

# Struktura progresivističke pedagogije učitelja osnovne škole

---

**Kovačević, Sonja**

**Doctoral thesis / Disertacija**

**2007**

*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:188:154458>

*Rights / Prava:* [Attribution 4.0 International](#)/[Imenovanje 4.0 međunarodna](#)

*Download date / Datum preuzimanja:* **2024-11-24**



*Repository / Repozitorij:*

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



**SVEUČILIŠTE U RIJECI  
FILOZOFSKI FAKULTET U RIJECI**

**SONJA KOVAČEVIĆ**

**STRUKTURA PROGRESIVISTIČKE  
PEDAGOGIJE UČITELJA OSNOVNE ŠKOLE**

**(doktorski rad)**

**RIJEKA, 2007.**

Podatci za prvu stranicu disertacije

I. AUTOR

Ime i prezime	<b>SONJA KOVAČEVIĆ</b>
Datum i mjesto rođenja	06. siječnja 1963. Rijeka
Ime oca i majke	Bogosav i Marija
Mjesto i naziv završene srednje škole	Centar za kadrove u obrazovanju i kulturi , Rijeka
Mjesto i naziv završenog fakulteta	Rijeka, Pedagoški fakultet u Rijeci, Sveučilište u Rijeci
Mjesto i naziv fakulteta na kojem je magistrirala	Rijeka, Pedagoški fakultet u Rijeci, Sveučilište u Rijeci

II. DISERTACIJA

Naslov	<b>STRUKTURA PROGRESIVISTIKĀE PEDAGOGIJE UĀITELJA OSNOVNE ŐKOLE</b>
Ustanova na kojoj je prijavljena i izrađena disertacija	Sveučilište u Rijeci Filozofski fakultet u Rijeci
Broj stranica, slika, tablica i literature	360 stranica, 104, grafa, 61 tablica, slika 3 i 192 bibliografske jedinice
Znanstveno područje, grana i polje	Iz znanstvenoga područja društvenih znanosti, znanstvenoga polja odgojnih znanosti, grane sustavna pedagogija
Fakultet na kojem je obranjena disertacija	Filozofski fakultet u Rijeci, Omladinska 14

III. OCJENA I OBRANA

Datum prijave teme	1. 06. 2005. godine
Datum predaje rada	05.11. 2007. godine
Datum sjednice Fakultetskog vijeća na kojoj je rad prihvaćen	<b>11. prosinca 2007. godine</b>
Povjerenstvo za ocijenu rada	dr.sc.Sofija Vrcelj, red. prof. dr.sc. Marko Mušanović red.prof. i dr.sc. Anita Klapan, red. prof.
Povjerenstvo pred kojim je rad obranjen	dr.sc.Sofija Vrcelj, red. prof. dr.sc. Marko Mušanović red. prof. mentor i dr.sc. Anita Klapan, red. prof.,
Datum obrane rada	<b>19. prosinca 2007. godine</b>
Datum promaknuća	
Adresa pristupnice	<b>Sonja Kovačević, 21 000 Split ul.Generala Zadre br.22 (kućni tel. 021-373-818)</b> Zaposlena: Filozofski fakultet Split, Mob. 091-253-7712

SVEUČILIŠTE U RIJECI  
FILOZOFSKI FAKULTET U RIJECI

Mr. sc. Sonja Kovačević

STRUKTURA PROGRESIVISTIČKE  
PEDAGOGIJE UČITELJA OSNOVNE ŠKOLE

(doktorski rad)

Mentor:  
dr. sc. Marko Mušanović, red. profesor

Rijeka, 2007.



Doktorski rad obranjen je dana                    2007. godine na Filozofskom fakultetu u Rijeci, pred povjerenstvom za obranu u sastavu:

1. dr. sc. Sofija Vrcelj, red. profesor
2. dr. sc. Marko Mušanović, red. profesor – mentor
3. dr. sc. Anita Klapan, red. profesor

Rad ima 359 listova.

Ključne riječi:

- osobne pedagogije
- progresivistička pedagogija
- reflektivno poučavanje
- uvjerenja učitelja
- osnovna škola

## PREDGOVOR

Istraživanje *Struktura progresivističke pedagogije učitelja osnovne škole* provedeno je u sklopu izrade doktorske disertacije. U istraživanju su formulirana temeljna istraživačka pitanja odgojno - obrazovne filozofije učitelja, konkretnije, implicitne progresivističke pedagogije učitelja. Dobiveni rezultati, osim teorijskih, mogu imati praktične implikacije za odabir strategija reforme hrvatskog školstva.

I. TEORIJSKI DIO .....	7
1. PROGRESIVISTIČKA PEDAGOGIJA.....	8
1.1. POJAM I RAZVOJ PROGRESIVISTIČKE PEDAGOGIJE.....	8
1.2. IDEJE J. DEWEYA O PEDAGOGIJI PROGRESIVIZMA.....	32
2. IMPLICITNA PROGRESIVISTIČKA PEDAGOGIJA.....	58
2.1. ODGOJNO-OBRAZOVNA FILOZOFIJA.....	58
2.2. PROGRESIVISTIČKA PEDAGOGIJA.....	60
2.3. IMPLICITNE PEDAGOGIJE – EPISTEMOLOŠKA UVJERENJA UČITELJA.....	91
3. REFLEKTIVNO UČENJE - MODELI POUČAVANJA .....	115
II. METODOLOGIJA ISTRAŽIVANJA .....	139
1. PREDMET ISTRAŽIVANJA .....	139
2. CILJ ISTRAŽIVANJA.....	143
3. ZADAĆE ISTRAŽIVANJA .....	144
4. HIPOTEZE.....	145
5. METODE, POSTUPCI I INSTRUMENTI ISTRAŽIVANJA.....	145
6. POPULACIJA I UZORAK.....	147
III. EMPIRIJSKO ISTRAŽIVANJE.....	149
1. STRUKTURA UZORKA ISPITANIKA.....	149
1.1. SPOLNA STRUKTURA UZORKA .....	150
1.2. STRUKTURA UZORKA - STRUČNA SPREMA.....	151
1.3. STRUKTURA UZORKA - RADNO MJESTO.....	152
1.4. STRUKTURA UZORKA - RADNO ISKUSTVO.....	153
2. PROGRESIVISTIČKA UVJERENJA UČITELJA.....	155
2.1. STAV UČITELJA O PROGRESIVISTIČKOJ PEDAGOGIJI.....	155
2.2. ELEMENTI PROGRESIVISTIČKIH UVJERENJA UČITELJA .....	162
4. KOMPONENTE PROGRESIVISTIČKE PEDAGOGIJE - STRUKTURA STAVOVA UČITELJA .....	219
4.1. ŠKOLSKI PROGRAM .....	219
4.2. METODE UČENJA I POUČAVANJA .....	258
4.3. ULOGA UČITELJA U PROGRESIVISTIČKOJ PEDAGOGIJI ..	268
4.4. SOCIJALNI ODNOSI U RAZREDU .....	282
IV. ZAKLJUČCI.....	298
V. SAŽETAK.....	331
VI. LITERATURA.....	348

VII. PRILOZI ..... 360

## I. TEORIJSKI DIO

# 1. PROGRESIVISTIČKA PEDAGOGIJA

## 1.1. POJAM I RAZVOJ PROGRESIVISTIČKE PEDAGOGIJE

### 1.1.1. POJAM PROGRESIVISTIČKE PEDAGOGIJE

U ovome se istraživanju bavimo promjenama položaja i uloge učitelja unutar progresivističke pedagogije u kontekstu reformiranja školovanja u suvremenom društvu. U ovome radu pod progresivističkom pedagogijom nazivamo teoriju progresivnog obrazovanja.

Termin *progres* dolazi od latinske riječi *progressus* - *napredovanje, razvoj*. Progres znači «*napredak, pokret prema naprijed, prema savršenijem stanju, promjena nabolje, prijelaz na viši stupanj razvitka, poboljšanje, razvijanje*.»<sup>1</sup> Termin «progresivno» izvorno označava nove socijalne i političke ideje sredine i kraja 19. stoljeća, epohalne promjene smjera društvenog razvoja, promjenu duha vremena izazvanu sveobuhvatnom promjenom slike svijeta uslijed industrijalizacije i urbanizacije u međunarodnim okvirima.

Progresivno, s jedne strane, označava dominantnu alternativu tradicionalnom konzervativnom stavu o socijalnim i ekonomskim promjenama, a s druge, radikalnim socijalističkim i anarhističkim pogledima na društveni razvoj. Politički se artikulirao u svim strankama kao srednji put između konzervativizma i liberalizma s početka 20. stoljeća (tijekom mandata T. Roosevelta, W. H. Tafta, W. Wilsona i F. D. Roosevelta).

Progresivizam je politički pokret koji «predstavlja interese običnih ljudi, poreznih obveznika, potrošača, zaposlenika, građana i roditelja. Moto progresivizma najkraće znači vladavina «ljudi, od ljudi i za ljude».<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Klaić, B. (1978). Rječnik stranih riječi. Nakladni zavod Matice hrvatske, str. 1095.

<sup>2</sup> <http://www.progressiveliving.org/progressivism.htm>



Progresivizam se odnosi na reformističke ideje u širokom spektru društvenih pitanja: radničkih prava, zabrane dječjeg rada, osnivanja komunalnih centara (settlement houses) u siromašnim četvrtima - uvođenje socijalnog rada i službe radi zaštite djece i deprivilegiranih, poboljšavanje uvjeta života u urbanim sredinama, političke korupcije, izbornog sustava, demokratske kontrole vlasti, socijalne pravde, monopola, reforme tradicionalnog obrazovanja i drugim pitanjima. Progresivisti društvo shvaćaju kao fleksibilnu tržišnu ekonomiju s razvijenim sektorom socijalnih usluga i ostvarivanjem društvene pravde. U liberalnoj tradiciji, osnovnim načelom smatraju slobodu - gospodarsku, intelektualnu i kulturnu otvorenost, društvo u kojemu pojedinci i obitelji napreduju na osnovi vlastitih očekivanja i marljivim radom, a ne na osnovi obiteljskog položaja i okolnosti i (self-made man).

Zaključujemo, progresivno obrazovanje je dio ukupnih društvenih reformskih ideja o jačanju sudjelovanja javnosti u demokratskom odlučivanju. Progresivno obrazovanje reakcija je na tradicionalni mehanicizam obrazovne filozofije američkog herbartizma.

Termin progresivno uveden je u sklopu rasprave o curriculumu s ciljem da se istakne razlika između novog obrazovanja 20. i tradicionalnog obrazovanja 19. stoljeća koje je mlade više klase pripremalo za sveučilište. Progresivno obrazovanje utemeljeno je na aktualnom iskustvu, demokratičnosti i usmjerenosti na budućnost. Progresivno su obrazovanje pokrenuli različiti društveni krugovi - akademska zajednica, roditelji, učitelji, školske uprave, zajednice učitelja i roditelja te reformistički znanstvenici. Možemo reći da nije riječ o koherentnom pogledu na obrazovanje, već o različitim progresivističkim idejama: progresivno, na dijete usredotočeno obrazovanje, progresivistički pokret tejljoristički shvaćenog obrazovanja (mjerenje postignuća i efikasnost obrazovanja), socio-kulturni progresivizam i intelektualni rekonstruktivizam i dr.

### 1.1.2. IDEJE PROGRESIVNOG OBRAZOVANJA

Progresivistički obrazovni pokret nastao je u SAD krajem 19. i početkom 20. stoljeća pod nazivom progresivno obrazovanje, a označavao je reformske napore u razvoju američkog školstva. Progresivno obrazovanje je «pokret razvijen u Europi i Sjevernoj Americi tijekom kasnog 19-tog stoljeća kao reakcija na formalizirano tradicionalno obrazovanje. Glavna zadaća bila je obrazovati dijete u cjelini - tjelesno, emocionalno i intelektualno. U curriculumu je važno razvijati kreativne i ručne vještine kao i poticanje djece na eksperimentiranje i neovisno mišljenje.»<sup>3</sup> Dakle, progresivno obrazovanje označava širi otklon od tradicionalnog obrazovanja i autoritarnih procedura razrednog učenja, kao i reorganizaciju curriculuma nove škole.

Ovaj fenomen ima širi spektar značenja i obuhvaća promjene razrednog postupanja, promjene socijalnog curriculuma, profesionalno obrazovanje i ulogu škole te stajališta prema učenicima. Osnovna postavka progresivnog obrazovanja jest da djeca najbolje uče iz osobnog iskustva povezanog s vitalnim interesima. Obrazovanje se shvaća kao kontinuirana rekonstrukcija osobnog iskustva aktivnostima kojima dijete neposredno upravlja.<sup>4</sup>

Tijekom 20. stoljeća termini progresivno obrazovanje, progresivistička pedagogija ili progresivistička odgojno-obrazovna filozofija i sl. služili su za označavanje pedagoških ideja i ideologija, programa i odgojno-obrazovnih praksi koje su sadržavale nakanu reformiranja škole, težnju da od škole stvore učinkovitu društvenu instituciju koja aktivno pridonosi razvoju demokratizacije društva, koja potiče razvoj demokratskih procesa.

Pokret progresivnog obrazovanja koji je promovirao filozofiju školskih reformi prethodio je valu obrazovnih inovatora koji su tijekom 20.

<sup>3</sup> Vidi: x x x: (2006). Progressive education. Britannica Concise Encyclopedia , Encyclopædia Britannica, Inc.

<sup>4</sup> Vidi: x x x: (2002). Progressive education. Encyclopedia of Education. The Gale Group, Inc.



stoljeća, vremenski korespondirajući s idejama J. Deweya, težili primjeni načela obrazovanja usmjerenog na dijete.<sup>5</sup>

U tome smislu progresivno obrazovanje je pokret u američkom obrazovanju razvijen u periodu od kraja 19. stoljeća do sredine 20. stoljeća. Najznačajniji utjecaj na razvoj progresivizma imao je J. Dewey.

U Enciklopediji Columbia odrednica progresivno obrazovanje ovako opisuje progresivizam: «Progresivno obrazovanje je pluralističan fenomen koji obuhvaća industrijsku izobrazbu, poljoprivredno i socijalno obrazovanje kao i nove poboljšane tehnike poučavanja koje su razvijali teoretičari obrazovanja. Postulati ovog pokreta su da djeca najbolje uče stjecanjem iskustava povezanih s njihovim vitalnim interesima i takvim ponašanjima koja se najlakše usvajaju u neposrednoj socijalnoj sredini. Progresivisti naglašavaju da obrazovanje mora biti neprestana rekonstrukcija životnih iskustava osnovanih na aktivnostima kojima neposredno upravljaju djeca. Prepoznavanje individualnih razlika je bitan postulat progresivista. Nasuprot formaliziranim autoritarnim procedurama, progresivno obrazovanje promiče reorganizaciju razredne prakse i curriculumu kao i razvijanje novih stavova prema i učenicima».<sup>6</sup>

Progresivistička pedagogija zasnovana je na optimističkom pogledu na ljudsku prirodu i polaže vjeru u njegove razvojne snage i nagnuće učenju kao sastavnom dijelu života. Progresivne škole otklanjaju uniformizam tradicionalnog procesa obrazovanja.<sup>7</sup> Djeca koja pohađaju progresivne škole uče u neformalnoj okolini. Te škole polaze od spontanog interesa djece i prilagođavaju školski program autentičnim interesima svakog djeteta. Autoritarni stil rada zamijenjen je demokratskim s ciljem da razred bude - kako navodi J. Dewey - embrionalna zajednica (mikrokozmos) koja služi kao model šireg, demokratskog društva.

<sup>5</sup> Vidi: Weiss S. G., DeFalco A. A. Weiss, E. M. Progressive = Permissive? Not According to John Dewey...Subjects Matter! <http://209.85.135.104/search?q=cache:1H-azbj0dtsJ:www.usca.edu/essays/vol142005/defalco.pdf+G.+Counts+progressivism&hl=hr&t=clnk&cd=4&gl=hr>, str 1.

<sup>6</sup> x x x (2001-04). Progressive education. The Columbia Encyclopedia, 6th ed. New York: Columbia University Press, [www.bartleby.com/65/](http://www.bartleby.com/65/)

<sup>7</sup> Vidi: x x x: (2004). Progressive Education. The Electronic Encyclopedia of Chicago © 2005 Chicago Historical Society

Teorija obrazovanja J. Deweya, kao i čitav pokret progresivnog obrazovanja, ima izvorište u idejama brojnih prominentnih pedagoga. Poznato je da je John Dewey bio je inspiriran političkim i obrazovnim teorijama znamenitih pedagoga kao što su V. da Feltre, T. Campanella<sup>8</sup>, J. A. Komensky<sup>9</sup>, J. H. Pestalozzi, J. J. Rousseau i F. Froebela. Oni su u svojim djelima opisali neke od ideja koje je kasnije primijenio sam J. Dewey. Iz tog je razloga od velike važnosti navesti neka od njihovih najznačajnijih promišljanja koja su značajna i za razumijevanje pedagoških djela Johna Deweya.

Johann Heinrich Pestalozzi<sup>10</sup> (1746. – 1827.) poznati švicarski pedagog postavio je temelje suvremene osnovne škole povezane s radom (odgoj ruke, glave i srca). Isticao je individualnost i cjelovitost svakog djeteta, a to je inspiriralo J. Deweya u oblikovanju progresivne pedagogije. Zadaća je učitelja da djetetu razvijaju individualnost, a ne da samo da mu usađuju činjenice. Naglašavao je i pravo svih ljudi na obrazovanje. Socijalno-humanitarni rad i pedagoški rad s djecom Pestalozzi je započeo na farmi u Neuhofu, nastavio u školi za siročad u Stanzu, a potom, 1799. godine, u školi u Burgdorfu koja se 1805. preselila u Iverdon. Tu su školu pohađala djeca iz cijele Europe, a temelj je bio učenje kroz praktičan rad i prirodno opažanje.

J. H. Pestalozzi pod odgojem podrazumijeva razvoj prirodnih potencijala koji kao latentne mogućnosti postoje u svakom čovjeku. Navedeni se potencijali razvijaju individualnim i socijalnim procesima. U razvoju svojih pedagoških ideja J. Dewey posebno prihvaća Pestalozzijeve stavove o socijalno-rekonstruktivističkoj svrsi obrazovanja - moralno, socijalno, emocionalno i intelektualno razvijena osoba pridonosi razvoju društva. J. Dewey prihvaća i ključne ideje čuvene Pestalozzijeve metode:

<sup>8</sup> Vidi: Campanella, T. (1964). Grad Sunca. Beograd, Kultura.

<sup>9</sup> Vidi: Klapan, A. (1992). Pogledi Jana Amosa Komenskoga na disciplinu u školi, u časopisu: Slodobna pedagogika, br. 9-10, Ljubljana, str. 439-496.; Mušanović, M. (1993). Antropološke osnove radnog odgoja J. A. Komenskog, u časopisu Napredak, br. 4, Zagreb, str. 478-482.

<sup>10</sup> Vidi: Mušanović, M. (2001). Pedagogija profesionalnog obrazovanja, Rijeka, Graftrade, str.163.



usmjerenost odgoja na dijete; prirodno učenje - učenje na temelju dječjih iskustava, onoga što dijete može vidjeti, čuti i dodirnuti); učenje tijekom aktivnosti promatranja, izvođenja radnji, pokušajima i pogreškama, analize učinjenog..., indukcija - izvođenje uopćavanja iz konkretnih aktivnosti; učenje u ranom odgoju na osnovi konkretnih iskustava, a ne knjiga; sadržaje svoditi na sastavne elemente i osnovne strukture iz kojih se izvode uopćavanja.<sup>11</sup> J. Dewey je prihvatio Pestalozzijevu didaktičku metodu poučavanja pomoću predmeta u okolini učenika. Učenje počinje tako što učitelj odabire predmet koji dijete dobro poznaje s ciljem da pokrene dijete prema novim spoznajama.

Friedrich Froebel (1782.-1852.) njemački odgajatelj, začetnik je dječjih vrtića. Slično kao i Pestalozzi, a kasnije i J. Dewey, osnovao je školu u Griesheimu koju je nazvao Njemački sveučilišni obrazovni institut. Godine 1817. ta je škola preseljena blizu Rudolfstadta. Razvio je ideje koje su baštinili Johann Heinrich Pestalozzi i John Dewey, a tiču se razvoja djeteta kao jedinstvene cjeline (tjelesno, umno i osjećajno biće), na poticanje prirodnog rasta djeteta kroz aktivnosti i igru. Međutim, njegove su se ideje teško prihvaćale u javnosti pa je bio suspendiran. Prvi je vrtić utemeljio 1837. godine u Blankenburgu (Pruska). Naime, Froebel je vjerovao da djeca dio dana trebaju provesti igrajući se kako bi prirodno razvila intelektualne i kreativne potencijale. Froebel je autor metafore vrta (odgoj kao kultiviranje, uzgajanje) - kultiviranja rasta djece prema zrelosti. Ova dvojica pedagoga imala su velik utjecaj na shvaćanja Johna Deweya o djetetu i učenja u procesu rada.

Govoreći o Froebelovu doprinosu, J. Dewey navodi najvažnije spoznaje:

1. Osnovna je zadaća škole poučavati djecu suradnji i zajedničkom životu; podstrekavati ih na svjesnu suradnju; praktično im pomagati u prilagođavanju i njegovanju toga duha u javnom djelovanju.

<sup>11</sup> Kempf, J. Život i rad Ivan Henrika Pestalozzija: u slavu 150-godišnjice rođenja Pestalozzijeve, Napredak, god. XXXVII / 1896., br. 31-43, str. 31. Zagreb: Knjigotiskara i litografija C. Albrechta.

2. Primarni izvor svih obrazovnih aktivnosti su instinktivne i impulzivne aktivnosti djeteta, a ne aktivnosti do kojih dolazi reakcijom na okolinu, ideje drugih učenika ili opažanja; brojne spontane aktivnosti djece - igre, mimika, prividno besmisleni pokreti, prethodno ignorirani ili čak obeshrabrivani kao loši - podobni su za obrazovne svrhe; štoviše, te aktivnosti osnove su obrazovne metode.
3. Te se individualne tendencije s vremenom reorganiziraju i aktivnosti postaju uvježbanije te ih dijete izvodi u socijalnom prostoru, usklađeno s drugim učenicima. Tim se aktivnostima na dječjem nivou šire ponavljaju tipični radovi i zanimanja u društvu, prema kojemu dijete konačno napreduje; kroz stvaranje i kreativnu upotrebu vrijednog znanja koje je učvršćeno i dostignuto.<sup>12</sup>

Maria Montessori (1870-1952.) razvila je vlastitim iskustvenim učenjem i istraživanjem Montessori-metodu rada s djecom. Montessori sustav se temelji na postavci o relevantnosti i kontekstualnosti obrazovanja prema kojima ljudi stječu znanja u područjima života u kojima će djelovati kao odrasla osoba. Ovaj sustav polazi od činjenice da dijete uči vlastitom aktivnošću u dobro uređenim odgojno-poticaјnim sredinama, po čemu je M. Montessori bliska pedagogiji J. Deweya. Montessori sustav se temelji na indirektnoj metodi rada koja koristi prednosti prirodnog učenja, samomotivacije i sklonosti djece k samo-razvijanju vlastitih sposobnosti.

Stavljajući naglasak na učenju umjesto poučavanja, M. Montessori središte didaktičkih promišljanja skreće na oblikovanje poticajnih odgoјnih okolina koje pobuđuju radoznalost djece i potiče ih na učenje igrom. U socijalnim odnosima skupine ona prihvaća obiteljski model, pa djeca različite dobi uče i rade zajedno.<sup>13</sup>

<sup>12</sup> Vidi: Dewey, J. (1915). Froebel's Educational Principles. Chapter 5, u: The School and Society. Chicago: University of Chicago.): 111-127.

[http://www.brocku.ca/MeadProject/Dewey/Dewey\\_1907/Dewey\\_1915b.html](http://www.brocku.ca/MeadProject/Dewey/Dewey_1907/Dewey_1915b.html)

<sup>13</sup> [http://wapedia.mobi/hr/Maria\\_Montessori#2](http://wapedia.mobi/hr/Maria_Montessori#2).



### 1.1.3. RAZVOJ PROGRESIVNOG OBRAZOVANJA

Progresivno obrazovanje imalo je nekoliko razvojnih etapa. J. Dewey je pridonio razvoju progresivizma 1896. godine osnivanjem Laboratorijske škole Sveučilištu u Chicagu (1896.–1904.) u kojoj je razvio novu, projekt-metodu - rad skupina učenika na centralnom projektu (projekt metoda) povezanom s njihovim osobnim interesima. Podjelom rada teme su sadržajno oblikovane i organizirane kao važni dijelovi centralnog projekta.<sup>14</sup>

A. Flexner, u eseju *Moderna škola*, 1916. godine predložio je osnivanje eksperimentalne škole koja bi se temeljila na načelima progresivnog obrazovanja: fleksibilnost i kritičko mišljenje; organska povezanost škole i zajednice; obrazovne prilike za sve učenike; curriculum se mora suočiti s različitim socijalnim pitanjima škole kao ustanove koja služi političkoj i socijalnoj obnovi nacije.<sup>15</sup> A. Flexner je 1917. osnovao veoma utjecajnu Lincoln School u New Yorku.

*Projekt-metoda* je izvorni proizvod progresivnog pokreta, iako povijest projekt-metode seže u daleku prošlost.<sup>16</sup>

Progresivistički su reformatori bili zaokupljeni pedagoškom interpretacijom pedocentrističke koncepcije obrazovanja i metodološke i metodičke operacionalizacije tzv. metode usmjerene na dijete. Ova metoda zahtijeva od učitelja da svako dijete stavi u središte obrazovnog procesa tako što će oblikovati obrazovne aktivnosti sukladno interesima učenika.

<sup>14</sup> Vidi: Žlebniak, L. *Opšta historija školstva i pedagoških ideja*. Beograd: Prosvetni pregled, str.192-194.

<sup>15</sup> Flexner, A. (1918). *A Modern School*. *American Review of Reviews* 53 (1916): 465–474.

<sup>16</sup> Projekt se kao pedagoški pojam prvi put spominje u Italiji u svezi akademskih natjecanja u izradi arhitektonskih projekata prema hipotetičkim zadacima, rađenih po uzoru na stvarne arhitektonske natječajne. Otuda i izvorni talijanski naziv «progetti». Namjena je tih projekata bila vježba imaginacije, a nisu bili namijenjeni stvarnoj realizaciji. Natjecanja su organizirana na Accademia di San Luca u Rimu, i tada se po prvi put projekti spominju u obrazovnom kontekstu. Zanimljivo je da projekti izvorno nisu bili dio obrazovnog programa te ustanove, nego je natječaj bio otvoren i za sve mlade arhitekte koji su se htjeli okušati u projektiranju. Vidi: Marconi, P., Cipriani, A., Valeriani, E. (1974). *I disegni di architettura dell'Archivio storico dell'Accademia di San Luca*. Roma: De Luca Editore.

Projekt-metoda označava namjerno i svrhovito djelovanje radi rješavanja nekog projektom zadanog problema. Tijekom takvog rada postižu se obrazovni efekti pa radna aktivnost ne smije biti neorganizirana, nego sveobuhvatno pedagoški osmišljena. Ovom metodom učenici razvijaju neovisnost i odgovornost, te iskušavaju socijalne i demokratske modele ponašanja.

Razvoj projekt metode tekao je sljedećim redom:

*«1590-1765 : Počeci projektnog rada u arhitektonskim školama u Europi.  
1765-1880 : Projekt kao standardna metoda poučavanja primijenjena u SAD.*

*1880-1915: Rad na projektima u manualnoj izobrazbi u vokacionim školama.*

*1915-1965 : Redefinicija projekt metode i njena recepcija u Europi.  
1965 - danas: Ponovno otkrivanje ideje projekata i treći val međunarodne recepcije.»<sup>17</sup>*

Profesor strojarstva na Illinois Industrial University, S. H. Robinson, 1870. godine u profesionalno obrazovanje uvodi projekt-metodu kao metodu povezivanja teorije i prakse. Od učenika je najprije tražio da budu praktičari (mehaničari), a potom teoretičari (inženjeri). Od studenta zahtijeva da ostvari projekt kao cjeloviti akt kreacije, dakle ne samo nacrtima na papiru, nego konstrukcijom i izradom projekta u radionici. Robinson time želi ostvariti dva cilja: da studenti postanu praktični inženjeri i demokratski građani koji će cijeniti radništvo.<sup>18</sup>

Komentirajući tezu J. Deweya po kojoj " jedini način pripreme za društveni život jeste uključivanje u društveni život", C. R. Richards, profesor ručne izobrazbe na Teachers College of Columbia University (New York), navodi: «Kada je projekt zajednički i inspirira sve učenike jedinstvom

<sup>17</sup> Knoll, M. (1997). The Project Method: Its Vocational Education Origin and International Development. U: Journal of Industrial Teacher Education, volume 34, br. 3.

<sup>18</sup> Vidi: Knoll, M. (1997). The Project Method: Its Vocational Education Origin and International Development. U: Journal of Industrial Teacher Education, volume 34, br. 3.



mišljenja i napora, takav je rad možda najprirodniji i najučinkovitiji način stvaranja duha zajedništva i uvjeta u školi.»<sup>19</sup>

Nastanak projekt-metode povezuje se s W. Kilpatrickovim prethodnikom R. F. Stimsonom, koji je 1908. pokrenuo poljodjelstveni «kućni plan projekta».<sup>20</sup> Ovaj popularni projekt poslužio je da se učitelji upoznaju s prednostima projekt-metode. Vidjelo se da ova metoda služi kao primjer ostvarivanja psihologijskih zahtjeva progresivnog pokreta za novom obrazovnom metodom, koja potiče aktivnosti učenika i razvija njihove inicijative, kreativnosti i prosuđivanja. Međutim, pojam projekta povezuje se i s «programom manualnih i industrijskih vještina»<sup>21</sup> Ch. R. Richardsa i J. Deweya iz 1900. godine.

William H. Kilpatrick, s Teachers Collegea Columbia University, popularizirao je 1918. projekt-metodu - teoriju djeci «bliske, obuhvatne i svrhovite aktivnosti» kao vrhunac poslijeratnog progresivnog obrazovanja.<sup>22</sup> Predložio je četiri vrste projekata:

1. *„Konstrukcijski projekti kojima učenici na vidljiv način oblikuju zamisli (ručni radovi, dramatizacije...);*
2. *estetski projekti – čija je namera da kod učenika razvijaju one aktivnosti koje su od značaja za estetsko vaspitanje (čitanje pesama, slušanje muzike, ocenjivanje slike...);*
3. *problemski projekti – rešavanje misaonih zadataka (zaključivanje, poređivanje, uopštavanje);*
4. *specifično nastavni projekti – s namerom da se stekne školsko znanje i praksa (čitanje, pisanje).»<sup>23</sup>*

<sup>19</sup> Richards, C. R. (1900). The function of handwork in the school. Teachers' College Record, 1, str. 256.

<sup>20</sup> Kliebard, H. M. (1986). The struggle for the American curriculum 1893-1953. Boston: Routledge, Kegan Paul. Prema tome planu učenici se, neovisno o školi, najprije upućuju u teorijska znanja (o povrću i sl.), a potom praktično ostvaruju plan projekta - sadnjom graška, mrkve... na roditeljskom imanju.

<sup>21</sup> Krauth, G. (1985). Leben, arbeit und projekt: Eine konzeptionsgeschichtliche und vergleichende studie über die gesellschaftliche, pädagogische und didaktische bedeutung der projektidee in reformpädagogischen bewegungen. Frankfurt: Lang.

<sup>22</sup> Vidi: Kilpatrick, W.H. (1918). The Project Method. U: Teachers College Record 19 (September 1918): 319–334.

<sup>23</sup> Zlebnik, L. Opšta historija školstva i pedagoških ideja. Beograd: Prosvetni pregled, str.194.

Za širu uporabu u obrazovanju pojam projekta je trebalo ponovno definirati. To je učinio William H. Kilpatrick, 1918. godine, u eseju Projekt metoda.<sup>24</sup> Pojam projekta zasnovao je na J. Deweyevoj teoriji iskustva - učenici stječu iskustva i znanje rješavajući praktične probleme u društvenim situacijama, te E. L. Thorndikeovoj psihologiji učenja. Po njoj zakoni učenja govore da akcija za koju postoji sklonost izaziva zadovoljstvo te će biti ponovljena prije nego li neka neprijatna akcija. Kilpatrick zaključuje da je psihologija djeteta ključna u procesu učenja. Djeca su u stanju slobodno odlučivati što žele; uvjerenje da se motivacija i uspjeh u učenju djece pojačava ako ostvaruju vlastite težnje.<sup>25</sup> Polazeći od ovih uvida, W. Kilpatrick projekt definira kao djeci blisku, na svrhu usmjerenu aktivnost.<sup>26</sup> Svrha pretpostavlja slobodu akcije i ne može biti diktirana. Ako svrha nestane, a učitelj zahtijeva dovršetak aktivnosti, projekt gubi pedagošku svrhu i postaje običan zadatak - samo rad i trud.<sup>27</sup>

Motivacija učenika ključna je pretpostavka projekt-metode. Sve što dijete poduzme, ako je *svrhovito* - jest projekt. Niti jedan aspekt života nije isključen. On ne povezuje projekte s određenim nastavnim predmetima ili sadržajima ili tipom aktivnosti, pa tako i igra može biti projekt. Prema Kilpatricku, projekt ima četiri etape: traženje svrhe, planiranje, izvođenje projekta i prosudbu uspješnosti projekta. Idealno je ako sve četiri etape učenici izvode samostalno. Samo u slučaju kada učenici vježbaju *slobodno u akciji* u stanju su postići neovisnost, steći moć i prosuđivati i razvijati sposobnosti djelovanja i daljnjeg razvoja demokracije. Kritizirajući W. Kilpatricka, J. Dewey naglašava da uloga učitelja mora biti kompleksnije sagledana; ograničene sposobnosti učenika u planiranju projekta pretpostavljaju da učitelj na primjeren način pomaže učenicima. Učitelj i

<sup>24</sup> Vidi: Kilpatrick, W. H. (1918). The project method. Teachers College Record,19, 319-335; Kilpatrick, W. H. (1925). Foundations of method: Informal talks on teaching. New York: Macmillan.

<sup>25</sup> Vidi: isto, 319-335.

<sup>26</sup> Kilpatrick, W. H. (1918). The project method. Teachers College Record,19, str. 320.

<sup>27</sup> Vidi: Kilpatrick, W. H. (1925). Foundations of method: Informal talks on teaching. New York: Macmillan, str. 348.



učenik su u projektu suradnici. Nadalje, projekt metodu J. Dewey vidi kao jednu od, a ne kao jedinu obrazovnu metodu.

Početkom 1930-tih popularnost projekt-metode u SAD je tako pala da se rijetko spominjala. Time je završena prva etapa projekt-metode u razvoju progresivističke pedagogije. Projekt-metoda postala je ponovo popularna 1970-tih u Europi, kao sastavni dio pokreta za obrazovne reforme, pokreta za obrazovanje u zajednici, otvoreni curriculum te praktično učenje. U SAD je djelomice obnovljena novim konstruktivističkim koncepcijama, metodama učenja istraživanjem i metodama učenja rješavanjem problema. Iako je nedvojbeno jedna od najpopularnijih metoda učenja, projekt-metoda nije lišena teorijskih dvojbi i konceptualnih dvosmislenosti u pogledu razlika u odnosu na didaktički status.

U suradnji s F. W. Parkerom i E. F. Youngom, suradnicima i progresivističkim reformatorima, J. Dewey je promicao ideje progresivnog obrazovanja u posebice utjecajnim publikacijama: *Škola i društvo*, *Dijete i kurikulum*, *Škola sutrašnjice* i *Odgoj i demokracija*.

Daljnji naponi u reformiranju škole osmišljeni su radikalnom školskom inovacijom osmišljenom po uzoru na znanstvenu organizaciju rada F. Taylora.

*Gary plan* je nazvan prema gradiću Gary u istočnom Chicagu u kojem je prvi put primijenjen u tvornici U.S. Steel Company. Model je razvio W.A. Wirt, student J. Deweya, 1908.–1915. Wirt je uveo novi organizacijski sustav škole nazvavši ga - «rad - učenje - igra», u kojemu su nastavni predmeti departmanizirani.<sup>28</sup> Težeći efikasnijem iskorištavanju školske opreme, većoj zastupljenosti praktičnog rada i usklađenosti različitih stupnjeva školovanja radničke mladeži, planom je škola podijeljena na departmane - razrede i prostor za auditorij, igralište, trgovine i laboratorije. Dvije škole započele su istodobno s radom, ali u različitim prostorima i u trajanju od 8 sati, 6 dana tjedno. Učenici su učionice i radne prostore škole mijenjali na znak školskog zvona tako da su prostori bili stalno iskorišteni.

<sup>28</sup> Vidi: Wirt, W.A. (1911). *Scientific Management of School Plants*. The American School Board Journal, February 1911.

Ovaj je model uključivao specijalizaciju nastavnika za pojedine predmete. Gary plan je bio široko prihvaćen kao organizacijska shema rada američkih škola. Škola je imala dvostruki broj učenika u istom prostoru. Zbog svoje «ekonomičnosti» i precizna rasporeda zaslužila je neformalni naziv *škola - vojnički vod*. U knjizi *Škola sutrašnjice*, 1915. godine, John i Evelyn Dewey hvalili su Gary plan kao prototip škole za radničku djecu.<sup>29</sup> Korisnici Gary plana - roditelji radničke mladeži pružali su žestoki otpor uvođenju ovog modela industrijskih metoda u obrazovanju.<sup>30</sup>

Veliki zagovornik primjene Gary plana bio je F. Bobbitt, revizor curriculumskog ustroja nastavnih predmeta u američkim školama. Prihvaćajući metaforu škole kao stroja, smatrao je da se škole mogu organizirati prema tehnikama znanstvenog upravljanja industrijskim radom. Bobbitt navodi da je «obrazovanje proces oblikovanja jednako kao proizvodnja čeličnih tračnica.»<sup>31</sup> Učenici sjede u redovima kao na pokretnoj vrpci i prilagođavaju se gospodarskim zahtjevima. Uspješnost učenika - produkta mjeri se standardiziranim testovima. Uspoređuje se proces poučavanja s industrijskom proizvodnjom - obrazovanje se mora usmjeriti na stvaranje proizvoda - učenikove svijesti koju treba oblikovati prema jednoobraznim standardima koje treba tek razviti za potrebe obrazovanja.

*Dalton plan* kao pedagoški model individualiziranog učenja razvila je Helen Parkhurst 1920. godine. Njezina progresivistička pedagogija potaknuta je i inspirirana intelektualnim poticajima progresivističke pedagogije J. Deweya. Radeći s Marijom Montessori, Helen Parkhurst je upoznala i druge europske *progresivne škole*. *Poput ostalih progresivista, vjerovala je da je odgoj cjelovite osobnosti djeteta od primarne važnosti za obrazovanje*. Djeca su socijalna bića, pa škola mora biti zajednica u kojoj mogu učiti živjeti s drugima. U takvoj zajednici dijete se razvija holistički,

<sup>29</sup> Vidi: Dewey, J., Dewey, E. (1915). *Schools of Tomorrow*. John Wiley, New York

<sup>30</sup> Vidi: Gatto, J.T. (2000) Chapter 9: Cult of Scientific Management. *The Underground History of American Education*, The Odysseus Group, <http://www.johntaylorgatto.com/chapters/9a.htm>, str.1.

<sup>31</sup> Bobbitt, F. (1912). *Elimination of waste in education*. *The Elementary School Teacher*, str. 11, 12.



obogaćuje sebe u cjelini - svijest, duh i tijelo. Svojim pedagoškim idejama H. Parkhurst željela je dovesti u pitanje konvencionalno obrazovanje kao proces učenja bez razumijevanja (drilom) i zapamćivanjem u prenatrpanim učionicama u kojima se suspreže prirodni instinkt za igru, kretanje, razgovor i slobodno istraživanje. Njene ideje reakcija su na tradicionalni sustav ocjenjivanja koji zanemaruje individualne razlike. Ona je kreativno povezala progresivističke ideje J. Deweya i C. W. Washburnea, nadzornika progresivne škole u Winnetki, Illinois. On je razvio trodijelni nastavni program oblikovan tako da potiče individualni rad i suradnju učenika nazvan - Winnetka plan.

*Dalton laboratorijski plan* je pedagoški model individualiziranog učenja, nazvan Dalton laboratorijski plan - kolaborativni rad učenika i učitelja prema individualiziranim ciljevima. Tradicionalne predmete razbila je u nastavne jedinice. Laboratorijski je plan prvi put uvela 1916. godine u srednjoj školi u Daltonu, Massachusetts. Učitelj sa svakim učenikom ugovara sadržaj i način rad, za što dobiva pisane upute za samostalno učenje. Njezin didaktički model pruža učenicima mogućnost da izaberu između više razina težine zadataka i tempa rada u nastavi. Kao u laboratoriju, učenici imaju mjesečne i tjedne zadatke, a novi se dobivaju po završetku preuzetih. Tempo rada u različitim je predmetima diferenciran. Učenici rade u specijaliziranim učionicama, a predmetni nastavnici im pomažu po potrebi.<sup>32</sup>

*Winnetka plan* razvili su 1919. C. Washburne - nadzornik javnih škola u gradu Winnetka, Illinois i H. Parkhurst, autorica Dalton plana, u suradnji s F. Burkom. On je, pak, u suradnji s M. Ward u State Normal School razvio komplet nastavnih materijala za samoučenje, s kojim učenici uče vlastitim tempom i uz minimalnu pomoć učitelja. Winnetka plan uključuje: samostalno upravljanje tempom učenja, samostalno učenje i samoispravljanje na osnovi radnih uputa i materijala, dijagnostičko provjeravanje radi utvrđivanja inicijalnog stanja; nadalje, učenik testom

<sup>32</sup> Vidi: Encyclopædia Britannica 2007 online; Referalni centar za metodiku i komunikaciju e-obrazovanja. CARNet <http://www.carnet.hr/referalni/obrazovni/mkod?CARNetweb=>

utvrđuje koji su ciljevi i zadaće s kojima se može uhvatiti u koštac; samoprovjera kako bi učenici utvrdili jesu li dovoljno naučili za testiranje s učiteljem; jednostavni sustav evidencije kojim tempom učenik napreduje u radu. Tek nakon zadovoljavajućeg rezultata, provjerom od strane učitelja, učenik može preuzeti novi zadatak. Zadaća je fakulteta: analizirati sadržaj nastavnog predmeta u svezi sa specifičnim zadacima, razviti plan nastave koji svakom učeniku dopušta da zadatke rješava vlastitim tempom. Skupinske aktivnosti također nisu zapostavljene – polovica svakog jutra i poslijepodneva namijenjena je aktivnostima poput glazbe, igre, učeničkog upravljanja i otvorenih forma za rasprave. Razred postaje laboratorij, diskusijska soba, a učitelj preuzima ulogu savjetnika i voditelja.<sup>33</sup>

*Pokret za progresivno obrazovanje* (Progressive Education Association) utemeljio je Stanwood Cobb s drugim progresivistima radi promicanja ideje da dijete treba biti u središtu procesa obrazovanja.

Novi poticaj ideji progresivnog obrazovanja dao je G. Counts<sup>34</sup> idejom o uključivanju škole u ostvarivanje ideje *razvoja novog socijalnog reda* nakon velike krize (1929.-1933.) i socijalno-rekonstruktivističke kritike liberalnog kapitalizma.<sup>35</sup> Godine 1920. G. Counts je zagovarao ideje *Pokreta za progresivno obrazovanje* koji promovira školu usmjerenu na dijete. Mijenjao je stavove u pravcu uvjerenja da je škola ustanova koja mora biti šire uključena u društvenu politiku, ekonomiju, umjetnost, religiju i etiku.<sup>36</sup> Ako je škola uključena, može reflektirati znanje, uvjerenja ili vrijednosti društva, ili može tražiti promjene u njima.<sup>37</sup> Ako je škola socijalno-rekonstruktivistička ustanova, može pomoći u rješavanju društvenih problema.<sup>38</sup> G. Counts je vjerovao da američku školu treba poistovjetiti s

<sup>33</sup> Vidi: [http://www.questia.com/library/encyclopedia/progressive\\_education.jsp](http://www.questia.com/library/encyclopedia/progressive_education.jsp);

<sup>34</sup> Vidi: Dennis, L. (1990). George S. Counts i Charles A. Beard: Collaborators for Change. (SUNY Series in the Philosophy of Education). State Univ of New York Press.

<sup>35</sup> Vidi: Gutek, G. (1970). The Educational Theory George S. Counts. Ohio: Ohio State University Press.

<sup>36</sup> Vidi: Ornstein, A., Levine, D. (1993). Foundations of Education. Boston: Houghton Mifflin Company, str.144.

<sup>37</sup> Vidi: Isto, 144.

<sup>38</sup> Vidi: Isto, 144.



progresivnim snagama kao što su sindikati, farmerske organizacije i manjinske grupe.<sup>39</sup>

Čitav niz progresivistički orijentiranih škola postalo je poznatima zbog promicanja ideje progresivnog obrazovanja. Eksperimentalna škola Cook County Normal School u Chicagu, 1883., koju je osnovao Francis Parker, jedan od utemeljitelja progresivnog obrazovanja, Horace Mann School u New York Cityju, 1887., A. Flexnerova Lincoln School u New Yorku, 1917. i Eksperimentalna škola, 1915., na State University of Iowa, također su ugledne progresivističke škole koje su razvile neke, u datim okolnostima moguće aspekte progresivističkog obrazovanja poput kluba učenika, učeničke samouprave i školskih publikacija.

Pokret za progresivno obrazovanje nastao je naporima brojnih istraživača, međutim, najznačajniji su utemeljitelji Francis Parker i John Dewey izraženim nastojanjima da usavrše svoje pedagoške ideje. Prije dolaska u Chicago, Parker je razvio novi pristup obrazovanju koji u procesu učenja polazi od prirodne dječje radoznalosti.

J. Dewey, također nezadovoljan tradicionalnim obrazovanjem, slao je djecu u Parkerovu školu, a čestim posjetima naseljima siromašnih u Hull House došao je pod utjecaj socijalnih ideja Jane Addams. U tome je imao pomoć školske nadzornice F. Parkera i Elle Flagg Young koja je radila na Sveučilištu, a bila je nadzornik Laboratorijske škole. Kao dio progresivnog pokreta, J. Dewey 1896. osniva The University Elementary School, a 1902. osniva i dvije srednje škole u statusu University High School. Ove škole djeluju kao Laboratory School University of Chicago. Osnivanjem Laboratory School University of Chicago praktično je iskušavao progresivistički pristup obrazovanju.

Drugu školu osniva Francis Parker 1899., najprije privatni Institut za obrazovanje učitelja te pridruženu osnovnu školu. Institut sa Školom za obrazovanje učitelja s vremenom postaje dio Sveučilišta u Chicagu, a 1901. godine Parker osniva University Elementary School.

---

<sup>39</sup> Vidi: Isto, 143.

Popularnosti pokreta pridonosi John Dewey provjerom novih ideja u Laboratory School University of Chicago i objavljivanjem veoma utjecajnih knjiga: *My Pedagogic Creed* (1897.) i *The school and Society* (1899.). U tim je radovima obrazložio ključnu tezu progresivne pedagogije - obrazovanje je fundamentalna metoda socijalnog napretka, reforme i rekonstrukcije društva. Sve druge reforme koje se oslanjaju na represiju i strah od pravnih kaznenih posljedica, pokazale su se nedjelotvornima. Obrazovanje može potaknuti društvo da osmisli svoje ciljeve i organizira nastojanja i resurse za dostizanje tih ciljeva.

Osnovne ideje J.Deweya i F. Parkera bile su:

- Poučavanje treba više usmjeriti na dijete nego li na nastavni sadržaj; učenje je socijalni proces koji se bolje ostvaruje radom u malim skupinama.
- Učenje je djelotvornije ako se uvedu projekti ručnog rada, npr. nastava povijesti kroz igru, nastava prirodnih znanosti istraživanjem prirode.
- Cilj obrazovanja nije samo akademska uspješnost, nego i kreativno rješavanje problema.
- Obrazovanje uključuje razvoj osjećaja odgovornosti za školsku i širu zajednicu.
- Učenje u školskim uvjetima mora biti slično učenju u svakodnevnom životu.
- Akademske se učene mora utemeljiti šire od tradicionalnih predmeta, na sadržajima umjetnosti, sporta, glazbe i izvannastavnim aktivnostima.
- Kontinuirano obrazovanje učitelja i istraživanja sastavni su dio naobrazbe učitelja; učiteljima treba dati veći stupanj pedagoške autonomije.<sup>40</sup>

---

<sup>40</sup> Vidi: Harms, W., DePencier, I. (1996). *Experiencing Education: 100 Years of Learning at The University of Chicago Laboratory Schools*, Alpha Beta Press, Orland Park, IL

Iako je J. Dewey najpoznatiji predstavnik progresivnog obrazovanja, razvoju su pridonijeli i: George Counts, Jane Addams, Margaret Naumburg, Ella Flagg Young, Francis W. Parker, Theodore Bramald, William H. Kilpatrick, Harold Rugg i Marietta Johnson. Zajednička im je bila kritika tradicionalnog pristupa obrazovanju koji obrazovni proces usmjerava na učitelja i curriculum. Navedeni su reformatori razvili, u periodu od 1890. do 1930. godine, progresivni pokret koji ističe nove ideje - dijete u središtu obrazovnog procesa, rekonstrukcija društva obrazovanjem, aktivno građansko djelovanje u svim sferama života i demokratizaciju svih javnih ustanova. Progresivistički su reformatori vjerovali da novi program obrazovanja, temeljen na razvoju suradničkih socijalnih vještina, kritičkom mišljenju i demokratskom ponašanju, može preuzeti vodeću ulogu u transformaciji društva pohlepe, individualizma, traćenja sredstava i korupcije u društvo pažnje, humanizma i jednakosti.<sup>41</sup>

Progresivistički je pokret imao uspona i padova. Tijekom ranih 1900-tih obilježila ga je rasprava o američkom curriculumu.

Progresivistički pokret promovirao je ideju da učenike treba poticati na neovisno mišljenje, kreativnost i pokazivanje osjećaja. To je bilo suprotno od prevladavajućih tejlorističkih zahtjeva, popularnih početkom 20. stoljeća, da se socijalna efikasnost utemelji na znanosti. Tejloristički orijentirani progresivisti podcjenjivali su važnost individualizacije, kreativnosti i kritičkog mišljenja, nego su umjesto toga promovirali razrednu kontrolu, upravljanje, podvrgavanje autoritetu i strukturiranje curriculuma koji naglašava zapamćivanje i učenje napamet.

Za vrijeme velike depresije kritičari progresivizma tražili su čvrsti oslonac u tradicionalnim predmetima i disciplini, držeći da progresivizam kvari mladež.

---

<sup>41</sup> Vidi: Rippa, A. (1997). *Education in a Free Society. An American History*. NY: Longman.



Kasnih 1930-tih do 1950-tih kritičari tvrde da je progresivno obrazovanje s vremenom izgubilo utjecaj jer su mnogi elementi i načela progresivizma već ugrađena u školsku praksu.<sup>42</sup>

Dok je tijekom 1940-tih progresivistička ideologija i retorika bila već konvencionalna, tijekom hladnog rata progresivizam je ideološki proskribiran kao socijalistička i nedomoljubna ideologija.

Krajem 50-tih (Sputnik - šok 1957.), progresivističko obrazovanje smatrano je odgovornim za zaostajanja američkog prirodnoznanstvenog obrazovanja i kritizirano s motrišta esencijalističke pedagogije. Postavljeni su jasni zahtjevi za retradicionalizacijom obrazovanja.<sup>43</sup>

Dakle, od 50-tih, tijekom hladnog rata pa do kraja 20. stoljeća, ideje progresivizma višestruko su reinterpretirane sukladno zahtjevima vremena i promišljanjima o novoj ulozi obrazovanja i školovanja (otvoreni razredi, škola bez zidova, suradničko učenje, socijalni kurikulum, iskustveno

<sup>42</sup> «Zahvaljujući alternativnim pristupima koji u većini slučajeva nisu precizno artikulirali jasnu alternativnu poziciju (prema cilju, zadaćama, sadržajima, organizaciji rada, metodama ili postupcima provjeravanja učinaka), ipak je neprijepono da su izvršili snažan pritisak na promjene u regularnim nacionalnim sustavima i potaknuli ih na stalno traženje novih i pouzdanijih rješenja. Razvidno je da se niz nekadašnjih alternativnih pokušaja danas etablirao u sustavu znanstvene pedagogije i praktičnim rješenjima današnje škole.» Mijatović, A. (2001). Pogled na hrvatsku pedagogiju na kraju stoljeća. Napredak, vol. 142, br. 2, str. 148.

<sup>43</sup> Primjerice, D. Smoot u izvješću o progresivnom obrazovanju 1962. kaže sljedeće: «tradicionalne američke državne škole počivaju na idejama Horacea Manna i Williama Holmesa McGuffeya. Njihove škole naglašavale se znanje, težak rad, čast, dužnost, samodostatnost pod vodstvom Svevišnjeg, krćansku i američku tradiciju, te individualizam. Nije bilo lako, no takav je sustav razvio velike ljude, jake osobe koje su promijenile nazadnu i nerazvijenu američku divljinu u najslobodniju i najplodniju civilizaciju u povijesti čovječanstva.

I dok su jake ličnosti, proizašle iz tradicionalnog američkog obrazovanja, gradile naciju, idejne su puteve u bogatim centrima korumpirali intelektualci koji se nisu osjećali ugodno u izazovnom i snažnom svijetu Amerike i koji su stoga bolje odgovarali umornoj, bolesnoj socijalističkoj filozofiji koja je prevladavala u Europi.

John Dewey je bio jedan od tih intelektualaca koji je više od bilo kog drugog odgovoran za uvođenje socijalističke teorije i revolucije u američko obrazovanje. J. Dewey je odbijao staroameričke koncepcije da postoje čvrsti moralni zakoni i vječne istine; odbacio je Boga, misleći da čovjek nema duše, da je čovjek samo biološki organizam pod utjecajem promjena i pod zahtjevima prilagodbe na svoje okruženje. J. Dewey i njegovi sljedbenici potkopavali su istinske američke vrijednosti da bi ih zamijenili socijalističkim i bezbožničkim filozofijama. Konačno, progresivisti su željeli obrazovati manju elitu najbistrije djece, indoktrinirati ih socijalističkim idejama koje bi potom oni, kao vođe, prenosili dugo vremena i kontrolirali mase».

Vidi: Smoot, D. (1962). Progresivno obrazovanje.

[www.sweetliberty.org/issues/bless/progressiveed.htm](http://www.sweetliberty.org/issues/bless/progressiveed.htm)



učenje, alternativne škole, mreža esencijalnih škola kao i ostali projekti reforme javnog školstva).

S druge strane, B. Bloom sa suradnicima 1956. godine razvija svoju čuvenu *The Taxonomy of Educational Objectives* dajući tako poticaj revidiranju tradicionalne, jednostrane na kogniciju usmjerene nastave u cjelovitiju formu organizacije nastave s obzirom na kognitivnu, afektivnu i psiho-motoričku dimenziju.<sup>44</sup> J. Bruner 1960. svojim radom - *The Process of Education*, daje novi poticaj kognitivističkom utemeljenju obrazovnog procesa.<sup>45</sup>

Period 1960-tih vrijeme je velikih proturječnosti na obrazovnoj sceni. S jedne strane razvijene su radikalne ideje slobodnog školskog pokreta i ponuđeni prijedloga za raškolovanje, razreda bez ocjena i sl., a s druge se strane nastavlja razvoj kognitivističke psihologije.

Posebno tu ističemo kritike školstva P. Goodmana i G. Dennisona koje radikaliziraju J. Deweyeve poglede u pravcu *pokreta slobodnih škola*, zatim ideje koje se promiču utjecajnom publikacijom *Rethinking Schools i Nacionalnom koalicijom odgojno-obrazovnih aktivista*.

Ideju i pokret progresivnog obrazovanja odlikuje raznolikost, ovisno o naglasku, ali ono što ih povezuje jest stav da demokracija znači ideju aktivnog sudjelovanje svih pripadnika društva u donošenju odluka o socijalnim, političkim, ekonomskim, kulturnim i drugim promjenama koje utječu na njihove živote.

Društveni aktivizam koji označava pedagoški progresivizam ima dvije temeljne sastavnice: poticanje, poštivanje i razvoj kritičkog pogleda na pojedinačne društvene prakse i njihov utjecaj na oblikovanje javnoga dobra te aktivan socijalni angažman u ostvarivanja javnoga dobra. Ideja poštivanja različitosti podrazumijeva da svaka osoba slobodno otkriva i

<sup>44</sup> Vidi: *Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals*; str. 201-207; B. S. Bloom (Ed.) Susan Fauer Company, Inc. 1956. Revizija Bloom-ove taksonomije provedena je je 2001. godine: *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing — A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*; Lorin W. Anderson, David R. Krathwohl, Peter W. Airasian, Kathleen A. Cruikshank, R. E. Mayer, Paul R. Pintrich, James Rath i Merlin C. Wittrock (Eds.) Addison Wesley Longman, Inc. 2001

<sup>45</sup> Vidi: Bruner, J. (1960). *The Process of Education* Cambridge, Mass.: Harvard University Press

razvija svoje sposobnosti, interese, zadovoljava potrebe i oblikuje kulturni identitet. Razvoj kritičkog pogleda i socijalne uključenosti odnosi se na razumijevanje zajednice i utjecanje pojedinca na oblikovanje zajednice.

Navedene ideje, oblikovane u pedagoškom diskursu, opisane su konceptima *usmjerenost na dijete* i *socijalni rekonstruktivizam* koji se, u tradiciji tvorca pedagoškog progresivizma, J. Deweya, shvaćaju komplementarno, kao odnos svrhe i sadržaja odgojno-obrazovnog procesa.

1980-te je najsnažnije obilježio izvještaj Nacija u opasnosti - Imperativ za obrazovne reforme<sup>46</sup> što ga je 1983. godine, na zahtjev R. Regana, izradila National Commission on Excellence in Education. U dokumentu se razmatraju načini i mjere podizanja kvalitete i kompetitivnosti obrazovanja u SAD-u.<sup>47</sup> Ovim stavovima ponovno se afirmiraju i aktualiziraju temeljna načela progresivističke pedagogije.

Progresivistička pedagogija u novoj društvenoj situaciji reafirmirala se 1990-tih u sklopu rasprava o reformi obrazovanja temeljenoj na obrazovnim standardima. Nezadovoljstvo stanjem američkog školstva dovelo je do izrade prijedloga nove školske reforme nazvane "The Goals 2000: Educate America Act."<sup>48</sup> Reformom su kao polazišta prihvaćena neka načela progresivizma, a prije svih usmjerenost obrazovanja na učenika, odnosno stvaranje stimulativne odgojno-obrazovne sredine u kojoj će učenici biti u stanju dostići obrazovne standarde.

<sup>46</sup> Vidi: x x x: (1983) A Nation at Risk: The Imperative for Educational Reform. A Report to the Nation and the Secretary of Education United States Department of Education: The National Commission on Excellence in Education

<sup>47</sup> Vidi: Walz G. R.: Counseling and Educational Excellence: A Response to "A Nation at Risk". In Brief: An Information Digest from ERIC/CAPS. ED260366 84.

<sup>48</sup> U sažetom američkom izvještaju Savjetovanje i usavršavanje kvalitete obrazovanja: Odgovor na "Nacija u opasnosti" stoga se ustvrđuje: "Pregled izvještaja o izvrsnosti u obrazovanju upućuju na zaključak da se učenici rijetko opažaju kao osobe te se njihove motivacije, potrebe i interese ne opažaju kao značajni čimbenici usavršavanja kvalitete učenja. Preporuke nerijetko govore o učenicima i što oni moraju činiti. Samo u rijetkim slučajevima razmatraju se učenički stavovi i osjećaji, posljedice činjenice da su učenici uključeni i suodgovorni za svoje školovanje. Dugoročno, kvaliteta učenikova rada ovisna je o stavovima, vrijednostima i odlukama učenika kao osobnosti. Okolina može normativno propisati broj godina školovanja, dužinu školskog dana i školski curriculum. Međutim, ukupni efekti i uspješnost uvođenja svih navedenih promjena ovise o odgovoru i odlukama učenika u svezi s tim promjenama, osobnom vrijednosnom odnošenju učenika prema promjenama i opažanju utjecaja tih aktivnosti na učenikov cjelokupni život."; The Goals 2000: Educate America Act» (P.L. 103-227).



Novi ciljevi obrazovanja, postavljeni 1990. u Kongresu SAD-a, kodificirani su 1994. Clintonovim zakonom *The Goals 2000: Educate America Act*. Zakonom se osiguravaju sredstva države i lokalne zajednice koja se troše na stvaranju uvjeta da svi učenici u cijelosti razvijaju svoje mogućnosti. Reforma se odnosila na postavljanje skupine novih ciljeva prema kojima će se školska reforma temeljiti na obrazovnim standardima. Ovom se reformom učenici dovode u novi položaj - svoja postignuća uspoređuju s jasnim, unaprijed postavljenim obrazovnim standardima. Mnogi od tih ciljeva već su bili postavljeni, ali po metodologiji školske reforme koja se temelji na obrazovnim ishodima. Razlika je u tome što se obrazovnim ishodima uspoređuju školska postignuća učenika, a time zanemaruju razlike u socio-ekonomskom statusu i sposobnostima učenika. *Ciljevima 2000. godine* postavljeni su obrazovni okviri kojima se identificiraju relevantni akademski standardi, mjeri napredovanje učenika i stvara potpora učenicima kako bi dostigli postavljene obrazovne standarde.

*Ciljevi 2000.* temelje se na postavci koncepta obrazovanja temeljenog na ishodima, prema kojoj studenti postižu veći stupanj postignuća ako se pred njih postave veća očekivanja. Iako je to općepriznata postavka, Ciljevi 2000. naglašavaju da visoki akademski standardi moraju vrijediti ne samo za neke (bogate), nego za sve učenike.

Nastavak ovih reformi obrazovanja početkom 21. stoljeća ostvaren je utjecajima saveznog zakona *No child left behind* koji daje novi poticaj redefiniranju, odnosno razvoju progresivističke pedagogije.<sup>49</sup> Zakon je osnažio federalne programe namijenjene unaprjeđivanju i izjednačavanju uvjeta rada bogatijih i siromašnijih elementarnih i sekundarnih škola povećanjem odgovornosti države, školskih okruga, škola i pružanja mogućnosti roditeljima da slobodnije biraju školu za svoju djecu. Ovime se dodatno fokusira i redefinira Zakon o osnovnom i sekundarnom obrazovanju (*Elementary and Secondary Education Act of 1965 (ESEA)*), a u sadržajnom smislu predstavlja nastavak i novi poticaj školske reforme

<sup>49</sup> Vidi: x x x (2002). *No Child Left Behind Act of 2001*. Public Law 107-110 House of Representatives of the United States of America.



temeljene na obrazovnim standardima. Rezultat navedenoga su shvaćanja da će se bez izjednačavanja uvjeta u kojima učenici rade obrazovne razlike bogatih i siromašnih učenika, opremljenih i slabo opremljenih škola sve više povećavati.<sup>50</sup>

U Izvješću Međunarodnog povjerenstva za razvoj obrazovanja za 21. stoljeće UN o obrazovanju - Učenje blago u nama (1998.), J. Delors dalje afirmira progresivistička gledišta polazeći od nove sveobuhvatne socijalne i političke filozofije društva koje uči. Polazište Delorsove analize su četiri temeljna potporna obrazovanja: naučiti živjeti zajedno, učiti znati, učiti djelovati i učiti biti.<sup>51</sup>

Danas su ideje progresivnog odgoja i obrazovanja povezane uz temeljne poglede na razvoj, utjecaj i odgovornosti civilnog društva, različite rasne, klasne, etničke i druge podjele, posebice u kontekstu otvorene rasprave postmoderne pedagogije. Svijet se globalizira te se dijalektika općeg i pojedinačnog, globalnog i lokalnog, skupnog i individualiziranog manifestira na novi način, kroz obuhvatnije društvene teorije utemeljene na holističkim pristupima i ekološkoj paradigmi. Ovdje valja naglasiti da razvoj demokratske kulture i smislenog i relevantnog obrazovanja, na tragu opažanja J. Deweya o industrijalizaciji obrazovanja, predstavlja relevantnu opoziciju aktualnim idejama standardizacije i mehanizacije obrazovanja.

Nema sumnje, osnovno načelo progresivističkog pokreta - usmjerenost škole i curriculuma na dijete, ostalo je tekovinom suvremenog obrazovanja.

Krajem 20. i u prvom desetljeću 21. stoljeća, sukladno progresivističkim pogledima na školu kao utjecajnu instituciju promjene društva, značajnije teorijske uvide ostvarili su različiti novi pedagoški pravci: radikalna pedagogija, postmoderna pedagogija, angažirana

<sup>50</sup> Simbolički, i sam naziv No child left behind potječe od mota skupine za potporu The Children's Defense Fund - Leave No Child Behind i sličnog mota rendžera američke vojske - Leave No Man Behind. Vidi: [http://en.wikipedia.org/wiki/No\\_Child\\_Left\\_Behind](http://en.wikipedia.org/wiki/No_Child_Left_Behind)

<sup>51</sup> Vidi: Delors, J. (1998). Učenje blago u nama: izvješće UNESCO-u Međunarodnog povjerenstva za razvoj obrazovanja za 21. stoljeće. Zagreb: Educa.

pedagogija, pedagogija deskolarizacije, feministička pedagogija, queer pedagogija i dr.

Kritička pedagogija s radikalnim progresivističkim teoretičarima poput P. Freirea, P. McLarena, M. Applea, H. Girouxa te zastupnici koji zauzimaju perspektivu deskolarizacije škole, I. Illich, J. Holt, I. Shor, J. T. Gatto i dr. , daju novi poticaj razvoju progresivističke pedagogije.

Doista je mnogo dodirnih točaka između teorijskog programa kritičke pedagogije i ideja progresivističkog pokreta o promjeni tradicionalnog obrazovanja s početka 20. stoljeća. Kritička pedagogija potiče razvoj kritičke svijesti. Pristup je to koji potiče razvoj kritičkog mišljenja učenika, promjenu dominacije autoriteta onih koji imaju i provode socijalnu kontrolu, promjenu dominirajućih uvjerenja i praksi osnovanih na socijalnoj kontroli. I. Shor (1992.) kritičku pedagogiju definira kao: «Navike mišljenja, čitanja, pisanja i govorenja koje idu ispod površine, ispod izvanjskih značenja, prvih impresija, dominantnih mitova, službenih izjava, tradicionalnih klišeja, primljenje mudrosti, pravih uvjerenja, a prema razumijevanju dubljih značenja, osnovnih uzroka, socijalnog konteksta, ideologija i osobnih posljedica bilo koje akcije, događaja, predmeta, procesa, organizacije, iskustva, teksta, nastavnog predmeta, politike, mass medija ili diskursa.»<sup>52</sup>

Osnovna progresivistička postavka o promjeni položaja učenika tako da bude u središtu obrazovnog procesa, da kontrolira uvjete vlastitog učenja i razvoja te da uči radom, evoluirale su u kritičkoj pedagogiji u radikalniju postavku o promjeni društvenih i obrazovnih uvjeta koji decentriraju položaj učenika u obrazovnom procesu čineći ga objektom kontrole.

Progresivno obrazovanje ostvaruje se diljem svijeta primjenom iskustvenog učenja i polučuje efekte koje su predviđali pioniri progresivizma. Privatne progresivne škole koje djeluju danas dijele sljedeće ideje:

---

<sup>52</sup> Shor, I. (1992). *Empowering Education: Critical Teaching for Social Change*. The University of Chicago Press, str. 129.

- velik utjecaj na curriculum imaju dječji interesi; više je usmjeren na djecu nego li želje odraslih;
- učenje je iskustveno, *iz prve ruke*, a naglasak je više na procesu nego li na rezultatu; djeca *uče učiti*;
- učenje je produbljeno; djeca uče integriranim temama ili projektima, a teme često predlažu djeca;
- učionica je demokratska zajednica; djeca stvaraju pravila ponašanja u učionici i sama ih se pridržavaju;
- roditelji su aktivno uključeni u školski život djeteta; dio su demokratske zajednice te imaju pravo glasa u obrazovanju svoje djece;
- ocjenjivanje je autentično i holističko; učitelji dobro poznaju svoju djecu kao i vršnjaci; nema ispita ili ocjena, već pisana izvješća o djeci opisuju sve aspekte njihova razvoja: društveni, emotivni, osobni, fizički i intelektualni;
- razredi se često sastoje od djece različite dobi, a ne koristi se grupiranje prema sposobnosti; djeca rade svojim tempom, a potiče ih se na sklapanje prijateljstva neovisno o uzrastu;
- progresivne škole uvažavaju razvojni pristup koji polazi od toga da je svako dijete jedinstveno biće koje se razvija svojim tempom prema vlastitom obrascu; na svakom stupnju razvoja postoje sadržaji koje mogu naučiti i koje bi trebali naučiti; poštivanje razvoja djeteta je središnja odrednica progresivnog obrazovanja.<sup>53</sup>

## 1.2. IDEJE J. DEWEYA O PEDAGOGIJI PROGRESIVIZMA

---

<sup>53</sup> Vidi: [www.prairiecreek.org/school/progressive.htm](http://www.prairiecreek.org/school/progressive.htm)). Odrednice progresivnog obrazovanja.



### 1.2.1. EKSPERIMENTALNO ISTRAŽIVANJE I REKONSTRUKCIJA DRUŠTVA

John Dewey (1859.–1952.) bio je filozof, psiholog i pedagog. Brojni autori smatraju ga najpoznatijim pedagogom i filozofom Amerike. U skladu s filozofijom instrumentalizma, J. Dewey je oblikovao i svoje ideje o progresivnom obrazovanju, o ulozi rada i iskustva u učenju.

