodno iznesu prijedloge za poboljšanje organizacije učenja u učeničkom domu. Od 735 učenika, 638 ili 86,8% navelo je niz zanimljivih ideja i prijedloga koje navodimo:

- organizacija učenja u učeničkom domu dobra je, ništa ne bi trebalo mijenjati
- potrebno je smanjiti broj učenika u učionicama
- na početku školske godine trebalo bi provesti selekciju i podijeliti učenike na one kojima je potrebno svakodnevno učenje u skupini i one koji mogu učiti sami prema potrebi
- obvezne satove učenja trebali bi imati jedino učenici s negativni ocjenama
- ne bi trebali postojati satovi obveznog učenja, već bi svatko trebao učiti koliko smatra da mu je potrebno
- potrebno je da svatko sebi odredi vrijeme učenja
- vrijeme određeno za učenje prekratko je, potrebno je dulje vrijeme za učenje
- učenike koji postižu dobre rezultate u učenju treba osloboditi učenja u određeno vrijeme
- učionica bi trebala uvijek biti otključana
- treba osigurati učenje i u drugim prostorijama, ne samo u učionici
- bilo bi zgodno kada bi svaki učenik imao svoj kabinet
- potrebno je više mjesta za individualno učenje
- nedostaju prostori u kojima bi se moglo učiti samostalno i naglas
- potrebno je tijekom učenja osigurati veći red i tišinu u učionici potrebno je da odgajatelji za vrijeme učenja više paze na red

- učenje u skupinama nije dobro, jer učenici često smetaju jedni drugima
- trebalo bi voditi više računa o navikama učenika tijekom učenja
- potrebna je veća stručna pomoć odgajatelja
- za učenike prvih i drugih razreda učenje bi trebalo biti obvezno, a za učenike trećih i četvrtih razreda to nije potrebno
- potrebno je nakon satova učenja provjeravati znanje
- treba organizirati učenje po razredima i po smjerovima
- potrebno je učionice opskrbiti namještajem, raznom literaturom, didaktičkim materijalom
- bilo bi korisno uvesti organizirane instrukcije za slabije učenike i za one kojima je to potrebno
- trebalo bi uvesti kazne za one koji ne uče

Prema odgovorima na pitanje o tome što bi promijenili u organizaciji učenja u učeničkom domu, anketirani se učenici uvjetno mogu svrstati u tri kategorije. U prvoj bi skupini bili učenici koji smatraju da je organizacija učenja u učeničkom domu zasada potpuno u redu, te da ništa ne bi trebalo mijenjati. U drugu skupinu mogu se uvrstiti učenici koji smatraju da organizacija učenja u učeničkom domu ne zadovoljava u svim elementima, pa određene stvari treba mijenjati. U trećoj su skupini učenici koji nemaju jasno izgrađen odnos prema postojećoj organizaciji učenja u učeničkom domu. Prema njihovu mišljenju, organizacija učenja nije ni dobra, ni loša, u njoj bi se mnogo moglo promijeniti, ali se i ne bi moralo, itd.

Pozitivna i negativna obilježja organizacije učenja u učeničkom domu koje su naveli učenici, te njihovi prijedlozi u vezi njena poboljšanja, pokazali su da u većini učeničkih domova postoje zajednički problemi organizacije učenja. Također ispitivani učenici gotovo jednako razmišljaju kada predlažu određene ideje o organizaciji učenja. Ako se pozitivne i negativne strane organizacije učenja u učeničkom domu prikupljene ovim istraživanjem, te prijedlozi koji bi u njoj eventualno nešto promijenili usporede s rezultatima nekih drugih istraživanja (vidi pregled istraživanja), može se zapaziti da su umnogome slični.

8.5. POMOĆ ODGAJATELJA U UČENJU

Odgajatelj je jedan od bitnih čimbenika organizacije učenja u učeničkom domu. Budući da smo u teorijskom dijelu veliku pozornost posvetili mnogim

pitanjima vezanim uz odgajatelja i njegovu funkciju u organizaciji učenja u učeničkom domu, prikazat ćemo odgovore na pitanja vezana uz važnost odgajatelja u učenju. Učenicima su ponuđene ove mogućnosti:

- a) odgajatelj uvijek pomaže sam, ne morate ga pitati
- b) odgajatelj pomaže, ali ga višeput morate pitati za pomoć
- c) odgajatelj kada ga pitate za pomoć, uvijek želi izbjeći tu obvezu
- d) odgajatelj ne pomaže u učenju
- e) nešto drugo

Podaci o odgovorima na to pitanje, nalaze se u tablici 68.

Tablica 68. Podaci o broju i postotku učenika s obzirom na pomoć odgajatelja u učenju

MOGUĆNOSTI	f	%
a	220	29,9
b	138	18,8
c	14	1,9
d	97	13,2
e	250	34,0
Bez odgovora	16	2,2
UKUPNO	735	100,0

Od 735 učenika, na to je pitanje odgovorilo 719. Kako se vidi iz tablice 68. 29,9% učenika odgovorilo je da im odgajatelj uvijek sam pomaže u učenju, da im pomaže tek kada ga višeput pitaju odgovorilo je 18,8% ispitanika, 13,2% ispitanika navodi da im odgajatelj u učenju ne pomaže, a 1,9% navelo je da tu obvezu odgajatelj želi izbjeći. Ako im ni jedna od ponuđenih mogućnosti nije odgovarala, anketiranim učenicima omogućili smo da sami daju odgovor. Najčešći su odgovori bili:

- nije mi potrebna pomoć odgajatelja
- kad zna i može, odgajatelj mi pomaže
- odgajatelj mi pomaže kad nije zauzet drugim poslom
- pomoć odgajatelja smeta mi u učenju

Iz odgovora ispitanika može se zaključiti da odgajatelji u učeničkom domu odgovorno obavljaju svoj posao, a to je između ostalog i pomoć učenicima u učenju. Treba reći da određeni broj odgajatelja svoj posao ne obavlja zadovoljavajuće. U

tablici 69. donosimo odgovore o pomoći odgajatelja u učenju prema spolu ispitanika.

Tablica 69. Podaci o broju i postotku ispitanika prema spolu i pomoći odgajatelja u učenju

SPOL	MOGUĆNOSTI											
	a		b		c		d		e		UKUPNO	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Muški	147	33,0	75	16,9	10	2,2	71	16,0	142	31,9	445	61,9
Ženski	73	26,6	63	23,0	4	1,5	26	9,5	108	39,4	274	38,1
UKUPNO	220	30,6	138	19,2	14	1,9	97	13,5	250	34,8	719	100,0

$$\chi^2=14,14 \quad C=0,14$$

Kao što se vidi, ispitanici su u većem postotku (33,0%) u odnosu prema ispitanicama (26,6%) naveli da im odgajatelj u učenju uvijek pomaže sam, 23% učenica i 16,9% učenika navelo je da odgajatelja moraju višeput pitati za pomoć, a mali je i gotovo jednak postotak muškaraca i žena navelo da odgajatelji tu obvezu žele izbjeći. Postotak učenica gotovo je za polovicu manji od učenika koji su u anketi naveli da im odgajatelj ne pomaže u učenju. Nešto drugo naveo je 31,9% učenika i 39,4% učenica.

Da bismo ustanovili vjerojatnost i stupanj povezanosti spola ispitanika i njihova mišljenja o tome da li im odgajatelj pomaže u učenju ili ne, izračunali smo χ^2 -test, a za određivanje stupnja povezanosti C-koeficijent. χ^2 -test koji u našem slučaju iznosi 14,14, statistički je bitan na razini 0,01, jer prelazi graničnu vrijednost χ^2 -13,28 za $m = 4$ stupnja slobode. To znači da je visok stupanj vjerojatnosti o povezanosti promatranih varijabli. C-koeficijent pokazuje da je ta korelacija zanemariva.

8.5.1. Tolerantnost odgajatelja tijekom satova obveznog učenja

U dosadašnjoj domskoj praksi satovi obveznog učenja izazivaju otpor i kritiku, i u učenika, i u odgajatelja. Učenici se žale da ih takvo učenje ograničuje i guši njihovu kreativnost. Tvrde da su satovi učenja kruti i nemotivirajući. I odgajatelji se žale da su na satovima obveznog učenja više nadglednici, te da se u punoj mjeri ne mogu posvetiti učenicima kojima bi njihova pomoć bila najpotrebnija. Unatoč

svemu, satovi obveznog učenja i dalje ostaju osnovni oblik organizacije učenja u učeničkom domu. Na odgajateljima je da u tu "krutu" organizaciju uvedu kreativnost, i da uvažavaju individualne razlike i sposobnosti učenika.

Zanimalo nas je da li i koliko odgajatelji toleriraju izostanke sa satova obveznog učenja. Ispitanicima smo ponudili ove mogućnosti:

a) odgajatelj prisiljava na obvezno učenje (proziva)

b) nisi obvezan biti na učenju (odgajatelj ne proziva), ali to kasnije uzima kao negativnost

c) moraš prisustvovati satovima učenja, ali ako to ne možeš, odgajatelj će to opravdati

d) nešto drugo

U tablici 70. donosimo rezultate odgovora na to pitanje.

Tablica 70. Podaci o broju i postotku učenika s obzirom na tolerantnost odgajatelja tijekom satova obveznog učenja

MOGUĆNOST	f	%
Prisiljava prozivanjem	181	24,6
Uzima kao negativnost	118	16,1
Opravdava izostanak	334	45,4
Nešto drugo	82	11,2
Bez odgovora	20	2,7
UKUPNO	735	100,0

Iz podataka izlazi da 334 ispitanika ili 45,4% navodi da im odgajatelj opravdava izostanak sa satova učenja, a 181 ispitanik ili 24,6% da ih odgajatelj prisiljava na obvezno učenje. Malo manji broj ispitanika, i to 118 ili 16,1% izjasnio se da odgajatelj na satovima učenja ne proziva, ali izostanak ipak uzima kao negativnost, a 82 ispitanika ili 11,2% nije izabralo ni jedan od ponuđenih odgovora, već su naveli nešto drugo. Izabrali smo najčešće odgovore:

- odgajatelj ne traži da učimo na jednome mjestu, već dopušta da sami odaberemo najbolje mjesto za učenje

- dogovara se s nama kada i gdje ćemo učiti

- odgajatelj nam uglavnom prigovara zbog neučenja

- nema nikakve prisile, i nismo obvezni učiti u učionici

Odgovori ispitanika upućuju na zaključak o tome da u većini odgajatelji u učeničkim domovima nisu odveć kruti i formalni, već su fleksibilni. To naravno ne znači da ti odgajatelji podržavaju anarhiju, već da imaju razumijevanja za svoje učenike. Odgovori ispitanika također potvrđuju da uz te odgajatelje u učeničkim domovima ima i onih koji su kruti i nefleksibilni. Željeli smo također ustanoviti ima li razlike u odgovorima na to pitanje između ženskih i muških ispitanika. Te odgovore donosimo u tablici 71.

Tablica 71. Podaci o broju i postotku ispitanika prema spolu i tolerantnosti odgajatelja tijekom satova učenja

SPOL	Prisiljava prozivanjem		Uzima kao negativnost		Opravdava izostanak		Nešto drugo		UKUPNO	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Muški	141	32,2	69	15,8	189	43,2	39	8,9	438	61,3
Ženski	40	14,4	49	17,7	145	52,3	43	15,5	277	38,7
UKUPNO	181	25,3	118	16,5	334	46,7	82	11,5	715	100,0

$$\chi^2=31,10 \quad C=0,21$$

Ispitanici su u većem postotku naveli da ih odgajatelj prisiljava na obvezno učenje (proziva). To je i razumljivo uzmemo li u obzir činjenicu da je ženski spol u odnosu prema muškome spolu discipliniraniji i odgovorniji. Jednaki postotak anketiranih učenica i učenika navodi da ih odgajatelj na satovima učenja ne proziva, ali ako ne prisustvuju to kasnije uzima kao negativnost. Ispitanice u većem postotku izjavljuju da im odgajatelj opravdava izostanke sa satova učenja.

Budući da smo željeli ustanoviti vjerojatnost i stupanj povezanosti spola ispitanika i tolerantnosti odgajatelja tijekom satova učenja, iz podataka smo izračunali χ^2 -test i C-koeficijent za određivanje stupnja povezanosti. χ^2 -test iznosi 31,10 i statistički je bitan na razini 0,01, jer prelazi graničnu vrijednost $\chi^2=11,35$ za $m=3$ stupnja slobode. To znači da je visok stupanj vjerojatnosti o povezanosti navedenih varijabli. $C=0,21$ pokazuje da postoji niska povezanost.

Ispitali smo utjecaj odgajateljeve tolerantnosti odnosno netolerantnosti tijekom satova učenja na uspjeh učenika na kraju školske godine.

Tablica 72. Podaci o broju i postotku učenika prema njihovoj procjeni odgajateljeve tolerantnosti i školskog uspjeha

MOGUĆNOST	ŠKOLSKI USPJEH						UKUPNO					
	Nedovoljan		Dovoljan		Dobar		Vrlo dobar		Odličan			
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
Prisiljava prozivanjem	12	6,6	19	10,5	103	56,9	42	23,2	5	2,8	181	25,3
Uzima kao negativnost	5	4,2	7	5,9	63	53,4	33	28,0	10	8,5	118	16,5
Opravdava izostanak	17	5,1	38	11,4	149	44,6	101	30,2	29	8,7	334	46,7
Nešto drugo	1	1,2	3	3,7	30	36,6	32	39,0	16	19,5	82	11,5
UKUPNO	35	4,9	67	9,4	345	48,3	208	29,1	60	8,4	715	100,0

$$\chi^2=40,30 \quad C=0,23$$

Učenici koji su naveli da su njihovi odgajatelji tijekom obveznog učenja prilično kruti, tj. prozivaju ili ne prozivaju, ali to kasnije uzimaju kao negativnost, na kraju školske godine u manjem su postotku postigli bolji uspjeh (dobar, vrlo dobar, odličan). Među njima veći je broj učenika s nedovoljnim i dovoljnim uspjehom. Učenici koji su naveli da je odgajatelj tolerantan i susretljiv, u većem su postotku postigli bolji uspjeh. χ^2 -test u našem slučaju iznosi 40,30, i prelazi graničnu $\chi^2=26,22$ vrijednost za $m=12$ stupnjeva slobode na razini 0,01. To znači da postoji visok stupanj vjerojatnosti o povezanosti odgajateljeva postupka tijekom obveznog učenja (njegove tolerantnosti odnosno netolerantnosti) i školskog uspjeha učenika. $C=0,23$ pokazuje nam da postoji nizak stupanj povezanosti među promatranim varijablama.

Podaci tablice 72. pokazuju da se statistički razlikuju skupine učenika prema postignutom školskom uspjehu na kraju godine i "ponašanje" odgajatelja tijekom obveznog učenja. Najvišu vrijednost aritmetičke sredine koja iznosi 3,73, postigli su učenici koji su naveli da su odgajatelji tijekom obveznog učenja prilično fleksibilni i tolerantni, te im dopuštaju određenu slobodu u učenju (ne postoji nikakva prisila i nismo obvezni učiti u učionici, odgajatelj se dogovara s nama kada i gdje ćemo učiti).

Analizom variance izračunata je vrijednost F-omjera 10,45 za 3 i 711 stupnjeva slobode koja je veća od granične vrijednosti na razini 0,01. Intenzitet povezanosti $\eta=0,22$ ukazuje na malu povezanost među ispitivanim varijablama.

Tablica 72.a Prikaz analize variance

Izvor varijabiliteta	Suma kvadrata	Stupnjevi slobode	Srednji kvadrat	F
Između skupina	25,52	3	8,50	8,50/0,81
Unutar skupina	578,45	711	0,81	= 10,45

9. STAVOVI ODGAJATELJA O ORGANIZACIJI UČENJA U UČENIČKOM DOMU

Već smo u teorijskom dijelu rada naglasili da je odgajatelj jedan od ključnih čimbenika organizacije učenja u učeničkom domu. Rad, stručnost, odnos prema učenicima, osobnost, uvelike mogu utjecati na učenikov uspjeh u učenju.

Mnogi autori (Skalar, Pšunder, Svrđlin, Rosić) ističu da o odgajateljevu odnosu ovisi da li će ga učenici doživljavati kao prijatelja koji im pomaže, ili kao nametnut autoritet koji će ih kočiti u zadovoljavanju potreba, zanimanja i želja.

Utjecaj je odgajatelja na učenike posredan, i prisutan je tijekom boravka učenika u učeničkom domu. Taj se utjecaj sastoji od mnogo elemenata, a najvažniji su poznavanje sposobnosti učenika, razvijanje radnih navika, motiviranje učenika za učenje, organiziranje uvjeta za učenje, izravna pomoć u učenju, sposobnost organiziranja među učenicima uzajamne pomoći, upućivanje učenika na to kako treba učiti, planiranje rada. Naveli smo samo neke od aktivnosti odgajatelja u procesu učenja (organizacije učenja) u učeničkom domu, ali je i to dovoljno da se vidi složena zadaća odgajatelja.

Upravo zato željeli smo ispitati stavove odgajatelja o organizaciji učenja u učeničkom domu, i prikupiti njihove prijedloge o mogućem poboljšanju.

9.1. UVJETI ZA UČENJE

Budući da i odgajatelji sudjeluju u procesu (organizaciji) učenja i da njihov rad donekle ovisi o uvjetima u učeničkom domu, smatrali smo da bi bilo zanimljivo vidjeti stav odgajatelja. Od 38 odgajatelja 20 ili 52,6% odgovorilo je da uvjeti u učeničkom domu omogućuju nesmetan proces učenja, a 18 odgajatelja ili 47,4% smatra da uvjeti u učeničkom domu tek u nekim elementima omogućuju nesmetan proces učenja. Za ostale dvije mogućnosti, i to da uvjeti u učeničkom domu vrlo malo omogućuju nesmetan proces učenja, te da uopće ne omogućuju proces učenja, nije se odlučio ni jedan ispitanik.

Iz odgovora anketiranih odgajatelja može se zaključiti da uvjeti za učenje u učeničkom domu više-manje omogućuju nesmetano učenje. Naravno da su uvjeti za učenje (broj učionica, veličina, opremljenost, zagrijanost, osvjetljenje) različiti,

negdje bolji, a negdje gori, ali u većini učeničkih domova (to potvrđuju i rezultati istraživanja) oni omogućuju nesmetan proces učenja.

9.2. KONTROLA UČENJA

Tijekom obveznog učenja odgajatelj pomaže učenicima kojima je pomoć potrebna. Ostali učenici samostalno (individualno) rade na svladavanju školskoga gradiva. Neki odgajatelji strogo kontroliraju učenje, no takvih je odgajatelja u učeničkim domovima malo. To potvrđuju i odgovori odgajatelja na pitanje: da li je moguće postići dobar školski uspjeh strogom kontrolom učenja?

Tablica 73.

MOGUĆNOST	FREKVENCIJA	%
Da	2	5,3
Djelomično	30	78,9
Ne	6	15,8
UKUPNO	38	100,0

Od 38 anketiranih odgajatelja, 30 ili 78,9% smatra da je tek djelomično moguće postići dobar školski uspjeh strogom kontrolom učenja, 2 odgajatelja ili 5,3% smatra da je to u potpunosti točno, a 6 odgajatelja ili 15,8% misli da je dobar školski uspjeh nemoguće postići strogom kontrolom učenja.