Doseg i raznolikost pisanja J. Deweya i njegov utjecaj na filozofiju 20. stoljeća, estetiku, zakonsku i političku teoriju i društvene znanosti, smješta ga iznad mnogih koji su utjecali na njegove misli.<sup>54</sup>

Filozofskim i socio-političkim idejama, uže formuliranima u utjecajnom pravcu filozofije pragmatizma - instrumentalizmu, J. Dewey je dao najznačajni doprinos razvoju progresivističke pedagogije. Kao pedagog poznat je po teoriji učenja koje se odnosi na učenje kroz eksperimentalno istraživanje, a kao filozof dao je novi smjer W. Jamesovom pragmatizmu - instrumentalizmu. Osnovna postavka ove filozofije jest da je istina instrument (sredstvo) koje ljudi koriste u rješavanju problema. Kako se mijenjaju problemi, moraju se promijeniti i istine. Promjene problema i promjena istina znači da ne postoji neka konačna, vječna realnost. Ove ideje J. Dewey je razvio suočen, kao i drugi istraživači, s novom povijesnom i društvenom situacijom.

U vrijeme vrtoglavo brzih, epohalnih promjena zapadnog društva na prijelazu 19. u 20. stoljeće, većina intelektualaca nihilistički je opazala poljuljanost ili gubljenje ideoloških temelja te bolno osjećala nedostatak

<sup>54</sup> Najznačajnija djela J. Deweya su: *How We Think, Essays in Experimental Logic, Reconstruction in Philosophy, Experience and Nature, The School and Society, Human Nature and Conduct, Logic – The theory of Inquiry: Ethics, Theory of Valuation, Art as Experience, Studies in Logical Theory, Democracy and Education, The Quest for Certainty, Critical Theory of Ethics, Human Nature and Conduct, Experience and Nature.* Pedagoški su relevantna sljedeća djela: *The School and Society: Being Three Lectures by John Dewey, (1899); The Child and the Curriculum (1902); How We Think (1910); Schools of To-Morrow, (1915); Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education, (1916); My Pedagogic Creed, (1897); Moral Principles in Education (1909) i Experience and Education (1938).*

apsolutnih kategorija, velikih koncepcija kojima bi svijet bilo moguće interpretirati. Nasuprot njima, imajući vjeru u snagu ljudskog uma, vjeru u inteligenciju koju posjeduju svi ljudi, J. Dewey je promjene shvatio kao veliku priliku da se, otklonom od esencijalističkih koncepata koji pretpostavljaju apsolutne kategorije, apriorna načela i vječnu ljudsku prirodu, čovjek emancipira i djelatno samoostvari i kao pojedinac i kao zajednica. U tome je smislu, oslanjajući se na Ch. Peirceov i W. Jamesov pragmatizam, J. Dewey razvio filozofsku orijentaciju pragmatizma, odnosno instrumentalizma, kao svojevrsni smjerokaz novog doba, neoprosvjeteljski projekt povijesne opcije razvoja demokratskog društva.

Razvoj kao društvenu promjenu, inspiriran Darwinovom teorijom, J. Dewey shvaća evolucijski kao mirnu, nenasilnu promjenu procesom društvene rekonstrukcije.

Oponirajući esencijalizmu, J. Dewey, bilo da je riječ o definiranju prirode društva ili ljudi, ne protežira ni pojedinca ni društvo, nego razvija rekonstruktivističku ideju o dijalektici razvoja pojedinca i društva. Socijalna se rekonstrukcija ostvaruje tako da se društvo shvaća kao skup društveno-povijesno proizvedenih socijalnih ustanove koje služe kao sredstva za stvaranje pojedinca (da "svaki individuum ima osigurano sve ono što mu je nužno za vlastitu realizaciju, njegov razvoj, sve što je nužno da se razvije kako bi adekvatno funkcionirao").<sup>55</sup>

Provjera uspješnosti razvoja ili društvene rekonstrukcije vrši se eksperimentalno (iskušavanjem, istraživanjem), instrumentalnom provjerom (testiranjem) i potvrdom. Umjesto filozofskog utemeljenja čovjeka i društva na apriornim načelima, J. Dewey uvodi eksperimentalnu verifikaciju kao metodu provjere uspješnosti promjene pojedinca u stalnom procesu nastajanja i emancipacije, a jednako tako i promjene društva koje služi kao demokratsko okruženje individualnog razvoja. Ključnu ulogu u emancipaciji pojedinca ima obrazovanje. Zato obrazovanje za J. Deweya nije društveno-tehničko, nego društveno-političko pitanje.

---

<sup>55</sup> Westbrook, R. (1992). John Dewey and American Democracy. Ithaca and London: Cornell University Press, str. 93.



Rješavanje problema u demokratskom društvu ostvaruje se primjenom inteligencije koja je svojstvo svih ljudi, dakle racionalnim, ali djelatno-eksperimentalnim putem. Model procesa rješavanja društvenih problema J. Dewey razvio je po uzoru na metodologiju znanstvenog istraživanja: opažanje i definicija problema; stvaranje ideja o rješenjima, alternative; predviđanje rezultata i njihovih posljedica; provedba eksperimenta; odlučivanje o rješenjima; eksperimentalna provedba i verifikacija.

U sadržajnom smislu, razvoj kao rekonstrukcija društva obuhvaća sva društvena područja u kojima udruženi ljudi, na osnovi prethodnog iskustva, otkrivaju svoje potrebe, artikuliraju skupne interese, postavljaju ciljeve i ostvaruju aktivnosti. Osoba i društvo dijalektički su shvaćeni kao dijelovi jedne cjeline. J. Dewey uočava problem intersubjektivnosti, problem tvorbe zajednice komunikacijom, smatrajući da bez komunikacije pojedinac ostaje bez društvenog konteksta, a društvo statično, bez generativnog sredstva dinamike tj. rekonstrukcije (promjene).

Polazi od postavke da je većina ljudi u stanju suditi o javnim problemima. Ljudi tvore demokratsku zajednicu, kulturnu mrežu komunikacije čija je osnovna svrha samousavršavanje rješavanjem problema: a) kooperativno formuliranje problema, postavljanje i testiranje hipoteza; b) predlaganje rješenje problema i: c) provjera rješenja. Razvidno je da zajednica sama postavlja svoje ciljeve i metode verifikacije. Zajednica je samostalna i izvan sebe ne treba nikakvo kategorijalno posredovanje. Otuda, "bez učesća javnosti u formulaciji takve politike, ona ne može reflektirati zajedničke potrebe i interese društva jer potrebe i interese zna samo javnost".<sup>56</sup> Očito je da za J. Deweya demokracija nije stvar individualnih prava, nego vjere da se problemi najuspješnije mogu rješavati nenasilnim putem, kao suradnički pothvat u zajednici, a ne nametanje rješenja.

---

<sup>56</sup> Westbrook, R. (1998). *Pragmatism and Democracy: Reconstructing the Logic of John Dewey's Faith*. U: *The Revival of Pragmatism*, Morris Dickstein ed. Durham i London: Duke University Press, str. 131.



Demokracija znači zajednicu, a čine je poticaji slobodnog istraživanja i slobodnog komuniciranja. Komunikacija znači razmjenu iskustava, primanje i davanje smislenim simbolima.

Pod zajednicom podrazumijeva smisleno udruživanje ljudi, sa nekim zajedničkim ciljem. Bit zajednice je komunikacija, razmjena značenja uz pomoć zajedničkog jezika ili simbola. Komunikacija je za J. Deweya osnova individualnog i socijalnog razvoja. Individualna postignuća ostvaruju se suradnjom s drugima. U toj komunikaciji obrazovanje posreduje zajedničko naslijeđe i tradiciju, a istodobno potiče individualne interese i poticaje.<sup>57</sup>

Ta izvanjski neprinudna kooperativnost ljudi u zajednici na javnu scenu postavlja problem intersubjektivnosti i razvoja repertoara primjerenih komunikacijskih modela za rješavanje različitih društvenih problema.

Pragmatizam je filozofija demokracije, ne kao njena disciplina ili intelektualna osnova, već kao kulturni model komuniciranja i djelovanja usredotočen na uvjerenje pripadnika zajednice da članovima društva imaju slobodu samoaktualizacije, uz toleranciju prema drugima. Za J. Deweya ne postoji nevažna osoba. Interesi pojedinaca nisu hijerarhijski ustrojani, nego su javni i ravnopravni, a isti su tako u kulturnom prostoru javne komunikacije i procedure rješavanja problema. Upravo zato demokracija za J. Deweya ne predstavlja tek puku forma vlasti, nego je ideja zajednice same. Ta se ravnopravnost stoga ne može narušiti ili delegitimirati ni meritokratskim, niti nekim drugim kriterijima. U rješavanju društvenih problema ni jedna vrsta znanja ne može imati nadređeni položaj ili čak monopol. J. Dewey se zalaže za epistemološki, a otuda i etički te kulturni pluralizam. J. Dewey "demokratizira i plebejizira ideju istine".<sup>58</sup> "Vjera u moć inteligencije da zamišlja budućnost kao projekt onog poželjnog u

<sup>57</sup> Vidi: Ziniewicz, G. L. (1999) John Dewey: Experience, Community, and Communication. <http://www.fred.net/tzaka/dewey.html>

<sup>58</sup> West, C. (1994). The American Evasion of Philosophy. The University of Chicago Press. str. 100.

sadašnjem, te da iznalazi instrumente za njenu realizaciju, naš je spas».<sup>59</sup> U intersubjektivnom, dakle javnom prostoru, svojevrsnoj komunikacijskoj mreži kooperativnog istraživanja, nenasilno se nadmeću i usklađuju interesi, interpretacije, ideje, dobra i ljudi pretendirajući na društveno priznanje legitimnom demokratskom procedurom.

U demokratiziranoj kulturi J. Dewey vidi zadatak filozofske rekonstrukcije. Za J. Deweya, «cilj političkog i društvenog života je kulturno obogaćivanje i moralni razvoj samostvarajućih individua i samoregulirajućih zajednica primjenom sredstava emancipacije ljudskih moći u novim okolnostima i pred novim izazovima».<sup>60</sup>

Pridavanjem svojstva djelatnih potencijala pojedincima u rješavanju društvenih problema nadilazi se formalno građansko sudjelovanje koje demokraciji daje utemeljujući sadržaj.

Vođeni dijalektikom interesa osoba i društva, pojedinci su upućeni jedni na druge, na komunikaciju kojom je intersubjektivno priznaje sposobnosti mišljenja potrebno da bi se sudjelovalo u javnom diskursu narativno-misaonog i djelatnog rješavanja društvenih problema. J. Dewey polazi od atenskog shvaćanja demokracije gdje je javni razgovor pridonosio osobnom razvoju. Navedene filozofske ideje J. Deweya utoliko su aktualnije što se kotač vremena brže okreće. One su podloga na kojoj je J. Dewey utemeljio ideje svoje progresivističke pedagogije, koje su i danas aktualne. Osnovne filozofske postavke - socijalna rekonstrukcija, eksperimentalna istraživačka metoda, demokracija, dijalektika pojedinac-društvo, samoaktualizacija, instrumentalizam čine pojmovni okvir unutar kojega J. Dewey na originalan način formuliše i rješava probleme obrazovanja.

Svrha je obrazovanja unaprjeđivanje socijalne uvjete koji promiču razvoj. Zato je obrazovanje oblik socijalne reforme. Ono nije ograničeno na školu već je cjeloživotni projekt u kojemu svi imaju svoju ulogu - pojedinci,

<sup>59</sup> Dewey, J. prema: West, C. (1994). *The American Evasion of Philosophy*. The University of Chicago Press, str. 101.

<sup>60</sup> Isto, str. 103.

ustanove, mediji i političari. Obrazovanje je podizanje društvene „pameti“ , društvene inteligencije promjenom društvenih uvjeta i socijalnih instrumenata. Obrazovanje je odgovornost svih.

### 1.2.1. ISKUSTVENO UČENJE - UČENJE RADOM

Iskustvo je u teoriji J. Deweja jedan od najvažnijih i najkompleksnijih pojmova. On ga izvodi iz instrumentalističke filozofije, a koristi kao gradbeni pojam u socijalno-političkoj teoriji rekonstrukcije društva te kao ključni pojam svoje teorije obrazovanja i teorije učenja. Najpoznatiji je po sintagmi „learning by doing“ ili učenje radom, odnosno iskustvenim učenjem.

Pojam iskustva J. Dewey shvaća kao slojevit i višeznačan pojam. Izuzetno je slojevit. Izvodi ga iz višeg pojma transakcije.

J. Deweyu smatra da se priroda kao cjelina sastoji od tri vrste odnosa:

1. fizičko-kemijske transakcije – označava molekularne i kemijske promjene u neživoj prirodi i živim bićima
2. Fizičko-psihičke transakcije – uključuju promjene u živim bićima i njihovoj okolini (interakcije)
3. Iskustvo – uključuje značenja koja rezultiraju socijalnim interakcijama osobe s prirodom i drugim ljudima.

J. Dewey interakcije definira hijerarhijski dajući iskustvu nadređen, supsumirajući status sveukupnosti transakcija, a kolektivno iskustvo poistovjećuje s tradicijom ili kulturom. Ljudsko iskustvo, smatra on, najviše je ispunjenje prirode. Iskustvo sadrži raznolike vrste interakcija s prirodom - mišljenje, osjećaje, aktivnosti, napredovanje, rukovanja, rad....

Prema J. Deweyu iskustvo nije striktno unutarnje, privatno ili osobno; nije samo subjektivno ili nije stanoviti unutarnji osjećaj. Iskustvo uključuje i sadržaj onoga što je iskušano, način na koji je iskušano kao i osobu koja je stekla iskustvo. Iskusitelj i iskušano međusobno su čvrsto



povezani u kontinuumu. Najšire gledano, iskustvo označava ono što se zbivalo kada su ljudi bili uključeni. Iskustvo je neposredni tjelesni kontakt s okolinom i njeno neposredno mijenjanje, jednako kao i refleksija i zamišljanje i osjećaji tijekom djelovanja. Iskustvo je inkluzivni termin koji ide iza „ja“ i „mene“ prema cjelini situacije u kojoj je „ja“ funkcionirajući dio. Kada govorimo o osobnom iskustvu govorimo o cjelini isto kao kad govorimo o skupnom iskustvu (obitelj, zajednica ili nacija....) kao cjelini. Iskustvo kao kontinuum može se podijeliti u sekvence, dijelove, iskustva. Ti su dijelovi međusobno povezani ali ih možemo razlikovati i analizirati. Svako takvo iskustvo je pojedinačno i ima jedinstvena obilježja, a kvaliteta iskustva neko značenje koja uključuju osjećaje poput zadovoljstva, uznemirenosti, djelomičnosti, ugone, neugode, sigurnosti, nervoze, opasnosti .....

Smisao poduzimanja neke aktivnosti putem mišljenja i djelovanja je promjena postojećih uvjeta sredine tako da oni postanu manje nepredvidljivi, kaotični, a bolje uređeni. Situaciju želimo učiniti boljom te uvjete unaprijediti tako da postanu primjereniji razvoju kako pojedinca, tako i zajednice.<sup>61</sup> Iskustvo je kategorija na koju se oslanja demokracija u svome razvoju. Iskustveno učenje osnova je unaprjeđivanja i demokratizacije obrazovanja. Prema mišljenju Johna Deweya, demokracija i obrazovanje usko su povezani. Obrazovanje mora imati dvije svrhe - društvenu i individualnu, odnosno mora služiti i društvenim i individualnim potrebama. Društvena svrha obrazovanja očituje se u tome da dijete mora postati uspješan član demokratskog društva, a individualna da dijete razvije svoju osobnost. Tradicionalno obrazovanje s jednostranim autoritarnim stilom rada u školi nije primjeren model obrazovanja za život i rad u demokratskom društvu. Umjesto toga, učenik treba steći obrazovna iskustva kojima će biti u stanju postati vrijedan, ravnopravan i odgovoran član zajednice.

---

<sup>61</sup> Vidi: Ziniewicz, G. L. (1999) John Dewey: Experience and Nature: Individuality and Association.  
<http://www.fred.net/tzaka/deweynew.html>

J. Dewey razlikuje dvije paradigme obrazovanja - tradicionalno i progresivno obrazovanje. Proces učenja radom razdjelnica je obrazaca učenja. Tradicionalnom obrazovanju nedostaje cjelovito razumijevanje učenika i nerazumijevanje potreba djeteta. Postojeće obrazovanje previše je autoritarno i ne omogućuje učeniku da nauči kako se na adekvatan način uklopiti u društvenu zajednicu. Ono je previše usmjereno na sam sadržaj, a ne na proces učenja djece kojim se vodi računa i o dobrobiti društva i pojedinca.

Nasuprot tome, progresivno obrazovanje nije strukturirano, slobodno je i usmjeravano od učenika. Ono može biti reakcionarno ukoliko se shvati anarhično kao promicanje slobode bez jasnog sagledavanja kako i zašto sloboda može biti korisna u procesu obrazovanja.

Rješavajući dihotomiju individualno - društveno, J. Dewey između ta dva oblika obrazovanja traži srednji put - novi oblik obrazovanja koji će se temeljiti na novoj pedagoškoj kategoriji - ljudskom iskustvu.<sup>62</sup> Zato, da bi mogao razlikovati potrebe svakog pojedinca, učitelj mora razumjeti prirodu ljudskih iskustava.

Obrazovanje je sredstvo koje nam pomaže da postanemo aktivnim članovima društvene zajednice. Dihotomiju tradicionalno - suvremeno J. Dewey rješava progresivistički, uvođenjem pojma iskustva. Učenici iskustvo stječu aktivnošću, dakle uče u procesu rada. Takav oblik obrazovanja omogućava nam da postanemo vrijedni, jednaki i odgovorni članovi društva. Mnogi filozofi i pedagozi smatraju da je najveća zasluga Johna J. Deweya bila upravo to što je uvidio važnost svakodnevnog iskustva za proces učenja djeteta, odnosno mladog čovjeka. Teorija iskustva J. Deweya pokazuje da iskustvo nastaje povezivanjem dvaju načela - kontinuiteta i interakcije.<sup>63</sup>

Kontinuitet znači da svako čovjekovo iskustvo utječe na njegovu budućnost. Ljudi preživljavaju učeći iz iskustava. Obrazovanje je ključni

<sup>62</sup> Vidi : Dewey, J. (1938). *Experience and Education*. London, New York: Macmillan

<sup>63</sup> Vidi James, N. (2005). *John Dewey, the Modern Father of Experiential Education*  
<http://www.wilderdom.com/experiential/ExperientialDewey.html>



proces učenja kako živjeti u društvu. Mi učimo iz svakog iskustva te jednom akumulirano iskustvo utječe na moguća buduća iskustva osobe. Kontinuitet znači da je svako iskustvo pohranjeno i nastavlja se koristiti u budućnosti, željeli mi to ili ne. Jednom prezentno iskustvo je funkcija interakcije prošlog iskustva i sadašnje situacije. Određenom iskustvu J. Dewey ne pripisuje unaprijed određenu vrijednost. Ta se vrijednost nekog iskustva pokazuje tek kada poluči određeni efekt u interakciji sa sadašnjom ili situacijom u budućnosti, a raste ukoliko pojedinac stječe sposobnosti da pridonose društvu.

Teorija iskustvenog učenja objašnjava da usvajanje nastavnih sadržaja treba organizirati tako da se vodi računa o prethodnim iskustvima učenika. Ova iskustva pomažu da se učenici otvore i budu spremni za stjecanje novih iskustava. Nadalje, naglašava da je subjektivna kvaliteta iskustva učenika nužna za učiteljevo razumijevanje prošlih iskustava kako bi mogao na odgovarajući način organizirati nastavu odnosno stjecanje novih iskustava.

Interakcija se koristi postavkom o kontinuitetu za objašnjenje činjenice da prošlo iskustvo utječe na sadašnju situaciju i stvara novo iskustvo. Hipoteza je da se naše sadašnje iskustvo može shvatiti kao funkcija prošlog iskustva koje djeluje u aktualnoj situaciji i stvara novo iskustvo. Zbog individualnih razlika među ljudima svako je iskustvo jedinstveno i ne može se unaprijed reći kakav će efekt postići u interakcijama. Kako ne možemo upravljati prošlim iskustvom, moramo ga upoznati radi bolje organizacije situacije u kojoj će učenik stjecati nova iskustva. Dobri uvidi učitelja omogućuju stvaranje/oblikovanje situacija u kojima će učenik stjecati smisljena iskustva.

Svoju teoriju učenja J. Dewey je utemeljio na četiri temeljne postavke:<sup>64</sup>

1. vezi između učenika, učitelja, kurikuluma i zajednice - tu se kao najznačajniji pojmovi uzimaju učenikov izbor, učitelj kao potpora, teorijska cjelovitost rada u školi i zajednici te

<sup>64</sup> [www.artsined.com/techingarts/Pedag/Dewey.html](http://www.artsined.com/techingarts/Pedag/Dewey.html)



usmjerenost zajednice prema određenim, demokratski postavljenim ciljevima, učitelji bi neprestano trebali nastojati potaknuti kod djeteta aktivnost te integrirati kurikulum u zajednicu;

2. aktivnosti u procesu obrazovanja – učenje je aktivno, a učenik je središte te aktivnosti. Učitelj je u stvari pomagatelj, odnosno vodič u takvom procesu;
3. pripremanju za život samim životom (odnosi se na pripremanje za život pojedinca te za život u zajednici);
4. razmišljanju o tome što je učenje i kako se uči.

Prema J. Deweyu, najbolje je ono obrazovanje koje je povezano sa životom, odnosno u kojem učenici uče radom, a razina iskustva neprestano raste. Njegova je «filozofija» bila upravo učenje radom. Naime, taj se pojam odnosi na činjenicu da ljudi uče kroz aktivnosti koje imaju društveni smisao.

J. Dewey je prepoznao da su škole, posebice osnovna i srednja, ustvari represivne institucije koje u svoj plan i program nisu uključile istraživački pristup i rast. Prema njegovu mišljenju, škola je trebala učenicima pokazati kako riješiti problem, pri čemu naglasak s teorije prelazi na praksu. Isto tako, škola treba naučiti suživotu i radu s ostalim ljudima. Iako je J. Dewey zagovarao da učenici trebaju sudjelovati u odlukama koje se tiču procesa učenja, on je zagovarao i prava učitelja. I on je također bio član udruženja učitelja u New Yorku.

U svojoj knjizi *The School of Tomorrow* J. Dewey je napisao da učenik u procesu učenja radom, mentalno i fizički oživljava formativna iskustva. Zato svaki čovjek mora dobiti priliku za obrazovanje. To stajalište J. Deweyeve filozofije obrazovanja rezultat je životnih okolnosti ljudi toga doba. Na tisuće imigranata naseljavalo je Ameriku, a nisu imali priliku steći bilo kakvo obrazovanje. To je bio veliki problem, jer je ne steći obrazovanje značilo i ne steći radne vještine, a bez posla se teško preživljavalo.

U knjizi *How We Think* (1910., 1933.) J. Dewey je razvio koncept ispitivanja (*inquire*), a umjesto tog termina u kasnijem radu *Logic: The Theory of Inquiry* (1938.) uporabio je termin *reflektivno mišljenje*.<sup>65</sup>

Prema Deweju, reflektivna aktivnost nastaje kada se osoba nađe u nepoznatoj, problematičnoj ili zbunjujućoj situaciji koju nastoji prethodno razbistriti, uopćiti i preoblikovati tako da postane poznata.

Proces reflektivnog mišljenja sastoji se od postavljanja serije pitanja, a odgovori vode rješavanju problema. Ovaj proces poznat je kao J. Deweyev model sekvencijalnog rješavanje problema.<sup>66</sup>

Reflektivno mišljenje ima pet etapa:

1. Identifikacija problema.
2. Analiza problema.
3. Sugestije mogućih rješenja.
4. Sugestije najboljeg rješenja.
5. Provjera i primjena rješenja.

J. Dewey mišljenje sagledava kao dio procesa koji kulminira u planovima rješavanja problema i trenutnim provjerama planova koji smjeraju promijeniti i poboljšati životne uvjete. To uključuje pogled u budućnost, anticipaciju i predviđanje. J. Dewey podupire fleksibilnost u svome pristupu rješavanju problema: "Pet etapa, u konačnici, ili u funkciji mišljenja kojima se bavimo, ne slijede striktno jedna iza druge predviđenim redosljedom. Naprotiv, svaki korak u izvornom mišljenju daje nešto što će usavršiti oblik sugestije i uvesti promjene u vodeću ideju ili hipotezu. Time se pomaže lociranje i definiranje problema. Svako usavršavanje ideje vodi novim opažanjima, novim činjenica ili podacima i pomaže u boljoj prosudbi relevantnosti činjenica kojima raspolažemo.»<sup>67</sup>

J. Deweya opravdano smatramo utemeljiteljem suvremene teorije reflektivnog učenja. Vrlo je značajno da učenici u procesu učenja budu

<sup>65</sup> Vidi: Dewey, J. (1910). *How We Think*. Lexington, MA: D.C. Heath and Co. Dewey, J. (1933) *How We Think*. Lexington, MA: Heath. Dewey, J. 1938. *Logic: The Theory of Inquiry*. New York: Holt, Rinehart and Winston.

<sup>66</sup> Vidi: Dewey, J. (1910). *How we think*. Lexington, MA: D. C. Heath

<sup>67</sup> Vidi: Isto, str. 206.



aktivni, odnosno da trebaju rješavati nestrukturirane probleme do kojih dolazimo iz različitih izvora. Učenje radom, smatrao je J. Dewey, trebalo bi biti istaknuto, a sve bi više do izražaja trebao doći rad u grupama, za koji je potrebna i kreativna uporaba tehnologije koja se koristi u procesu obrazovanja. Metode učenja trebale bi poboljšati komunikaciju između pojedinaca te intelektualne i komunikacijske sposobnosti.

J. Dewey nije prihvaćao dualizam znanja (inteligencije) i djelovanja - vjerovao je u tzv. *inteligentno djelovanje*. Svoje eksperimentalne metode nije primijenio samo u području društvene filozofije, nego je aktivno sudjelovao u političkim, društvenim i kulturnim raspravama. Upravo su te rasprave pobudile njegov interes za obrazovanje. J. Dewey je prepoznao ulogu koju obrazovanje ima za opstanak demokracije, a isto tako i važnost podupiranja demokratičnih praksi mišljenja i djelovanja u obrazovnoj djelatnosti. J. Dewey je zastupao pragmatizam, koji je interpretiran kao filozofska koncepcija demokracije.<sup>68</sup>

Škola je za J. Deweya primarno društvena institucija, a obrazovanje je definirao kao sam život, a ne kao pripremu za budući život. Vjerovao je da škola treba pripremiti učenika za aktivno sudjelovanje u životu zajednice, da obrazovanje treba prevladati raskorak između iskustva školovanja i potrebe za stvarnom demokracijom. Školu je zamislio kao laboratorij u kojem je trebalo organizirati nove metode učenja orijentirajući se na istraživanja i eksperimentiranje. U školi djeci treba dopustiti eksperimentalno iskušavanje vlastitog stila učenju.<sup>69</sup>

J. Dewey je smatrao da izgled razreda i namještaj u školi puno toga govori o tradicionalnom načinu školovanja, o statičnosti i pasivnosti metoda učenja. On je želio upravo suprotno - školu koja bi učenicima dala mogućnost za stvaranje, eksperimentiranje i istraživanje. Djeca bi, dakle, kroz vlastiti rad pridonosila oslobođenju i obogaćivanju života drugih, jer je to jedini način da se čovjek razvije u cjelovitu osobu. Želio je učionice u kojima bi se djeca mogla kretati, formirati grupe, izvoditi različite aktivnosti

<sup>68</sup> [www.iep.utm.edu/d/dewey.htm](http://www.iep.utm.edu/d/dewey.htm)

<sup>69</sup> [www.siu.edu/~deweyctr/](http://www.siu.edu/~deweyctr/)



i učiti sami za sebe pod vodstvom učitelja. U takvom aktivnom učenju, za koje J. Dewey koristi pojam «učenje radom», učitelj bi imao dvije osnovne funkcije:<sup>70</sup> Prva je, da učitelj učenika vodi kroz složenost života i stvara mu prigode da uči na prirodan način, da nauči kako rješavati probleme; pod vodstvom učitelja, učenik bi trebao naučiti kako rješavati probleme koje će nositi budućnost. Druga važna funkcija učitelja je da bira i oblikuje utjecaje koji će djelovati na učenikovo učenje.

J. Dewey je bio protivnik knjiškog učenja. U novoj školi on traži što efikasnije metode učenja, s naglaskom na učenju radom. Učenika je stavio u samo središte procesa učenja - učenik je početak, sredina i kraj procesa učenja. Cilj učenja nije samo znanje, već i ostvarenje osobnosti učenika. Polazna je točka učenja rad, jer u procesu rada stječemo određena znanja, vještine i navike. J. Dewey je smatrao kako će dijete gotovo sve predmete naučiti pomoću praktičnih aktivnosti. Tako se, primjerice, zalagao da se kemija uči u kuhinji, fizika u radionicama, povijest na putovanjima itd.

Temeljni pojam J. Deweyeve pedagogije jest upravo pojam rasta. On je odbio teleološka objašnjenja obrazovanja i ponudio tumačenje prema kojemu obrazovanje nije priprema za budućnost, nego jednostavno - rast, stalna nadogradnja našeg iskustva koja nije određena nikakvim izvanjskim ciljem. J. Dewey je smatrao da mi ustvari moramo naučiti misliti, jer kada mislimo, postajemo svjesni problema ili poteškoća vezanih uz naš razvoj, analiziramo situaciju u kojoj se nalazimo, tražimo moguća rješenja, zatim ih uspoređujemo i odabiremo ono rješenje koje nam se čini najdjelotvornijim. Najvažnije je da to primjenjujemo u praksi, u realnim situacijama. J. Dewey se orijentirao na rješavanje problema, a ne na reprodukciju onoga što piše u knjigama. Naglasak je na činjenju, a ne na rezultatu, dakle učenju radom. Znanje započinje upravo u tom činjenju, ono je aktivno. Zbog toga učenicima treba dati širi raspon situacija za analizu. Učenici uče razmišljajući o rješenjima problema.

Isto tako, J. Dewey je smatrao kako je odgoj ustvari životna potreba ljudi, odnosno odgoj je ono čime se ljudska zajednica održava.

<sup>70</sup> [www.siu.edu/~deweyctr/](http://www.siu.edu/~deweyctr/)

Stoga nije moguće da pojedinac postoji sam za sebe, izoliran od društva. Upravo je društvo ono koje na pojedinca prenosi iskustva pomoću kojih on uči zakonitosti društvenog života.

J. Dewey se naziva teoretičarom slobodnog odgoja<sup>71</sup>. On je smatrao kako je u središtu odgoja upravo dijete – njegove potrebe, želje i interesi. Zadatak je odgoja da ukloni sve one zapreke koje bi mogle priječiti slobodan rast i razvoj djeteta. Njegova se teorija razlikuje od teorija njegovih suvremenika koji učenje vide samo kao kognitivni proces. Za razliku od njih, J. Dewey je smatrao da mišljenje proizlazi iz interakcija s okolinom.

U deklaraciji *My Pedagogic Creed*<sup>72</sup> riječ je o čuvenom J. Deweyevu radu objavljenom 1897. godine. U nekoliko članaka, J. Dewey pregnantno izlaže svoje poglede na obrazovanje.

U prvom članku, *Što je obrazovanje?*, koji se odnosi na samu definiciju obrazovanja, J. Dewey navodi da proces obrazovanja započinje samim rođenjem. On je, nadalje, vjerovao kako proces obrazovanja ima dvije strane, psihološku i društvenu. Psihološka je strana osnovna jer su dječji instinkti polazna točka obrazovanja. Dječji instinkti i tendencije dobivaju značenje tek kada poprime društvene okvire. Ove dvije strane obrazovanja su povezane i jedna bez druge nisu zamislive. Proces obrazovanja mora započeti od djetetovih mogućnosti, interesa i navika koje moramo razumjeti da bismo ih mogli sagledati u društvenoj perspektivi.

U drugom članku, *Što je škola?*, J. Dewey pokušava definirati školu te navodi da vjeruje u primarnu ulogu škole kao društvene institucije. Budući da je obrazovanje društveni proces, škola je jednostavno oblik zajedničkog života u kojemu se organiziraju oni čimbenici koji će biti najučinkovitiji u podizanju djeteta kako bi ono bilo djelom naslijeđenih resursa rase te da bi koristilo svoje sposobnosti u društvene svrhe. J. Dewey vjeruje da bi škola trebala pojednostaviti postojeći društveni životi i

<sup>71</sup> Zaninović, M. (1985.). *Pedagoška hrestomatija*. Zagreb: Školska knjiga, str. 366.

<sup>72</sup> Vidi: Dewey, J. (1897). *My Pedagogic Creed*. *The School Journal*, Vol. 54, br. 3, 16. siječnja 1897., str. 77-80. [www.infed.org/archives/e-texts/e-dew-pc.htm](http://www.infed.org/archives/e-texts/e-dew-pc.htm)



svesti ga na početni oblik. Postojeći je život toliko složen da bi ga dijete moglo shvatiti bez ometanja; mnogobrojnost događaja vodi zbunjenosti i nesposobnosti za ispravne reakcije, zato što misao djeteta ne prati aktivnost.

Treći članak, Predmet obrazovanja, odnosi se na nastavne predmete u školi. J. Deweyevo stajalište o tom pitanju je sljedeće: «Ja vjerujem da mi zlostavljamo prirodu djeteta i predstavljamo pogreške najboljih etičkih rezultata uvodeći iznenada veliki broj specijalnih predmeta, čitanja, pisanja, zemljopisa, itd., koji nisu povezani sa društvenim životom.»<sup>73</sup>

Poveznica svih predmeta koji se u školi uče nisu ni znanost, ni literatura, ni povijest ni zemljopis, nego društvena aktivnost djece. Obrazovanje se ne može svesti na učenje znanosti zato što znanost odvojena od ljudske djelatnosti nije jedinstvena. Znanost je, prema J. Deweyu, samo skup različitih objekata u prostoru i vremenu. Literatura je također samo izraz društvenog iskustva i interpretacije. Povijest ima obrazovnu vrijednost do trenutka kada predstavlja etape društvenog života i rasta. Nadalje, J. Dewey vjeruje kako uspjeha nema učenjem idealnog školskog kurikuluma. Ako je obrazovanje život, a svaki život od početka ima znanstveni, umjetnički, kulturni i komunikacijski aspekt, onda obrazovanje ne može biti vrednovano količinom naučenih činjenica, nego stvaranjem novih stavova o iskustvu. Naposljetku, obrazovanje mora biti koncipirano kao kontinuirana rekonstrukcija iskustva, tako da su proces i cilj obrazovanja ustvari jednaki. J. Dewey iskazuje uvjerenje da dječjoj prirodi škodimo ako uvodimo prevelik broj različitih predmeta, čitanja, pisanja, zemljopisa itd. koji nisu neposredno povezani s djetetovim društvenim životom.

U četvrtom članku, Priroda metode, J. Dewey zaključuje da je to pitanje poretka razvoja dječjih sposobnosti i interesa, te se ključ za ustroj sadržaja nalazi u dječjoj prirodi. Pitanje metode može se svesti na pitanje

<sup>73</sup> Dewey, J. (1897). My Pedagogic Creed. The School Journal, vol. 54, br. 3, 16. siječnja 1897., str. 77-80. [www.infed.org/archives/e-texts/e-dew-pc.htm](http://www.infed.org/archives/e-texts/e-dew-pc.htm)



razvoja djetetovih snaga i interesa. Sljedeće teze prikazuju načela na kojima se temelji metoda: 1. u razvoju dječje prirode aktivna strana prethodi pasivnoj – zanemarivanje ove činjenice uzrokuje gubitak dječjeg vremena u školi; ideje su također rezultat aktivnosti. 2. predodžba je važan instrument u nastavi, interesi su pokazatelji dosega razvoja djece, promatranjem dječjih interesa odrasli mogu ući u svijet djeteta i shvatiti za što je dijete spremno. 3. osjećaji su refleksije aktivnosti.

U petom članku, Škola i društveni napredak, J. Dewey navodi da je obrazovanje temelj društvenih promjena i napretka. U idealnoj školi vlada sklad između individualnih i institucionalnih ideala. Iz toga slijedi da su učitelji obrazovanjem pojedinaca odgovorni za oblikovanje društvenog života.

J. Deweyeve reforme trebaju biti sagledane u povijesnom kontekstu. Okolina i obitelj imaju velik utjecaj na samo dijete. J. Dewey smatra da postojeći obrazovni sustav treba biti temeljito preispitan zbog velikih promjena koje su nastupile u društvu. Pod utjecajem promjena dijete je izgubilo svoju ulogu u kući, zajednici i proizvodnim aktivnostima.<sup>74</sup> J. Dewey smatra kako su izum strojeva i tvornički sustav obiteljske domove iz radionica pretvorili u spavaonice. Povećanje broja stanovnika u gradovima oduzelo je djetetu priliku da sudjeluje u radnim aktivnostima. Dijete je izgubilo praktičnu i motoričku obuku potrebnu za uravnotežen razvoj intelektualnih sposobnosti.

J. Dewey primjećuje kako se u školama sve više javlja potreba za više formalnom intelektualnom izobrazbom te potreba za uvođenjem novih metoda tjelesne i industrijske discipline koje će djetetu dati ono za što je

---

<sup>74</sup> J. Dewey je pisao: «Dok je dijete nekada dobivalo intelektualnu naobrazbu u školi, u svojoj je kući ono upoznavalo socijalne i industrijske aktivnosti. Život je većinom bio ruralan. Dijete je dolazilo u kontakt sa prirodom, bilo je upoznato sa brigom o domaćim životinjama, kultivacijom tla i uzgojem žita. Tvornički je sustav bio nerazvijen, odnosno same su kuće bile središta industrije. Tkanje, izrada odjeće...sve je tamo bilo prisutno...» J. Dewey nastavlja: ... «No, kuće su posjedovale mali iznos novca i zbog toga je i samo dijete moralo biti uključeno u navedene poslove, a osim toga trebalo je voditi i brigu o uobičajenim kućanskim poslovima. Samo djeca koja su tako živjela i koja su kasnije vidjela djecu odgajanu u gradskim sredinama mogu na pravi način shvatiti mentalnu i moralnu izobrazbu koja postoji u ovakvom načinu školovanja»; [www.johndewey.org](http://www.johndewey.org)

zakinuto urbanizacijom, a potrebno je u životu u kući i u zajednici. Nekadašnje školstvo potrebno je reformirati i iz drugih razloga, a J. Dewey ga je želio utemeljiti na demokratskim zasadama. Težio je da:

- sve škole (dakle od vrtića do fakulteta) budu dostupne svima,
- djeca sama budu nositelji obrazovnog procesa, a da učitelji budu njihovi vođe,
- učenje bude suradničko, kako bi se djeca naučila razgovarati i brinuti se jedna za druge.

Nadalje, J. Dewey je držao da će se na taj način prerasti i razlika između starog sustava obrazovanja i novih životnih uvjeta. Isto tako, stvorit će se i demokratsko okruženje u kojem će svi biti jednaki. O svojoj viziji škole J. Dewey je izrekao sljedeće: «Škola mora postati društveno središte koje može participirati u svakodnevnom životu...i slagati dijelove koji se mogu oduprijeti dogmama i fiksnim metodama, gubitku naklonosti i utjecaju autoriteta».<sup>75</sup>

J. Dewey se zalagao da se predmetima u kojima se može izraziti kreativnost da prednost pred predmetima poput čitanja, pisanja i aritmetike. Predmeti koji bi trebali postati najvažniji su: fizički (tjelesni) odgoj, znanost, prirodne znanosti, umjetnost i ostali slični predmeti.

J. Dewey se, nadalje, zalagao da predmeti koji iziskuju dječju energiju budu prisutni već od najranijih dana školovanja.

J. Dewey je, kao i njegov suradnik Francis Parker, odbijao tzv. komercijalni pristup osnovnom školstvu. Protivili su se preranom slanju djece na rad u manufakturu. J. Dewey je smatrao kako obrazovanje svakom djetetu mora dati priliku za spontan, skladan i svestrani rast. Smatrao je da umjesto pokušaja da se stvore dvije vrste škole – jedna za djecu za koju se pretpostavlja da će biti radnici, te druga - za one koji mogu bolje, treba stvoriti školu koja će svakom djetetu dati poštovanje prema korisnom radu.

---

<sup>75</sup> Dewey, J. (1907) *Waste in Education*. Chapter 3. U: *The School and Society*. Chicago: University of Chicago Press. str: 77-110.



Djeca bi, naglašava J. Dewey, čim se ukaže prilika, trebala izaći iz učionice i uključiti se u život prirode ili zajednice, umjesto boravka u zatvorenoj učionici gdje svako dijete čita isto gradivo u isto vrijeme i na istom mjestu. Svako bi dijete trebalo biti slobodno razvijati svoje potencijale u primjerenom okolini. Naime, dijete najbolje uči kroz izravno osobno iskustvo. U najranijem stupnju obrazovanja dijete takva iskustva treba steći kroz igru i radnje koje su nalik aktivnostima kroz koje ljudi zadovoljavaju svoje osnovne potrebe – materijalne potrebe za hranom, odjećom, utočištem (domom) i zaštitom.

Škola ne mora djetetu samo dati uvid u društvenu važnost ovakvih aktivnosti, već mu treba pružiti priliku da tih aktivnosti uče igrom. Djeca kroz aktivnost upijaju znanje. Djeca ne pamte ono što im se čita i ponavlja, već uče zajedničkim, iskustvenim učenjem ili učenjem radom. Djeca uče birajući što će grupa raditi, planirajući aktivnosti koje će raditi, pomažući jedni drugima, isprobavajući različite načine na koje bi mogli izvršiti zadatak, otkrivajući što bi moglo unaprijediti neki projekt, odnosno neku aktivnost, uspoređujući različite zaključke odnosno rezultate. Na taj način oni najmlađi razvijaju svoje skrivene sposobnosti, razumijevanje, mogućnosti te međuljudske osobine.

Nadalje, sudjelovanje u značajnim projektima, odnosno učenje radom ili kroz određene aktivnosti, uočavanje konkretnih problema i njihovo rješavanje potiče razvoj osobnih vrlina kao što su nesebičnost, spremnost na pomoć, kritičko razmišljanje, individualna inicijativa... Učenje je za J. Deweya više od asimilacije; ono je «razvoj navika koje omogućuju osobi koja se razvija da se nosi sa okolinom na jedan efektivan i inteligentan način».<sup>76</sup>

J. Deweyev je cilj bio da školu «stopi» s okolinom, a proces učenja sa stvarnim problemima i potrebama koji mladoga učenika okružuju

---

<sup>76</sup> Dewey, J. (1916). *Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education*. Elektronic Text Center; Univerity of Virginija Library <http://etext.lib.virginia.edu/toc/modeng/public/DewDemo.html>  
[www.worldwideschool.org/library/books/soci/education/DemocracyandEducation/chapter08.html](http://www.worldwideschool.org/library/books/soci/education/DemocracyandEducation/chapter08.html)



primjenjujući demokratska načela. Obrazovanje bi trebalo biti dostupno svima, bez izdvajanja na temelju boje kože, vjere, nacionalnosti, spola ili socijalnog statusa. Učionica bi na taj način postala mala zajednica gdje pobjeđuju jednakost i briga za svakoga.

Ovakva vrsta obrazovanja imala bi vrlo korisne socijalne posljedice. Težilo bi se tome da se prerastu ograničenja i predrasude. Djeca bi iz ovakvog sustava obrazovanja izlazila s razvijenim sposobnostima koje su potrebne da se nose s novim situacijama i problemima u svijetu koji se vrlo brzo mijenja. Naime, stvorila bi se pažljiva, uravnotežena individua kritičkog mišljenja koja bi intelektualno i moralno nastavila rasti i nakon diplome.

Cilj obrazovanja prema J. Deweyu je...osposobiti učenika za daljnje obrazovanje...odnosno...da usvojeno znanje postane temelj za daljnji rast...<sup>77</sup>. U potrazi za ciljevima koji su postavljeni u jednom obrazovnom procesu ne zabrinjava činjenica da ciljeve možda nećemo pronaći, već J. Dewey daje do znanja da je čitava koncepcija obrazovanja pogrešna. Nadalje, nema ničeg različitog u obrazovnim ciljevima. Oni su jednaki kao ciljevi bilo koje druge aktivnosti.

Igru smatra vrlo značajnom aktivnošću školskog curriculuma. Naime, igra i rad odgovaraju početnom stupnju obrazovanja, odnosno znanju kako nešto činiti, odnosno u učenju upoznavanjem sa stvarima i aktivnostima u procesu rada. Upravo su to nagovijestili još stari Grci koji su riječ *techne* rabili i za umjetnost i za znanost. Platon je svoju viziju znanja temeljio na analizi znanja obučara, stolara, svirača i brojnih drugih zanatlija. U knjizi *Democracy and Education* (1916.), J. Dewey navodi aktivnosti koje se već provode u školama, a odnose se na razvoj vještina ručnoga rada. To su: rad s papirom, kartonom, drvom, kožom, platnom, koncem, glinom, pijeskom, metalom. Sa svim ovim materijalima može se

---

<sup>77</sup> Vidi: Dewey, J. (1916). *Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education*. Elektonic Text Center; Univerity of Virginija Library  
<http://etext.lib.virginia.edu/toc/modeng/public/DewDemo.html>  
[www.worldwideschool.org/library/books/soc/education/DemocracyandEducation/chapter08.html](http://www.worldwideschool.org/library/books/soc/education/DemocracyandEducation/chapter08.html)

raditi s oruđem ili bez njega.<sup>78</sup> Njihov je cilj stjecanje vještina koje će biti korisne i kasnije u životu. Nadalje, djeca imaju priliku da griješe i uče se na svojim pogreškama. Tijekom ovih aktivnosti razvija se sposobnost samorefleksije, svijesti o vlastitim mogućnostima i granicama. To je moguće naučiti stjecanjem iskustva o posljedicama. Naglašava da je važno održati i razvijati kreativnost i konstruktivne sposobnosti i vještine. J. Dewey primjećuje da je u brojnim školama, odnosno laboratorijima, radionicama, pa čak i u Montessori školama, prisutan strah od rada s neobrađenim materijalom. On smatra da se takvim radom u djece razvija inteligencija. Upravo radom s takvim neobrađenim materijalom i stvaranjem nečega što ima svrhu dijete će steći osnovna znanja iz fizike (masa, oblik, veličina...) te tehničkih znanja.

Već su odgajatelji u dječjim vrtićima dužni djeci pružiti informacije pomoću slaganja kocki, lopti... Na taj način, dakle igrom s određenim geometrijskim likovima i oblicima, djeca će razviti određene navike koje će im pomoći da lakše barataju s određenim materijalima.

Kako učenici odrastaju, počinju opažati probleme koji ih zanimaju. Takav način učenja, u stvari, postaje istraživanje. Istražuju se problemi (vezano uz vrtlarstvo) kao što su klijanje i ishrana biljaka, proizvodnja voća itd., koji na kraju dovode do intelektualnih promišljanja.

Dakle, kako se iz prethodnoga može i zaključiti, J. Dewey se zalagao za učenje radom, odnosno iskustvenim učenjem. Takvo učenje mogli bismo nazvati i aktivnim učenjem. U jednom takvom procesu dijete uči kroz različite praktične radnje, odnosno kroz igru. Kroz takve aktivnosti ono usvaja znanja i vještine za cijeli život, za razliku od učenja gdje se usvaja činjenično znanje koje samo kratkotrajno ostaje u pamćenju.

---

<sup>78</sup> Osim navedenih aktivnosti, postoje i aktivnosti izvan škole kojima djeca istovremeno i uče. To su aktivnosti poput vrtlarstva, kuhanja, šivanja, tiskanja, uvezivanja knjiga, crtanja, slikanja, pjevanja, glume, tkanja, prepričavanja priča, čitanja i pisanja aktivnostima koje imaju društvene ciljeve. Vidi: Dewey, J. (1916). *Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education*. Elektonic Text Center; Univerity of Virginija Library <http://etext.lib.virginia.edu/toc/modeng/public/DewDemo.html>  
[www.worldwideschool.org/library/books/soc/education/DemocracyandEducation/chapter08.html](http://www.worldwideschool.org/library/books/soc/education/DemocracyandEducation/chapter08.html)



U radu *The School and Society* (1907.), J. Dewey navodi da je škola vrlo značajna za razvoj i život djeteta, ali metode i načini koji se u školama koriste nisu primjereni djetetu. U svojim je djelima postojećoj školi J. Dewey uputio snažnu kritiku optužujući je da ne vodi računa o prirodi i interesima djeteta, a upravo bi to trebali biti ciljevi i zadaci obrazovnog procesa. J. Dewey je shvatio da se učenje svodi samo na slušanje i prepričavanje činjenica, knjiško znanje koje u memoriji ostaje kratkotrajno. Zaključuje da je to neprimjereno jer znanje koje steknemo tijekom obrazovanja, posebice u najranijoj dobi, jest znanje koje bi trebalo služiti tijekom života.

Drugi je nedostatak škola zanemarivanje metode učenja radom, odnosno iskustvenim učenjem. Učionice se sastoje samo od redova klupa i stolica te zidova. Za djecu ostaje vrlo malo prostora čime se ograničava kretanje, a učenja je sputano zbog nedovoljnog broja laboratorija, alata, materijala za rad te samih radionica, u koje je J. Dewey i nastojao smjestiti proces učenja.

Nadalje, sljedeći nedostatak škole je velik broj djece, čija je zadaća slušanje i reproduciranje.<sup>79</sup>

Zadatak je škole da djeci pruži potrebna znanja i vještine, ali ne učenjem iz knjiga, nego iz života, a život i jest učenje u pravom smislu riječi. Zbog toga bi u središtu obrazovnog procesa trebala biti razvijena svijest o uporabi tih aktivnosti u obrazovne svrhe. Pri tome je J. Dewey smatrao kako dijete pokreću četiri nagona, koja bi trebalo iskoristiti kao pokretače radnih aktivnosti:

- *društveni (socijalni) nagon* – sklonost druženju, razgovoru i razmjeni mišljenja; dijete uvijek traži skupinu, odnosno zajednicu;
- *želja za radom – konstruktivni nagon* – dječja želja za radom, odnosno konstruktivni nagon, izražen je u dječjoj igri; poznato je da tu želju djeca najprije zadovoljavaju nekim zamišljenim radnjama koje

<sup>79</sup>Vidi: Dewey, J. (1907). *The School and Society*. The School and Society: being three lectures by John Dewey supplemented by a statement of the University Elementary School. Chicago: University of Chicago Press.  
[http://www.brocku.ca/MeadProject/Dewey/Dewey\\_1907/Dewey\\_1907\\_toc.html](http://www.brocku.ca/MeadProject/Dewey/Dewey_1907/Dewey_1907_toc.html)



kasnije prerastaju u konkretne radnje i aktivnosti - djeca će pokazati veće zanimanje za praktične aktivnosti (npr. pokuse), nego li za usvajanjem onoga što piše u knjizi; taj je nagon očit već u najranijoj dobi kada djeca, igrajući se, stvaraju predmete od papira, pijeska, blata...

- *nagon za izražavanjem – umjetnički nagon* – uz pomoć umjetničkog nagona dolazi se do četvrtog urođenog nagona, nagona za gradnjom.<sup>80</sup>

J. Dewey smatra da su ovi nagoni prirodni kapital na kojemu treba graditi temelje obrazovanja, odnosno sam obrazovni proces. Djeca bi trebala učiti i živjeti slobodno, dakle bez pritiska i prisila jer oni negativno utječu na učenje.

Učenje radom je polazna postavka filozofije pragmatizma.<sup>81</sup> Iz svega navedenoga vidljivo je da se upotrebom novih metoda u nastavnom procesu nastoji aktivirati učenika kao subjekta u procesu učenja radom. Takav proces učenja treba se organizirati u slobodnim grupama, a ne prisilnim grupiranjem učenika. Pokazalo se da se takav proces učenja u školi provodio bez planiranja što je onda vodilo u puku zaposlenost.

U školi se nastojao reproducirati život. Sam proces učenja sve se više smještao izvan učionice. Djeca su radila u radionicama, a vrlo su često odlazila i na ekskurzije, tvornice, prodavaonice ili neki drugi otvoreni prostor. Prema pragmatističko stajalištu učenje je rast, dakle psihološki, ali i društveni proces. Može se zaključiti da su osnovne pretpostavke teorije učenja radom:

- glavni izvor znanja je rad, odnosno aktivnosti;
- radom se stječu teorijska i praktična znanja;
- rad povezuje učenika sa životom.

Škola, a i sam proces učenja, mora se povezati s vanjskom sredinom, odnosno sa samim životom. Iz života se nastoji izdvojiti ono najbolje, i zato da se stvore bolji uvjeti za razvoj društva. J. Dewey je zbog toga predviđao i uvođenje đачke samouprave koja utječe na aktivnost,

---

<sup>80</sup>Vidi: isto, str. 372.

<sup>81</sup>Vidi: isto, str. 237.

snalažljivost i stvaralaštvo samog učenika. Dakle, učenje u školi treba biti povezano s učenjem izvan škole. J. Dewey ističe i važnost uspoređivanja u procesu učenja radom. Na uspoređivanje on gleda kao na osnovnu kategoriju mišljenja. Ono pridonosi razjašnjavanju pojmova, preciznosti sudova i ispravnosti zaključaka te generalizaciji odgojno - obrazovnih pojmova i procesa. Prema njemu, mišljenje započinje kada se pojave neki nejasni zajednički čimbenici te je komparacija (usporedba) akt razjašnjavanja.

J. Dewey je smatrao da ljudi ne uče iz knjiga nego iz svakidašnjih, socijalnih aktivnosti te veza s vanjskim svijetom. U svojoj knjizi «Škola sutrašnjice», J. Dewey piše sljedeće: ...»Kada dijete uči radom, doživljava neka psihička i fizička iskustva koja su važna za ljudsku vrstu, prolazi kroz iste mentalne procese kroz koje su prolazili oni koji su prvi izveli takve aktivnosti. Zato što je tu aktivnost izvelo, dijete zna vrijednost rezultata, to je činjenica».<sup>82</sup>

Učenje radom temelji se na vjeri u ljudsku prirodu pa je učenje radom, odnosno obrazovanje, nedjeljivo od demokracije. J. Dewey demokraciju definira kao mogućnost ljudskih bića da rade zajedno i vode brigu o vlastitim sudbinama. Nasuprot tome, u većini škola u SAD od djece se traži da: mirno sjede u svojim klupama, pasivno primaju informacije od strane učitelja, činjenice upamte i vjerno ih reproduciraju.

Svaki je učitelj i svaki razred činio isto, i to u isto vrijeme. Nadalje, u školama kakve je zamislio J. Dewey upravo bi se procesom učenja radom omogućilo da djeca iskustva stečena u školi primjenjuju u svojim kućama i obratno. Na taj bi se način postiglo da škola bude sastavni dio društva te da nadopunjuje ostale dijelove, a ne da ostane samo njegov izoliran dio. To bi uvjetovalo i nestanak izoliranosti različitih predmeta u školama. J. Dewey je smatrao kako živimo u svijetu u kojem su svi dijelovi povezani, a sve što je nastalo, nastalo je na temelju iskustva koje je dobiveno procesom učenja radom.

---

<sup>82</sup> [teacher.scholastic.com/products/ect/dewey.htm](http://teacher.scholastic.com/products/ect/dewey.htm)



Proces učenja radom uključuje razvoj procesa vlastitog mišljenja. No, J. Dewey je i sam proces učenja radom definirao i kao emancipaciju i povećanje iskustva.<sup>83</sup> Kao profesor poistovjećivao se upravo s ovim riječima. Smatrao je da bi velik dio obrazovnog procesa trebalo biti učenje radom, odnosno da bi veći dio obrazovnog procesa djeteta trebalo provesti učeći radom, odnosno učeći kroz aktivnosti. Proces učenja radom može se definirati i kao stjecanje novih iskustava. No, zadaća učitelja nije da u procesu učenja radom potiče djeteta na povećavanje i stjecanje novih iskustava, već da djeteta razumije važnost stečenih iskustava te način na koji se iskustva primjenjuju. Jednom je prilikom naveo i primjer: «Način na koji sa grupom planiramo neki neodređeni posjet u značajnoj će se mjeri razlikovati od načina na koji planiramo praznike. Svrha prvoga je učenje, a drugoga odmor.»<sup>84</sup>

Općenito uzevši, progresivistički pedagozi misle da su tradicionalne škole previše krute, formalne i odvojene od stvarnoga života. Zato su skloni neformalnom prostoru za učenje i prirodnim odnosima učenika i učitelja. Razvoj osobnosti djeteta postavljaju u središte svojih didaktičkih koncepcija motom - podučavaj djeteta, a ne predmet.

Pedagoški progresivizam polazio je od toga da se obrazovanje temelji na činjenici da ljudi kao društvena bića najbolje uče i usvajaju znanja stvarnim životnim aktivnosti.

Nadalje, za sam proces iskustvenog učenja ili učenja radom važno je da učenici ne budu objekti, nego da postanu subjekti samog obrazovanja. Stoga se na samom početku javlja potreba za upoznavanjem svakog učenika ponaosob. Proces iskustvenog učenja ili učenja radom omogućava bolje razumijevanje nastavnih sadržaja nego li kada učimo iz knjige pokušavajući zapamtiti što veći broj činjenica, od kojih sve nisu jednako korisne. Proces učenja radom ili proces iskustvenog učenja školu čine ugodnim okolišem, a ne sredinom u kojoj prevladava stres, napetost i

---

<sup>83</sup>Vidi: [www.infed.org/foundations/f-eman.htm](http://www.infed.org/foundations/f-eman.htm)

<sup>84</sup> [www.infed.org/foundations/f-eman.htm](http://www.infed.org/foundations/f-eman.htm)



strah od ispitivanja. Možemo zaključiti da je proces učenja radom u velikoj mjeri povezan s kasnijim uspjehom učenika, odnosno s uspjehom u životu.

U J. Deweyevoj se viziji obrazovanja, mijenja uloga učenika, učitelja, ali i uloga društva prema školi, te uloge škole prema društvu.

Kakva je uloga učitelja u obrazovnom sustavu. J. Dewey je smatrao da je ta uloga kompleksnija, jer učitelji više nisu medij kojim se prenose informacije iz knjiga, koji od učenika traži reprodukciju nego da su učitelji slobodni postavljati učeniku pitanja koja traže razumijevanje, a, s druge strane, učenici postavljaju pitanja i učiteljima kako bi novostečena znanja mogli primijeniti u životu jer, prema J. Deweyu, obrazovanje nije drugo nego sam život.<sup>85</sup> Ključna riječ J. Deweyeve obrazovne teorije, ali i njegove filozofije, jest iskustvo u pravom smislu te riječi. Ništa nije moguće i postojano bez iskustva, a svaka nam nova situacija pomaže pri stjecanju novog iskustva, koje je središte procesa obrazovanja. Filozofiju obrazovanja Johna Deweya teoretičari su definirali kao znanost koja se bavi proučavanjem načela mišljenja, povezivanja i stjecanja iskustva.<sup>86</sup>

Jedini način da uopće razumijemo svijet oko sebe jest da ga povežemo s procesom učenja radom ili iskustvenim učenjem, odnosno obrazovanjem. Dakle, jedini način da se osoba snađe u okolini jest da život uklopi u proces obrazovanja, odnosno da procesom učenja radom stekne iskustva kojima će postati član zajednice koji pridonosi razvoju te zajednice.

Proces iskustvenog učenja odnosno učenja radom je obrazovni proces koji u središte postavlja subjekt obrazovanja, a to je dijete, odnosno učenik. Isto tako, J. Dewey je smatrao da je učenik odgovoran za svaku odluku donesenu tijekom procesa učenja radom, a to je među teoretičarima izazvalo prijepor.

---

<sup>85</sup> Vidi: [www.exampleessays.com/viewpaper/77264.html](http://www.exampleessays.com/viewpaper/77264.html)

<sup>86</sup> Vidi: *ebster's New World Dictionary and Thesaurus*, Macmillan: New York, NY, 1999.

## 2. IMPLICITNA PROGRESIVISTIČKA PEDAGOGIJA

Pojam implicitne (osobne) progresivističke pedagogije složeni je konstrukt koji povezuje nekoliko važnih nadređenih i podređenih pedagoških pojmova, teorija i postavki. To su: odgojno-obrazovna filozofija, progresivistička pedagogija, implicitne pedagogije, iskustveno-reflektivno učenje i akcijska istraživanja.

### 2.1. ODGOJNO-OBRAZOVNA FILOZOFIJA

Odgojno-obrazovna filozofija bavi se pitanjima prirode ljudskog učenja i obrazovanja, a ovisno o odgovorima možemo uočiti nekoliko različitih, ali konzistentno strukturiranih pedagoških ideja i postavki o obrazovanju, učenju i poučavanju, dakle nekoliko različitih odgojno-obrazovnih filozofija klasificiranih kao: objektivistička (ponašajna), progresivistička, esencijalistička, perenijalistička, egzistencijalistička i druge.

Svaka se od navedenih odgojno-obrazovnih filozofija različito očituje o temeljnim pitanjima odgojno-obrazovnog procesa, pronalazeći odgovore na temelju svojih općih i specifičnih postavki o sljedećim temama:

- svrsi i ciljevima odgoja i obrazovanja,
- nastavnom sadržaju – nastavnom planu i programu (curriculumu),
- metodama učenja i poučavanja,
- ulozi učitelja i nastavnika u sustavu odgoja i obrazovanja,
- položaju učenika u procesu odgoja i obrazovanja.

Sažimajući dotadašnji tijek razvoja pedagoških ideja, G.F. Kneller je analizirao četiri utjecajne teorije obrazovanja 20. stoljeća i naveo njihove osnovne karakteristike.<sup>87</sup>

---

<sup>87</sup>Vidi: Kneller, G. F. (1971). Introduction to the Philosophy of Education. (2nd ed.) New York: John Wiley, Sons, INC, <http://people.morehead-st.edu/fs/w.willis/fourtheories.html>

*Progresivizam* (John Dewey, William H. Kilpatrick, John Childs):

- Obrazovanje treba biti sam život, a ne priprema za život.
- Usvajanje znanja i učenje treba neposredno povezivati s interesima djeteta.
- Učenje putem rješavanja problema treba imati prednost nad pukim prijenosom znanja.
- Uloga učitelja nije da usmjerava, već da savjetuje.
- Umjesto natjecateljskog duha škola treba poticati suradnju.
- Jedino demokracija dopušta, štoviše potiče, slobodnu razmjenu ideja, a to je nužan uvjet istinskog rasta pojedinca.

*Perenijalizam* (Robert Hutchins, Mortimer Adler):

- Unatoč različitim okruženjima, ljudska narav svugdje je ista, pa i obrazovanje treba biti jednako za sve.
- Racionalnost je čovjekova najvažnija osobina/karakteristika; njome se čovjek služi da svoju instinktivnu prirodu uskladi s odabranim ciljevima.
- Obrazovanjem se prenosi znanje o vječnoj istini.
- Obrazovanje nije imitacija života nego priprema za život.
- Učenika se treba podučiti osnovnim predmetima koji će ga uputiti u trajne svjetske vrijednosti.
- Učenici trebaju proučavati velika djela iz polja literature, filozofije, povijesti i znanosti u kojima su ljudi kroz povijest otkrivali svoje najveće težnje i postignuća.

*Esencijalizam* (William Bagley, Herman Horne):

- Učenje i usvajanje znanja, samo po sebi, podrazumijeva naporan rad i često nevoljko zalaganje.
  - Inicijativa u obrazovanju proizlazi iz učitelja, a ne iz učenika.
-



- Srž poučavanja sastoji se u asimilaciji određenih predmeta.
- Škola treba zadržati tradicionalne metode mentalne discipline.

*Rekonstruktivizam* (George Counts, Theodore Brameld):

- Uloga obrazovanja je stvaranje novog društvenog poretka koji će razvijati osnovne vrijednosti naše kulture te biti u skladu s društvenim i ekonomskim promjenama suvremenog svijeta.
- Novo društvo mora biti istinska demokracija, gdje sami ljudi upravljaju glavnim institucijama i materijalnim dobrima.
- Dijete, škola i samo obrazovanje su nesmiljeno uvjetovani društvenim i kulturalnim silama.
- Učitelj mora uvjeriti svoje učenike u vjerodostojnost i neodgodivost rekonstrukcije društva, ali to mora učiniti u skladu s demokratskim procedurama.

Sredstva i ciljeve obrazovanja trebamo potpuno preoblikovati ne bi li se susreli sa zahtjevima sadašnje kulturološke krize i bili u skladu s spoznajama ponašajne znanosti.

## 2.2. PROGRESIVISTIČKA PEDAGOGIJA

U sklopu analize implicitne (osobne) progresivističke pedagogije, drugi se pojam odnosi na progresivističku pedagogiju. Ona predstavlja jednu od odgojno-obrazovnih filozofija. Progresivistička pedagogija obrazovanje i školu sagledava kao društvenu instituciju koja mora pridonijeti demokratskom razvoju društva. To se najbolje postiže tako što će dijete biti u središtu odgojno-obrazovnog procesa, a njegov rast i razvoj ostvarivat će se aktivnim iskustvenim učenjem u primjereno oblikovanim sredinama učenja.

Progresivistička pedagogija nastala je krajem 19. i početkom 20. stoljeća kao programski aspekt šireg društvenog progresivnog pokreta koji je modernizirao svijet 19. stoljeća. Čini ju skup ideja o obrazovanju, školi i učenju primjerenih suvremenom društvu.

Iako je recentni pojam progresivističke pedagogije danas najneposrednije povezan sa suprotstavljenim reformističkim idejama o školstvu za 21. stoljeće, na dubljoj teorijskoj razini povezuje se s pristupima razvoju znanosti odnosno lomu paradigmi. Pod znanstvenom paradigmatom podrazumijevamo misaone okvire unutar kojih znanstvena zajednica razvija teorije, kategorije, koncepte i pojmove potrebne za rješavanje znanstvenih problema. Do krize znanosti dolazi u trenutku kada se narasli teorijsko-metodološki problemi znanosti ne mogu riješiti unutar vladajuće paradigme. Nova paradigma u znanstvenoj zajednici pokreće znanstvenu revoluciju zato što omogućuje rješavanje znanstvenih problema koji se u prevladanoj paradigmati nisu mogli riješiti. Zato se stare i nove paradigme ne mogu pomiriti, tj. ne mogu biti komplementarne. Nove paradigme eventualno mogu integrirati stare kao posebne slučajeve (Newtonova - kvantna paradigma u fizici).

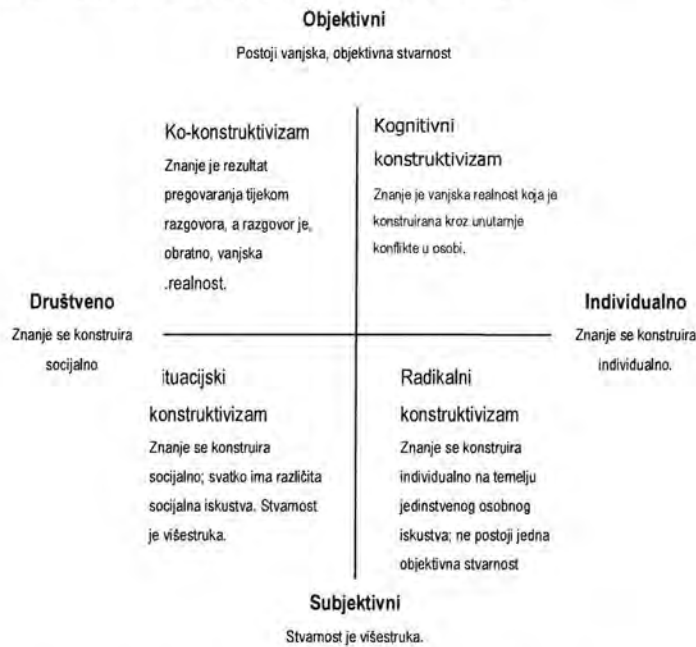
U društvenim, humanističkim i kulturnim znanostima (pedagogija, psihologija, sociologija, ekonomija...) svjedočimo o sukobu modernističke (kartezijanske, objektivističke) i postmodernističke, progresivističke razvojno-humanističke / konstruktivističke / paradigme. U modernizmu se polazi od ideje objektivnosti - neutralnosti subjekta koji spoznaje u odnosu na istraživani objekt, dok konstruktivizam polazi od povezanosti subjekta i predmeta spoznaje - subjekt konstruira i sebe i predmet.

Paradigmatske razlike modernizma i humanizma u znanstvenom spoznavanju fenomena odgoja i njegovih institucionalnih izvedbi nisu pomirljive.

Progresivistička pedagogija od početaka je uključivala brojne konstruktivističke ideje. Pa i samoga J. Deweya ubrajamo u prominentne konstruktiviste. Možemo zaključiti da se suvremeni konstruktivizam razvija na tradiciji i u ozračju progresivističke pedagogije. Konstruktivističke ideje promiču se tijekom nekoliko stoljeća, pa možemo govoriti o tradiciji tog mišljenja. Navedimo da je konstruktivizam prvi utemeljio Giambattista Vico, a važan doprinos dali su filozofi Immanuel Kant, Hans Vaihinger, William James, J. Dewey, kao i stručnjaci iz različitih područja: George Kelly, Alfred

Adler, Jean Piaget; sociolozi: Peter L. Berger, Thomas Luckmann, Jerome S. Bruner, Humberto R. Maturana, Joseph F. Rychlak, Francisco J. Varela, Heinz von Foerster, Ernst von Glasersfeld, Michael J. Mahoney, Kenneth J. Gergen i drugi. Jasno je da se konstruktivistička misao razvijala u različitim pravcima, pa epistemološke pozicije navodimo u sljedećem prikazu:

Shema 1: Epistemološke pozicije konstruktivizma<sup>88</sup>



Konstruktivizam se, kako navode S. A. Barab i T.M. Duffy (2000.), koristi kao najšira oznaka otklona od prakse objektivizma<sup>89</sup> - tradicionalnog pristupa kojim se učenje i poučavanje shvaćaju kao prijenos objektivnih znanja. Pri tome se pod konstruktivizmom podrazumijevaju različite teorijske perspektive i pretpostavke procesa učenja i poučavanja. Konstruktivistička teorija učenja nalazi se u osnovi suvremenog utemeljenja profesionalizacije i obrazovanja učitelja, za koje se drži da su temeljna pretpostavka promjena u obrazovanju, poglavito u reformi škole. Kao

<sup>88</sup>Vidi: Kanuka, H. i Anderson, T. (1999). Using Constructivism in Technology-Mediated Learning: Constructing Order out of the Chaos in the Literature. *Radical Pedagogy, Educational Policy Studies*, ISSN: 1524-6345, University of Alberta.