U obrazloženju odgovora na postavljeno pitanje, anketirani odgajatelji naveli su sljedeće:

- kad učenik ima strogu kontrolu učenja, smatram da rezultati moraju biti dobri

- ima savjesnih učenika koje uopće ne treba kontrolirati, jer znaju kada i koliko treba učiti (imaju razvijenu naviku učenja); s druge strane pak mnoge učenike treba kontrolirati, poticati i motivirati za učenje

- i drugi čimbenici utječu na uspjeh

- važnija je motivacija od kontrole učenja

- budući da je u nekih učenika potrebno razvijati radne navike, to se donekle može postići strogom kontrolom učenja

- kontrola je potrebna u lijenih učenika da bi postigli uspjeh u skladu sa svojim sposobnostima

- kontrola bez aktivnog sudjelovanja u procesu učenja nije dovoljna za postizanje uspjeha

- strogost ne može dati određene rezultate

- stroga kontrola učenja može dati određene rezultate u lošijih učenika

- nikakva kontrola učenja ne može natjerati učenika da se skoncentrira na sadržaj, već ga može samo potaknuti

- stroga kontrola učenja stvara protuučinak

- ako učenici znaju učiti i ako su odgovorni, nije im potrebna stroga kontrola

- stroga kontrola moguća je samo na satovima obveznog učenja u učionici, ali budući da svi učenici ne mogu učiti u skupini dopuštam im samostalno učenje koje se teže kontrolira izravno, ali su ocjene tijekom školske godine posredni pokazatelji

- učenje i rad moraju biti nametnuti

- tko ne želi učiti, ne može ga se na to natjerati ni strogom kontrolom učenja

Prema tome, obrazloženja se mogu svrstati u tri skupine, i to:

- obrazloženja koja se odnose na prvu mogućnost i potvrđuju tezu o potrebi kontrole

- u drugoj su skupini obrazloženja kojima odgajatelji objašnjavaju potrebu djelomične kontrole učenja

- u trećoj su skupini obrazloženja kojima odgajatelji dokazuju da nije potrebna kontrola učenja

Zanimalo nas je što odgajatelji kao stručnjaci zaduženi između ostalog i za učenje u učeničkom domu, misle o redovitom učenju u učeničkom domu.

Analiza odgovora pokazala je da 35 odgajatelja ili 92,1% smatra redovito učenje u učeničkom domu potrebnim, a 2 odgajatelja ili 5,3% misli da učenje u učeničkom domu kao redovita aktivnost nije potrebna. U obrazloženju odgovora, ispitanici između ostalog navode:

- redovito učenje potrebno je svugdje, ne samo u učeničkom domu

- bez redovitog učenja nema naročitog uspjeha

- redovito učenje potrebno je zbog sastava skupine

- uspjeh je moguće polučiti jedino redovitim svladavanjem gradiva

- stvaraju se radne navike, i ne dolazi do velikih zaostataka koje treba naknađivati

- potrebno je zbog sustavnog svladavanja gradiva
- prijeko je potrebno zbog kontinuiranog obavljanja obveza
- bez organiziranog stručnog rada i kontrole nema adekvatnih rezultata - potrebno je, jer učenik time stječe naviku učenja
- potrebno je, jer tako odgajatelji uočavaju sposobnosti, mogućnosti, ali i probleme svojih učenika
- potrebno je, jer su radne navike uvjet svakog uspjeha u životu
- svakako da je prijeko potrebno, jer je malo učenika navikuto na samostalno redovito učenje, te većini treba snažan poticaj
- potrebno je, ali pritome treba poštovati učenikovu individualnost
- u učenički dom dolaze učenici iz osnovne škole, mnogi bez radnih navika; budući da moraju svladavati teži i opširniji program, potrebno je redovito učenje
- redovitim se učenjem isto gradivo nauči brže u kraćem vremenu

Prema tome, odgajatelji su jedinstveni u mišljenju o potrebi redovitog učenja u učeničkom domu.

Isticali smo važnost planiranja i programiranja svake aktivnosti u učeničkom domu, naročito učenja za učenike i odgajatelje.

Poznato je da u svakom učeničkom domu postoji raspored obveznog učenja. U izradi tog rasporeda obvezno se vodi računa o rasporedu sati u školi (smjenama), odlasku učenika na praksu, itd. Uz taj opći raspored svaki odgajatelj treba izraditi raspored učenja svoje odgojne skupine. Tako on uvažava specifične potrebe, mogućnosti i zanimanja svojih učenika, ali to ne znači da im se omogućuje razbijanje organizacije rada. Naprotiv, učenici se tako motiviraju i stimuliraju za učenje i postizanje boljeg školskog uspjeha.

I naše je istraživanje potvrdilo da većina odgajatelja (25 ili 65,8%) nastoji uskladiti raspored obveznog učenja u učeničkom domu s potrebama i zanimanjima učenika. Manji broj odgajatelja (13 ili 34,2%) u tome uspijeva tek djelomično. Dakle lako se može zapaziti nastojanje odgajatelja da nekadašnji strog i krut sustav života i rada u učeničkom domu zamijene slobodnijim i "ležernijim".

9.3. PRISUSTVOVANJE SATOVIMA UČENJA

Zanimalo nas je kako odgajatelji tretiraju dolaženje odnosno nedolaženje učenika na satove obveznog učenja. Ponudili smo im ove mogućnosti:

a) prisiljavate učenike na obvezno učenje (prozivate)

b) učenici nisu obvezni prisustvovati satovima učenja (ne prozivate), ali to kasnije uzimate kao negativnost

c) učenici moraju prisustvovati satovima učenja, ali ako to ne mogu vi im to opravdavate

d) nešto drugo (navedite što)

Analiza odgovora na to pitanje pokazala je da su odgajatelji tolerantni, i da opravdavaju izostanke sa satova učenja. Naime 2 ispitanika ili 5,3% navelo je da prisiljavaju učenike na obvezno učenje (prozivaju), 23 ispitanika ili 60,5% izjasnilo se da učenici moraju prisustvovati satovima učenja, ali ako to ne mogu, oni im to opravdaju, 13 ispitanika ili 34,2% navelo je druge mogućnosti, primjerice:

- učenici moraju prisustvovati redovitom učenju, ali u dogovoru s učenicom izostanak je moguć bez posljedica

- učenici odabiru vrijeme i mjesto učenja, a ja se brinem za osiguranje optimalnih uvjeta

- učenici moraju biti na početku učenja, a kasnije prema potrebi

- prozivam učenike, ali i procjenjujem, te učenicima koji postižu dobar uspjeh dopuštam učenje u sobi, a učenici koji imaju problema s ocjenama moraju učiti u učionici

- boljim učenicima opravdavam izostanak, lošijima nikako

- učenici dolaze na početak učenja, prozivam ih i pritome se dogovorim sa svakim pojedinačno, ili mu sugeriram daljnji način rada

- nisu obvezni prisustvovati učenici koji imaju dobre ocjene, no u tih učenika i nema simuliranja; učenici koji postižu slabiji uspjeh nastoje improvizirati učenje i bježati s učenja, i njih treba prisiljavati na učenje da bi postigli određeni uspjeh

- učenici su dužni prisustvovati učenju, ali dopuštam individualni rad u sobama ili na drugome mjestu, ali na kraju učenja provjeravam rezultate

- učenici moraju prisustvovati obveznom učenju, ali ako postoji opravdan razlog s kojim sam upoznat, opravdavam izostanak; poštujem i uspjeh u školi

- prisustnost na obveznom učenju određujem prema rezultatima u školi i i znanju tijekom kontrole svladavanja gradiva

Može se zaključiti da odgajatelji ne misle da prisustvo u učionicama za vrijeme organiziranog učenja i "zaboden nos" u knjigu ili bilježnicu, istodobno znači i potpunu koncentraciju na sadržaj i usvajanje gradiva. Naprotiv većina uvažava

zanimanja i sklonosti učenika tijekom organiziranja i realiziranja procesa učenja. Takvim radom odgajatelji postaju sve više savjetnici i voditelji, a manje naredbodavci i kontrolori.

9.4. VAŽNOST SATOVA UČENJA ZA ODGAJATELJE

Vidjeli smo što za učenike znače satovi obveznog učenja. U daljnjem radu zanimalo nas je što o tome misle odgajatelji.

Za 17 odgajatelja (44,7%) satovi obveznog učenja u učeničkom domu znače vrijeme koje učenici u potpunosti iskorištavaju za učenje, 11 odgajatelja (28,9%) smatra da su satovi obveznog učenja u učeničkom domu za učenike vrijeme kada učenici mogu zatražiti pomoć u učenju, 5 odgajatelja (13,2%) smatra da je to vrijeme kada učenicima mogu pomoći učenju, a 4 odgajatelja (10,5%) navelo je sljedeće:

- to je vrijeme u kojem radna atmosfera u učionici motivira sve učenike na učenje (rad)

- to je vrijeme u kojem se učenike može naučiti kako treba učiti

- to je napogodnije vrijeme za potpuno odgojno i obrazovno djelovanje odgajatelja

- to je vrijeme u kojem se danas stječu navike za učenje, a sutra za upornost na radnome mjestu, osjećaj odgovornosti i potreba da u životu ima red, jer bez reda nema ni rezultata; sistematičnost je važna u životu čovjeka, a učenici je moraju stjecati svakodnevnim rasporedom vremena za učenje, slobodnih aktivnosti, naravno uz uvjet da im se pomaže ako to zatraže, te da im se olakša proces učenja

Jedan od anketiranih odgajatelja smatra da su satovi obveznog učenja nepotrebni, a ni jedan od ispitanika nije naveo da je to uzalud utrošeno vrijeme.

Analiza odgovora anketiranih odgajatelja pokazala je da su za većinu satovi obveznog učenja opravdali svrhu, da to nije uzalud utrošeno vrijeme ili nepotrebna obveza, već vrijeme u kojem učenici mogu usvojiti određeni sadržaj, tražiti pomoć u učenju, nekom drugom pomoći, usvojiti metode i tehnike učenja, ukratko mogu se potvrditi kao subjekti odgojno-obrazovnog procesa.

9.5. ZADAĆA ODGAJATELJA U UČENJU

Utjecaj odgajatelja (njegov posredni utjecaj) na obrazovanje učenika obuhvaća odgajateljev rad u učeničkom domu, i sastoji se od mnogih elemenata, a najvažniji su poznavanje sposobnosti učenika, razvijanje radnih navika, motiviranje učenika na rad (učenje), stvaranje organizacijskih uvjeta za učenje, izravna pomoć u učenju, sposobnost organiziranja međusobne pomoći učenika, upućivanje učenika na to kako treba učiti, planiranje učenja, osposobljavanje učenika za samokontrolu rezultata učenja.

Ispitali smo odgajatelje kakva je njihova zadaća u organizaciji i provođenju (realizaciji) učenja u učeničkom domu. Mogli su odabrati neku od ovih mogućnosti:

- a) stvarate vanjske uvjete za učenje
- b) kontrolirate da li učenici uče redovito
- c) savjetujete učenike što treba učiti
- d) savjetujete učenicima kako učiti odgovarajući sadržaj
- e) u granicama stručnih kvalifikacija pomažete učenicima kada se suoče s problemima u učenju
- f) analizirate s učenicima rezultate koje postižu u školi
- g) nadzirete radnu disciplinu tijekom učenja
- h) pomažete učenicima u izboru literature
- i) kažnjavate učenike kada ne ispune obvezu u učenju

Odgovori odgajatelja na to pitanje prikazani su u tablici 74.

Tablica 74.

MOGUĆNOST	f	%
a	24	63,2
b	24	63,2
c	13	34,2
d	27	71,1
e	32	84,2
f	26	68,4
g	26	68,4
h	19	50,0
i	5	13,2

Vidi se da najviše odgajatelja, 32 ili 84,2% smatra da je njihova zadaća u organizaciji i realizaciji učenja u učeničkom domu u tome da u granicama stručnih kvalifikacija pomažu učenicima kada se suoče s problemima u učenju. Da je njihova zadaća u tome da savjetuju učenike kako učiti odgovarajući sadržaj, misli 27 anketiranih odgajatelja ili 71,1%; 26 odgajatelja ili 68,4% odabralo je mogućnosti f i g, te smatra da je njihova zadaća u organizaciji i provođenju učenja u učeničkom domu u tome da s učenicima analiziraju rezultate koje postižu u školi i da nadziru radnu disciplinu tijekom učenja.

Mogućnosti a i b odabralo je 24 odgajatelja ili 63,2%, a svojom zadaćom smatraju stvaranje vanjskih uvjeta za učenje i kontroliranje redovitosti učenja. Da je njihova zadaća u tome da pomažu učenicima u izboru literature, smatra 19 odgajatelja ili 50,0%. Malo manji broj odgajatelja, njih 13 ili 34,2% navodi između ostalog da je njihova zadaća u organizaciji i realizaciji učenja u tome da savjetuju učenike što treba učiti. Među anketiranim odgajateljima ima i onih koji su se uz ponuđene mogućnosti odlučili i za kažnjavanje učenika kada ne ispunjavaju obveze u učenju. Takvih je odgajatelja 5 ili 13,2%.

9.6. SURADNJA UČENIČKOG DOMA I ŠKOLE

Dokazano je da je suradnja odgajatelja i učenika prijeko potrebna u svim oblicima rada i djelovanja. U učeničkom je domu mogućnost te suradnje velika. Učenje pripada području u kojem je posebno važna suradnja učenika i odgajatelja. Ako te suradnje nema ili je nema dovoljno, to može imati mnogo negativnih posljedica.

Iz literature koja obrađuje tu problematiku i iz prakse, poznatio je da većina odgajatelja u učeničkim domovima uspijeva s učenicima uspostaviti suradnju koja je često na zavidnoj razini. To je potvrdilo i naše istraživanje: 26 odgajatelja ili 68,4% smatra da učenici u potpunosti prihvaćaju suradnju s njima u učenju. Da se ta suradnja ostvaruje pretežno kada učenici naiđu na određene teškoće u učenju, smatra 10 odgajatelja ili 26,3%. Ni jedan odgajatelj nije naveo da učenici ne prihvaćaju suradnju s njima u učenju.

Mlad čovjek u učeničkom domu, u zadovoljavanju svojih potreba (ako zanemarimo roditelje) umnogome ovisi o školi i učeničkom domu. Početnik u učeničkom domu ujedno je početnik u školi, stoga je vrlo bitno da zna što mu nudi

škola koju je odabrao, kakve su njegove profesionalne želje i aspiracije, na kakve teškoće nailazi kada postaje srednjoškolac. I škola bi se morala zanimati za život svojih učenika u učeničkom domu. Zanimalo nas je što odgajatelji misle o toj suradnji. Ponudili smo im ove mogućnosti:

- a) redovito pratimo pohađanje nastave
- b) informiramo se o uspjehu učenika
- c) škola nam ukazuje na teškoće i probleme koji se pojavljuju
- d) informiramo profesore (razrednike) o problemima u učenju i o životnim problemima učenika
- e) ne komuniciramo dovoljno

Odgajateljima smo omogućili odabir više odgovora. Odgovore ispitanika prikazujemo tablično.

Tablica 75.

MOGUĆNOST	f	%
a	24	63,2
b	34	89,5
c	7	18,4
d	14	36,8
e	2	5,3

Iz analize odgovora odgajatelja može se zaključiti da je suradnja učeničkog doma i škole na zavidnoj razini. Međutim ako se detaljnije analiziraju odgovori ispitanika, uočit će se da ta suradnja "ne ulazi" (ili premalo) u bitne pojedinosti, već ostaje na globalnoj razini. Da se suradnja učeničkog doma i škole svodi na informiranje o uspjehu učenika izjasnilo se 34 odgajatelja ili 89,5%, a 24 odgajatelja ili 63,2% navelo je da se ta suradnja odnosi na redovito praćenje pohađanja nastave. Da se suradnja učeničkog doma i škole sastoji i u tome da se profesori informiraju o problemima (teškoćama) učenika u učenju i o njihovim životnim problemima, navelo je 14 odgajatelja ili 36,8%. Da je škola inicijator suradnje, te da ukazuje na teškoće i probleme koji se javljaju, smatra 7 ispitanika ili 18,4%, a 2 odgajatelja ili 5,3% navode da nema dovoljno komunikacije između učeničkog doma i škole.

Može se zaključiti da učenički dom u većoj mjeri podstiče suradnju učeničkog doma i škole (a). Težište je te suradnje na odgajateljima koji moraju biti na "visini

zadatka" u učeničkom domu, ali i u komunikaciji s nastavničkim i drugim osobljem u školi. Suradnja učeničkog doma i škole mogla bi se ocijeniti kao kontrolna, budući da se uglavnom prati pohađanje nastave, te uspjeh u učenju. Kasnije se na osnovi te kontrole provodi određena korektura (kompenzacijska zadaća učeničkog doma). Iz svega izlazi da su učenički domovi u odnosu prema školi u podređenome položaju.

9.7. PRIJEDLOZI ODGAJATELJA O ORGANIZACIJI UČENJA

Na kraju ispitivanja zamolili smo odgajatelje da nam navedu svoje prijedloge koji bi prema njihovom mišljenju pridonijeli boljoj organizaciji učenja u učeničkom domu. Od 38 anketiranih odgajatelja, 28 ili 73,7% iznijelo je niz zanimljivih ideja. Odabrali smo one koji prema našem mišljenju zavrđuju pozornost:

- učenički dom trebao bi postati prava odgojno-obrazovna institucija s točno određenim i realiziranim standardima i uvjetima, što bi svakako pridonijelo boljoj organizaciji učenja

- organizaciju učenja trebalo bi prilagoditi individualnim sposobnostima i mogućnostima učenika odnosno treba poznavati svakog učenika i omogućiti mu da uči u skupini ili individualno, uz obvezan nadzor (fleksibilnija organizacija učenja)

- u učenički domovima potrebno je mnogo više prostorija za učenje

- učionice odnosno prostori za učenje moraju biti opremljeni mnogo bolje

- potrebno je uspostaviti kvalitetniju suradnju učeničkog doma i škole, te učeničkog doma i roditelja učenika

- prijeko je potrebno smanjiti broj učenika u odgojnim skupinama

- boljim učenicima treba omogućiti učenje u sobama ili u nekim drugim prostorijama

- potrebno je organizirati instrukcije iz određenih predmeta angažiranjem vanjskih suradnika

- organizacija učenja u učeničkom domu na zavidnoj je razini, ali trebalo bi voditi računa o tome da se zapošljavaju odgajatelji različitih stručnih profila (stručnjaci iz pedagogije, stranih jezika, matematike, kemije); oni bi kvalitetno pomagali učenicima u svladavanju određenog sadržaja, a proces učenja bio bi osmišljeniji i kvalitetniji.

Možemo zaključiti da su prijedlozi odgajatelja o promjenama u organizaciji učenja raznovrsni. Jedni smatraju da bi se organizacija učenja podigla na višu

razinu istodobno kada bi i učenički domovi dobili položaj u odgojno-obrazovnom sustavu koji zaslužuju. Drugi smatraju da su sadašnji uvjeti za učenje limitirajući čimbenik. Poboljšanje tih uvjeta odrazilo bi se i na bolju organizaciju učenja u učeničkom domu. Neki smatraju da u učeničkim domovima treba zapošljavati odgajatelje različitih stručnih profila, jer bi svojim znanjem iz određenih predmeta lakše pomagali u učenju. Ima odgajatelja koji poboljšanje u organizaciji učenja vide u uspostavljanju kvalitetnije suradnje učeničkog doma i škole, te roditelja i učeničkog doma.