<sup>89</sup>Vidi: Barab, S. A., Duffy. T.M. (2000). From Practice Fields to Communities of Practice. Ed. Jonassen, D. H., Land; S. (2000). *Theoretical Foundations of Learning Environments*.



putokaze u pravcu mogućeg reformiranja mogu se «naznačiti sljedeće ideje: škole kao *zajednice koja uči* - zajednice povezanih ljudi (ne socijalnih uloga) koji stalno uče kako mogu učiti zajedno (Senge, 1990.), škole kao zajednice koja uči i u kojoj se grade bliski (familijarni) međuljudski odnosi poput obiteljskih ili dobrosusjedskih (Sergiovanni, 1992.). Navedenim idejama srodna je i ideja *škole kao profesionalne zajednice* u kojoj su učitelji – akcijski istraživači angažirani u reflektivnom dijalogu na osnovi kojega se osobne prakse učitelja desubjektiviraju i skupno usredotočuju na učenje, suradnju i stvaranje i širenje normi i vrijednosti.»<sup>90</sup>

Konstruktivistička teorija učenja odnosi se i na teoriju učenja i na epistemologiju, odnosno na to kako ljudi uče i na samu prirodu znanja. Može se reći da je osnovno polazište ove teorije da ljudi uče sami za sebe, odnosno da je proces učenja individualan. Sljedbenik ove teorije bio je i sam J. Dewey.

«Učenje je aktivan proces konstrukcije znanja u kojemu učenik na osnovi prethodnih znanja i iskustava gradi i oblikuje nova značenja (mišljenja) i konstruira novo znanje.» (L. Lambert i D. Walker, 1995.)<sup>91</sup>

Osnovne su ideje teorije konstruktivizma:<sup>92</sup>

1. Učenje je aktivan, a ne pasivan proces. Učenik vlastitom aktivnošću konstruira znanja: nitko to ne može umjesto njega.
2. Znanje je konstruirano, a ne preneseno. Ljudski um nije posuda koju možemo napuniti, nego projekt konstrukcije.
3. Učenje polazi od konstrukcije novoga znanja na temeljima prethodnoga.<sup>93</sup> Novo se znanje nadovezuje na prethodno

<sup>90</sup> Vrcelj, S., Mušanović, M. (2003). Reforma školstva - jesu li moguće promjene škole? u zborniku: Odgoj, obrazovanje i pedagogija u razvitku hrvatskog društva, Zagreb, HPKZ <http://pedagogija.skretnica.com/marko/radovi.asp>, str. 6.

<sup>91</sup> Lambert, L., Walker, D. (1995.). Learning and leading theory: A century in the making. U: Lambert, L., Walker, D., Zimmerman, J., Cooper, Lambert, , Gardner, M. i Slack, P. The constructivist leader). New York: Teachers College Press, str: 1-27

<sup>92</sup> Vidi: Mahoney, M. J. (1999). What is Constructivism and Why is it Growing? <http://wblrd.sk.ca/~consthighkm/what/theory.html>

<sup>93</sup> Prethodno znanje je kombinacija učenikovih već postojećih stavova, iskustava i znanja. Stavovi: uvjerenja o sebi kao učeniku, svijest o vlastitim interesima, motivacija i naša želja za čitanjem; Iskustva: svakodnevne aktivnosti čitanja; događaji našeg života koji daju pozadinsko razumijevanje; obiteljsko i komunalno iskustvo koje sa sobom nosimo u školu. Znanje: sadržaja (književnost, znanost i matematika), tema, koncepta, različitih vrsta stila i

učenje i nastaje umrežavanjem s znanjem koje je dano u okolini (kontekstu), u značenjima i uspostavljanjem novih veza s tim okolinskim znanjem.

4. Osnovna ideja konstruktivizma je stvaranje značenja. Učenje za učenika mora imati neki smisao. Bez toga on ne može otkrivati veze, niti stvarati novo znanje.

Osnovne postavke svih podvarijanti (pravaca) konstruktivističke teorije su:<sup>94</sup>

Ljudsko iskustvo uključuje kontinuirano aktivno djelovanje.

Ljudska aktivnost usredotočena je na organizaciju iskustva, stvaranje značenja i reda.

Proces organiziranja je fundamentalno povezan sa selfom (samoorganiziranim ja). To pravljenje uporišnog sadržaja doživljavanja odlikuju dublji osjećaj sopstva ili osobnog identiteta.

Iako je self u središtu, najvažnije su socijalne interakcije. *Osoba postoji i razvija se u živim međuljudskim odnosima* i ne može biti shvaćena izdvojeno iz organske uklopljenosti u socijalni i simbolički sustav.

- Razvoj je cjeloživotan, tako da svaka osoba nastavlja s konstrukcijom novog znanja utemeljenoj na vlastitom iskustvu. Red i nered koegzistiraju u dinamičkoj ravnoteži koja nikada nije potpuno ostvarena.

Način na koji studenti konstruiraju znanje, vještine i stavove u nastavi Društva prikazali su S.C.Sunal i M.E. Haas, 2002.

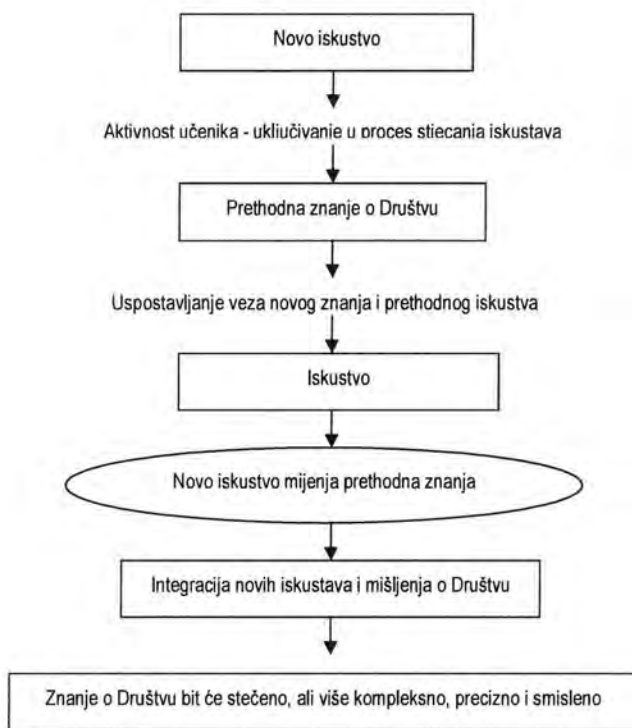
Shema 2. Konstruktivistički proces učenja u nastavi društva u nižim razredima osnovne škole <sup>95</sup>

---

oblika, struktura teksta, akademskih i osobnih ciljeva). Vidi Kujawa, S., Huske, L. (1995). *The Strategic Teaching and Reading Project guidebook* (Rev. ed.). Oak Brook, IL: North Central Regional Educational Laboratory.

<sup>94</sup> Vidi: Mahoney, M. J. (1999). *What is Constructivism and Why is it Growing?* <http://wblrd.sk.ca/~consthighkm/what/theory.html>

<sup>95</sup> Sunal, S.C. i Haas, M.E. (2002). *Social Studies for the Elementary and Middle Grades. A Constructivist Approach*. Boston: Allyn and Bacon, str. 24.



Konstruktivizam je, u osnovi, teorija o tome kako ljudi uče. Prema konstruktivističkoj teoriji, znanje je privremeno, razvojno, neobjektivno, konstruirano iznutra te društveno i kulturno posredovano. Osnovna premisa konstruktivizma jest da oni koji uče aktivno konstruiraju svoje znanje, tako da nove informacije povezuju s prethodnim iskustvom prema modelu iskustvenog učenja. Takva teorija učenja i znanja ima značajne implikacije na učenje; mijenja dinamiku tradicionalnog razreda tako što osnažuje onoga koji uči kao žarište i graditelja procesa učenja, dok redefinira ulogu instruktora da bude vodič i pomagač više nego kao izvor znanja.

Konstruktivizam je pristup poučavanju i učenju koji se temelji na pretpostavci da je spoznaja (učenje) rezultat *mentalne konstrukcije*. Konstruktivizam je epistemologija, spoznaja; teorija učenja ili stvaranja značenja koja nudi objašnjenje prirode znanja te kako ljudska bića uče. Prema konstruktivizmu, pojedinci stvaraju ili konstruiraju svoja vlastita nova



shvaćanja ili znanje kroz interakciju onoga što već znaju i vjeruju, te ideja, događaja i aktivnosti s kojima dođu u kontakt. Aktivnosti učenja u konstruktivističkim postavkama karakterizira aktivno angažiranje, istraživanje, rješavanje problema te suradnja s drugima. Učitelj nije samo prenositelj znanja, nego je više vodič, potpora te suradnik u istraživanju, koji potiče učenike da postavljaju pitanja, izazivaju te formuliraju vlastite ideje, mišljenja i zaključke. Stav jer konstruktivista da učenje nije jednostavno prenošenje znanja učitelja na učenika, nego da se znanje konstruira aktivnošću učenika u učenikovo svijesti. Osoba koja uči mora biti aktivno uključena u ono što se uči (istraživanje, rješavanje problema i suradnja s drugima). Konstruktivistički orijentirani učitelj ima ulogu voditelja, motivatora, suradnika, suistraživača, poticatelja stvaranja ideja, stavova, mišljenja i dr.

Konstruktivizam je teorija učenja a ne teorija poučavanja, te je primjena teorije u praksi teška i neprecizna. Najveći izazov koji konstruktivizam predstavlja pred učitelje jest veliki zadatak pretvaranja teorije učenja u teoriju poučavanja.

Progresivističko/konstruktivistička pedagogija najveću pozornost pridaje prirodi odgojno-obrazovne okoline; ona je fizička, socijalna, kognitivna i kulturna. Osnovna je postavka da se učenje treba ostvarivati u prirodnoj ili autentičnoj sredini. Aktivnosti učenika u sredini moraju mu pružiti mogućnosti da stekne odgovarajuća iskustva.

Osnovna konstruktivistička načela mogu se sažeti tako da daju okvir konstruktivističkih prijedloga za oblikovanje okruženja za učenje.

- Autentični zadaci za učenje - osnovna konstruktivistička kritika formalnog tradicionalnog poučavanja usmjerena je na činjenicu da je ono odvojeno od učeničkog iskustva izvan razreda. Učenicima zadaci nemaju smisla. Konstruktivisti tvrde da bi zadaci za učenje trebali biti uključeni u kontekste rješavanja problema koji su relevantni u stvarnom svijetu. Učenici moraju uvidjeti važnost znanja i vještina za svoje

živote te utjecaj koje ono ima u problemima koje smatraju važnima.

- Interakcija - na interakciju se gleda kao na osnovu i izvor za kognitivnu konstrukciju koju ljudi grade da bi razvili različita značenja o svijetu. Mnogi konstruktivistički teoretičari stavljaju poseban naglasak na socijalnu interakciju. Dijalog i posredovanje značenja omogućuju učenicima postavljanje, provjeravanje i proširenje ideja.
- Osiguravanje prava glasa i posredovanja u procesu učenja - učenje u kojem su učenici u središtu proširuje se argumentom da bi se učenicima trebalo dopustiti da biraju probleme na kojima će raditi. Nastavnik ne bi trebao djelovati kao nadzornik, nego bi trebao biti savjetnik koji će pomoći učenicima da odaberu probleme koji su im važni i zanimljivi. Argumentira se da je to važan dio rješavanja problema u stvarnome svijetu.
- Iskustvo s procesom konstruiranja znanja - naglasak na autentičnim zadacima i bogatoj interakciji osigurava temelj za stjecanje iskustva potrebnog u procesu konstrukcije znanja. Ovdje je osnovno pitanje kakvi će biti ishodi procesa učenja. Konvencionalno bi ti ishodi bili definirani u obliku znanja i vještina koje je učenik stekao. Konstruktivisti tvrde da je iskustvo i stjecanje vještine u procesu konstruiranja znanja važnije. Drugim riječima, najvažnije je učiti kako učiti, kako stvarati i preoblikovati nova značenja.
- Metakognicija - je konačni cilj konstruktivističkog pristupa. Rješavanje problema uključuje procese razmišljanja o problemima te traženje rješenja. Metakognicija je mentalni proces višeg reda kojim mislimo o našem mišljenju te procesu rješavanja problema. Na meta-kogniciju se ne gleda samo kao na korisnu sposobnost rješavanja problema, već i kao na konačan izraz obrazovanja - sposobnost da se osvrne

unatrag na ono što je stvoreno procesom obrazovanja. To otvara mogućnosti transformacije naših shvaćanje u opsežnija i složenija te da se oslobodimo prijašnjeg načina razmišljanja.

Nastavu u tradicionalnim razredima pokreće govor nastavnika te najviše ovisi o udžbenicima. Poučavanje u ovakvoj nastavi polazi od ideje da postoji određeni svijet znanja koji učenik mora upoznati. Informacije se dijele na dijelove te ugrađuju u cijeli koncept. Nastavnici služe kao vodiči te teže da prenesu svoje misli i značenja na pasivne učenike. Malo mjesta ostaje za pitanja koja učenici potiču, za neovisne misli ili interakciju među učenicima.

Konstruktivistički razred i nastavnik uvelike se razlikuje od tradicionalnog razreda. Konstruktivistički razred je razred u kojem su učenici u središtu procesa učenja. To nije moguća ako učitelj nije spreman napustiti tradicionalnu ulogu isključivog autoriteta. U tradicionalnom razredu postoji nevidljiva i nametnuta, ponekad neprobojna, barijera između nastavnika i učenika, uspostavljena pomoću moći i prakse.

U konstruktivističkom razredu, naprotiv, nastavnici i učenici dijele odgovornost za donošenje odluka te pokazuju uzajamno poštovanje. Demokratsko i interaktivno okruženje konstruktivističkog razreda omogućava učenicima da budu aktivne i autonomne osobe koje uče. Važna stvar u konstruktivističkim razredima je to da učenici sami kontroliraju vlastito razmišljanje. U konstruktivističkom razredu okružje je demokratsko, aktivnosti su interaktivne, te ih potiče nastavnik koji ima funkciju savjetnika i pomagača. Na nastavnika se više ne gleda kao na stručnjaka koji zna odgovore na sva pitanja, dok se od učenika više ne očekuje da otkrivaju konstrukcije nastavnika, nego da stvaraju vlastita značenja.

Konstruktivistički su razredi strukturirani tako da su učenici uronjeni u iskustvo unutar kojega se mogu uključiti u istraživanje stvaranja značenja, djelovanje, maštanje, invenciju, interakciju, hipotetiziranje, osobna razmatranja. Nastavnici moraju prepoznati kako djeca koriste vlastita iskustva, prijašnje znanje i shvaćanja, kao i njihovo fizičko i



međusobno okruženje potrebno za stvaranje znanja i značenja. Cilj je da se stvori demokratsko razredno okruženje koje omogućava značajna iskustva učenja za samostalne učenike.

U konstruktivističkom razredu učenike se potiče da koriste prijašnje iskustvo koje će im pomoći da oblikuju i preoblikuju interpretacije. Koristeći konstruktivističke strategije nastavnici su učinkovitiji. Odnos učenja u konstruktivističkom razredu je obostrano koristan. Teži se tome da se pozornost premjesti s nastavnika na učenika. U konstruktivističkom modelu nastave učenike se ohrabruje da budu aktivno uključeni u svoj vlastiti proces učenja. Učitelj funkcionira više kao pomagač koji poučava, posreduje, potiče te pomaže učenicima da razviju i procijene svoje razumijevanje, a time i svoje učenje. Jedan od najvećih poslova učitelja postaje postavljanje dobrih pitanja. Učenika se potiče da razvija metakognitivne vještine poput reflektivnog razmišljanja ili tehnika rješavanja problema. Neovisni učenik je motiviran iznutra da stvara, otkriva, gradi i povećava svoj vlastiti okvir znanja.

U konstruktivističkom razredu i nastavnici i učenici na znanje ne gledaju kao na inertne činjenice koje treba zapamtiti, nego kao na dinamičan, uvijek promjenljiv pogled na svijet u kojemu živimo te sposobnost da uspješno proširimo i istražimo taj pogled.

Nekoliko je karakterističnih načina na koje konstruktivistički razred uči:<sup>96</sup>

1. Ohrabruju se inicijative učenika i potiče preuzimanje odgovornosti za učenje. Time što poštuju ideje učenika i potiču ih na samostalno razmišljanje, učitelji pomažu učenicima u razvoju njihova misaonog habitusa. Učenici postavljaju pitanja, analiziraju ih i traže odgovore, te tako postaju rješavatelji problema.

---

<sup>96</sup> Vidi: Brooks, J. G., Brooks, M.G. (1999) . U: .In Search of Understanding: The Case for Constructivist Classrooms. (Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development, <http://wblrd.sk.ca/~consthighkm/what/looklike.html>)

2. Učitelji postavljaju otvorena pitanja i daju dovoljno vremena za odgovore. Učenici trebaju vremena za refleksiju, a ona se stvara razgovorom s drugima. Način na koji nastavnici postavljaju pitanja može poticati višu razinu mišljenja učenika.
3. Razvoj viših mentalnih procesa ostvaruje se tako što konstruktivistički učitelj ohrabruje učenike da prevladavaju jednostavno činjenično znanje. Potiče učenike da povezuju i sažimaju koncepte analizirajući, predviđajući, opravdavajući i braneći svoje ideje.
4. Dijaloška komunikacija - učenici su uključeni u dijalog s nastavnikom i drugima. Razgovorom učenici mijenjaju ili razvijaju nove ideje. Izlaganjem svojih i slušanjem tuđih ideja, učenici konstruiraju osobna znanja. Za smisleni dijalog u razredu treba stvoriti pozitivno socio-emocionalno ozračje.
5. Učenici dobivaju priliku za postavljanje problema i ispitivanje hipoteza te raspravu. Potiče ih se na predviđanja tako što stvaraju različite hipoteze o prirodnim pojavama. Konstruktivistički nastavnik stvara raznovrsne prigode u kojima učenici mogu provjeravati hipoteze, posebice grupnom raspravom ili osobnim iskustvom.
6. Učenici koriste probleme iz stvarnih životnih situacija te stvarne izvore - podatke, materijale i dr.

Paul Ernest (1996.) predlaže određena načela prema kojima se organizira poučavanje na konstruktivistički način:<sup>97</sup>

1. *Osjetljivost na učenikove prethodne konstrukcije* - to uključuje korištenje učenikovih prethodnih koncepcija, neformalnog znanja te prijašnjeg znanja na koje će se novo znanje nadograđivati.

---

<sup>97</sup> Vidi: Ernest, Paul (1996). The nature of mathematics and teaching. *Philosophy of Mathematics. Education Journal*, 9, 46-53.

2. *Korištenje tehnika kognitivnog konflikta da bi se uklonila neispravna shvaćanja* - uključivanje u praksu poput ove omogućava učenicima da optereće vlastito mišljenje te da tijekom rješavanja razviju nova vlastita značenja ili barem riješe sukob.
3. *Pozornost je na metakogniciji i strategijskoj samoregulaciji* - proizlazi iz prethodne sugestije da učenici, misleći o svome razmišljanju, postaju odgovorni za vlastito učenje.
4. *Korištenje višestrukih predodžbi* - u znanosti, a posebno u matematici, višestruke predodžbe nude više putova kojima se mogu povezati s učenikovim prijašnjim koncepcijama.
5. *Svjesnost o važnosti ciljeva za učenika*, ona se odnosi na razlike u ciljevima učitelja i učenika te na potrebu da učenici shvate i vrednuju ciljeve koje kane odabrati.
6. *Svjesnost o važnosti socijalnog konteksta*. Različite vrste znanja javljaju se u različitim društvenim okruženjima, npr. neformalno znanje (na ulici), nasuprot formalnom znanju (u školi).

Uz navedena načela, (Brooks i Brooks; 1999) ističu konstruktivistička načela koja se mogu primijeniti u učionici:<sup>98</sup>

1. *Otkrivanje problema koji su učenicima važni*. Usredotočivanje na interese učenika te korištenje njihovog prijašnjeg znanja kao polazišne točke pomaže učenicima da se uključe i da postanu motivirani za učenje. Bitna pitanja postavljena učenicima motivirat će ih da promišljaju i preispituju svoje misli i shvaćanja.
2. *Strukturiranje učenja oko osnovnih pojmova*. Predavanja se kreiraju oko osnovnih ideja ili pojmova, umjesto da se učenike izlaže rascjepkanim temama koje mogu, ali i ne moraju, biti povezane. Korištenje širih pojmova potiče svakog učenika da

<sup>98</sup> Vidi: Brooks, J.G., Brooks, M. G. (1999). *In Search of Understanding: The Case for Constructivist Classrooms* (Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development, <http://wblrd.sk.ca/~consthighkm/what/looklike.html>)



sudjeluje neovisno o individualnim stilovima, naravima i sklonostima.

3. *Traženje i uvažavanje učenikova gledišta.* Ovo načelo omogućava pristup učenikovom procesu prosuđivanja i razmišljanja, što s druge strane omogućava učiteljima da dalje izazivaju učenike s ciljem da učenje učine smislenim. Da bi se to postiglo, međutim, nastavnici moraju biti spremni slušati učenike, te stvoriti prilike za to.
4. *Prilagođavanje curriculumu,* da bi se usmjerile pretpostavke učeni-ka, četvrto je načelo.
5. *Procjenjivanje učenja u okviru nastave.* Tu se misli na tradicionalnu razdvojenost sadržaja/okvira učenja i onoga što se provjerava. Ono se najbolje postiže dvosmjernom komunikacijom nastavnika i učenika te učenika međusobno, ali i provjeravanjem znanja primjerenim zadacima.

Primjenom konstruktivističkih načela, R. Bybee je u centru Biological Science Curriculum Study razvio model nastave nazvan Pet E.<sup>99</sup> Učenje je, po ovom modelu, koncipirano kao učenje novog sadržaja uz dublje shvaćanje novog koncepta. U učenju polazimo od našeg prethodnog iskustva, ali i znanja neposredno stečena tijekom istraživanja. Uloga učitelja je savjetodavna i motivacijska pomoć u procesu učenja. Struktura okoline za učenje trebala bi stvarati priliku za učenje i biti poticajna tijekom učenikova rada i shvaćanja problema. Model Pet E uključuje: Engage (uključiti se); Explore (istražuj); Explain (objasni); Elaborate-Extend (elaboriraj, proširi) i Evaluate (ocijeni).

Engage. Na stupnju uključiti se, učenici prvi put susreću i identificiraju nastavni zadatak. Stvaraju veze između prijašnjih i sadašnjih iskustava učenja, pripremaju teren za aktivnosti koje su pred njima te se motiviraju za uključivanje u aktivnosti. Postavljanje pitanja, definiranje

<sup>99</sup> Vidi: Bybee, R. (2001). Five E's. Biological Curriculum Science Study (BSCS); [http://tea.armadaproject.org/teainfo/98\\_ActivitiesWorkshop.html#anchorfivees](http://tea.armadaproject.org/teainfo/98_ActivitiesWorkshop.html#anchorfivees)

problema, prikazivanje iznenađujućeg događaja te rješavanje problemske situacije, sve su to načini da se učenici uključe te da ih se usmjeri na nastavni zadatak. Ovaj stupanj je uvod u nastavni sat, motivira ili privlači pozornost učenika učenju koje će uslijediti. Može to biti demonstracija, rasprava, čitanje ili neka druga aktivnost koja se koristi da se osvježi prijašnje znanje o lekciji te privuče pažnja učenika. Otkriva se što učenici već znaju i što misle o nekom pojmu ili temi.

Explore. Na stupnju istraživanja, učenici metodama ispitivanja i otkrivanja istražuju koncept ili pojavu. Tijekom ovih aktivnosti učenici misle slobodno, ali u okvirima odabrane teme. Dok zajedno rade u timovima, učenici stvaraju bazu zajedničkog iskustva koja im služi u procesu razmjene informacija i u raspravama. Postavljaju i provjeravaju hipoteze, razmatraju alternative i posljedice odabranih rješenja te bilježe sve bitno tijekom rada na problemu. Učitelj je potpora, osigurava materijale te usmjerava učenike. U procesu otkrivanja i ispitivanja učeniku daje smjernice. Učenici promatraju, ispituju te istražuju pojmove od kojih se neka tema ili koncept sastoji.

Explain. Treći stupanj, objasni, točka je na kojoj onaj koji uči počinje koristiti apstraktno iskustvo. Ovaj stupanj potiče učenika da pojmove i definicije objasni vlastitim riječima. Od učenika se traži da opravdaju i pojasne svoje ideje. U grupnom se radu učenici međusobno podupiru u razumijevanje dok artikuliraju svoja opažanja, ideje, pitanja i hipoteze. Zajednički jezik omogućuje razmjenu ideja i komunikaciju facilitatora i učenika.

Elaborate, Extend. Na stupnju elaboracije učenici šire misle na koncepte koje su naučili, stvaraju veze s drugim konceptima te primjenjuju svoja shvaćanja na svijet oko sebe. Ovaj stupanj omogućuje učenicima da primijene nove pojmove, definicije, objašnjenja i vještine u novim, ali sličnim situacijama. Često uključuje eksperimentalno istraživanje, istraživačke projekte, rješavanje problema i donošenje odluka.

Evaluate. Ocjenjivanje, tekući je dijagnostički proces koji omogućuje učitelju da utvrdi razumije li učenik koncepta i znanja.

Evaluacija i ocjenjivanje može se pojaviti u svim etapama nastave. Učitelji često promatraju učenike dok primjenjuju nove pojmove i sposobnosti da bi ocijenili učenikovo znanje i/ili sposobnosti, tražeći dokaze da su promijenili svoje ponašanje ili mišljenje.



5 E	PREPORUČENA AKTIVNOST	ŠTO ČINI NASTAVNIK	ŠTO ČINI UČENIK
EXPLORE	Demonstracija. Čitanje. Slobodno pisanje .Brainstorming.	Stvara interes. Proizvodi znatiželju. Postavlja pitanja. Izvlači odgovore koji otkrivaju što učenici znaju ili misle.	Postavljaju pitanja poput: Zašto se ovo dogodilo? Što već znam o ovome? Što mogu saznati o ovome? Pokazuju interes za temu.
ENGAGE	Provođenje istraživanja. Čitanje autentičnih izvora radi prikupljanja informacija. Rješavanje problema. Stvaranje modela.	Potiče učenike da rade zajedno bez direktnih uputa od nastavnika. Promatra i sluša učenike dok komuniciraju. Postavlja istraživačka pitanja da bi usmjerio istraživanja učenika kada je to potrebno. Osigurava vrijeme za učenike da odgonetnu probleme.	Slobodno misli, ali unutar granica aktivnost. Testira predviđanja i hipoteze. Stvara nova predviđanja i hipoteze. Iskušava alternative, raspravlja o njima s drugima. Zapisuje opažanja i ideje.
EXPLAIN	Analiza i objašnjavanje učenika. Potkrepljivanje ideja dokazima. Strukturirano ispitivanje. Čitanje i rasprava. Objašnjavanje nastavnika. Aktivnosti vještine mišljenja: uspoređivanje, klasificiranje pogreške analiza.	Potiče učenike da rade zajedno bez direktnih uputa od nastavnika. Traži opravdanja (dokaze) i objašnjenja od učenika. Formalno osigurava definicije, objašnjenja i nove karakteristike. Koristi prijašnje iskustvo učenika kao osnovu za objašnjenje pojmova.	Objašnjava moguća rješenja ili odgovore drugima. Sluša objašnjenja drugih. Preispituje objašnjenja drugih. Sluša i pokušava shvatiti objašnjenja koja nudi nastavnik. Osvrće se na prethodne aktivnosti. Koristi zapisana opažanja u objašnjavanjima.
EXTEND	Rješavanje problema. Donošenje odluka. Eksperimentalno istraživanje. Aktivnosti vještine mišljenja, uspoređivanje klasificiranje i primjena.	Očekuje od učenika da koriste formalna obilježja, definicije i objašnjenja koja su prije osigurana. Potiče učenike da primjene ili prošire pojmove i vještine u novim situacijama. Podsjeća učenike na alternativna objašnjenja Upućuje učenike na postojeće podatke i dokaze te postavlja pitanja, Što već znate? Zašto mislite da...? Strategije iz stupnja Extend i Evaluate.	Primjenjuje nova obilježja, definicije i objašnjenja i vještine u novim, ali sličnim situacijama. Koristi prijašnje informacije za postavljanje pitanja, predlaganje rješenja, donošenje odluka te kreiranje eksperimenata. Izvodi razumne zaključke iz dokaza. Bilježi opažanja i objašnjenja Provjerava razumijevanje među vršnjacima.
EVALUATE	Bilo koje od gore navedenih. Razvoj. Portfolio Stvaranje proizvoda.	Promatra učenike dok primjenjuju nove pojmove i vještine Procjenjuje znanje i/ili sposobnosti učenika. Traži dokaze da su učenici promijenili svoja mišljenja ili ponašanja. Dozvoljava učenicima da procijene vlastito učenje i vještine grupnih procesa. Postavlja nedovršena pitanja poput: Zašto mislite...? Kakve dokaze imate...?	Odgovara na nedovršena pitanja koristeći opažanja, dokaze, te prije prihvaćena objašnjenja. Pokazuje razumijevanje ili znanje pojmova ili vještina. Ocjenjuje svoj vlastiti napredak i znanje. Postavlja srodna pitanja koja bi potaknula buduća istraživanja.

Da bi se bolje razumjele recentne progresivističke ideje, koje su u bitnome povezane s konstruktivističkom pedagogijom, potrebno je navesti osnovna načela učenja. Osnovna načela konstruktivističkog učenja su unekoliko proširena i konceptualno reinterpetirana izvorna načela progresivističke pedagogije:

- Učenje je aktivan proces u kojemu učenik koristi osjetilne informacije na temelju kojih konstruira značenja. Naglasak je na tzv. aktivnom učenju, čiji je tvorac J. Dewey. Dakle, takvo se učenje odnosi na potrebu da učenik sam napravi nešto, odnosno naglasak je na tome da učenje nije pasivno prihvaćanje znanja koje već postoji, nego učenje uključuje i aktivnost samog učenika.
- Učenje se sastoji od konstruiranja značenja i sustava značenja.
- Ključno djelovanje stvaranja značenja je misaono. Psihička aktivnost je potrebna u procesu učenja, ali ne i dovoljna. Naime, moramo proizvesti aktivnosti koje uključuju rad uma, kao i rad ruku, što J. Dewey naziva reflektivnom aktivnošću.
- Učenje uključuje i jezik – jezik koji učimo ima utjecaja na učenje, i to na činjeničnoj razini.
- Učenje je društvena aktivnost – naše je učenje blisko povezano s našom vezom s ostalim ljudskim bićima, našim učiteljima, vršnjacima ili obitelji. Većina tradicionalnog učenja, kao što je istaknuo J. Dewey, usmjereno je na izolaciju učenika iz društvene interakcije te iz mogućnosti da učenje shvati kao vezu između učenika i onoga što uči. Jedino progresivno obrazovanje prepoznaje društveni aspekt učenja i uključuje razgovor, interakciju i primjenu znanja kao sastavnog djela učenja.
- Učenje je kontekstualno – činjenice ne učimo zasebno, nego ih povezujemo s onim što već znamo ili vjerujemo. Dakle, može se zaključiti kako je učenje aktivni i društveni proces koji se ne može odvojiti od naših života.

- Svatko treba znanje kako bi mogao učiti, jer nije moguće steći nova znanja ako nemamo već razvijene neke strukture sagrađene od prethodnih znanja koje ćemo nadograđivati. Što više znamo, to možemo više učiti. Iz toga slijedi da svaki pokušaj poučavanja mora biti sagrađen upravo na tome da se nova znanja vežu na ona stara.
- Učenje iziskuje vrijeme, ono nije trenutno. Za ozbiljno učenje moramo koristiti ideje koje već imamo.
- Motivacija je ključna komponenta učenja. Ako znamo zašto učimo, bit ćemo uključeni u uporabu znanja koje imamo, čak i u ozbiljnim i izravnim podučavanjima.<sup>100</sup>

Iz navedenih postavki progresivističko - konstruktivističke pedagogije, radikalne zaključke izvode predstavnici kritičke pedagogije.

Već pri samom samom definiranju kritičke pedagogije: «Kritička pedagogija je način mišljenja o pregovaranju i promjeni odnosa tijekom poučavanja u razredu, produkciji znanja, institucionalnoj strukturi škole te socijalnim i materijalnim odnosima šire zajednice, društva i države.»<sup>101</sup>, progresivistička pedagogija nadilazi razredni i školski kontekst i dobiva ili se dovodi u širu teorijsku perspektivu. Pedagogija je smislena interakcija učenja i poučavanja. Kritička pedagogija traži djelovanje kojim će se unaprijediti poučavanje i učenje u školi i životu.<sup>102</sup>

«Subjektivna konstrukcija zbilje - prema načelu subjektivizma čovjek nipošto nije biće koje svijet prihvaća kao objektivnu stvarnost, nego i sebe i cjelokupno okruženje konstruira - opaža, djeluje i mijenja u skladu s jedinstvenim mjerilima svoje osobnosti. Razlog tome je prihvaćanje epistemološkog načela subjektivnog stvaranja/konstrukcije ljudske zbilje i svijeta ljudske osobnosti. Otuda i naziv ove paradigme - konstruktivistička.

Temeljno polazište konstruktivističke paradigme je nepostojanje objektivne referentne točke za konstrukciju "jedne prave zbilje", "valjanog

<sup>100</sup> Vidi: [www.exploratorium.edu/IFI/resources/constructivistlearning.html](http://www.exploratorium.edu/IFI/resources/constructivistlearning.html)

<sup>101</sup> Wink, J. (2005). *Critical Pedagogy: Notes from the Real World*. 3/E Allyn, Bacon, str.26.

<sup>102</sup> Vidi: Isto, str. 23.



svijeta", "ispravnog mišljenja", "jedne istine", "dobrih i loših osjećaja", boljeg i slabijeg načina na koje se živi", ukratko - jedne realnosti. Nedostatak te referentne točke rezultira stavom o postojanju višestrukih, različitih realnosti. Svaka osoba konstruira vlastitu realnost u skladu sa subjektivnim referentnim točkama u odnosu na koje se razvija jedinstvena osobna životna biografija. Čovjek je samoorganizirajući entitet, ali ne u smislu skupa odlika ili određenog repertoara ponašanja, nego nedovršene životne biografije koja je podložna stalnim revizijama i otvorena za različite ishode. Pojedinaac stvara sebe tumačenjem onoga što radi i aktivnostima koje poduzima, uključujući raznolike životne kontekste u koji-ma se zbiva aktivnost, refleksija aktivnosti i tumačenje. Mišljenjem, djelovanjem i tumačenjem djelovanja osobnost stvara različita značenja. Čovjek je stvaratelj značenja. U stvaranju značenja ključnu ulogu imaju mišljenje i jezik. Jezična proizvodnja i aktivnost povezana je sa stvaranjem značenja u svakodnevnom životu. Relacijski karakter najvažnijih osobnih značenja koja se proizvode u interakciji s drugim osobama i socio-fizičkim okruženjem omogućuje konstrukciju subjektivne zbilje. U integraciji i strukturiranju osobnosti posebnu ulogu imaju različite komponente. O ustroju tih komponenti zauzimaju se različita stajališta i razvijaju odgovarajuće klasifikacije; primjerice, jedna od njih je: zdravlje, sreća, intima, učenje, rad, duhovnost.»<sup>103</sup>

Kritičko-refleksivno oblikovane aktivnosti ili reflektivno učenje omogućuje porast odgovornosti, tj. veću autonomiju učenika.

Oblikovanje kompleksnih socijalnih sredina drugi je element koji vodi porastu autonomije osobe. Tu mislimo na oblikovanje poticajnih odgojno-obrazovnih okruženja u smislu stjecanja raznolikih iskustava.

Konstruktivistička /progresivistička/ pedagogija koja se oslanja na odgovarajuću paradigmu, odgoj i obrazovanje shvaća kao društveno potican transformacijsko/transakcijski proces učenja - rekonstrukcije

<sup>103</sup> Mušanović, M. (1998). Konstruktivistička paradigma kvalitete osnovnog obrazovanja. U zborniku: Kvaliteta u odgoju i obrazovanju, Rijeka, Filozofski fakultet u Rijeci, str. 84-96. [http://www.ffri.hr/pedagogija/konstruktivisticka\\_paradigma\\_kvalitete\\_osnovnog\\_obrazovanja.pdf](http://www.ffri.hr/pedagogija/konstruktivisticka_paradigma_kvalitete_osnovnog_obrazovanja.pdf)

/prerade/ odabranih, društveno relevantnih iskustava i konstrukciju osobnosti; interakcije učenika i učitelja postaju formativne /odgojno-obrazovne/ ako ih djeca mogu staviti u kontekst osobnog razvoja; konstruiraju se i razmjenjuju značenja povezana sa zajednicom i životnim kontekstom - relevantnost, autentičnost /smislenost/ učenje. Institucionalizacija odgoja i obrazovanja ostvaruje se u školi koja se konceptualizira kao društveno oblikovana odgojno-obrazovno poticajna sredina; ustanova zajednice – prosocijalna zajednica učenja djece, učitelja, roditelja i lokalne zajednice; subjektivna konstrukcija vrijednosti zajednice; razvoj i oblikovanje autentičnog školskog curriculuma; «nacionalni obrazovni standard» je okvir za planiranje školskog i nastavnog programa. Konstruktivistički pristup znanju i učenju polazi od poučavanja i učenja iz perspektive učenika. Konstruktivisti vjeruju da učenici traže smisao u onome što im je prezentirano nastojeći povezati nove informacije s prethodnim znanjima.<sup>104</sup>

U tom procesu važnu ulogu imaju interakcije učenika. Samo kroz interakcije i aktivnost učenika prethodna znanja mogu biti otkrivena, provjerena i verificirana, čime se stvaraju mogućnosti za aktivnu konstrukciju novih uvida i spoznaja.<sup>105</sup> Jednostavnim slušanjem predavanja nova znanja ne mogu biti kvalitetno konstruirana.

Jedan od izazova s kojima su se suočili učitelji u društvima s različitim identitetima jest prihvaćanje inkluzivnih obrazovnih praksi koje imaju svijest o kulturnim, jezičnim i različitim stilovima učenja različitih grupa koje čine učeničku populaciju. Uistinu, dok progresivne obrazovne politike daju koristan teorijski okvir za demokratizaciju, jednake prilike za sve učenike, mnogi stručnjaci se slažu da uspjeh tih politika ovisi o tome kako praktičari prihvaćaju te pedagoške politike, dakle od prihvaćenosti na

<sup>104</sup> Vidi: Lord, T.R.(1994). Using constructivism to enhance student learning in college biology. *Journal of College Science Teaching*, May, 346-348.

<sup>105</sup> Vidi: Simpson, G. (1999). Constructivist approaches to teaching biology. *Labtalk*, April, 28-32.



mikro-planu. (V. Ramanathan, 2002; J. Cummins, 2000; D. Corson, 1998; I. Shor, 1992; H. Giroux, 1992.).<sup>106</sup>

Nažalost, istraživanje pokazuje da jedan veći dio učitelja ne prihvaća progresivističke politike. Oni ostaju privrženi tradicionalnim modelima nastave, premda suvremeno razumijevanje dinamike poučavanja govori u prilog transformativne, umjesto ortodoksnih, tradicionalnih didaktika i modela nastave.

Neki autori kažu da, unatoč pričama o pravednosti, inkluziji i osnaživanju itd., učitelji u praksi i dalje pokazuju sklonost tradicionalnim pedagoškim metodama i ne prihvaćaju nove paradigme koje postavljaju alternativne okvire za rekonstrukciju školske prakse i poboljšanje postignuća za sve (G. S. Dei, 1996; D. Corson, 2001).<sup>107</sup> Krićka pedagogija se bavi kritikom postojećeg obrazovanja, istraživanjima koja se bave promjenom ortodoksnih načela obrazovanja i uvođenjem transformativnih reformi obrazovanja. Uspješnost rada, pogotovo s deprivilegiranim učenicima, ovisi o prihvaćenosti inkluzivnih praksi koje uvažavaju različitost učenika, praksi koje razvijaju i primjenjuju profesionalno osviješteni učitelji.

Krićka pedagogija revidira i iznova problematizira ideju transformativne pedagogije u suvremenim uvjetima u ozračju ponovnog buđenja neokonzervativnih ideologija i politika na obrazovnoj sceni.

Kao novi okvir za promjenu praksi, krićka pedagogija želi poboljšati obrazovna postignuća svih učenika kroz nastavu koja, ne samo da uvažava kulturnu i socio-ekonomsku pozadinu učenika, stilova učenja i poučavanja, nego je i utemeljena na razumijevanju obrazovanja kao

---

<sup>106</sup> Vidi: Ramanathan, V. (2002). *The politics of TESOL education: Writing, knowledge, critical pedagogy*. New York: Routledge Falmer; Cummins, J. (2000). *Language, power and pedagogy. Bilingual children in the crossfire*. Clevedon, UK: Multilingual Matters; Corson, D. (2001). *Language Diversity and Education*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers; Shor, I. (1992). *Empowering education: Critical teaching for social change*. Chicago: University of Chicago Press; Giroux, H. (1992). *Border crossings: Cultural workers and the politics of education*. New York: Routledge.

<sup>107</sup> Vidi: Dei, G. S. (1996). *Anti-Racism education: Theory, practice*. Halifax: Fernwood Publishing; Corson, D. (2001). *Language Diversity and Education*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.



političkog projekta u kojemu su kroz simbolički sustav moći neki diskursi privilegirani, a drugi obezvrijeđeni (P. Bourdieu, 1991.).<sup>108</sup>

Suvremena reinterpretacija progresivističke pedagogije kroz teoriju kritičke pedagogije polazi od sljedećega:

- propitivanja dominacije i širenja određenog tipa znanja, kao i pretpostavki o tome kako se to znanje konstruira;
- propitivanja kulturalne relevancije poučavanja učenika s različitim životnim pozadinama;<sup>109</sup>
- inkluzije umjesto obezvrjeđivanja različitosti životnih iskustava;
- povećavanja životnih šansi uvođenjem novih obrazovnih praksi;
- ohrabivanja učenika da kritički razmišljaju o dominantnim naracijama (pričama);
- uključivanja učitelja koji prepoznaju društveno-političko okruženje u koje je integrirana njihova profesija.

U mnogim se suvremenim društvima promiče iluzija da je poučavanje neutralna aktivnost. Štoviše, progresivisti kritičke provenijencije drže da je obrazovanje uvijek pristran ideološko - politički projekt (A. Villegas i T. Lucas, 2002; V. Ramanathan, 2002; P. McLaren, 1998; P. Freire, 1970; H. Giroux, 1992; S. Nieto, 1999; P. Leistyna; P. Bourdieu,

<sup>108</sup> Vidi: Bourdieu, P. (1991). *Language and symbolic power*. Cambridge: Polity Press

<sup>109</sup> Činjenica je da, ovisno o svojoj kulturnoj socijalizaciji, učenici uče na različite načine i pod različitim uvjetima. Učinkovitije se uči kada su nove ideje koje povezujemo s prethodnim znanjima već otpočeta kulturalno bliske učenicima. Kulturalna različitost učenika u razredu može biti značajna ako reflektira i povezuje posebna životna iskustva i perspektive. Sve didaktičke odluke (razvoj curriculum, razvoj primjerenih programa, odabir nastavnih materijala i metoda učenja...) moraju respektirati različite kulturološke pozadine. O. Taylor je 1987. razvio interpretativni okvir za potpuniji uvid u kulturnu pozadinu (multikulturalno okruženje) u razredu: „razlike među kulturama često se opažaju kao ugroza; kada posjetimo i iskusimo drugu kulturu, uobičajeni su osjećaji straha, usamljenosti i nedostatka samopouzdanja; najbolji način istančanog upoznavanja neke kulture je osobno iskustvo; ono što je logično i važno u jednoj, u drugoj kulturi može biti nevažno i iracionalno; u opisu druge kulture skloni smo istaći razlike, a previdjeti sličnosti; stereotipiziranje uslijed pretjeranog uočavanja neizbježno je ako rijetko susrećemo drugu kulturu; osobna opažanja drugih o nekoj kulturi može biti dočekana sa skepsom; sve kulture imaju unutrašnjih varijacija; kulturalna svjesnost varira od pojedinca do pojedinca; osobni osjećaj kulturnog identiteta često nije vidljiv drugima osim pripadnika te kulture; kulture stalno evoluiraju; razumijevanje druge kulture je kontinuiran proces; neka kultura najbolje se shvaća ako se razumije jezik kulture.“ Taylor, O. (1988). *Cross-cultural communication: An essential dimension of effective education*. Washington, DC: Mid-Atlantic Center for Race Equity, str. 3-4.

1991).<sup>110</sup> Također drže da obrazovanje od indoktrinacije dijeli tanka linija. U većem dijelu svijeta škola je sredstvo socijalizacije koje za cilj ima ukalupljivanje učenika u vrijednosni sustav koje društvu daju poželjan stupanj kohezije. Transmisijom tih ideologija, učitelji postaju jedan neprimjetan i nevidljiv dio strukturalnog entiteta koji „priznatim“ znanjima i vanjskom kontrolom sprječava legitimiranje alternativnih svjetonazora (npr. anarhističkog, feminističkog, queer i dr.). Kao što navodi S. Nieto (1999.), iako se u školi znanje shvaća kao da je neutralno i apolitično, ono to uopće nije.<sup>111</sup> Prevladavajući cilj poučavanja je oblikovanje učenika primjenom, u društvu općeprihvaćene postavke o - dobro prilagođenom, „univerzalnom“ djetetu i pripadajućem modelskom „građaninu“. Pokazatelji navedenih tvrdnji, prema P. Bourdieu (1991.), jesu:<sup>112</sup> državni nadzor curriculum, velikim financijskim ulaganjima države u provjeravanje učenika i učestalo mjerenje i procjenjivanje učinkovitosti učitelja, osvjedočenje o ukalupljujućoj funkciji obrazovanja koja protežira *maticu* kulturu i vrijednosti koje su rezultat nejednake raspodjele socijalne moći. Škola, kao i ostale društvene ustanove, imaju neke patološke karakteristike kojima se pridonosi društvenoj nejednakosti jer reflektiraju vladajući društveni i ekonomski poredak (B. Egbo, 2001.).<sup>113</sup>

Kao što tvrde progresivni i kritički teoretičari (B. Hooks, 1994; H. Giroux, 1992; P. Lather, 1991; P. McLaren, 1998; S. Nieto, 1999.), ako

<sup>110</sup> Vidi: Villegas, A., Lucas, T. (2002). *Educating culturally responsive teachers: A coherent approach*. Albany: State University of New York Press; Ramanathan, V. (2002). *The politics of TESOL education: Writing, knowledge, critical pedagogy*. New York: Routledge Falmer; McLaren, P. (1998). *Life in schools: An introduction to critical pedagogy in the foundation of education*. (3rd ed.) New York: Longman; Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. New York: Herder, Herder; Giroux, H. (1992). *Border crossings: Cultural workers and the politics of education*. New York: Routledge; Nieto, S. (1999). *Multiculturalism, social justice and critical teaching*. In I. Shor, C. Pari (eds). *Education is politics: critical teaching across differences, K-12*. Portsmouth, NH: Boynton/Cook Publishers; Leistyna, P., Woodrum, A., S. Sherblom (eds) (1996). *Breaking Free: the transformative power of critical pedagogy*. Cambridge: Harvard Educational Review. Reprint Series No. 27.; Bourdieu, P. (1991). *Language and symbolic power*. Cambridge: Polity Press.

<sup>111</sup> Vidi: Nieto, S. (1999). *Multiculturalism, social justice and critical teaching*. In I. Shor, C. Pari, C. (eds). *Education is politics: critical teaching across differences, K-12*. Portsmouth, NH: Boynton/Cook Publishers, str. 14.

<sup>112</sup> Vidi: Bourdieu, P. (1991). *Language and symbolic power*. Cambridge: Polity Press

<sup>113</sup> Vidi: Egbo, B. (2001). *Differential enunciation, mainstream language and the education of immigrant minority students: implications for policy and practice*. *Journal of Teaching and Learning*, 1(2), 47-61.



obrazovni sustav pridonosi marginalizaciji nekih društvenih grupa, može imati i mogućnosti za promjenu položaja na bolje, primjenom inkluzivne i emancipacijske prakse obrazovanja. Učitelji, ako prihvaćaju nove profesionalne uloge facilitatora i voditelja, mogu postati snaga koja potiče društvenu preobrazbu.<sup>114</sup>

Iako nemaju moć da djeluju na makro-političkom nivou, primjenom kritičke pedagogije u praksi učitelji ipak mogu djelovati na napredak. Kritički pedagozi polaze od slobodarskih, radikalnih i oslobađajućih ideja (P. McLaren, (1998.))<sup>115</sup>, prema kojima se otuđujuće obrazovne prakse mogu mijenjati kada učitelji postanu reflektivni praktičari, s usvojenim demokratskim (diskurzivnim) praksama, kulturološki pismeni i osjetljivi, te kada unaprijede uvjete za socijalnu pravdu s ciljem da se nadiđu postojeće socijalne strukture koje nisu prijateljske prema marginaliziranim skupinama (etnički, spolni, ekonomski i drugi kriteriji).

Profesionalni razvoj učitelja usredotočen je na samoanalizu i kritiku kao metodu usavršavanja prakse. Učitelj postaje reflektivni praktičar, uključen u samopromatranje i reflektiranje s ciljem da se dijagnosticiraju i mijenjaju nepoželjne prakse, posebno kada pridonose kulturno uvjetovanoj segregaciji u razredu (A. Villegas i T.Lucas, 2002.).<sup>116</sup>

Jezične barijere, isključujuće ili diskriminirajuće nastavne prakse, uzorci asimetričnih razrednih interakcija i podcjenjivanje učenikovih mogućnosti mogu postati okidači razdora između učitelja i njihovih kulturalno različitih učenika. Učestali sukobi kod učenika stvaraju otpor ili opozicijsku kulturu, što se često interpretira kao njihova drskost, koja vodi eskalaciji problema, a time i snižavanju motivacije za učenje. Tako nastali

<sup>114</sup> Vidi: Hooks, B. (1994). *Teaching to transgress. Education as the practice of freedom.* New York: Routledge; Giroux, H. (1992). *Border crossings: Cultural workers and the politics of education.* New York: Routledge; Lather, P. (1991). *Getting smart: Feminist research and pedagogy with/in the postmodern.* New York: Routledge; McLaren, P. (1998). *Life in schools: An introduction to critical pedagogy in the foundation of education.* (3rd ed.) New York: Longman; Nieto, S. (1999). *Multiculturalism, social justice and critical teaching.* U: I. Shor, Pari, C. (eds). *Education is politics: critical teaching across differences, K-12.* Portsmouth, NH: Boynton/Cook Publishers.

<sup>115</sup> Vidi: McLaren, P. (1998). *Life in schools: An introduction to critical pedagogy in the foundation of education.* (3rd ed.) New York: Longman

<sup>116</sup> Vidi: Villegas, A., Lucas, T. (2002). *Educating culturally responsive teachers: A coherent approach.* Albany: State University of New York Press



problemi mogu se riješiti učiteljevim preispitivanjem vlastite prakse. Razvoj kritičke svijesti uvjet je za uvođenje promjena – za transformativnu akciju. Za uvođenje reflektivnog poučavanja uvjet je ispitivanje moralnih, socijalnih i filozofskih pretpostavki koje čine teorijski okvir razrednih praksi. Učitelji ispituju proturječnosti u svojim osobnim i profesionalnim uvjerenjima, jer one, zbog dominantnog položaja i asimetrične raspodjele socijalne moći u razredu, imaju veliki utjecaj na kvalitetu nastave. Ni učitelji ni učenici ne dolaze u školu bez prethodnih pogrešnih koncepcija, stereotipa o različitim grupama u društvu, pa se škola može opažati kao okruženje primjereno za potkrjepljivanje učeničkih aktivnosti kojima se stereotipi ispravljaju. Učitelji mogu postati reflektivni praktičari jer, unatoč tome što kao i drugi ljudi podliježu stereotipiziranju koje, zbog prirode profesije, utječe na njihov rad, mogu istražiti ove procese i shvatiti kako se njihova osobna povijest (autobiografska analiza) ukrštava s nastavničkim praksama i kakve su posljedice tih interakcija. Reflektiranje prakse postaje pro-aktivna, važna komponenta pedagogije usmjerene na praksu.

I. Shor (1992.) pravi razliku između dijaloške komunikacije i suprotne, predavačke komunikacije, kojom učitelj stječe dominantni položaj. Kako lucidno zaključuje ovaj ugledni kritički teoretičar obrazovanja, učiteljev je govor „jednosmjerni diskurs tradicionalnog razreda da (.....) otuđuje učenike, smanjuje njihova postignuća i podupire nekvalitetu u školi i društvu.“<sup>117</sup> U kritičkoj se pedagogiji smatra bitnom dijaloška razredna komunikacija koja je usredotočena na učenika, a kojom upravlja učitelj, koja za cilj ima poticanje razvoja kritičkog mišljenja učenika, jednako kao i sudjelujuća komunikacija, koja još više potiče učenike na aktivno uključivanje u razredne interakcije. U dijaloški usmjerenom razredu učitelji usmjeravaju učenike na postavljanje dekonstrukcijskih pitanja o problemima povezanim s društvenom moći, konstrukcijom znanja, curriculumom i socijalnim pozicioniranjem u društvu. U dijaloški orijentiranom razredu učitelj stvara udobnu, demokratičnu, nedirektivnu

<sup>117</sup> Shor, I. (1992). Empowering education: Critical teaching for social change. Chicago: University of Chicago Press, str.85.

sredinu koja potiče iskazivanje različitosti, otvara višestruke perspektive i iskustava. To je zajednica onih koji uče gdje se znanje stvara i razmjenjuje među učiteljima i učenicima (I. Shor, 1992; J. Cummins, 2000. i T. Lucas, 2002.).<sup>118</sup>

Takva angažirana pedagogija, u kojoj se obrazovanje shvaća kao praksa slobode, potiče sve učenike, posebice one iz rizičnih skupina, da pridonese razvoju smislenih načina proširivanja razrednog diskursa (Hooks, 1994.);<sup>119</sup> Uspješna kritička pedagogija pretpostavlja da učitelj postane kulturalno pismen. Usavršavanje učitelja usmjereno je u pravcu sve boljeg razumijevanja učeničke kulture - kulturnog i obiteljskog okruženja učenika. Time se smanjuju kulturalno uvjetovani nesporazumi koji stvaraju napetost između učenika i učitelja.

Danas su narasle spoznaje o ukrštanju učeničkih socio-ekonomskih i jezično-kulturalnih okolina i školovanja. Unatoč velike raznolikosti populacije u današnjim školama, od učenika iz nedominantnih zajednica se očekuje da u školi usvoje vladajuću kulturu koju škola reproducira. Prilagodba diskursa raznolikim učenicima i kulturalno uvjetovanim stilovima učenja poticajna je i praktična strategija učitelja kojom pokazuju da su im svi učenici jednaki (D. Corson, 1998.).<sup>120</sup> Učitelji koji nastoje usvojiti kritičku pedagogiju, u razrednim i nastavnim aktivnostima kadri su uspješno povezati raznolika životna iskustva učenika iz svih segmenata društva.

Možemo zaključiti - prema spoznajama kritičke pedagogije, umjesto depolitizacije osobnih i profesionalnih filozofija, učitelji trebaju repolitizirati praksu tako da mijenjajući okoline u kojima rade transformiraju stvarnost; to je stajalište na tragu rekonceptualizacije stajališta J. Deweya o rekonstrukciji društva obrazovanjem. Nova, reflektivna nastava učitelja

<sup>118</sup> Vidi: Shor, I. (1992). *Empowering education: Critical teaching for social change*. Chicago: University of Chicago Press; Cummins, J. (2000). *Language, power, and pedagogy. Bilingual children in the crossfire*. Clevedon; Villegas, A., Lucas, T. (2002). *Educating culturally responsive teachers: A coherent approach*. Albany: State University of New York Press

<sup>119</sup> Vidi: Hooks, B. (1994). *Teaching to transgress. Education as the practice of freedom*. New York: Routledge.

<sup>120</sup> Vidi: Corson, D. (1998). *Changing education for diversity*. Buckingham: Open University Press.



odnosi se na razvoj nove obrazovne prakse koja otvara perspektivu održive socijalne preobrazbe škole i društva.

Razlike u pedagoškim orijentacijama i školskim praksama koje smo prethodno analizirali, najsažetije prikazujemo usporednim opisom bitnih elemenata tradicionalne (objektivističke) pedagogija i progresivističke (konstruktivističko-kritičke) pedagogije: odgoj i obrazovanje, škola, ciljevi, vrsta curriculuma, razvoj curriculuma, vrsta interakcija, teorija učenja, položaj učenika i uloga učitelja.

### *Tradicionalna pedagogija*

### *Progresivistička (konstruktivistička) pedagogija*

#### Odgoj i obrazovanje:

- |  |  |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>- društveno neutralan transmisijski proces prijenosa /posredovanja/ informacija, vještina i vrijednosti (učenje jezičnih formi i struktura bez naglaska na odgojno-obrazovnim interakcijama učitelja i učenika i povezivanja sa životnim kontekstom učenika (smislenost učenja).</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- društveno potican transformacijski proces učenja - rekonstrukcije /prerada/ odabranih, društveno relevantnih iskustava i konstrukcije osobnosti;</li> <li>- interakcije učenika i učitelja postaju formativne /odgojno-obrazovne/ ako ih djeca mogu staviti u kontekst osobnog razvoja</li> <li>- konstruiraju se i razmjenjuju značenja povezana sa zajednicom i životnim kontekstom - relevantnost, autentičnost /smislenost/ učenja</li> </ul> |
|--|--|

#### Škola:

- |  |   |
|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>- transmisijska, reproduksijska državna i društvena ustanova za prijenos vrijednosti «demokracije»; «općeprihvaćenih» vrijednosti</li> <li>- fetišizam «službenog» programa;</li> <li>- škola autonomna i nadređena obitelji - roditelji se samo informiraju;</li> <li>- latentni sukob roditelja i učitelja; / različitih društvenih skupina i škole.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- društveno oblikovana odgojno - obrazovno poticajna sredina</li> <li>- ustanova zajednice - prosocijalna zajednica učenja djece, odgajatelja, roditelja i lokalne zajednice;</li> <li>- subjektivna konstrukcija vrijednosti zajednice razvoj i oblikovanje autentičnog curriculuma;</li> <li>- «nacionalni obrazovni standard» je okvir za planiranje programa; škola - partner obitelji.</li> </ul> |
|--|---|



### Ciljevi:

- socijalizacija mladih /primarna i radno-profesionalna/
- usvajanje društvenih normi i odgovarajućih ponašanja te
- prijenos repertoara znanja.
- razvoj ljudske osobe, aktivne, slobodne i odgovorne i razvoj identiteta i radno-profesionalnih kompetencija/, samostalnom aktivnošću i suradnički kritičkim istraživanjem
- analiza i razumijevanje socijalnih okolnosti i realiteta vlastita života i života zajednice
- razvoj djelatnog odnosa prema zajednici i sebi.

### Vrsta curriculumu:

- predmetni /akademski/ curriculum
- izrada curriculumu temelji se na odabiru sadržaja;
- jezgrovni curriculum
- dezintegrirani curriculum
- curriculum usmjeren na dijete (formativni curriculum) - razvoj sposobnosti, opće kompetentnosti i specifičnih kompetencija učenika
- curriculum usmjeren na zajednicu - izrada curriculumu polazi od analize potreba, iskustava, interesa i potencijala djeteta i života zajednice stečena znanja su aktivna, relevantna i kontekstualna - «životna»
- znanja su sredstvo promjene sebe i zajednice

### Razvoj curriculumu:

- tehnologijski curriculum
- razvijen u centru (ministarstvu) i primijenjen u školi
- primjenjuju se spoznaje teorije «sljedeća zona razvitka» L. Vigotskog i teorija multiple inteligencije H. Gardnera:
- razvijen u školi - ministarstvo je odgovorno za razvoj jasnih obrazovnih standarda koji služe kao okvir za izradu programa u školi

### Vrsta interakcija

- jednosmjerna komunikacija
- prilagodba djeteta propisanim socijalnim i obrazovnim normama;
- prilagodba zahtjevima,
- međusobno natjecanje za simboličke nagrade /priznanja/
- potiče se individualizam;
- interakcije djece i učitelja osnova su za stvaranje značenja
- raznoliki tipovi interakcija omogućuju integraciju novih značenja u kognitivnu mapu djeteta, socijalne obrasce i vrijednosne strukture
- djeca konstruiraju vlastite životne stilove
- socijalne i obrazovne norme su rezultat grupne psihodinamike - socijalne norme nisu cilj već regulacijsko sredstvo za dostizanje najučinkovitijih interakcija u škole
- alterniranje suradnje i natjecanja ovisno o ciljevima i sadržajima interakcija
- nagrade djeci u procesu autentičnog učenja jesu novostečena znanja, simboličke nagrade (priznanja) su posljedica aktivnosti
- potiče se razvoj individualnost i kompetencija timskog rada

- «obzirni razred» - socijalna sredina i model obitelji u kojoj djeca skrbe jedni za druge, preuzimaju i variraju simboličke «skrbiteljske» odgovornosti

## Teorija učenja

- ponašajna teorija (poticaj - reakcija - potkrjepljenje) (Skinner)
- konstruktivizam: konstruktivizam kao procesiranje informacija (J. Piaget), socijalni konstruktivizam (Vigotski), sociokulturni konstruktivizam (Bruner)

## Položaj učenika

- objekt
- reaktivno biće kojime učitelj upravlja poticajima (nagradama i kaznama);
- pasivnost
- uloga je djeteta da sluša;
- neznatan utjecaj na proces učenja i poučavanja (izbor sadržaja, metoda, izvora znanja, oblike učenja, evaluaciju);
- osiguravanje discipline izvanjskim pritiscima
- subjekt
- proaktivno biće
- stvaratelj značenja aktivnim kolaborativnim istraživanjem
- aktivnosti su osnova za konstrukciju značenja preradom novih informacija na osnovi integracije u prethodni iskustveni sustav;
- dijete upravlja procesom učenja (izbor sadržaja, metoda, izvora znanja, oblike učenja, provjeravanja)
- samodiscipliniranje, sudjelovanje u razvoju grupnih normi i prihvaćanje discipline kao rezultata ulaganja u «svoju» skupinu

## Uloga učitelja

- posrednik koji propisanim metodama izvodi nastavu
- interpretira, oblikuje i primjenjuje propisani curriculum
- drži predavanja
- nadzire tijek učenja (zapamćivanja sadržaja)
- kontrolira socijalne procese i održava razrednu disciplinu
- profesionalna autonomija ograničena
- rad učitelja izvanjski nadziran od prosvjetnih vlasti;
- poticanje autocenzure;
- ne potiču se pedagoške
- akcijski istraživač i reflektivni praktičar razvija grupni i školski curriculum
- oblikuje odgojno-obrazovno poticajne sredine učenja - studijem prethodnih dječjih iskustava, analizira potrebe, potencijale i interese djece, skupine i školske zajednice te projektira autentičnu poticajnu odgojno-obrazovnu sredinu
- vodi grupne interakcije uvažavajući prethodna iskustva i kognitivne sheme djeteta u rješavanju problema
- facilitator (poticatelj) - potiče djecu na raznovrsne aktivnosti sa ciljem da kognitivnim angažmanom djeca konstruiraju značenja i tako stječu znanja, oblikuju stavove i vrijednosti; kreator sredine učenja i poučavanja; organizator evaluacije i autoevaluacije
- profesionalna autonomija velika;

inicijative učitelja

- nadzor se ostvaruje kolegijalnom kontrolom;
- potiče se pedagoška inicijativa odgajatelja (projekti, aktivnosti, razredni eksperimenti).

Razlike između tradicionalne i progresivističke/konstruktivističke pedagogije najočiglednije su ako usporedimo tradicionalni i konstruktivistički (progresivistički) razred. J. G. Brooks i M. G. Brooks (1993.), usporedili su tradicionalni i konstruktivistički razred u bitnim elementima nastave: kurikulum, izvori spoznaja, osobne pedagogije učitelja, stil rada učitelja, zahtjevi na učenika, socijalni odnosi u razredu, provjeravanje i ocjenjivanje.<sup>121</sup>

TRADICIONALNI RAZREDI	KONSTRUKTIVISTIČKI RAZREDI
Kurikulum je prezentirani dio cjeline s naglaskom na temeljnim umijećima.	Kurikulum je prezentirana cjelina u djelu s naglaskom na najvažnijim konceptima.
Visoko je vrednovano dosljedno pridržavanje propisanog kurikuluma.	Postavljanje pitanja visoko je vrednovano.
Curricularne aktivnosti se čvrsto oslanjaju na postojeće udžbenike i priručnike.	Curricularne aktivnosti se čvrsto oslanjaju na primarne izvore znanja i manipulativna nastavna sredstva.
Učenik se doživljava kao "neispisana ploča" na koju učitelj utiskuje informacije.	Student se sagledava kao onaj koji misli stvarajući teorije o svijetu.
Učitelj u cjelini podržava didaktizirani stil poučavanja prenošenjem informacija učenicima.	Učitelj u cjelini ima interaktivni stil rada posredujući učenicima stimulativnu sredinu za rad.
Učitelj zahtijeva ispravan odgovor za ocjenu učenikova učenja.	Učitelj zahtijeva učenikovo mišljenje o temi u kontinuitetu učenikovih trenutnih koncepcija koje koristi za obradu lekcije.
Provjeravanje i ocjenjivanje se sagledava kao odvojeni dio od poučavanja i uvijek se izvodi testiranjem.	Provjeravanje napredovanja učenika ugrađeno je u tijek učenja i provodi se promatranjem učenikova rada, izložbi i uradaka.
Učenik najčešće radi sam.	Učenici primarno rade u grupama.

<sup>121</sup> Brooks, J. G., Brooks, M. G. (1993). In search of understanding: The case for constructivist classrooms. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development, str. 17.



Temeljno pitanje na koje pokušavaju odgovoriti konstruktiviste jest: „kakva je priroda ljudskog znanja, posebice znanstvenog znanja, a odgovor na to pitanje čini sustavno razvijen pogled na korijene, transmisijske mehanizme stjecanja znanja i procedure validacije znanstvenog znanja.“<sup>122</sup>

Konstruktivizam shvaća učenika i učitelja kao subjekte odgojno-obrazovnog procesa. Nasuprot konstruktivističkom pristupu, empirističko-redukcionistički pristup tradicionalne pedagogije učenje i poučavanje predstavlja transmisijskim modelom poučavanja - oblikovanjem sadržaja od strane učitelja, prijenosom informacija učenicima, zapamćivanjem informacija i sadržaja od strane učenika. Konstruktivistički pristup podrazumijeva promjenu položaja i uloge učitelja u nastavnom procesu.

C. Dawson (1994.) navodi da se transmisijskim predavanjima nastavni sadržaji prenose (transmitiraju) studentima, a to se najčešće ostvaruje u obrazovnom okruženju usmjerenom na učitelja - učitelj govori, učenik sluša uz povremeno korištenje podsjetnika i nastavnih AV pomagala.<sup>123</sup>

Kako navode J. G. Brooks i M. G. Brooks (1993.), novi didaktički okviri polaze od razvoja sljedećih karakteristika konstruktivističkog učitelja:<sup>124</sup>

- Postojanje više od jednog izvora iz kojih učenici mogu učiti, a ne samo osnovnog izvora.
- Uključivanje učenika u situacije stjecanja novih iskustava koja će omogućiti promjenu prethodnih koncepcija znanja kojima raspolažu.

<sup>122</sup> Mušanović, M. (2000) KONSTRUKTIVISTIČKA TEORIJA I OBRAZOVNI PROCES. Zbornik skupa: Didaktični i metodični vidiki nadaljnega razvoja izobraževanja, Maribor, Univerza v Mariboru, Pedagoška fakulteta Mariboru, str. 29.

<sup>123</sup> Vidi: Dawson, C. (1994). 'Students' prior knowledge and teaching approaches: transmissive and constructivist teaching. U: Science Teaching in the Secondary School, London, Longman, str. 47-55.

<sup>124</sup> Vidi: Brooks, J. G., Brooks, M. G. (1993). In search of understanding: The case for constructivist classrooms. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development, str. 25.

- Omogućiti učenicima da svojim reakcijama i odgovorima usmjeravaju tijek nastavnog procesa i tražiti elaboracije inicijalnih učeničkih odgovora. Dati učenicima određeno vrijeme za razmišljanje nakon postavljanja pitanja.
- Poticati klimu radoznalosti i propitivanja traženjem od učenika da razmišljaju o tomu koja bi pitanja mogli postaviti o temi te postavljati otvorena pitanja. Poticati razmišljajuću diskusiju među učenicima.
- Upotrebljavati kognitivnu terminologiju, primjerice "klasificiraj", "analiziraj" i "kreiraj", kada oblikujemo zadatke i pitanja za studente.
- Poticati i uvažavati učeničku slobodu i inicijativu. Pokazati volju za napuštanje kontrolirajućih ponašanja u razredu.
- Uporaba izvornih podataka i primarnih izvora tijekom manipuliranja s interaktivnog rada s predmetima fizičkog okruženja.
- Ne odjeljivati spoznajni od procesa istraživanja.
- Zahtijevati jasno izražavanje učenika. Kada su učenici sposobni jasno izražavati ono što razumiju, tada su stvarno naučili.

### 2.3. IMPLICITNE PEDAGOGIJE – EPISTEMOLOŠKA UVJERENJA UČITELJA

Implicitne pedagogije poznate su pod različitim nazivima: osobne pedagogije, epistemološka uvjerenja učitelja, implicitne pedagogije, osobne teorije učitelja, folk pedagogija, tacitne pedagogije, odnosno odgojno-obrazovna uvjerenja učitelja.

Implicitne pedagogije označavaju skup (aglomerat) iskustava, vrijednosti, uvjerenja, znanja, stavova i vještina učitelja o odgoju, učenju i

poučavanju. Temelje se na osobnim odgojnim iskustvima stečenima u obitelji, školovanjem, profesionalnim obrazovanjem na fakultetima te radnim iskustvima tijekom poučavanja. Na osnovi epistemoloških uvjerenja učitelji oblikuju i ostvaruje vlastitu nastavničku praksu.

Epistemološka uvjerenja učitelja ne temelje se samo na teorijskom znanju, nego i na osobnom iskustvu - zato čine aglomerat ideja iz različitih znanstvenih paradigmi; epistemološka uvjerenja odgajatelja nisu konzistentna (primjerice, kombinacija su postavki ponašajne i progresivističke odgojno-obrazovne filozofije).

Kakav je odnos između učiteljskih uvjerenja, osobnih teorija i „službenih“ teorija konstruktivizma i ponašajne teorije. Uvjerenja učitelja su u relaciji s fundamentalnim pitanjima: - što konstituira znanje?, što je znanje? i - koja je uloga učitelja?

Dok su uvjerenja bila opisivana kao najvrjedniji psihološki konstrukt u edukaciji učitelja<sup>125</sup>, ona su također jedan od onih konstrukta koje je najteže i definirati (Pintrich, 1990.).

U osvrtu na istraživanje uvjerenja, F. Pajares (1992.) spominje uvjerenja kao „nejasni konstrukt“ kojem se uvijek ne pripisuje preciznost i koji „putuje pod pseudonimima stavova, vrijednosti, prosudba, aksioma, mišljenja, ideologija, percepcija, koncepcija, konceptualnih sustava, prekonceptija, dispozicija, implicitnih teorija, personalnih teorija, unutarnjih mentalnih procesa, akcijskih strategija, pravila prakse, praktičnih principa, perspektiva, repertoara razumijevanja i socijalne strategije, da samo nabrojim neke, no samo nekolicine koja se može pronaći u literaturi».<sup>126</sup>

Pajares objašnjava da je zbrka usredotočena na razlike između znanja i uvjerenja. Međutim, nije stvar u razlikovanju znanja i uvjerenja,

<sup>125</sup> Vidi: Pintrich, P. (1990). Implication of psychological research on student learning and college teaching for teacher education. U: Houston, W. (Ed.), Handbook of research on teacher education. New York: Macmillan. str. 826-857.

<sup>126</sup> Vidi: Pajares, F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. Review of Educational Research, 62 (3), str. 309.



nego u tome da sama uvjerenja konstituiraju znanje. Uvjerenja su osnova znanja.

Nadalje, u pokušaju da ih međusobno razlikuje, J. Nesor (1987.) navodi četiri ključne razlike među uvjerenjima. Razmatra ih u kontekstu učiteljskih uvjerenja<sup>127</sup>:

- Osobne istine ili egzistencijalne pretpostavke nisu u dometu utjecanja uvjeravanja. Učitelji te istine shvaćaju kao da su izvan njihova utjecaja i kontrole. Osobne istine, kao oblik uvjerenja, primjerice, uključuju uvjerenja učitelja o urođenim sposobnostima ili odlikama učenika.
- Alternativnost kao obilježje uvjerenja uključilo bi, primjerice, pokušaje učitelja da uspostave određeni oblik poučavanja koji drže idealnim, a o kojemu nemaju neposredno iskustvo.
- Uvjerenja kao sredstvo za definiranje ciljeva, J. Nesor navodi, držeći da uvjerenja „služe kao sredstvo za definiranje ciljeva i zadaća, budući da sustavi znanja dolaze u igru gdje su ciljevi i putovi koji vode do njihova ostvarenja dobro definirani»<sup>128</sup>.
- Evaluacijska komponenta uvjerenja značajnija je za ustrojavanje sustava uvjerenja, nego li sustav znanja. Znanje nekog područja razlikuje se od osjećaja o području koje učitelj poučava. Vrijednosti i osjećaji učitelja često utječu na sadržaj i metode poučavanja i mogu biti u konfliktu s njihovim znanjem.

Sustavi uvjerenja su sastavljeni većinom od epizodno pohranjenih materijala koji su izvedeni iz osobnog iskustva, epizoda ili događaja koji nastavljaju utjecati na shvaćanje događaja kasnijeg vremena. Budući da uvjerenja obitavaju u epizodnom pamćenju, znanje se pohranjuje semantički.

Prema J. Nesporu, daljnja razlika između uvjerenja i znanja je u tome što se znanja često mijenjaju, bivaju zamijenjena novima, a

<sup>127</sup> Vidi: Nesor, J. (1987). The role of beliefs in the practice of teaching. *Journal of Curriculum Studies*, 19(4), 317-328.

<sup>128</sup> Nesor, J. (1987). The role of beliefs in the practice of teaching. *Journal of Curriculum Studies*, 19(4), str. 310.

uvjerenja su više *statična*.<sup>129</sup> Također, znanje je podložno evaluaciji, što nije slučaj s uvjerenjima. Kada se radi o evaluaciji uvjerenja, teže se dolazi do konsenzusa. Nadalje, čini se da ne postoje jasna pravila kojima bismo odredili relevantnosti uvjerenja u odnosu na događaje u stvarnom svijetu.

Rust (1994.) opisuje uvjerenja kao socijalno konstruirane reprezentacijske sustave.<sup>130</sup> Ovi se sustavi koriste za interpretaciju i djelovanje u svijetu. Budući da su uvjerenja generalno kontekstualizirana i povezana s određenom situacijom ili okolnošću (Kagan, 1992.)<sup>131</sup>, nije iznenađujuće što sustavi uvjerenja mogu biti međusobno kontradiktorni (Ennis, 1994.).<sup>132</sup>

Nadalje, među sustavima uvjerenja različitih učitelja, unutar slične grupe mogu se opaziti šira odstupanja (Bussis, Chittenden, Armel, 1976.).<sup>133</sup>

Novi pristup razvio je D. Kagan (1992.) sagledavanjem uvjerenja kao forme znanja. Ovu formu znanja Kagan sagledava kao osobno znanje.<sup>134</sup> Smatra da su uvjerenja „posebno provokativna forma osobnog znanja“ te objašnjava da se većina znanja učitelja može preciznije smatrati uvjerenjem.

Prema Kaganu, kako učiteljevo iskustvo u učionici raste, ovo znanje postaje sve bogatije i koherentnije te oblikuje visoko personaliziranu pedagogiju ili sustav uvjerenja koji zapravo ograničava učiteljsku percepciju, prosudbu i ponašanje.<sup>135</sup> Objasnjavajući uvjerenja kao osobna znanja, Kagan objašnjava: „Znanje učitelja o njegovoj ili njezinoj profesiji je postavljeno na tri značajna načina: kontekst (ono je u relaciji sa

<sup>129</sup> Vidi: Nespore, J. (1987). The role of beliefs in the practice of teaching. *Journal of Curriculum Studies*, 19(4), 317-328.

<sup>130</sup> Vidi: Rust, F. (1994). The first year of teaching: It's not what they expected. *Teaching and Teacher Education*, 10, 205-217.

<sup>131</sup> Vidi: Kagan, D. (1992). Implications of research on teacher belief. *Educational Psychologist*, 27(1), 65-90.

<sup>132</sup> Vidi: Ennis, C. (1994). Knowledge and beliefs underlying curricular expertise. *Quest*, 46(2), 164-175

<sup>133</sup> Vidi: Bussis, A. Chittenden, F., Armel, M. (1976). *Beyond surface curriculum*. Boulder, CO: Westview Press.

<sup>134</sup> Vidi: Kagan, D. (1992). Implications of research on teacher belief. *Educational Psychologist*, 27(1), 65-90.

<sup>135</sup> Vidi: isto, 65-90.



specifičnom grupom učenika), sadržaj (ono je u relaciji sa određenim akademskim materijalom koje treba poučavati) i osoba (ono je uklopljeno unutar učiteljevog jedinstvenog sustava uvjerenja)<sup>136</sup>.

Kao i Clark (1988.), koji *implicitne teorije* izjednačava s uvjerenjima, Nespore (1987.) objašnjava kako uvjerenja postaju osobne pedagogije ili teorije koje vode prakse učitelja.<sup>137</sup> Smatra da «..uvjerenja učitelja igraju veliku ulogu u definiranju zadataka poučavanja i organiziranja znanja i informacija relevantno za te zadatke. Ali zašto bi to bilo tako? Zašto istraživačko-bazirano znanje i akademska teorija ne bi služile toj svrsi jednako dobro? Odgovor koji se ovdje predlaže je taj da su konteksti i okruženja unutar kojih učitelji rade i mnogi od problema na koje nailaze loše definirani i duboko zamršeni, te da su uvjerenja čudnovato odgovarajuća za razumijevanje takvih konteksta. «<sup>138</sup>

U pregledu studija o istraživanju poučavanja i uvjerenja učitelja, C. Clark i P. Peterson (1986.) predložili su organiziranje okvira u kojima je domena istraživanja procesa mišljenja učitelja podijeljena u tri kategorije.

1. *«studija o učiteljevu planiranju, koje se usredotočuje na procese mišljenja učitelja prije ili poslije interakcija u učionici.*
2. *studija o interaktivnom mišljenju i odlučivanju učitelja koji se događaju tijekom nastave.*
3. *studije o znanju učitelja bitnom za njihovu profesiju. Ova kategorija «predstavlja riznicu znanja koje imaju učitelji, a koje utječe na njihovo planiranje, te njihovo interaktivno mišljenje i odlučivanje».*<sup>139</sup>

C. Clark i P. Peterson (1986.) podijelili su studije o teorijama i uvjerenjima učitelja na dvije potkategorije: prva okuplja studije o uvjerenjima i teorijama učitelja povezanim s postignućima učenika; druga

<sup>136</sup> Kagan, D. (1992). Implications of research on teacher belief. *Educational Psychologist*, 27(1), str. 74.

<sup>137</sup> Vidi: Nespore, J. (1987). The role of beliefs in the practice of teaching. *Journal of Curriculum Studies*, 19(4), str. 317-328.

<sup>138</sup> Nespore, J. (1987). The role of beliefs in the practice of teaching. *Journal of Curriculum Studies*, 19(4), str. 324.

<sup>139</sup> Clark, C.M., Peterson, P.L. (1986). Teachers' thought processes. U: M. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (3<sup>rd</sup> ed.), New York: Macmillan. str. 258.



potkategorija okuplja one studije koje se usredotočuju na implicitne teorije i uvjerenja učitelja. Za vrijeme ovog izvještavanja, sadržaj rada o implicitnim teorijama učitelja «uspostavlja(o) je najmanji i najnoviji dio literature u području istraživanja mišljenja učitelja.»<sup>140</sup> (Clark i Peterson, 1986.). Prema autorima, istraživačke studije iz druge potkategorije dijele zajednički cilj - stvaranje «eksplicitnog i vidljivog referentnog okvira u kojemu pojedini učitelji opažaju i obrađuju informacije.»<sup>141</sup> (Clark i Peterson, 1986.). Unutar ovoga cilja jako su se razlikovale korištene metode i istraživane vrste implicitnih uvjerenja.

U studijama uvjerenja i teorija učitelja, najvažnije su one koje su usredotočene na osnovne pretpostavke o tome kako učenik uči, kako bi učitelj trebao poučavati, o prirodi znanja i o tomu kako je ono stečeno. Autori su istražili poglede učitelja i pretpostavke o određenim aspektima ljudskog uma i napretka. Istraživanja o poučavanju i učenju različitih predmeta, kao što su matematika i znanost, počela su propitivati implicitne teorije učitelja o učenju i poučavanju pojedinih predmeta.

T. M. Kuhs i D. L. Balla (1986.) identificirali su, prema kriteriju usredotočenosti, četiri modela poučavanja matematike:<sup>142</sup>

- Poučavanje usmjereno na učenika - naglasak je na učenikovim osobnim konstrukcijama matematičkog znanja. Učitelj potiče stvaranje konstrukcija postavljanjem zanimljivih pitanja ili istraživačkih situacija, poticanje učenika na mišljenje i pomoć učenicima u otkrivanju pogrešaka u vlastitom mišljenju.
- Poučavanje usmjereno na koncepte s naglaskom na konceptualnom razumijevanju - vođeno je sadržajima, ali uz pomoć učenika u smislenom učenju. Učitelj se pri tome služi osnovnim logičkim procedurama.

<sup>140</sup> Isto, 285.

<sup>141</sup> Isto, 287.

<sup>142</sup> Vidi: Kuhs, T. M., Ball, D. L. (1986). *Approaches to teaching mathematics : mastering the domains of knowledge, skills and disposition* (Research Memo). Lansing, MI: Michigan State University.

- Poučavanje usmjereno na koncepte - veći se naglasak stavlja na izvođenje rješenja i procedure (logičke veze među matematičkim konceptima), nego li na studentovo razumijevanje. Prema ovom konceptu, «poznavanje matematike znači biti sposoban pokazati vještinu ostvarivanja nastavnih ciljeva.»<sup>143</sup> (Thompson, 1992.).
- Poučavanje usmjereno na razred - model je koji pretpostavlja da se najbolje uči kada su nastavne teme jako strukturirane s naglaskom na predavačku nastavu (dominacija učitelja) s učenjem činjenica, pravila, procedura i formula. Nastava je organizirana hijerarhijski, od osnovnog ka složenom, a izlaže se sekvencijalno.

Navedena četiri koncepta poučavanja matematike upućuju na različite skupove uvjerenja od kojih polaze učitelji matematike u oblikovanju svoje nastavničke prakse.

D. Smith i D. Neale (1989.) utvrdili su da učitelji osnovnih škola imaju tri različite orijentacije prema nastavi znanosti:<sup>144</sup>

1. otkriće - učenje znanosti sastoji se u otkrivanju, istraživanju i izvođenju vlastitog zaključka o pojavi. U ovoj orijentaciji učitelj pomaže učeniku u procesu otkrivanja stvaranjem podupiruće poticajne okoline.
2. procesi - učenje znanosti sastoji se u usvajanju znanstvene metodologije. Učenik ima priliku vježbati metodologiju dok učitelj pokazuje korake.
3. ovladavanje didaktičkim sadržajima - naglasak je na pamćenju činjenica, zakona i formula. Uloga učitelja uključuje jasno prezentiranje i povezivanje sadržaja s učeničkim mišljenjem.

Istraživači su, nadalje, pokušavali ići dalje od učenja i poučavanja određenih predmeta kako bi istražili implicitne teorije i uvjerenje učitelja o

<sup>143</sup> Thompson, A.G. (1992). Teachers' beliefs and conceptions: A synthesis of the research. U: D.Grouws (Ed.), Handbook of research on mathematics teaching and learning. New York: Macmillan str. 136.

<sup>144</sup> Vidi: Smith, D., , Neale, D.C. (1989). The construction of subject matter knowledge in primary science teaching. Teacher and Teacher Education, 5, 1 -20.



razvoju djece i učeničkog uma. A. Astington i L. Pelletier (1996.) teorije učitelja i razvoja djece klasificirali su u tri skupine perspektiva:

1. razvojna (maturacionistička) perspektiva - iz ove se perspektive izvodi da su djeca rođena sa sposobnostima i mogućnostima koji se razvojem otkrivaju te samo trebaju zdravu okolinu da bi sazrijevala. Optimalno se učenje ostvaruje tako što se djeca uključuju samo u nastavu koja je primjerena njihovom nivou zrelosti. Učitelji koji prihvaćaju ovu perspektivu vjeruju da djeca najbolje uče igrom, a ne nastavom.
2. ponašajna perspektiva - nasuprot prvoj, ponašajna perspektiva razvoja djece drži da je potrebno imati određeni smjer nastave kako bi se postiglo odgovarajuće učenje. Autori tvrde da ovi modeli razvoja uzimaju zdravo za gotovo «teoriju učenja koja primjenjuje načela potkrjepljivanja kao objašnjenje neprimjetne promjene ponašanja» (str. 608.)<sup>145</sup>
3. konstruktivistička perspektiva - polazi od motrišta da djeca imaju aktivnu ulogu u građenju osobnih znanja. Do kognitivnog razvoja dolazi kada su djeca u interakciji s fizičkom i socijalnom okolinom. Učenje je rezultat «interakcija učenika i učitelja te koordinacije perspektiva» (Astington i Pelletier, 1996.).

Studija D. Stipeka i P. Bylera (1997.) bavila se istraživanjem uvjerenja učitelja dječjih vrtića i osnovne škole ispitujući kako djeca uče i kakvi su njihovi pogledi na ciljeve ranog odgoja. Autori su otkrili da su uvjerenja učitelja podudarna s pristupom usredotočenim na dijete i pristupom usredotočenim na osnovne vještine. Prvi pristup pretpostavlja da djeca razvijaju intelektualne kompetencije suočavanjem i rješavanjem problema dok izravno stječu iskustva ili barataju konkretnim predmetima<sup>146</sup> (D. Stipek, P. Byler, 1997.), a drugi pristup, orijentiran na stjecanje

<sup>145</sup> Vidi: Astington, L.W., Pelletier, L. (1996). The language of mind: Its role in teaching and learning. U: Olson, D.R., Torrance, N. (Eds.), The handbook of education and human development: New models of learning, teaching and schooling. Cambridge: Blackwell, str. 609.

<sup>146</sup> Vidi: Stipek, D.J., Byler, P. (1997). Early childhood education teachers: Do they practice what they preach? Early Childhood Research Quarterly, 12, str. 306.



osnovnih vještina pretpostavlja da djeca uče ponavljanjem i potkrjepljivanjem.

Usredotočujući se na srednjoškolske učitelje, Strauss i Shilony (1994.) ispitali su implicitne teorije učitelja o mišljenju učenika kako dijete misli tijekom učenja, i ulogu učitelja u promicanju takvog učenja.<sup>147</sup> Potvrđen je mentalni model sličan modelu učenja i pamćenja procesiranjem informacija.

U knjizi *Acts of meaning* (1990.), J. Bruner razvija ideje o osobnoj pedagogiji koju naziva folk pedagogija. Autor prihvaća novi pristup psihologiji (kulturalna psihologija), koja je razvijena uslijed nezadovoljstva rezultatima «kognitivne revolucije» 1960-tih. U to vrijeme psihologijom je dominirala ponašajna paradigma prema kojoj je ljudsko ponašanje sagledavano kao entitet, koji se mogao kontrolirati i predvidjeti u odnosima s vanjskim okruženjem. Ponašajna je psihologija pokušala objasniti sve aspekte ljudskog života u smislu S - R teorije. Kognitivna je revolucija, prema J. Bruneru, za cilj postavila zamjenu ponašajnom koncepcijom psihologije temeljene na mentalnom životu ljudi. Uskoro je postalo očito da se, iako je ponašajna teorija uspješno zamijenjena, nova psihologija također temeljila na redukcionističkom pristupu kognitivne znanosti koja svijest analizira u računalnim kategorijama i pojmovima. Primjerice, mentalni se život opisuje kao procesiranje informacija, input i output. Kultura i značenja iščezli su iz kategorijalnog aparata objašnjavanja u kognitivnoj znanosti. Nezadovoljan time, J. Bruner i suradnici tražili su razvoj novog pristupa koji u razumijevanje ljudi uključuje značenja i kulturu. Ljudsko ponašanje zato povezuje s folk psihologijom.

Folk psihologiju J. Bruner definira kao skup uvjerenja i pretpostavki o ljudskoj prirodi koje ljudi u nekoj kulturi uzimaju zdravo za gotovo. «Kultura je ono što pokreće ljudska bića».<sup>148</sup> ( J. Bruner, 1990.) Termin folk psihologije uveli su kognitivni znanstvenici kao poveznicu sa

<sup>147</sup> Vidi: Strauss, S., Shilony, T. (1994). Teachers' models of children's mind and learning. U: Hirschfeld, L.A., Gelman, S.A. (Eds.), *Making the mind: Domain Specificity in Cognition and Culture*. Cambridge: Cambridge University Press, str. 455.

<sup>148</sup> Vidi: Bruner, J. (1990). *Acts of meaning*. Cambridge: Harvard University Press, str. 10.

zdravorazumskim objašnjenjima koja ljudi koriste u svojim nastojanjima da objasne i opravdaju ljudsko ponašanje. Objašnjenja folk psihologije su obilježena uporabom «predznanstvenih» pojmova kao što su vjerovati, znati, značiti... i razlikuju se od znanstvenih nastojanja koja ljudsko ponašanje objektivno objašnjavaju.<sup>149</sup> (Flanagan, 1984.)

J. Bruner smatra da je folk psihologija tako dominantna zato što ljudska nastojanja objašnjava stanjima vjerovanja, znanja, značenja, nadanja, htijenja. Dakle, riječ je o pojmovima i kategorijama folk psihologije kojima stječemo iskustva o sebi samima i drugima. Folk psihologija nam služi da anticipiramo i prosuđujemo ljude, izvodimo zaključke o kvaliteti njihovih života. Snaga folk psihologije je u tomu što nadilazi mentalno funkcioniranje ljudi i tako daje sredstva kojima kultura oblikuje ljude prema svojim potrebama. ( J. Bruner, 1990.) Folk psihologija obuhvaća duboko ukorijenjene sadržaje vrijednosti i vjerovanja o ljudskoj prirodi.

Folk psihologija se bavi i kulturnim i socijalnim ustanovama koje čine društvenu strukturu. Običaji i rituali, zakoni i kodeksi koje netko slijedi, provode se i opravdavaju folk psihologijom neke kulture. Stav da su ljudsko ponašanje i folk psihologija nerazdruživi može se primijeniti na naša nastojanja da shvatimo obrazovanje.

Kao što je ljudsko ponašanje vođeno folk psihologijom, tako je ponašanje učenika i učitelja vođeno skupom uvjerenja i pretpostavki o tomu kako ljudska bića uče. Taj skup uvjerenja naziva se folk pedagogija<sup>150</sup> (J. Bruner, 1990.).

Prema D. Olsonu i J. Bruneru, «poučavanje je neizbježno utemeljeno na idejama učitelja o prirodi mišljenja učenika. Uvjerenja i pretpostavke o poučavanju, u školi ili drugom kontekstu, izravne su refleksije uvjerenja i pretpostavki koje učitelj ima o učeniku.»<sup>151</sup> U tome

<sup>149</sup> Vidi: Flanagan, O. J. (1984). *The science of the mind*. Cambridge: MIT Press.

<sup>150</sup> Vidi: Bruner, J. (1990). *Acts of meaning*. Cambridge: Harvard University Press.

<sup>151</sup> Olson, D.R., Bruner, J. (1996). *Folk psychology and folk pedagogy*. U: Olson, D.R., Torrance, N (Eds.), *The handbook of education and human development: New models of learning, teaching and schooling* (str..9-27). Cambridge: Blackwell, str. 11.



smislu, teorija obrazovanja ne može zaobići folk pedagogije učitelja. Ne možemo do kraja razumjeti zašto učitelji poučavaju upravo na taj način dok ne shvatimo njihova uvjerenja i pretpostavke o učenju i razmišljanju učenika. Praveći eksplicitne teorije učitelja o učenju, ne možemo pomoći učitelju da preispita svoja uvjerenja i pretpostavke o tomu kako učenici razmišljanju, kako ta uvjerenja utječu na nastavnu praksu. D. Olson i J. Bruner su postojeće teorije o učenju i poučavanju povezali s konceptom folk pedagogije i predložili četiri modela folk pedagogije:<sup>152</sup>

1. model - učenje se shvaća kao sposobnost imitacije drugih. Poučavanjem se smatraju uzorne demonstracije radnji koje učenici imitiraju. Model je sličan maturacionističkom pogledu na razvoj djece zato što oba modela počivaju na pretpostavci da djeca uče prirodnom imitacijom ponašanja odraslih, pa nisu potrebna izravna poučavanja.

2. model - učenika vidi kao onoga koji «ignorira ili nije svjestan nekih činjenica, pravila i načela koja se mogu usmeno prenijeti».<sup>153</sup> U ovome modelu poučavanje polazi od toga da učenik ima sposobnost unijeti, zapamtiti i primijeniti novo znanje. Za takvo znanje se pretpostavlja da je objektivno: «[ono] se može jednostavno sagledati. «[Ono] je eksplicitni kanon ili korpus - reprezentacija onoga što je poznato».<sup>154</sup>

Ovaj je model sličan trećem Kuhs- Ballo-vom modelu poučavanja matematike: fokusiranost na sadržaj s naglaskom na izvođenju. Također je sukladan Smith i Nealeovoj orijentaciji ovladavanje didaktičkim sadržajima pri učenju znanosti, te Astington-Pelletierovoj ponašajnoj teoriji, Stipek-Bylerovoj orijentaciji na osnovne vještine u ranom obrazovanju i Strauss-Shilonyjevu modelu mišljenja učenika kao procesiranja informacija.

3. model - učenika vidi kao mislioca, koji ima koherentne teorije o svijetu i svijesti drugih. Pristup poučavanju se shvaća kao usklađivanje naivnih teorija s teorijama učitelja i roditelja kroz diskurs i reflektiranje s

<sup>152</sup> Vidi: Olson, D.R., Bruner, J. (1996). Folk psychology and folk pedagogy. U: Olson, D.R., Torrance, N. (Eds.), *The handbook of education and human development: New models of learning, teaching and schooling* (str..9-27). Cambridge: Blackwell, str. 11.

<sup>153</sup> Isto, str. 17.

<sup>154</sup> Isto, str. 17.



ostalima. Ovaj model usporediv je s Kuhs-Ballovom orijentacijom na otkrića i konceptualno razumijevanje, Astington-Pelletierovom konstruktivističkom teorijom o razvoju djeteta, kao i Stipek-Bylerovoj orijentaciji usredotočenosti na dijete.

U finalnom modelu - učenik može reflektirati svoja uvjerenja, a može biti poučen da razlikuje osobno znanje i znanje koje je prihvaćeno od zajednice. Učenik može usvojiti proces stvaranja prihvaćenog znanja i zauzvrat pridonijeti tomu znanju.

D. Olson i J. Bruner navode područja u kojima je relevantna folk pedagogija.

Prvo područje je pretpostavka o ciljevima učenja. Npr. učitelj može vjerovati da je cilj učenja razumijevanje i zapamćivanje nastavnih sadržaja koje su odredili učitelji ili ministarstvo. Drugi cilj učenja mogao bi biti ispitivanje i revizija koncepcija učenika o nekom fenomenu.

Drugo područje je razmišljanje koje bi moglo nagovijestiti podlogu folk pedagogije, a povezano je s pretpostavkama o prirodi znanja. Znanje se može sagledati kao cilj ili nešto zadano, može biti viđeno kao interpretacija izvedena iz određene perspektive, određenog vremena. Folk pedagogija neke osobe može se sastojati od pretpostavki o metodama učenja. S jednog motrišta, učenika možemo držati sposobnim za imitiranje radnji koje je demonstrirao učitelj, a s drugog, učenika možemo opažati kao onoga koji uči zapamćivanjem i učenjem napamet.<sup>155</sup>

Ovi primjeri pokazuju da uvjerenja neke osobe o ulozi učitelja u procesu učenja i poučavanja mogu mnogo toga općenito reći o folk pedagogiji, koju uzima zdravo za gotovo. Učitelj može biti viđen kao demonstrator uzornih radnji i procedura, kao prenositelj objektivnog znanja. Prethodno navedena područja zasigurno su međusobno povezana na stanoviti način. Pretpostavke pojedinca o tomu kako učenik uči, primjerice, imaju implikaciju na to što on vjeruje da je uloga učitelja, i obratno.

---

<sup>155</sup> Vidi: Isto, str: 17.

Nadalje, Whling i Charters (1969.)<sup>156</sup> razmotrili su uvjerenja u okviru složenih organizacija koje se sastoje od skupova međusobno povezanih koncepata. Ti koncepti sadrže uvjerenja u obliku reprezentacija ili kognitivnih mapa vanjskog svijeta. Ove mape služe kao posrednici u stjecanju iskustva i reagiranju na stvarnost. Ova koncepcija uvjerenja uklapa se u ideju uvjerenja kao osobnog znanja, osobnih pedagogija i implicitnih teorija.

Munby (1982.) implicitne teorije također poistovjećuje s uvjerenjima učitelja.<sup>157</sup> U osvrtu na literaturu o procesima razmišljanja učitelja, C. Clark i P. Peterson (1986.) navode da teorije i uvjerenja učitelja predstavljaju bogatu riznicu znanja.<sup>158</sup> Učitelji stvaraju smisao u njihovom kompleksnom svijetu i reagiranju na nj, stvarajući složen sustav osobnog i profesionalnog znanja i teorija koje su, kao što Kagan (1992.) opisuje, često šutljive i nesvjesno nošene pretpostavke o učenicima, učionicama i materijalu koji se poučava.<sup>159</sup>

Na osnovi studija literature o odnosu znanja i uvjerenja, F. Pajares (1992.) sažima spoznaje o uvjerenjima na sljedeći način:<sup>160</sup>

- Uvjerenja su rano formirana i imaju tendenciju da se samoobnavljaju, čuvajući se čak i od kontradikcije uzrokovane nekim razlogom, vremenom, školovanjem ili iskustvom.
- Individue razvijaju sustav uvjerenja koji čine sva uvjerenja stečena kulturalnom transmisijom.
- Sustav uvjerenja ima adaptivnu funkciju u pomaganju individuama da definiraju i shvate sebe i svijet oko sebe.

<sup>156</sup> Vidi: Wehling, L., Charters, W. (1969). Dimensions of teacher beliefs about the teaching process. *American Educational Research Journal*, 6(1), str. 7-29.

<sup>157</sup> Vidi: Munby, H. (1982). The place of teachers' beliefs in research on teacher thinking and decision making, and an alternative methodology. *Instructional Science* (11), 201-225.

<sup>158</sup> Vidi: Clark, C., Peterson, P. (1986). Teachers' thought processes. U: Wittrock, M. (Ed.) *Handbook of research on teaching*. New York: Macmillan, str. 255-296.

<sup>159</sup> Vidi: Kagan, D. (1992). Implications of research on teacher belief. *Educational Psychologist*, 27(1), 65-90.

<sup>160</sup> Vidi: Pajares, F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62(3), str. 324.

- Znanje i uvjerenja su nerazdvojno isprepletena, ali potentna, utjecajna, evaluativna i epizodična. Priroda uvjerenja čini ih filtrom kroz koji se objašnjavaju novi fenomeni.
- Procesi razmišljanja vrlo vjerojatno prethode i kreiraju uvjerenja, ali efekt filtriranja struktura uvjerenja naposljetku prikazuje, redefinira, iskrivljuje ili preoblikuje subsekventno razmišljanje i procesiranje informacija.
- Epistemološka uvjerenja igraju ključnu ulogu u interpretaciji znanja u kognitivnom nadzoru.
- Uvjerenja imaju prvenstvo u odnosu na svoje poveznice ili u odnosu na ostala uvjerenja ili ostale kognitivne i afektivne strukture. Očite nekonzistentnosti mogu se protumačiti istraživanjem funkcionalnih poveznica i centraliziranošću uvjerenja.
- Supstrukture uvjerenja, kao što su edukacijska uvjerenja, moraju biti shvaćene ne samo u okviru njihovih međusobnih poveznica, nego i u odnosu na ostala, možda još centraliziranija, uvjerenja u sustavu. O tim supstrukturama psiholozi obično govore kao o stavovima i vrijednostima.
- Po svojoj prirodi i nastanku neka su uvjerenja manje upitna od drugih.
- Što je uvjerenje ranije ugrađeno u strukturu uvjerenja, to ga je teže izmijeniti. Novostečena su uvjerenja osjetljivija na promjenu.
- Promjena uvjerenja tijekom zrelog doba relativno je rijedak fenomen, a najčešći uzrok je zamjena jednog autoriteta za drugi ili *gestalt* promjena.
- Osobe su sklonije zadržati uvjerenja osnovana na netočnom ili nepotpunom znanju, čak i nakon što im se predoče znanstveno ispravna objašnjenja.
- Uvjerenja imaju instrumentalnu ulogu u definiranju zadataka i odabiru kognitivnih alata kojima se interpretiraju, planiraju i donose odluke u vezi tih zadataka; dakle, igraju bitnu ulogu u definiranju ponašanja i organizacije znanja i informacija.



- Uvjerenja snažno utječu na percepciju, ali mogu biti nepouzdana vodič o prirodi stvarnosti.
- Uvjerenja osoba utječu na njihova ponašanja.
- Uvjerenja moraju dovesti do zaključaka, a oni, pak, moraju uzeti u obzir podudarnost među tvrdnjama o uvjerenjima osoba, namjeri da se osobe ponašaju na određeni način i sukladno uvjerenjima.
- Do uzrasta kada učenik dolazi na fakultet, uvjerenja o poučavanju su dobro učvršćena (Pajares, 1992.).

Iz navedenog pregleda konceptualnih i empirijskih istraživanja uvjerenja učitelja, odrednice se uvjerenja mogu sistematizirati na sljedeći način (E.Murphy 2000.):

- Uvjerenja predstavljaju osobno znanje učitelja.
- Uvjerenja predstavljaju implicitne teorije.
- Uvjerenja su često prešutna i nesvjesna.
- Uvjerenja služe kao kognitivne mape.
- Uvjerenja služe kao posrednici za stjecanje iskustava i reakcija na okolinu.
- Uvjerenja predstavljaju kompleksan, međusobno povezan sustav.
- Uvjerenja imaju kognitivnu i afektivnu dimenziju.<sup>161</sup>

Iz navedenoga smo izveli definiciju uvjerenja, odnosno uvjerenja učitelja koja je relevantna za naše teorijsko i empirijsko istraživanje:

*Uvjerenja učitelja* predstavljaju složen i međusobno povezan sustav osobnog i profesionalnog znanja koji služi kao implicitna teorija i kognitivna mapa u procesu stjecanja iskustava i oblikovanju reakcija na okolinu. Uvjerenja se oslanjaju na kognitivne i afektivne komponente i često su prešutna.

Veoma blizak pojam uvjerenjima je – stav. Stav predstavlja "složeno mentalno stanje koje uključuje uvjerenja, osjećaje, vrijednosti i

<sup>161</sup> Vidi: Murphy, E. (2000). Strangers in a strange land: Teachers' beliefs about teaching and learning french as a second or foreign language in online learning environments. <http://www.ucs.mun.ca/~emurphy/strangers/toc.html>

dispozicije da se djeluje na određeni način".<sup>162</sup> Poznatija definicija stava, ona Thurstoneova (1932.), govori da je "Stav afekt za ili protiv nekog psihološkog objekta".<sup>163</sup> Prema je prema Eaglyju i Chaikenu (1993.) stav je psihološka tendencija prosuđivanja pojedinog entiteta s određenim stupnjem slaganja ili neslaganja.<sup>164</sup> Stav „reprezentira osobno slaganje ili neslaganje o nečemu – osobi, ponašanju ili događaju.“<sup>165</sup>

Stav se sastoji od tri komponente: kognitivne (ljudi se u procesu mišljenja i stvaranja ideja služe kategorizacijama); afektivne (ideju određenu prate emocije) i ponašajnu (predispozicija za akciju). Kognitivna komponenta stava povezana je s prosuđivanjem, odnosno opredjeljivanjem ili uspostavljanju određenog odnosa prema nekoj pojavi ili ljudskom djelovanju. Stav može biti eksplicitan ili implicitan. Ovih potonjih nismo svjesni iako oni na različite načine djeluju na naše ponašanje.

Stavovi su konstrukt blizak uvjerenjima pa ih se koristi kao sinonime. Uvjerenje je „mentalni stav prihvaćanja ili odobravanja neke propozicije bez cjelovitog intelektualnog znanja potrebnog za potvrdu njene istinitosti. Proces vjerovanja sadrži intelektualno prosuđivanje.“<sup>166</sup> Izložene opće spoznaje o stavovima vrijede i za stavove učitelja o učenju i poučavanju, odnosno stavove o progresivističkoj pedagogiji učitelja.

Drugo važno pitanje koje smo ovdje ispitali bilo je mogu li se mijenjati uvjerenja učitelja? Zašto? Teško je zamisliti reformu škole bez promjena uvjerenja učitelja. To je istodobno i jedno od najvažnijih istraživačkih pitanja o uvjerenjima. Treba reći da su dosadašnje spoznaje o promjeni uvjerenja relativno skromne.

Nasuprot željama onih koji promoviraju profesionalno napredovanje učitelja, izgleda da su uvjerenja učitelja statična (J. Nesper,

<sup>162</sup> [wordnet.princeton.edu/perl/webwn](http://wordnet.princeton.edu/perl/webwn)

<sup>163</sup> <http://www-unix.oit.umass.edu/~psych586/overheads/attdef.pdf>

<sup>164</sup> Vidi: isto

<sup>165</sup> [http://en.wikipedia.org/wiki/Attitude\\_\(psychology\)](http://en.wikipedia.org/wiki/Attitude_(psychology))

<sup>166</sup> <http://www.britannica.com/eb/article-9015210/belief> Ovo određenje Encyclopedie Brittanice prihvatili smo u našem empirijskom istraživanju.



1987.)<sup>167</sup>, otporna na promjenu (Brousseau i drugi, 1988.)<sup>168</sup>. Na njih ne utječu znanstvene spoznaje, kao ni spoznaje do kojih se došlo specifičnim edukacijskim istraživanjima (Hall , Loucks, 1982.)<sup>169</sup>.

Pajares (1992.) pruža uvid u funkcioniranje uvjerenja i načina na koje to funkcioniranje utječe na njihovu otpornost na promjene: [uvjerenja] daju osobni smisao i pomoć pri definiranju relevantnosti. Ona osobama pomažu u međusobnom prepoznavanju, stvaranju skupina i društvenih sustava. Na socio-kulturalnom nivou, ona osiguravaju elemente strukture, reda, smjera i zajedničkih vrijednosti. I s osobne i sa socio-kulturalne perspektive, sustavi uvjerenja smanjuju disonanciju i zbuđenost, čak i kad je disonancija logički opravdana nekonzistentnim uvjerenjima koje pojedinac nosi. Ovo je razlog zašto uvjerenja poprimaju emocionalne dimenzije i odupiru se promjeni. Ljudi žive u skladu sa svojim uvjerenjima, i ta se uvjerenja „osamostaljuju“ tako da pojedince identificiramo i razumijemo po samoj prirodi njihovih uvjerenja, po njihovim navikama.<sup>170</sup>

M. Rokeach (1968.) je ustanovio da je centraliziranost uvjerenja povezana s većom otpornošću na promjene.<sup>171</sup>

D. Woods (1996.) smatra da, kada su uvjerenja učitelja čvrsto povezana s ostalim uvjerenjima, teže podliježu promijeni. S druge strane, kada su uvjerenja manje povezana s ostalima, promjena nije tako složena operacija. Da bi se dogodila promjena, moraju se, u stanovitoj mjeri, dekonstruirati stara uvjerenja prije no što se novi skup može konstruirati. Ovaj proces, kaže Woods, može „voditi ka periodima dezorijentiranosti, frustracije, čak i boli“.<sup>172</sup> Nadalje, Woods primjećuje da učitelji ne mogu

<sup>167</sup> Vidi: Nespore, J. (1987). The role of beliefs in the practice of teaching. *Journal of Curriculum Studies*, 19(4),317-328.

<sup>168</sup> Vidi: Brousseau, B., Book, C., Byers, J. (1988). Teacher beliefs and the cultures of teaching. *Journal of Teacher Education*, 39(6),33-39

<sup>169</sup> Vidi: Hall, G. , Loucks, S. (1982). Bridging the gap: Policy research rooted in practice. In A. Lieberman , M. McLaughlin (Eds.), *Policy making in education*. Chicago: University of Chicago Press.

<sup>170</sup> Vidi: Pajares, F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62(3), str. 317.

<sup>171</sup> Vidi: Rokeach, M. (1968). *Beliefs, attitudes and values: A theory of organization and change*. San Francisco: Jossey-Bass.

<sup>172</sup> Woods, D., (1996). *Teacher Cognition in Language Teaching: Beliefs, decision-making and classroom practice*. Cambridge: Cambridge University Press, str. 293.



jednostavno po želji „promijeniti“ jedno posebno uvjerenje zato što je svako uvjerenje dio isprepletene mreže drugih uvjerenja. Zapravo, promjene učitelja mogu biti samo ohrabrivane, a ne i naređivane.

J. Nespore (1987.) objašnjava da promjena načina na koji nastavnici radi nije pitanje napuštanja uvjerenja, nego postupna zamjena s relevantnijim uvjerenjima.<sup>173</sup>

D. Dwyer i dr. (1992.) slažu se s Nesporom kada objašnjavaju da uvođenje promjene u obrazovanje mora respektirati promjene praksi učitelja, ali i promjene uvjerenja, postupnu zamjenu starih s novim, relevantnijim uvjerenjima koja se razvijaju iskustvima stečenima u promijenjenom kontekstu. Promijenjeni kontekst je utjecajna varijabla koja pravi razliku u uvjerenjima.<sup>174</sup> Novi kontekst na koji se oslanja njihovo istraživanje je tehnološki oblikovana okolina, razvijena u sklopu ACOT - projekta (Apple Classrooms of Tomorrow), a poglavito se usredotočuje na evaluaciju uvjerenja učitelja u visoko tehnologiziranim učionicama. Autori su ustanovili da „uvjerenja učitelja mogu biti najbolje promijenjena dok su promjene u vrhuncu, dok učitelji preuzimaju rizike i dok su suočeni s neizvjesnošću“.<sup>175</sup> Suočeni s promjenama, učitelji su prinuđeni ponovno evaluirati svoja uvjerenja o poučavanju i tek s promjenom tih uvjerenja mogu se dogoditi promjene nastave.

Ispitujući utjecaj uporabe tehnologije na poučavanje, G. Bracey (1993.) je analizirao tri izvješća o tehnologiji, uključujući i projekt - ACOT. Braceyeva je interpretacija da uporaba tehnologije služi kao katalizator promjena i da računala, „čini se, mijenjaju učitelje na načine za kojima su reformatori edukacije čeznuli“.<sup>176</sup> Rezultirajuće promjene su uključivale

<sup>173</sup> Vidi: Nespore, J. (1987). The role of beliefs in the practice of teaching. *Journal of Curriculum Studies*, 19(4), 317-328.

<sup>174</sup> Vidi: Dwyer, D., Ringstaff, C. i Sandholtz, J. (1992). Teacher beliefs and practices part 1: Patterns of change. The evolution of teachers' instructional beliefs and practices in high-access-to-technology classrooms first - fourth year findings. ACOT report #8. California: Astrale Computer Inc.

<sup>175</sup> Dwyer, D., Ringstaff, C., Sandholtz, J. (1991). Changes in teachers' beliefs and practices in technology-rich classrooms. *Educational Leadership*, 48(8), str. 52.

<sup>176</sup> Bracey, G. (1993). New pathways: Technology's empowering influence on teaching. *Electronic Learning*, 12(7), str. 9.

učitelje koji prilagođuju svoja uvjerenja o djelotvornom poučavanju. Autor zaključuje da su učitelji skloniji preuzeti rizik, dopustiti slobodniji rad učenika, više raditi kao podupiratelji i osiguravati više dinamičkih iskustava učenja. Do slična zaključka došli su Schofield i Verban (1988.) u istraživanju uporabe računala pri poučavanju matematike. Uvođenjem računala u učionicu ne samo da se mijenja ulogu učitelja, nego se evidentira sklonost konstruktivističkom pristupu.<sup>177</sup>

Pored toga, sposobnost uvjerenja da se mijenjaju u promijenjenom kontekstu tehnološki baziranog okruženja povezana je s procesom sukobljavanja. Čak i kad inovativni učitelji pokušaju promijeniti svoje prakse i uvjerenja, tradicionalno didaktičko okruženje i institucionalna okolina perpetuiraju tradicionalnu nastavnu metodiku (instrukcijska nastava), kao i curriculum usmjeren na nastavni predmet (Dwyer i ostali, 1992.).<sup>178</sup>

Dok učitelji mogu biti predani istraživanju mogućnosti moderne tehnologije, oni su „provjeravani od strane ravnatelja koji se ravnaju po instrukcijama iz 19. stoljeća“ (Dwyer i ostali, 1992.).<sup>179</sup>

U isto vrijeme, potražnja za učiteljskom profesijom može također dati određen otpor promjeni uvjerenja. Učitelji se nose sa značajnom potražnjom za njihovim poslom oslanjajući se na svoja uvjerenja: „Učitelji su, po prirodi njihova posla, pragmatičari. Oni moraju preživjeti dan; moraju biti spremni za slijedeći. Suprotstavljeni velikom broju računala ili ne, oni dolaze u svoje učionice već prvog dana njihovih karijera s duboko ukorijenjenim uvjerenjem o školstvu koje će mu pomoći da preživi oluju zahtjeva koji se pred njih postavljaju“ (Dwyer i ostali, 1992.).<sup>180</sup>

Promjena metoda poučavanja je kompleksan i izazovan proces. Zahtjev da se promijeni način na koji ljudi razmišljaju o tehnologiji ili o

<sup>177</sup> Vidi: Schofield, J., Verban, D. (1988). Computer usage in teaching mathematics: Issues which need answers. In D. Grouws, T. Cooney (Eds.) The teaching of Mathematics: A research agenda. Vol 1, N.J.: Erlbaum.

<sup>178</sup> Vidi: Dwyer, D., Ringstaff, C., Sandholtz, J. (1992). Teacher beliefs and practices part 1: Patterns of change. The evolution of teachers' instructional beliefs and practices in high-access-to-technology classrooms first - fourth year findings. ACOT report #8. California: Astr.le Computer Inc., str. 2.

<sup>179</sup> Vidi: Isto, str. 2.

<sup>180</sup> Isto, str. 8.



novim metodama učenja i poučavanja nije se pokazao učinkovitim. Kao što pokazuju rezultati, ljudska uvjerenja su toliko inertna i isprepletana sa znanjima i životnim iskustvima da su otporna na izravnu manipulaciju. Promjena ljudskih uvjerenja ekvivalentna je promjenama osobe. Kao što Nespor (1987.) objašnjava: „...sustavi uvjerenja često sadrže osjećaje i evaluacije, živopisna sjećanja osobnih iskustava i pretpostavke o postojanju entiteta i alternativnih svjetova, od čega sve navedeno nije otvoreno za vanjsku evaluaciju ili kritičku provjeru...“<sup>181</sup>

Razlike u uvjerenjima učitelja istraživači često kategoriziraju kao ponašajne (transmisijska) ili konstruktivističke. Takva dihotomija, dok je korisna za jasnu kategorizaciju uvjerenja, istodobno može odvesti u pogrešan smjer. Teorije o učenju, kao što je konstruktivizam, vrlo su raznolike tako da je posve upitno koliko je opravdano vršiti takve kategorizacije u okvirima dihotomije ponašajno/konstruktivistički pristup. Već su same te teorije poučavanja i učenja kompleksne i otvorene interpretacijama, kao što su i učiteljska uvjerenja sama po sebi kompleksna, ponekad kontradiktorna, i stoga se opiru jezgrovitoj klasifikaciji.

U studiji o budućim učiteljima Klien (1996.) govori da učiteljska uvjerenja mogu biti eklektična i kontradiktorna te da učitelji mogu imati i transmisijske i konstruktivističke poglede. U svojoj studiji o uvjerenjima o učenju i znanju provedenoj na primjerima 279 budućih učitelja, većina je poduprla pogled na učenje koji uključuje i konstruktivističke i transmisijski utemeljene predmete. Dok su se sudionici u studiji suglasili s konstruktivističkim stavkama studije, nisu simultano odbacivali transmisijski pogled na poučavanje. Zanimljiv je Klienov zaključak o tome da za neke teoretičare „konstruktivizam označava skup povezanih uvjerenja, dotle se ta ista uvjerenja mogu pojaviti i neovisno jedan o drugom“.<sup>182</sup> Stoga zaključuje da mnogi budući učitelji mogu imati kontradiktorne setove

<sup>181</sup> Nespor, J. (1987). The role of beliefs in the practice of teaching. *Journal of Curriculum Studies*, 19(4), str. 321.

<sup>182</sup> Klien, P. (1996). Preservice teachers' beliefs about learning and knowledge. *The Alberta Journal of Educational Research*. Vol XLII, 4, str. 369.



uvjerenja, ovisno o kontekstima, a ona mogu istovremeno reflektirati konstruktivistički i transmisivski pristup. Klien objašnjava ova otkrića tako što predlaže da uvjerenja „nisu organizirana u koherentno tijelo znanja“<sup>183</sup> ili da budući učitelji na neki način usklađuju različite pristupe, predmete ili filozofije.<sup>184</sup>

V. Collinson je (1996.) napravio studiju slučaja o razvoju nastavnog osoblja petog razreda i pronašao različita uvjerenja o poučavanju i učenju koji „proizvode tenzije između pristaša ponašajnih i konstruktivističkih paradigma“<sup>185</sup>

A. Schoenfeld (1985.) u poučavanju matematike polazi od problemske nastave. Uspješnost u matematici pretpostavlja četiri kategorije znanja i vještina: (1) izvore propozicijskih i proceduralnih znanja matematike ; ( 2) heuristička znanja - strategije i tehnike rješavanja problema, npr. crtanje figura (shema); (3) znanja kontrole odluke o tome kada će se i koje strategije primijeniti i (4) uvjerenja - matematički "pogled na svijet" koji određuje kako netko pristupa problemu, odnosno kulturalna komponenta učenja matematike (sustav uvjerenja). Osobna uvjerenja kao pogled na svijet utječu na proces rješavanja problema.<sup>186</sup>

Dok su neki učitelji bili sposobni artikulirati razloge zašto daju prednost jednoj od paradigmi, ostali jednostavno „nisu imali specifičan vokabular da bi izrazili kako se osjećaju“.<sup>187</sup>

Pored toga, pedagoška uvjerenja učitelja došla su na vidjelo u skupnim diskusijama kroz „primjetno različite vokabulare“. Dok su neki učitelji razgovarali o „integraciji curriculuma“ i „pronalaženju nivoa djece“, ostali su se osvrnuli na potrebu da „pokriju curriculum“ i „poprave

<sup>183</sup> Isto, str. 370.

<sup>184</sup> Vidi: isto, str. 370.

<sup>185</sup> Collinson, V. (1996). Staff development through inquiry: Opening a pandora's box of teachers beliefs. Paper prepared for the Annual Meeting of the Association of Teacher Educators St. Louis, MO. str. 10.

<sup>186</sup> Vidi: Schoenfeld, A. (1985). Mathematical Problem Solving. New York: Academic Press.

<sup>187</sup> Collinson, V. (1996). Staff development through inquiry: Opening a pandora's box of teachers beliefs. Paper prepared for the Annual Meeting of the Association of Teacher. str. 10.

ocjene".<sup>188</sup> Učitelji koji su se priklonili ponašajnoj orijentaciji paradigmi vjerovali u efikasnost poučavanja do testa, a bili su zabrinuti hoće li biti „sposobni pokriti sve“ i zbog toga što se njihov rezultat gleda na temelju rezultata testova njihovih učenika.

U osvrtu na literaturu i učiteljskim uvjerenjima i znanju, Calderhead (1996.) sažima uvjerenja učitelja. Kategorizirao ih je u dvije kategorije: neki učitelji vide poučavanje kao proces prijenosa znanja, a drugi kao proces vođenja dječjeg učenja ili kao proces razvijanja socijalnih odnosa. Također razlikuje uvjerenja učitelja utemeljena na njihovom iskustvu. Budući učitelji koji započinju sa sustavima uvjerenja temeljenim na kontroli naglašavaju važnost reda i discipline i vođenju aktivnosti djece, te za vrijeme nastave ovi stavovi postaju sve liberalniji i okrenuti djetetu. Međutim, kad učitelj počne raditi puno radno vrijeme, opet se vraća sustavu uvjerenja utemeljenim na kontroli.

Uvjerenja učitelja o kurikulumu također su temeljna kada se kraju privode značajne inovacije. Taylor (1990.) govori o *determinističkim uvjerenjima* učitelja.<sup>189</sup> On smatra da državni kurikulum predviđa premalo kontrole i slobode učiteljima u interpretaciji. Učitelji shvaćaju kurikulum kao realni objekt, umjesto da ga gledaju kao socijalno dogovoreno znanje. Rezultat takvih uvjerenja je to, kaže Taylor, da učitelji ne uspijevaju prilagoditi svoju ulogu lokalnim uvjetima, i povrh toga, prilagoditi ulogu menadžera koji se brine za usvajanje nastavnog plana i kontrolu interakcija među učenicima. Umjesto toga, objašnjava Taylor, oni bi trebali pomagati učenicima u „savladavanju prirode njihovih obrazovnih aktivnosti“.<sup>190</sup> Prawat (1992.) zaključuje da su učiteljska uvjerenja o poučavanju i učenju usko povezana s uvjerenjima o kurikulumu. Opisuje učiteljski „dihotomni pogled na učenika i na curriculum“ kao jedan od setova uvjerenja koji će

<sup>188</sup> Isto, str. 11.

<sup>189</sup> Vidi: Taylor, P. (1990). The influence of teachers' beliefs on constructivist teaching practices. Paper presented at the Annual Meeting of the American Research Association, (Boston, MA, April 17-20).

<sup>190</sup> Taylor, P. (1990). The influence of teachers' beliefs on constructivist teaching practices. Paper presented at the Annual Meeting of the American Research Association, (Boston, MA, April 17-20).



priječiti usvajanje konstruktivističkog pogleda na poučavanje i učenje. On govori da učitelji trebaju otvorenije gledati na curriculum, kao na «mrežu važnih ideja koje se tek trebaju istražiti», prije nego kao «kolegij kojega treba izvesti»<sup>191</sup>. Prawat objašnjava da su učiteljska uvjerenja glavna zapreka edukacijske reforme „zbog njihove privrženosti zastarjelim oblicima nastave koje naglašavaju činjenično i proceduralno znanje nauštrb dubljih nivoa razumijevanja”.<sup>192</sup> Uvjerenja učitelja, tvrdi Prawat, nisu sukladna konstruktivističkom pristupu poučavanju i učenju.

Na početku profesionalne izobrazbe mnogi učitelji poučavanje vide kao predavanje, a učenje kao zapamćivanje, uvjerenja koja predstavljaju prepreku u kretanju učitelja prema konstruktivističkom pristupu (Calderhead, 1988; Russel, 1988.).<sup>193</sup> Prkositi fundamentalnim uvjerenjima učitelja o poučavanju i učenju stoga predstavlja važan korak u naporu da se provede obrazovna reforma.

Konstruktivistička teorija znači radikalan pomak u razmišljanju učitelja i oblikovanju njegove uloge, jer se pred učitelja postavljaju veći zahtjevi (Prawat, 1992.).<sup>194</sup>

Da bi napravili pomak u svojim uvjerenjima kako bi ona zadovoljila konstruktivističku epistemologiju, učitelji bi trebali razviti nove prakse i napustiti već dobro ustaljene i, čini se, uspješne prakse (Taylor, 1990.).<sup>195</sup> Da bi to postigli, učitelji bi prvo trebali prevladati neke od prepreka koje stoje na putu mijenjanja njihovih praksi. Taylor je primijetio da je učitelj „limitiran ograničenjima koja asocira sa inherentnom prirodom curriculum a i

<sup>191</sup> Prawat, R. (1992). Teachers' beliefs about teaching and learning: A constructivist perspective. *American Journal of Education*, 100, str. 382.

<sup>192</sup> Isto, str. 354.

<sup>193</sup> Vidi: Calderhead, J. (1988). The contribution of field experiences to student primary teachers' professional learning. *Research in Education*, 40,33-49.

Russel, T. (1988). From preservice teacher education to first year of teaching: A study of theory and practice. In J. Calderhead (Ed.), *Teachers' professional learning* (str..13-34). London: Falmer Press

<sup>194</sup> Vidi: Prawat, R. (1992). Teachers' beliefs about teaching and learning: A constructivist perspective. *American Journal of Education*, 100, (354-395).

<sup>195</sup> Vidi: Taylor, P. (1990). The influence of teachers' beliefs on constructivist teaching practices. Paper presented at the Annual Meeting of the American Research Association, (Boston, MA. April 17-20).



učenika".<sup>196</sup> Razvoj konstruktivističke pedagogije učitelja ometaju uvjerenja da učenici očekuju njihovo zauzimanje dominantne uloge, kao i odgovornost za ostvarivanje nastavnog plana. Taylor je zaključio da usvajanje konstruktivističkih uvjerenja ometa učiteljska pozitivna epistemologija, kao i ograničenja koja učitelj povezuje s politikama učenika i kurikulumu. Rekonstrukcija učiteljskih uvjerenja zahtijeva ne samo samopregovaranje, nego i socijalno pregovaranje s učiteljima, učenicima i širom školskom zajednicom.

Daljnja zapreka učiteljskom usvajanju uvjerenja sukladnih konstruktivističkom poučavanju odnosi se na samu prirodu konstruktivističke teorije. Konstruktivizam je nova teorija i mnoge njene implikacije još nisu objašnjene. Dok su konstruktivistički pogledi na učenje razvijeni, to nije slučaj s konstruktivističkim pogledom na poučavanje. Prawat zaključuje da je konstruktivizam otvoren mnogim tumačenjima. Dok bi glavna zapreka obrazovnoj reformi mogla biti neprimjerena učiteljska uvjerenja, promjena tih uvjerenja u smjeru reflektiranja konstruktivističke pozicije mogla bi biti još veći zastrašujući izazov (R. Prawat, 1992.).<sup>197</sup>

Rezultati provedene analize i spoznaje što smo ih izložili bacaju novo svjetlo na shvaćanja o prirodi složenog konstrukta kao što su to uvjerenja, na to kako su strukturirana, koja je njihova funkcija u našem mentalnom funkcioniranju i pod kojim se uvjetima mogu mijenjati. Ove su spoznaje, a i daljnja istraživanja, potrebna kako bismo teorijski relevantno utemeljili početno obrazovanje budućih učitelja i cjeloživotno profesionalno obrazovanje učitelja te razvili i oblikovali primjerenu strategiju usavršavanja obrazovnog procesa i provodili školske reforme.

<sup>196</sup> Taylor, P. (1990). The influence of teachers' beliefs on constructivist teaching practices. Paper presented at the Annual Meeting of the American Research Association, (Boston, MA, April, str. 19.

<sup>197</sup> Vidi: Prawat, R. (1992). Teachers' beliefs about teaching and learning: A constructivist perspective. *American Journal of Education*, 100, (354-395).

### 3. REFLEKTIVNO UČENJE - MODELI POUČAVANJA

U kontekstu implicitne progresivističke pedagogije, četvrti ključni pojam je iskustveno ili reflektivno učenje i poučavanje. Naime, tradicija progresivnog obrazovanja, uz usredotočenost na učenika kao subjekta obrazovanja, promoviralo je ideje iskustvenog učenja i poučavanja. Iskustveno ili reflektivno učenje i poučavanje studiozno je revidirano tijekom 20. stoljeća, tako da danas imamo zavidan korpus spoznaja o ovom pedagoškom pitanju. Međutim, i danas se obrazovne i školske reforme sramežljivo utemeljuju na ovim zasadama progresivističke pedagogije. Ovaj model učenja i poučavanja polazi od istraživanja – refleksije, epistemoloških uvjerenja i nastavne prakse te aktivnosti koje se zahvaćaju procesom refleksije.

Dakle, u nastavku ćemo pozornost usmjeriti na modele poučavanja učitelja i načine na koji učenici stječu znanja koje nazivamo reflektivno učenje i poučavanje. Poslužit ćemo se usporedbama tradicionalnog (objektivističkog) predavačkog modela poučavanja učitelja i reflektivnog, akcijsko-istraživačkog, progresivističkog, na rješavanje problema usredotočenog modela poučavanja učitelja.

Kritika transmisijskog modela temelji se na konstruktivističkoj postavci da su znanja stečena primjenom transmisijskog modela poučavanja učitelja nerijetko apstraktna, dekontekstualizirana, nekvalitetno strukturirana i nisu povezana s prethodnim iskustvima i znanjima učenika.<sup>198</sup> Sam proces njihova stjecanja čini ih raspoloživim samo za akademske potrebe i valjanima samo u testnim situacijama, a ne u životu.

Transmisijski model poučavanja temelji se na transmisijskom modelu komunikacije koji su 1949. godine razvili C. E. Shannon i W. Weaver. Metaforom «transporta» taj model smanjuje komunikaciju na

<sup>198</sup> Vidi: Chandler, D. (2000). The Transmission Model of Communication. <http://www.aber.ac.uk/media/Documents/short/trans.html#N>



proces "prijenosa informacija". Osnovni elementi modela su: izvor informacija, transmitter, kanal, prijemnik, destinacije (odredište) i buka.<sup>199</sup> Temeljna metafora komunikacije kao transmisije (prijenosa) je prisutna u svakodnevnoj uporabi, ali zahtijeva temeljitije kritičko preispitivanje u pedagozijskom diskursu.

Transmisijski model uloge učitelja odgovara shvaćanjima ponašajne odgojno-obrazovne filozofije koja polazi od objektivističke paradigme pedagogije. Uloga učitelja svodi se na pripremu i prijenos informacija učenicima. Uloga učenika je primanje i «pohranjivanje» informacija te djelovanje na osnovu tih informacija. Nasuprot tome, transakcijski ili transformacijski model uloge učitelja temelji se na shvaćanju učitelja kao reflektivnog praktičara.

Osnovni pojam u ovome konceptu je refleksija.

M. Pennington (1992.) reflektivno poučavanje definira kao "oslobađanje kroz iskustvo i ogledanje iskustva."<sup>200</sup> Ideju reflektivnog učenja autor proširuje tako da je povezuje s razvojem refleksije, gdje «je refleksija viđena kao input za razvoj, a također i kao output razvoja».<sup>201</sup>

Nadalje, autorica pretpostavlja reflektivno/razvojnu orijentaciju «kao mjeru za (1) unaprjeđivanje razrednih procesa i ishoda i (2) razvoj samopouzdanih, samomotiviranih učitelja i učenika.»<sup>202</sup> Ova autorica stavlja naglasak na cikličnost analize, povratne informacije i prilagodbe te na spiralno ponavljanje ciklusa usavršavanja nastave u razredu.

Pennington (1995.) kaže da promjene i razvoj učitelja traže razvoj svijest o potrebi uvođenja promjene. Ona razvoj učitelja definira kao «metastabilan sustav kontekst-interaktivnih promjena koje uključuju

<sup>199</sup> Vidi: Fiske, J. (1982). *Introduction to Communication Studies*. London: Routledge; Thwaites, T., Davis, L., Mules, W. (1994). *Tools for Cultural Studies: An Introduction*. South Melbourne: Macmillan; Russell, E., McClintock, A. (1990). *If You Take My Meaning: Theory into Practice in Human Communication*. London: Arnold.

<sup>200</sup> Pennington, M. (1992). *Reflecting on teaching and learning: A development focus for the second language classroom*. U: *Perspectives on Second Language Classroom Teacher Education*. eds. Flowerdew, J. Brock, M. i Hsia, S. Kowloon: City Polytechnic of Hong Kong, str. 47.

<sup>201</sup> Isto, str.47.

<sup>202</sup> Isto, str. 51.



permanentni ciklus inovativnog ponašanja i prilagodbu okolnostima.»<sup>203</sup> Ona vidi dvije ključne komponente promjena: inovacije i kritičku refleksiju. U studiji promjena kroz ciklus učitelja srednjih škola ističe da «dubljom refleksijom učitelji stječu umijeće rekonstrukcije okvira poučavanja tako da u poučavanju riješe prethodno proturječne elemente.»<sup>204</sup>

Richards (1990.) refleksiju sagledava kao ključni element razvoja učitelja. Samoistraživanje i kritičko mišljenje može «pomoći učiteljima da krenu od nivoa na kojemu je njihovo djelovanje bilo impulzivno, intuitivno ili rutinsko, k nivou gdje će njihovo poučavanje biti usklađeno s refleksijom i kritičkim mišljenjem.»<sup>205</sup>

U intervjuu, Richards ovako definira kritičku refleksiju: «Kritička se refleksija upućuje na aktivnost ili proces u kojemu je iskustvo ponovno osviješteno, razmotreno i vrednovano, obično u odnosu na širu svrhu. To je odgovor na prošlo iskustvo i uključuje svjesno prizivanje i ispitivanje iskustva kao osnove za evaluaciju i donošenje odluke te kao izvor za planiranje aktivnosti.»<sup>206</sup>

Za Zeichnera i Listona (1987.), reflektivna akcija "znači aktivno, postojano promišljanje svih uvjerenja ili pretpostavljenih oblika znanja. Rutinske akcije su vođene tradicijom, vanjskim autoritetom ili okolnostima".<sup>207</sup>

#### Različiti pristupi reflektiranju poučavanja

Tip refleksije	Autor	Sadržaj refleksije
Tehnička racionalnost	Schulman, 1987. VanMannen, 1977.	Ispitivanje kako u nastavi koristimo metodičke vještine i postupke s obzirom na teorijska znanja i spoznaje istraživanja koje posjedujemo.
Refleksija u akciji	Schon, 1983, 1987.	Bavljenje s odabranim

<sup>203</sup> Isto, str. 706.

<sup>204</sup> Vidi: isto, str. 725.

<sup>205</sup> Richards, J. (1990). Beyond training: A search for teacher education in language teaching. *Language Teacher*, 14, 2, str. 5.

<sup>206</sup> Farrell, T. (1995). Second language teaching: Where are we and where are we going? An interview with Jack Richards. *Language Teaching: The Korea TESOL Journal*, 3, 3, str.95.

<sup>207</sup> Zeichner, K. i O. Liston. (1987). Teaching student teachers to reflect. *HER*, 57, 1, str. 34.

		profesionalnim problemima redom kojim se pojavljuju. Nekih se misli možemo prisjetiti i kasnije i podijeliti ih s drugima.
Refleksija o akciji	Schon 1983, 1987; Hatton i Smith, 1995; Gore i Zeichner, 1991.	Učiteljeva rekapitulacija (prisjećanje) rada nakon sata. Taj rad (poučavanje) daje argumente za promjenu aktivnosti ili ponašanja u razredu.
Refleksija za akciju	Killon i Todnew, 1991.	Proaktivno mišljenje radi upravljanja budućim aktivnostima.
Akcijska istraživanja	Carr i Kemmis, 1986.	Samo-reflektivno ispitivanje sudionika socijalnog okruženja kako bi poboljšali svoju praksu.

Zeichner i Liston (1987.) definiraju poučavanje kao "aktivnost kada netko (učitelj) nekoga poučava (učenika) o nečemu (curriculum) na nekom mjestu i u neko vrijeme".<sup>208</sup>

U prvom tipu refleksije - tehničkoj racionalnosti - učiteljevi postupci i metode ispituju se nakon nastave. Refleksija se usredotočuje na djelotvornu primjenu vještina i tehničkih znanja u nastavi (M. VanMannen 1977.)<sup>209</sup> i na kognitivni aspekt poučavanja (Schulman, 1987.).<sup>210</sup>

Drugi tip reflektivne prakse je refleksija u akciji. Naši opisi, kaže Schon (1987.),<sup>211</sup> znaju ponekad biti prikriiveni, ali i ti su opisi simboličke konstrukcije - znanje-u-akciji je dinamično, dok su činjenice statične. Za Schona (1983., 1987.)<sup>212</sup>, mišljenje je uklopljeno u akciju. Znanje-u-akciji je središte profesionalne prakse. Refleksija-u-akciji, prema Schonu (1983.), usmjerena je razmišljanjem o tomu što radimo u razredu dok to radimo; to

<sup>208</sup> Zeichner, K. i O. Liston. (1987). Teaching student teachers to reflect. HER, 57, 1, str. 87

<sup>209</sup> Vidi: VanMannen, M. (1977). Linking ways of knowing with ways of being practical. Curriculum Inquiry, 6, str.. 205-228.

<sup>210</sup> Vidi: Schulman, L. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. Harvard Educational Review, 57, str.. 1- 22.

<sup>211</sup> Vidi: Schon. (1987). Educating the reflection practitioner: Towards a new design for teaching and learning in the profession. San Francisco, CA: Josey-Bass Publishers.).

<sup>212</sup> Vidi: Schon, D. A. (1983). The reflective practitioner. New York: Basic Books; Schon (1987). Educating the reflection practitioner: Towards a new design for teaching and learning in the profession. San Francisco, CA: Josey-Bass Publishers.).

mišljenje ili misao automatski preoblikuje ono što radimo. To je sekvenca trenutaka u procesu refleksije-u-akciji:

1. situacija ili akcija koja se pojavi, na koju reagiramo spontananim rutiniranim odgovorom kao znanjem-u-akciji;
2. rutinski odgovori koji stvaraju iznenađenja, neočekivane ishode koje učitelj nije u stanju svrstati u neku kategoriju znanja-u-akciji. To nam privlači pozornost.
3. to iznenađenje vodi u refleksiju tijekom (u) akcije. Refleksija postiže određenu razinu spoznaje i ne traži verbalizaciju;
4. refleksija-u-akciji ima kritičku funkciju. Ona propituje strukturu spoznavanja-u-akciji. Sada kritički mislimo o mišljenju koje smo prethodno imali;
5. refleksija potiče malo, ali narastajuće provjeravanje.<sup>213</sup>

Mislimo unaprijed pokušavajući našom novom aktivnošću objasniti novoopaženu situaciju ili događaje. Schon (1983.)<sup>214</sup> kaže da je refleksija-u-akciji reflektivni razgovor sa sadržajem ili situacijom.