10. PRIKAZ UČENIKA KOJI POSTIŽU DOBAR I LOŠ ŠKOLSKI USPJEH

Budući da je u našem istraživanju bilo učenika koji su postigli dobar školski uspjeh (odličan, vrlo dobar i dobar), i onih sa slabim školskim uspjehom (dovoljan, nedovoljan), smatrali smo zanimljivim odabrati po jednog učenika iz tih dviju skupina i s njima razgovarati o organizaciji učenja u učeničkom domu. Za tu smo priliku rabili dirigirani intervju (prilog A3).

Intervju je obavljen u Domu učenika srednjih škola (bivši Dom građevinara). Ravnateljicu tog učeničkog doma zamolili smo da u dogovoru s odgajateljima odabere učenika koji postiže odličan uspjeh i učenika koji je nedovoljan.

M. Z. učenica je četvrtog razreda Medicinske škole u Rijeci. U Domu učenika srednjih škola tri je godine. Dolazi iz Senja. Došla je u učenički dom jer u njezinome mjestu nema srednje škole koju je željela pohađati. Osim toga smještaj u učeničkom domu njezinim se roditeljima činio najpovoljnijim zbog financijskih razloga i zbog života u skupini, pomoći i potpore odgajatelja, te organiziranog učenja. Učenica je osnovnu školu završila s odličnim uspjehom. U srednjoj školi i dalje je zadržala odličan uspjeh. Ona smatra da organizacija učenja u učeničkom domu nije bitnije utjecala na postizanje školskog uspjeha. To potkrepljuje rječima: "Odličan uspjeh rezultat je mojih radnih navika koje sam stekla još u osnovnoj školi. Ovdje u domu nitko me ne mora tjerati i upozoravati na moje školske obveze, već to obavljam sama."

M. Z. navikla je učiti u učionici doma, ali ako je u njoj velika gužva i buka, radije uči u sobi. Na početku radnog (školskog) tjedna obvezno sastavlja raspored (plan) učenja koji po potrebi korigira (najčešće se radi o manjim promjenama). Smatra da joj taj raspored uvelike pomaže u učenju, i to napose u raspodjeli vremena za učenje. Ako u učenju naiđe na teškoće (najčešće se radi o nerazumijevanju određenog sadržaja), obraća se za pomoć odgajateljici, ali vrlo rijetko. Također ako je kolegicama iz njezine ili druge odgojne skupine potrebna pomoć u učenju, ona pomaže s velikim zadovoljstvom. Velika prednost učenika u domu je ta što u svakom trenutku mogu zatražiti pomoć u učenju, i to od odgajatelja i učenika. U tome su izvandomski učenici prikraćeni.

Učenica M. Z. smatra da organizacija učenja umnogome ovisi o odgajatelju. Ako je on fleksibilan i nastoji raditi u dogovoru s uenicima, učenici su motivirani za učenje i ostale aktivnosti. Međutim ako je odgajatelj krut i nefleksibilan, događa

se suprotno. Odgajatelji prema njezinome mišljenju mnogo više vremena poklanjaju učenicima sa slabijim uspjehom (nedovoljan, dovoljan), a učenici koji postižu bolji uspjeh i eventualno žele naučiti i saznati nešto više od onoga što je zadano i propisano, prepušteni su sebi. "Osim što pomaže u učenju (naročito slabijim učenicima) zadaća odgajatelja je i kontrola učenja. Ta se kontrola učenja u najvećoj mjeri odnosi na učenike koji teško ili nikako prihvaćaju svoje školske obveze. Kontrola učenja sastoji se i u tome da odgajatelj jednom u tjednu odlazi u školu gdje se informira o ocjenama i izostancima svakog pojedinog učenika", riječi su učenice Z. M. Ona smatra da bi veza između učeničkog doma i škole trebala biti bolja i češće inicirana od škole, a ne samo od učeničkog doma.

Što se tiče uvjeta za učenje u domu, Z. M. smatra da su nepovoljni i nestimulativni za učenike. Kao primjer navodi male učionice, neadekvatan smještaj, slabo osvjetljenje, premalo stručne i ostale literature. Učenica misli da se njezini profesori u školi jednako odnose prema njoj kao i prema ostalim učenicima u razredu, a jednak je i odnos njezinih kolega prema njoj. Dakle nije stigmatizirana kao domski učenik. Budući da je odlična učenica, učenici iz razreda često joj se obraćaju za pomoć koju nikada ne uskraćuje.

O mogućim promjenama u organizaciji učenja, predlaže fleksibilniju organizaciju, a to znači da bi učenici sami birali kada, koliko i gdje će učiti. U takvoj organizaciji zadaća odgajatelja bila bi isključivo pomoć u učenju odnosno instrukcije iz pojedinog predmeta, primjerice matematike, kemije, stranih jezika. To bi pak pretpostavljalo da odgajatelji u učeničkim domovima trebaju biti profesori određenog predmeta.

M. J. učenik je drugog razreda Građevinske škole. Ima samo oca s kojim ne živi, i od četvrte godine boravi u raznim domovima (dom za prihvatanje djece, učenički dom). U Domu učenika srednjih škola boravi drugu godinu. Oduvijek je bio loš učenik (s mnogo negativnih ocjena), a ponavljao je sedmi razred osnovne škole. Trenutno ima šest negativnih ocjena i ukor pred isključenje zbog mnogo neopravdanih sati. Iz razgovora s učenikom saznali smo da uči dnevno sat, sat i pol, i to u sobi uz odobrenje odgajatelja, a ne u učionici, jer u sobi ima veći mir i potreban pribor. Smatra da mu organizacija učenja u domu nije posebno ni pomogla ni odmogla. Priznaje da su negativne ocjene posljedica njegove lijenosti i nemotiviranosti za učenje. Međutim to ga previše ne zabrinjava.

M. J. nema osobni raspored učenja, već uči kada ga odgajatelj na to natjera, ili na kraju školske godine kada mora ispraviti negativne ocjene. Pomoć u učenju ne

traži od odgajatelja, nego od prijatelja iz svoje odgojne skupine ili učenika iz razreda. Prema njegovu mišljenju, odgajatelj je potreban u organizaciji učenja u domu samo zato da održava red i disciplinu tijekom učenja. O komunikaciji između škole i doma nema mišljenja, a što se tiče uvjeta za učenje u domu, smatra da su dobri. U školi koju pohađa profesori se prema njemu ponašaju korektno, ali mu zamjeraju što ne uči i što izostaje s nastave. Kolege iz razreda na to ne obraćaju veću pozornost. Učenik smatra da je organizacija učenja u domu dobra, te da ništa ne treba mijenjati.

III. HIPOTETIČKI MODEL ORGANIZACIJE UČENJA U UČENIČKOM DOMU

U istraživanju organizacije učenja u učeničkom domu, identificirali smo više modela. Neki od tih modela funkcioniraju u praksi, a neki ne funkcioniraju. Svi su ti modeli uglavnom zasnovani na intuiciji i iskustvu, a manje na rezultatima znanstvenih istraživanja. Iako učenički domovi egzistiraju vrlo dugo, modeli organizacije učenja u njima nisu dovoljno znanstveno provjeravani, pa se zbog toga ne može tvrditi koji je od njih efikasniji.

Polazeći od tih spoznaja i rezultata teorijskih i empirijskih istraživanja, moguće je konstruirati hipotetički model organizacije učenja u učeničkom domu. Ali organizacija učenja općenito, pa i organizacija učenja u učeničkom domu, složena je pedagoška pojava koju uvjetuju mnoge društvene pojave. U tome funkcioniraju višestruke veze koje valja uvažavati u procesu oblikovanja organizacije učenja u učeničkom domu. Uz to, model organizacije učenja u učeničkom domu dinamična je pedagoška pojava.

Naši ispitanici (odgajatelji i učenici) smatraju da se organizacija učenja, pa i model te organizacije moraju zasnivati na motivaciji učenika i na individualizaciji učenja. Ako se dokraja uvaže ta mišljenja, u učeničkom domu bilo bi toliko modela organizacije učenja koliko ima učenika. A to je nemoguće organizirati i realizirati. Prema tomu koliko god se nastoje uvažiti te činjenice, ipak se u procesu modeliranja organizacije učenja u učeničkom domu od toga odstupa više ili manje. Drugim riječima svaki model organizacije učenja u učeničkom domu u određenom je smislu iznad ili ispod pojedinačnih potreba i mogućnosti učenika. Naravno to se nužno manifestira na zadovoljstvo učenika i na efikasnost učenja.

Sve to razlozi su zbog kojih je teško operacionalizirati model organizacije učenja u učeničkom domu. Unatoč tomu, očekujući i druge moguće teškoće, pokušat ćemo konstruirati hipotetički model organizacije učenja u učeničkom domu, ali nećemo imati mogućnost primjene tog modela u praksi, i njegove znanstvene verifikacije.

1. POLAZNE PRETPOSTAVKE U PROCESU IZRADE HIPOTETIČKOG MODELA

U procesu izrade hipotetičkog modela organizacije učenja u učeničkom domu, polazi se od određenih pretpostavki. Polazne pretpostavke rezultat su bogate tradicije učeničkih domova, svjetskih postignuća u organizaciji rada u učeničkim domovima, sadašnje realne situacije, te trendova kretanja pedagoških pojava u učeničkim domovima u budućnosti. Na osnovi rezultata naših istraživanja, pouzdano se može ustvrditi da će učenički domovi postojati i u budućnosti. Oni će doživljavati promjene ovisno promjenama u društvenom okruženju, ali njihova bitna pedagoška zadaća ostat će trajno obilježje. Realizacija pedagoških zadataka učeničkog doma mijenjat će se ovisno o rezultatima pedagoških znanstvenih postignuća. Zato je kontinuitet učeničkog doma i njegova pedagoška zadaća kao bitno obilježje, jedna od osnovnih pretpostavki hipotetičkog modela organizacije učenja.

Praksa i rezultati našeg istraživanja dokazuju da je učenje u učeničkom domu posljedica toga što škola učenike opterećuje odgojno-obrazovnim zadacima iznad realnih mogućnosti. Učenici u sklopu raspoloživog didaktičkog vremena u školi ne mogu ostvariti sve školske zadatke, stoga moraju učiti i izvan škole. Za taj dio školskih obveza uobičajen je naziv "domaća zadaća". Može se reći da je obvezno učenje u učeničkom domu oblik "domaće zadaće". Mnogo se raspravlja o opterećenosti učenika u školi. Sve te rasprave usmjerene su na traženje načina za rasterećenje učenika, no unatoč tome učenici su iz dana u dan sve opterećeniji. Nažalost ne nazire se rješenje tog problema. Stoga ćemo konstruirati naš hipotetički model na pretpostavci o tome da će škola opterećivati učenike iznad mogućnosti, te da će oni dio školskih zadataka obavljati izvan škole. Ipak pretpostavljamo da se učenički dom neće bitno skolarizirati.

Na osnovi podataka o sadašnjoj socijalnoj strukturi učenika u učeničkim domovima, može se konstatirati da u većini pripadaju srednjim i nižim društvenim slojevima. Gledajući povijesni tijek, izlazi da je to zakonitost. Teško je predvidjeti kako će to biti u budućnosti. Uvažavajući opće društvene prilike napose posljedice rata, vjerojatno neće doći do većih promjena. Prema tomu i u doglednoj će budućnosti stanovnici učeničkih domova biti iz srednjih i nižih društvenih slojeva. Ne treba dokazivati da socijalni status učenika ima bitne pedagoške konzekvence.

To je razlog što socijalni status učenika u učeničkim domovima uzimamo kao bitnu pretpostavku našeg hipotetičkog modela organizacije učenja u učeničkom domu.

Jedna je od važnih pretpostavki na kojoj se zasniva model učenja, stupanj autonomije koju ima u društvu učenički dom. Ima više čimbenika koji utječu na stupanj autonomije učeničkog doma, a jedan je od bitnih vlasništvo. Učenički domovi najčešće su u vlasništvu države, ali mogući su i drugi vlasnici (privatnici, crkveni redovi, poduzeća, udruženja). Svi učenički domovi u našem istraživanju državno su vlasništvo, i funkcioniraju kao državne ustanove, pa je njihova autonomija ograničena zakonskim propisima koji reguliraju sva bitna pitanja života i rada. Može se očekivati da će u budućnosti tu doći do određenih promjena. Ipak mi ćemo naš hipotetički model zasnivati na pretpostavci o tome da su učenički domovi državne ustanove, i da im je vrlo ograničen stupanj autonomije. Iz toga izlaze važne pedagoške konzekvence. Jedna je od njih to da se naš hipotetički model organizacije učenja u učeničkom domu mora kretati u zadanim okvirima.

Osim tih zakonskih ograničenja, u obzir valja uzeti i izvore financiranja djelatnosti učeničkog doma, kao još jedan važan ograničavajući čimbenik autonomije učeničkog doma.

Financijska sredstva posredno i neposredno djeluju na model organizacije učenja u učeničkom domu. Naši se učenički domovi djelomično financiraju iz državnog proračuna, a djelomično iz prihoda što ga plaćaju roditelji. U sadašnjoj su situaciji oba izvora financiranja slaba. Državni je proračun opterećen velikim izdacima, posebno zbog sadašnje situacije ni rata ni mira. Već je rečeno da učenici potječu iz srednjih socijalnih slojeva, pa su i njihove platežne mogućnosti ograničene. Zbog toga je materijalni standard učeničkih domova na donjoj granici izdržljivosti, i teško je govoriti o optimalnom pedagoškome modelu organizacije učenja. Nažalost ne može se očekivati u kratkom vremenu naglo i veliko podizanje materijalnog standarda, pa ćemo naš hipotetički model zasnivati na pretpostavci o tome da financijske prilike neće biti optimalne.

2. ČIMBENICI KOJI UTJEČU NA MODEL ORGANIZACIJE UČENJA U UČENIČKOM DOMU

Model organizacije učenja samo je jedna od komponenti složene strukture učeničkog doma, stoga se ne može izolirati i promatrati neovisno o cjelini organizacijske strukture.

Učenje u učeničkom domu dio je jedinstvenog odgojno-obrazovnog procesa koji se ostvaruje u školi i u učeničkom domu, i ne može se izolirati i organizirati neovisno o procesu učenja u školi. Budući da učenici pohađaju različite škole i obrazovne skupine, u svakoj se školi i obrazovnoj skupini provodi poseban proces učenja, a svi se ti pojedinačni školski procesi učenja "slijevaju" u jedan zajednički, domski. Školski proces učenja ide svojim tijekom i to otvara važno pedagoško pitanje: kako modelirati proces učenja u učeničkom domu, koji će korespondirati sa svim pojedinačnim školskim procesima učenja koji se u njega "slijevaju"? Osim toga učenički dom njeguje odnose i s roditeljima učenika, pa model učenja u učeničkom domu nije indiferentan spram tih odnosa. Također učenički dom djeluje u konkretnom društvenom okruženju, i ne može izbjeći određene utjecaje tog okruženja. Prema tomu, ukupnost tih veza i međusobnih utjecaja djeluje kao čimbenik na strukturu hipotetičkog modela organizacije učenja u učeničkom domu.

Na naše otvoreno pitanje u upitniku, ispitanici su vrlo često navodili motivaciju učenika kao važan čimbenik koji djeluje i na organizaciju učenja u učeničkom domu. Za motivirane učenike organizacija može biti vrlo "labava" i fleksibilna. Zapravo učenici samostalno rade prema vlastitom izboru, biraju sadržaje koje će učiti, određuju potrebno vrijeme, te biraju tehnologiju učenja. Ne treba dokazivati da motivirani učenici postižu visok uspjeh u školi, a to djeluje kao povratna sprega koja dalje pospješuje motivaciju. Motiviran učenik nakon obavljenog posla i shvaćanja uspjeha koji je postigao, iz radnog procesa izlazi još motiviraniji. Nemotivirani učenici učenje doživljavaju kao neugodu, kao teret koji se mora nositi, pa učenje nastoje izbjeći u potpunosti ili bar djelomično, i tako ukloniti ili smanjiti opterećenje. Uvažavajući te činjenice, organizacija učenja za nemotivirane učenike mora biti mnogo čvršća i manje fleksibilna. Vrlo je važno naglasiti da je njima organizacija učenja nametnuta. Sve to razlozi su zbog kojih takvu organizaciju učenja učenici doživljuju kao prisilni rad, a prisilni je rad uvijek neugodan i čovjek ga nastoji izbjeći. Na toj se osnovi može konstatirati da se s

obzirom na motivaciju učenika, prakticiraju dva bitno različita modela organizacije učenja: prvi je fleksibilan i slobodan, drugi čvrst i nametnut.

Možemo zaključiti da je motivacija za učenje važan čimbenik koji djeluje na model organizacije učenja u učeničkom domu, i valja ga uvažavati.

Učenici u učeničkome domu razlikuju se i prema školskom uspjehu. Prva je podjela učenika s obzirom na školski uspjeh bipolarna - na jednoj su strani učenici koji zadovoljavaju (pozitivno ocijenjeni), a na drugoj su strani učenici koji ne zadovoljavaju (negativno ocijenjeni). U toj situaciji posebna se pozornost posvećuje negativno ocijenjenim učenicima, jer se nastoji da svi učenici uspješno završe školu, budući da je to glavni razlog zbog kojeg su i došli u učenički dom. Negativno ocijenjeni učenici međusobno se razlikuju, oni nisu homogena skupina. Spomenimo dvije krajnosti - na jednoj su strani učenici koji nisu zadovoljili (imaju negativne ocjene) iz svih nastavnih predmeta, a na drugoj su strani učenici koji nisu zadovoljili (negativno su ocijenjeni) samo iz jednog nastavnog predmeta. Između tih dviju krajnosti nalaze se svi ostali. Osim toga negativno ocijenjeni učenici razlikuju se i po tome što jedni negativan uspjeh imaju trenutno, a drugi trajno. Naravno trenutni neuspjeh mnogo je lakše riješiti negoli trajni. Na trajni neuspjeh očito djeluju stalni čimbenici, pa se ti problemi mogu riješiti ako se najprije identificiraju, a potom uklone stalni čimbenici koji ga uvjetuju. Ali ni uspješni, pozitivno ocijenjeni učenici nisu homogena skupina. I oni se razlikuju prema školskom uspjehu. Gotovo nije moguće naći dva identična slučaja. Uzmemo li kao kriterij za klasifikaciju prosječni školski uspjeh, postoje četiri skupine: dovoljni, dobri, vrlo dobri i odlični učenici. Ne treba dokazivati da su često dovoljni učenici bliži nedovoljnim negoli odličnim učenicima.

Svaki učenik i odgajatelj zna da se ne može jednako raditi sa svim skupinama učenika. U procesu odgoja i obrazovanja u školi, ali i izvan škole, prakticiraju se različiti modeli organizacije učenja. Razlike se očituju u sadržaju koji se uči, trajanju i tehnologiji učenja, te stupnju samostalnosti u procesu učenja. To znači da školski uspjeh djeluje kao važan čimbenik u modelu organizacije učenja, i valja ga uvažavati u izradi modela organizacije učenja u učeničkom domu. Međutim školski se uspjeh često mijenja, pa na model organizacije učenja djeluje kao dinamičan čimbenik, što posebno komplicira proces izrade modela i modelu daje dinamično obilježje.

Učenici u učeničkom domu složena su društvena struktura. Vidjeli smo da su naši učenički domovi s obzirom na spol uglavnom mješoviti. Odgojno-obrazovni

proces u školama teče u koedukaciji, pa zbog toga ne bi trebalo biti problema ni u učeničkom domu. Ipak u učeničkom domu osim učenja, učenici imaju i odgovarajuće aktivnosti, ali i način života koji je u određenoj mjeri uvjetovan spolno. To znači da je i spol učenika često čimbenik koji djeluje na model organizacije učenja u učeničkom domu. Učenice drukčije rade no učenici.