Treći tip refleksije nazivamo refleksija-o-akciji. Ona se bavi mišljenjem koje se nalazi u pozadini onoga što radimo, s ciljem da otkrijemo kako naše spoznavanje-u-akciji može pridonijeti rješavanju nepredviđenih aktivnosti (Schon 1987., Hatton i Smith, 1995.).<sup>215</sup>

To uključuje reflektiranje u našim refleksijama-u-akciji ili mišljenje o načinu na koji mislimo, ali je to različito od reflektiranja-u-akciji.

Četvrti tip nazivamo refleksija-za-akciju. To je različit tip u odnosu na prethodne po tome što je ta refleksija po svojoj prirodi proaktivna. Killon i Todnew (1991.) navode da je refleksija-za-akciju poželjan ishod oba prethodna tipa refleksije - refleksije-u-akciji i refleksiji-o-akciji; oni kažu da «mi poduzimamo refleksiju ne toliko radi prošlosti ili da postanemo sigurniji

<sup>213</sup> Vidi: Schon, D. A. (1983). *The reflective practitioner*. New York: Basic Books

<sup>214</sup> Vidi: Schon, D. A. (1983). *Isto*.

<sup>215</sup> Vidi: Schon, D. A. (1987). *Educating the reflection practitioner: Towards a new design for teaching and learning in the profession*. San Francisco, CA: Josey-Bass Publishers.). Hatton, N. i Smith, D. (1995). Reflection in teacher education: Towards definition and implementation. *Teaching and Teacher Education*, 11, 1, str.. 33-39.



u metakognitivne procese koje iskušavamo, nego da vodimo buduće aktivnosti (veoma praktična svrha)».<sup>216</sup>

Peti tip je refleksija povezana s akcijskim istraživanjem. Ova se istraživanja bave (McFee, 1993.) istraživanjem vrijednosti praktičnog metodičkog znanja koje učitelji primjenjuju u nastavi.<sup>217</sup> To se odnosi na pretvaranje istraživanja u akciju. McFee (1993.) kaže: "To je istraživanje u (1) određenog načina na koji se izvodi nastava - praktičnih znanja i (2) istraživanje osnovano na određenom modelu znanja i istraživanja s akcijom kao ishodom (.....) to znanje je praktično znanje."<sup>218</sup>

Carr i Kemmis (1986:182.) akcijsko istraživanje definiraju kao "oblik samorefektivnog istraživanja koje izvode sudionici (učitelji, ravnatelji ...) u socijalnim situacijama s nakanom da unaprijede racionalnost i pravednost (a) vlastitih socijalnih i obrazovnih praksi, (b) njihova razumijevanja tih praksi i (c) situacija (i ustanova) u kojima se ta praksa izvodi."<sup>219</sup>

Hatton i Smith smatraju da koncept kritičke refleksije "implicira prihvaćanje partikularne ideologije".<sup>220</sup> Ovaj pogled na kritičku refleksiju poučavanja upućuje također na moralne i etičke probleme te uključuje "izvođenje moralnih prosudbi o tome jesu li profesionalne aktivnosti nepristrane, respektiraju li sve osobe ili ne?" (N. Hatton i D. Smith, 1995.)<sup>221</sup>

U kritičku refleksiju može biti ugrađen i širi socijalno-povijesni i kulturološko-politički kontekst (K. Zeichner i O. Liston, 1987., Schon, 1983, Shon, 1987.).<sup>222</sup>

<sup>216</sup> Killon, J. i G. Todnew. (1991). A process of personal theory building. *Educational Leadership*, 48, 6, str. 15.

<sup>217</sup> Vidi: McFee, G. (1993). Reflections on the nature of action-research. *Cambridge Journal of Education* 23, 2, str.. 173-183.

<sup>218</sup> McFee, G. (1993). Reflections on the nature of action-research. *Cambridge Journal of Education* 23, 2, str. 178..

<sup>219</sup> Carr, W., S. Kemmis. (1986). *Becoming critical: Education, knowledge and action research*. London: Falmer Press, str. 182.

<sup>220</sup> Hatton, Smith (1995:35), Hatton, N., Smith, D. (1995). Reflection in teacher education: Towards definition and implementation. *Teaching and Teacher Education*, 11, 1, str.. 33-39.

<sup>221</sup> Vidi: Isto, str. 35.

<sup>222</sup> Vidi: Zeichner, K. i Liston, O. (1987). *Teaching student teachers to reflect*. HER, 57, 1, str.. 22-48; Schon, D. A. (1983). *The reflective practitioner*. New York: Basic Books; Shon (

Richards (1990.) ne pravi razliku između refleksije i kritičke refleksije, niti uzima u obzir šire društvo kada definira reflektivnu praksu. Ni Day's (1993.) u svoju koncepciju analitičke refleksije ne uključuje šire društvo.<sup>223</sup> Također ni Pennington (1995.) definirajući kritičku refleksiju kao "proces informiranja pojačan kroz inovacije u odnosu na učiteljeve postojeće učiteljeve sheme poučavanja".<sup>224</sup> Ni ona u definiciju kritičke refleksije također ne uključuje širi društveni aspekt.

L. Bartlett (1990:204.) ukazuje na potrebu da se, u bilo koju definiciju kritičke refleksije, uključi šire društvo. Ako želimo da učitelji postanu kritički reflektivni, oni moraju «nadići čisto tehnički aspekt poučavanja i misliti na ono što stoji u pozadini potrebe da usavrši nastavne tehnike». <sup>225</sup> Kritičku refleksiju oni vide kao smještanje poučavanja u širi socijalni i kulturni kontekst.

Reflektivni proces dopušta (Lange, 1990.) razvoj pozitivnih stavova učitelja prema eksperimentu u okviru rastućeg znanja i iskustva. Pruža im priliku da ispituju odnose s učenicima, svoje vrijednosti, sposobnosti, uspjehe i pogreške u realističnom kontekstu. Time započinje razvoj učitelja u pravcu postajanja učitelja-eksperta.<sup>226</sup>

Prednosti reflektivnog poučavanja:

- oslobađa učitelja od impulzivnosti ili rutine,
- omogućuje učitelju da radi u oslobađajućim, namjeravanom i izbjegne sindrom učitelja - «Ne znam što ću danas raditi»,
- izdvaja učitelje kao ljude intelektualce,

---

1987). *Educating the reflection practitioner: Towards a new design for teaching and learning in the profession*. San Francisco, CA: Josey-Bass Publishers.

<sup>223</sup> Vidi: Day, C. (1993). Reflection: A necessary but not sufficient condition for teacher development. *British Educational Research Journal*, 19, 1, str. 83-93.

<sup>224</sup> Pennington, M. (1992). Reflecting on teaching and learning: A development focus for the second language classroom. U: *Perspectives on Second Language Classroom Teacher Education*. eds. Flowerdew, J, Brock, M. i Hsia, S. Kowloon: City Polytechnic of Hong Kong, str. 106.

<sup>225</sup> Bartlett, L. (1990). Teacher development through reflective teaching. In *Second Language Teacher Education*. eds. J. Richards i Nunan, D. New York: Cambridge University Press.

<sup>226</sup> Vidi: Lange, D. (1990). A blueprint for a teacher development program. In *Second Language Teacher Education*. eds. Richards, J i Nunan, D. New York: Cambridge University Press. str. 240-250.



- kao učitelj stječe iskustvo u zajednici profesionalnih učitelja, osjeća potrebu da se razvija iznad početnog stanja «preživljavanja» u razredu i rekonstruira određenu osobnu teoriju za praksu.

Kao što je rekao J. Dewey (1933., 87.), razvoj dolazi s «rekonstrukcijom iskustva» ali, dodat ćemo, refleksijom vlastitog iskustva mi možemo rekonstruirati svoju osobnu pedagošku perspektivu.

Neki autori u transakcijskom modelu učitelja ističu dimenziju enkulturacije. Konceptija poučavanja prema modelu enkulturacije polazi od cjelovitosti i složene strukturiranosti obrazovne sredine. Aktivnosti učenja, mišljenja i intelektualnog djelovanja najčešće su povezane sa situacijama i kontekstom u koji su učenici neposredno uključeni. U školi, kao i u drugim sredinama, učenici teže da aktivnosti provode uz potporu, poticaje i u primjerenoj sredini.<sup>227</sup>

Dok transmisijski model od učitelja traži samo pripremu i prijenos poruka o tome što učenik uči, model enkulturacije od učitelja traži kreiranje kulture mišljenja u razredu. U svakom razredu razvija se specifična razredna kultura, a učenici su uključeni u proces enkulturacije, znali to ili ne. U razredima u kojima su već otprije naglašene neke postavke o tome kako razmišljati, postavke o rješavanju problema umjesto pasivnog primanja informacija, nastava je usmjerena na postavljanje pitanja, ispitivanje pretpostavki i traženje potvrda. Model enkulturacije također predviđa potpuno različite didaktičke upute u odnosu na transmisijski model. U kulturalnom kontekstu razreda, korisno je enkulturaciju promišljati na tri, međusobno povezana načina: kroz enkulturalne primjere, kulturalne interakcije, izravnim poučavanjem kulturalnih znanja i aktivnosti.<sup>228</sup>

<sup>227</sup> Vidi: Costa, A. L. (1991). The school as a home for the mind. In *Developing minds: A resource for teaching thinking*, revised edition, Vol. 1., A. L. Costa, (Ed.). Alexandria: ASCD

<sup>228</sup> Vidi: Tishman, S., Jay, E., Perkins, D. N. (1992). *Teaching Thinking Dispositions: From Transmission to Enculturation*. Harvard University.  
<http://learnweb.harvard.edu/alps/thinking/docs/artide2.html>



Zanimljiva je asocijativna klasifikacija modela učenja i poučavanja koju, uz pomoć ilustracije, navodi J. Wink (2007.). Kroz tri pedagoške perspektive autor metaforički opisuje tri modela učenja i poučavanja: transmisijski, generativni i transformativni model.<sup>229</sup>

Transmisijski model učenja i poučavanja - slikovna je reprezentacija transmisijskog modela učenja i poučavanja (bankarski model).

Slika 1: Transmisijski model učenja i poučavanja



U ovom pristupu nastavnik najčešće govori pred razredom, a učenici slušaju sjedeći poredani u redove klupa. Na slici se jasno vidi da riječi koje izlaze iz usta nastavnice, ulaze na jedno uho učenika, a na drugo izlaze. Učenik u zadnjem redu čak i ne sluša što nastavnica govori, jer drijema. S desne strane slike je nacrtano korijenje biljke, koje predstavlja činjenicu da ovaj model učenja i poučavanja pretpostavlja da zasađivanje znanja s vremenom dovodi do generiranja znanja kod učenika.

U generativnom modelu edukacije nastavnik i učenici su mnogo bliži jedni drugima.

Slika 2: Generativni model učenja i poučavanja

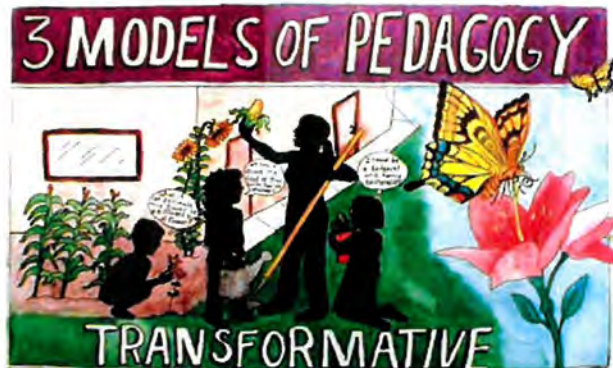
<sup>229</sup> Wink, J. (2007). Perspectives on Pedagogy. [www.joanwink.com/3perspectives.html](http://www.joanwink.com/3perspectives.html).



Komunikacija teče u nekoliko smjerova tako da učenici dobivaju mnogo više odgovora na svoja pitanja i potpitanja o gradivu koje nisu dovoljno razumjeli. Stablo i lišće prikazani na desnoj strani slike predstavljaju stajalište da nije dovoljno samo posaditi "sjeme" znanja u učenike, nego je potrebno postići i to da učenik pokaže razvoj tog znanja i razumijevanja gradiva kojemu ga se poučava.

Transformativni model učenja i poučavanja se općenito smatra najboljim modelom.

Slika 3: Transformativni model učenja i poučavanja



S ovim pristupom učenik ulazi u "stvarni svijet" i sudjeluje u stvarnim aktivnostima. Prema tome, učenici tako dobivaju realistična iskustva za vizualizaciju i učenje. Komunikacija slobodno teče od jednog do drugog učenika, a nastavnik postaje partner u procesu učenja. S desne

strane modela je cvijet koji označava da simbolično nicanje i rast nisu dovoljni za pedagoški uspjeh. U ovom pristupu nastavnik i učenici moraju takoreći "procvasti" i otići u svijet radi kreiranja nečega pozitivnog za svoju vlastitu transformaciju i transformaciju cjelokupnoga društva.<sup>230</sup>

Za transformacijski ili transakcijski model je važno istaknuti da je učitelj, sukladno načelima otvorene profesionalnosti, slobodan u izboru i primjeni metoda, postupaka, izvora znanja, sredstava i dr., rukovodeći se jedino poznavanjem učeničkih potreba, interesa i predznanja. Osim toga, učitelj analizira svoj rad i stručno se usavršava. Učitelj je razmišljajući (refleksivni) praktičar i akcijski istraživač.

U kontekstu konstruktivističkih postavki o poticajnim odgojno-obrazovnim sredinama za učenje, P. Myatt (2002.) je istraživala suvremenu nastavu. Autorica polazi od toga da su tradicionalne okoline ograničavajuće za učenje: u njima se odvija jednosmjerna komunikacija, prijenos znanja od nastavnika prema učeniku odvija se kroz jedan jedini komunikacijski kanal, a učenik ostaje pasivan. Da bi se poboljšalo učenje kod učenika i unaprijedile interakcije učitelja i učenika, odabran je konstruktivistički pristup učenju. Tradicionalna predavanja zamijenila je konstruktivistička sredina za učenje. U novoj okolini koriste se pisani materijali, učenici se ohrabruju da samostalno upravljaju učenjem i sami odabiru vrstu aktivnosti. Rezultati su pokazali da 86 % učenika novu sredinu učenja ocjenjuje poticajnom.<sup>231</sup> Zanimljiva je usporedba originalne okoline za učenje i nove okoline za učenje<sup>232</sup>

<sup>230</sup> vidi: Wink, J. (2007). Perspectives on Pedagogy. [www.joanwink.com/3perspectives.html](http://www.joanwink.com/3perspectives.html).

<sup>231</sup> Vidi: Myatt, P. (2002). Towards Active Learning: replacing content-driven lectures using a constructivist learning approach. Proceeding: Effective Teaching and Learning at University. The University of Queensland

[http://www.tedi.uq.edu.au/conferences/teach\\_conference00/papers/myatt-dale.html](http://www.tedi.uq.edu.au/conferences/teach_conference00/papers/myatt-dale.html)

<sup>232</sup> Vidi: Isto, [http://www.tedi.uq.edu.au/conferences/teach\\_conference00/papers/myatt-dale.html](http://www.tedi.uq.edu.au/conferences/teach_conference00/papers/myatt-dale.html)



Originalna okolina za učenje	Nova okolina za učenje
Podijeljeni materijal (materijal koji se dijeli uoči predavanja).	Vodič za učenje (učenici ga se dijeli prije predavanja).
Predavanje u trajanju od 50 minuta.	"Mini" predavanja.
Kada učenici govore, to je samo u slučaju postavljanja pitanja predavaču.	Učenici govore u sklopu aktivnosti dizajniranih za participaciju (učenici razgovaraju jedni s drugima, s ostalim grupama učenika, i s predavačem).
Nema povratne informacije s obzirom na učenje.	Postoje povratne informacije za potvrdu konstrukta učenja, putem diskusije, refleksije i komentara od strane predavača.
Predavanje je sadržajno opsežno, a kontekstno oskudno.	Usmeno predavanje je smanjeno u opsegu, a kontekstno obogaćeno.
Evaluacija kao dio završnog ispita.	Aktivnosti se evaluiraju u sklopu Vodiča za učenje.

D. Schon se 1970-tih uključio u debatu o društvu koje uči. Smatraju ga velikim zastupnikom i teoretičarem te ideje te ubrajaju u prvi val teoretičara ( Robert M. Hutchinsa, 1970; Amitai Etzioni, 1968; Torsten Husen, 1974.) koji su najavljivali društvo koje uči. Razloge društvenoj promjeni u pravcu društva koje uči R. M. Hutckins vidi u porastu slobodnog vremena, ubrzanju tempa promjena, a kao neposrednu posljedicu vidi - permanentno obrazovanje. Hutchins se poziva na atenski uzor odgoja - «obrazovanje nije neka izdvojena aktivnost, predviđena za neko određeno vrijeme, posebno mjesto i životni period. Obrazovanje je bio cilj društva. U gradu je obrazovan čovjek; Atenjanin je obrazovan uz pomoć kulture, paideie".<sup>233</sup>

Nadalje, Schon se s Ch. Argyrisom bavio idejom organizacije koja uči. Zajedno s njim razrađivao je teoriju akcije.<sup>234</sup> Polazna im je postavka

<sup>233</sup> Hutchins, R. M. (1970). *The Learning Society*, Harmondsworth: Penguin, str. 183.

<sup>234</sup> Vidi: Smith, M. K. (2001). 'Donald Schön: learning, reflection and change', the encyclopedia of informal education, [www.infed.org/thinkers/et-schon.htm](http://www.infed.org/thinkers/et-schon.htm)

bila da ljudi imaju mentalne mape kojima se služe kada odlučuju kako će djelovati u nekoj situaciji. Ove mape služe im pri planiranju, primjeni i ocjeni učinjenoga. Autori su ustanovili da mentalne mape češće upravljaju ljudskim akcijama nego li što se služe eksplicitnim teorijama koje su usvojili. Jedno od objašnjenja toga je odvojenost teorije i akcije. Autori su sugerirali dvije teorije akcije - jedna je teorija onoga što radimo, nazvana - teorija u upotrebi, a druga, koja govori što mi radimo i što želimo da drugi misle da radimo, nazvana je priznata teorija. Iz navedenih je teorija Schon kasnije razvio teoriju refleksije u akciji.

Tradicionalne i progresivističke prakse školovanja Schon kategorizira i opisuje pojmovima školskog znanja i refleksije u akciji. Ovaj začetnik ideje reflektivnog učenja, u predavanju *Obrazovanje reflektivnog praktičara (Educating the Reflective Practitioner)* održanom na sastanku American Educational Research Association, na početku postavlja pitanje:

"Određena temeljna pitanja se stalno pojavljuju: 'Koje bi učitelji sposobnosti trebali poticati u razvoju učenika? Koja znanja i praktične sposobnosti bi trebali imati nastavnici ako želimo da dobro obavljaju svoj posao? Kakvo će pripremno obrazovanje najbolje osposobiti učitelje za učinkovito poučavanje?' .. kakav je naš pogled na prirodu profesionalnog znanja, kojega nazivam *epistemologija školske prakse*. U ovom izlaganju želim govoriti o verziji epistemologije školske prakse koju nazivam «školsko znanje», a koje ću suprotstaviti vrsti umijeća koje dobri učitelji svakodnevno primjenjuju, a kojega ću nazvati *refleksija u akciji*.<sup>235</sup>

U predavanju Schon navodi da je glavna karakteristika školskog znanja, koje preciznije naziva epistemologija škole - predvidljivost i kontrola, a to je odlika svih birokracija; nadalje, shvaćanje da je ono što znamo rezultat, produkt, nešto konačno; znanje zahtijeva jedan ispravan odgovor koji učitelji moraju prenijeti učeniku, a ovaj ga usvojiti; to je znanje formalno i kategoričko, izričito formulirano tako da zadovolji neka

<sup>235</sup> Schon, D. (1987). *Educating the Reflective Practitioner*. Lecture on American Educational Research Association, Washington, DC. <http://educ.queensu.ca/~ar/schon87.htm>



svojstva objekta, verbalno ili simboličko povezivanje s objektom; više je općenito i teorijsko, molekularno (sastavljeno od čestica koje čine osnovne jedinice informacije). Posao je djece da napreduju, a učitelja da paze da djeca napreduju. Ako djeca ne napreduju, učitelji moraju reći zašto, a kategorije spori učenik, nedostatno motiviran, učenik ograničene pažnje, nešto su što Clifford Geertz naziva "kategorijama smeća" .... a ustvari, učitelji se s tim situacijama mogu nositi poučavanjem u obliku refleksije u akciji pokušavajući uvesti promjene.<sup>236</sup>

Refleksija u akciji nije pretežito intelektualna ili verbalna aktivnost, već prije odgovara metafori jazza koji se svira bez okvira ritma i melodije; jedan svirač svira a drugi mu odgovara, ali na način na koji on čuje prethodni ton; odgovara mu s razlikom koja proizlazi iz njegova doživljaja; improvizacija je jedan oblik refleksije u akciji. Ona je kao dobar razgovor - nije dokraja predvidljiv, ali ni nepredvidljiv. Da je predvidljiv, bio bi dosadan, a da je nepredvidljiv, bio bi lud. Dobar je razgovor nešto između.

Dakle, umjesto slijedenja gotovih metodičkih naputaka s ciljem da se ostvare programski ciljevi, reflektivni učitelj aktivno osluškuje dječje misli i osjećaje, promatra aktivnosti, uočava njihove mogućnosti i nastoji pronaći primjerene postupke koji će pripomoći njihovom razvitku. Pri tome očekuje iznenađenja, različite nepredviđene situacije u kojima mu njegova prethodna iskustva i znanja ne mogu dati jasan odgovor, nego se mora osloniti na svoje profesionalno umijeće.<sup>237</sup>

Refleksija u akciji je odgovor na pitanje Što sam stvarno radio kad sam to radio? Ona je intelektualni posao jer traži verbalizaciju i simbolizaciju. Ona postavlja pitanje Što čini razliku između školskog znanja i refleksije u akciji? Mislim da je riječ o revolucionarnoj razlici jer imamo posla s nedvojbena ljekovitom podjelom na životno i mlitavo školsko iskustvo.<sup>238</sup> Riječ je o podjeli koja govori da škola nema ništa s životom; ono što učimo nema veze s onim što radimo, a ono što radimo nema veze s

<sup>236</sup> Vidi: isto, <http://educ.queensu.ca/~ar/schon87.htm>

<sup>237</sup> Vidi: isto, <http://educ.queensu.ca/~ar/schon87.htm>

<sup>238</sup> Vidi: Isto, <http://educ.queensu.ca/~ar/schon87.htm>



onim što učimo; istraživanja su odvojena od rada učitelja (poučavanja) u razredu.

Schon refleksiju u akciji povezuje s procesom profesionalizacije rada u društvenim službama, pa tako i u školi. Taj proces profesionalizacije povezuje s novim shvaćanjem prirode društva - druga znanstvena revolucija stvorila je društvo znanja, aktivno društvo, post-industrijsko društvo, organizirano oko profesionalnih kompetencija.<sup>239</sup>

Za analizu poučavanja matematike korisno je razviti okvir unutar kojega su moguće klasifikacije pristupa poučavanju matematike. U osnovi se možemo poslužiti s tri pristupa poučavanju matematike:

1. pristup – vještine,
2. pristup – konceptualizacija,
3. pristup - rješavanje problema.

T. M. Kuhs i D. L. Balla su 1986. identificirali, s obzirom na usmjerenost, četiri tipa poučavanja matematike.<sup>240</sup>

1. Poučavanje usmjereno na učenika - naglasak je na učenikovim osobnim konstrukcijama matematičkog znanja. Učitelj potiče stvaranje konstrukcija postavljanjem zanimljivih pitanja ili istraživačkih situacija; potiče učenika na mišljenje i pomaže učenicima u otkrivanju pogrešaka u vlastitom mišljenju.
2. Poučavanje usmjereno na koncepte s naglaskom na konceptualnom razumijevanju - vođeno je sadržajima, ali uz pomoć učenika u smislenom učenju. Učitelj se pri tome služi osnovnim logičkim procedurama.
3. Poučavanje usmjereno na koncepte s naglaskom na izvedbu (rješavanje) i logičke veze među matematičkim konceptima.
4. Poučavanje usmjereno na razred - također je usmjereno na sadržaj, ali naglašava predavačku nastavu s učenjem

<sup>239</sup> Vidi: isto, <http://educ.queensu.ca/~ar/schon87.htm>

<sup>240</sup> Vidi: Kuhs, T. M., Ball, D. L. (1986). *Approaches to teaching mathematics : mastering the domains of knowledge, skills and disposition* (Research Memo). Lansing, MI: Michigan State University.

činjenica, pravila, procedura i formula. Nastava je organizirana hijerarhijski, od osnovnoga ka složenom, a izlaže se sekvencijalno.

P. Ernest (1989.) je, s obzirom na ciljeve i metode poučavanja, klasificirao tri koncepcije/perspektive učenja matematike:<sup>241</sup>

1. perspektivu rješavanja problema,
2. platonsku perspektivu - prezentiranje koherentne cjeline znanja,
3. instrumentalističku perspektivu - korisna ali međusobno nepovezana kolekcija različitih činjenica i vještina.

Navedene koncepcije mogu se povezati s prva tri tipa pristupa poučavanju matematike.

K. Wood<sup>242</sup> (2000.) predlaže hijerarhijski ustroj koncepcija poučavanja:

- Koncepcija A - učitelj se opaža kao agent učenja i fokus je na priopćavanju znanja.
- Koncepcija B - naglašava se čin poučavanja ili pripremanja učenika za uporabu znanja.
- Koncepcija C - usmjerena je na nastavni predmet koji se poučava ili sposobnost učitelja da mijenja načine na koje učenici shvaćaju nastavne sadržaje sukladno potrebama djece.

P. Cobb<sup>243</sup> (1988.) poučavanje sagledava kao kontinuum na čijem je jednom kraju poučavanje predavanjem, nametanjem, a na drugom pregovaranjem. Modele poučavanja klasificira na sljedeći način:

- *Poučavanje predavanjem* - temelji se na pretpostavci da učitelj prenosi znanje, a učenik prima. Ovaj pristup pretpostavlja prethodno oblikovani curriculum. Učitelj služi kao ekspert koji

<sup>241</sup> Vidi: Ernest, P. (1989). The knowledge, beliefs and attitudes of the mathematics teacher: a model. *Journal of Education for Teaching*, 15 str.. 13-33.

<sup>242</sup> Vidi: Wood, K. (2000). The experience of learning to teach: changing student teachers' ways of understanding teaching. *Journal of Curriculum Studies*, 32 (1) str..75-93.

<sup>243</sup> Vidi: Cobb P. (1988). *The Tension Between Theories of Learning and Instruction in Mathematics Education*: U: *Educational Psychologist* 23(2), 87-103 Lawrence Erlbaum Ass. Inc

autoritativno prenosi znanje, vrednuje ispravnost odgovora i smiruje učenike koji se ne slažu.

- *Poučavanje pregovaranjem* – temelji se na pretpostavci da učenici znanja konstruiraju. U ovom pristupu sadržaj o kojem se raspravlja slijedi iz učenikovih pitanja ili njihove potrebe da nešto nauče. Učitelj služi kao savjetnik ili sudionik - pomaže djeci u odabiru pitanja koje će se istražiti, sudjeluje u slaganju zadataka, pomaže razredu u traženju konsenzusa za prihvatljivost odgovora i presuđuje kada se učenici ne slažu.
- *Poučavanje medijacijom* - uključuje prethodno oblikovani curriculum, a učitelj služi kao vodič koji osigurava da upute budu pravodobno pripravljene i da učenici otkriju ili osvijeste prethodne koncepte.

M. Dorman, s University of Southern Queensland u Australiji, navodi da se transmissijski model poučavanja, korišten u ranijoj fazi obrazovanja na daljinu, u kojem je bilo malo informacija o učenicima, znatnije promijenio. Novi, konstruktivistički pristup - oblikovanje «bogatih okolina za učenje» podrazumijeva pronalaženje 'najboljeg omjera' studentskih ciljeva i očekivanja, očekivanja sveučilišta i obrazovnih standarda ustanova za profesionalnu akreditaciju. U „okolini 'usmjerenoj na učenika» učitelji postaju svjesniji uloge učenika i potencijala za zajedničko učenje, gdje studenti artikuliraju ciljeve svog učenja i svoja očekivanja."<sup>244</sup>

U postavljanju ciljeva nastavnih predmeta prema novom suradničkom modelu poučavanja, naglasak se stavlja na očekivanja učenika, odnosno na «razgovor o učenju» učitelja i učenika. Rasprave o ciljevima i očekivanjima od učenja nekog nastavnog predmeta sastavni su dio nastave, a provode se primjenom suvremenih elektroničkih komunikacija «on-line» diskusijom putem interneta.

<sup>244</sup> Dorman, M. Using online discussion groups to compare student goals with professional expectations. Ref: 05-124, University of Southern Queensland, Australia, <http://crll.gcal.ac.uk/conf/Abstracts/05-124.doc>



Roger Passman<sup>245</sup> radio je, u suradnji s nekoliko škola, na pružanju pomoći u razvoju konstruktivističkog, na učenika usredotočenog modela poučavanja. Model sugerira promjenu od prakse poučavanja usmjerene na nastavnika na praksu usmjerenu na učenika. Namjeravane promjene odnose se na: manje razrednih predavanja i rasprava koje vode nastavnici, a više skupnih i individualnih istraživačkih aktivnosti; više vremena provedenog u aktivnom učenju; manje oslanjanja na standardiziranu provjeru znanja i državnu evaluaciju, a više na razvojno prikladniju portfolio - evaluaciju učenika i nastavnika; ukratko, otklon od više tradicionalnog, transmisijskog modela prema više konstruktivističkom modelu usredotočenom na učenike.

Reflektivni program nastave koji su u okviru kolegija metodike poučavanja znanstvenih sadržaja razvile Lynn A. Bryan, Sandra K. Abell i Maria A. Anderson, s Purdue University u West Lafayetteu, Savezna država Indiana, pruža nove poticaje obrazovanju učitelja. Taj program predstavlja rekonceptualizaciju metoda za poučavanje znanosti, a promjena se očituje u uvođenju reflektivne prakse u poučavanje.<sup>246</sup>

Uloga refleksije u obrazovanju nastavnika može se usporediti s učenjem poučavanja putem konceptualnih promjena i poučavanja reflektivne prakse.

Učenje kako poučavati znanost polazi od toga da budući učitelji ulaze u obrazovni proces s uvjerenjima, vrijednostima, pretpostavkama i znanjima o učenju i poučavanju kao obliku svojih osobnih teorija. Učitelji su odgovorni da pomognu učenicima pojasniti, preraditi osobne teorije i promijeniti učiteljeve postojeće osobne teorije učenjem uz pomoć akomodacije. (Strike, Posner, 1982; von Glasersfeld, 1987.)<sup>247</sup>

<sup>245</sup> Vidi: Passman, R. (2001). Experiences with student-centered teaching and learning in high-stakes assessment environments. U: *Education*, 10/1/ [http://www.findarticles.com/p/articles/mi\\_qa3673/is\\_200110/ai\\_n8959882](http://www.findarticles.com/p/articles/mi_qa3673/is_200110/ai_n8959882)

<sup>246</sup> Vidi: Bryan, L., A. Abell S. K., Anderson, M. A. (1996). Coaching reflective practice among preservice elementary science teachers. *Conference Proceeding AETS Conference Papers: Session F4.3*, str. 397-411.

<sup>247</sup> Vidi: Strike, K., Posner, G. (1992). A revisionist theory of conceptual change. In R. Duschl, R. Hamilton (Eds.), *Philosophy of science. cognitive psychology and educational theory and practice* (str. 147-176). Albany: State University of New York Press.

Vježbanje refleksivne prakse u pripremi budućih učitelja znači da nastavnici znanosti otkrivaju i suprotstavljaju osobne teorije budućih učitelja i vode ih kroz proces konceptualnih promjena u nastojanju da postanu učitelji znanosti.

Rekonceptualizacija metode učenja budućih nastavnika o tomu kako poučavati znanost ima korijene u stajalištu da je čin poučavanja oblik profesionalnog umijeća (Shon, 1983.). Nasuprot perspektivi tehničke racionalnosti, gdje poučavanje uključuje primjenu znanstveno obrađenih teorija i tehnika u formi cjelovitog sadržaja profesionalnih znanja, učenje kao profesionalno umijeće, prepoznaje važnost skrivenih (nevidljivih, tacitnih) znanja i intuitivnih razumijevanja u donošenju odluka i rješavanju problema. Problemi prakse i poučavanje se temelji na odlučivanju koje, pokazalo se važnim, uključuje stavove, vrijednosti, jedinstvenost iskustva i neizvjesnost. Ovo područje, «nedeterminirana zona prakse», ne može se duže ignorirati.<sup>248</sup> (Schon, 1983.) Reflektivni pristup obrazovanju učitelja nudi obećanja promjene tehnicističkog pogleda na poučavanje i prepoznaje «umjetničku» prirodu poučavanja s osiguravanjem putova fundamentalnog promišljanja veze teorije i prakse. (Bullough, Gitlin, 1989.)<sup>249</sup> Reflektivnost vodi radikalnom prijelazu na novi način pripremanja budućih učitelja znanosti: od a priori instrumentalnog pogleda na znanje, na pogled koji reflektira znanje kao pokušavanje i problematiziranje; od pogleda koji pretpostavlja odgovore na složena društvena pitanja, do pogleda koji podupire važnost postavljanja problema i rješavanja pregovaranjem. (Smyth, 1989.)<sup>250</sup>

Reflektivni učitelj razvija sposobnosti eksperimentiranja s mogućim rješenjima problema prakse i ispitivanja posljedica i implikacija različitih

---

Glaserfeld, E. (1987). An introduction to radical constructivism. In PA Watzlawick (Ed.) *The invented reality* (str.17-40). New York: Norton.

<sup>248</sup> Vidi: Schon, D. A. (1983). *The reflective practitioner*. New York: Basic Books, str. 6.

<sup>249</sup> Vidi: Bullough, R. V., Gitlin, A. D. (1989). *Toward educative communities: Teacher education and the quest for the reflective practitioner*. *Qualitative Studies in Education*, 285-298.

<sup>250</sup> Vidi: Smyth, J. (1989). *Developing and sustaining critical reflection in teacher education*. *Journal of Teacher Education*, 40(z), 2-9



prijedloga rješenja. (Ross, 1989.)<sup>251</sup> To često rezultira preoblikovanjem problema, re-eksperimentiranjem s mogućnostima i preispitivanjem posljedica. U bitnome, reflektivni učitelj rekonstruira praksu poučavanja u mjeri u kojoj je napredovao u promišljanju problema poduzimanjem aktivnosti unaprjeđivanja i promjene poučavanja.

U ovome radu polazi se od reflektivnog pristupa obrazovanju učitelja u kojemu prepoznajemo paralele s učenjem konceptualnih promjena. Vjerujemo da je čin refleksije analogan učenju konceptualnih promjena (obje su aktivnosti studenata). Budući učitelji znanosti uključeni su u učenje konceptualnih promjena tako što najprije sagledavaju ideju o određenom znanstvenom konceptu. To čine odgovarajući na pitanja ili uključivanjem u raspravu. Sljedeće, student istražuje koncept eksperimentiranjem s odgovarajućim materijalom, postavljanjem pitanja i raspravom o temi. Pojašnjava vlastiti pogled na koncept u svjetlu prikupljenih dokaza. Validnost svojih razumijevanja provjerava traženjem dokaza. Kada je jednom redefinirano razumijevanje koncepta, taj se koristi u pojašnjavanju novih praktičnih problema i evaluiranja mogućnosti rješavanja problema.

Usporedba procesa u kojemu učenik prelazi na učenja konceptualnim promjenama i procesa refleksije:

U učenju konceptualnim promjenama student (Cosgrove, Osborne, 1985.) <sup>252</sup>	U refleksivnoj praksi reflektivni praktičar (Ross, 1989.) <sup>253</sup>
1. Pravi eksplicacije ideja o znanstvenim konceptima; objašnjava koncepte.	1. Pravi eksplicacije osobnih teorija; identificira i okvire praktičnih problema
2. Pojašnjava studentov pogled na koncept; razmatra druge poglede na	2. Pojašnjava njene osobne teorije o problemima prepoznavanjem sličnosti s

<sup>251</sup> Vidi: Ross, D. D. (1989). *First steps in developing a reflective astr.roach*. Journal of Teacher Education, 40(2), 22-30.

<sup>252</sup> Cosgrove, M., Osborne, R. (1985). *Lesson frameworks for changing childrens' ideas*. In R. Osborne, P. Freyberg (Eds.), *Learning in science: The implications of children's science* (str.. 101-111). Portsmouth, NH: Heinemann.

<sup>253</sup> Ross, D. D. (1989). *First steps in developing a reflective astr.roach*. Journal of Teacher Education, 40(2), 22-30.



koncept; prepoznaje diskrepancije među pogledima rješava te diskrepancije.

3. Primjenjuje nova objašnjenja u rješavanju novih problema; može redefinirati ideje ili prevrednovati moguća rješenja.

drugim situacijama i jedinstvenost svoje situacije; rješava nekonzistentnosti u mišljenju studenta.

3. Određuje solucije za rješavanje problem; primjenjuje solucije i ispituje implikacije i posljedice solucija; može redefinirati ideju ili prevrednovati moguća rješenja.

U predloženom modelu analogije evidentne su tri aktivnosti: eksplikacija/pojašnjava postojecih ideja, modifikacija/redefiniranje ideja i primjena novih uvida. U poduzimanju aktivnosti učenika ključnu ulogu ima učitelj. On mora prihvatiti ideje učenika i predložiti aktivnosti koje promiču konceptualnu promjenu ili vode reflektivnoj praksi.

U učenju konceptualnim promjenama učitelj znanosti:

1. Razjašnjava postojeće ideje učenika o znanstvenom konceptu; uključuje studente u objašnjenje koncepta.

2. Osigurava iskustva koja omogućuju promjenu mišljenja studenta; učeniku osigurava prilike da uspoređuje svoj pogled s drugima i s ekspertnim pogledom; pomaže studentu u pojašnjavanju novih shvaćanja znanstvenog koncepta.

3. Učeniku stvara priliku da primijeni novu ideju u praktičnoj situaciji.

U vježbanju reflektiranja učitelj znanosti:

1. Razjašnjava učenikove osobne teorije; vodi učenike u identificiranje i uokvirivanje pitanja prakse.

2. Omogućuje stjecanje iskustava koja mijenjaju osobne teorije učenika; osigurava prilike da studenti uspoređuju svoje poglede s pogledima drugih i pogledima eksperata; pomaže studentima u pojašnjavanju novih okvira u kojima mogu interpretirati praksu.

3. Osiguravaju uvjete u kojima studenti mogu primijeniti solucije i odrediti implikacije

I posljedice solucija.

Razlike u učenju konceptualnih promjena i vođenju refleksija, očituju se u tome što u prvom slučaju učenici prihvaćaju ekspertna mišljenja, dok u vođenju refleksija učenici ne moraju ekspertna mišljenja uključiti u iskušavanju mogućih rješenja u praksi. Na ovako oblikovanom modelu poučavanja budućih znanosti, metoda se sastoji od četiri područja: poučavanje drugih, vlastito poučavanje, ekspertna mišljenja o učenju i poučavanju i self kao znanstveni učenik. Svakom od ovih područja refleksije korespondentna su nastavna sredstva ili iskustvo: integrirani medijski materijali, praktična nastava izvan škole, udžbenici o poučavanju znanosti i znanstvene aktivnosti. Ovaj model kompleksnije poučava buduće učitelje znanosti.

J. Montie, J. York-Barr i R. Kronberg (1998.) definiraju reflektivnu praksu kao "kognitivni proces i otvoreno motrište koji uključuje hotimičnu stanku da se ispituju uvjerenja, ciljevi i nastavne prakse redosljedom koji omogućuje razvoj novog ili dubljeg razumijevanja aktivnosti koje vode unaprijeđivanju života učenika."<sup>254</sup>

Refleksija služi kao spona između teorije i prakse. Utemeljena u okvirima koji se primjenjuju u rješavanju problema, refleksija se sastoji od opisa situacije i problema, otkrivanja spoznaja koje podupiru ili otklanjaju određeno postupanje učenika te oblikovanja i provjere hipoteze. (J. Dewey, 1933; D. Schön, 1983; L. Valli, 1997.)<sup>255</sup>

U kontinuitetu rada prema načelima spiralnog curriculumu, studenti i diplomirani učitelji mijenjaju i proširuju svoje najvažnije

<sup>254</sup> Montie J., York-Barr, J., Kronberg, R. (1998). *Reflective practice: Creating capacities for school improvement [Monograph]*. Minneapolis, MN: University of Minnesota. str. 9.

<sup>255</sup> Vidi: Dewey, J. (1933). *How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. Boston: D.C. Heath. Schön, D. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books. Valli, L. (1997). *Listening to other voices: A description of teacher education in the United*

pedagoške i psihološke koncepte kroz studij metodama - primjene znanja, suradnje i reflektivne prakse.

U odabiru pristupa refleksiji učitelji moraju biti eklektični. Ne mogu se unaprijed propisati sustavni koraci reflektiranja stečenog iskustva jer je to nerijetko spontano i nejasno uslijed miješanja znanja i razrednog ponašanja. (D. Schön, 1983; Tremmel, 1993.)<sup>256</sup>

Tijekom vremena razvijene su različite prakse i tradicije reflektiranja. Ovdje navodimo klasifikaciju K. Zeichnera i D. Listona (1996.) koji opisuju pet različitih tradicija reflektivne prakse:<sup>257</sup>

Generička tradicija opisuje refleksiju kao kraj jednog našeg razvojnog perioda. Reflektivno mišljenje može biti dio razgovora tijekom upisnog natječaja i tendira da bude samorefleksija, te služi razumijevanju onoga što nas pokreće u životu. Nerijetko služi razvoju samorazumijevanja, ciljeva škole, vrijednosti nastave odgojnih predmeta i odgovornosti učitelja. Cilj je razviti intuiciju, analitičnost i samostalnost primjenom procesa refleksije i reflektivne prakse.

Akademski tradicija bavi se učiteljevim znanjima i akademskim sadržajima uključujući strukturu disciplina i načine na koji se provode istraživanja. Ova se tradicija bavi i pripadajućim metodikama poučavanja. Osnova za reflektiranje metodike traži se u metodama nastave predviđenih nacionalnim standardima, a izvodi se pisanjem izvješća i portfolia.

Tradicija socijalne učinkovitosti bavi se osvješćivanjem onoga što istraživači ustanove i primjerene aplikacije toga izvornog modela, ali na osnovi individualnog učiteljskog iskustva, intuicije i vrijednosti. Budući učitelji promatraju i reflektiraju u simulacijama i stvarnim situacijama poučavanja, prema različitim metodičkim modelima rada učitelja. Kada poučavaju koriste znanstveno provjerene metode. Kada, gdje i kako koriste

<sup>256</sup> Vidi: Schön, D. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books. Tremmel, R. (1993). *Zen and the art of reflective practice in teacher education*. *Harvard Educational Review*, 63, 434-458.

<sup>257</sup> Vidi: Zeichner, K., Liston, D. (1996). *Reflective teaching: An introduction*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.



te metode, temelj je za raspravu s kolegama. Na osnovi refleksija izrađuju se seminarski ili diplomski radovi.

Razvojna tradicija naglašava refleksiju o onome što i kako djeca uče na osnovi njihovih životnih pozadina, interesa, razumijevanja i razvojnih stupnjeva. Razvojna orijentacija se koristi da bi se buduće učitelje informiralo o planiranju, poučavanju i reflektiranju, odnosno kako da učenje učine primjerenim učenicima.

Socijalno-rekonstruktivistička tradicija naglašava socijalnu, političku i ideološku stvarnost koja utječe na razredne procedure kao i šira zajednica učenja. To je razmatranje dio rasprave u svim profesionalnim predmetima.

Učitelj kao refleksivni istraživač vlastite prakse predstavlja suvremeni model učitelja koji oblikuje svoj profesionalni habitus u svim bitnim oblicima i etapama učiteljskog djelovanja: inicijalnoj pripravi za učiteljski poziv, tijekom stručnog usavršavanja, cikličkim i spiralnim procesom unapređivanja vlastite prakse reflektiranjem u akciji i reflektiranjem o akciji, te akcijskim istraživanjem kao institucionalnim oblikom usavršavanja profesionalnog rada nastavnika.

Implicitna progresivistička pedagogija, čije smo najvažnije aspekte ovdje analizirani, jedna je od izglednih perspektiva reformiranja suvremenog školstva. Zbog njene smo je važnosti za reformu hrvatskog školstva analitički tematizirali i empirijskim istraživanjem.

## II. METODOLOGIJA ISTRAŽIVANJA

### 1. PREDMET ISTRAŽIVANJA

U ovome se istraživanju bavimo promjenama položaja i uloge učitelja unutar progresivističke pedagogije u kontekstu rekonceptualizacije školovanja u suvremenom društvu. Tijekom 20. stoljeća termini progresivno obrazovanje, progresivistička odgojno-obrazovna filozofija i sl. služili su za označavanje pedagoških ideja i odgojno-obrazovnih praksi koje su sadržavale nakanu da od škole učine učinkovitu društvenu instituciju koja aktivno pridonosi razvoju demokratizacije društva, koja potiče razvoj demokratskih procesa. Ideju i pokret progresivnog obrazovanja odlikuje raznolikost, ovisno o naglasku, ali ono što ih povezuje jest stav da

demokracija znači ideju aktivnog sudjelovanje svih pripadnika društva u donošenju odluka o socijalnim, političkim, ekonomskim, kulturnim i drugim promjenama koje utječu na njihove živote.

Društveni aktivizam koji označava pedagoški progresivizam ima dvije temeljne sastavnice: poticanje i poštivanje različitosti (drugačijeg, Drugoga) i razvoj kritičkog pogleda na partikularne društvene prakse i njihov utjecaj na oblikovanje javnoga dobra i aktivan socijalni angažman u ostvarivanja javnog dobra. Ideja poštivanja različitosti podrazumijeva da svaka osoba slobodno prepoznaje i razvija svoje sposobnosti, interese, zadovoljava potrebe i oblikuje kulturni identitet. Razvoj kritičkog pogleda i socijalne uključenosti odnosi se na razumijevanje zajednice i utjecanje pojedinca na oblikovanje zajednice.

Navedene ideje, prerađene u pedagoškom diskursu operacionalizirane su pedagoškim konceptom «usmjerenost na dijete» i «socijalni rekonstruktivizam» koje, konzekventno u tradiciji tvorca pedagoškog progresivizma, J. Dewey-a, ne mogu biti shvaćene kao odvojeni koncepti već komplementarno kao odnos svrhe i sadržaja odgojno-obrazovnog procesa. Pojam progresivnog obrazovanja sadržaj je definirao između 1890-1920. Sam pokret znatniji je utjecaj dobio u periodu 1896-1904. kada je J. Dewey na Sveučilištu u Chicagu u suradnji s reformatorima F. W. Parkerom and E. F. Youngom propagirao ideju progresivnog obrazovanja, posebice utjecajnim predavanjima i publikacijama: Škola i društvo, Dijete i kurikulum, Škola sutrašnjice i Odgoj i demokracija te etabliranjem reformskog Pokreta za progresivno obrazovanje 1919. godine. Novi impuls ideji progresivnog obrazovanja dao je G. Counts svojom idejom o uključivanju škole u ostvarivanje ideje «razvoja novog socijalnog reda» nakon Velike krize i socijalno - rekonstruktivističke kritike liberalnog kapitalizma u časopisu *The Social Frontier*.

Sljedeći impuls razvoju i praktičnoj primjeni ideje progresivnog obrazovanja dali su W. H. Kilpatrick i ostali učenici J. Deweya, posebice s Učiteljske škole Sveučilišta Columbia, nove publikacije J. Deweya



Iskustvo i odgoj (1938) B. Boda Progresivno obrazovanje na raskrnicama (1938), C. Pratt Učim od djece (1948), i C. Washburna Što je progresivno obrazovanje? (1952). Od 50-tih pa tijekom hladnog rata pa do kraja 20. stoljeća ideje progresivizma višestruko su reinterpetirane sukladno zahtjevima vremena i promišljanjima o novoj ulozi obrazovanja i školovanja («otvoreni razredi», «škola bez zidova», «suradničko učenje», «socijalni kurikulum», «iskustveno učenje», alternativne škole, mreža "esencijalnih škola» kao i ostali projekti reforme javnog školstva. Posebno tu ističemo kritike školstva P. Goodmana i G. Dennisona koje radikaliziraju poglede J. Deweya u pravcu «pokreta slobodnih škola», zatim ideje koje se promiču utjecajnom publikacijom Rethinking Schools i «Nacionalnom koalicijom odgojno-obrazovnih aktivista».

Danas su ideje progresivnog odgoja i obrazovanja povezane uz temeljne poglede o razvoju, utjecajima i odgovornostima civilnog društva, a posebice su aktualizirane otvorenoj raspravi postmoderne pedagogije koja se naglašeno aktualizira u kulturnoj debati početkom 21. stoljeća kada se svijet globalizira i kada se na novi način manifestira dijalektika općeg i pojedinačnog, globalnog i lokalnog, i skupnoga i individualiziranog, kada se razvijaju obuhvatnije društvene teorije utemeljene na holističkim pristupima i ekološkoj paradigmi. Ovdje valja naglasiti da razvoj demokratske kulture i smislenog i relevantnog obrazovanja, na tragu opaski J. Deweya o industrijalizaciji obrazovanja, predstavlja relevantnu opoziciju aktualnim idejama standardizacije i mehanizacije obrazovanja.

Polazeći od navedenoga, predmet su ovoga istraživanja, najšire gledano, suvremeni pogledi progresivističke pedagogije na ulogu učitelja, implicitne progresivističke pedagogije učitelja, odnosno nova profesionalizacija učiteljstva u stvaranju uvjeta za učinkovito i društveno relevantno učenje. Polazimo stava da danas ključnu ulogu u poticanju promjena u školskom obrazovanju, prije svega shvaćanjem škole i razreda kao zajednice, ima učiteljstvo. Za konceptualizaciju škole kao zajednice važna su inicijalna epistemoloških uvjerenja učitelja, odgojno-obrazovne filozofije učitelja, odnosno implicitne (osobne) pedagogije. Pod implicitnim

pedagogijama učiteljima (epistemološkim uvjerenjima učitelja) podrazumijevamo uvjerenja učitelja o svrsi škole, obrazovanja, prirodi djeteta, učenju i poučavanju. Ona su rezultat prethodnih osobnih i obrazovnih iskustava učitelja, profesionalnog obrazovanja u učiteljskim učilištima i nastavnih iskustava.

Na temelju implicitnih pedagogija učitelja oblikuju se dominantni teorijski i praktični koncepti i modeli uloge učitelja. U ponašajnim pedagoškim teorijama uloga se učitelja konceptualizira transmisijskim modelom učitelja (reprezent, medijator i evaluator legitimiran društvenim autoritetom). U ovome se modelu učitelj shvaća kao izvor informacija i prenositelja znanja.

Suvremene se postavke progresivističke pedagogije danas argumentiraju u raznolikim konstruktivističkim pedagoškim konceptima koje školovanje sagledava u pluralističkome kontekstu socijalno konstruirane zbilje. U toj zbilji pojedinci i skupine produkcijom značenja i narativnim interpretacijama raznolikih interesa konstruiraju i konstituiraju zajednicu od lokalne ka širim razinama.

Javna debata o reformi školstva na postmodernoj kulturnoj sceni, obuhvatno tematizira promijenjeni kontekst i svrhe obrazovanja, profesionalizaciju učiteljstva, uloge učitelja i promovira ih kao uvjet stvarnih, a ne inauguralnih promjena. Proizvod te debate je ideja kritičkog učiteljijom se opisuju sklopovi promjena učiteljstva i razvijaju novi modeli učitelja koji povezuju osobne pedagogije učitelja i pedagoško djelovanje putem poučavanja kao akcijskog istraživanja. Ta su istraživanja učitelja poznata kao: akcijska istraživanja, istraživanja praktičara, učiteljska istraživanja, nastavno-praktična istraživanja, razredna istraživanja, istraživanja usmjerena k praksi.

Oslanjajući se na takva shvaćanja, na prijelazu u 21. stoljeće relevantnim postaje pitanje: kako učitelji shvaćaju pojmove učenika, djeteta, škole, razreda, znanja, učenja i poučavanja. Sve više se shvaća utjecaj i važnost osobnih epistemoloških uvjerenja i osobnih odgojno-



obrazovnih filozofija učitelja na rješavanje različitih razrednih, školskih i dječjih problema.

U tome smislu predmet je ovoga istraživanja struktura implicitne progresivističke pedagogije učitelja kao osnovica ne samo za rekonceptualizaciju škole u postmodernom društvu već i za oblikovanje konkretnih strategija reforme hrvatskog školstva. U sklopu implicitne progresivističke pedagogije u ovome se istraživanju bavimo sljedećim strukturnim elementima sadržaja odgojno-obrazovnog procesa: svrhom i ciljevima odgoja i obrazovanja, nastavnim programom i sadržajima znanja; ulogom, položajem i zadaćama učitelja u procesu odgoja i obrazovanja; metodama i oblicima učenja i poučavanja; položaje učenika u odgoju i obrazovanju.

## 2. CILJ ISTRAŽIVANJA

U najširem smislu, svrha je ovoga empirijskog istraživanja stjecanje pedagoških spoznaja o učitelju osnovne škole kao važnom čimbeniku odgojno-obrazovnog procesa. Spoznaje o učitelju mogu se koristiti na različite načine, od projekcija reforme hrvatskog osnovnog školstva pa sve do evaluacije kvalitete osnovne škole. Ne ulazeći u moguće praktične uporabe, svaka promjena osnovnog školstva i učiteljstva uvijek nailazi na potrebu da se stekne relevantan, znanstveno utemeljen uvid u inicijalno stanje učiteljstva. Od mnoštva utjecajnih karakteristika i obilježja učitelja, sukladno suvremenim pogledima konstruktivističke pedagogije na učitelja kao vodećeg subjekta reforme, odabrali smo implicitne (osobne) pedagogije učitelja, odnosno implicitnu progresivističku pedagogiju učitelja.

Polazeći od naznačene svrhe, opći je cilj ovoga istraživanja utvrditi strukturu implicitne progresivističke pedagogije učitelja osnovne škole u RH. Ove su varijable navedene u zadaćama i hipotezama istraživanja. Na osnovi teorijskih postavki konstruktivističke pedagogije, u sklopu teorije



implicitne (osobne) pedagogije učitelja utvrdit će se u kojoj mjeri populacija učitelja osnovne škole u RH prihvaća implicitnu progresivističku pedagogiju, kakva je struktura progresivističkih uvjerenja učitelja i povezanost s odabranim obilježjima (varijablama) učitelja osnovne škole.

### 3. ZADAĆE ISTRAŽIVANJA

Opći se cilj ovoga istraživanja operacionalizira sljedećim zadaćama istraživanja:

1. ispitati zastupljenost implicitne progresivističke pedagogije u populaciji učitelja osnovne škole u RH
2. ispitati povezanost među osnovnim strukturnim elementima koji čine progresivističku pedagogiju učitelja osnovne škole: svrha i ciljevi odgoja i obrazovanja; nastavni sadržaji; uloga i zadaće učitelja; metode učenja i poučavanja; položaj učenika – pojedinca u odgoju i obrazovanju
3. ispitati razliku u prihvaćanju implicitne progresivističke pedagogije učitelja s obzirom na spol učitelja
4. ispitati razliku u prihvaćanju implicitne progresivističke pedagogije učitelja s obzirom na stručnu spremu učitelja
5. ispitati razliku u prihvaćanju implicitne progresivističke pedagogije učitelja s obzirom na radno iskustvo učitelja
6. ispitati razliku u prihvaćanju implicitne progresivističke pedagogije učitelja s obzirom na radno mjesto učitelja.

## 4. HIPOTEZE

U ovome smo istraživanju hipoteze postavili sukladno predloženoj klasifikaciji zadaća istraživanja. Odabrali smo statistički pristup testiranju istraživačkih hipoteza odnosno priklonili smo se postavljanje nultih hipoteza. Stupanj povezanost među ispitanim varijablama istraživanja te razlike među uspoređivanim uzorcima ispitanika nećemo smatrati potvrđenima sve dok se utvrdi statistička značajnost korelacija među ispitivanim varijablama, odnosno statistička značajnost razlika među uspoređivanim uzorcima ispitanika. Specificirane statističke značajnosti veza među varijablama ili razlike među uzorcima ispitanika verificirat će se standardnim statističkim pokazateljima navedenima u opisu obrade podataka.

## 5. METODE, POSTUPCI I INSTRUMENTI ISTRAŽIVANJA

Polazeći od postavljenog cilja i zadaća istraživanja u ovome se radu primijenio kombinirani opći metodološki pristup.

Deduktivni smo metodološki pristup primijenili u teorijskoj analizi progresivističke pedagogije, analizi implikacija te pedagogije na ulogu učitelja u odgojno-obrazovnom procesu te analizi implicitnih (osobnih) pedagogija učitelja, posebice implicitne progresivističke pedagogije učitelja i strukturnih elemenata progresivističkih epistemoloških uvjerenja učitelja u

kontekstu različitih pristupa i teorija progresivističke, odnosno konstruktivističke pedagogije.

Empirijsko-induktivni metodološki pristup primijenili smo kao polazište u ispitivanju ciljem i zadaćama definiranih varijabli istraživanja.

Na osnovi predviđenog općega metodološkoga pristupa u ovome istraživanju primijenili smo, polazeći od klasifikacije znanstveno-istraživačkih metoda koju je razvio V. Švajcer, sljedeće metode istraživanja: studij dokumentacije (primarna znanstvena dokumentacija, sekundarna znanstvena dokumentacija te personalna radna i pedagoška dokumentacija u osnovnim školama) i metoda ankete.

U primjeni metoda ankete koristili smo se sumativnom skalom procjena uvjerenja, razvijenom za potrebe ispitivanja epistemoloških uvjerenja učitelja i anketnim upitnikom za prikupljanje osnovnih podataka o učiteljima, posebno oblikovan za potrebe ovoga istraživanja. U empirijskom smo istraživanju primijenili prilagođenu Likertovu skala procjena progresivističke obrazovne filozofije učitelja.<sup>258</sup> U sadržajnom pogledu ova skala procjena obuhvaća sljedeće odgojno-obrazovne kategorije na osnovi kojih se određuje implicitna progresivistička pedagogija učitelja nastavni plan i program, sadržaji znanja; uloga, položaj i zadaće u procesu odgoja i obrazovanja; svrha i ciljevi odgoja i obrazovanja; metode i oblici učenja i poučavanja; položaj, uloga učenika u odgojno-obrazovnom procesu. Skala procjena sastoji se od 10 čestica - tvrdnji, a stupanj prihvaćanja tvrdnji ispitanici određuju na osnovi odabira jednog od pet ponuđenih odgovora na skali procjene: (1) - uopće se ne slažem; (2) - ne slažem se; (3) - imam neodređeni stav; (4) - slažem se; (5) - sasvim se slažem. Tvrdnje su postavljene u afirmativnoj formi, a raspon bodovnih rezultata kreće se od 10 do 50 bodova, odnosno od potpunog odbijanja do potpunog prihvaćanja postavki progresivističke implicitne pedagogije. Faktorskom analizom verificiran je koeficijent korelacije odnosno pouzdanosti (Cronbah  $\alpha$ ) kojim

---

<sup>258</sup> Vidi: (Sadker, M.P. – Sadker, D. M. (1988.), *Teachers, schools – society*. New York, Random House



se ispitala povezanost između čestica ( $\alpha=0.7$ ) što se nalazi unutar standardnih vrijednosti granice pouzdanosti.

U anketnom upitniku za učitelje navedena su pitanja kojima se utvrđuju opći podaci o učiteljima: spol, stručna sprema, radno mjesto, nastavno područja u predmetnoj nastavi osnovne škole i radno iskustvo u nastavi.

Za obradu podataka koristit će se računalna statistička aplikacija Statistica. Od statističkih metoda koristit će se sljedeće standardne metode: apsolutne i relativne frekvencije, mjere centralne tendencije i mjere varijabilnosti; za središnje vrijednosti koristit će se aritmetička sredina ( $\bar{X}$ ), a za mjere raspršenosti standardna devijacija ( $\sigma$ ). Od mjera povezanosti koristit će se Pearsonov koeficijent korelacije. Za utvrđivanje mjera statističke značajnosti razlika više uzorka koristit će se analiza varijance (ANOVA). Nadalje, za testiranje statističke značajnosti razlike između aritmetičkih sredina koristit će se t - test za neovisne uzorke i t - test za ovisne uzorke. Testom multiple komparacije testirat će se statistička značajnost razlike (F) za pojedine kategorije.

## 6. POPULACIJA I UZORAK

Populaciju ovoga istraživanja čine učitelji i nastavnici u osnovnim školama Republike Hrvatske.

U ovome istraživanju uzorak obuhvaća 819 ispitanika - učitelja i diplomiranih učitelja razredne i nastavnika predmetne nastave u osnovnim školama. Uzorkom je obuhvaćeno cca 3 % učitelja i nastavnika u osnovnim školama. Prema načinu i opsegu odabira uzorka, u ovome istraživanju odabrali smo reprezentativni uzorak ispitanika.



### III. EMPIRIJSKO ISTRAŽIVANJE

#### 1. STRUKTURA UZORKA ISPITANIKA

Uzorak u našem empirijskom istraživanju čine ispitanici – učitelji i nastavnici iz osnovnih škola Republike Hrvatske. Nakanili smo obuhvatiti uzorak od 900 ispitanika u osnovnim školama ili 3 % populacije od cca 28 000 učitelja osnovnih škola, a prikupili smo ukupno 819 upitnika. Uzorak čine učitelji razredne i predmetne nastave u osnovnim školama. Ispitivanjem su obuhvaćeni učitelji i nastavnici svih dobnih skupina (različitog radnog iskustva u nastavi). Instrumentom, anketnim upitnikom, prikupljeni su podaci o sljedećim neovisnim varijablama: spolu, radnom



mjestu (razredna nastava, predmetna nastava), stručnoj spremi (visoka sprema, viša sprema i srednja sprema), radnim iskustvom u nastavi (do 10 godina radnog iskustva, 10-20 godina radnog iskustva i više od 20 godina radnog iskustva).

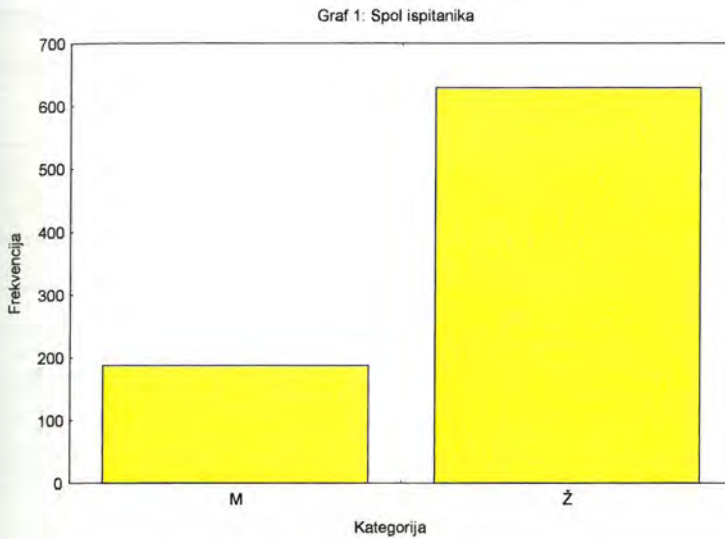
## 1.1 SPOLNA STRUKTURA UZORKA

Iz podataka u tablici 1 vidljiva je podjela ispitanika s obzirom na spol ispitanika kao neovisnu varijablu.

Tablica 1: SPOL ISPITANIKA

SPOL	f	%
MUŠKI	188	22,95
ŽENSKI	629	76,80
NIJE ODGOVORILO	2	0,24

Od ukupno 819 ispitanika – učitelja osnovne škole u uzorku je evidentirano 188 ili 22,95 % ispitanika te 629 ispitanica koje čine 76,80 % ispitanika u uzorku. Ovdje navodimo podatke tabelarnim i grafičkim prikazom.



Očit je nerazmjer s obzirom na spol ispitanika - u uzorku prevladavaju ispitanice, međutim to odgovara i njihovoj raspodjeli u populaciji učitelja osnovne škole.

## 1.2 STRUKTURA UZORKA - STRUČNA SPREMA

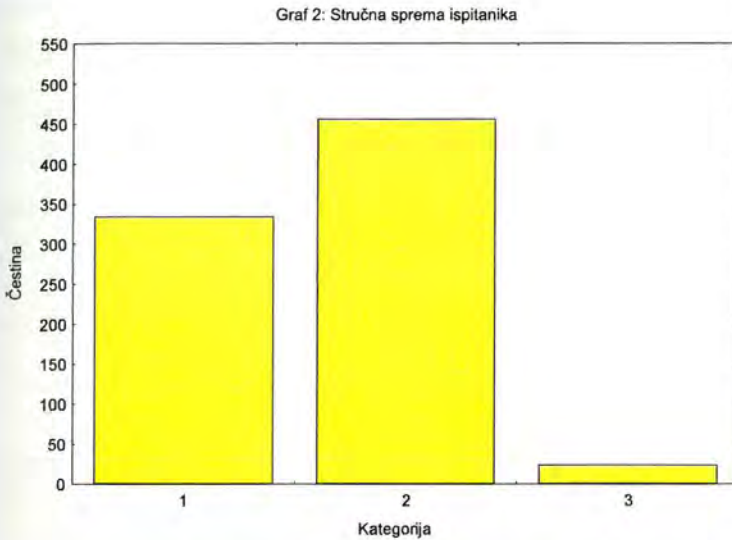
Iz podataka u tablici 2 vidljiva je podjela ispitanika s obzirom na stručnu spremu ispitanika kao neovisnu varijablu.

Tablica 2: STRUČNA SPREMA ISPITANIKA

SPREMA	f	%
VISOKA	334	40,78
VIŠA	456	55,68
SREDNJA	24	2,93
NIJE ODGOVORILO	5	0,61

Od ukupno 819 ispitanika – učitelja osnovne škole u uzorku je evidentirano 334 ili 40,78 % ispitanika s visokom stručnom spremom, 456 ili 55,68 % ispitanika s višom stručnom spremom i 24 ili 2,93 % ispitanika

u uzorku sa srednjom stručnom spremom. Ovdje navodimo podatke tabelarno i grafičkim prikazom.



Očito je da se smjenom generacija učitelja «popravlja» stručna sprema ispitanika - sve je manje ispitanika sa srednjom stručnom spremom, a sve više s visokom, posebice nakon uvođenja studija za doškolovanje učitelja razredne nastave. U uzorku ipak prevladavaju ispitanici s višom stručnom spremom što odgovara i njihovoj raspodjeli u populaciji učitelja osnovne škole.

### 1.3 STRUKTURA UZORKA - RADNO MJESTO

Iz podataka u tablici 3 vidljiva je podjela ispitanika s obzirom na radno mjesto ispitanika kao neovisnu varijablu.

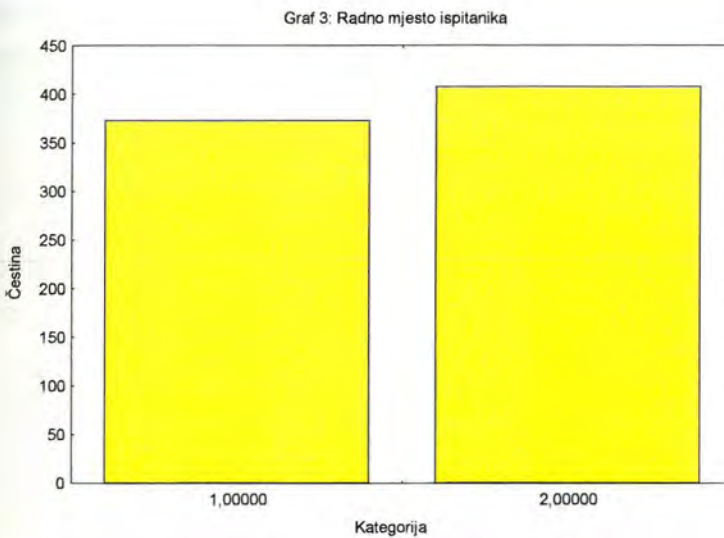
Tablica 3: RADNO MJESTO ISPITANIKA

RADNO MJESTO	f	%
RAZREDNA NASTAVA	373	45,54



PREDMETNA NASTAVA	408	49,82
NIJE ODGOVORILO	38	4,64

Od ukupno 819 ispitanika – učitelja osnovne škole u uzorku je evidentirano 373 ili 45,54 % ispitanika na radnom mjestu razredna nastava te 408 ili 49,82 % ispitanika na radnom mjestu predmetna nastava. Ovdje navodimo podatke tabelarno i grafičkim prikazom.



Dakle s obzirom na radno mjesto ispitanika - u uzorku su nešto više zastupljeni ispitanici predmetne nastave, ali to odgovara i njihovoj raspodjeli u populaciji učitelja osnovne škole.