U našim učeničkim domovima najčešće žive učenici koji pohađaju različite škole. To u socijalnome smislu ima prednosti, jer nisu profesionalno segregirani, što otvara mogućnosti za transprofesionalnu komunikaciju, ali u procesu organizacije učenja stvara određene pedagoške teškoće. Teško je izraditi model organizacije učenja koji će jednako zadovoljiti specifične potrebe učenika različitih škola. I učenici iste škole nisu u istom razredu, pa su im različiti specifični zadaci koje trebaju ostvariti u procesu učenja. Čak i kad su učenici iste škole i istog razreda a rade u suprotnim smjenama, ne mogu raditi prema jednakome modelu. Stoga može se konstatirati da socijalna struktura učenika u učeničkom domu uvelike uvjetuje obilježja modela organizacije učenja. Dakle djeluje kao čimbenik koji se mora uvažavati.

Učenički domovi koje smo promatrali djeluju uglavnom u nefunkcionalnim zgradama. Slična je situacija i u mnogim drugim učeničkim domovima koje nismo promatrali. To su zgrade građene za druge svrhe (vojarne, samostani, škole). Rijetki su učenički domovi izgrađeni namjenski. Ne treba dokazivati da prostorni uvjeti u tim zgradama umnogome utječu na ukupni život i rad u učeničkim domovima. Učenje se organizira najčešće u neadekvatnim prostorijama, u dvoranama, klasičnim školskim učionicama ili malim prostorijama. Zato se organizacija učenja prilagođuje prostornim uvjetima. Mnogo je učenika koji uče i u spavaonicama. Ako su prostorije neadekvatne, razumljivo je da su i neadekvatno opremljene. Najčešće su domske učionice opremljene školskim namještajem, pa su sličnije školskim učionicama negoli radnom prostoru za izvanškolski rad. U učeničkim domovima u namjenski i funkcionalno građenim zgradama (primjerice Dom građevinara u Splitu, Dom pomorske škole u Malom Lošinj), modeli organizacije učenja posve su drukčiji. Zato se može pouzdano ustvrditi da su prostor, arhitektura i oprema učeničkog doma važni čimbenici koji utječu na model organizacije učenja.

Odgajatelji u učeničkim domovima uglavnom su pedagozi i učitelji (profesori) različitih struka. Manje ima psihologa, socijalnih radnika, defektologa i drugih zanimanja. Zasad nema profesionalnog obrazovanja odgajatelja za rad u učeničkim domovima. Na Fakultetu industrijske pedagogije svojedobno je postojao studij

domske pedagogije. To nisu bili klasični odgajatelji, ali njihov je stručni profil bio blizak potrebama odgajatelja u učeničkom domu. Kad je taj studij ukinut, na Pedagoškom fakultetu u Rijeci kratko je vrijeme postojalo usmjerenje domske pedagogije u sklopu studija pedagogije.

Važno je pedagoško pitanje: koji stručni profil postojećih odgajatelja bolje zadovoljava potrebe radnog mjesta u učeničkom domu? Učitelji pojedinih nastavnih predmeta kompetentni su u procesu učenja sadržaja tog predmeta, a sve ostale pedagoške zadaće obavljaju više ili manje nekvalificirano. Moglo bi se reći da su priučeni za veći dio obveza koje obavljaju. Pedagozi imaju širi stručni profil koji "pokriva" više pedagoških poslova na radnome mjestu odgajatelja u učeničkom domu, ali su nekompetentni kad učenici uče sadržaje pojedinih nastavnih predmeta. Moglo bi se reći da ni jedni ni drugi nemaju adekvatan stručni profil za radno mjesto odgajatelja u učeničkom domu.

Ne treba dokazivati da je odgajatelj važan čimbenik koji utječe na model organizacije učenja u učeničkom domu. Zbog toga je lako zapaziti razlike u modelu organizacije učenja koji uvjetuje stručni profil odgajatelja. Kada bismo imali profesionalno obrazovanje odgajatelja, i kada bi njihov stručni profil bio identičan, ipak bi bilo razlika koje bi bile rezultat subjektivnih razlika među odgajateljima. To znači da će i u idealnim uvjetima subjektivni čimbenik odgajatelja imati veliku važnost u oblikovanju organizacije učenja u učeničkom domu. To su važni čimbenici koje treba imati u vidu kad se želi izraditi model organizacije učenja.

Učenje u učeničkom domu najvećim se dijelom organizira u skupinama. Naša je analiza pokazala da te skupine u procesu učenja nemaju pravu interpersonalnu dinamiku, ali ipak postoje u formalnom smislu - odgajatelj radi s jednom skupinom. Jedno je od važnih pitanja veličina skupine. Broj učenika u skupini ovisi o financijskom standardu. U većim je skupinama obrazovanje jeftinije, potrebno je manje odgajatelja - voditelja skupine. Male su skupine djelotvornije, ali su skuplje. U našim su uvjetima uobičajene skupine od 25 do 30 učenika, i prema broju slične su obrazovnim skupinama u školi. Da su homogene skupine, ne bi se javljalo mnogo problema, ali odgojne su skupine u učeničkom domu uglavnom heterogene. Sastavljaju ih učenici koji se potpuno međusobno razlikuju (prema spolu, dobi, školi, sposobnostima, motivaciji).

Što je skupina različitija, ima više otvorenih pedagoških pitanja na koja valja tražiti odgovor. Ukratko, veličina i struktura skupine važan je čimbenik modela organizacije učenja u učeničkom domu.

U učeničkom domu rijetko se događa da svi učenici u skupini uče jednaki sadržaj. U pravilu svaki učenik radi na drugome sadržaju. To je jedan od bitnih razloga zašto te skupine ne funkcioniraju u čvrstoj personalnoj interakciji. U čemu se razlikuju? U skupini u učeničkom domu nalaze se zajedno učenici različitih škola. To je dovoljan razlog da uče različite sadržaje. Razlog je u tomu što u školi neki učenici nauče više a neki manje, ali uče i različite sadržaje. Postavlja se pedagoško pitanje: da li jednaki model organizacije učenja zadovoljava različite sadržaje? Iskustvo odgajatelja pokazuje, a naša promatranja to potvrđuju, da model organizacije učenja ovisi o sadržaju koji se uči. To je činjenica koju valja imati u vidu tijekom oblikovanja organizacije učenja u učeničkom domu.

U učeničkom domu važno mjesto ima obvezno učenje koje traje tri sata. Prema tomu kad se izrađuje model organizacije učenja, uvažava se ta činjenica.

Polazeći od toga, pojedini odgajatelji (uglavnom loši) izrađuju pojednostavnjen i shematizirani model organizacije učenja, pa svi učenici obvezno uče tri sata u određenom prostoru. Tako pojednostavnjen i shematizirani model organizacije učenja ne poštuje mnoge razlike među učenicima. Zato u pravilu ti modeli nisu odveć djelotvorni. Iskustva dobrih odgajatelja pokazuje da se proces učenja ne može shematizirati. Oni uzimaju u obzir specifične potrebe, ali i mogućnosti svakog pojedinog učenika. Njihovi se modeli zasnivaju na maksimalnoj individualizaciji procesa učenja, pa se obvezno učenje pretvara u potrebno učenje. Ako nema potrebe, učenik ne uči. Trajanje učenja vrlo je fleksibilno, neki učenici uče dulje vrijeme, a neki kraće. Koliko će učenik učiti, ovisi o mnogim čimbenicima. Ako više sadržaja nije naučio u školi, učiti će dulje. Trajanje učenja ovisi i o sposobnostima učenika, njegovoj motivaciji, tehnologiji učenja i mnogim drugim čimbenicima. Naprimjer ako učenik nije raspoložen za učenje, uzalud je prisiljavati ga da obvezno uči tri sata. Možemo reći da je učenje vrlo dinamična pedagoška i psihološka pojava koja utječe na oblikovanje organizacije učenja.

Jamačno je tehnologija učenja važan čimbenik svakog modela organizacije učenja. Drukčije izgleda model organizacije učenja koji se zasniva na jednostavnoj tehnologiji s velikim udjelom živog rada, od modela koji se zasnivaju na visokoj tehnologiji s velikim udjelom opredmećenog rada. Primjerice velika je razlika organizirati učenje matematike uz pomoć kompjutera negoli računati "pješice".

O problemu tehnologije učenja raspravlja se na drugome mjestu. Zato je ovdje dovoljno konstatirati da tehnološka osnova u učeničkom domu nije adekvatna potrebama. U postojećim gospodarskim prilikama teško je očekivati da će se

tehnologija učenja bitno popraviti. Ali bez obzira na to kakva je, tehnologija (dobra ili loša) djeluje kao čimbenik na oblikovanje organizacije učenja u učeničkom domu. Tehnološke nedostatke moguće je kompenzirati nekim drugim elementima, i tako ostvariti zadovoljavajuću djelotvornost takvog modela organizacije učenja.

tehnologija učenja bitno popraviti. Ali bez obzira na to kakva je, tehnologija (dobra ili loša) djeluje kao čimbenik na oblikovanje organizacije učenja u učeničkom domu. Tehnološke nedostatke moguće je kompenzirati nekim drugim elementima, i tako ostvariti zadovoljavajuću djelotvornost takvog modela organizacije učenja.

3. *BITNI ELEMENTI HIPOTETIČKOG MODELA ORGANIZACIJE UČENJA U UČENIČKOM DOMU*

Polazeći od osnovnih društvenih i pedagoških pretpostavki, uvažavajući čimbenike i rezultate našeg istraživanja napose empirijskog, moguće je identificirati bitne elemente strukture hipotetičkog modela organizacije učenja u učeničkom domu. Koji su to elementi?

U svakom modelu pojavljuje se **učenik**. U svakom modelu organiziranog učenja djeluje **odgajatelj**. Moguće je organizirati model učenja za svakog pojedinog učenika. Ipak teorijski i praktično modeli organizacije učenja u učeničkom domu zasnivaju se na **skupini** učenika. Bitan je element modela organiziranog učenja i **vrijeme** (trajanje) učenja. Konačno svaki ljudski rad, pa tako i organizirano učenje u učeničkom domu, obilježuje određena **tehnologija**. Prema tomu, kao bitne elemente hipotetičkog modela organizacije učenja u učeničkom domu uzimamo učenika, odgajatelja, skupinu, vrijeme i tehnologiju. Svi se ti elementi mogu promatrati statično i dinamično. Ako su statični, model je shematiziran i nefleksibilan; ako ih promatramo kao dinamičnu pojavu, model je životan i fleksibilan. Uvažavajući pedagoške i psihološke zakonitosti procesa učenja i napose mišljenja naših ispitanika, valja dati prednost životnim i fleksibilnim modelima. Zbog toga konstrukciju našeg hipotetičkog modela zasnivamo na dinamičnim elementima.

Učenik je subjekt učenja, i zato polazimo od njega. Svaki je učenik dinamična pojava koju valja uvažavati u oblikovanju modela organizacije učenja. Spomenimo samo neke osobine po kojima se učenici razlikuju međusobno: obrazovne potrebe koje izlaze iz školskog uspjeha i predznanja, osobne sposobnosti koje uvjetuju usvajanje znanja, razlike u zanimanjima, motivaciji, te radnim navikama. Praktično ne postoje dva identična učenika. Iz toga se i izvodi didaktičko načelo individualizacije, koje bez izuzetka vrijedi i u organizaciji učenja u učeničkom domu.

U odgojno-obrazovnom procesu, učitelj je drugi subjekt. U procesu učenja u učeničkom domu zadaću učitelja preuzima odgajatelj. Iako učenik može učiti samostalno, bez učitelja (odgajatelja), ipak je odgajatelj bitan element našeg hipotetičkog modela organizacije učenja u učeničkom domu. Odgajatelji se međusobno razlikuju, pa su i oni dinamična pojava. Osim toga odgajatelji mogu imati vrlo različite zadaće u procesu učenja u učeničkom domu. Primjerice u našim

učeničkim domovima često odgajatelj ima stalnu skupinu učenika i sam obavlja sve poslove, poput učitelja razredne nastave. Ali moguće je da skupina učenika bude stalna, a odgajatelj se mijenja ovisno o sadržajima koji se uče. U svijetu u školama i domovima djeluje *school home teacher* (vrsta razrednika) koji vodi računa o skupini u svim aktivnostima tijekom dana (ima zadaću koordinatora), a uz njega djeluju specijalizirani učitelji (instruktori). U našim bi uvjetima možda pedagozi bili najadekvatniji za *school home teachera*, a učitelji pojedinih struka za specijalizirane poslove koje uvjetuju sadržaji. Tako bi se riješio problem stručnog profila odgajatelja.

Skupina je treći bitan element modela učenja. Jedno je od važnih obilježja skupine u procesu učenja međusobna povezanost učenika i odgajatelja. Dokazali smo da odgojno-obrazovne skupine u učeničkom domu obilježuje nizak stupanj međusobne interakcije. Ipak skupine u učeničkom domu funkcioniraju, i osnovni su organizacijski oblik rada.

U našim učeničkim domovima zapazili smo skupine koje djeluju u stalnom sastavu, ali moguće je organizirati učenje i u skupinama promjenljivog sastava. U učeničkim domovima moguće su homogene i heterogene učeničke skupine. Skupine se mogu sastaviti prema određenim kriterijima, primjerice prema spolu, dobi, sposobnosti, školskom uspjehu, školi. Ne treba obrazlagati da je organizacija rada u homogenim skupinama jednostavnija negoli u heterogenim. U našim učeničkim domovima skupine su uglavnom heterogene. Heterogene skupine imaju određenih socijalnih prednosti. Homogene su skupine zatvorene i krute. U njima učenici žive u segregaciji, a to može imati negativne posljedice na proces njihove socijalizacije.

Učeničke skupine mogu biti stalne i promjenljive i prema broju članova. U nekim aktivnostima skupina može biti veća, u nekima manja, to ovisi o sadržajima koji se uče. Organizacija učenja mnogo je složenija ako se skupina mijenja prema broju učenika (čas je velika, čas se dijeli u nekoliko manjih skupina). U našim učeničkim domovima prevladavaju stalne skupine od 25 do 30 učenika, i tako se izbjegavaju ti problemi. Posebno valja naglasiti da organiziranje manjih skupina omogućuje starijim ili boljim učenicima da djeluju kao odgajateljevi suradnici. To može imati višestruku važnost. Učenici "vođe" dodatno su motivirani za rad, a članovi skupine s njim lakše komuniciraju negoli s odgajateljem.

Vrijeme (trajanje učenja) četvrti je bitan element modela učenja. U našim učeničkim domovima obvezno učenje traje tri sata, iako nema znanstvenih dokaza

o opravdanosti tog vremenskog okvira. Odgajatelji uviđaju da taj kruti vremenski okvir ponekad više šteti no koristi, pa samostalno unose neke promjene. Već smo naveli da se učenici razlikuju; nekim je učenicima potrebno više vremena, a nekima manje. Zato se vrijeme u modelu organizacije učenja može uzeti kao konstanta (statično), ali i kao dinamična pojava. Praksa dobrih odgajatelja pokazuje da je djelotvornije uzimati vrijeme kao dinamičnu pojavu.

Može se izraditi model organizacije učenja tako da se kontinuirano uči tri sata, naprimjer u određenom razdoblju, ali može se učiti i diskontinuirano u više faza. I jedno i drugo ima prednosti i nedostataka. U prvom slučaju učenik se jedanput "zagrijava" i koncentrirano radi, ali prijeti opasnost od umora zbog kojeg opada djelotvornost. U drugom slučaju smanjuje se utjecaj umora, ali učenik se svaki put "zagrijava" ispočetka, i tako prekida koncentraciju. Ima u učeničkom domu učenika kojima nije potrebno obvezno učenje, no ti su učenici rijetki, i zato dulje ili kraće obvezno učenje ostaje trajna potreba.

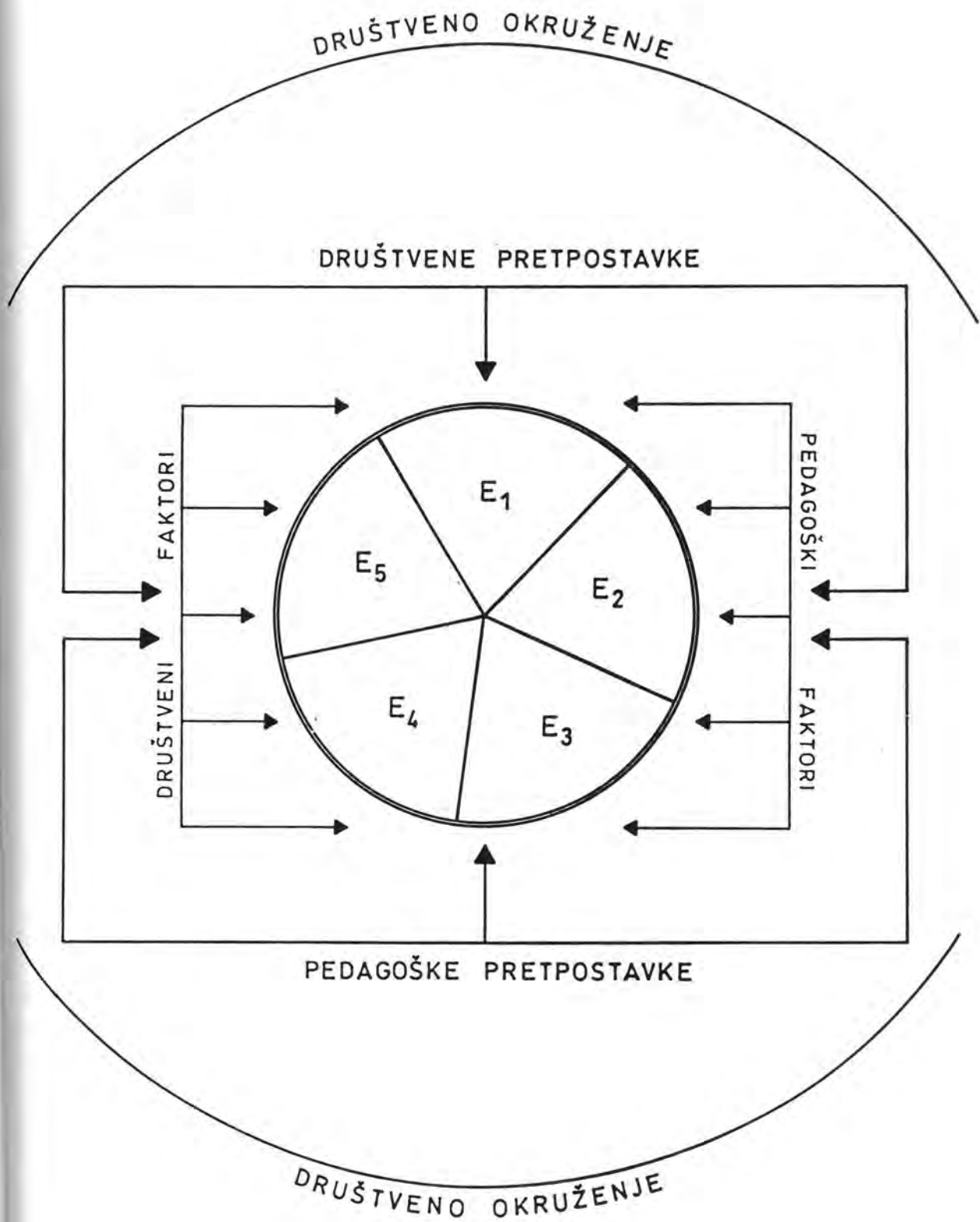
Tehnologija učenja u procesu obveznog učenja u učeničkom domu, peti je bitni element modela organizacije učenja. Tehnologija učenja širok je pojam, i na ovome mjestu nećemo promatrati sve sastavnice tog pojma koje obilježuju obvezno učenje u učeničkom domu. U prvom redu valja uzeti u obzir prostorije u kojima se uči. To mogu biti (u našim učeničkim domovima najčešće i jesu) dvorane u kojima istodobno uče svi, ili manje prostorije u kojima rade manje skupine učenika, ili čak jedan učenik. Te dvorane učenike asociraju na školu, pa vrijeme provedeno u njima doživljuju kao produljenu školu, što u pravilu nije povoljna okolnost, i ima negativan utjecaj na djelotvornost rada. Zbog toga učenici vole individualno učiti u spavaonicama, jer spavaonicu doživljuju kao nešto što pripada njima. Pritome je važno i učenikovo radno mjesto. Dokazano je u psihologiji da je djelotvornije učenje ako učenik uči uvijek na jednome mjestu, ako ima stalno radno mjesto gdje se nalaze sva sredstva za rad. Nažalost učenici u našim učeničkim domovima nemaju stalnog radnog mjesta.