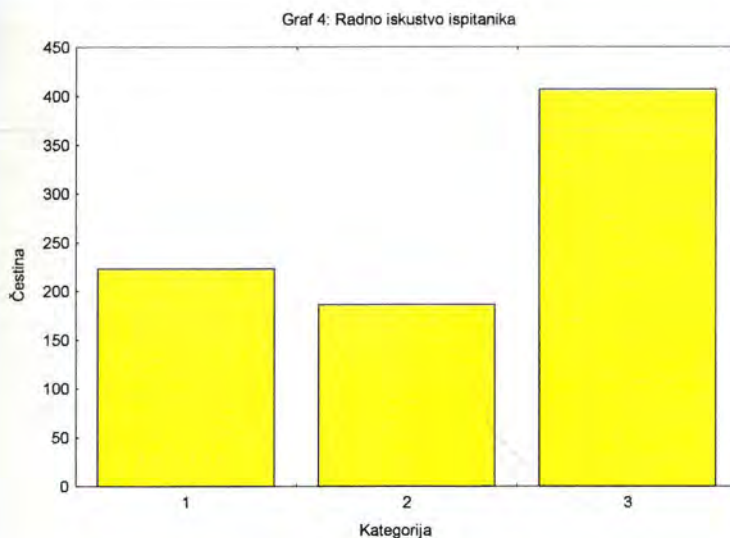
#### 1.4 STRUKTURA UZORKA - RADNO ISKUSTVO

Iz podataka u tablici 4 vidljiva je podjela ispitanika s obzirom na radno iskustvo ispitanika kao neovisnu varijablu.

Tablica 4: RADNO ISKUSTVO ISPITANIKA

RADNO ISKUSTVO	f	%
DO 10 GODINA	223	27,22
11 DO 20 GODINA	186	22,71
VIŠE OD 20 GODINA	407	49,69
NIJE ODGOVORILO	3	,36

Od ukupno 819 ispitanika – učitelja osnovne škole u uzorku je evidentirano 223 ili 27,22 % ispitanika do 10 godina radnog iskustva, 186 ili 22,71 % ispitanika s 10 do 20 godina radnog iskustva te 407 ili 49,69 % ispitanika u uzorku s više od 20 godina radnog iskustva. Ovdje navodimo podatke tabelarno i grafičkim prikazom.



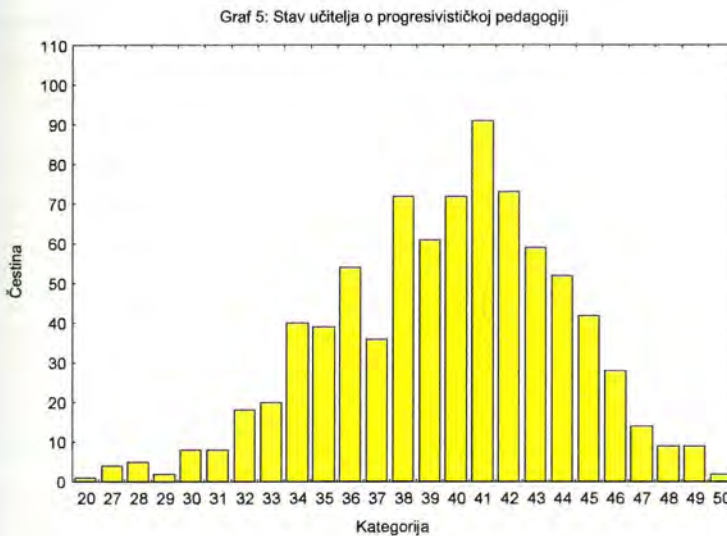
Očito je, s obzirom na radno iskustvo ispitanika - da u uzorku prevladavaju ispitanici s više od 20 godina radnog iskustva, a «srednja» generacija je najmanje zastupljena. To je vjerojatno povezano s ciklusima umirovljenja i zapošljavanja izazvanog razvojem školskog sustava nakon Drugog svjetskog rata.

## 2. PROGRESIVISTIČKA UVJERENJA UČITELJA

### 2.1 STAV UČITELJA O PROGRESIVISTIČKOJ PEDAGOGIJI

U ovome empirijskom istraživanju zanimalo nas je, u skladu s postavljenim zadaćama istraživanja (1. *ispitati zastupljenost implicitne progresivističke pedagogije u populaciji učitelja osnovne škole u RH*), koliko je prihvaćena progresivistička pedagogija među učiteljima osnovne škole u Republici Hrvatskoj.

Distribucija frekvencija odgovora ispitanika prikazana je u sljedećem grafu.



Srednja vrijednost rezultata ispitanika ( $M = 39,65446$ ;  $\sigma = 4,348399$ ; granice pouzdanosti  $M = 39,35 - 39,95$  bodova na razini pouzdanosti  $\pm 95,000\%$ ) pokazuje da oni prihvaćaju progresivističku pedagogiju, odnosno da imaju pozitivan stav prema postavkama progresivističke pedagogije. Odgovori su prikazani u sljedećoj tablici.



Odgovori ispitanika	f	%
10 – 20 boda	1	,12210
20 – 25 bodova	0	0,00000
25 – 30 bodova	19	2,31990
30 – 35 bodova	125	15,26252
35 – 40 bodova	295	36,01954
40 – 45 bodova	317	38,70574
45 – 50 bodova	62	7,57021

Detaljna inspekcija podataka u sljedećoj tablici pokazuje distribuciju odgovora, odnosno odbijanje ili prihvaćanje postavki progresivističke pedagogije.

Odgovori ispitanika	f	%
20,0000	1	,12210
27,0000	4	,48840
28,0000	5	,61050
29,0000	2	,24420
30,0000	8	,97680
31,0000	8	,97680
32,0000	18	2,19780
33,0000	20	2,44200
34,0000	40	4,88400
35,0000	39	4,76190
36,0000	54	6,59341
37,0000	36	4,39560
38,0000	72	8,79121
39,0000	61	7,44811
40,0000	72	8,79121
41,0000	91	11,11111
42,0000	73	8,91331
43,0000	59	7,20391

44,0000	52	6,34921
45,0000	42	5,12821
46,0000	28	3,41880
47,0000	14	1,70940
48,0000	9	1,09890
49,0000	9	1,09890
50,0000	2	,24420

Iz tablice 6 se vidi da niti jedan ispitanik nema veoma negativan stav o progresivističkoj pedagogiji. Samo je 12 ili 1,46 % ispitanika, učitelja osnovne škole, postiglo ukupno 20 do 29 bodova - to su oni koji imaju negativan stav prema progresivističkoj pedagogiji. Neutralnih, odnosno onih koji su neodlučni - nemaju ni pozitivan ni negativan stav, koji su postigli 30 bodova, ima 8 ili 9,8 %.

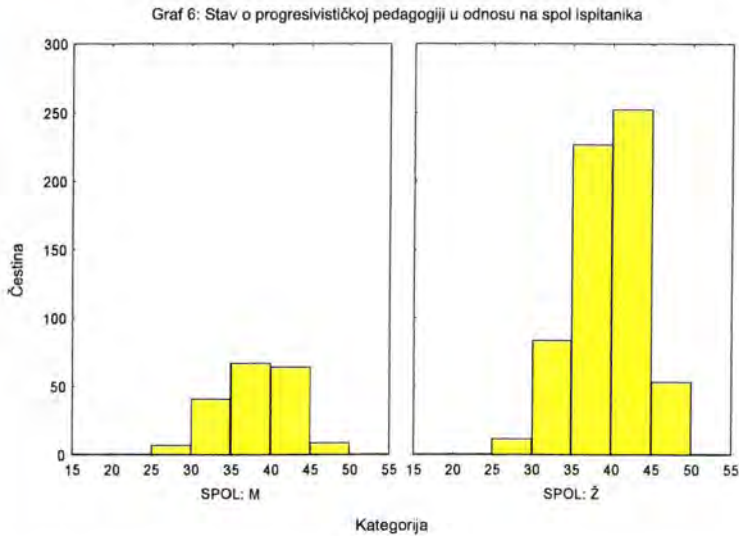
Umjereno pozitivan stav o progresivističkoj pedagogiji ima 348 ili 42,47 % ispitanika, a to su oni koji su postigli 31 do 39 bodova što znači da gotovo svaki drugi, odnosno treći ispitanik ima umjereno pozitivan stav prema progresivističkoj pedagogiji.

Najviše, 451 ili 55,07, ispitanika postiglo je od 40 do 50 bodova što znači da imaju veoma pozitivan stav prema progresivističkoj pedagogiji. Podatak da 799 ili 97,57% ispitanika ima umjereno pozitivan ili veoma pozitivan stav prema progresivističkoj pedagogiji, omogućuje zaključak da su među učiteljima osnovne škole u Hrvatskoj stavovi progresivističke pedagogije izuzetno rasprostranjeni.

Sukladno zadaćama istraživanja, ispitali smo postoje li značajne razlike među učiteljima u prihvaćanju postavki progresivističke pedagogije učitelja s obzirom na spol učitelja ?

Opazili smo da se ispitanici razlikuju u stavu prema progresivističkoj pedagogiji s obzirom na varijablu spol. U odnosu na stav ispitanika ( $M= 38,52$ ;  $\sigma= 4,39$ ), u našem uzorku ispitanice imaju pozitivniji stav ( $M= 39,99$ ;  $\sigma=4,28$ ). Testirali smo značajnost razlika među srednjim vrijednostima za neovisne uzorke (t- test) i utvrdili da je razlika statistički signifikantna ( $t=4,124$ ) na razini značajnosti  $p=0,000041$ . Navedene

tendencije grupiranja odgovora muških i ženskih ispitanika vidljive su iz sljedećeg grafa.



I učitelji i učiteljice osnovne škole imaju veoma pozitivan stav o progresivističkoj pedagogiji. Zaključak da će se stavovi učitelja osnovne škole razlikovati s obzirom na spol učitelja, možemo generalizirati. Učiteljice, u odnosu na učitelje, imaju pozitivnije stavove o progresivističkoj pedagogiji.

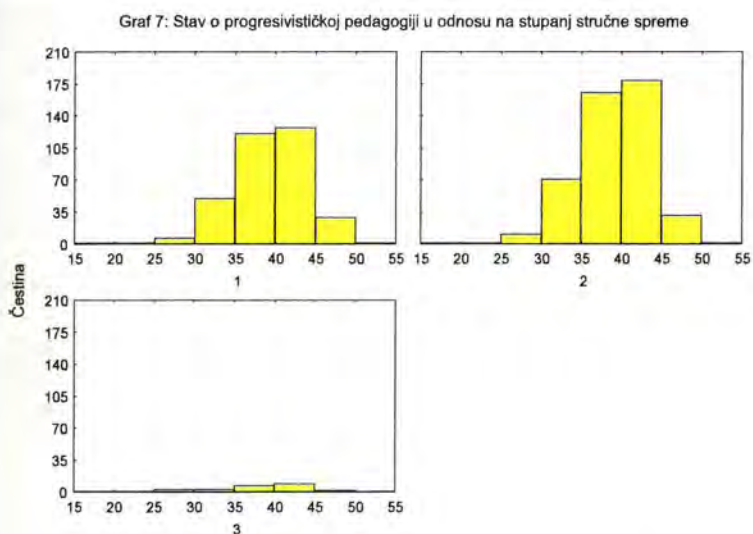
Sukladno zadaćama istraživanja, ispitali smo postoje li značajne razlike među učiteljima u prihvaćanju postavki progresivističke pedagogije učitelja s obzirom na stupanj stručne spreme učitelja ?

Opazili smo da se ispitanici razlikuju u stavu prema progresivističkoj pedagogiji s obzirom na varijablu stupanj stručne spreme. U odnosu na stav ispitanika s visokom stručnom spremom ( $M= 39,77,52$ ;  $\sigma= 4,43$ ), u našem uzorku ispitanici s višom stručnom spremom imaju neznatno manje pozitivan stav ( $M= 39,61$ ;  $\sigma=4,23$ ), kao i ispitanici sa srednjom stručnom spremom ( $M= 39,08$ ;  $\sigma= 5,56$ ).



Primjenom analize varijanse, testirali smo značajnost razlika među više srednjih vrijednosti. Ustanovili smo da razlika među srednjim vrijednostima nije statistički signifikantna ( $F=0,351$ ;  $p=,704$ ).

Tendencije grupiranja odgovora ispitanika s obzirom na stupanj stručne spreme, vidljive su iz sljedećeg grafa.



Učitelji osnovne škole s različitim stupnjem stručne spreme imaju veoma pozitivan stav o progresivističkoj pedagogiji. Zaključak da će se stavovi učitelja osnovne škole razlikovati s obzirom na stupanj stručne spreme učitelja, ne možemo generalizirati.

Učitelji s visokom stručnom spremom u odnosu na učitelje s višom stručnom spremom nastave, imaju pozitivniji stav o progresivističkoj pedagogiji.

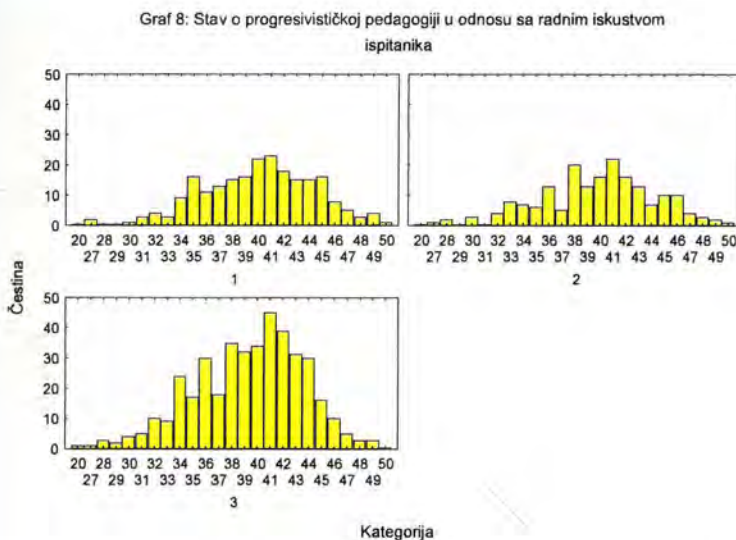
Sukladno zadaćama istraživanja ispitali smo postoje li značajne razlike među učiteljima u prihvaćanju postavki progresivističke pedagogije učitelja s obzirom na radno iskustvo učitelja?

Opazili smo da se ispitanici razlikuju u stavu prema progresivističkoj pedagogiji s obzirom na varijablu radno iskustvo. U odnosu na stav ispitanika koji imaju do 10 godina radnog iskustva ( $M= 40,08$ ;  $\sigma=$

4,35), u našem uzorku ispitanici koji imaju od 10 do 20 godina radnog iskustva, imaju neznatno manje pozitivan stav ( $M= 39,81$ ;  $\sigma=4,48$ ), a ispitanici s više od 20 godina radnog iskustva, također neznatno manje pozitivan stav ( $M= 39,66$ ;  $\sigma= 4,29$ ).

Primjenom analize varijanse testirali smo značajnost razlika među više srednjih vrijednosti. Ustanovili smo da razlika među srednjim vrijednostima nije statistički signifikantna ( $F=2,141034$ ;  $p=,118196$ ).

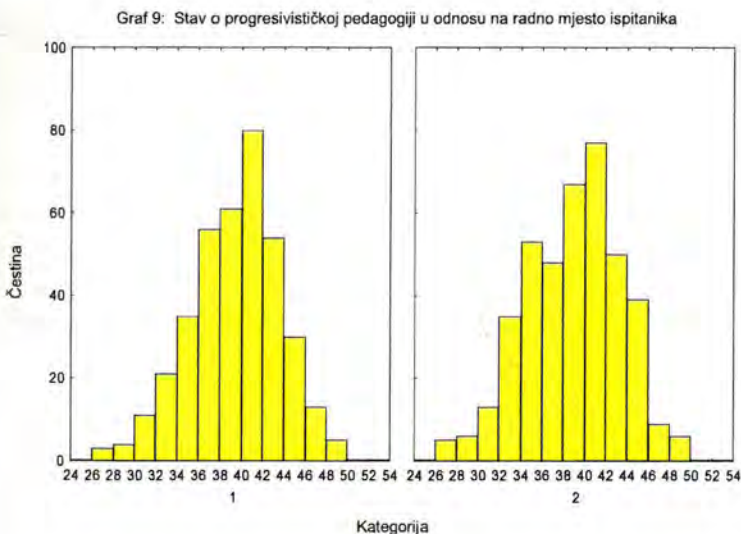
Tendencije grupiranja odgovora ispitanika s obzirom na radno iskustvo, vidljive su iz sljedećeg grafa.



Učitelji osnovne škole s različitim radnim iskustvom imaju veoma pozitivan stav o progresivističkoj pedagogiji. Zaključak da će se stavovi učitelja osnovne škole razlikovati s obzirom na stupanj stručne spreme učitelja, ne možemo generalizirati. Učitelji koji imaju do 10 godina radnog iskustva, imaju pozitivnije stavove o progresivističkoj pedagogiji u odnosu na učitelje od 10 do 20 godina radnog iskustva, kao i učitelje s više od 20 godina radnog iskustva.

Sukladno zadaćama istraživanja, ispitali smo postoje li značajne razlike među učiteljima u prihvaćanju postavki progresivističke pedagogije učitelja s obzirom na radno mjesto učitelja ?

Opazili smo da se ispitanici razlikuju u stavu prema progresivističkoj pedagogiji s obzirom na varijablu radno mjesto. U odnosu na stav ispitanika u razrednoj nastavi ( $M= 39,99$ ;  $\sigma= 4,15$ ), u našem uzorku ispitanici u predmetnoj nastavi imaju neznatno manje pozitivniji stav ( $M= 39,45$ ;  $\sigma=4,39$ ). Testirali smo značajnost razlika među srednjim vrijednostima za neovisne uzorke (t- test) i utvrdili da razlika nije statistički signifikantna ( $t=1,789$ ) na razini značajnosti  $p=0,0739$ . Tendencije grupiranja odgovora ispitanika s obzirom na radno mjesto, vidljive su iz sljedećeg grafa.



Učitelji osnovne škole imaju veoma pozitivan stav o progresivističkoj pedagogiji. Zaključak da će se stavovi učitelja osnovne škole razlikovati s obzirom na radno mjesto učitelja, možemo generalizirati.



## 2. 2. ELEMENTI PROGRESIVISTIČKIH UVJERENJA UČITELJA

### 2.2.1. SVRHA OBRAZOVANJA

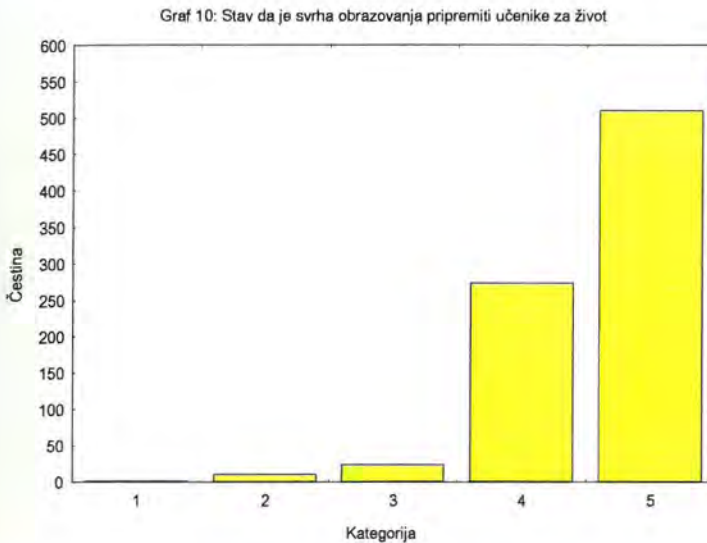
Sukladno zadaćama istraživanja željeli smo ispitati stav ispitanika o svrsi obrazovanja, konkretnije - stav o tome je li svrha obrazovanja pripremanje učenika za život?

Rezultati istraživanja pokazali su da ispitanici imaju veoma pozitivan stav o tome da je svrha obrazovanja pripremanje učenika za život ( $M= 4,56$  bodova;  $\sigma= 0,63$ ; granice pouzdanosti  $M= 4,51-4,61$  bodova na razini pouzdanosti  $\pm 95,000\%$ ).

U sljedećoj tablici evidentirana je distribucija frekvencija odgovora ispitanika.

ODGOVORI	f	%
uopće se ne slažem	1	,12
ne slažem se	11	1,34
neodlučan sam	24	2,93
slažem se	273	33,33
potpuno se slažem	510	62,27

Ukupno 783 ili 95,60 % učitelja iskazuje pozitivan stav (slaže se ili se u potpunosti slaže) da je svrha obrazovanja pripremanje učenika za život. Veoma negativan i negativan stav o tome da je svrha obrazovanja pripremanje učenika za život ima samo 12 ili 1,54 % ispitanika. Neodlučnih je 24 ili 2,93 % ispitanika. Iz navedenih rezultata se može zaključiti da u uzorku ispitanika postoji visoka podudarnost u stavu da je svrha obrazovanja pripremanje učenika za život.

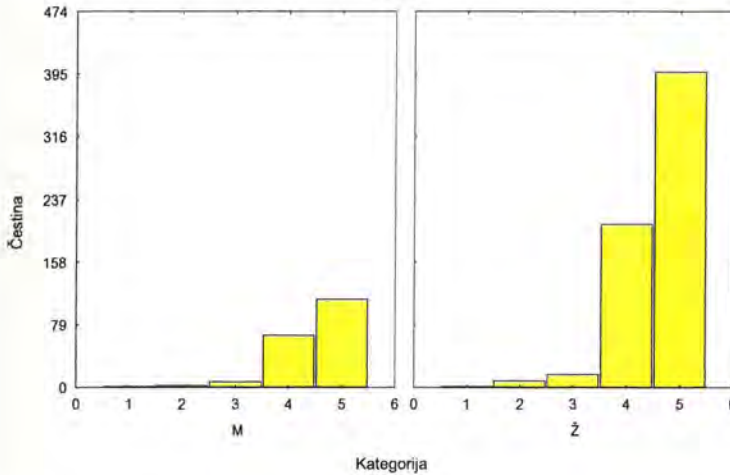


Iz grafa se može opaziti da distribucija odgovora ispitanika upućuje na veoma pozitivan stav ispitanika o tome da je svrha obrazovanja pripremanje učenika za život. Tek neznatan broj učitelja ne prihvaća ovaj stav.

U skladu sa zadacima istraživanja ispitali smo postoje li značajne razlike među učiteljima u prihvaćanju postavki progresivističke pedagogije učitelja s obzirom na spol učitelja.

S obzirom na varijablu spol, opazili smo da se ispitanici razlikuju u stavu da je svrha obrazovanja pripremanje učenika za život. U odnosu na stav ispitanika ( $M= 4,50$ ;  $\sigma= ,69$ ), u našem uzorku ispitanice imaju neznatno pozitivniji stav ( $M= 4,58$ ;  $\sigma=,61$ ). Testirali smo značajnost razlika među srednjim vrijednostima za neovisne uzorke (t- test) i utvrdili da razlika nije statistički značajna ( $t=1,426$ ) na razini značajnosti  $p=0,05$ . Navedene tendencije grupiranja odgovora muških i ženskih ispitanika vidljive su iz sljedećeg grafa.

Graf 11: Stav da je svrha obrazovanja pripremiti učenike za život s obzirom na spol



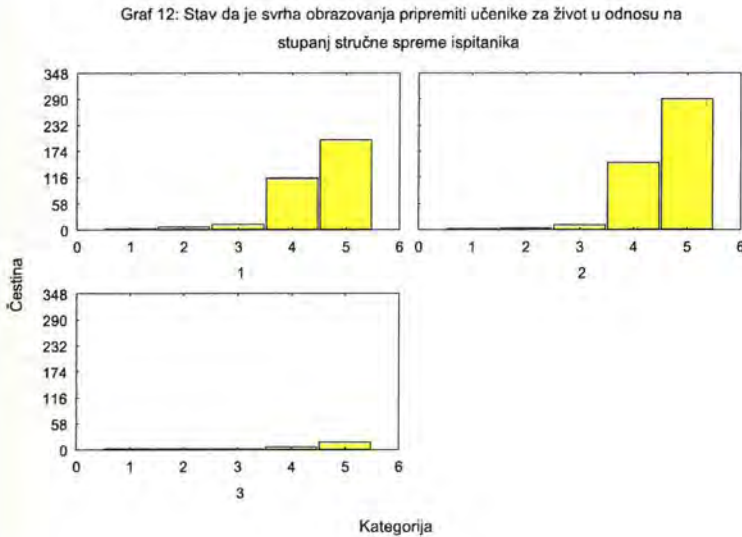
I učitelji i učiteljice osnovne škole imaju veoma pozitivan stav o tome da je svrha obrazovanja pripremanje učenika za život. Zaključak da će se stavovi učitelja osnovne škole o tome da je svrha obrazovanja pripremanje učenika za život, razlikovati s obzirom na spol učitelja, ne možemo generalizirati.

U skladu sa zadaćama istraživanja ispitali smo postoje li značajne razlike među učiteljima u prihvaćanju postavki progresivističke pedagogije učitelja s obzirom na stupanj stručne spreme učitelja ?

S obzirom na varijablu stupanj stručne spreme, opazili smo da se ispitanici međusobno razlikuju u stavu da je svrha obrazovanja pripremanje učenika za život. U odnosu na stav ispitanika s visokom stručnom spremom ( $M= 4,52$ ;  $\sigma= ,66$ ), u našem uzorku ispitanici s višom stručnom spremom imaju neznatno pozitivniji stav ( $M= 4,58$ ;  $\sigma=,62$ ), a ispitanici sa srednjom stručnom spremom, još pozitivniji stav ( $M= 4,70$ ;  $\sigma= ,46$ ).

Primjenom analize varijanse testirali smo značajnost razlika među više srednjih vrijednosti. Ustanovili smo da razlika među srednjim vrijednostima nije statistički signifikantna ( $F=1,502531$ ;  $p=,223185$ ). Tendencije grupiranja odgovora ispitanika s obzirom na stupanj stručne spreme vidljive su iz sljedećeg grafa.





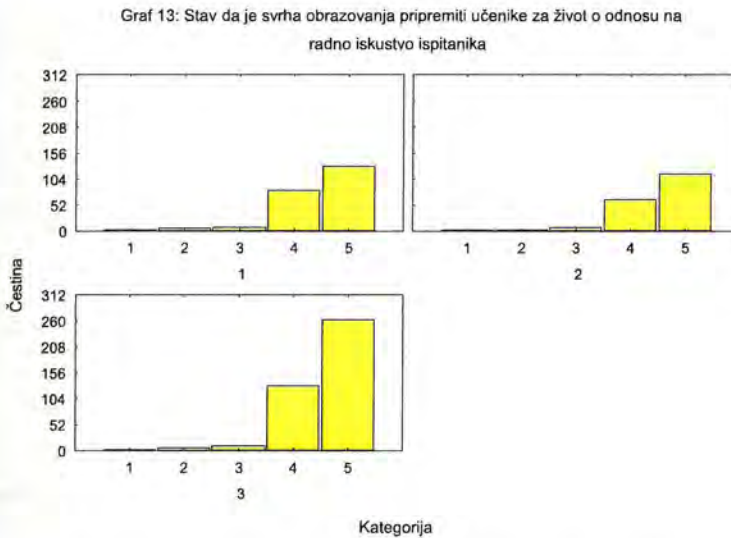
Učitelji osnovne škole s različitim stupnjem stručne spreme imaju veoma pozitivan stav o tome da je svrha obrazovanja pripremanje učenika za život. Zaključak da će se stavovi učitelja osnovne škole razlikovati s obzirom na stupanj njihove stručne spreme, ne možemo generalizirati.

U skladu sa zadaćama istraživanja ispitali smo postoje li značajne razlike među učiteljima u prihvaćanju postavki progresivističke pedagogije učitelja s obzirom na radno iskustvo učitelja ?

S obzirom na varijablu radno iskustvo, opazili smo da se ispitanici međusobno razlikuju u stavu da je svrha obrazovanja pripremanje učenika za život. U odnosu na stav ispitanika koji imaju do 10 godina radnog iskustva ( $M= 4,50$ ;  $\sigma= ,67$ ), u našem uzorku ispitanici koji imaju od 10 do 20 godina radnog iskustva, imaju neznatno pozitivniji stav ( $M= 4,56$ ;  $\sigma=,61$ ), a ispitanici s više od 20 godina radnog iskustva, imaju također neznatno pozitivniji stav ( $M= 4,59$ ;  $\sigma= ,63$ ).

Primjenom analize varijanse testirali smo značajnost razlika među više srednjih vrijednosti. Ustanovili smo da razlika među srednjim vrijednostima nije statistički signifikantna ( $F=1,312666$ ;  $p=,269671$ ).

Tendencije grupiranja odgovora ispitanika s obzirom na radno iskustvo, vidljive su iz sljedećeg grafa.

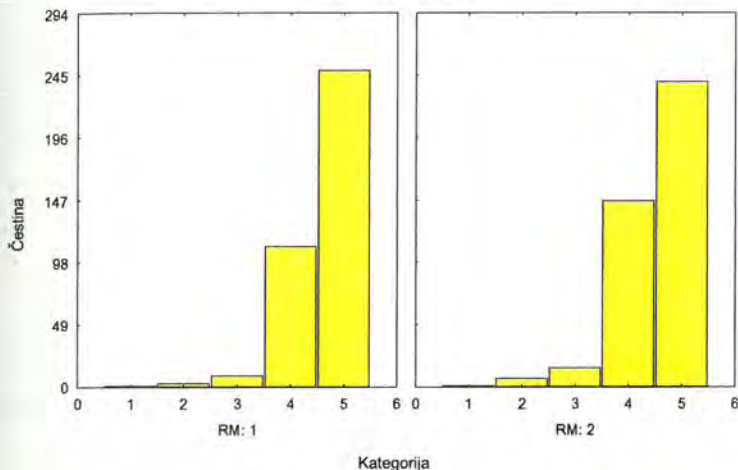


Učitelji osnovne škole s različitim radnim iskustvom imaju veoma pozitivan stav o tome da je svrha obrazovanja pripremanje učenika za život. Zaključak da će se stavovi učitelja osnovne škole razlikovati s obzirom na njihovo radno iskustvo, ne možemo generalizirati.

U skladu sa zadaćama istraživanja ispitali smo postoje li značajne razlike među učiteljima u prihvaćanju postavki progresivističke pedagogije učitelja s obzirom na radno mjesto učitelja ?

S obzirom na varijablu radno mjesto, opazili smo da se ispitanici međusobno razlikuju u stavu da je svrha obrazovanja pripremanje učenika za život. U odnosu na stav ispitanika u razrednoj nastavi ( $M= 4,62$ ;  $\sigma= ,60$ ), u našem uzorku ispitanici u predmetnoj nastavi imaju neznatno manje pozitivan stav ( $M= 4,52$ ;  $\sigma= ,65$ ). Testirali smo značajnost razlika među srednjim vrijednostima za neovisne uzorke (t- test) i utvrdili da je razlika statistički signifikantna ( $t=2,260$ ) na razini značajnosti  $p=0,024$ . Tendencije grupiranja odgovora ispitanika s obzirom na radno mjesto, vidljive su iz sljedećeg grafa.

Graf 14: Stav da je svrha obrazovanja pripremiti učenike za život u odnosu na radno mjesto ispitanika



I učitelji razredne i učitelji predmetne nastave osnovne škole imaju veoma pozitivan stav o tome da je svrha obrazovanja pripremanje učenika za život. Zaključak da će se stavovi učitelja osnovne škole razlikovati s obzirom na njihovo radno mjesto, ne možemo generalizirati.

### 2.2.2 USMJERENOST ŠKOLSKOG PROGRAMA

Sukladno zadaćama istraživanja željeli smo ispitati stav ispitanika o usmjerenosti školskog programa, konkretnije - stav o tome treba li školski program biti usmjeren na razvoj sposobnosti za rješavanje problema. Trebaju li učenici naučiti kako definirati, analizirati i rješavati probleme?

Rezultati istraživanja su pokazali da ispitanici imaju veoma pozitivan stav o tome da školski program treba biti usmjeren na razvoj sposobnosti za rješavanje problema te da učenici trebaju naučiti kako definirati, analizirati i rješavati probleme ( $M = 4,30$  bodova ;  $\sigma = 0,77$ ; granice pouzdanosti  $M = 4,25 - 4,35$  bodova na razini pouzdanosti  $\pm 95,000\%$ ).

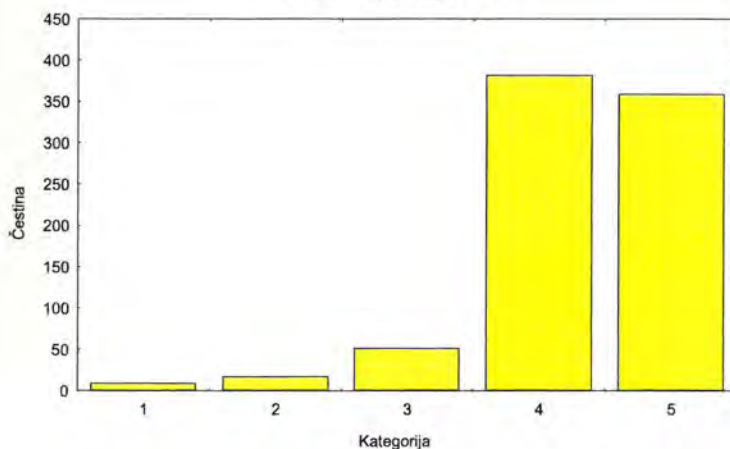
U sljedećoj tablici evidentirana je distribucija frekvencija odgovora ispitanika.



ODGOVORI	f	%
uopće se ne slažem	9	1,09
ne slažem se	17	2,07
neodlučan sam	52	6,34
slažem se	382	46,64
potpuno se slažem	359	43,83

Ukupno 741 ili 90,47 % učitelja iskazuje pozitivan stav (slaže se ili se u potpunosti slaže) tome da školski program treba biti usmjeren na razvoj sposobnosti za rješavanje problema te da učenici trebaju naučiti kako definirati, analizirati i rješavati probleme. Veoma negativan i negativan stav o tome da školski program treba biti usmjeren na razvoj sposobnosti za rješavanje problema te da učenici trebaju naučiti kako definirati, analizirati i rješavati probleme, ima samo 26 ili 3,16 % ispitanika. Neodlučnih je 52 ili 6,34 % ispitanika. Iz navedenih rezultata može se zaključiti da u uzorku ispitanika postoji visoka podudarnost u stavu da školski program treba biti usmjeren na razvoj sposobnosti za rješavanje problema te da učenici trebaju naučiti kako definirati, analizirati i rješavati probleme.

Graf 15: Stav da školski program treba biti usmjeren na razvoj sposobnosti za rješavanje problema te da učenici trebaju naučiti kako definirati, analizirati i rješavati probleme

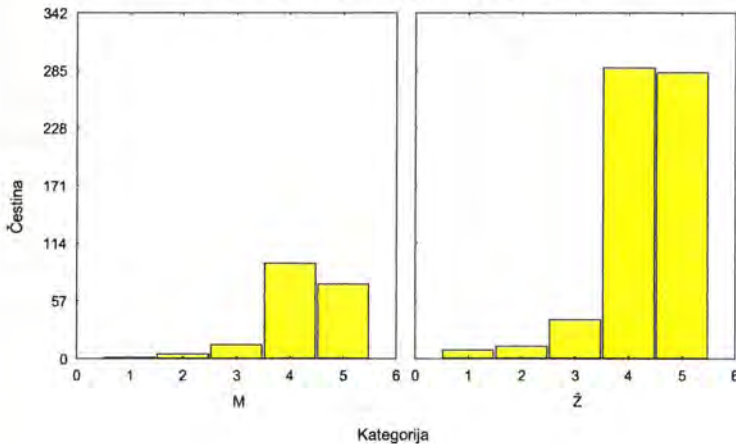


Iz grafa je vidljivo da distribucija odgovora ispitanika upućuje na njihov veoma pozitivan stav o tome da školski program treba biti usmjeren na razvoj sposobnosti za rješavanje problema te da učenici trebaju naučiti kako definirati, analizirati i rješavati probleme. Tek neznatan broj učitelja ne prihvaća ovaj stav.

U skladu sa zadaćama istraživanja ispitali smo postoje li značajne razlike među učiteljima u prihvaćanju postavki progresivističke pedagogije učitelja s obzirom na spol učitelja ?

S obzirom na varijablu spol, opazili smo da se ispitanici razlikuju u stavu da školski program treba biti usmjeren na razvoj sposobnosti za rješavanje problema te da učenici trebaju naučiti kako definirati, analizirati i rješavati probleme. U odnosu na stav ispitanika ( $M= 4,25$ ;  $\sigma= ,75$ ), u našem uzorku ispitanice imaju neznatno pozitivniji stav ( $M= 4,31$ ;  $\sigma=,78$ ). Testirali smo značajnost razlika među srednjim vrijednostima za neovisne uzorke (t- test) i utvrdili da razlika nije statistički značajna ( $t= 0,98$ ) na razini značajnosti  $p=0,324$ . Navedene tendencije grupiranja odgovora muških i ženskih ispitanika vidljive su iz sljedećeg grafa.

Graf 16: Stav da školski program treba biti usmjeren na razvoj sposobnosti za rješavanje problema te da učenici trebaju naučiti kako definirati, analizirati i rješavati probleme u odnosu na spol ispitanika



I učitelji i učiteljice osnovne škole imaju veoma pozitivan stav o tome da školski program treba biti usmjeren na razvoj sposobnosti za rješavanje problema te da učenici trebaju naučiti kako definirati, analizirati i rješavati probleme. Zaključak da će se stavovi učitelja osnovne škole o tome da školski program treba biti usmjeren na razvoj sposobnosti za rješavanje problema te da učenici trebaju naučiti kako definirati, analizirati i rješavati probleme, razlikovati s obzirom na spol učitelja, ne možemo generalizirati.

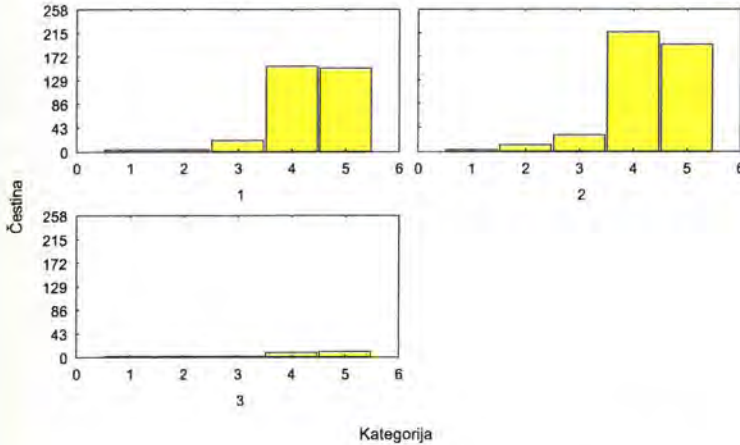
U skladu sa zadaćama istraživanja ispitali smo postoje li značajne razlike među učiteljima u prihvaćanju postavki progresivističke pedagogije učitelja s obzirom na stupanj stručne spreme učitelja ?

S obzirom na varijablu stupanj stručne spreme, opazili smo da se ispitanici razlikuju u stavu da školski program treba biti usmjeren na razvoj sposobnosti za rješavanje problema te da učenici trebaju naučiti kako definirati, analizirati i rješavati probleme. U odnosu na stav ispitanika s visokom stručnom spremom ( $M= 4,33$ ;  $\sigma= ,75$ ), u našem uzorku ispitanici s višom stručnom spremom imaju neznatno manje pozitivan stav ( $M= 4,28$ ;  $\sigma=1,23$ ), a ispitanici sa srednjom stručnom spremom, manje pozitivan stav ( $M= 4,04$ ;  $\sigma= ,46$ ).

Primjenom analize varijanse testirali smo značajnost razlika među više srednjih vrijednosti. Ustanovili smo da razlika među srednjim vrijednostima nije statistički signifikantna ( $F=1,7002$ ;  $p=,183$ ). Tendencije grupiranja odgovora ispitanika s obzirom na stupanj stručne spreme, vidljive su iz sljedećeg grafa.



Graf 17: Stav da školski program treba biti usmjeren na razvoj sposobnosti za rješavanje problema te da učenici trebaju naučiti kako definirati, analizirati i rješavati probleme u odnosu na stručnu spremu ispitanika

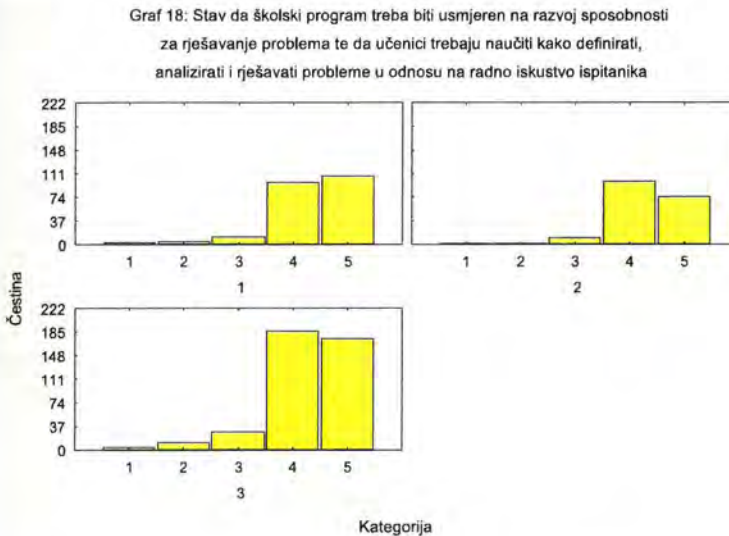


Učitelji osnovne škole s različitim stupnjem stručne spreme imaju veoma pozitivan stav o tome da školski program treba biti usmjeren na razvoj sposobnosti za rješavanje problema te da učenici trebaju naučiti kako definirati, analizirati i rješavati probleme. Zaključak da će se stavovi učitelja osnovne škole o tome da školski program treba biti usmjeren na razvoj sposobnosti za rješavanje problema te da učenici trebaju naučiti kako definirati, analizirati i rješavati probleme, razlikovati s obzirom na stupanj stručne spreme učitelja, ne možemo generalizirati.

U skladu sa zadaćama istraživanja ispitali smo postoje li značajne razlike među učiteljima u prihvaćanju postavki progresivističke pedagogije učitelja s obzirom na radno iskustvo učitelja?

S obzirom na varijablu radno iskustvo, opazili smo da se ispitanici razlikuju u stavu da školski program treba biti usmjeren na razvoj sposobnosti za rješavanje problema te da učenici trebaju naučiti kako definirati, analizirati i rješavati probleme. U odnosu na stav ispitanika koji imaju do 10 godina radnog iskustva ( $M= 4,35$ ;  $\sigma= ,78$ ), u našem uzorku ispitanici koji imaju od 10 do 20 godina radnog iskustva, imaju neznatno manje pozitivan stav ( $M= 4,31$ ;  $\sigma=0,66$ ), a ispitanici s više od 20 godina radnog iskustva također ( $M= 4,30$ ;  $\sigma= ,77$ ).

Primjenom analize varijanse testirali smo značajnost razlika među više srednjih vrijednosti. Ustanovili smo da razlika među srednjim vrijednostima nije statistički signifikantna ( $F=,980396$ ;  $p=,375606$ ). Tendencije grupiranja odgovora ispitanika s obzirom na radno iskustvo vidljive su iz sljedećeg grafa.

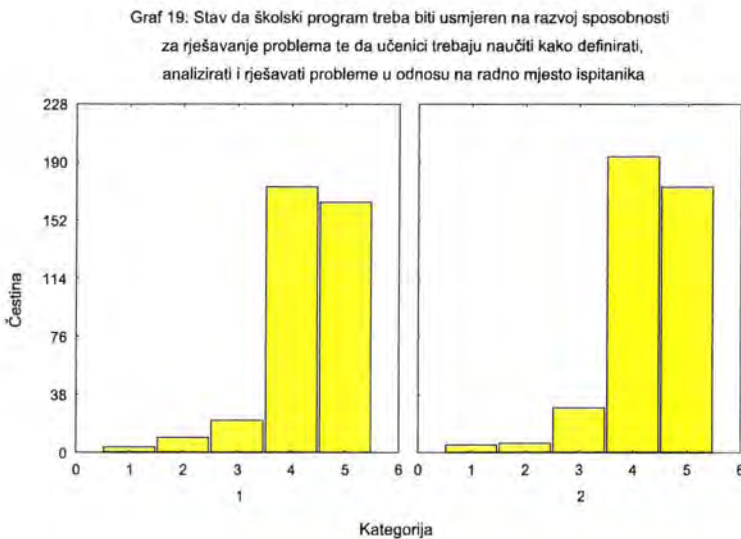


Učitelji osnovne škole s različitim radnim iskustvom imaju veoma pozitivan stav o tome da školski program treba biti usmjeren na razvoj sposobnosti za rješavanje problema te da učenici trebaju naučiti kako definirati, analizirati i rješavati probleme. Zaključak da će se ovi stavovi učitelja osnovne škole razlikovati s obzirom na stupanj njihove stručne spreme, ne možemo generalizirati.

U skladu sa zadaćama istraživanja ispitali smo postoje li značajne razlike među učiteljima u prihvaćanju postavki progresivističke pedagogije učitelja s obzirom na radno mjesto učitelja?

S obzirom na varijablu radno mjesto, opazili smo da se ispitanici razlikuju u stavu da školski program treba biti usmjeren na razvoj sposobnosti za rješavanje problema te da učenici trebaju naučiti kako

definirati, analizirati i rješavati probleme. U odnosu na stav ispitanika u razrednoj nastavi ( $M= 4,30$ ;  $\sigma= ,78$ ), u našem uzorku ispitanici u predmetnoj nastavi imaju neznatno manje pozitivan stav ( $M= 4,29$ ;  $\sigma=,76$ ). Testirali smo značajnost razlika među srednjim vrijednostima za neovisne uzorke (t- test) i utvrdili da razlika nije statistički značajna ( $t= 0,15$ ) na razini značajnosti  $p=0,879$ . Tendencije grupiranja odgovora ispitanika s obzirom na radno mjesto, vidljive su iz sljedećeg grafa.



I učitelji razredne i učitelji predmetne nastave u osnovnoj školi imaju veoma pozitivan stav o tome da školski program treba biti usmjeren na razvoj sposobnosti za rješavanje problema te da učenici trebaju naučiti kako definirati, analizirati i rješavati probleme. Zaključak da će se ti stavovi učitelja osnovne škole razlikovati s obzirom na njihovo radno mjesto, ne možemo generalizirati.

### 2.2.3. AKTERI OBLIKOVANJA ŠKOLSKOG PROGRAMA

Sukladno zadaćama istraživanja, željeli smo ispitati stav ispitanika o ulogama aktera oblikovanja školskog programa, konkretnije - stav o tome



trebaju li školski program zajedno oblikovati učenici, nastavnici i drugi zainteresirani akteri.

Rezultati istraživanja su pokazali da ispitanici imaju pozitivan stav o tome da školski program trebaju zajedno oblikovati učenici, nastavnici i drugi zainteresirani akteri ( $M= 3,42$  bodova ;  $\sigma= 1,14$ ; granice pouzdanosti  $M= 3,34 - 3,49$  bodova na razini pouzdanosti  $\pm 95,000 \%$ ).

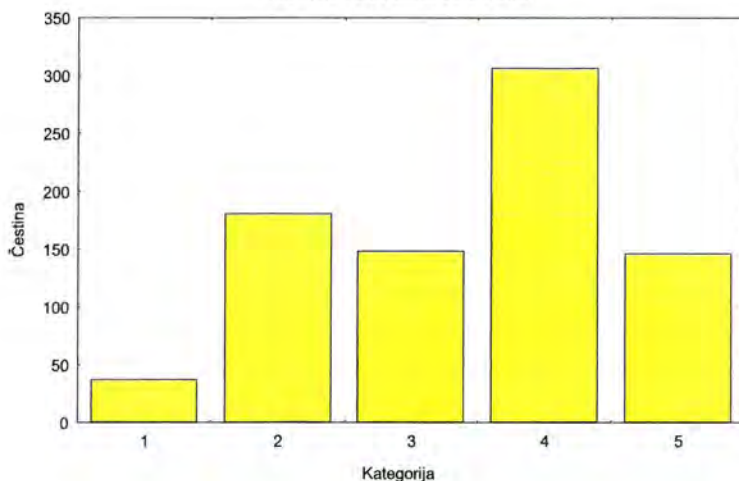
U sljedećoj tablici evidentirana je distribucija frekvencija odgovora ispitanika.

Tablica 9: Školski program trebaju zajedno oblikovati učenici, nastavnici i drugi zainteresirani akteri

ODGOVORI	f	%
uopće se ne slažem	37	4,51
ne slažem se	181	22,10
neodlučan sam	149	18,19
slažem se	306	37,36
potpuno se slažem	146	17,82

Ukupno 452 ili 55,18 % učitelja iskazuje pozitivan stav (slaže se ili se u potpunosti slaže) da školski program trebaju zajedno oblikovati učenici, nastavnici i drugi zainteresirani akteri. Veoma negativan i negativan stav o tome da školski program trebaju zajedno oblikovati učenici, nastavnici i drugi zainteresirani akteri ima 218 ili 26,61 % ispitanika. Neodlučnih je 149 ili 18,19 % ispitanika. Iz navedenih rezultata može se zaključiti da u uzorku ispitanika postoji visoka podudarnost u stavu da školski program trebaju zajedno oblikovati učenici, nastavnici i drugi zainteresirani akteri.

Graf 20: Stav ispitanika da školski program trebaju zajedno oblikovati učenici, nastavnici i drugi zainteresirani akteri

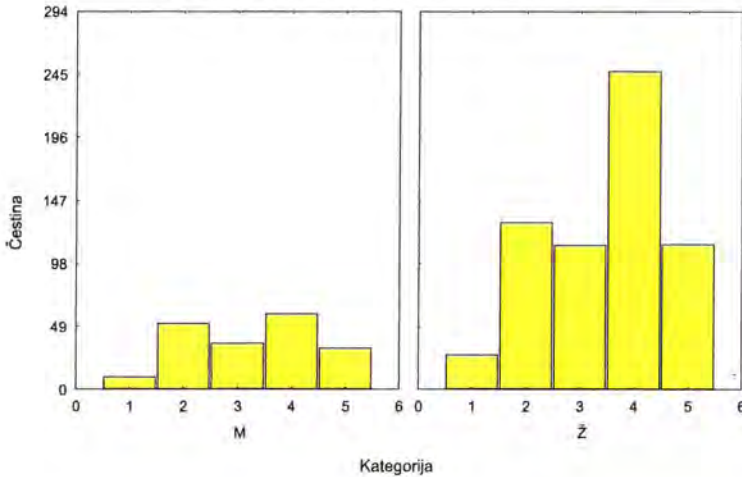


Iz grafa se može opaziti da distribucija odgovora ispitanika upućuje na umjereno pozitivan stav ispitanika o tome da školski program trebaju zajedno oblikovati učenici, nastavnici i drugi zainteresirani akteri. Znatan broj učitelja ne prihvaća ovaj stav.

U skladu sa zadaćama istraživanja ispitali smo postoje li značajne razlike među učiteljima u prihvaćanju postavki progresivističke pedagogije učitelja s obzirom na spol učitelja ?

S obzirom na varijablu spol, opazili smo da se ispitanici razlikuju u stavu da školski program trebaju zajedno oblikovati učenici, nastavnici i drugi zainteresirani akteri. U odnosu na stav ispitanika ( $M= 3,27$ ;  $\sigma= 1,19$ ), u našem uzorku ispitanice imaju neznatno pozitivniji stav ( $M= 3,46$ ;  $\sigma= 1,13$ ). Testirali smo značajnost razlika među srednjim vrijednostima za neovisne uzorke (t- test) i utvrdili da razlika nije statistički značajna ( $t=1,922$ ) na razini značajnosti  $p=0,054$ . Navedene tendencije grupiranja odgovora muških i ženskih ispitanika vidljive su iz sljedećeg grafa.

Graf 21: Stav ispitanika da školski program trebaju zajedno oblikovati učenici, nastavnici i drugi zainteresirani akteri u odnosu na spol ispitanika



I učitelji i učiteljice osnovne škole imaju pozitivan stav o tome da školski program trebaju zajedno oblikovati učenici, nastavnici i drugi zainteresirani akteri. Zaključak da će se takvi stavovi učitelja osnovne škole razlikovati s obzirom na spol učitelja, ne možemo generalizirati.

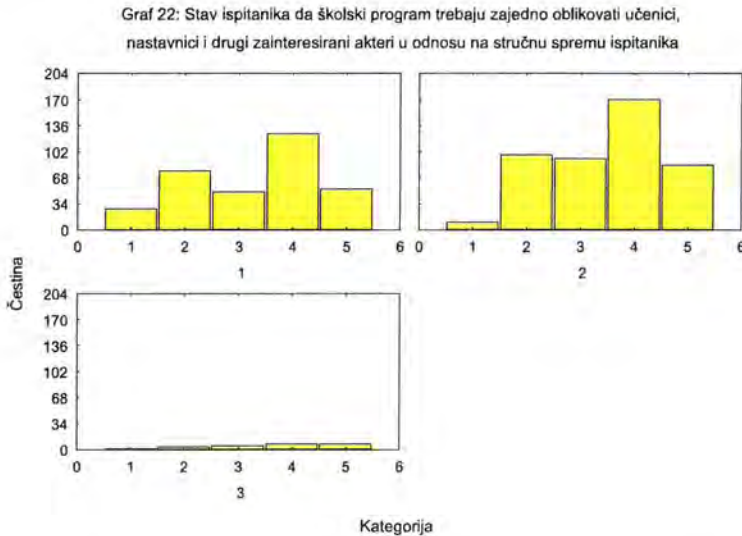
U skladu sa zadaćama istraživanja ispitali smo postoje li značajne razlike među učiteljima u prihvaćanju postavki progresivističke pedagogije učitelja s obzirom na stupanj stručne spreme učitelja ?

S obzirom na stupanj stručne spreme, opazili smo da se ispitanici razlikuju u stavu da školski program trebaju zajedno oblikovati učenici, nastavnici i drugi zainteresirani akteri. U odnosu na stav ispitanika s visokom stručnom spremom ( $M= 3,31$ ;  $\sigma= 1,22$ ), u našem uzorku ispitanici s višom stručnom spremom imaju pozitivniji stav ( $M= 3,49$ ;  $\sigma=1,09$ ), a ispitanici sa srednjom stručnom spremom, još pozitivniji stav ( $M= 3,75$ ;  $\sigma=1,15$ ).

Primjenom analize varijanse testirali smo značajnost razlika među više srednjih vrijednosti. Ustanovili smo da je razlika među srednjim vrijednostima statistički signifikantna ( $F=1,7002$ ;  $p=,035$ ).



Tendencije grupiranja odgovora ispitanika s obzirom na stupanj stručne spreme, vidljive su iz sljedećeg grafa.



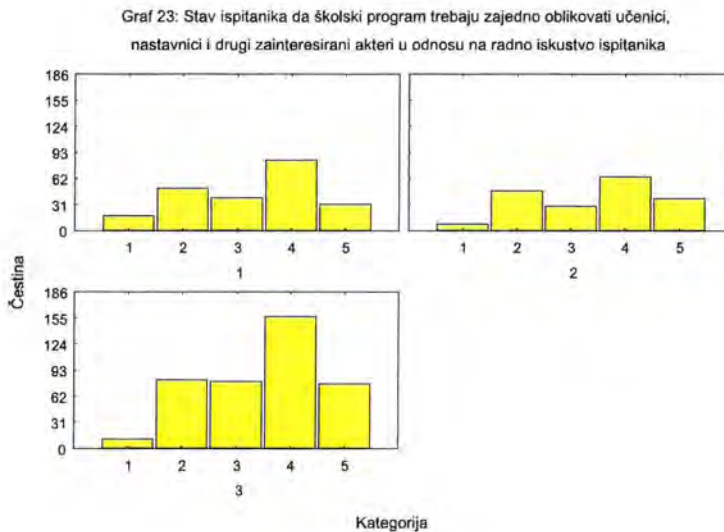
Učitelji osnovne škole s različitim stupnjem stručne spreme imaju umjereno pozitivan stav o tome da školski program trebaju zajedno oblikovati učenici, nastavnici i drugi zainteresirani akteri. Zaključak da će se stavovi učitelja osnovne škole o tome da školski program trebaju zajedno oblikovati učenici, nastavnici i drugi zainteresirani akteri razlikovati s obzirom na stupanj stručne spreme učitelja, možemo generalizirati.

U skladu sa zadaćama istraživanja ispitali smo postoje li značajne razlike među učiteljima u prihvaćanju postavki progresivističke pedagogije učitelja s obzirom na radno iskustvo učitelja ?

S obzirom na radno iskustvo, opazili smo da se ispitanici razlikuju u stavu da školski program trebaju zajedno oblikovati učenici, nastavnici i drugi zainteresirani akteri. U odnosu na stav ispitanika koji imaju do 10 godina radnog iskustva ( $M= 3,26$ ;  $\sigma= 1,19$ ), u našem uzorku ispitanici koji imaju od 10 do 20 godina radnog iskustva imaju pozitivniji stav ( $M= 3,41$ ;  $\sigma=1,19$ ), a ispitanici s više od 20 godina radnog iskustva, još pozitivniji stav ( $M= 3,51$ ;  $\sigma=1,15$ ).

Primjenom analize varijanse testirali smo značajnost razlika među više srednjih vrijednosti. Ustanovili smo da je razlika među srednjim vrijednostima statistički signifikantna ( $F=3,280549$   $p=,038106$ ).

Tendencije grupiranja odgovora ispitanika s obzirom na radno iskustvo, vidljive su iz sljedećeg grafa.

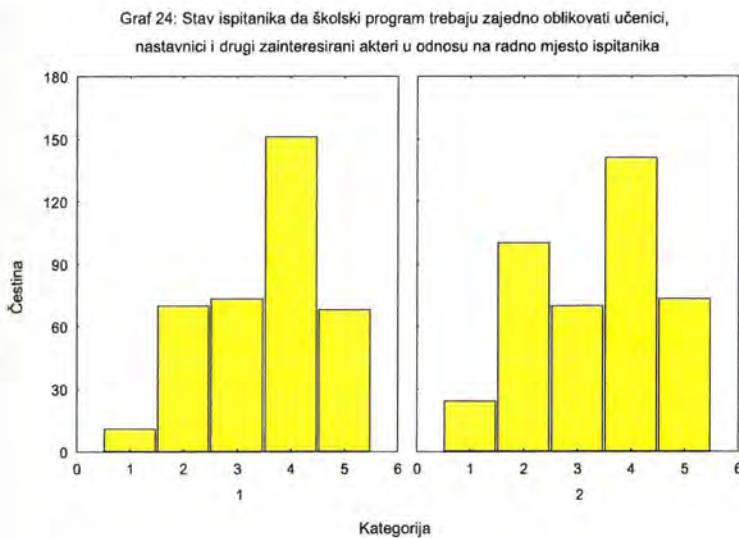


Učitelji osnovne škole s različitim radnim iskustvom imaju umjereno pozitivan stav o tome da školski program trebaju zajedno oblikovati učenici, nastavnici i drugi zainteresirani akteri. Zaključak da će se stavovi učitelja osnovne škole o tome da školski program trebaju zajedno oblikovati učenici, nastavnici i drugi zainteresirani akteri, razlikovati s obzirom na stupanj stručne spreme učitelja, možemo generalizirati.

U skladu sa zadaćama istraživanja ispitali smo postoje li značajne razlike među učiteljima u prihvaćanju postavki progresivističke pedagogije učitelja s obzirom na radno mjesto učitelja ?

S obzirom na varijablu radno mjesto, opazili smo da se ispitanici razlikuju u stavu da školski program trebaju zajedno oblikovati učenici, nastavnici i drugi zainteresirani akteri. U odnosu na stav ispitanika u razrednoj nastavi ( $M= 3,52$ ;  $\sigma= 1,08$ ), u našem uzorku ispitanici u

predmetnoj nastavi imaju neznatno manje pozitivan stav ( $M= 3,34$ ;  $\sigma= 1,19$ ). Testirali smo značajnost razlika među srednjim vrijednostima za neovisne uzorke (t- test) i utvrdili da je razlika statistički signifikantna ( $t=2,225$ ) na razini značajnosti  $p=0,026$ . Tendencije grupiranja odgovora ispitanika s obzirom na radno mjesto, vidljive su iz sljedećeg grafa.



I učitelji razredne i učitelji predmetne nastave u osnovnoj školi imaju pozitivan stav o tome da školski program trebaju zajedno oblikovati učenici, nastavnici i drugi zainteresirani akteri. Zaključak da će se ovi stavovi učitelja osnovne škole razlikovati s obzirom na njihovo radno mjesto, možemo generalizirati.

#### 2.2.4. OSNIVANJE ŠKOLSKIH PROGRAMA NA POTREBAMA UČENIKA

Sukladno zadaćama istraživanja, željeli smo ispitati stav ispitanika o osnovama školskog programa, konkretnije - stav o tome treba li školski program razvijati na osnovi osobnih iskustava i potreba učenika ?



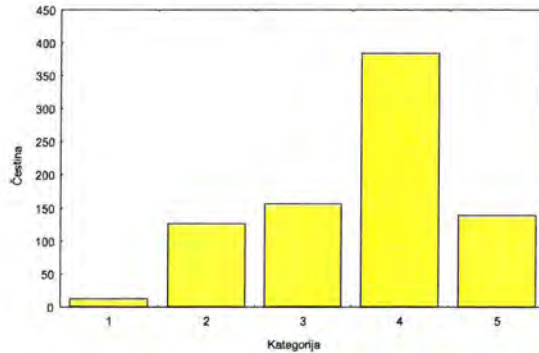
Rezultati istraživanja pokazali su da ispitanici imaju pozitivan stav o tome da školski program treba razvijati na osnovi osobnih iskustava i potreba učenika ( $M= 3,62$  bodova ;  $\sigma= 0,99$ ; granice pouzdanosti  $M= 3,55 - 3,69$  boda na razini pouzdanosti  $\pm 95,000$  %).

U sljedećoj tablici evidentirana je distribucija frekvencija odgovora ispitanika.

Tablica 10: Školski program treba razvijati na osnovi osobnih iskustava i potreba učenika		
ODGOVORI	f	%
uopće se ne slažem	13	1,58
ne slažem se	126	15,38
neodlučan sam	157	19,16
slažem se	384	46,88
potpuno se slažem	139	16,97

Ukupno 523 ili 63,85 % učitelja iskazuje pozitivan stav (slaže se ili se u potpunosti slaže) da školski program treba razvijati na osnovi osobnih iskustava i potreba učenika. Veoma negativan i negativan stav o tome da školski program treba razvijati na osnovi osobnih iskustava i potreba učenika ima 139 ili 16,96 % ispitanika. Neodlučnih je 157 ili 19,16 % ispitanika. Iz navedenih rezultata može se zaključiti da u uzorku ispitanika postoji visoka podudarnost u stavu da školski program treba razvijati na osnovi osobnih iskustava i potreba učenika.

Graf 25: Stav da školski program treba razvijati na osnovi osobnih iskustava  
potreba učenika

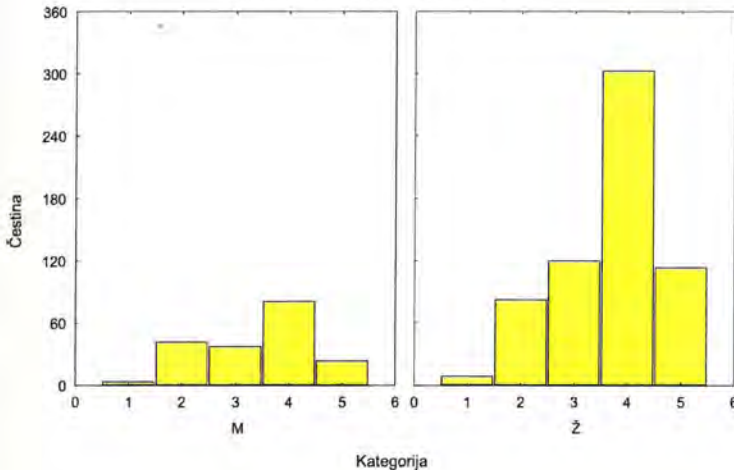


Iz grafa se može opaziti da distribucija odgovora ispitanika upućuje na pozitivan stav ispitanika o tome da školski program treba razvijati na osnovi osobnih iskustava i potreba učenika.

U skladu sa zadaćama istraživanja ispitali smo postoje li značajne razlike među učiteljima u prihvaćanju postavki progresivističke pedagogije učitelja s obzirom na spol učitelja.

S obzirom na varijablu spol, opazili smo da se ispitanici razlikuju u stavu da školski program treba razvijati na osnovi osobnih iskustava i potreba učenika. U odnosu na stav ispitanika ( $M= 3,42$ ;  $\sigma= 1,04$ ), u našem uzorku ispitanice imaju pozitivniji stav ( $M= 3,68$ ;  $\sigma=,96$ ). Testirali smo značajnost razlika među srednjim vrijednostima za neovisne uzorke (t- test) i utvrdili da je razlika statistički signifikantna ( $t=3,227$ ) na razini značajnosti  $p=0,00013$ . Navedene tendencije grupiranja odgovora muških i ženskih ispitanika vidljive su iz sljedećeg grafa.

Graf 26: Stav da školski program treba razvijati na osnovi osobnih iskustava  
potreba učenika u odnosu na spol ispitanika



I učitelji i učiteljice osnovne škole imaju veoma pozitivan stav o tome da školski program treba razvijati na osnovi osobnih iskustava i potreba učenika. Zaključak da će se ovi stavovi učitelja osnovne škole razlikovati s obzirom na spol učitelja, možemo generalizirati. Učiteljice, u odnosu na učitelje, imaju pozitivniji stav o tome da školski program treba razvijati na osnovi osobnih iskustava i potreba učenika.

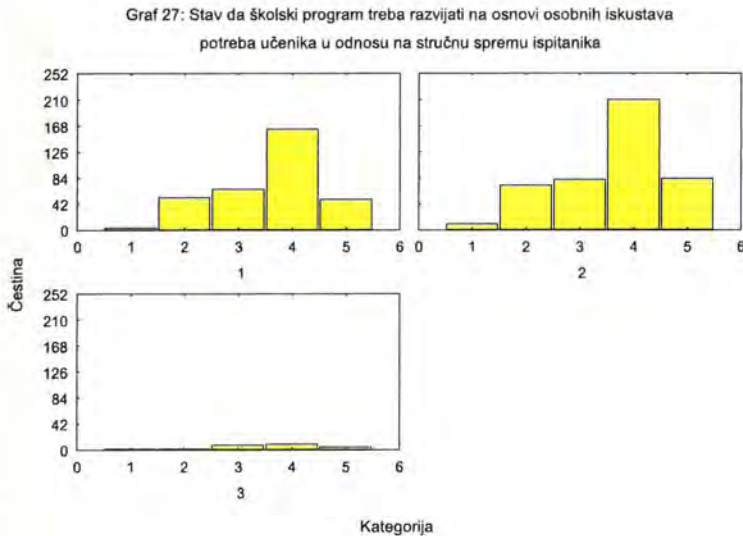
U skladu sa zadaćama istraživanja ispitali smo postoje li značajne razlike među učiteljima u prihvaćanju postavki progresivističke pedagogije učitelja s obzirom na stupanj stručne spreme učitelja.

S obzirom na stupanj stručne spreme, opazili smo da se ispitanici razlikuju u stavu da školski program treba razvijati na osnovi osobnih iskustava i potreba učenika. U odnosu na stav ispitanika s visokom stručnom spremom ( $M= 3,61$ ;  $\sigma= ,95$ ), u našem uzorku ispitanici s višom stručnom spremom imaju neznatno pozitivniji stav ( $M= 3,63$ ;  $\sigma=1,02$ ), kao i ispitanici sa srednjom stručnom spremom ( $M= 3,62$ ;  $\sigma= 1,01$ ).

Primjenom analize varijanse testirali smo značajnost razlika među više srednjih vrijednosti. Ustanovili smo da razlika među srednjim vrijednostima nije statistički signifikantna ( $F=0,419$ ;  $p=,96$ ).



Tendencije grupiranja odgovora ispitanika s obzirom na stupanj stručne spreme, vidljive su iz sljedećeg grafa.

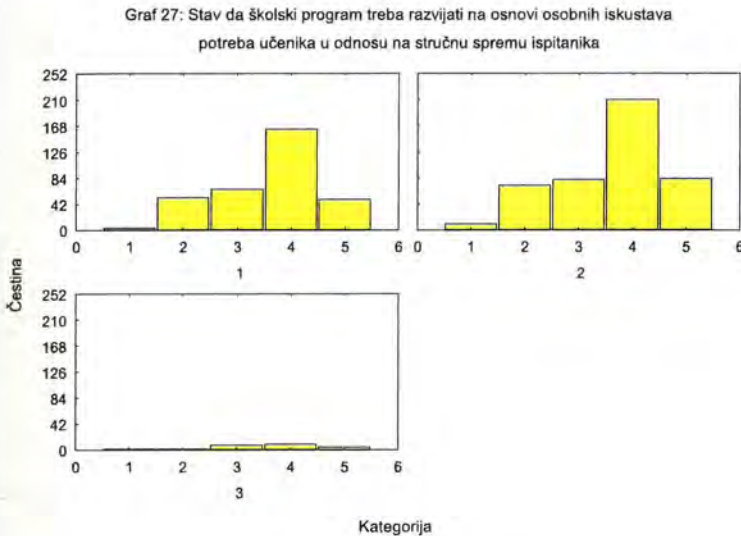


Učitelji osnovne škole s različitim stupnjem stručne spreme imaju umjereno pozitivan stav o tome da školski program treba razvijati na osnovi osobnih iskustava i potreba učenika. Zaključak da će se ovi stavovi učitelja osnovne škole razlikovati s obzirom na stupanj njihove stručne spreme učitelja, ne možemo generalizirati.

U skladu sa zadaćama istraživanja ispitali smo postoje li značajne razlike među učiteljima u prihvaćanju postavki progresivističke pedagogije učitelja s obzirom na radno iskustvo učitelja.