Sredstva za rad u procesu učenja izvori su znanja i didaktička pomagala. Budući da učenici nemaju stalno radno mjesto, sredstva za rad nisu uvijek pri ruci. Izvori znanja pretežno se svode na knjige ili još uže na udžbenike i bilješke u bilježnicama. Bez obzira na to kakva su sredstva za rad (zadovoljavajuća ili nezadovoljavajuća), ona su važna komponenta tehnologije učenja, i utječu na djelotvornost učenja. Ako učenici nemaju zadovoljavajuća sredstva za rad, moraju se tražiti druga rješenja i kompenzacije, što uzrokuje teškoće u organizaciji učenja.

U učeničkom domu učenici uglavnom uče individualno, rjeđe u paru, ili u manjim skupinama. Zbog heterogene strukture odgojnih skupina frontalni rad nema smisla, pa se učenje zasniva na samostalnom radu. To je prednost u odnosu prema školi gdje učenik ne radi samostalno. Zato su učenici u procesu učenja aktivniji. Ima to i svoju slabiju stranu - nema dovoljno interakcije učenika. Učenik je ostavljen sebi i nema podršku drugih učenika, koja je često potrebna u radu.

S obzirom na literaturu u učeničkom domu koja je na raspolaganju u procesu učenja, dominira metoda rada na tekstu i metoda pisanja. Rjeđa je mogućnost dvosmjernog komuniciranja, a vrlo se rijetko praktično radi i eksperimentira. Već smo konstatirali da tehnologija učenja u učeničkom domu podrazumijeva velik udio živog rada. Ali bez obzira na to, tehnologija učenja ma kakva bila bitan je element modela učenja u učeničkom domu.

Shematski prikaz hipotetičkog modela organizacije učenja u učeničkom domu



IV. OTVORENA PITANJA

Osnovni cilj našeg istraživanja usmjeren je na organizaciju učenja u učeničkom domu, i njen utjecaj na uspjeh učenika u školi. Na putu do ostvarenja toga cilja, postavili smo konkretne zadatke. Tijekom istraživanja kretali smo se zadanim putem, nastojeći zadržati u središtu pozornosti osnovno pitanje. Za takav smo se rad opredijelili da bismo izolirali pojavu, i da digresijama ne dopustimo utjecaj parazitarne čimbenika na tijek razmišljanja o predmetu našeg istraživanja. Držeći se tog načela, mogli smo izraditi prilično čist izvještaj o istraživanju. Pokazalo se da taj postupak ima smisla, jer do cilja vodi najkraćim putem. Međutim prije početka istraživanja, pokazalo se da nije moguće predvidjeti sva pitanja koja zavređuju znanstvenu obradu. Tijekom istraživačkog rada otvarala su se nova pitanja koja imaju, ili bi mogla imati utjecaj na organizaciju učenja u učeničkom domu. Traženje odgovora na neka od tih pitanja zahtijeva mnogo više vremena, i napose finansijskih sredstava. Mi jednostavno nismo bili u mogućnosti osigurati sve to, pa smo se ograničili na istraživanje postavljenih zadataka.

Nova pitanja koja su se otvorila tijekom istraživanja ne želimo zanemariti, iako na njih nismo tražili odgovore. Zbog toga ćemo ta pitanja samo registrirati. Ona ostaju kao novi znanstveni izazovi i nama i drugim potencijalnim istraživačima. U tom izazovu vidimo njihovu veliku važnost. Može se već sada pretpostaviti da odgovori na neka od tih pitanja mogu dovesti do velikog preokreta u shvaćanju i rješavanju organizacije učenja u učeničkom domu.

Istraživanje domskog odgoja i obrazovanja

U našem radu izradili smo određeni popis istraživanja domskog odgoja i obrazovanja u nas i u svijetu. Taj popis iako nije potpun, pokazuje da domski odgoj i obrazovanje i učenički dom kao pojava, nisu istraživani dovoljno. Može se postaviti pitanje o tome zašto istraživači "zaobilaze" učenički dom. Jamačno za to ima više razloga. Pedagozi su više usmjereni na istraživanje škole. Domska pedagogija jedva da egzistira kao znanstvena disciplina. Među pedagozima rijetki su specijalisti za domska pitanja. Učenički je dom obuhvatna struktura, i teško je može "pokriti" jedna znanstvena disciplina, stoga su potrebna interdisciplinarna istraživanja koja su u našoj društvenoj stvarnosti rijetka pojava. To su razlozi da je pitanje istraživanja učeničkih domova otvoreno.

Funkcija učeničkog doma

Povijesna analiza koju smo proveli u sklopu našeg istraživanja, pokazuje da funkcija učeničkog doma nije trajna. Čas se naglašava socijalna funkcija, čas pedagoška, čas se među njima traži ravnoteža. U ovom smo radu prihvatili mišljenje većine autora o tome da je učenički dom i socijalna i pedagoška ustanova. Međutim sve dvojbe i spoznaje do kojih smo došli tijekom istraživanja, daju dovoljno razloga da se postavi pitanje o osnovnim funkcijama doma. To pitanje dobiva važnost ako se učenički dom promatra s futurološkog stajališta. Hoće li učenički dom i u budućnosti kolebat i između socijalne i pedagoške funkcije, ili će se razvijati u drugome smjeru? Na to pitanje odgovor treba tražiti u kontekstu razvoja društva, ali i pedagoških znanstvenih postignuća.

Autonomija učeničkog doma

U Republici Hrvatskoj učenički su domovi u vlasništvu države, i djeluju kao javne ustanove. Zato je njihova djelatnost regulirana zakonskim propisima, a financira ih država iz državnog proračuna. Zbog toga im je ograničena autonomija. Sve bitne odluke o životu i radu u učeničkom domu donose se izvana. U nas su rijetki domovi koji nisu pod jurisdikcijom države (vjerske organizacije). U svijetu djeluju i privatni domovi, domovi poduzeća, domovi različitih udruga. Ti domovi nisu pod jurisdikcijom države, država ih ne financira, i zato imaju visok stupanj autonomije. Stupanj autonomije umnogome uvjetuje organizaciju života, rada i učenja u učeničkom domu. U našim uvjetima nema mnogo mogućnosti za kreativnu organizaciju rada.

Dakle autonomija doma i mogućnost kreativne organizacije života i rada u njemu, vrlo su važna pitanja koja treba tražiti odgovor. To više što proces demokratizacije ide svojim tijekom.

Odnos škole i učeničkog doma

Promatrajući odnos škole i učeničkog doma, ustanovili smo da je učenje u učeničkom domu nastavak učenja započetog u školi. Kad bi škola bila sposobna obaviti sve svoje zadatke u raspoloživom didaktičkome vremenu, ne bi bilo potrebno obvezno učenje u učeničkom domu. Postavlja se pitanje o tome može li

škola dimenzionirati obveze učenika i racionalizirati proces učenja tako da može ostvariti zadatke koje postavlja. To je važno zbog toga što istraživanje organizacije učenja u učeničkom domu nema smisla ako škola ne prenosi svoje zadatke na učenički dom. Uz pretpostavku da škola neće opterećivati učenike učenjem iznad svojih mogućnosti, tako da u učeničkom domu nema učenja, ostaje otvoreno pitanje o odnosu škole i učeničkog doma u širem smislu. Hoće li se učenički domovi skolarizirati, ili još više deskolarizirati?

Modeli organizacije učenja u učeničkom domu

Jedan od zadataka u istraživanju odnosio se na oblikovanje hipotetičkog modela organizacije učenja u učeničkom domu. Otvarajući to pitanje, suočili smo se s mnogobrojnim dinamičnim čimbenicima koji utječu ili tvore strukturu modela organizacije učenja u učeničkom domu. Ako se ti čimbenici promatraju kao dinamične pojave, može se dobiti neograničen broj mogućih modela. To otvara nova pitanja. Spomenimo samo neka. Svaki je model učenja iznad ili ispod potreba učenika, što se nužno manifestira na zadovoljstvo učenika i djelotvornost učenja. Koliko se i kako to manifestira nismo istraživali, ali pitanje je zanimljivo i traži odgovor. Postojeći modeli organizacije učenja uglavnom su zasnovani intuitivno i iskustveno, pa bi bilo zanimljivo verificirati ih. Vidjeli smo da se u učeničkom domu pojavljuje obvezno (organizirano) i neobvezno (neorganizirano) učenje. U kakvom su odnosu ta dva oblika učenja, kakva im je djelotvornost? Sve to zanimljiva su pitanja koja prelaze sklop ovog rada. Identificirali smo modele organizacije učenja koji se prakticiraju u učeničkim domovima, ali i moguće modele koji se ne prakticiraju.

Bilo bi zanimljivo znanstveno verificirati i jedne i druge. Posebno bi trebalo usmjeriti pozornost na razlike u modelima s obzirom na to da li učenici uče kolektivno (u skupinama), ili individualno, prema vremenskoj fleksibilnosti, potrebama učenika, te učenikovim mogućnostima. Koliko naprimjer učenik može djelotvorno učiti u učeničkom domu nakon punog radnog vremena u školi?

Učenici u učeničkom domu

Učenici u učeničkom domu žive u specifičnim socijalnim uvjetima, odvojeni od svoje obitelji. U učeničkom se domu okupljaju i tako stvaraju manje kolektive. U

školi žive u jednom kolektivu, a u učeničkom domu u drugom. I u školi i u učeničkom domu izolirani su od šireg društvenog okruženja, ograničene su im mogućnosti političkih, kulturnih, športskih i drugih društvenih aktivnosti. Ukratko - domski su učenici zatvoreni - žive u segregaciji.

Koliko i kako sve to utječe na proces njihove socijalizacije, na njihovu društvenu afirmaciju, na njihovu društvenu promociju?

Odgajatelji u učeničkom domu

Tijekom istraživanja naišli smo na mnoge rasprave o stručnome profilu odgajatelja u učeničkom domu. U tim smo razmišljanjima nastojali riješiti dvojbu o tome jesu li bolji širi ili užji pedagoški stručni profili. Ima li razlika? Ako ima, u čemu se manifestiraju? Možda je ta dvojba isforsirana? Možda je najbolja kombinacija jednih i drugih? Treba li osmisliti poseban stručni profil? Treba li mu specifično obrazovanje? To su tek neka pitanja na koja bi trebalo tražiti odgovore.

Budućnost učeničkih domova

Na kraju, može se postaviti vrlo radikalno pitanje: kakva je budućnost učeničkih domova, hoće li ih biti, ili neće? Ako će učenički domovi opstati, kako će biti organizirani? Vidjeli smo da sadašnju organizaciju učeničkih domova uvelike uvjetuju zgrade (arhitektura eksterijera i interijera). Hoće li tako biti i u budućnosti? Hoće li se možda afirmirati, razvijati i hoće li konačno prevladati učenički domovi u kojima odgajatelji i učenici žive u obiteljskim odnosima? Hoće li učenički domovi u budućnosti imati obilježja apartmanskih turističkih objekata sa zajedničkim objektima društvenog standarda? Je li realnije očekivati da će usporedno egzistirati različiti tipovi učeničkih domova?

V. ZAKLJUČAK

Na osnovi rezultata našeg istraživanja organizacije učenja u učeničkom domu, moguće je izvesti ove zaključke:

1. Učenički domovi vezani su uz postanak prvih škola, pa se može reći da su domovi stari koliko i ljudska kultura. Tijekom vremena mijenjali su se nazivi kojima se nastojao adekvatno izraziti pojam na koji se odnose. Ponekad je naglasak bio na obilježjima stanovnika u domu, a ponekad na obilježjima funkcije doma. Više-manje tako je i danas.

Učenički domovi djeluju u cijelomu svijetu. Imaju različite nazive i različite rezultate, ali zajedničko im je to da u njima žive učenici tijekom školovanja.

Učenički domovi realni su izraz postojećih odgojno-obrazovnih uvjeta. Postojali su u prošlosti, i ni jedna ih reforma nije negirala niti umanjila njihovu društvenu važnost. Postoje i danas. Na osnovi spoznaje čimbenika koji su utjecali na njihovu pojavu, te čimbenika koji uvjetuju njihovu egzistenciju tijekom povijesti i danas, može se pouzdano pretpostaviti da će učenički domovi kao integralni dio odgojno-obrazovnog sustava postojati i u budućnosti. U ovome trenutku ne vide se društvene pojave koje bi u budućnosti mogle isključiti potrebu učeničkih domova.

2. Mnogo se raspravlja o društvenoj funkciji učeničkih domova te se nastoji odgovoriti na osnovno pitanje o njihovoj društvenoj svrsi. Na osnovi rezultata našeg istraživanja, može se konstatirati da su učenički domovi socijalna i pedagoška kategorija. Pojedini autori naglašavaju njihovu socijalnu važnost, pojedini pedagošku. U tom se sklopu kreću i suvremena razmišljanja.

Rezultati našeg istraživanja upućuju na zaključak o tome da su socijalna i pedagoška zadaća učeničkog doma međusobno povezane, pa i uvjetovane pojave. Zbog toga valja ih promatrati jedinstveno. Ako se socijalna i pedagoška važnost učeničkog doma razdvoje i promatraju izolirano, ne može se shvatiti učenički dom kao cjelina. Naglašavanje socijalne ili pedagoške važnosti učeničkog doma uglavnom je posljedica djelomičnog zanimanja istraživača, ili društvenih prilika u određenom povijesnome trenutku.

3. Na osnovi analize dostupne literature u nas i u svijetu, može se konstatirati da se učeničkim domovima ne posvećuje dovoljna pozornost. I znanstvena su istraživanja rijetka. U znanstvenome smislu, učenički su domovi marginalizirani. Teško je naći zadovoljavajuće objašnjenje za to. Može se pretpostaviti da je to zato što učenički dom kao složena društvena pojava prelazi sklop znanstvenog

zanimanja pedagogije i socijalnih znanosti. Učenički je dom društvena pojava koja zahtijeva interdisciplinarna istraživanja, a ona su rijetka.

U zadnjih dvadesetak godina postupno se afirmira domska pedagogija koja je usmjerena na sustavno istraživanje učeničkog doma kao pedagoške pojave.

4. Većina učenika dolazi u učenički dom radi uspješnog završetka školovanja. Učenje u učeničkom domu ima sva bitna obilježja učenja, i teče prema psihološkim i pedagoškim zakonitostima koje su predmet istraživanja psihologije i pedagogije. Ipak učenje u učeničkom domu ima specifična obilježja. Te se specifičnosti ogledaju u sadržajima koje učenici uče, i posebno u organizaciji procesa učenja.

Organizacija rada u području materijalne proizvodnje zasniva se sve više na znanstvenim postignućima, i bitno utječe na produktivnost rada. Naše istraživanje pokazuje da organizacija učenja u učeničkom domu ima bitna obilježja svake organizacije. Čimbenik su učenici i odgajatelji, a cilj je postići zadovoljavajući uspjeh u školi. Učenici i odgajatelji žive i djeluju u odgovarajućim odnosima. Prema tome učenički dom funkcionira kao sustav.

Organizacijske znanosti ne istražuju učenički dom kao specifični radni sustav. Pedagoške znanstvene discipline (didaktika i metodike) istražuju pretežno organizaciju učenja u školi. Naše istraživanje pokazuje da organizacija rada (učenja) u učeničkom domu nije zasnovana znanstveno, već ima iskustvena i intuitivna obilježja. Zbog toga je shematizirana, pa je vrlo teško identificirati pokazatelje na osnovi kojih se može zaključiti koliko je ona čimbenik uspjeha u školi.

5. Rezultati empirijskog istraživanja na uzorku od 735 učenika smještenih u 6 učeničkih domova, pokazuju da je većina učenika kod kuće imala stalno mjesto učenja, a mali je broj učio uvijek na drugome mjestu. Također učenici koji su ušli u uzorak istraživanja, prije dolaska u učenički dom nisu se pripremali za učenje, i većina njih učila je bez rasporeda. Rezultati ispitivanja pokazali su da nema statistički značajne vjerojatnosti o povezanosti spola ispitanika i stečenih navika u učenju. Prosječne korelacije kreću se od 0,04 do 0,10.

Učenici koji su kod kuće prije dolaska u učenički dom učili uvijek u određeno vrijeme, te su imali stalno mjesto za učenje, na kraju osmog razreda postigli su (uglavnom) vrlo dobar i odličan uspjeh. Međutim C-koeficijent pokazuje da je zanemariva korelacija među navedenim varijablama. Većina je učenika prije dolaska u učenički dom najčešće učila isključivo sama. Slijede učenici koji su prema potrebi učili s kolegama. Manji je broj učenika koji su uvijek učili s nekim, i onih

koji su navikli učiti u skupini. Spol ispitanika nije utjecao na odgovore. C-koeficijent (0,22) ukazuje na malu povezanost između učenja kod kuće (individualno učenje ili učenje u skupini) i školskog uspjeha učenika na kraju osmog razreda.

Rezultati ispitivanja pokazali su da je gotovo polovica učenika kod kuće učila kad je znala da će u školi biti pitana. Dakle učenje je za tu skupinu ispitanika bila obveza nametnuta izvana, koju je trebalo ispuniti prema potrebi. Ima ispitanika koji su kod kuće učili svakodnevno, pa se može zaključiti da ti učenici nisu učili samo zato da bi u školi postigli određene rezultate, već i zbog želje da nauče i znaju. Među tim ispitanicima veći je postotak učenica. Za ispitanike koji su naveli da su kod kuće učili kad im se dalo, može se zaključiti da im ni ekstrinsečni ni intrinsečni motivi nisu bili dovoljni da ih potaknu na učenje.

Na osnovi rezultata našeg istraživanja, može se izvesti zaključak o tome da je većina učenika prije dolaska u učenički dom samoinicijativno pristupala školskim obvezama. Mali je broj učenika kojima je bilo potrebno da ih netko drugi "podsjeti" na njihove obveze.