S obzirom na radno iskustvo, opazili smo da se ispitanici razlikuju u stavu da školski program treba razvijati na osnovi osobnih iskustava i potreba učenika. U odnosu na stav ispitanika koji imaju do 10 godina radnog iskustva ( $M= 3,67$ ;  $\sigma= ,89$ ), u našem uzorku ispitanici koji imaju od 10 do 20 godina radnog iskustva imaju neznatno pozitivniji stav ( $M= 3,70$ ;  $\sigma=1,01$ ), a ispitanici s više od 20 godina radnog iskustva, nešto manje pozitivan stav ( $M= 3,56$ ;  $\sigma= 1,01$ ).

Tendencije grupiranja odgovora ispitanika s obzirom na stupanj stručne spreme, vidljive su iz sljedećeg grafa.

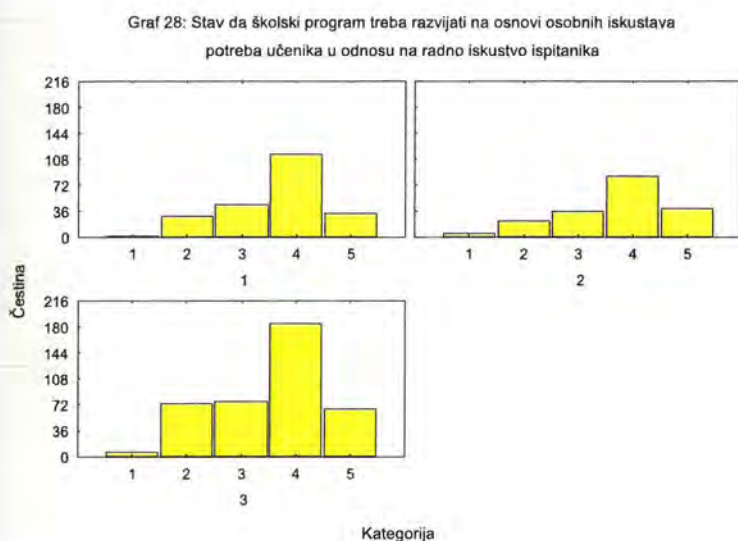


Učitelji osnovne škole s različitim stupnjem stručne spreme imaju umjereno pozitivan stav o tome da školski program treba razvijati na osnovi osobnih iskustava i potreba učenika. Zaključak da će se ovi stavovi učitelja osnovne škole razlikovati s obzirom na stupanj njihove stručne spreme učitelja, ne možemo generalizirati.

U skladu sa zadaćama istraživanja ispitali smo postoje li značajne razlike među učiteljima u prihvaćanju postavki progresivističke pedagogije učitelja s obzirom na radno iskustvo učitelja.

S obzirom na radno iskustvo, opazili smo da se ispitanici razlikuju u stavu da školski program treba razvijati na osnovi osobnih iskustava i potreba učenika. U odnosu na stav ispitanika koji imaju do 10 godina radnog iskustva ( $M= 3,67$ ;  $\sigma= ,89$ ), u našem uzorku ispitanici koji imaju od 10 do 20 godina radnog iskustva imaju neznatno pozitivniji stav ( $M= 3,70$ ;  $\sigma=1,01$ ), a ispitanici s više od 20 godina radnog iskustva, nešto manje pozitivan stav ( $M= 3,56$ ;  $\sigma= 1,01$ ).

Primjenom analize varijanse testirali smo značajnost razlika među više srednjih vrijednosti. Ustanovili smo da razlika među srednjim vrijednostima nije statistički signifikantna ( $F=1,736556$ ;  $p=,176778$ ). Tendencije grupiranja odgovora ispitanika s obzirom na radno iskustvo, vidljive su iz sljedećeg grafa.



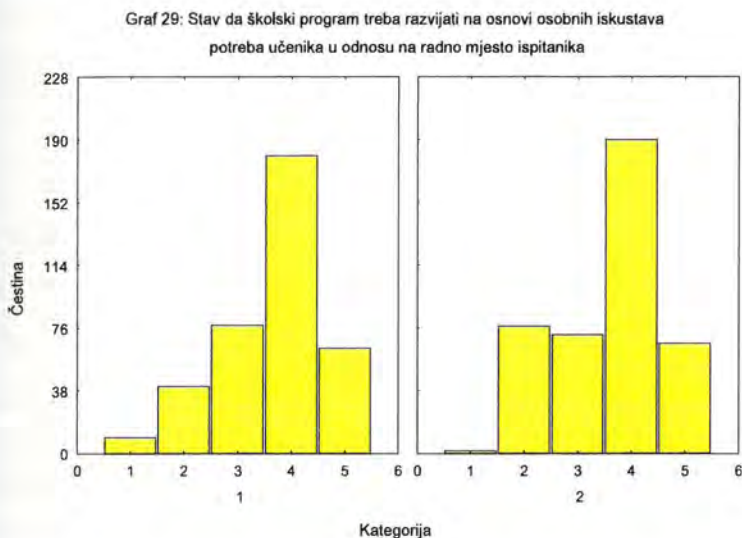
Učitelji osnovne škole s različitim radnim iskustvom imaju umjereno pozitivan stav o tome da školski program treba razvijati na osnovi osobnih iskustava i potreba učenika. Zaključak da će se ti stavovi učitelja osnovne škole razlikovati s obzirom na stupanj stručne spreme učitelja, ne možemo generalizirati.

U skladu sa zadaćama istraživanja ispitali smo postoje li značajne razlike među učiteljima u prihvaćanju postavki progresivističke pedagogije učitelja s obzirom na radno mjesto učitelja.

S obzirom na varijablu radno mjesto, opazili smo da se ispitanici razlikuju u stavu da školski program treba razvijati na osnovi osobnih iskustava i potreba učenika. U odnosu na stav ispitanika u razrednoj nastavi ( $M= 3,66$ ;  $\sigma= 0,97$ ), u našem uzorku ispitanici u predmetnoj nastavi imaju neznatno manje pozitivniji stav ( $M= 3,60$ ;  $\sigma=,99$ ). Testirali smo značajnost



razlika među srednjim vrijednostima za neovisne uzorke (t- test) i utvrdili da razlika nije statistički signifikantna ( $t=0,947$ ) na razini značajnosti  $p=0,3441$ . Tendencije grupiranja odgovora ispitanika s obzirom na radno mjesto, vidljive su iz sljedećeg grafa.



I učitelji razredne i učitelji predmetne nastave osnovne škole imaju pozitivan stav o tome da školski program treba razvijati na osnovi osobnih iskustava i potreba učenika. Zaključak da će se takvi stavovi učitelja osnovne škole razlikovati s obzirom na radno mjesto učitelja, ne možemo generalizirati.

### 2.2.5. EKSPERIMENTALNE AKTIVNOST UČENIKA

Sukladno zadaćama istraživanja, željeli smo ispitati stav ispitanika o istraživanjima učenika, konkretnije - stav o tome trebaju li učenici biti aktivno uključeni u eksperimente i otkrivanje.

Rezultati istraživanja pokazali su da ispitanici imaju veoma pozitivan stav o tome da učenici trebaju biti aktivno uključeni u

eksperimente i otkrivanje ( $M= 4,18$  bodova ;  $\sigma= 0,75$ ; granice pouzdanosti  $M= 4,13 - 4,23$  boda na razini pouzdanosti  $\pm 95,000\%$ ).

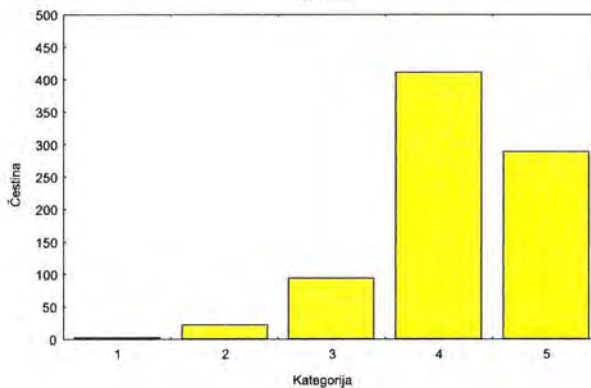
U sljedećoj tablici evidentirana je distribucija frekvencija odgovora ispitanika.

Tablica 11: Učenici trebaju biti aktivno uključeni u eksperimente i otkrivanje

ODGOVORI	f	%
uopće se ne slažem	2	,24
ne slažem se	22	2,68
neodlučan sam	94	11,47
slažem se	412	50,30
potpuno se slažem	289	35,28

Ukupno 701 ili 85,58 % učitelja iskazuje pozitivan stav (slaže se ili se u potpunosti slaže) da učenici trebaju biti aktivno uključeni u eksperimente i otkrivanje. Veoma negativan i negativan stav o tome da učenici trebaju biti aktivno uključeni u eksperimente i otkrivanje ima samo 24 ili 2,92 % ispitanika. Neodlučnih je 94 ili 11,47 % ispitanika. Iz navedenih rezultata može se zaključiti da u uzorku ispitanika postoji visoka podudarnost u stavu da učenici trebaju biti aktivno uključeni u eksperimente i otkrivanje.

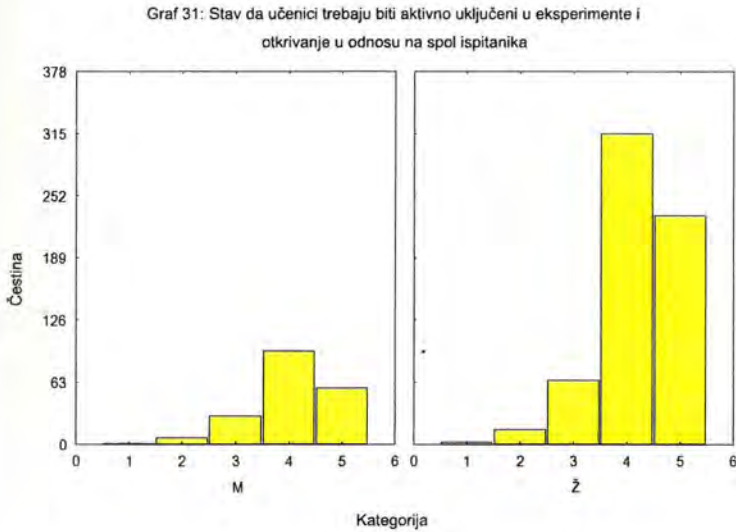
Graf 30: Stav da učenici trebaju biti aktivno uključeni u eksperimente i otkrivanje



Iz grafa se može opaziti da distribucija odgovora ispitanika upućuje na veoma pozitivan stav ispitanika o tome da učenici trebaju biti aktivno uključeni u eksperimente i otkrivanje. Tek neznatan broj učitelja ne prihvaća ovaj stav.

U skladu sa zadaćama istraživanja ispitali smo postoje li značajne razlike među učiteljima u prihvaćanju postavki progresivističke pedagogije učitelja s obzirom na spol učitelja ?

S obzirom na varijablu spol, opazili smo da se ispitanici razlikuju u stavu da učenici trebaju biti aktivno uključeni u eksperimente i otkrivanje. U odnosu na stav ispitanika ( $M= 4,07$ ;  $\sigma= ,78$ ), u našem uzorku ispitanice imaju pozitivniji stav ( $M= 4,21$ ;  $\sigma=,74$ ). Testirali smo značajnost razlika među srednjim vrijednostima za neovisne uzorke (t- test) i utvrdili da je razlika statistički signifikantna ( $t=2,141$ ) na razini značajnosti  $p=0,0325$ . Navedene tendencije grupiranja odgovora muških i ženskih ispitanika vidljive su iz sljedećeg grafa.



I učitelji i učiteljice osnovne škole imaju pozitivan stav o tome da učenici trebaju biti aktivno uključeni u eksperimente i otkrivanje. Zaključak da će se takvi stavovi učitelja osnovne škole razlikovati s obzirom na spol



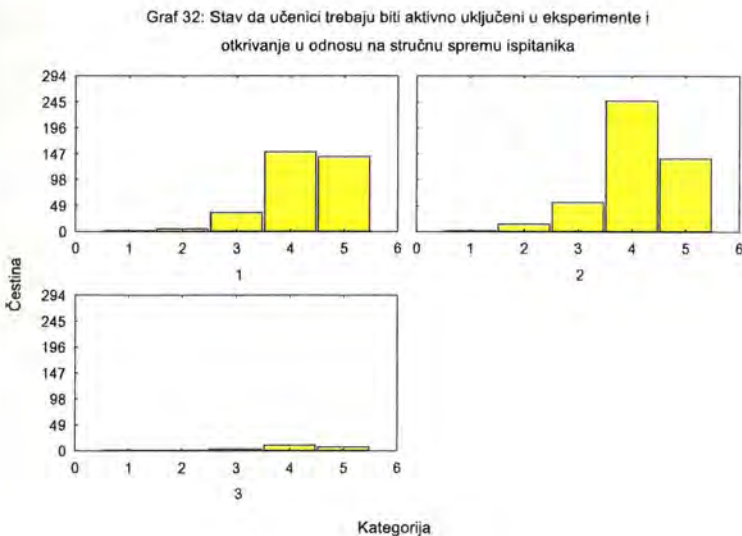
učitelja, možemo generalizirati. Učiteljice, u odnosu na učitelje, imaju pozitivniji stav o tome da školski program treba razvijati na osnovi osobnih iskustava i potreba učenika.

U skladu sa zadaćama istraživanja ispitali smo postoje li značajne razlike među učiteljima u prihvaćanju postavki progresivističke pedagogije učitelja s obzirom na stupanj stručne spreme učitelja.

S obzirom na stupanj stručne spreme, opazili smo da se ispitanici razlikuju u stavu da učenici trebaju biti aktivno uključeni u eksperimente i otkrivanje. U odnosu na stav ispitanika s visokom stručnom spremom ( $M=4,27$ ;  $\sigma=,75$ ), u našem uzorku ispitanici s višom stručnom spremom imaju neznatno manje pozitivan stav ( $M=4,12$ ;  $\sigma=,75$ ), kao i ispitanici sa srednjom stručnom spremom ( $M=4,04$ ;  $\sigma=,90$ ).

Primjenom analize varijanse testirali smo značajnost razlika među više srednjih vrijednosti. Ustanovili smo da je razlika među srednjim vrijednostima statistički signifikantna ( $F=4,412$ ;  $p=,012$ ).

Tendencije grupiranja odgovora ispitanika s obzirom na stupanj stručne spreme vidljive su iz sljedećeg grafa.

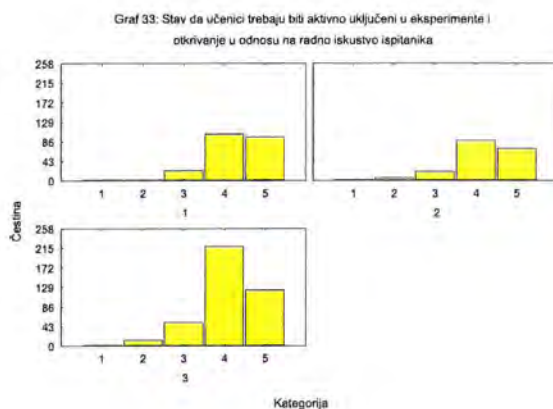


Učitelji osnovne škole s različitim stupnjem stručne spreme imaju veoma pozitivan stav o tome da učenici trebaju biti aktivno uključeni u eksperimente i otkrivanje. Zaključak da će se ovi stavovi učitelja osnovne škole razlikovati s obzirom na stupanj stručne spreme učitelja, možemo generalizirati. Učitelji s visokom stručnom spremom, u odnosu na učitelje s višom stručnom spremom, imaju pozitivniji stav o tome da školski program treba razvijati na osnovi osobnih iskustava i potreba učenika.

U skladu sa zadaćama istraživanja ispitali smo postoje li značajne razlike među učiteljima u prihvaćanju postavki progresivističke pedagogije učitelja s obzirom na radno iskustvo učitelja.

S obzirom na radno iskustvo, opazili smo da se ispitanici razlikuju u stavu da učenici trebaju biti aktivno uključeni u eksperimente i otkrivanje. U odnosu na stav ispitanika koji imaju do 10 godina radnog iskustva ( $M=4,31$ ;  $\sigma=,68$ ), u našem uzorku ispitanici koji imaju od 10 do 20 godina radnog iskustva imaju neznatno manje pozitivan stav ( $M=4,20$ ;  $\sigma=,78$ ), a ispitanici s više od 20 godina radnog iskustva, također manje pozitivan stav ( $M=4,09$ ;  $\sigma=,77$ ).

Primjenom analize varijanse testirali smo značajnost razlika I ustanovili smo da je razlika među srednjim vrijednostima statistički signifikantna ( $F=6,341254$   $p=,001850$ ). Tendencije grupiranja odgovora ispitanika s obzirom na radno iskustvo, vidljive su iz sljedećeg grafa.

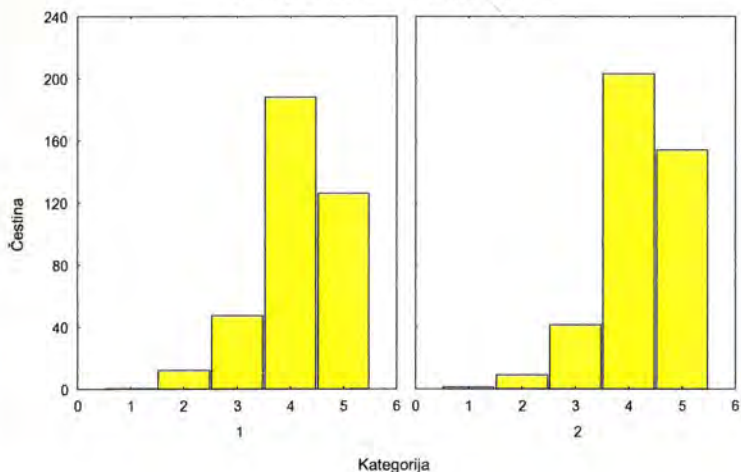


Učitelji osnovne škole s različitim radnim iskustvom imaju veoma pozitivan stav o tome da učenici trebaju biti aktivno uključeni u eksperimente i otkrivanje. Zaključak da će se ovi stavovi učitelja osnovne škole razlikovati s obzirom na stupanj stručne spreme učitelja, možemo generalizirati.

U skladu sa zadaćama istraživanja ispitali smo postoje li značajne razlike među učiteljima u prihvaćanju postavki progresivističke pedagogije učitelja s obzirom na radno mjesto učitelja.

S obzirom na varijablu radno mjesto, opazili smo da se ispitanici razlikuju u stavu da učenici trebaju biti aktivno uključeni u eksperimente i otkrivanje. U odnosu na stav ispitanika u razrednoj nastavi ( $M= 4,18$ ;  $\sigma= ,76$ ), u našem uzorku ispitanici u predmetnoj nastavi imaju pozitivniji stav ( $M= 4,23$ ;  $\sigma= ,73$ ). Testirali smo značajnost razlika među srednjim vrijednostima za neovisne uzorke (t- test) i utvrdili da razlika nije statistički signifikantna ( $t=1,462$ ) na razini značajnosti  $p=0,1439$ . Tendencije grupiranja odgovora ispitanika s obzirom na radno mjesto, vidljive su iz sljedećeg grafa.

Graf 34: Stav da učenici trebaju biti aktivno uključeni u eksperimente i otkrivanje u odnosu na radno mjesto ispitanika





Učitelji osnovne škole imaju veoma pozitivan stav o tome da učenici trebaju biti aktivno uključeni u eksperimente i otkrivanje. Zaključak da će se ovi stavovi učitelja osnovne škole razlikovati s obzirom na radno mjesto učitelja, ne možemo generalizirati. Učitelji razredne nastave u odnosu na učitelje predmetne nastave, imaju pozitivniji stav o tome da školski program treba razvijati na osnovi osobnih iskustava i potreba učenika.

#### 2.2.6. ULOGA UČITELJA - VOĐENJE UČENIKA

Sukladno zadaćama istraživanja, željeli smo ispitati stav ispitanika o ulozi učitelja, konkretnije - stav o tome je li uloga učitelja vođenje učenika u procesu rješavanja problema.

Rezultati istraživanja pokazali su da ispitanici imaju veoma pozitivan stav o tome da je uloga učitelja vođenje učenika u procesu rješavanja problema ( $M= 4,35$  bodova ;  $\sigma= 0,62$ ; granice pouzdanosti  $M= 4,31 - 4,39$  bodova na razini pouzdanosti  $\pm 95,000\%$ ).

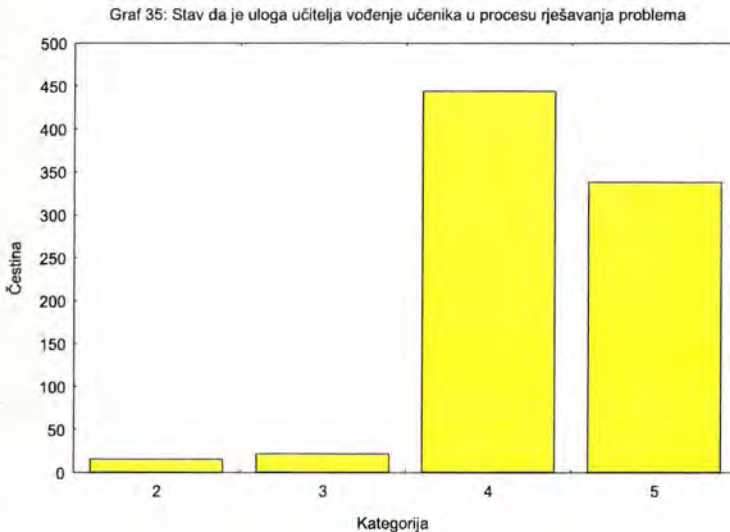
U sljedećoj tablici evidentirana je distribucija frekvencija odgovora ispitanika.

Tablica 12: Uloga je učitelja da vodi učenike u procesu rješavanja problema

ODGOVORI	f	%
uopće se ne slažem	0	.00
ne slažem se	15	1,83
neodlučan sam	22	2,68
slažem se	444	54,21
potpuno se slažem	338	41,26

Ukupno 782 ili 95,47 % učitelja iskazuje pozitivan stav (slaže se ili se u potpunosti slaže) da je uloga učitelja vođenje učenika u procesu rješavanja problema. Veoma negativan i negativan stav o tome da je uloga učitelja vođenje učenika u procesu rješavanja problema, ima samo 15 ili

1,83 % ispitanika. Neodlučnih je 22 ili 2,68 % ispitanika. Iz navedenih rezultata može se zaključiti da u uzorku ispitanika postoji visoka podudarnost u stavu da je uloga učitelja vođenje učenika u procesu rješavanja problema.

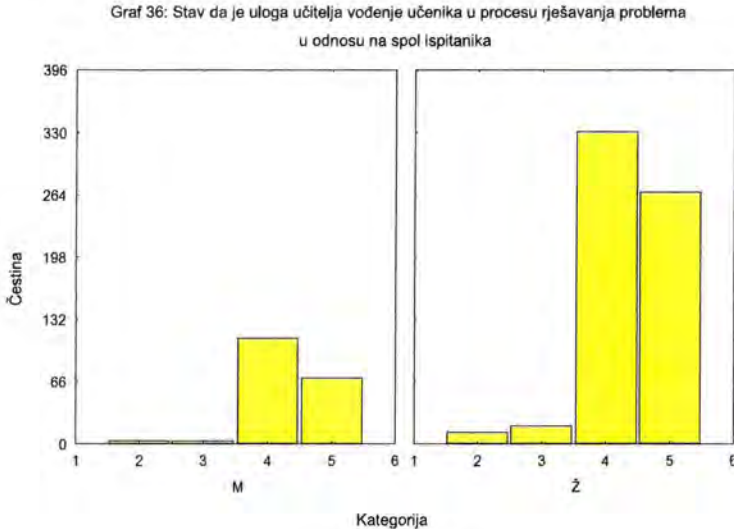


Iz grafa se može opaziti da distribucija odgovora ispitanika upućuje na veoma pozitivan stav ispitanika o tome da je uloga učitelja vođenje učenika u procesu rješavanja problema. Tek neznatan broj učitelja ne prihvaća ovaj stav.

U skladu sa zadaćama istraživanja ispitali smo postoje li značajne razlike među učiteljima u prihvaćanju postavki progresivističke pedagogije učitelja s obzirom na spol učitelja ?

S obzirom na varijablu spol, opazili smo da se ispitanici razlikuju u stavu da je uloga učitelja vođenje učenika u procesu rješavanja problema. U odnosu na stav ispitanika ( $M= 4,32$ ;  $\sigma= ,59$ ), u našem uzorku ispitanice imaju neznatno pozitivniji stav ( $M= 4,36$ ;  $\sigma= ,64$ ). Testirali smo značajnost razlika među srednjim vrijednostima za neovisne uzorke (t- test) i utvrdili da razlika nije statistički značajna ( $t=0,608$ ) na razini značajnosti  $p=0,543$ .

Navedene tendencije grupiranja odgovora muških i ženskih ispitanika vidljive su iz sljedećeg grafa.



I učitelji i učiteljice osnovne škole imaju veoma pozitivan stav o tome da je uloga učitelja vođenje učenika u procesu rješavanja problema. Zaključak da će se stavovi učitelja osnovne škole razlikovati s obzirom na spol učitelja, možemo generalizirati. Učiteljice, u odnosu na učitelje, imaju pozitivniji stav o tome da je uloga učitelja vođenje učenika u procesu rješavanja problema.

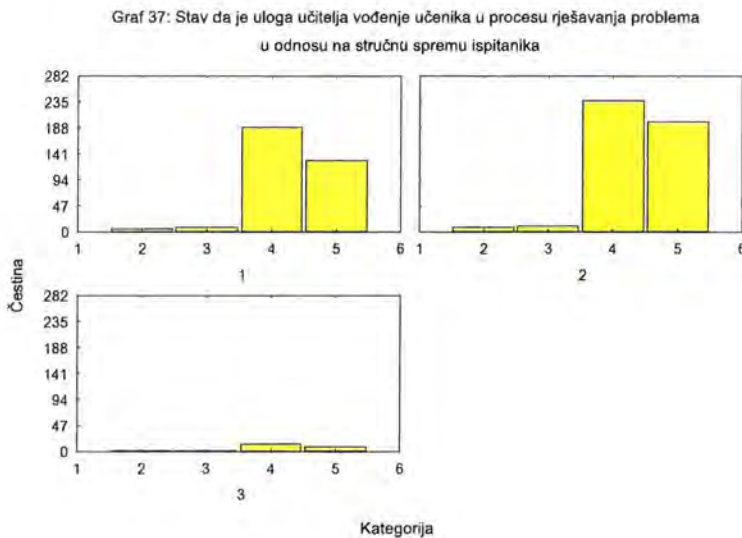
U skladu sa zadaćama istraživanja ispitali smo postoje li značajne razlike među učiteljima u prihvaćanju postavki progresivističke pedagogije učitelja s obzirom na stupanj stručne spreme učitelja.

S obzirom na stupanj stručne spreme, opazili smo da se ispitanici razlikuju u stavu da je uloga učitelja vođenje učenika u procesu rješavanja problema. U odnosu na stav ispitanika s visokom stručnom spremom ( $M=4,32$ ;  $\sigma=,61$ ), u našem uzorku ispitanici s višom stručnom spremom imaju neznatno pozitivniji stav ( $M=4,38$ ;  $\sigma=,62$ ), a ispitanici sa srednjom stručnom spremom, nešto manje pozitivan stav ( $M=4,17$ ;  $\sigma=,76$ ).



Primjenom analize varijanse testirali smo značajnost razlika među više srednjih vrijednosti. Ustanovili smo da razlika među srednjim vrijednostima nije statistički signifikantna ( $F=1,76$ ;  $p=,172$ ).

Tendencije grupiranja odgovora ispitanika s obzirom na stupanj stručne spreme, vidljive su iz sljedećeg grafa.



Učitelji osnovne škole s različitim stupnjem stručne spreme imaju veoma pozitivan stav o tome da je uloga učitelja vođenje učenika u procesu rješavanja problema. Zaključak da će se stavovi učitelja osnovne škole razlikovati s obzirom na stupanj stručne spreme, ne možemo generalizirati.

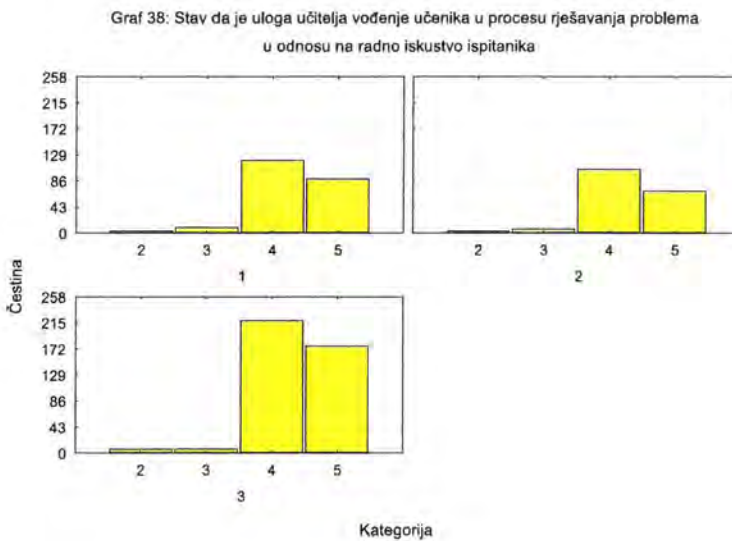
U skladu sa zadaćama istraživanja ispitani smo postoje li značajne razlike među učiteljima u prihvaćanju postavki progresivističke pedagogije učitelja s obzirom na radno iskustvo učitelja.

S obzirom na radno iskustvo, opazili smo da se ispitanici razlikuju u stavu da je uloga učitelja vođenje učenika u procesu rješavanja problema. U odnosu na stav ispitanika koji imaju do 10 godina radnog iskustva ( $M= 4,32$ ;  $\sigma= ,65$ ), u našem uzorku ispitanici koji imaju od 10 do 20 godina radnog iskustva, imaju neznatno manje pozitivan stav ( $M= 4,30$ ;

$\sigma=,64$ ), a ispitanici s više od 20 godina radnog iskustva, neznatno pozitivniji stav ( $M= 4,38$ ;  $\sigma= ,61$ ).

Primjenom analize varijanse testirali smo značajnost razlika među više srednjih vrijednosti. Ustanovili smo da razlika među srednjim vrijednostima nije statistički signifikantna ( $F=1,351159$ ;  $p=,259521$ ).

Tendencije grupiranja odgovora ispitanika s obzirom na radno iskustvo, vidljive su iz sljedećeg grafa.

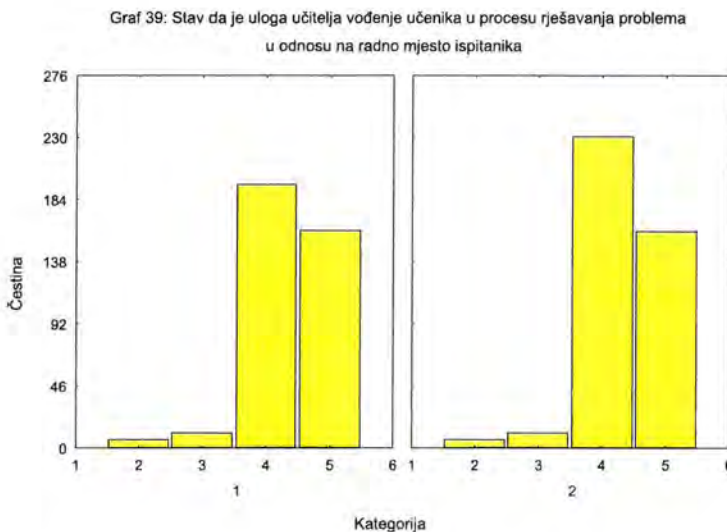


Učitelji osnovne škole s različitim radnim iskustvom imaju veoma pozitivan stav o tome da je uloga učitelja vođenje učenika u procesu rješavanja problema. Zaključak da će se stavovi učitelja osnovne škole razlikovati s obzirom na stupanj stručne spreme, ne možemo generalizirati.

U skladu sa zadaćama istraživanja ispitali smo postoje li značajne razlike među učiteljima u prihvaćanju postavki progresivističke pedagogije učitelja s obzirom na radno mjesto učitelja.

S obzirom na varijablu radno mjesto, opazili smo da se ispitanici razlikuju u stavu da je uloga učitelja vođenje učenika u procesu rješavanja problema. U odnosu na stav ispitanika u razrednoj nastavi ( $M= 4,36$ ;  $\sigma=$

,62), u našem uzorku ispitanici u predmetnoj nastavi imaju neznatno manje pozitivan stav ( $M= 4,34$ ;  $\sigma=,61$ ). Testirali smo značajnost razlika među srednjim vrijednostima za neovisne uzorke (t- test) i utvrdili da razlika nije statistički značajna ( $t=0,777$ ) na razini značajnosti  $p=0,437$ . Tendencije grupiranja odgovora ispitanika s obzirom na radno mjesto, vidljive su iz sljedećeg grafa.



Učitelji osnovne škole imaju veoma pozitivan stav o tome da je uloga učitelja vođenje učenika u procesu rješavanja problema. Zaključak da će se stavovi učitelja osnovne škole razlikovati s obzirom na radno mjesto učitelja, ne možemo generalizirati.

### 2.2.7. USMJERENOST NA KREATIVNOST UČENIKA

Sukladno zadaćama istraživanja, željeli smo ispitati stav ispitanika o ulozi umjetnosti u obrazovanju, konkretnije - stav o tome treba li umjetnost usmjeriti na osobni izričaj i kreativnost.



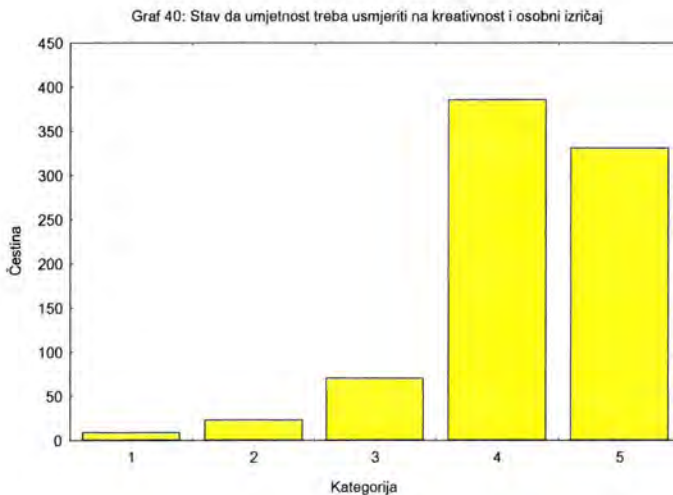
Rezultati istraživanja pokazali su da ispitanici imaju veoma pozitivan stav o tome da umjetnost treba usmjeriti na osobni izričaj i kreativnost ( $M = 4,23$  bodova;  $\sigma = 0,81$ ; granice pouzdanosti  $M = 4,17 - 4,28$  bodova na razini pouzdanosti  $\pm 95,000\%$ ).

U sljedećoj tablici evidentirana je distribucija frekvencija odgovora ispitanika.

Tablica 13: Umjetnost treba usmjeriti na osobni izričaj i kreativnost

ODGOVORI	f	%
uopće se ne slažem	9	1,09
ne slažem se	23	2,80
neodlučan sam	70	8,54
slažem se	386	47,13
potpuno se slažem	331	40,41

Ukupno 717 ili 87,54 % učitelja iskazuje pozitivan stav da umjetnost treba usmjeriti na osobni izričaj i kreativnost. Veoma negativan i negativan stav o tome da umjetnost treba usmjeriti na osobni izričaj i kreativnost ima samo 22 ili 3,89 % ispitanika. Neodlučnih je 70 ispitanika. Iz rezultata se može zaključiti da u uzorku postoji visoka podudarnost u stavu da umjetnost treba usmjeriti na osobni izričaj i kreativnost.

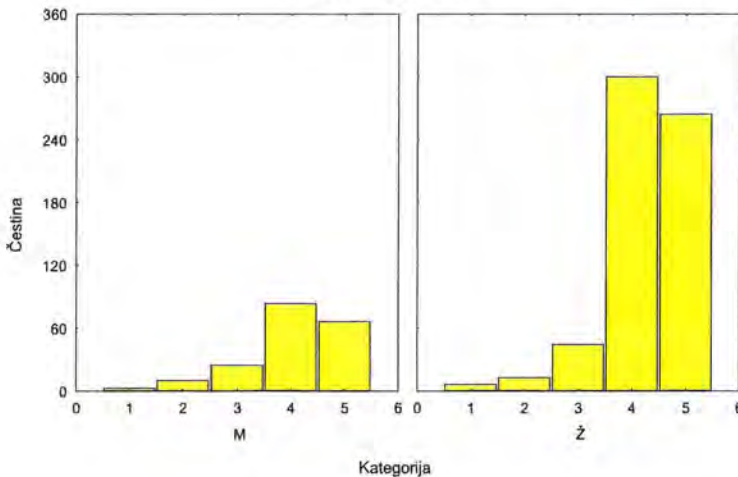


Iz grafa se može opaziti da distribucija odgovora ispitanika upućuje na veoma pozitivan stav ispitanika o tome da umjetnost treba usmjeriti na osobni izričaj i kreativnost. Tek neznatan broj učitelja ne prihvaća ovaj stav.

U skladu sa zadaćama istraživanja ispitali smo postoje li značajne razlike među učiteljima u prihvaćanju postavki progresivističke pedagogije učitelja s obzirom na spol učitelja.

S obzirom na varijablu spol, opazili smo da se ispitanici razlikuju u stavu da umjetnost treba usmjeriti na osobni izričaj i kreativnost. U odnosu na stav ispitanika ( $M = 4,06$ ;  $\sigma = ,92$ ), u našem uzorku ispitanice imaju pozitivniji stav ( $M = 4,28$ ;  $\sigma = ,76$ ). Testirali smo značajnost razlika među srednjim vrijednostima za neovisne uzorke (t- test) i utvrdili da je razlika statistički signifikantna ( $t = 3,241$ ) na razini značajnosti  $p = 0,0012$ . Navedene tendencije grupiranja odgovora muških i ženskih ispitanika vidljive su iz sljedećeg grafa.

Graf 41: Stav da umjetnost treba usmjeriti na kreativnost i osobni izričaj u odnosu na spol ispitanika



I učitelji i učiteljice osnovne škole imaju veoma pozitivan stav o tome da umjetnost treba usmjeriti na osobni izričaj i kreativnost. Zaključak da će se stavovi učitelja osnovne škole razlikovati s obzirom na spol

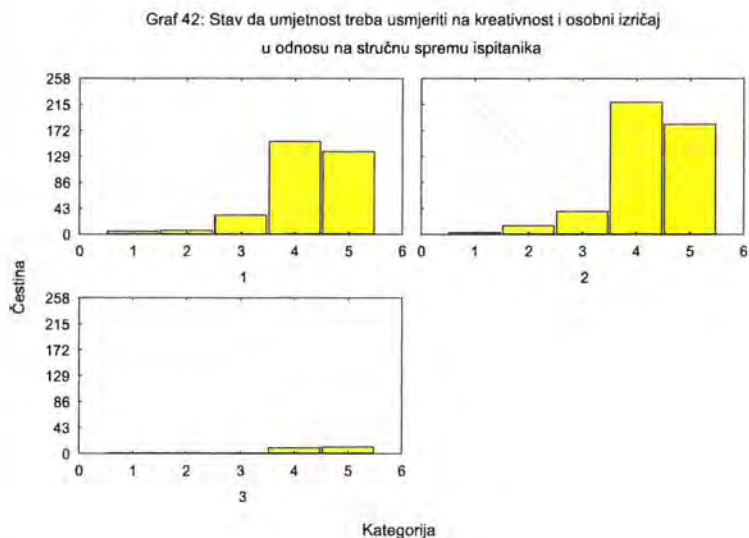
učitelja, ne možemo generalizirati. Učiteljice, u odnosu na učitelje, imaju pozitivniji stav o tome da umjetnost treba usmjeriti na osobni izričaj i kreativnost.

U skladu sa zadaćama istraživanja ispitali smo postoje li značajne razlike među učiteljima u prihvaćanju postavki progresivističke pedagogije učitelja s obzirom na stupanj stručne spreme učitelja.

S obzirom na stupanj stručne spreme, opazili smo da se ispitanici razlikuju u stavu da umjetnost treba usmjeriti na osobni izričaj i kreativnost. U odnosu na stav ispitanika s visokom stručnom spremom ( $M=4,23$ ;  $\sigma=,82$ ), u našem uzorku ispitanici s višom stručnom spremom imaju jednako pozitivan stav ( $M=4,23$ ;  $\sigma=,78$ ), a ispitanici sa srednjom stručnom spremom, neznatno manje pozitivan stav ( $M=4,20$ ;  $\sigma=1,02$ ).

Primjenom analize varijanse testirali smo značajnost razlika među više srednjih vrijednosti. Ustanovili smo da razlika među srednjim vrijednostima nije statistički signifikantna ( $F=0,013$ ;  $p=,987$ ).

Tendencije grupiranja odgovora ispitanika s obzirom na stupanj stručne spreme, vidljive su iz sljedećeg grafa.





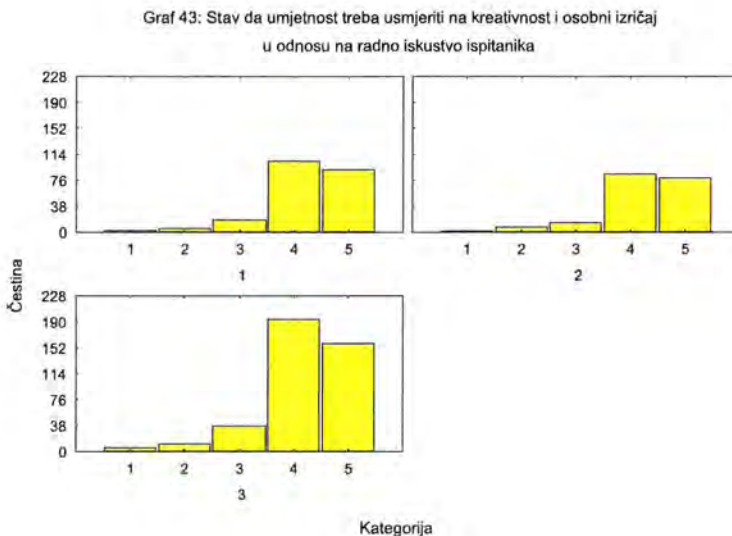
Učitelji osnovne škole s različitim stupnjem stručne spreme imaju veoma pozitivan stav o tome da umjetnost treba usmjeriti na osobni izričaj i kreativnost. Zaključak da će se stavovi učitelja osnovne škole razlikovati s obzirom na stupanj stručne spreme učitelja, ne možemo generalizirati.

U skladu sa zadaćama istraživanja ispitali smo postoje li značajne razlike među učiteljima u prihvaćanju postavki progresivističke pedagogije učitelja s obzirom na radno iskustvo učitelja.

S obzirom na radno iskustvo, opazili smo da se ispitanici razlikuju u stavu da umjetnost treba usmjeriti na osobni izričaj i kreativnost. U odnosu na stav ispitanika koji imaju do 10 godina radnog iskustva ( $M=4,25$ ;  $\sigma=,80$ ), u našem uzorku ispitanici koji imaju od 10 do 20 godina radnog iskustva, imaju neznatno pozitivniji stav ( $M=4,28$ ;  $\sigma=,76$ ), a ispitanici s više od 20 godina radnog iskustva, neznatno manje pozitivan stav ( $M=4,20$ ;  $\sigma=0,83$ ).

Primjenom analize varijanse testirali smo značajnost razlika među više srednjih vrijednosti. Ustanovili smo da razlika među srednjim vrijednostima nije statistički signifikantna ( $F=,747675$   $p=,473792$ ).

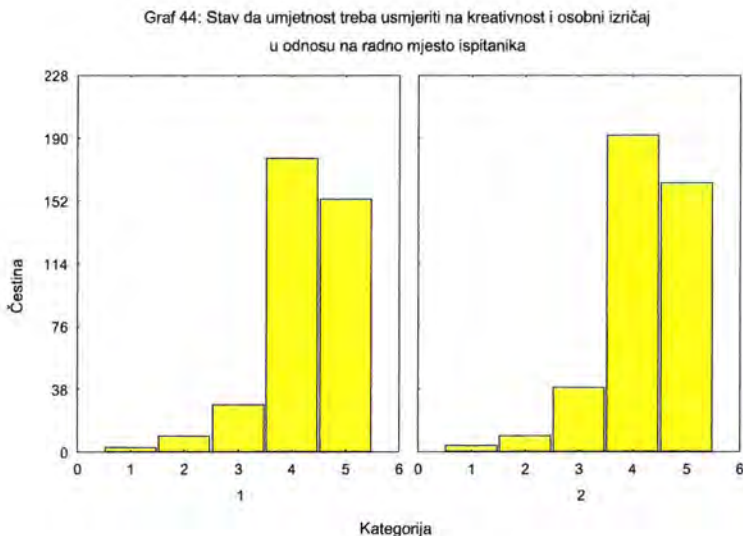
Tendencije grupiranja odgovora ispitanika s obzirom na radno iskustvo, vidljive su iz sljedećeg grafa.



Učitelji osnovne škole s različitim radnim iskustvom imaju veoma pozitivan stav o tome da umjetnost treba usmjeriti na osobni izričaj i kreativnost. Zaključak da će se stavovi učitelja osnovne škole razlikovati s obzirom na stupanj stručne spreme učitelja, ne možemo generalizirati.

U skladu sa zadaćama istraživanja ispitali smo postoje li značajne razlike među učiteljima u prihvaćanju postavki progresivističke pedagogije učitelja s obzirom na radno mjesto učitelja.

S obzirom na varijablu radno mjesto, opazili smo da se ispitanici razlikuju u stavu da umjetnost treba usmjeriti na osobni izričaj i kreativnost. U odnosu na stav ispitanika u razrednoj nastavi ( $M= 4,25$ ;  $\sigma= ,777$ ), u našem uzorku ispitanici u predmetnoj nastavi imaju neznatno manje pozitivan stav ( $M= 4,23$ ;  $\sigma= ,795$ ). Testirali smo značajnost razlika među srednjim vrijednostima za neovisne uzorke (t- test) i utvrdili da razlika nije statistički signifikantna ( $t=0,518$ ) na razini značajnosti  $p=0,604$ . Tendencije grupiranja odgovora ispitanika s obzirom na radno mjesto, vidljive su iz sljedećeg grafa.



I učitelji razredne i učitelji predmetne nastave u osnovnoj školi imaju veoma pozitivan stav o tome da umjetnost treba usmjeriti na osobni izričaj i kreativnost. Zaključak da će se stavovi učitelja osnovne škole razlikovati s obzirom na radno mjesto učitelja, ne možemo generalizirati.

#### 2.2.8. DEMOKRATIČAN RAZRED - UVJET UČINKOVITOST

Sukladno zadaćama istraživanja, željeli smo ispitati stav ispitanika o učinkovitosti socijalnih odnosa u razredu, konkretnije - stav o tome je li učinkovit razred demokratičan.

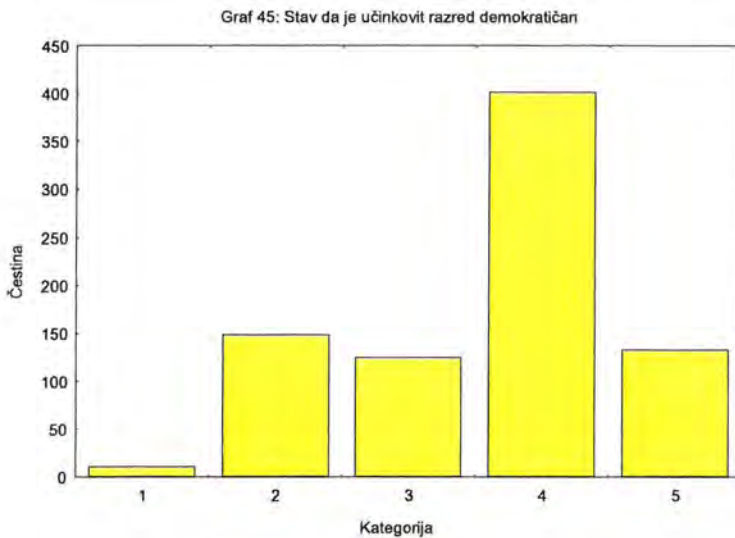
Rezultati istraživanja pokazali su da ispitanici imaju pozitivan stav o tome da je učinkovit razred demokratičan ( $M = 3,60$  bodova ;  $\sigma = 1,00$ ; granice pouzdanosti  $M = 3,54 - 3,67$  bodova na razini pouzdanosti  $\pm 95,000\%$ ).

U sljedećoj tablici evidentirana je distribucija frekvencija odgovora ispitanika.

ODGOVORI	f	%
uopće se ne slažem	11	1,34
ne slažem se	149	18,19
neodlučan sam	125	15,26
slažem se	401	48,96
potpuno se slažem	133	16,23

Ukupno 534 ili 65,22 % učitelja iskazuje pozitivan stav (slaže se ili se u potpunosti slaže) da je učinkovit razred demokratičan. Veoma negativan i negativan stav o tome da je učinkovit razred demokratičan ima 160 ili 19,53 % ispitanika. Neodlučnih je 125 ili 15,26 % ispitanika. Iz navedenih rezultata može se zaključiti da u uzorku ispitanika postoji visoka podudarnost u stavu da je učinkovit razred demokratičan.

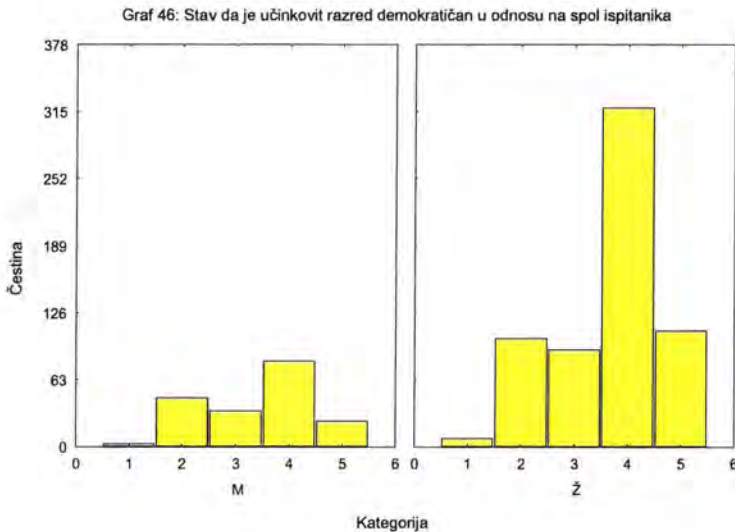




Iz grafa se može opaziti da distribucija odgovora ispitanika upućuje na umjereno pozitivan stav ispitanika o tome da je učinkovit razred demokratičan.

U skladu sa zadaćama istraživanja ispitali smo postoje li značajne razlike među učiteljima u prihvaćanju postavki progresivističke pedagogije učitelja s obzirom na spol učitelja.

S obzirom na varijablu spol, opazili smo da se ispitanici razlikuju u stavu da je učinkovit razred demokratičan. U odnosu na stav ispitanika ( $M=3,41$ ;  $\sigma=1,04$ ), u našem uzorku ispitanice imaju pozitivniji stav ( $M=3,67$ ;  $\sigma=,99$ ). Testirali smo značajnost razlika među srednjim vrijednostima za neovisne uzorke (t- test) i utvrdili da je razlika statistički signifikantna ( $t=3,089$ ) na razini značajnosti  $p=0,002$ . Navedene tendencije grupiranja odgovora muških i ženskih ispitanika vidljive su iz sljedećeg grafa.



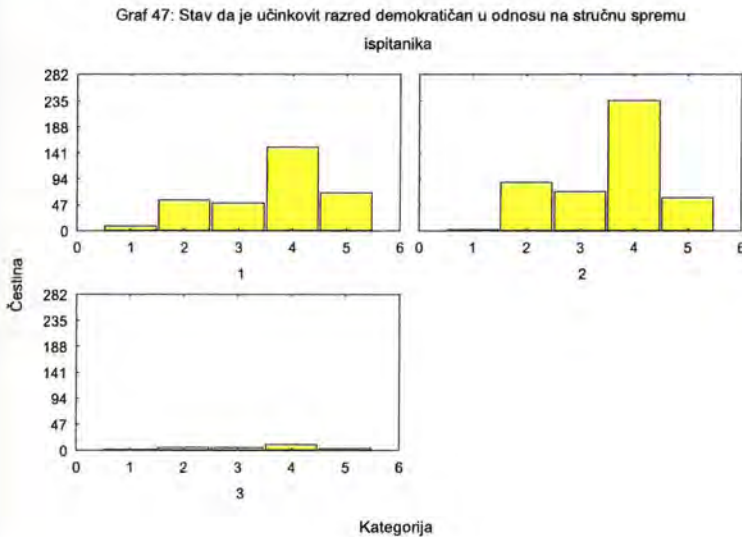
I učitelji i učiteljice osnovne škole imaju pozitivan stav o tome da je učinkovit razred demokratičan. Zaključak da će se stavovi učitelja osnovne škole razlikovati s obzirom na spol učitelja, možemo generalizirati. Učiteljice, u odnosu na učitelje, imaju pozitivniji stav o tome da je učinkovit razred demokratičan.

U skladu sa zadaćama istraživanja ispitali smo postoje li značajne razlike među učiteljima u prihvaćanju postavki progresivističke pedagogije učitelja s obzirom na stupanj stručne spreme učitelja.

S obzirom na stupanj stručne spreme, opazili smo da se ispitanici razlikuju u stavu da je učinkovit razred demokratičan. U odnosu na stav ispitanika s visokom stručnom spremom ( $M= 3,66$ ;  $\sigma= 1,06$ ), u našem uzorku ispitanici s višom stručnom spremom imaju neznatno manje pozitivan stav ( $M= 3,58$ ;  $\sigma=,96$ ), a ispitanici sa srednjom stručnom spremom, također manje pozitivan stav ( $M= 3,38$ ;  $\sigma= 1,09$ ).

Primjenom analize varijanse testirali smo značajnost razlika među više srednjih vrijednosti. Ustanovili smo da razlika među srednjim vrijednostima nije statistički signifikantna ( $F=1,207$ ;  $p=,299$ ).

Tendencije grupiranja odgovora ispitanika s obzirom na stupanj stručne spreme, vidljive su iz sljedećeg grafa.



Učitelji osnovne škole s različitim stupnjem stručne spreme imaju umjereno pozitivan stav o tome da je učinkovit razred demokratičan. Zaključak da će se stavovi učitelja osnovne škole razlikovati s obzirom na stupanj stručne spreme, ne možemo generalizirati. Učitelji s visokom stručnom spremom u odnosu na učitelje s višom stručnom spremom nastave, imaju pozitivniji stav o tome da je učinkovit razred demokratičan, ali razlike ne možemo generalizirati.

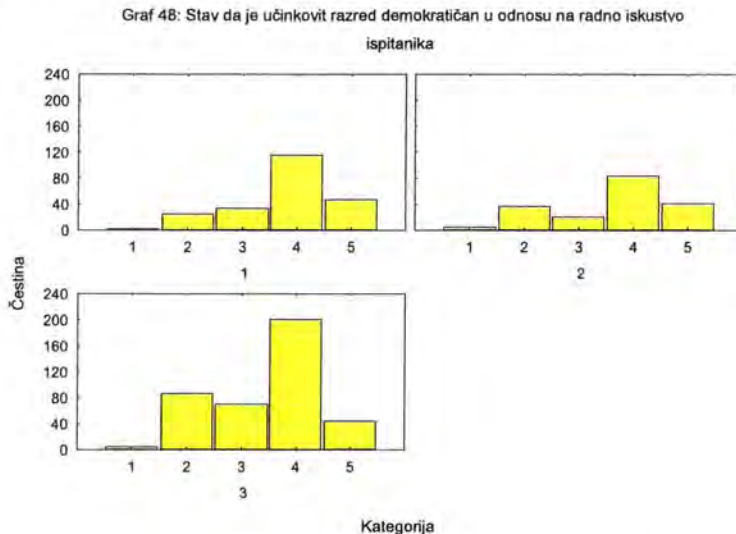
U skladu sa zadaćama istraživanja ispitali smo postoje li značajne razlike među učiteljima u prihvaćanju postavki progresivističke pedagogije učitelja s obzirom na radno iskustvo učitelja.

S obzirom na radno iskustvo, opazili smo da se ispitanici razlikuju u stavu da je učinkovit razred demokratičan. U odnosu na stav ispitanika koji imaju do 10 godina radnog iskustva ( $M= 3,80$ ;  $\sigma= 0,93$ ), u našem uzorku ispitanici koji imaju od 10 do 20 godina radnog iskustva, imaju manje pozitivan stav ( $M= 3,66$ ;  $\sigma=1,09$ ), a ispitanici s više od 20 godina radnog iskustva, još manje pozitivan stav ( $M= 3,47$ ;  $\sigma= ,98$ ).



Primjenom analize varijanse testirali smo značajnost razlika među više srednjih vrijednosti. Ustanovili smo da je razlika među srednjim vrijednostima statistički signifikantna ( $F=8,505079$ ;  $p=,000221$ ).

Tendencije grupiranja odgovora ispitanika s obzirom na radno iskustvo, vidljive su iz sljedećeg grafa.

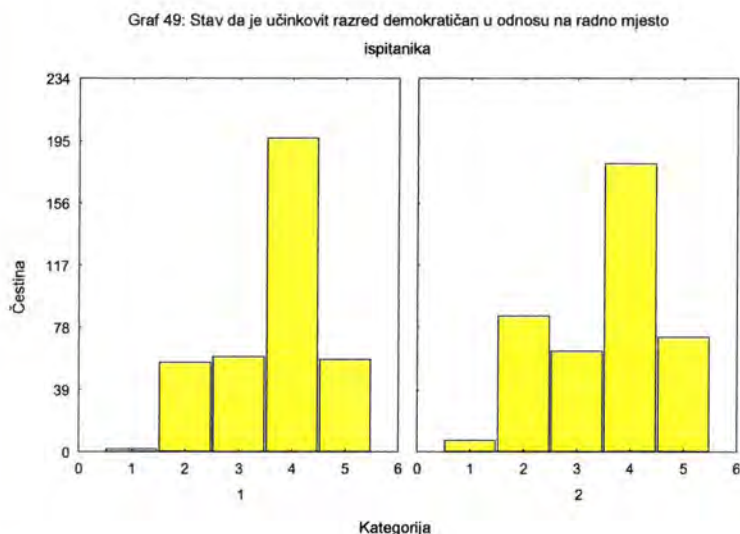


Učitelji osnovne škole s različitim radnim iskustvom imaju umjereno pozitivan stav o tome da je učinkovit razred demokratičan. Zaključak da će se stavovi učitelja osnovne škole razlikovati s obzirom na stupanj stručne spreme, možemo generalizirati.

U skladu sa zadaćama istraživanja ispitali smo postoje li značajne razlike među učiteljima u prihvaćanju postavki progresivističke pedagogije učitelja s obzirom na radno mjesto učitelja.

S obzirom na varijablu radno mjesto, opazili smo da se ispitanici razlikuju u stavu da je učinkovit razred demokratičan. U odnosu na stav ispitanika u razrednoj nastavi ( $M= 3,68$ ;  $\sigma= 0,93$ ), u našem uzorku ispitanici u predmetnoj nastavi imaju neznatno manje pozitivan stav ( $M= 3,55$ ;  $\sigma=1,06$ ). Testirali smo značajnost razlika među srednjim vrijednostima za neovisne uzorke (t- test) i utvrdili da razlika nije statistički signifikantna ( $t=1,737$ ) na razini značajnosti  $p=0,082$ . Tendencije

grupiranja odgovora ispitanika s obzirom na radno mjesto, vidljive su iz sljedećeg grafa.



Učitelji osnovne škole imaju pozitivan stav o tome da je učinkovit razred demokratičan. Zaključak da će se stavovi učitelja osnovne škole razlikovati s obzirom na radno mjesto učitelja, ne možemo generalizirati.

### 2.2.9. AKTIVNA ULOGA UČENIKA U PROCESU UČENJA

Sukladno zadaćama istraživanja, željeli smo ispitati stav ispitanika o ulozi učenika u procesu učenja, konkretnije - stav o tome trebaju li učenici biti aktivni sudionici procesa učenja.

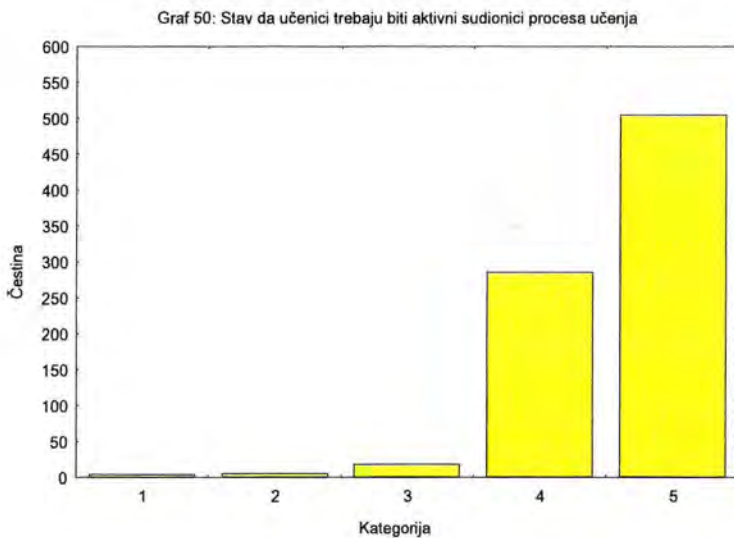
Rezultati istraživanja pokazali su da ispitanici imaju veoma pozitivan stav o tome da učenici trebaju biti aktivni sudionici procesa učenja ( $M = 4,56$  bodova;  $\sigma = 0,62$ ; granice pouzdanosti  $M = 4,52 - 4,61$  bod na razini pouzdanosti  $\pm 95,000\%$ ).

U sljedećoj tablici evidentirana je distribucija frekvencija odgovora ispitanika.

Tablica 15: Učenici trebaju biti aktivni sudionici procesa učenja

ODGOVORI	f	%
uopće se ne slažem	4	,48
ne slažem se	6	,73
neodlučan sam	18	2,19
slažem se	286	34,92
potpuno se slažem	505	61,66

Ukupno 791 ili 96,58 % učitelja iskazuje pozitivan stav (slaže se ili se u potpunosti slaže) da učenici trebaju biti aktivni sudionici procesa učenja. Veoma negativan i negativan stav o tome da učenici trebaju biti aktivni sudionici procesa učenja, ima samo 10 ili 1,21 % ispitanika. Neodlučnih je 18 ili 2,19 % ispitanika. Iz navedenih rezultata može se zaključiti da u uzorku ispitanika postoji visoka podudarnost u stavu da učenici trebaju biti aktivni sudionici procesa učenja.

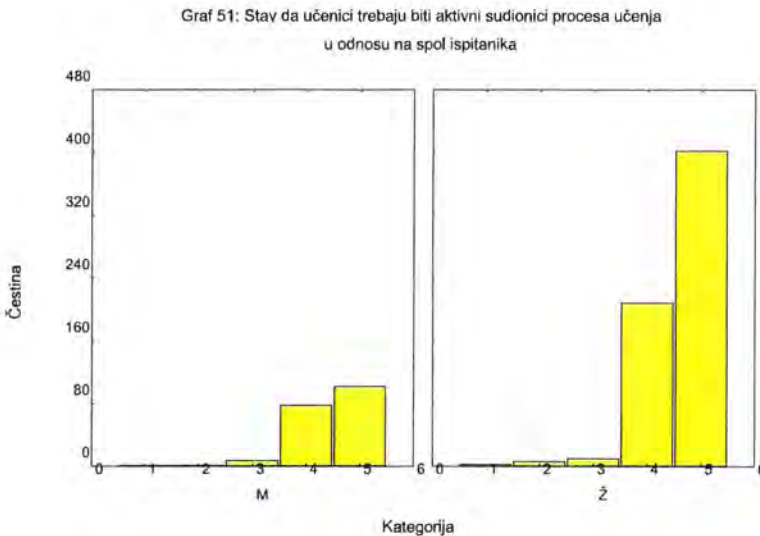


Iz grafa se može vidjeti da distribucija odgovora ispitanika upućuje na veoma pozitivan stav ispitanika o tome da učenici trebaju biti aktivni sudionici procesa učenja. Tek neznatan broj učitelja ne prihvaća ovaj stav.



U skladu sa zadaćama istraživanja ispitali smo postoje li značajne razlike među učiteljima u prihvaćanju postavki progresivističke pedagogije učitelja s obzirom na spol učitelja.

S obzirom na varijablu spol, opazili smo da se ispitanici razlikuju u stavu da učenici trebaju biti aktivni sudionici procesa učenja. U odnosu na stav ispitanika ( $M = 4,49$ ;  $\sigma = ,62$ ), u našem uzorku ispitanice imaju neznatno pozitivniji stav ( $M = 4,59$ ;  $\sigma = ,62$ ). Testirali smo značajnost razlika među srednjim vrijednostima za neovisne uzorke (t- test) i utvrdili da razlika nije statistički značajna ( $t = 1,937$ ) na razini značajnosti  $p = 0,053$ . Navedene tendencije grupiranja odgovora muških i ženskih ispitanika vidljive su iz sljedećeg grafa.



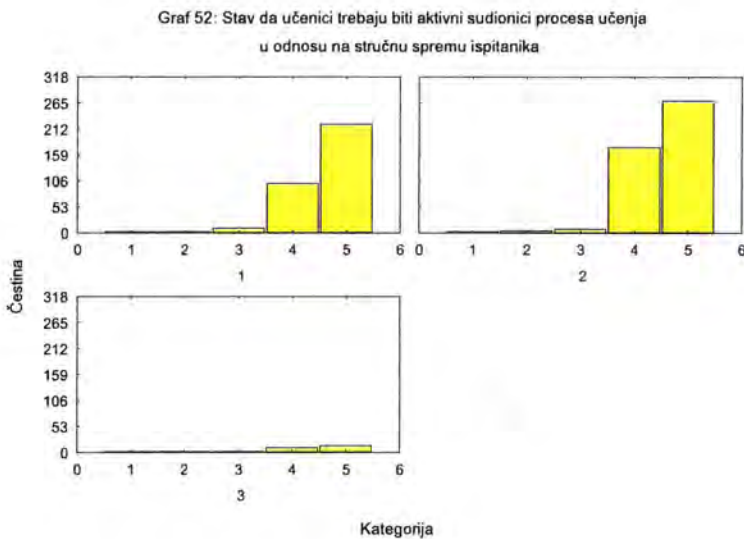
I učitelji i učiteljice osnovne škole imaju veoma pozitivan stav o tome da učenici trebaju biti aktivni sudionici procesa učenja. Zaključak da će se stavovi učitelja osnovne škole razlikovati s obzirom na spol učitelja, ne možemo generalizirati. Učiteljice, u odnosu na učitelje, imaju pozitivniji stav o tome da učenici trebaju biti aktivni sudionici procesa učenja.

U skladu sa zadaćama istraživanja ispitali smo postoje li značajne razlike među učiteljima u prihvaćanju postavki progresivističke pedagogije učitelja s obzirom na stupanj stručne spreme učitelja.

S obzirom na varijablu stupanj stručne spreme, opazili smo da se ispitanici razlikuju u stavu da učenici trebaju biti aktivni sudionici procesa učenja. U odnosu na stav ispitanika s visokom stručnom spremom ( $M=4,60$ ;  $\sigma=,63$ ), u našem uzorku ispitanici s višom stručnom spremom, imaju neznatno manje pozitivan stav ( $M=4,55$ ;  $\sigma=,60$ ), kao i ispitanici sa srednjom stručnom spremom ( $M=4,37$ ;  $\sigma=,92$ ).

Primjenom analize varijanse testirali smo značajnost razlika među više srednjih vrijednosti. Ustanovili smo da razlika među srednjim vrijednostima nije statistički signifikantna ( $F=1,905$ ;  $p=,149$ ).

Tendencije grupiranja odgovora ispitanika s obzirom na stupanj stručne spreme, vidljive su iz sljedećeg grafa.



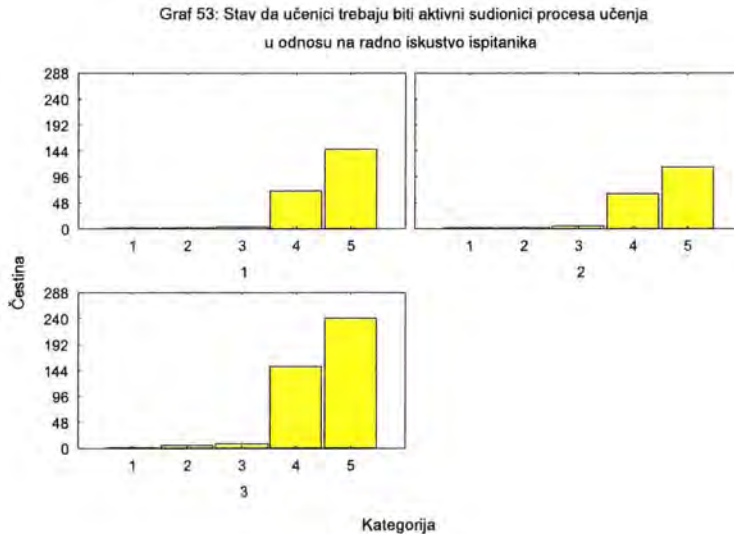
Učitelji osnovne škole s različitim stupnjem stručne spreme imaju veoma pozitivan stav o tome da učenici trebaju biti aktivni sudionici procesa učenja. Zaključak da će se stavovi učitelja osnovne škole razlikovati s obzirom na stupanj stručne spreme, ne možemo generalizirati. Učitelji razredne nastave u odnosu na učitelje predmetne nastave, imaju pozitivniji stav o tome da učenici trebaju biti aktivni sudionici procesa učenja.