6. U sklopu drugog zadatka istraživanja kojim smo željeli ispitati organizaciju učenja u učeničkom domu, zanimalo nas je da li učenici imaju osobni raspored učenja. Rezultati istraživanja pokazali su da 75,5% učenika ima osobni raspored učenja u učeničkom domu, a 23,1% učenika nema taj raspored. Među ispitanicima koji imaju osobni raspored učenja veći je postotak muškaraca što pomalo začuđuje. Rezultati istraživanja pokazali su također da osobni raspored učenja u učeničkom domu ne utječe bitno na školski uspjeh. Među učenicima koji imaju osobni raspored učenja, najveći je postotak onih čiji se raspored djelomično uklapa u raspored obveznog učenja u učeničkom domu. Rezultati istraživanja pokazuju da više od polovice ispitanika (54,6%) kad počne učiti ima sve potrebno, 144 ispitanika (19,6%) izjasnilo se da im kad počnu učiti uvijek nešto nedostaje, pa često ustaju. Da im se na mjestu gdje uče nalaze nepotrebne stvari koje im smetaju, navodi 127 ispitanika (17,3%), a 21 ispitanik (2,9%) kad počne učiti ima na mjestu gdje uči nepotrebne stvari koje im ne smetaju. Rezultati istraživanja pokazuju također da spol ispitanika ne utječe bitno na organizaciju učenja. Takvu tendenciju pokazuje i χ^2 -test koji iznosi 6,62, i ne prelazi graničnu vrijednost $\chi^2=9,50$ za $m=4$ stupnja slobode na razini 0,05. To znači da nema statistički značajne vjerojatnosti o povezanosti spola ispitanika i organizacije učenja. $C=0,10$ pokazuje da postoji mala povezanost tih varijabli. Za najveći broj ispitanika (296 ili 40,3%) satovi obveznog učenja u učeničkom domu vrijeme su kada oni uče. Malo manji broj ispitanika (245 ili 33,3%) za vrijeme satova obveznog učenja traži pomoć. Među ispitanicima ima i

onih koji satove obveznog učenja u učeničkom domu doživljavaju kao nepotrebnu obvezu (83 ili 11,3%), ili kao uzalud potrošeno vrijeme (65 ili 8,8%). Za određeni broj ispitanika (25 ili 3,4%) satovi obveznog učenja vrijeme su kada mogu nekome pomoći u učenju. Više od 50% učenika smatra da im je organizacija učenja u učeničkom domu pomogla da postignu rezultate koje imaju u školi, a 40,8% učenika misli suprotno. Ispitanici u većem postotku (61,2%) u odnosu na ispitanice (51,1%) smatraju da im je organizacija učenja pomogla da postignu rezultate koje imaju u školi.

Od 735 učenika njih 232 ili 31,6% u potpunosti je zadovoljno svojim školskim uspjehom, 353 učenika ili 48,3% djelomično je zadovoljno, a 142 ispitanika ili 19,3% uopće nije zadovoljno školskim uspjehom. S obzirom na spol, ispitanici su u većoj mjeri u odnosu prema ispitanicama zadovoljni svojim školskim uspjehom. Iz toga se može izvesti zaključak da su učenice mnogo samokritičnije u usporedbi s učenicima kada je riječ o njihovu zadovoljstvu postignutim uspjehom u školi. To također može značiti da žene precjenjuju svoje mogućnosti i sposobnosti, pa si postavljaju prevelike i teško ostvarive ciljeve.

Prema odgovorima na pitanje o tome što bi promijenili u organizaciji učenja u učeničkom domu, anketirani učenici mogu se svrstati u tri skupine. U prvoj su skupini učenici koji smatraju da je organizacija učenja u učeničkom domu sasvim u redu, te da ništa ne bi trebalo mijenjati. U drugoj su skupini učenici koji smatraju da organizacija učenja u učeničkom domu nije optimalna, pa je određene elemente potrebno poboljšati i mijenjati. U trećoj su skupini učenici koji nemaju izgrađen stav o organizaciji učenja u učeničkom domu. Prema njihovu mišljenju, ona nije ni dobra, ni loša, u njoj bi istodobno trebalo i ne bi trebalo mnogo toga promijeniti.

7. Od 735 učenika, 29,9% navodi da im odgajatelj uvijek sam pomaže u učenju. Da im odgajatelj pomaže u učenju, ali tek kada ga nekoliko puta pitaju, navelo je 18,8% ispitanika, 13,2% ispitanika navodi da im odgajatelj ne pomaže u učenju, a 1,9% da tu obvezu odgajatelj želi izbjeći.

Iz odgovora ispitanika može se zaključiti da odgajatelji u učeničkom domu odgovorno obavljaju svoj posao, a to je između ostalog i pomoć učenicima u učenju. Među odgajateljima ima određeni broj onih koji svoj posao ne obavljaju zadovoljavajuće.

Ispitanici su u većem postotku (33,0%) u odnosu prema ispitanicama (26,6%), naveli da im odgajatelj u učenju uvijek pomaže sam, da im odgajatelj pomaže, ali ga moraju nekoliko puta pitati za pomoć, navelo je 23% učenica i 16,9% učenika. Vrlo

je mali i gotovo jednaki postotak muškaraca i žena, koji su naveli da odgajatelj izbjegava svoju obvezu. Postotak anketiranih učenica (16%) gotovo je za polovicu veći od postotka anketiranih učenika (9,5%) koji su naveli da im odgajatelj ne pomaže u učenju.

Da im odgajatelj opravdava izostanak sa satova učenja navodi 334 ispitanika ili 45,4%, a 181 ispitanik ili 24,6% navodi da ih odgajatelj prisiljava na obvezno učenje. Malo manji broj ispitanika, i to 118 ili 16,1% izjasnilo se da odgajatelj na satovima učenja ne proziva, ali izostanak ipak uzima kao negativnost. Odgovori ispitanika upućuju na zaključak o tome da većina odgajatelja u učeničkim domovima koji su ušli u uzorak istraživanja, nisu odveć strogi i autoritarni, već su pristupačni i fleksibilni. To naravno ne znači da ti odgajatelji podržavaju anarhiju, već da imaju razumijevanja za svoje učenike. Odgovori ispitanika također potvrđuju da uz te odgajatelje u učeničkim domovima ima i onih koji su kruti i nefleksibilni.

Učenici koji su naveli da su njihovi odgajatelji tijekom obveznog učenja kruti, tj. prozivaju, ili ne prozivaju, ali to kasnije uzimaju kao negativnost, na kraju školske godine u manjem su postotku postigli bolji školski uspjeh (vrlo dobar i odličan), i među njima je veći broj učenika s nedovoljnim i dovoljnim uspjehom. Za razliku od tih učenika, učenici koji su naveli da je odgajatelj fleksibilan i da im izlazi ususret, u većem su postotku postigli bolji školski uspjeh. Možemo zaključiti da je u odgojnoj skupini u kojoj je odgajatelj uspio ostvariti demokratske odnose i učenicima prepustio inicijativu, ostvaren bolji uspjeh u učenju. U takvoj odgojnoj skupini ima više interakcija, više međusobne pomoći i solidarnosti, i više zanimanja za pojedinačni i opći uspjeh u učenju.

8. Odgajatelji su, što je potvrdilo i naše istraživanje, bitan čimbenik organizacije učenja u učeničkom domu. Od 38 odgajatelja, 20 ili 52,6% smatra da uvjeti u učeničkom domu omogućuju nesmetan proces učenja, a 18 odgajatelja ili 47,4% smatra da uvjeti u učeničkom domu samo u nekim elementima omogućuju nesmetan proces učenja. Iz odgovora anketiranih odgajatelja može se zaključiti da učenje u učeničkom domu više-manje teče nesmetano. Naravno da uvjeti za učenje variraju od doma do doma, ali u većini učeničkih domova, a to potvrđuju i rezultati istraživanja, moguć je nesmetan proces učenja.

Za vrijeme obveznog učenja, odgajatelj pomaže učenicima kojima je pomoć potrebna. Ostali učenici samostalno rade na svladavanju školskoga gradiva. Neki od odgajatelja strogo kontroliraju učenje, no takvih je odgajatelja u učeničkim

domovima malo. Od anketiranih odgajatelja 30 ili 78,9% smatra da je tek djelomično moguće postići dobar školski uspjeh strogom kontrolom učenja, 2 ispitanika ili 5,3% smatraju da je to u potpunosti točno, a 6 odgajatelja ili 15,8% smatra da je dobar školski uspjeh nemoguće postići strogom kontrolom učenja. Da je redovito učenje u učeničkom domu potrebno, smatra 35 odgajatelja ili 92,1%, a 2 odgajatelja ili 5,3 % misli da učenje u učeničkom domu kao redovna aktivnost nije potrebna.

Rezultati istraživanja pokazali su da većina odgajatelja (25 ili 65,8%) nastoji uskladiti raspored obveznog učenja u učeničkom domu s potrebama i zanimanjem učenika. Manji broj odgajatelja, 13 ili 34,2% u tome uspijeva samo djelomično. Rezultati istraživanja pokazali su također da su odgajatelji prilično tolerantni i demokratični što se tiče opravdavanja izostanaka učenika sa satova učenja: 23 ispitanika ili 60,5% navelo je da učenici moraju prisustvovati satovima učenja, ali ako to ne mogu, oni im to opravdaju. Za većinu odgajatelja (44,7%) satovi obveznog učenja opravdali su svoje postojanje. To znači da satovi obveznog učenja u učeničkom domu nisu uzalud potrošeno vrijeme ili nepotrebna obveza, već vrijeme u kojem učenici mogu usvojiti određeni sadržaj, tražiti pomoć u učenju, nekom drugom pomoći, usvojiti metode i tehnike učenja - ukratko mogu se potvrditi kao subjekt odgojno-obrazovnog procesa.

Rezultati istraživanja pokazuju da najveći broj odgajatelja, njih 32 ili 84,2% smatra da je njihova zadaća u organizaciji učenja u učeničkom domu u tome da u granicama stručnih kvalifikacija pomažu učenicima kada se suoče s problemima u učenju. Da je njihova zadaća da savjetuju učenike kako učiti odgovarajući sadržaj, smatra 27 anketiranih odgajatelja ili 71,1%, 26 odgajatelja ili 68,4% smatra da je njihova zadaća da s učenicima analiziraju rezultate koje postižu u školi i da nadziru radnu disciplinu za vrijeme učenja, 24 odgajatelja ili 63,2% vidi svoju zadaću u tome da stvaraju vanjske uvjete za učenje i da kontroliraju da li učenici redovito uče, a 19 odgajatelja ili 50% smatra da im je zadaća pomoći učenicima u izboru literature. Manji broj odgajatelja, njih 13 ili 34,2% između ostalog navodi da je njihova zadaća u organizaciji učenja u tome da savjetuju učenike što trebaju učiti.

Naše istraživanje potvrdilo je činjenicu da većina odgajatelja u učeničkim domovima uspijeva sa svojim učenicima uspostaviti suradnju koja je često na zavidnoj razini. Tako 26 odgajatelja ili 68,4% smatra da učenici u potpunosti prihvaćaju suradnju s njima u učenju. Da se ta suradnja ostvaruje samo kad učenici naiđu na određene teškoće u učenju, smatra 10 odgajatelja ili 26,3%. Ni jedan odgajatelj nije naveo da učenici ne prihvaćaju suradnju s njima u učenju.

Na osnovi rezultata istraživanja zaključujemo da učenički dom u većoj mjeri podstiče suradnju učeničkog doma i škole. Težište je te suradnje na odgajateljima koji moraju biti na "visini zadatka" u učeničkom domu, ali i u komunikaciji s nastavnicima i drugim osobljem u školi. Suradnja učeničkog doma i škole mogla bi se ocijeniti kao kontrolna, budući da se uglavnom prati redovito pohađanje nastave, te uspjeh učenika u učenju. Kasnije se na osnovi te kontrole provodi određena korektura. Izlazi da su učenički domovi u odnosu prema školi u podređenome položaju.

9. Konačno rezultati našeg istraživanja pokazuju da domski učenici bolje prolaze iz razreda u razred od vanjskih učenika. Imaju manje nedovoljnih i dovoljnih ocjena. Ali imaju i manje odličnih i vrlo dobrih ocjena od vanjskih učenika.

Na osnovi istraživanja može se zaključiti da boravak i organizacija učenja u učeničkom domu djeluju na školski uspjeh. Prema tome naša je pretpostavka potvrđena. Činjenica da je prolaženje iz razreda u razred domskih učenika bolje od vanjskih, te da domski učenici imaju manje nedovoljnih i dovoljnih ocjena od vanjskih, pokazuje da boravak učenika u učeničkom domu i organizacija učenja pozitivno djeluju na školski uspjeh.

Manje odličnih i vrlo dobrih ocjena u domskih učenika vjerojatno je posljedica njihove socijalne strukture, te razine aspiracija. Roditelji domskih učenika, učenici, pa i odgajatelji zadovoljni, su kad učenik postiže zadovoljavajući uspjeh.

VI. SAŽECI

U radu se proučava problem organizacije učenja u učeničkim domovima. Iako su učenički domovi stara društvena pojava, još uvijek nisu dovoljno istraženi. Stoga je domska pedagogija kao znanstvena disciplina u sustavu pedagoških disciplina, na marginama društvenog interesa.

Teorijska proučavanja i rješenja na području domske pedagogije, sporo prate odgojnu praksu. Stoga je prijeko potrebno znanstveno proučavati učeničke domove, obogaćivati pedagoške spoznaje na tome području i razvijati domsku pedagogiju. Ovaj rad upravo je takav pokušaj.

Organizaciju učenja u učeničkom domu proučavali smo na teorijskoj i empirijskoj razini. Na početku teorijskog dijela obradili smo značenje pojma učenički dom. Analizirali smo definicije učeničkih domova raznih autora. Iz te analize izlazi da većina autora shvaća učenički dom kao ustanovu u kojoj su objedinjene socijalna i pedagoška funkcija.

Budući da učenički domovi imaju dugu i bogatu povijest, retrospektivno smo prikazali najvažnija razdoblja u nastanku i razvoju domske pedagogije, i istaknute teoretičare i praktičare s tog područja u svijetu i u nas. Učeničkih domova ima u svim zemljama svijeta, s određenim specifičnostima koje izlaze iz društvenih, političkih gospodarskih i drugih obilježja pojedinih zemalja. To potvrđuje i naš pregled učeničkih domova u pojedinim zemljama.

Učenički su domovi integralni dio odgojno-obrazovnog sustava. Osim smještaja i prehrane, učenici u domu uče, a to znači da im učenički dom svojom organizacijom omogućuje nesmetan proces učenja, tj. uspješan završetak školovanja. Ne ulazeći dublje u sam proces učenja, istaknuli smo i analizirali njegove specifičnosti u učeničkom domu. U svijetu i u nas istražuje se učenje u domskim uvjetima. Najčešće se radi o radovima manjeg opsega, ili o pokušajima praktičara da donekle istraže taj fenomen.

Središnji dio teorijskog dijela istraživanja proučavanje je modela organizacije učenja u učeničkim domovima. Pokazalo se da su u učeničkim domovima mogući različiti modeli organizacije učenja.

U empirijskom dijelu istraživanja osnovni je cilj bio ispitivanje organizacije učenja u učeničkom domu, kao čimbenika školskog uspjeha. Uzorkom istraživanja obuhvaćeno je 735 učenika smještenih u šest učeničkih domova, i 38 odgajatelja tih domova.

Postavljeni cilj realiziran je kroz ove zadatke: (1) ispitivanje navika učenika u učenju koje su stekli prije dolaska u učenički dom, (2) ispitivanje stavova učenika o organizaciji učenja u domu i zadaći odgajatelja, (3) ispitivanje stavova odgajatelja o njihovoj zadaći u organizaciji učenja, (4) na osnovi rezultata teorijskog i empirijskog istraživanja, izradili smo hipotetski model organizacije učenja u učeničkom domu.

S pravom se može reći da smo u proučavanju organizacije učenja u učeničkim domovima na početku, i da tek predstoje istraživanja interdisciplinarnog obilježja.

SUMMARY

In this work is studied the problem of the learning organization in pupils' hostels. Although pupils' hostels are an old society phenomenon still aren't in the corresponding way and enough researched. The effect of this is that residential pedagogics as a scientific discipline in the system of pedagogics disciplines on the margin of the society interest.

The study of theory and solutions on the department of residential pedagogics slowly follow educational practical training. Therefore is a big need to study pupils' hostels in scientific way, to enrich the pedagogics comprehension on that department and develop residential pedagogics. This work is just one of this try.

The organisation of the studying pupil's hostel we studied on the theory and empirical level.

At the beginning of the theory part we put our interests on the meaning of the notion pupil's hostel. For that purpose we have analyzed that the most authors realize pupil's hostel like a institution in which are social and pedagogics function incorporated.

In consideration of that pupils' hostels have a long and wealthy history we have showed in the retrospective way the most important stages in rising and development of residential pedagogics and prominent theoreticians and practitioners from that department in the world and here in our country.

And today as well pupils' hostels are extended in every countries of the world with definite specifications which result from society, political, economy and other characteristics of each countries. That confirms our review of pupils hostels in some country too.

Pupils hostels are an integral part of the educational system. Besides accommodation and food pupils study in the hostel, what means that pupil's hostel with its organization provide undisturbed process of learning, actually successful end of the schooling. Don't get deeply in process of learning we have pointed out and analyzed its specifications in the pupil's hostel.

All over the world and in our country there are research in learning in conditions of pupil's hostel. The most often it is about works of less volume or tries of practitioners that in some what research this phenomena.

The part in the middle of the theoretical part of the research shows studying model of the organization of learning in students hostels. It shows that in pupils' hostels exist and that are possible different models of organizations learning.

At the empirical part of research basic purpose was examination organization of learning in the pupil's hostel as a factor of student's success. The pattern factor od examination is included 735 pupils which are accommodated in 6 pupils hostels and 38 educationists of that hostels. The purpose we put on is realized through next tasks: 1) ecxamination of pupil's inhabitants in learning which they have got before coming in the pupil's hostel. 2) studying attitudes of pupils about organization of learning and role of educationists in it; 3) examination attitudes of educationists about their role in the organization of learning; 4) Based on results theoretical and empirical research we have made hypotetic model of the organization of learning in pupil's hostel.

Can say with right that we are only at the beginning in studying organization of learning in pupils hostels and there are a lots of research of interdiscipline's character in the front of us.

Nella ricerca si esamina il problema dell'organizzazione dello studio nelle case dello studente. Sebbene le case dello studente siano un'antico fenomeno sociale, ancora adesso non sono abbastanza esplorate e in modo adeguato. Ciò ha come conseguenza il fatto che la pedagogia internativa, come una disciplina scientifica nel sistema delle discipline pedagogiche, sia ai margini dell'interesse sociale.

Gli studi teoretici e le soluzioni nell'ambito della pedagogia internativa seguono con lentezza la prassi educativa. Perciò si riscontra una grande necessità di esplorare scientificamente le case dello studente, di arricchire le conoscenze pedagogiche in tali sfere e di sviluppare la pedagogia internativa. Questa ricerca è proprio uno dei tali tentativi.

Abbiamo esaminato l'organizzazione dello studio nella casa dello studente al livello teorico ed empirico.

All'inizio della parte teorica ci siamo occupati del significato del concetto casa dello studente. A tale scopo abbiamo analizzato le definizioni delle case dello studente di vari autori. Da tale analisi segue che la maggior parte degli autori intende, come casa dello studente, un'istituzione in cui la funzione sociale e pedagogica sono unite.

In quanto le case dello studente hanno una lunga e ricca tradizione, retrospettivamente abbiamo presentato le più importanti fasi dell'inizio e sviluppo della pedagogia internativa come pure i più rilevanti teorici e pratici di tali sfere nel mondo e da noi. Pure oggi, le case dello studente sono diffuse in tutti i paesi del mondo con determinate particolarità che fuoriescono da caratteristiche sociali, politiche, economiche, ecc. riguardanti paesi singoli. Ciò conferma il nostro quadro delle case dello studente in alcuni paesi.

Le case dello studente sono una parte integrante del sistema educativo e istruzioneale. All'infuori del vito ed alloggio, gli alunni e studenti nella casa dello studente studiano, il che significa che la casa dello studente con la propria organizzazione permette l'indisturbato processo di studio cioè una fruttuosa fine degli studi. Non entrando in profondità del singolo processo di studio, abbiamo evidenziato e analizzato le sue particolarità nella casa dello studente. Nel mondo e da noi esistono ricerche sullo studio nelle condizioni internative. In gran parte si tratta di ricerche di minori dimensioni oppure di tentativi da parte dei pratici di esplorare in parte questo fenomeno.

La parte centrale della parte teorica di questa ricerca, presenta lo studio del modello di organizzazione dello studio nelle case dello studente. Esso ci ha dimostrato che le case dello studente esistono e che sono possibili diversi modelli di organizzazione dello studio. Nella parte empirica della ricerca, lo scopo principale è l'esaminazione della organizzazione dello studio nelle case dello studente, come un fattore di successo scolastico. Campionariamente sono stati compresi 735 alunni alloggiati in sci case dello studente e 38 educatori di tali case. Lo scopo posto è stato realizzato mediante i seguenti esami: (1) l'esaminazione di abitudini di studio che gli alunni avevano prima dell'arrivo nella casa dello studente; (2) lo studio di atteggiamenti dell'alunno sull'organizzazione dello studio nella casa e sul ruolo dell'educatore in essa; (3) l'esaminazione di atteggiamenti degli educatori sul loro ruolo nell'organizzazione dello studio; (4) in base degli risultati di studi teorici ed empirici abbiamo costenito case dello studente.

Con diritto si puo dire, che nella esaminazione dell'organizzazione dello studio nelle case dello studente, siamo appena all'inizio e che ci sono imminenti numerose ricerche di carattere interdisciplinare.

ZUSAMMENFASSUNG

In der Arbeit wird immer das Lerne Organisationsproblem in die Schulerheime überprueft. Auch wenn die Schulerheime eine alte gesellschaftserscheinung sind, sind sie noch immer nicht genuck erforscht. Deswegen ist die Heimpädagogie, als eine wissenschaftliche Discipline, an die Margine des Gesellschaftsinteresse.

Die theoretische Forschung und Lösung im Bereich der Heimpädagogie begleiten langsam die Erziehungspraxis. Deswegen ist es übernotwendig wissenschaftlich die Schulerheime zu forschen, die pädagogische Erkenntnisse in diesen Bereich zu bereichern und die Heimpädagogie zu entwickeln. Diese Arbeit ist genau so ein Versuch.

Die Lerneorganisation in die Schulerheime haben wir auf Theoretische und Empirische Hoehenlage ueberprueft. An Anfang von theoretischen Teil haben wir die Bedeutung den Schulerheim Begriff berarbeitet. Wir haben die Bestimmung von Schulerheime von verschiedene Autore analysiert. Aus diesen Analyse geht hervor das der groessenteils der Autoren die Schulerheime als eine Institution verstehen, wo soziale und pädagogische Funktionen integriert werden.

Indem die Schulerheime eine lange und reiche Geschichte haben, haben wir retrospektiv den wichtigsten Zeitraum vorgestellt in die Entstehung und Entwicklung der Heimpädagogie, und beachtliche Theorethiker und Prakticker aus diesem Bereich in der Welt und bei uns. Schulerheime befinden sich in alle Laende der Welt, mit bestimmte Specificitäten die aus gesellschaftliche, politiche, wirtschaftliche und andere Eigenschafte verschiedenen Laende herauskommen.

Das beastaetigt auch unser Durchsicht von Schulerheime in einzelne Laende.

Die Schulerheime sind ein Integralteil des Erziehung-Ausbildungs System. Ausser der Unterkunft und nahrung die Schuler lernen im Heim, d.h. dass der Schulerheim durch seine Organisation ungerstoerten einen lernprozess ermoeoglicht, d.h. einen erfolgreichen schulungsende. Um nicht zu Tief in den Lernenprozess einzutritten, haben wir seine Specificitaeten in Schulerheim herausgehoben und analysiert. In die Welt und bei uns werden die Lernenbedingungen in die Heime untersucht. An meistens sind das Arbeite von kleinere Ausmasse, oder Versuchungen von Praktiker die diesen Fenomen bis einen gewisswreassen Punkt untersuchen.

Der Mittelteil den Theoretischen untersuchungsteil ist die Erforschung des Lerne Organisationsmodell in die Schulerheime. Es hat sich gezeigt dass in die Schulerheime verschidene Lernenorganisationsmodelle moeglich sind.

In Empirischen Teil der Untersuchung, der Grundziel war der Schulerheim, als ein Schulerfolgfaktor. In die Probenuntersuchung sind 735 Schueler umfasst in sechs Klassen gesetzt mit 38 Erzieher von die gleichen Heime.

Der Ziel ist durch diese Aufgabe realisiert und zwar:

1) Ueberpruefung der Schuler gewoncheiten bei den lernen, die Sie befor der Ankunft in Heim hatten.

2) Pruefung der Schulerstelle in die Lernenorganisation in Heim und die Erzieheraufgabe.

3) Pruefung der Erzieherstelle in ihrerseits Aufgabe bei Schulerorganisation.

4) Auf Grund der Ergebnisse von Theorische und Empirische untersuchungen, haben eine Hypotetischen Modell der Lernerorganisatione in Schulerheim ausgearbeitet.

Mit vollem recht kann man sagen dass wir in Lerne Organisationpruefung in die Schulerheime am Anfang sind und dass erst Untersuchungen der Interdisciplinaerebezeichnung vorstehen.

VII. LITERATURA

- ANDRILOVIĆ V.: Samostalno učenje, Birotehnika, Zagreb 1979.
- ANDRILOVIĆ V.: Kako odrastao čovjek uči, Školska knjiga, Zagreb 1976.
- ANDRILOVIĆ V., ČUDINA-OBRAĐOVIĆ M.: Psihologija učenja i nastave, Školska knjiga, Zagreb 1985.
- ANTUNOVIĆ M.: Prilog raspravi promjena programskih osnova rada u đачkim domovima, Život i škola 4-5, Zagreb 1990.
- ARANĐELOVIĆ D.: Vaspitni rad u domovima učenika, Nastava i vaspitanje 5-6, Beograd 1959.
- BABIĆ M.: Osnove organizacije, Svjetlost, Sarajevo 1985.
- BABIĆ R.: Razvoj, položaj i društvena funkcija domova učenika, Iskustva 3-4, Sarajevo 1972.
- BAN B., HUDINA B.: Razvoj, stanje i problemi domova za djecu i omladinu, Republički Zavod za socijalni rad, Zagreb 1982.
- BAOLING LIN: Far Foreign Affairs, Bai Wan Zhang, Beijing 1990.
- BAUERNFIEND A.: Ein Wort uber Heimschulen, Erziehung und Unterricht, Wien 1976.
- BAZALA V.: Pregled povijesti znanosti, Školska knjiga, Zagreb 1980.
- BERCE I.: Domska skupnost, Sodobna pedagogika 3-4, Ljubljana 1959.
- BERGANT M.: Permisivna in represivna vzgoja, Sodobna pedagogika 5-6, Ljubljana 1971.
- BEZIĆ K.: Tehnologija nastave i nastavnik, PKZ, Zagreb 1983.
- BODECS, L.: SCERMELY Z.: Toprenges a kozepiskolai kollegiumok szerepkarrol, Budapest 1985.
- BONDAREVSKIJ V.: Aktivno formiovat' poznavatel'nije interesy, Škola-internat, Moskva 1972.
- BRATANIĆ M.: Mikropedagogija, Školska knjiga, Zagreb 1991.
- BRKIĆ B.: Đački dom - nova sredina srednjoškoolaca, Iskustva 5-6, Sarajevo 1972.
- BUJ M.: Odgojno - obrazovni rad u parovima, Školska knjiga, Zagreb 1983.
- CAPUL M.: Odgojne grupe, Savez društava defektologa Jugoslavije, Beograd 1973.
- CEK K.: Slobodno vrijeme i aktivnosti u domovima, Obrazovanje i rad 3-4, Zagreb 1979.
- CHURCHMANN C. W.: Sistemski pristup, Zagreb 1986.
- COLEMAN J.S.: Inequality, Sociology and Moral Philosophy, American Journal of Sociology, Vol. 80, No. 3, 1974.

- CVETAN M.: Domovi učenika - zapostavljen pedagoški problem, Pedagogija 2, Beograd 1987.
- CVIIĆ.: Metodika instruktivnog rada u domovima, Putovi i dostignuća 1-2, Sarajevo 1979.
- CVIIĆ Z.: Teme iz domske pedagogije, Pedagoški fakultet Rijeka, Rijeka 1979.
- CVIIĆ Z.: Društveno-znanstvene osnove programiranja odgojnog rada u domovima, Obrazovanje i rad 3-4, Zagreb 1979.
- CVIIĆ Z.: Uloga pedagoško - psihološke razvojne službe u domovima, Zbornik Pedagoškog fakulteta 4, Rijeka 1982.
- ČANDRLIĆ J.: Neformalni vođe odgojnih grupa u domovima učenika, Pedagoški rad 9-10, Zagreb 1982.
- ČOP M.: Teizam i ateizam u povijesti odgoja, Rijeka 1980.
- ČUČUK S.: Učeničkite domovi ili internati - aktualni problemi vo sistemati našeto školstvo, Prosvetno delo 3-4, Skopje 1961.
- ĆULAR M.: Položaj odgajnika i odgajatelja u realizaciji procesa učenja u domu, Domske dijagonale 5-6, Rijeka 1990.
- DAROCZY S.: Nevelomunka a kozepiskolai kollegiumokban, Tankonyvikado, Budapest 1982.
- DEKLEVA M.: Nacrt vzgojnega dela v domovih, Sodobna pedagogika 7- 8, Ljubljana 1966.
- DEKLEVA M.: Oblike dejavnosti v domskom življenju, Sodobna pedagogika 1-2, Ljubljana 1967.
- DERVIŠBEGOVIĆ M.: Vaspitno - obrazovni efekti porodičnog i domskog smještaja djece lišene roditeljskog staranja, Pedagogija 1-2, Beograd 1975.
- Didaktičke teorije, Educa, Zagreb 1992.
- Domovi učenika (internati), Savremena škola, Beograd 1961.
- Domovi učenika u reformi odgoja i obrazovanja, Zavod za PPS, Zagreb 1977.
- DRUCKER P.: Praksa rukovođenja, Zagreb 1961.
- DUKIĆ S.: Dom i škola, Savremena škola, Beograd 1961.
- ĐAKOVIĆ I.: Motivacija i racionalizacija u učenju, Obrazovanje i rad 1-2, Zagreb 1988.
- ĐULA I.: Položaj učenika u domu s obzirom na socijalnu strukturu i njen utjecaj na uspjeh učenika, Domske dijagonale 5-6, Rijeka 1990.
- Enciklopedijski rječnik pedagogije, Matica hrvatska, Zagreb 1963.
- FRANKOVIĆ D. i suradnici: Vaspitni rad u domovima, Beograd 1973.

- FOULQUIE P.: Dictionnaire de la langue pedagogique, presses universitaires de France, Paris 1971.
- FURLAN I.: Moderna nastava i intezivnije učenje, Školska knjiga, Zagreb 1966.
- FURLAN I.: Podučavanje i vrste učenja, Pedagoški rad 1, Zagreb 1990.
- FURLAN I.: Učenje kao komunikacija, PKZ, Zagreb 1978.
- FURLAN I.: Primijenjena psihologija učenja, Školska knjiga, Zagreb 1984.
- FURLAN I.: Psihologija podučavanja, Školska knjiga, Zagreb 1990.
- GIESECKE H.: Uvod u pedagogiju, Educa, Zagreb 1993.
- GUILFORD J.P.: Osnovi psihološke i pedagoške statistike, Savremena administracija, Beograd 1968.
- HANČIN V.S.: Režim žiznji vospitanikov školi-internata, Sovjetskaja pedagogika 2, Moskva 1957.
- HAVELKA N.: Psihološke osnove grupnog rada u vaspitanju i obrazovanju, Beograd 1980.
- HEHLMANN W.: Worterbuch der pedagogig, Stuttgart 1964.
- HERRERA A. i MANDIĆ P.: Obrazovanje za XXI stoljeće, Svjetlost, Sarajevo 1989.
- HONIGMANH A.: Das lernen im Heim, Wien 1978.
- Hosei University, Bulletin, Published by Sophia University, Tokyo 1990.
- HUDINA B.: Neki problemi odgojnog rada u grupama u domskoj sredini, Dječji domovi 5, Beograd 1982.
- Industrijsko pedagoški institut: Pristupi problematici domske pedagogije, Rijeka 1975.
- JEVTIMIJEVIĆ V.: Prilozi izučavanju domske pedagogije, Zbornik radova, Beograd 1983.
- JOIRE M.: Present et avenir de l'internat, Cahiers pedagogiques, Paris 1975.
- JOKSIMOVIĆ Z.: Povezivanje vaspitanja sa svakodnevnim radom učenika u internatu, Pedagoška stvarnost 3, Novi Sad 1962.
- JOVANOVIĆ D.: Aktuelna pitanja organizacije i radnog vremena u domovima učenika, Ekonomika škola 6, Zagreb 1972.
- JOVANOVIĆ-ILIĆ M.: Razvoj sposobnosti učenja, Prosveta, Beograd 1977.
- KALMAKOVA M. N.: Opt pervovo goda rabati škol-internatov, Sovjetskaja pedagogika 11, Moskva 1957.
- KLAIĆ B.: Rječnik stranih riječi, Nakladni zavod matice Hrvatske, Zagreb 1987.
- KLAPAN A., VRCELJ S.: Dosezi pedagoške misli o odmoskom odgoju u

- Hrvatskoj, HPKZ, Zagreb 1991.
- KLAPAN A., VRCELJ S.: Organizacija učenja u domu, Napredak 1, Zagreb 1992.
- KLARIĆ I.: Domovi učenika u sistemu odgoja i obrazovanja, Školske novine 12, Zagreb 1979.
- KNEŽEVIĆ V.: Modeli učenja i nastave, Institut za pedagoška istraživanja, Beograd 1981.
- KORAJ Z.: Osposobljavanje učenika za samostalno učenje, Pedagoški rad 1, Zagreb 1990.
- KORAJ Z.: Integracija nastave i učenja u cjelodnevnom boravku, Zavod za prosvjetno-pedagošku službu Hrvatske, Zagreb 1985.
- KOSTOVA M.: Vaspitni rad sa vaspitnom grupom u učeničkim domovima, Domske dijagonale 8, Rijeka 1991.
- KOVAČEVIĆ B.: Ergološke osnove organizacije nastave, Školska knjiga, Zagreb 1977.
- KOVAČEVIĆ B.: Opravdanost svakodnevnog organiziranog učenja u domu učenika, Domske dijagonale 5-6, Rijeka 1990.
- KRANJC A.: Motivacija za izobraževanje, Domska enotnost, Ljubljana 1982.
- KRANJC A.: Preseganje autoritarnosti kot osnova za samostojno učenje, Sodobna pedagogika 1-2, Ljubljana 1986.
- KRNJAJIĆ S.: Sociometrijski status učenika, Prosveta, Beograd 1981.
- KROFIČ R.: Avtoriteta v vzgojnem delu, Iskanja 3-4, Ljubljana 1985.
- KVAŠČEV R.: Modeliranje procesa učenja, Prosveta, Beograd 1977.
- LASZLO B., ZOLTAN C.: Toprenges a kozepiskolai kollegiumak szerepkaveral, Tankonyukiado, Budapest 1985.
- LAVRNJA I.: Položaj učenika u odgojno-obrazovnom procesu (grupi), ICR, Rijeka 1983.
- LAVRNJA I.: Učenik kao subjekt obrazovanja, ICR, Rijeka 1985.
- LEVINE B.: The Rise of American Boarding Schools and the Development of National Upper Class, Journal article, 1980.
- LERNER A.J.: Principi kibernetike, Beograd 1970.
- Lexikon der Pedagogik I, A Francke AG Verlag, Bern 1950.
- Lexikon der Pedagogik II, Verlag Herber, Freiburg 1955.
- LORBEC M.: Vzgojna skupina, Iskanja 3-4, Ljubljana 1985.
- MALIĆ J., MUŽIĆ V.: Pedagogija, Školska knjiga, Zagreb 1981.
- MANDIĆ P.: Kognitivni stilovi i stilovi učenja, Pedagogija 3, Beograd 1990.

- MANDIĆ S.: Motivacija za školski uspjeh, Školske novine, Zagreb 1989.
- MARENTIČ-POŽARNIK B.: Dejavniki in metode uspešnega učenja, DDU Univerzum, Ljubljana 1980.
- MARTINOVIĆ Đ.: Režim u đačkim domovima, Školske novine 24, Zagreb 1973.
- MARTINOVIĆ Đ.: Đački domovi-šansa za školovanje mnogih učenika, Roditelj i škola 7, Zagreb 1974.
- MATIJEVIĆ M.: Učimo uz rad, Birotehnika, Zagreb 1984.
- MATIJEVIĆ M., BOGNAR L.: Didaktika, Školska knjiga, Zagreb 1992.
- MATUTINOVIĆ K.: Značenje mehanizma identifikacije pri učenju u grupi, Obrazovanje i rad 5-6, Zagreb 1987.
- Mc LACHLAN J.: American Boarding Schools, a Historical Study, New York 1970.
- MIJANOVIĆ V.: Organizacija života i rada u domu, Pedagoški rad, 9-10, Zagreb 1961.
- MILADINOVIĆ M.: Kulturna i javna djelatnost učeničkog doma, Obrazovanje i rad 3-4, Zagreb 1979.
- MILIČIĆ V.: Smisljeno učenje, Alinea, Zagreb 1992.
- MITOV C., KALUĐEROVIĆ M.: Model pravila o organizaciji života i rada učenika doma, Ekonomika obrazovanja 6, Beograd 1982.
- MITROVIĆ D.: Moderni tokovi komparativne pedagogije, Svjetlost, OOUR Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Sarajevo 1981.
- MRKONJIĆ A.: Đački domovi u funkciji efikasnije organizacije srednjeg obrazovanja, Domske dijagonale 7, Rijeka 1990.
- MRKONJIĆ A.: Đački domovi - do sada na margini društvenog interesa, Školske novine 41, Zagreb 1983.
- MRŠIĆ A.: neki oblici neprihvatljivog ponašanja učenika i način njihovih rješavanja, Domske dijagonale 5-6, Rijeka 1990.
- MULLINS L.: Management and Organizational Behavior, London 1989.
- MUSIĆ S.: Organizacija pedagoškog rada u domu, Dječji domovi 4, Beograd 1981.
- MUŽIĆ V.: Metodologija pedagoškog istraživanja, Zavod za izdavanje udžbenika, Sarajevo 1973.
- NEDELJKOVIĆ I.: Iz doma u život, Savermena administracija, Beograd 1973.
- NIKOLIĆ M.: Glavne tendencije razvoja obrazovanja u svijetu, Školska knjiga, Zagreb 1984.
- NIKOLIĆ M.: Matematičko i kibernetičko modeliranje pedagoških procesa, Novi

Sad 1977.

- NODOT R.: La vie de l'eleve dans l'internat renove, Technique, Art Sciences, Paris 1989.
- NOLA I.: Domovi za msještaj i odgoj učenika, Obrazovanje i rad 1- 2, Zagreb 1984.
- NOVAK M., SIKIRICA P.: Poslovna administracija, Informatika, Zagreb 1992.
- Nouveau larousse universal, Libraire Larousse, Paris 1958.
- Odgojni rad u domovima za smještaj i odgoj učenika i domovima za djecu i omladinu u Hrvatskoj, Zavod za PPS, Zagreb 1983.
- Okvirni vzgojni program za domove za učenice, Zavod SRS za školstvo, Ljubljana 1988.
- Pedagogische encyklopedie I, Veb Deutscher Verlag der wissenschaften, Berlin 1963.
- PALAVERSIĆ P.: Programiranje rada u domovima učenika, Obrazovanje i rad 3-4, Zagreb 1979.
- PALAVERSIĆ P.: Domovi učenika i reforma obrazovanja u funkciji škole i udruženog rada, Školske novine 4-5, Zagreb 1980.
- PALEKČIĆ M.: Unutrašnja motivacija i školsko učenje, Svjetlost, Sarajevo 1985.
- PALOV V.: Aktuelna pitanja organizacije i radnog vremena u domovima učenika, Pedagoška stvarnost 6 i 7, Novi Sad 1972.
- PASTUOVIĆ N.: Edukološka istraživanja, Suvremena istraživanja, Školske novine, Zagreb 1987.
- PASTUOVIĆ N.: Obrazovni ciklus, Andragoški centar, Zagreb 1978.
- Pedagoška enciklopedija, Školska knjiga, Zagreb 1989.
- PERKO-ŠEPAROVIĆ I.: Teorije organizacije, Školska knjiga, Zagreb 1975.
- PETROV I.: Organizacija učenja u domovima učenika, Domske dijagonale 8, Rijeka 1991.
- PETROV N.: Uloga vaspitne grupe u procesu socijalizacije ličnosti, Domske dijagonale 8, Rijeka 1991.
- PETZ B.: Osnovne statističke metode za nematematičare, SNL, Zagreb 1981.
- PIETRASINSKI Z.: Umeni učiti se, Statni pedagogicke nakladatelstvi, Praha 1968.
- POLJAK V.: Škola i učenje, Pedagoški rad 1, Zagreb 1990.
- POLJAK V.: Kako stjecati znanje, Birotehnika, Zagreb 1979.
- PONGRAC S.: Ispitivanje i ocijenjivanje u obrazovanju, Školska knjiga, Zagreb 1980.
- PREKOVIĆ S. i suradnici: Položaj vaspitača i učenika u realizaciji procesa učenja

- u domu, Domske dijagonale 5-6, Rijeka 1990.
- Prilozi izučavanju domske pedagogije, Zbornik radova Zajednice domova, Beograd 1983.
- Prispevki k teoriji in praksi vzgoje v domovih za učence, Mladinska knjiga, Ljubljana 1980.
- PRODANOVIĆ T.: Opšti problemi programiranja rada u domovima učenika, Ekomonika škola 4, Zagreb 1977.
- Program za vaspitno-obrazovna rabota vo učeničkite domovi za deca i omladinci vo Makedonija, Skopje 1986.
- Programske osnove odgojnog rada u domovima učenika, Vjesnik 1-2, Zagreb 1981.
- Psihologija i sociologija organizacije, Školska knjiga, Zagreb 1982.
- PŠUNDER M.: Dijaški dom, mladostnik, odklonskost, Zavod Republike Slovenije za šolstvo in šport, Ljubljana 1992.
- PUSIĆ E.: Američka uprava, Matica hrvatska, Zagreb 1954.
- PUSIĆ E.: Problemi upravljanja, Naprijed, Zagreb 1971.
- RADIĆ N.: Odgojna grupa i grupa slobodnih aktivnosti kao oblik odgojnog djelovanja u domu učenika, Domske dijagonale 8, Rijeka 1991.
- RADIĆ N.: Stanje i problemi u radu domova učenika Zajednice općina Bjelovar, Obrazovanje i rad 5, Zagreb 1988.
- RADONJIĆ F.: Inovacije u nastavi i učenju, Školska knjiga, Zagreb 1984.
- RAFAJAC B.: Upoznavanje i praćenje odgojnih grupa u domovima učenika, Obrazovanje i rad 3-4, Zagreb 1979.
- RAKIĆ B.: Motivacija i učenje, Svjetlost, Sarajevo 1977.
- RAKIĆ B.: Vaspitno delovanje u malim grupama, Zavod za izdavanje udžbenika, Sarajevo 1974.
- REDŽIĆ I.: Uloga srednjoškolskih domova u ublažavanju socijalnih razlika, Naša škola 5-6, Sarajevo 1973.
- RESIĆ I.: Adaptacija učenika na kolektivni život u đačkim domovima, Iskustva 7-8, Sarajevo 1976.
- RISTANOVIĆ N.: Položaj objektivnog praćenja rada i razvoja učenika u srednjoškolskim domovima, Nastava i vaspitanje 1-2, Beograd 1976.
- ROSIĆ V.: Cilj i zadaci odgoja u domovima učenika u promjenjenim uvjetima, Domske dijagonale 8, Rijeka 1991.
- ROSIĆ V.: Odgajatelj i odgojni rad, Rijeka 1991.
- ROSIĆ V.: Domski odgoj, Istarska naklada, Pula 1986.

- ROSIĆ V.: Položaj odgajnika i odgajatelja u realizaciji procesa učenja u domu, Domske dijagonale 5-6, Rijeka 1990.
- ROSIĆ V.: Odgajatelj i metode rada u domu učenika, Domske dijagonale 7, Rijeka 1990.
- ROT N.: Psihologija grupa, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Beograd 1983.
- SAMOLOVČEV B.: Uloga odgojne grupe u procesu obrazovanja i socijalizacije ličnosti u učeničkim domovima, Domske dijagonale 8, Rijeka 1991.
- SELAČ A.: Đački domovi danas i sutra, Školske novine 14, Zagreb 1978.
- SERDAR V.: Udžbenik statistike, Školska knjiga, Zagreb 1975.
- SKALAR V.: Psihodinamika grupnog rada u domovima učenika, Obrazovanje i rad 3-4, Zagreb 1979.
- SKALAR V.: Vzgojna skupina, Filozofski fakultet Ljubljana, Ljubljana 1979.
- SKALAR V.: Nasprotja med vlogami vzgojiteljskega poklicnega profila, Iskanja 9 3-4, Ljubljana 1985.
- SKALAR V.: Problemi učenja v domovih učencev (zunanja in notranja motivacija za učenje), Iskanja, Ljubljana 1990.
- Sophia University, Bulletin, Published by Sophia University, Tokyo 1990.
- STANIĆ I.: Faktori i uspješnost školskog učenja, Naša škola 7-8, Sarajevo 1989.
- STANIĆ I.: Prilog proučavanju slobodnog vremena odgajnika domova učenika usmjerenog obrazovanja, Obrazovanje i rad 5, Zagreb 1988.
- STOJAKOVIĆ P.: Razvijanje sposobnosti učenja, Svjetlost, Sarajevo 1981.
- STRUGAR V.: Biti učitelj, HPKZ, Zagreb 1993.
- ŠARANOVIĆ-BOŽANOVIĆ N.: Uzroci i modeli prevencije školskog neuspjeha, Prosveta, Beograd 1984.
- ŠIMLEŠA P.: Pedagogija, PKZ, Zagreb 1971.
- ŠIRVINDT B.E.: Nerešene problemi škol-internatov, Sovjetskaja pedagogika, Moskva 1960.
- ŠUVAR S.: Domovi učenika u reformi obrazovanja, Obrazovanje i rad 3-4, Zagreb 1979.
- The American College Dictionary, Harper & Brothers, New York 1953.
- TSCHAMLER H.: Wissenschafts Theorie, Eine Einführung für Pedagen, Bad Hailhrunn 1983.

- USSEM M., KARABEL J.: Educational pathways through top corporate management: patterns of stratification within companies and differences among companies, San Antonio, Texas 1984.
- VASILEV T.: Organizacija na učebno-pomošćnata rabota u učeničeskite družćežitija, Narodna prosveta, Sofija 1974.
- VELESKI K.: Organizacija ućenja i priprema za nastavu u učeničkim domovima, Domske dijagonale 8, Rijeka 1991.
- VILOTIJEVIĆ M.: Potrebe ućenika kao determinirajući faktor programiranja odgojnog rada u domovima ućenika, Ekonomika škola 4, Zagreb 1977.
- VOJTJEHOVSKI Z. i POPIĆ Z.: Predikcija vaspitno-obrazovne uspješnosti ućenica u RO "Srednjoškolski dom", Domske dijagonale 8, Rijeka 1991.
- VOJTJEHOVSKI Z.: rezultati istraživanja didaktičko-instruktivne uloge vaspitaća u domovima ućenika, Pedagoška stvarnost 6, Novi Sad 1977.
- VUJČIĆ V.: Obrazovne šanse, Školske novine, Zagreb 1990.
- VUKASOVIĆ, A.: Pedagogija, Zagreb 1990.
- VRGOČ H.: Samoupravno organiziranje domova ućenika u srednjem usmjerenom obrazovanju, Obrazovanje i rad 3-4, Zagreb 1979.
- ZANINOVIĆ M.: Opća povijest pedagogije, Školska knjiga, Zagreb 1988.
- ZANINOVIĆ M.: Pedagoška hrestomatija, Školska knjiga, Zagreb 1985.
- ZIBAR-KOMARICA V.: Neuspjeh u školi, Školska knjiga, Zagreb 1993.
- ZUPČIĆ M.: Efekti i mogućnosti socijalizacije ućenika u domu "Ivo Lola Ribar" Zadar, Domske dijagonale 5-6, Rijeka 1990.
- ZVONAREVIĆ M.: Socijalna psihologija, Školska knjiga, Zagreb 1976.
- XIAOWEN Z.: A Message from the president, Tsnighua University, Beiging, China 1990.
- WALFORD G.: Privatne škole, Educa, Zagreb 1992.
- WALFORD G.: Life in Public Schools, London 1986.
- WILFORT O.: Odgojni domovi jučer, danas i sutra, Beograd 1970.

VIII. PRILOZI

Prilog 1

PEDAGOŠKI FAKULTET RIJEKA

Na Pedagoškom fakultetu u Rijeci radim na istraživačkom projektu "Organizacija učenja u učeničkom domu kao čimbenik školskog uspjeha". Stoga prikupljam podatke o aktualnoj situaciji u našim učeničkim domovima.

S obzirom da si ti odgajenik u domu, smatram da će mi tvoje informacije biti dragocjeni pokazatelji u rasvjetljavanju te pedagoške pojave. Zato te molim da mi odgovoriš na postavljena pitanja. Rezultate istraživanja koristit ću isključivo za znanstvene svrhe.

Zahvaljujem na suradnji!

1. Ime i prezime _____

2. Škola koju pohađaš: _____

3. Razred: _____

4. Gdje si pohađao osnovnu školu: _____

5. S kojim si uspjehom završio osmi razred: _____

6. Koliko si dugo u domu: _____

7. S kojim si uspjehom završio školsku godinu (razred): _____

8. Zanimanje :

a) oca _____

b) majke _____

9. Kakvo je materijalno stanje tvojih roditelja:

a) vrlo dobro

b) dobro

c) slabo

d) vrlo slabo

10. Razlog zbog kojeg si došao u dom:

a) nepostojanje srednje škole koju si htio pohađati u mjestu gdje živiš

b) želja za promjenom sredine

c) želja za osamostavljanjem

d) želja za kvalitetnijim znanjem

e) nešto drugo: (nevedite što) _____

11. Kod kuće si učio (prije negoli si došao u dom):

a) uvijek u jednako vrijeme

b) bez rasporeda

c) na stalnome mjestu za učenje

d) uvijek na drugome mjestu

e) pripremao si se za učenje

f) nisi se pripremao za učenje

12. Dosad si najčešće učio:

a) isključivo sam

b) prema potrebi s kolegama

c) uvijek s nekim

- d) navikao si učiti u skupini
- e) nešto drugo: (navedi što) _____

13. Svojim školskim obvezama pristupao si:

- a) samoinicijativno
- b) na nagovor roditelja
- c) na nagovor razrednika
- d) na nagovor nastavnika
- e) _____

14. Kod kuće si učio:

- a) svakodnevno
- b) kad ti se dalo
- c) kad si znao da će te u školi pitati
- d) _____

15. Kad počneš učiti:

- a) imaš sve što je potrebno
- b) na mjestu gdje učiš nalaze se nepotrebne stvari, pa ti smetaju
- c) na mjestu gdje učiš nalaze se i nepotrebne stvari, ali ti ne smetaju
- d) uvijek ti nešto nedostaje, pa se često ustaješ
- e) _____

16. Imaš li svoj raspored učenja u domu?

- a) da
- b) ne

17. Ako imaš, koliko ga se pridržavaš?

- a) potpuno
- b) djelomično
- c) ne pridržavam se

18. Raspored obveznog učenja u domu uklapa se u tvoj osobni raspored?

- a) potpuno
- b) djelomično
- c) ne uklapa se uopće

19. Što za tebe znače satovi obveznog učenja u domu?

- a) vrijeme koje u potpunosti iskoristavaš za učenje
- b) vrijeme kada možeš tražiti pomoć u učenju
- c) nepotrebna obveza
- d) vrijeme kada možeš nekome pomoći u učenju
- e) uzalud potrošeno vrijeme
- f) nešto drugo: (navedi što) _____

20. U obveznom učenju odgovara ti:

- a) mjesto za učenje (___)
- b) vrijeme za učenje (___)
- c) pomoć odgajatelja (___)
- d) učenje u skupini (___)
- e) pomoć kolega iz skupine (___)
- f) individualno učenje (___)
- g) tiho učenje (___)

(Ponudene mogućnosti označite brojevima od 1 do 7 tako da uz odgovor koji ti najviše odgovara staviš brojku 7, a uz odgovor koji ti najmanje odgovara brojku 1)

21. U učenju, odgajatelj ti:

- a) uvijek pomaže sam, ne moraš ga pitati
- b) pomaže, ali ga moraš pitati za pomoć višeput
- c) kad ga pitaš za pomoć, uvijek tu obvezu želi izbjeći
- d) ne pomaže
- e) _____

22. Odgajatelj tijekom učenja:

- a) prisiljava na obvezno učenje (proziva)
- b) nisi obvezan prisustvovati učenju (ne proziva), ali to kasnije uzima kao negativnost
- c) moraš prisustvovati satovima učenja, ali ako to ne možeš, odgajatelj će to opravdati
- d) _____

23. Da li si zadovoljan svojim školskim uspjehom?

- a) da, u potpunosti
- b) djelomično
- c) nisam zadovoljan

Obrazloži svoj odgovor: _____

24. Da li ti je organizacija učenja u domu pomogla da postigneš rezultate u školi koje imaš?

- a) da
- b) ne

Pokušaj to obrazložiti: _____

25. Da li bi ponovno došao u učenički dom?

- a) da
- b) ne

Zašto? _____

26. Što bi promijenio u organizaciji učenja u učeničkom domu?

Prilog 2

PEDAGOŠKI FAKULTET RIJEKA

Na Pedagoškom fakultetu u Rijeci radim na istraživačkom projektu "Organizacija učenja u domu kao čimbenik školskog uspjeha". Stoga prikupljam podatke o aktualnoj situaciji u našim učeničkim domovima.

Uvažavajući Vaše iskustvo u radu s odgajenicima, smatram da će mi Vaše informacije biti dragocjeni pokazatelji u rasvjetljavanju te pedagoške pojave. Zbog toga Vas molim da mi odgovorite na postavljena pitanja. Anketa je anonimna, a rezultate ću koristiti isključivo za znanstvene svrhe.

Zahvaljujem Vam na suradnji!

1. Navesti ime doma u kojem radite.
2. Koju ste školu završili?
3. Koliko dugo radite u domu?
4. Smatrate li da uvjeti u domu omogućuju nesmetan proces učenja?
 - a) da, u potpunosti
 - b) ne u svim elementima
 - c) u maloj mjeri
 - d) uopće ne
5. Smatrate li da je dobar školski uspjeh moguće postići strogom kontrolom učenja?
 - a) da
 - b) djelomično
 - c) neObrazložite svoj odgovor: _____

6. Smatrate li da je potrebno redovito učenje u domu? Obrazložite

7. Nastojite li raspored obveznog učenja u domu uskladiti s potrebama i zanimanjima svojih učenika?
 - a) da, gotovo u potpunosti
 - b) djelomično
 - c) ne
8. Tijekom obveznog učenja:
 - a) prisiljavate učenike na obvezno učenje (prozivate)
 - b) učenici nisu obvezni prisustvovati satovima učenja (ne prozivate), ali to kasnije uzimate kao negativnost
 - c) učenici moraju prisustvovati satovima učenja, ali ako ne mogu Vi im to opravdate
 - d) _____

9. Što za Vas znače satovi obveznog učenja u domu?
 - a) vrijeme koje učenici u potpunosti iskorištavaju za učenje
 - b) vrijeme kada učenici mogu zatražiti pomoć

- c) nepotrebna obveza
 - d) vrijeme kada učenicima možete pomoći u učenju
 - e) uzalud potrošeno vrijeme
 - f) nešto drugo: (navedite što) _____
-

10. Koja je Vaša zadaća u organizaciji i provođenju učenja u domu?

- a) stvarate vanjske uvjete za učenje
 - b) kontrolirate da li učenici redovito uče
 - c) savjetujete učenike što bi trebali učiti
 - d) savjetujete učenicima kako treba učiti odgovarajući sadržaj
 - e) u sklopu svojih stručnih kvalifikacija pomažete učenicima kada se suoče s problemima
 - f) analizirate s učenicima rezultate koje postižu u školi
 - g) nadzirete radnu disciplinu za vrijeme učenja
 - h) pomažete učenicima u izboru literature
 - i) kažnjavate učenike kad ne ispune obveze u učenju
 - j) što još: (navedite) _____
-

11. Prihvaćaju li učenici tijekom učenja Vašu suradnju?

- a) prihvaćaju
- b) prihvaćaju kad nailaze na teškoće
- c) ne prihvaćaju

12. Kakva je suradnja doma i škole?

- a) redovito se prati pohađanje nastave
- b) informiramo se o uspjehu učenika
- c) škola nam ukazuje na teškoće i probleme koji se pojavljuju
- d) informiramo profesore (razrednike) o životnim problemima učenika
- e) ne komuniciramo dovoljno

13. Navedite svoje mišljenje i prijedloge za koje mislite da bi pridonijeli boljoj organizaciji učenja u domu!

Prilog 3

PROTOKOL INTERVJUA

1. Koju školu pohađaš?
2. Koliko si dugo u učeničkome domu?
3. S kojim si uspjehom završio osnovnu školu?
4. Koji je tvoj razlog dolaska u dom?
5. Kakav si učenik u srednoj školi?
6. Da li je organizacija učenja utjecala na postizanje tvogega školskog uspjeha?
7. Gdje u domu najviše voliš učiti?
8. Imaš li svoj raspored učenja u učeničkom domu?
9. Tražiš li od odgajatelja pomoć u učenju?
10. Koja je prema tvom mišljenju zadaća odgajatelja u organizaciji učenja?
11. Kakva je komunikacija između škole i učeničkoga doma?
12. Što misliš o uvjetima za učenje u učeničkom domu?
13. Kakav je odnos profesora i učenika u školi prema tebi?
14. Da li bi nešto promijenio u organizaciji učenja u učeničkome domu?