U skladu sa zadaćama istraživanja ispitali smo postoje li značajne razlike među učiteljima u prihvaćanju postavki progresivističke pedagogije učitelja s obzirom na radno iskustvo učitelja.

S obzirom na varijablu radno iskustvo, opazili smo da se ispitanici razlikuju u stavu da učenici trebaju biti aktivni sudionici procesa učenja. U odnosu na stav ispitanika koji imaju do 10 godina radnog iskustva ( $M=4,61$ ;  $\sigma=,6623$ ), u našem uzorku ispitanici koji imaju od 10 do 20 godina radnog iskustva, imaju neznatno manje pozitivan stav ( $M=4,58$ ;  $\sigma=,58$ ), a ispitanici s više od 20 godina radnog iskustva, također manje pozitivan stav ( $M=4,53$ ;  $\sigma=,65$ ).

Primjenom analize varijanse testirali smo značajnost razlika među više srednjih vrijednosti. Ustanovili smo da razlika među srednjim vrijednostima nije statistički signifikantna ( $F=1,280427$   $p=,278479$ ).

Tendencije grupiranja odgovora ispitanika s obzirom na radno iskustvo, vidljive su iz sljedećeg grafa.



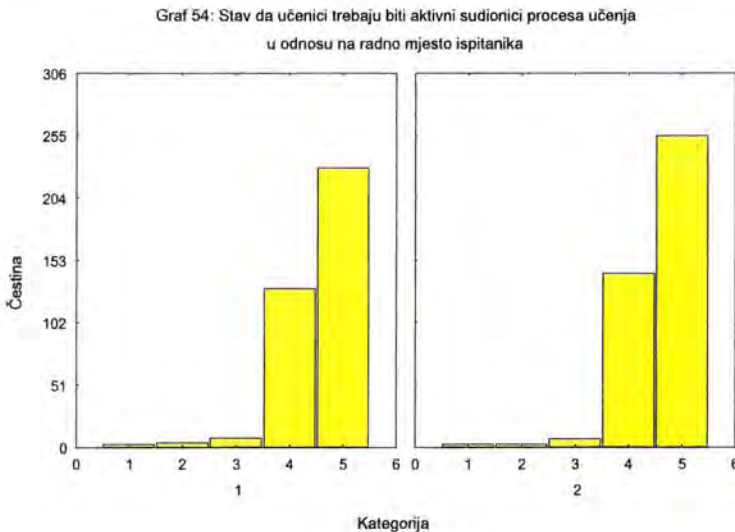
Učitelji osnovne škole s različitim radnim iskustvom imaju veoma pozitivan stav o tome da učenici trebaju biti aktivni sudionici procesa



učenja. Zaključak da će se stavovi učitelja osnovne škole razlikovati s obzirom na stupanj stručne spreme, ne možemo generalizirati.

U skladu sa zadaćama istraživanja ispitali smo postoje li značajne razlike među učiteljima u prihvaćanju postavki progresivističke pedagogije učitelja s obzirom na radno mjesto učitelja.

S obzirom na varijablu radno mjesto, opazili smo da se ispitanici razlikuju u stavu da učenici trebaju biti aktivni sudionici procesa učenja. U odnosu na stav ispitanika u razrednoj nastavi ( $M= 4,55$ ;  $\sigma= ,65$ ), u našem uzorku ispitanici u predmetnoj nastavi imaju neznatno pozitivniji stav ( $M= 4,58$ ;  $\sigma=,61$ ). Testirali smo značajnost razlika među srednjim vrijednostima za neovisne uzorke (t- test) i utvrdili da razlika nije statistički značajna ( $t=0,633$ ) na razini značajnosti  $p=0,527$ . Tendencije grupiranja odgovora ispitanika s obzirom na radno mjesto, vidljive su iz sljedećeg grafa.



I učitelji razredne i učitelji predmetne nastave u osnovnoj školi imaju veoma pozitivan stav o tome da učenici trebaju biti aktivni sudionici procesa učenja. Zaključak da će se stavovi učitelja osnovne škole razlikovati s obzirom na radno mjesto učitelja, ne možemo generalizirati. Učitelji

razredne nastave u odnosu na učitelje predmetne nastave, imaju pozitivniji stav o tome da učenici trebaju biti aktivni sudionici procesa učenja.

#### 2.2.10. METODE VRŠNJAČKOG UČENJA

Sukladno zadaćama istraživanja, željeli smo ispitati stav ispitanika o metodama učenja, konkretnije, stav o tome - je li glavni način učeničkog učenja učenje jedan od drugog.

Rezultati istraživanja pokazali su da ispitanici imaju negativan stav o tome da je glavni način učeničkog učenja učenje jedan od drugoga ( $M=2,82$  bodova;  $\sigma=0,92$ ; granice pouzdanosti  $M=2,76-2,89$  bodova na razini pouzdanosti  $\pm 95,000\%$ ).

U sljedećoj tablici evidentirana je distribucija frekvencija odgovora ispitanika.

Tablica 16: Glavni način učeničkog učenja je učenje jedan od drugoga

ODGOVORI	f	%
uopće se ne slažem	22	2,68
ne slažem se	351	42,85
neodlučan sam	215	26,25
slažem se	212	25,88
potpuno se slažem	19	2,32

Samo 231 ili 28,20 % učitelja iskazuje pozitivan stav (slaže se ili se u potpunosti slaže) da je glavni način učeničkog učenja učenje jedan od drugoga. Veoma negativan i negativan stav o tome ima 373 ili 45,53 % ispitanika. Neodlučnih je 215 ili 26,25 % ispitanika. Iz navedenih rezultata može se zaključiti da su u uzorku ispitanici polarizirani u stavu da je glavni način učeničkog učenja učenje jedan od drugoga. Više učitelja ne prihvaća navedenu tvrdnju, nego što ih prihvaća ovaj stav.

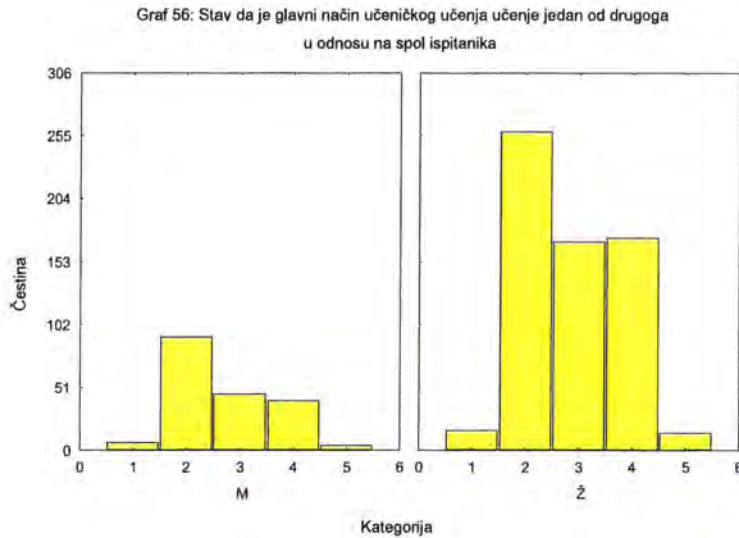


Iz grafa je vidljivo da distribucija odgovora ispitanika upućuje na negativan stav ispitanika o tome da je glavni način učeničkog učenja učenje jedan od drugoga.

U skladu sa zadacima istraživanja ispitali smo postoje li značajne razlike među učiteljima u prihvaćanju postavki progresivističke pedagogije učitelja s obzirom na spol učitelja.

S obzirom na varijablu spol, opazili smo da se ispitanici razlikuju u stavu da je glavni način učeničkog učenja učenje jedan od drugoga. U odnosu na stav ispitanika ( $M = 2,70$ ;  $\sigma = ,69$ ), u našem uzorku ispitanice imaju pozitivniji stav ( $M = 2,86$ ;  $\sigma = ,92$ ). Testirali smo značajnost razlika među srednjim vrijednostima za neovisne uzorke (t- test) i utvrdili da je razlika statistički signifikantna ( $t = 2,02$ ) na razini značajnosti  $p = 0,044$ . Navedene tendencije grupiranja odgovora muških i ženskih ispitanika vidljive su iz sljedećeg grafa.





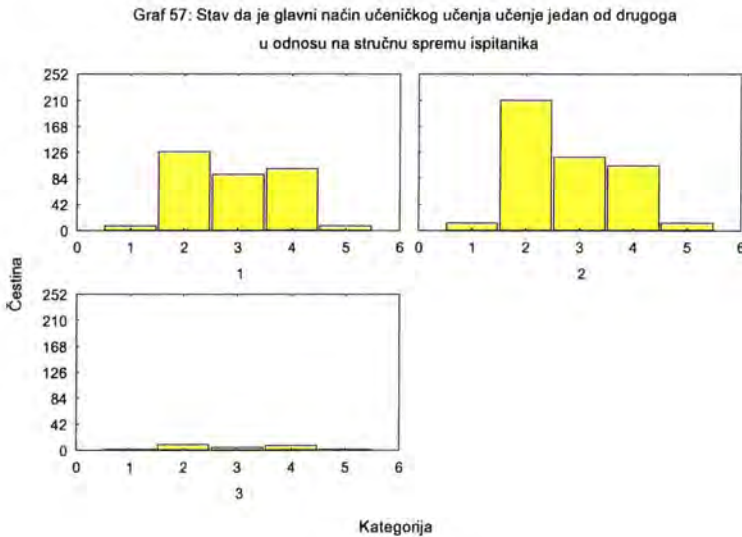
I učitelji i učiteljice osnovne škole imaju veoma negativan stav o tome da je glavni način učeničkog učenja učenje jedan od drugoga. Zaključak da će se stavovi učitelja osnovne škole razlikovati s obzirom na spol učitelja, možemo generalizirati. Učiteljice, u odnosu na učitelje, imaju pozitivniji stav o tome da je glavni način učeničkog učenja učenje jedan od drugoga.

U skladu sa zadaćama istraživanja ispitali smo postoje li značajne razlike među učiteljima u prihvaćanju postavki progresivističke pedagogije učitelja s obzirom na stupanj stručne spreme učitelja.

S obzirom na varijablu stupanj stručne spreme, opazili smo da se ispitanici razlikuju u stavu da je glavni način učeničkog učenja učenje jedan od drugoga. U odnosu na stav ispitanika s visokom stručnom spremom ( $M=2,91$ ;  $\sigma=,93$ ), u našem uzorku ispitanici s višom stručnom spremom imaju neznatno manje pozitivan stav ( $M=2,76$ ;  $\sigma=,92$ ), a ispitanici sa srednjom stručnom spremom, pozitivan stav ( $M=2,75$ ;  $\sigma=1,03$ ).

Primjenom analize varijanse testirali smo značajnost razlika među više srednjih vrijednosti. Ustanovili smo da razlika među srednjim vrijednostima nije statistički signifikantna ( $F=2,370$ ;  $p=,149$ ).

Tendencije grupiranja odgovora ispitanika s obzirom na stupanj stručne spreme, vidljive su iz sljedećeg grafa.



Učitelji osnovne škole s različitim stupnjem stručne spreme imaju veoma pozitivan stav o tome da je glavni način učeničkog učenja učenje jedan od drugoga. Zaključak da će se stavovi učitelja osnovne škole razlikovati s obzirom na stupanj stručne spreme učitelja, ne možemo generalizirati. Učitelji s visokom stručnom spremom u odnosu na učitelje s višom stručnom spremom, imaju pozitivniji stav o tome da je glavni način učeničkog učenja učenje jedan od drugoga, ali razlike ne možemo generalizirati.

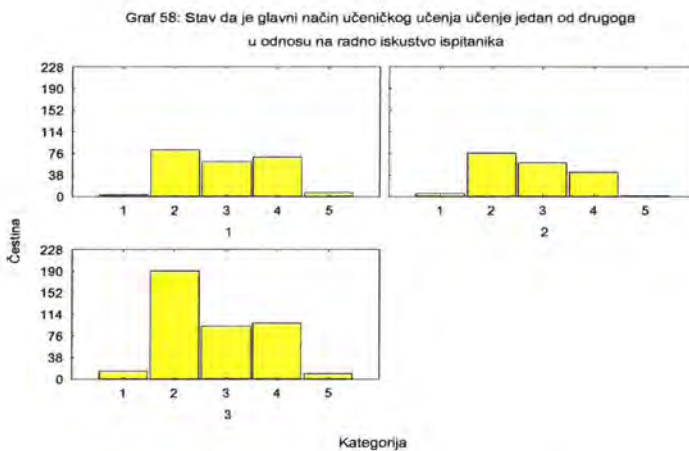
U skladu sa zadaćama istraživanja ispitali smo postoje li značajne razlike među učiteljima u prihvaćanju postavki progresivističke pedagogije učitelja s obzirom na radno iskustvo učitelja.

S obzirom na varijablu radno iskustvo, opazili smo da se ispitanici razlikuju u stavu da je glavni način učeničkog učenja učenje jedan od drugoga. U odnosu na stav ispitanika koji imaju do 10 godina radnog iskustva ( $M= 2,98$ ;  $\sigma= ,93$ ), u našem uzorku ispitanici koji imaju od 10 do 20 godina radnog iskustva, imaju neznatno manje pozitivan stav ( $M= 2,79$ ;

$\sigma=,87$ ), a ispitanici s više od 20 godina radnog iskustva, također neznatno manje pozitivan stav ( $M= 2,75$ ;  $\sigma=,94$ ).

Primjenom analize varijanse testirali smo značajnost razlika među više srednjih vrijednosti. Ustanovili smo da je razlika među srednjim vrijednostima statistički signifikantna ( $F=4,556746$ ;  $p=,010766$ ).

Tendencije grupiranja odgovora ispitanika s obzirom na radno iskustvo, vidljive su iz sljedećeg grafa.



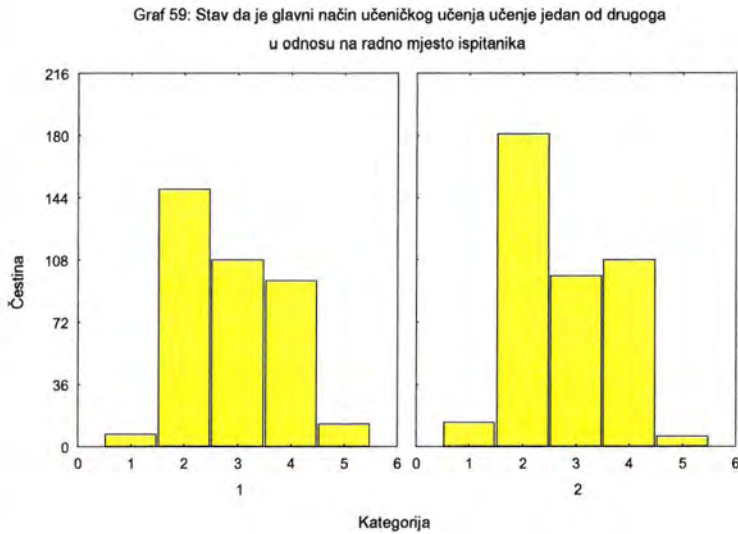
Učitelji osnovne škole s različitim radnim iskustvom nemaju pozitivan stav o tome da je glavni način učeničkog učenja učenje jedan od drugoga. Zaključak da će se stavovi učitelja osnovne škole razlikovati s obzirom na stupanj stručne spreme učitelja, možemo generalizirati.

U skladu sa zadaćama istraživanja ispitali smo postoje li značajne razlike među učiteljima u prihvaćanju postavki progresivističke pedagogije učitelja s obzirom na radno mjesto učitelja.

S obzirom na varijablu radno mjesto, opazili smo da se ispitanici razlikuju u stavu da je glavni način učeničkog učenja učenje jedan od drugoga. U odnosu na stav ispitanika u razrednoj nastavi ( $M= 2,89$ ;  $\sigma=,93$ ), u našem uzorku ispitanici u predmetnoj nastavi imaju neznatno više negativan stav ( $M= 2,78$ ;  $\sigma=,93$ ). Testirali smo značajnost razlika među srednjim vrijednostima za neovisne uzorke (t- test) i utvrdili da razlika nije



statistički signifikantna ( $t=1,63$ ) na razini značajnosti  $p=0,104$ . Tendencije grupiranja odgovora ispitanika s obzirom na radno mjesto, vidljive su iz sljedećeg grafa.



Učitelji osnovne škole imaju negativan stav o tome da je glavni način učeničkog učenja učenje jedan od drugoga. Zaključak da će se stavovi učitelja osnovne škole razlikovati s obzirom na radno mjesto učitelja, ne možemo generalizirati.

## 4. KOMPONENTE PROGRESIVISTIČKE PEDAGOGIJE - STRUKTURA STAVOVA UČITELJA

Strukturu stavova učitelja o progresivističkoj pedagogiji čine struktura raspodjele frekvencija, odnosno odgovarajuća pravilnost ili nepravilnost raspodjele odgovora (kontingencijska struktura) te struktura korelativnih veza među stavovima. Nadalje ovu strukturu čine i odgovarajuće distribucije frekvencija s obzirom na neovisne varijable u ovome istraživanju: spol, stupanj stručne spreme, radno iskustvo i radno mjesto. Ovu smo strukturu analizirali u poglavlju *Elementi progresivističkih uvjerenja učitelja* pa je ovdje ne navodimo.

U sklopu implicitne progresivističke pedagogije u ovome poglavlju analizirali smo sljedeće strukturne elemente odgojno-obrazovnog procesa: školski program - svrha i ciljevi odgoja i obrazovanja, nastavni program i sadržaji znanja; uloga, položaj i zadaća učitelja u procesu odgoja i obrazovanja; metode i oblici učenja i poučavanja; položaj učenika u odgoju i obrazovanju.

### 4.1. ŠKOLSKI PROGRAM

#### 4.1.1. SVRHA OBRAZOVANJA I ŠKOLSKI PROGRAM

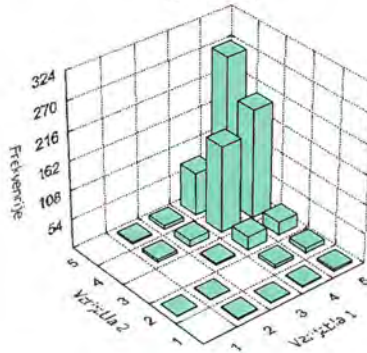
Oblikovanje školskog programa odnosi se na sljedeće sadržajne elemente - svrhu i ciljeve odgoja i obrazovanja, nastavni program i sadržaje znanja. U ovome području Ispitali smo stavove učitelja o sljedećim tvrdnjama: *Svrha obrazovanja je pripremanje učenika za život; Školski program treba biti usmjeren na razvoj sposobnosti za rješavanje problema, da učenici trebaju naučiti kako definirati, analizirati i rješavati probleme; Školski program trebaju zajedno oblikovati učenici, nastavnici i drugi*

*zainteresirani akteri i Školski program treba razvijati na osnovi osobnih iskustava i potreba učenika.*

Zanimalo nas je kakav je odnos među navedenim stavovima?

Iz grafa je vidljiv odnos stavova - *Svrha obrazovanja je pripremanje učenika za život i Školski program treba biti usmjeren na razvoj sposobnosti za rješavanje problema, da učenici trebaju naučiti kako definirati, analizirati i rješavati probleme.*

Graf 60: Odnos stavova - Svrha je obrazovanja pripremiti učenike za život (1) i Školski program treba biti usmjeren na razvoj sposobnosti za rješavanje problema. Učenici trebaju naučiti kako definirati, analizirati i rješavati probleme. (2)



Ispitivanje korelativnih veza među navedenim stavovima pokazalo je nisku, pozitivnu povezanost stavova ispitanika ( $r=,231904$ ;  $r_c=,053779$ ) na razini statističke značajnosti većoj od 0,05 ( $p=,00000$ ). Možemo generalizirati zaključak o povezanosti stavova - *Svrha obrazovanja je pripremanje učenika za život* i stava - *Školski program treba biti usmjeren na razvoj sposobnosti za rješavanje problema, učenici trebaju naučiti kako definirati, analizirati i rješavati probleme.* Korelacija stavova je niska, ali pozitivna.



Tablica 17: Distribucija odgovora ispitanika o stavovima - *Svrha obrazovanja je pripremanje učenika za život | Školski program treba biti usmjeren na razvoj sposobnosti za rješavanje problema, da učenici trebaju naučiti kako definirati, analizirati i rješavati probleme*

Row	G_1:1	G_2:2	G_3:3	G_4:4	G_5:5	Totals
G_1:1	0,000	1,000	0,000	0,000	0,000	1,000
Total %	0,00%	,12%	0,00%	0,00%	0,00%	,12%
G_2:2	2,000	1,000	0,000	5,000	3,000	11,000
Total %	,24%	,12%	0,00%	,61%	,37%	1,34%
G_3:3	1,000	0,000	3,000	13,000	7,000	24,000
Total %	,12%	0,00%	,37%	1,59%	,85%	2,93%
G_4:4	2,000	6,000	25,000	161,000	79,000	273,000
Total %	,24%	,73%	3,05%	19,66%	9,65%	33,33%
G_5:5	4,000	9,000	24,000	203,000	270,000	510,000
Total %	,49%	1,10%	2,93%	24,79%	32,97%	62,27%

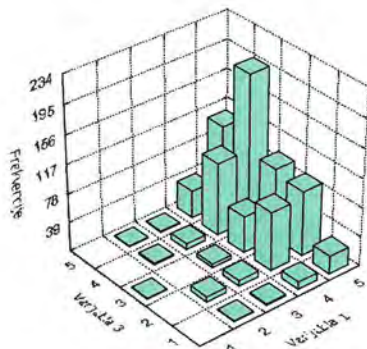
Analiza distribucije odgovora ispitanika o stavovima (tablica 17) pokazuje relativnu kontinuiranost odgovora, a izuzetak čini koncentracija ukupno 87,07 % ispitanika, onih koji se *slažu* ili *veoma slažu* da je *svrha obrazovanja pripremanje učenika za život, istodobno se slaže i veoma slaže da školski program treba biti usmjeren na razvoj sposobnosti za rješavanje problema, da učenici trebaju naučiti kako definirati, analizirati i rješavati probleme.*

Iz svega izloženoga možemo zaključiti da većina onih, 87,07 % ispitanika, koji se *slažu* i *veoma slažu* da je *svrha obrazovanja pripremanje učenika za život, istodobno prihvaćaju da školski program treba biti usmjeren na razvoj sposobnosti za rješavanje problema, da učenici trebaju naučiti kako definirati, analizirati i rješavati probleme.*

Možemo zaključiti da većina učitelja (87,07 %) koji prihvaćaju da je *svrha obrazovanja pripremanje učenika za život, istodobno prihvaća da školski program treba biti usmjeren na razvoj sposobnosti za rješavanje problema, da učenici trebaju naučiti kako definirati, analizirati i rješavati probleme.*

Iz grafa je vidljiv odnos stavova - *Svrha obrazovanja je pripremanje učenika za život* i *školski program trebaju zajedno oblikovati učenici, nastavnici i drugi zainteresirani akteri*.

Graf 61: Odnos stavova - Svrha obrazovanja je pripremiti učenike za život (1) i Školski program trebaju zajedno oblikovati učenici i nastavnici (3)



Ispitivanje korelativnih veza među navedenim stavovima pokazalo je veoma nisku, pozitivnu povezanost stavova ispitanika ( $r=,161649$ ;  $rc=,026130$ ) na razini statističke značajnosti većoj od 0,05 ( $p=,000003$ ). Možemo generalizirati zaključak o povezanosti stava - *Svrha obrazovanja je pripremanje učenika za život* i stava - *Školski program trebaju zajedno oblikovati učenici, nastavnici i drugi zainteresirani akteri*. Korelacija stavova je niska, ali pozitivna.

Tablica 18: Distribucija odgovora ispitanika o stavovima - *Svrha obrazovanja je pripremanje učenika za život i Školski program trebaju zajedno oblikovati učenici, nastavnici i drugi zainteresirani akteri*

	G_1:1	G_2:2	G_3:3	G_4:4	G_5:5	Totals
G_1:1	0,000	0,000	1,000	0,000	0,000	1,000
Total %	0,00%	0,00%	,12%	0,00%	0,00%	,12%
G_2:2	1,000	7,000	0,000	2,000	1,000	11,000
Total %	,12%	,85%	0,00%	,24%	,12%	1,34%
G_3:3	2,000	8,000	5,000	8,000	1,000	24,000
Total %	,24%	,98%	,61%	,98%	,12%	2,93%
G_4:4	10,000	79,000	49,000	98,000	37,000	273,000
Total %	1,22%	9,65%	5,98%	11,97%	4,52%	33,33%
G_5:5	24,000	87,000	94,000	198,000	107,000	510,000
Total %	2,93%	10,62%	11,48%	24,18%	13,06%	62,27%

Analiza distribucije odgovora ispitanika o stavovima (tablica 18) pokazuje relativnu kontinuiranost odgovora, a izuzetak čini koncentracija ukupno 53,73 % ispitanika, onih koji se *slažu* ili *veoma slažu* da je *svrha obrazovanja pripremanje učenika za život*, istodobno *se slaže* i *veoma slaže* da *školski program trebaju zajedno oblikovati učenici, nastavnici i drugi zainteresirani akteri*. Izuzetak u ovome obrascu kontingentnosti čini 24,42 % ispitanika koji se *slažu* s tvrdnjom da je *svrha obrazovanja pripremanje učenika za život*, ali se ne *slažu* da *školski program trebaju zajedno oblikovati učenici, nastavnici i drugi zainteresirani akteri*.

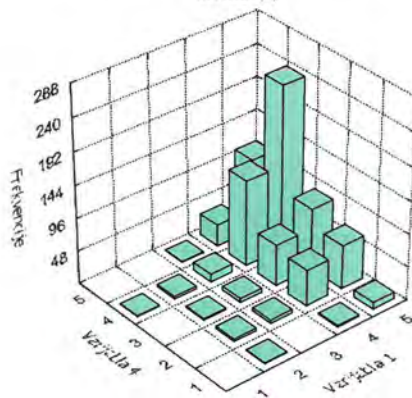
Iz svega izloženoga možemo zaključiti da većina onih, 53,74 % ispitanika, koji se *slažu* i *veoma slažu* da je *svrha obrazovanja pripremanje učenika za život*, istodobno prihvaćaju da *školski program trebaju zajedno oblikovati učenici, nastavnici i drugi zainteresirani akteri*.

Većina učitelja se *slaže* da je *uloga učitelja vođenje učenika u procesu rješavanja problema*, a istodobno, u ostvarivanju toga cilja važnim čimbenikom drže da *školski program trebaju zajedno oblikovati učenici, nastavnici i drugi zainteresirani akteri*.



Iz grafa je vidljiv odnos stavova - *Svrha obrazovanja je pripremanje učenika za život i Školski program treba razvijati na osnovi osobnih iskustava i potreba učenika.*

Graf 62: Odnos stavova - Svrha obrazovanja je pripremiti učenike za život (1) i Školski program treba razvijati na osnovi osobnih iskustava i potreba učenika (4)



Ispitivanje korelativnih veza među navedenim stavovima pokazalo je nisku, pozitivnu povezanost stavova ispitanika ( $r=,144395$ ;  $rc=,020850$ ) na razini statističke značajnosti većoj od 0,05 ( $p=,000034$ ).

Tablica 19: Distribucija odgovora ispitanika o stavovima - *Svrha obrazovanja je pripremanje učenika za život i Školski program treba razvijati na osnovi osobnih iskustava i potreba učenika*

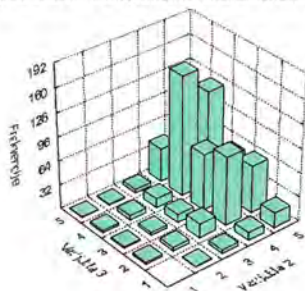
	G_1:1	G_2:2	G_3:3	G_4:4	G_5:5	Totals
G_1:1	0,000	0,000	0,000	1,000	0,000	1,000
Total %	0,00%	0,00%	0,00%	,12%	0,00%	,12%
G_2:2	1,000	4,000	2,000	4,000	0,000	11,000
Total %	,12%	,49%	,24%	,49%	0,00%	1,34%
G_3:3	0,000	5,000	6,000	12,000	1,000	24,000
Total %	0,00%	,61%	,73%	1,47%	,12%	2,93%
G_4:4	2,000	53,000	60,000	126,000	32,000	273,000
Total %	,24%	6,47%	7,33%	15,38%	3,91%	33,33%
G_5:5	10,000	64,000	89,000	241,000	106,000	510,000
Total %	1,22%	7,81%	10,87%	29,43%	12,94%	62,27%

Analiza distribucije odgovora ispitanika o stavovima (tablica 19) pokazuje relativnu kontinuiranost odgovora, a izuzetak čini koncentracija ukupno 61,66 % ispitanika, onih koji se *slažu* ili *veoma slažu* da je *svrha obrazovanja pripremanje učenika za život, istodobno se slaže i veoma slaže da školski program treba razvijati na osnovi osobnih iskustava i potreba učenika*. Izuzetak u ovome obrascu kontingentnosti čini 15,74 % ispitanika koji se slažu s tvrdnjom da - *Svrha obrazovanja je pripremanje učenika za život*, ali se ne slažu da *Školski program treba razvijati na osnovi osobnih iskustava i potreba učenika*.

Iz svega izloženoga možemo zaključiti da većina onih, 61,66 % ispitanika, koji se *slažu* i *veoma slažu* da je *svrha obrazovanja pripremanje učenika za život*, istodobno prihvaćaju da *školski program treba razvijati na osnovi osobnih iskustava i potreba učenika*. Većina učitelja se slaže da je *uloga učitelja vođenje učenika u procesu rješavanja problema*, a istodobno, u ostvarivanju toga cilja važnim čimbenikom drže da *školski program treba razvijati na osnovi osobnih iskustava i potreba učenika*.

Iz grafa je vidljiv odnos stavova - *Školski program treba biti usmjeren na razvoj sposobnosti za rješavanje problema te da učenici trebaju naučiti kako definirati, analizirati i rješavati probleme* i *Školski program trebaju zajedno oblikovati učenici, nastavnici i ostali zainteresirani akteri*.

Graf 63: Odnos stavova - Školski program treba biti usmjeren na razvoj sposobnosti za rješavanje problema. Učenici trebaju naučiti kako definirati, analizirati i rješavati probleme (2) i Školski program trebaju zajedno oblikovati učenici, nastavnici i ostali zainteresirani akteri (3)



Ispitivanje korelativnih veza među navedenim stavovima pokazalo je nisku, pozitivnu povezanost stavova ispitanika ( $r=,146575$ ;  $rc=,021484$ ) na razini statističke značajnosti većoj od 0,05 ( $p=,000025$ ). Možemo generalizirati zaključak o povezanosti stavova - *Školski program treba biti usmjeren na razvoj sposobnosti za rješavanje problema te učenici trebaju naučiti kako definirati, analizirati i rješavati probleme i Školski program trebaju zajedno oblikovati učenici, nastavnici i drugi zainteresirani akteri.*

Tablica 20: Distribucija odgovora ispitanika o stavovima - *Školski program treba biti usmjeren na razvoj sposobnosti za rješavanje problema te učenici trebaju naučiti kako definirati, analizirati i rješavati probleme i Školski program trebaju zajedno oblikovati učenici, nastavnici i drugi zainteresirani akteri*

	G_1:1	G_2:2	G_3:3	G_4:4	G_5:5	Totals
G_1:1	0,000	3,000	2,000	3,000	1,000	9,000
Total %	0,00%	,37%	,24%	,37%	,12%	1,10%
G_2:2	1,000	5,000	4,000	6,000	1,000	17,000
Total %	,12%	,61%	,49%	,73%	,12%	2,08%
G_3:3	5,000	19,000	11,000	12,000	5,000	52,000
Total %	,61%	2,32%	1,34%	1,47%	,61%	6,35%
G_4:4	11,000	91,000	75,000	160,000	45,000	382,000
Total %	1,34%	11,11%	9,16%	19,54%	5,49%	46,64%
G_5:5	20,000	63,000	57,000	125,000	94,000	359,000
Total %	2,44%	7,69%	6,96%	15,26%	11,48%	43,83%

Analiza distribucije odgovora ispitanika o stavovima (tablica 20) pokazuje relativnu kontinuiranost odgovora, a izuzetak čini koncentracija ukupno 62,51 % ispitanika, onih koji se *slažu* ili *veoma slažu* da *školski program treba biti usmjeren na razvoj sposobnosti za rješavanje problema te da učenici trebaju naučiti kako definirati, analizirati i rješavati probleme, istodobno se slaže i veoma slaže da školski program trebaju zajedno oblikovati učenici, nastavnici i drugi zainteresirani akteri.* Izuzetak u ovome obrascu kontingentnosti čini 28,55 % ispitanika koji se slažu s tvrdnjom da - *školski program treba biti usmjeren na razvoj sposobnosti za rješavanje problema te da učenici trebaju naučiti kako definirati, analizirati i rješavati probleme*, ali se ne slažu da *školski program trebaju zajedno oblikovati učenici, nastavnici i drugi zainteresirani akteri.* Iz svega izloženoga možemo

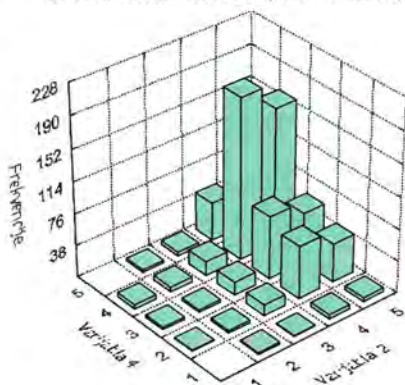


zaključiti da većina onih, 62,51 % ispitanika, koji se *slažu* i *veoma slažu* da *školski program treba biti usmjeren na razvoj sposobnosti za rješavanje problema te da učenici trebaju naučiti kako definirati, analizirati i rješavati probleme*, istodobno prihvaćaju da *školski program trebaju zajedno oblikovati učenici, nastavnici i drugi zainteresirani akteri*.

Većina učitelja se slaže da *školski program treba biti usmjeren na razvoj sposobnosti za rješavanje problema te da učenici trebaju naučiti kako definirati, analizirati i rješavati probleme*, a istodobno, u ostvarivanju toga cilja važno je da *školski program trebaju zajedno oblikovati učenici, nastavnici i drugi zainteresirani akteri*. Možemo generalizirati zaključak o povezanosti stavova - *školski program treba biti usmjeren na razvoj sposobnosti za rješavanje problema te učenici trebaju naučiti kako definirati, analizirati i rješavati probleme* i *školski program trebaju zajedno oblikovati učenici, nastavnici i drugi zainteresirani akteri*.

Iz grafa je vidljiv odnos stavova - *Školski program treba biti usmjeren na razvoj sposobnosti za rješavanje problema te učenici trebaju naučiti kako definirati, analizirati i rješavati probleme* i *Školski program treba razvijati na osnovi osobnih iskustava i potreba učenika*.

Graf 64: Odnos stavova - Školski program treba biti usmjeren na razvoj sposobnosti za rješavanje problema. Učenici trebaju naučiti kako definirati, analizirati i rješavati probleme (2) i Školski program treba razvijati na osnovi osobnih iskustava i potreba učenika (4)



Ispitivanje korelativnih veza među navedenim stavovima pokazalo je nisku, pozitivnu povezanost stavova ispitanika ( $r=,143984$ ;  $rc=,020731$ ) na razini statističke značajnosti većoj od 0,05 ( $p=,000035$ ). Možemo generalizirati zaključak o povezanosti stavova - *Školski program treba biti usmjeren na razvoj sposobnosti za rješavanje problema te učenici trebaju naučiti kako definirati, analizirati i rješavati probleme i Školski program treba razvijati na osnovi osobnih iskustava i potreba učenika*. Korelacija stavova je niska, ali pozitivna.

Tablica 21: Distribucija odgovora ispitanika o stavovima - *Školski program treba biti usmjeren na razvoj sposobnosti za rješavanje problema te učenici trebaju naučiti kako definirati, analizirati i rješavati probleme i Školski program treba razvijati na osnovi osobnih iskustava i potreba učenika*

	G_1:1	G_2:2	G_3:3	G_4:4	G_5:5	Totals
G_1:1	0,000	1,000	3,000	5,000	0,000	9,000
Total %	0,00%	,12%	,37%	,61%	0,00%	1,10%
G_2:2	2,000	3,000	3,000	6,000	3,000	17,000
Total %	,24%	,37%	,37%	,73%	,37%	2,08%
G_3:3	1,000	13,000	16,000	17,000	5,000	52,000
Total %	,12%	1,59%	1,95%	2,08%	,61%	6,35%
G_4:4	5,000	63,000	75,000	193,000	46,000	382,000
Total %	,61%	7,69%	9,16%	23,57%	5,62%	46,64%
G_5:5	5,000	46,000	60,000	163,000	85,000	359,000
Total %	,61%	5,62%	7,33%	19,90%	10,38%	43,83%

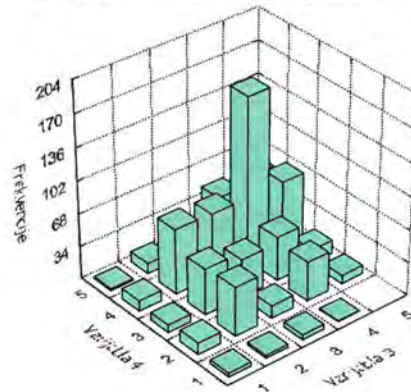
Analiza distribucije odgovora ispitanika o stavovima (tablica 21) pokazuje relativnu kontinuiranost odgovora, a izuzetak čini koncentracija ukupno 41,52 % ispitanika, onih koji se *slažu* ili *veoma slažu* da *školski program treba biti usmjeren na razvoj sposobnosti za rješavanje problema te da učenici trebaju naučiti kako definirati, analizirati i rješavati probleme, istodobno se slaže i veoma slaže da školski program treba razvijati na osnovi osobnih iskustava i potreba učenika*. Iz svega izloženoga možemo zaključiti da 41,52 % ispitanika, koji se *slažu* i *veoma slažu* da *školski program treba biti usmjeren na razvoj sposobnosti za rješavanje problema te da učenici trebaju naučiti kako definirati, analizirati i rješavati probleme,*

istodobno prihvaćaju da *školski program treba razvijati na osnovi osobnih iskustava i potreba učenika*.

Većina učitelja se slaže da *školski program treba biti usmjeren na razvoj sposobnosti za rješavanje problema te da učenici trebaju naučiti kako definirati, analizirati i rješavati probleme*, a istodobno drže da *školski program treba razvijati na osnovi osobnih iskustava i potreba učenika*.

Iz grafa je vidljiv odnos stavova - *Školski program trebaju zajedno oblikovati učenici, nastavnici i drugi zainteresirani akteri* i *Školski program treba razvijati na osnovi osobnih iskustava i potreba učenika*.

Graf 65: Odnos stavova - Školski program trebaju zajedno oblikovati učenici, nastavnici i drugi zainteresirani akteri (3) i Školski program treba razvijati na osnovi osobnih iskustava i potreba učenika (4)



Ispitivanje korelativnih veza među navedenim stavovima pokazalo je nisku, pozitivnu povezanost stavova ispitanika ( $r=,346439$ ;  $rc=,120020$ ) na razini statističke značajnosti većoj od 0,05 ( $p=,00000$ ). Možemo generalizirati zaključak o povezanosti stavova - *Školski program trebaju zajedno oblikovati učenici, nastavnici i drugi zainteresirani akteri* i *Školski program treba razvijati na osnovi osobnih iskustava i potreba učenika*. Korelacija stavova je niska, ali pozitivna.



Tablica 22: Distribucija odgovora ispitanika o stavovima - *Školski program trebaju zajedno oblikovati učenici, nastavnici i drugi zainteresirani akteri* / *Školski program treba razvijati na osnovi osobnih iskustava i potreba učenika*

	G_1:1	G_2:2	G_3:3	G_4:4	G_5:5	Totals
G_1:1	4,000	12,000	8,000	11,000	2,000	37,000
Total %	,49%	1,47%	,98%	1,34%	,24%	4,52%
G_2:2	3,000	51,000	48,000	68,000	11,000	181,000
Total %	,37%	6,23%	5,86%	8,30%	1,34%	22,10%
G_3:3	5,000	13,000	40,000	67,000	24,000	149,000
Total %	,61%	1,59%	4,88%	8,18%	2,93%	18,19%
G_4:4	1,000	41,000	46,000	171,000	47,000	306,000
Total %	,12%	5,01%	5,62%	20,88%	5,74%	37,36%
G_5:5	0,000	9,000	15,000	67,000	55,000	146,000
Total %	0,00%	1,10%	1,83%	8,18%	6,72%	17,83%

Analiza distribucije odgovora ispitanika o stavovima (tablica 22) pokazuje relativnu kontinuiranost odgovora, a izuzetak čini koncentracija ukupno 41,52 % ispitanika, onih koji se *slažu* ili *veoma slažu* da *školski program trebaju zajedno oblikovati učenici, nastavnici i drugi zainteresirani akteri, istodobno se slaže i veoma slaže* da *školski program treba razvijati na osnovi osobnih iskustava i potreba učenika*. Iz svega izloženoga možemo zaključiti da većina onih, 41,52 % ispitanika, koji se *slažu* i *veoma slažu* da *školski program trebaju zajedno oblikovati učenici, nastavnici i drugi zainteresirani akteri*, istodobno prihvaćaju da *školski program treba razvijati na osnovi osobnih iskustava i potreba učenika*.

Većina učitelja se *slaže* da *školski program trebaju zajedno oblikovati učenici, nastavnici i drugi zainteresirani akteri*, a istodobno drže da *školski program treba razvijati na osnovi osobnih iskustava i potreba učenika*.

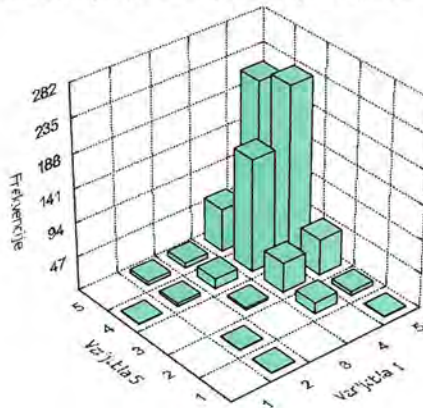
#### 4.1.2. ŠKOLSKI PROGRAM I METODE UČENJA

Ispitali smo kakav je odnos stavova o školskom programu i metodama učenja. U ovome području ispitali smo stavove učitelja o sljedećim tvrdnjama: *Svrha obrazovanja je pripremanje učenika za život, Učenici trebaju biti aktivno uključeni u eksperimente i otkrivanje, Umjetnost treba usmjeriti na osobni izričaj i kreativnost, Učenici trebaju biti aktivni sudionici procesa učenja, Glavni način učeničkog učenja je učenje jedan od drugoga, Školski program treba biti usmjeren na razvoj sposobnosti za rješavanje problema te da učenici trebaju naučiti kako definirati, analizirati i rješavati probleme, Školski program trebaju zajedno oblikovati učenici, nastavnici i drugi zainteresirani akteri, Školski program treba razvijati na osnovi osobnih iskustava i potreba učenika.*

Zanimalo nas je kakav je odnos među navedenim stavovima?

Iz grafa je vidljiv odnos stavova - *Svrha obrazovanja je pripremanje učenika za život i Učenici trebaju biti aktivno uključeni u eksperimente i otkrivanje.*

Graf 66: Odnos stavova - Svrha obrazovanja je pripremiti učenike za život (1) i Učenici trebaju biti aktivno uključeni u eksperimente i otkrivanje (5)



Ispitivanje korelativnih veza među navedenim stavovima pokazalo je nisku, pozitivnu povezanost stavova ispitanika ( $r=,170409$ ;  $r_c=,029039$ ) na razini statističke značajnosti većoj od 0,05 ( $p=,000001$ ).

Tablica 23: Distribucija odgovora ispitanika o stavovima - *Svrha obrazovanja je pripremanje učenika za život* | *Učenici trebaju biti aktivno uključeni u eksperimente i otkrivanje*

	G_1:1	G_2:2	G_3:3	G_4:4	G_5:5	Totals
G_1:1	0,000	0,000	0,000	1,000	0,000	1,000
Total %	0,00%	0,00%	0,00%	,12%	0,00%	,12%
G_2:2	1,000	1,000	0,000	4,000	5,000	11,000
Total %	,12%	,12%	0,00%	,49%	,61%	1,34%
G_3:3	0,000	0,000	3,000	14,000	7,000	24,000
Total %	0,00%	0,00%	,37%	1,71%	,85%	2,93%
G_4:4	0,000	15,000	41,000	157,000	60,000	273,000
Total %	0,00%	1,83%	5,01%	19,17%	7,33%	33,33%
G_5:5	1,000	6,000	50,000	236,000	217,000	510,000
Total %	,12%	,73%	6,11%	28,82%	26,50%	62,27%

Analiza distribucije odgovora ispitanika o stavovima (tablica 23) pokazuje relativnu kontinuiranost odgovora, a izuzetak čini koncentracija ukupno 82,35 % ispitanika, onih koji se *slažu* ili *veoma slažu* da je *svrha obrazovanja pripremanje učenika za život, istodobno se slaže i veoma slaže da učenici trebaju biti aktivno uključeni u eksperimente i otkrivanje*.

Iz svega izloženoga možemo zaključiti da većina onih, 82,35 % ispitanika, koji se *slažu* i *veoma slažu* da je *svrha obrazovanja pripremanje učenika za život*, istodobno prihvaćaju stav da *učenici trebaju biti aktivno uključeni u eksperimente i otkrivanje*.

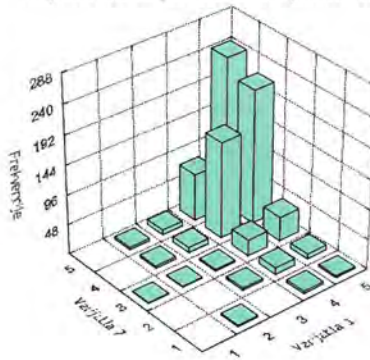
Većina se učitelja slaže da *učenici trebaju biti aktivno uključeni u eksperimente i otkrivanje*, a istodobno, u ostvarivanju toga cilja važnim čimbenikom drže stav - *svrha obrazovanja je pripremanje učenika za život*.



Možemo generalizirati zaključak o povezanosti stavova - *Svrha obrazovanja je pripremanje učenika za život i Učenici trebaju biti aktivno uključeni u eksperimente i otkrivanje.*

Iz grafa je vidljiv odnos stavova - *Svrha obrazovanja je pripremanje učenika za život i Umjetnost treba usmjeriti na osobni izričaj i kreativnost.*

Graf 67: Odnos stavova - Svrha obrazovanja je pripremiti učenike za život (1) i Umjetnost treba usmjeriti na osobni izričaj i kreativnost (7)



Ispitivanje korelativnih veza među navedenim stavovima pokazalo je nisku, pozitivnu povezanost stavova ispitanika ( $r=,204283$ ;  $rc=,041731$ ).

Tablica 24: Distribucija odgovora ispitanika o stavovima - *Svrha obrazovanja je pripremanje učenika za život i Umjetnost treba usmjeriti na osobni izričaj i kreativnost*

	G_1:1	G_2:2	G_3:3	G_4:4	G_5:5	Totals
G_1:1	0,000	0,000	1,000	0,000	0,000	1,000
Total %	0,00%	0,00%	,12%	0,00%	0,00%	,12%
G_2:2	2,000	0,000	1,000	4,000	4,000	11,000
Total %	,24%	0,00%	,12%	,49%	,49%	1,34%
G_3:3	0,000	4,000	3,000	9,000	8,000	24,000
Total %	0,00%	,49%	,37%	1,10%	,98%	2,93%
G_4:4	4,000	11,000	26,000	156,000	76,000	273,000
Total %	,49%	1,34%	3,17%	19,05%	9,28%	33,33%
G_5:5	3,000	8,000	39,000	217,000	243,000	510,000
Total %	,37%	,98%	4,76%	26,50%	29,67%	62,27%

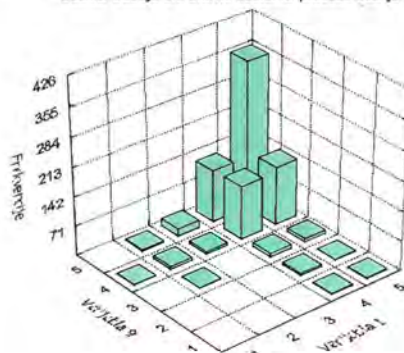
Analiza distribucije odgovora ispitanika o stavovima (tablica 24) pokazuje relativnu kontinuiranost odgovora, a izuzetak čini koncentracija ukupno 84,50 % ispitanika, onih koji se *slažu* ili *veoma slažu* da je *svrha obrazovanja pripremanje učenika za život, istodobno se slaže i veoma slaže* da *umjetnost treba usmjeriti na osobni izričaj i kreativnost*. Iz svega izloženoga možemo zaključiti da većina onih, 84,50 % ispitanika, koji se *slažu* i *veoma slažu* da je *svrha obrazovanja pripremanje učenika za život, istodobno prihvaćaju* da *umjetnost treba usmjeriti na osobni izričaj i kreativnost*.

Većina se učitelja slaže da *umjetnost treba usmjeriti na osobni izričaj i kreativnost*, a istodobno, u ostvarivanju toga cilja važnim čimbenikom drže postavku - *Svrha obrazovanja je pripremanje učenika za život*.

Možemo generalizirati zaključak o povezanosti stavova - *Svrha obrazovanja je pripremanje učenika za život i Umjetnost treba usmjeriti na osobni izričaj i kreativnost*.

Iz grafa je vidljiv odnos stavova - *Svrha obrazovanja je pripremanje učenika za život* i *Učenici trebaju biti aktivni sudionici procesa učenja*.

Graf 68: Odnos stavova - Svrha obrazovanja je pripremiti učenike za život (1) i Učenici trebaju biti aktivni sudionici procesa učenja (9)



Ispitivanje korelativnih veza među navedenim stavovima pokazalo je nisku, pozitivnu povezanost stavova ispitanika ( $r=,179999$ ;  $rc=,032399$ ) na razini statističke značajnosti većoj od 0,05 ( $p=,00000$ ).

Tablica 25: Distribucija odgovora ispitanika o stavovima - *Svrha obrazovanja je pripremanje učenika za život i Učenici trebaju biti aktivni sudionici procesa učenja*

	G_1:1	G_2:2	G_3:3	G_4:4	G_5:5	Totals
G_1:1	0,000	0,000	0,000	1,000	0,000	1,000
Total %	0,00%	0,00%	0,00%	,12%	0,00%	,12%
G_2:2	0,000	0,000	1,000	7,000	3,000	11,000
Total %	0,00%	0,00%	,12%	,85%	,37%	1,34%
G_3:3	0,000	0,000	0,000	6,000	18,000	24,000
Total %	0,00%	0,00%	0,00%	,73%	2,20%	2,93%
G_4:4	2,000	5,000	9,000	130,000	127,000	273,000
Total %	,24%	,61%	1,10%	15,87%	15,51%	33,33%
G_5:5	2,000	1,000	8,000	142,000	357,000	510,000
Total %	,24%	,12%	,98%	17,34%	43,59%	62,27%

Analiza distribucije odgovora ispitanika o stavovima (tablica 25) pokazuje relativnu kontinuiranost odgovora, a izuzetak čini koncentracija ukupno 92,31 % ispitanika, onih koji se *slažu* ili *veoma slažu* da je *svrha obrazovanja pripremanje učenika za život, istodobno se slaže i veoma slaže* da *učenici trebaju biti aktivni sudionici procesa učenja*.

Iz svega izloženoga možemo zaključiti da većina onih, 92,31 % ispitanika, koji se *slažu* i *veoma slažu* da je *svrha obrazovanja pripremanje učenika za život*, istodobno prihvaćaju da *učenici trebaju biti aktivni sudionici procesa učenja*.

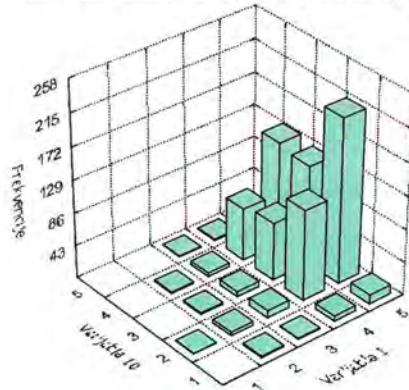
Većina se učitelja slaže da *učenici trebaju biti aktivni sudionici procesa učenja*, a istodobno, u ostvarivanju toga cilja važnim čimbenikom drže postavku - *Svrha obrazovanja je pripremanje učenika za život*.

Možemo generalizirati zaključak o povezanosti stavova - *Svrha obrazovanja je pripremanje učenika za život i Učenici trebaju biti aktivni sudionici procesa učenja*.



Iz grafa je vidljiv odnos stavova - *Svrha obrazovanja je pripremanje učenika za život* i *Glavni način učeničkog učenja je učenje jedan od drugoga*.

Graf 69: Odnos stavova - Svrha obrazovanja je pripremiti učenike za život (1) i Glavni način učeničkog učenja je učenje jedan od drugoga (10)



Ispitivanje korelativnih veza među navedenim stavovima pokazalo je nisku, pozitivnu povezanost stavova ispitanika ( $r=,093867$ ;  $rc=,008811$ ) na razini statističke značajnosti većoj od 0,05 ( $p=,007185$ ). Možemo generalizirati zaključak o povezanosti stavova - *Svrha obrazovanja je pripremanje učenika za život* i *Glavni način učeničkog učenja je učenje jedan od drugoga*.

Tablica 26: Distribucija odgovora ispitanika o stavovima - *Svrha obrazovanja je pripremanje učenika za život* i *Glavni način učeničkog učenja je učenje jedan od drugoga*

	G_1:1	G_2:2	G_3:3	G_4:4	G_5:5	Totals
G_1:1	0,000	1,000	0,000	0,000	0,000	1,000
Total %	0,00%	,12%	0,00%	0,00%	0,00%	,12%
G_2:2	2,000	5,000	2,000	2,000	0,000	11,000
Total %	,24%	,61%	,24%	,24%	0,00%	1,34%
G_3:3	1,000	10,000	7,000	5,000	1,000	24,000
Total %	,12%	1,22%	,85%	,61%	,12%	2,93%
G_4:4	7,000	119,000	76,000	69,000	2,000	273,000
Total %	,85%	14,53%	9,28%	8,42%	,24%	33,33%

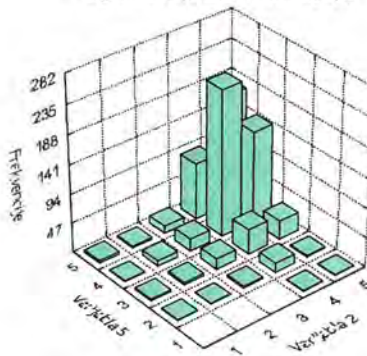
Analiza distribucije odgovora ispitanika o stavovima (tablica 26) pokazuje relativnu kontinuiranost odgovora, a izuzetak čini koncentracija ukupno 27,22 % ispitanika, onih koji se *slažu* ili *veoma slažu* da je *svrha obrazovanja pripremanje učenika za život, istodobno se slaže i veoma slaže* da je *glavni način učeničkog učenja, učenje jedan od drugoga*. Izuzetak u ovome obrascu kontingentnosti čini 43,52 % ispitanika koji se slažu s tvrdnjom da je *svrha obrazovanja pripremanje učenika za život*, ali se ne slažu da je *glavni način učeničkog učenja, učenje jedan od drugoga*.

Iz svega izloženoga možemo zaključiti da 43,52 % ispitanika koji se *slažu* i *veoma slažu* da je *svrha obrazovanja pripremanje učenika za život*, ne prihvaća da je *glavni način učeničkog učenja, učenje jedan od drugoga*.

Ipak, možemo generalizirati zaključak o povezanosti stavova - *Svrha obrazovanja je pripremanje učenika za život* i *Glavni je način učeničkog učenja učenje jedan od drugoga*

Iz grafa je vidljiv odnos stavova - *Školski program treba biti usmjeren na razvoj sposobnosti za rješavanje problema te učenici trebaju naučiti kako definirati, analizirati i rješavati probleme* i *Učenici trebaju biti aktivno uključeni u eksperimente i otkrivanje*.

Graf 70: Odnos stavova - Školski program treba biti usmjeren na razvoj sposobnosti za rješavanje problema. Učenici trebaju naučiti kako definirati, analizirati i rješavati probleme (2) i Učenici trebaju biti aktivno uključeni u eksperimente i otkrivanje (5)



Ispitivanje korelativnih veza među navedenim stavovima pokazalo je nisku, pozitivnu povezanost stavova ispitanika ( $r=,249581$ ;  $rc=,062291$ ) na razini statističke značajnosti većoj od 0,05 ( $p=,00000$ ). Možemo generalizirati zaključak o povezanosti stavova - *Školski program treba biti usmjeren na razvoj sposobnosti za rješavanje problema te učenici trebaju naučiti kako definirati, analizirati i rješavati probleme i Učenici trebaju biti aktivno uključeni u eksperimente i otkrivanje.*

Tablica 27: Distribucija odgovora ispitanika o stavovima - *Školski program treba biti usmjeren na razvoj sposobnosti za rješavanje problema te učenici trebaju naučiti kako definirati, analizirati i rješavati probleme i Učenici trebaju biti aktivno uključeni u eksperimente i otkrivanje*

	G_1:1	G_2:2	G_3:3	G_4:4	G_5:5	Totals
G_1:1	0,000	1,000	3,000	1,000	4,000	9,000
Total %	0,00%	,12%	,37%	,12%	,49%	1,10%
G_2:2	0,000	1,000	4,000	9,000	3,000	17,000
Total %	0,00%	,12%	,49%	1,10%	,37%	2,08%
G_3:3	0,000	3,000	17,000	20,000	12,000	52,000
Total %	0,00%	,37%	2,08%	2,44%	1,47%	6,35%
G_4:4	1,000	15,000	40,000	235,000	91,000	382,000
Total %	,12%	1,83%	4,88%	28,69%	11,11%	46,64%
G_5:5	1,000	2,000	30,000	147,000	179,000	359,000
Total %	,12%	,24%	3,66%	17,95%	21,86%	43,83%

Analiza distribucije odgovora ispitanika o stavovima (tablica 27) pokazuje relativnu kontinuiranost odgovora, a izuzetak čini koncentracija ukupno 79,61 % ispitanika, onih koji se *slažu* ili *veoma slažu* da *školski program treba biti usmjeren na razvoj sposobnosti za rješavanje problema te da učenici trebaju naučiti kako definirati, analizirati i rješavati probleme, istodobno se slaže i veoma slaže da učenici trebaju biti aktivno uključeni u eksperimente i otkrivanje.*

Iz svega izloženoga možemo zaključiti da većina onih, 79,61 % ispitanika, koji se *slažu* i *veoma slažu* da *školski program treba biti usmjeren na razvoj sposobnosti za rješavanje problema te da učenici trebaju naučiti kako definirati, analizirati i rješavati probleme, istodobno*

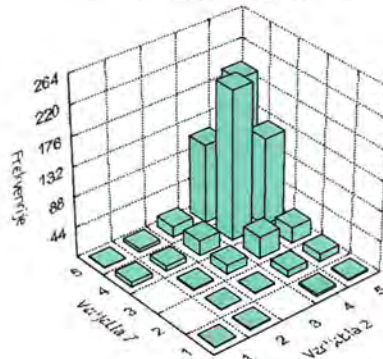


prihvataju da *učenici trebaju biti aktivno uključeni u eksperimente i otkrivanje.*

Većina se učitelja slaže da *učenici trebaju biti aktivno uključeni u eksperimente i otkrivanje,* a istodobno, u ostvarivanju toga cilja važnim čimbenikom drže da *školski program treba biti usmjeren na razvoj sposobnosti za rješavanje problema te da učenici trebaju naučiti kako definirati, analizirati i rješavati probleme.*

Iz grafa je vidljiv odnos stavova - *Školski program treba biti usmjeren na razvoj sposobnosti za rješavanje problema te da učenici trebaju naučiti kako definirati, analizirati i rješavati probleme* i *Umjetnost treba usmjeriti na osobni izričaj i kreativnost.*

Graf 71: Odnos stavova - Školski program treba biti usmjeren na razvoj sposobnosti za rješavanje problema. Učenici trebaju naučiti kako definirati, analizirati i rješavati probleme (2) i Umjetnost treba usmjeriti na osobni izričaj i kreativnost (7)



Ispitivanje korelativnih veza među navedenim stavovima pokazalo je nisku, pozitivnu povezanost stavova ispitanika ( $r=,197902$ ;  $rc=,039165$ ) na razini statističke značajnosti većoj od 0,05 ( $p=,00000$ ). Možemo generalizirati zaključak o povezanosti stavova - *Školski program treba biti usmjeren na razvoj sposobnosti za rješavanje problema te učenici trebaju naučiti kako definirati, analizirati i rješavati probleme* i *Umjetnost treba usmjeriti na osobni izričaj i kreativnost.*

Tablica 28: Distribucija odgovora ispitanika o stavovima - *Školski program treba biti usmjeren na razvoj sposobnosti za rješavanje problema te učenici trebaju naučiti kako definirati, analizirati i rješavati probleme i Umjetnost treba usmjeriti na osobni izričaj i kreativnost*

	G_1:1	G_2:2	G_3:3	G_4:4	G_5:5	Totals
G_1:1	1,000	0,000	0,000	7,000	1,000	9,000
Total %	,12%	0,00%	0,00%	,85%	,12%	1,10%
G_2:2	2,000	1,000	2,000	7,000	5,000	17,000
Total %	,24%	,12%	,24%	,85%	,61%	2,08%
G_3:3	0,000	1,000	13,000	22,000	16,000	52,000
Total %	0,00%	,12%	1,59%	2,69%	1,95%	6,35%
G_4:4	4,000	10,000	32,000	220,000	116,000	382,000
Total %	,49%	1,22%	3,91%	26,86%	14,16%	46,64%
G_5:5	2,000	11,000	23,000	130,000	193,000	359,000
Total %	,24%	1,34%	2,81%	15,87%	23,57%	43,83%

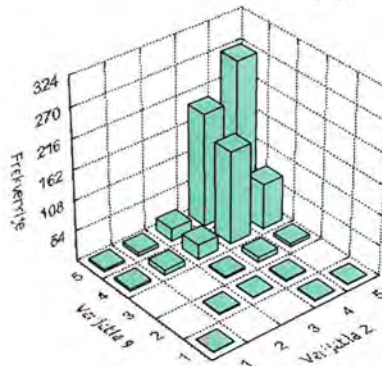
Analiza distribucije odgovora ispitanika o stavovima (tablica 28) pokazuje relativnu kontinuiranost odgovora, a izuzetak čini koncentracija ukupno 80,46 % ispitanika, onih koji se *slažu* ili *veoma slažu* da *školski program treba biti usmjeren na razvoj sposobnosti za rješavanje problema te da učenici trebaju naučiti kako definirati, analizirati i rješavati probleme, istodobno se slaže i veoma slaže da umjetnost treba usmjeriti na osobni izričaj i kreativnost.*

Iz svega izloženoga možemo zaključiti da većina onih, 80,46 % ispitanika, koji se *slažu* i *veoma slažu* da *školski program treba biti usmjeren na razvoj sposobnosti za rješavanje problema te da učenici trebaju naučiti kako definirati, analizirati i rješavati probleme*, istodobno prihvaćaju da *umjetnost treba usmjeriti na osobni izričaj i kreativnost.*

Većina se učitelja *slaže* da *školski program treba biti usmjeren na razvoj sposobnosti za rješavanje problema te da učenici trebaju naučiti kako definirati, analizirati i rješavati probleme*, a istodobno, u ostvarivanju toga cilja važnim čimbenikom drže stav da *umjetnost treba usmjeriti na osobni izričaj i kreativnost.*

Iz grafa je vidljiv odnos stavova - *Školski program treba biti usmjeren na razvoj sposobnosti za rješavanje problema te učenici trebaju naučiti kako definirati, analizirati i rješavati probleme* i *Učenici trebaju biti aktivni sudionici procesa učenja*.

Graf 72: Odnos stavova - Školski program treba biti usmjeren na razvoj sposobnosti za rješavanje problema. Učenici trebaju naučiti kako definirati, analizirati i rješavati probleme (2) i Učenici trebaju biti aktivni sudionici procesa učenja (9)



Ispitivanje korelativnih veza među navedenim stavovima pokazalo je nisku, pozitivnu povezanost stavova ispitanika ( $r=,250344$ ;  $r_c=,062672$ ) na razini statističke značajnosti većoj od 0,05 ( $p=,00000$ ). Možemo generalizirati zaključak o povezanosti stavova - *Školski program treba biti usmjeren na razvoj sposobnosti za rješavanje problema te učenici trebaju naučiti kako definirati, analizirati i rješavati probleme* i *Učenici trebaju biti aktivni sudionici procesa učenja*.



Tablica 29: Distribucija odgovora ispitanika o stavovima - *Školski program treba biti usmjeren na razvoj sposobnosti za rješavanje problema te da učenici trebaju naučiti kako definirati, analizirati i rješavati probleme \ Učenici trebaju biti aktivni sudionici procesa učenja*

	G_1:1	G_2:2	G_3:3	G_4:4	G_5:5	Totals
G_1:1	1,000	0,000	0,000	4,000	4,000	9,000
Total %	,12%	0,00%	0,00%	,49%	,49%	1,10%
G_2:2	0,000	2,000	0,000	9,000	6,000	17,000
Total %	0,00%	,24%	0,00%	1,10%	,73%	2,08%
G_3:3	0,000	1,000	3,000	26,000	22,000	52,000
Total %	0,00%	,12%	,37%	3,17%	2,69%	6,35%
G_4:4	2,000	3,000	9,000	166,000	202,000	382,000
Total %	,24%	,37%	1,10%	20,27%	24,66%	46,64%
G_5:5	1,000	0,000	6,000	81,000	271,000	359,000
Total %	,12%	0,00%	,73%	9,89%	33,09%	43,83%

Analiza distribucije odgovora ispitanika o stavovima (tablica 29) pokazuje relativnu kontinuiranost odgovora, a izuzetak čini koncentracija ukupno 87,9,1 % ispitanika, onih koji se *slažu* ili *veoma slažu* da *školski program treba biti usmjeren na razvoj sposobnosti za rješavanje problema te da učenici trebaju naučiti kako definirati, analizirati i rješavati probleme, istodobno se slaže i veoma slaže da učenici trebaju biti aktivni sudionici procesa učenja.*

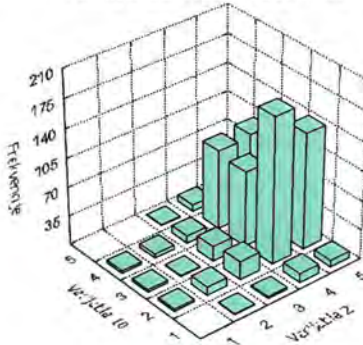
Iz svega izloženoga možemo zaključiti da većina onih, 87,91 % ispitanika, koji se *slažu* i *veoma slažu* da *školski program treba biti usmjeren na razvoj sposobnosti za rješavanje problema te da učenici trebaju naučiti kako definirati, analizirati i rješavati probleme, istodobno prihvaćaju stav da učenici trebaju biti aktivni sudionici procesa učenja.*

Većina učitelja se slaže da *školski program treba biti usmjeren na razvoj sposobnosti za rješavanje problema te da učenici trebaju naučiti kako definirati, analizirati i rješavati probleme, a istodobno, u ostvarivanju toga cilja važnim čimbenikom drže da učenici trebaju biti aktivni sudionici procesa učenja.*

Iz grafa je vidljiv odnos stavova - *Školski program treba biti usmjeren na razvoj sposobnosti za rješavanje problema te da učenici*

*trebaju naučiti kako definirati, analizirati i rješavati probleme i Glavni način učeničkog učenja učenje jedan od drugoga.*

Graf 73: Odnos stavova - Školski program treba biti usmjeren na razvoj sposobnosti za rješavanje problema. Učenici trebaju naučiti kako definirati, analizirati i rješavati probleme (2) i Glavni način učeničkog učenja je učenje jedan od drugoga (10)



Ispitivanje korelativnih veza među navedenim stavovima pokazalo je nisku, pozitivnu povezanost stavova ispitanika ( $r=,060891$ ;  $rc=,003708$ ) na razini statističke značajnosti većoj od 0,05 ( $p=,081591$ ). Ne možemo generalizirati zaključak o povezanosti stavova - *Školski program treba biti usmjeren na razvoj sposobnosti za rješavanje problema te učenici trebaju naučiti kako definirati, analizirati i rješavati probleme i Glavni način učeničkog učenja je učenje jedan od drugoga.*

Tablica 30: Distribucija odgovora ispitanika o stavovima - *Školski program treba biti usmjeren na razvoj sposobnosti za rješavanje problema te da učenici trebaju naučiti kako definirati, analizirati i rješavati probleme i Glavni način učeničkog učenja je učenje jedan od drugoga*

	G_1:1	G_2:2	G_3:3	G_4:4	G_5:5	Totals
G_1:1	0,000	3,000	3,000	3,000	0,000	9,000
G_2:2	1,000	10,000	1,000	5,000	0,000	17,000
G_3:3	2,000	22,000	18,000	9,000	1,000	52,000
G_4:4	11,000	176,000	91,000	96,000	8,000	382,000
G_5:5	8,000	140,000	102,000	99,000	10,000	359,000

Analiza distribucije odgovora ispitanika o stavovima (tablica 30) pokazuje relativnu kontinuiranost odgovora, a izuzetak čini koncentracija ukupno 26,01 % ispitanika, onih koji se *slažu* ili *veoma slažu* da *školski program treba biti usmjeren na razvoj sposobnosti za rješavanje problema te da učenici trebaju naučiti kako definirati, analizirati i rješavati probleme, istodobno se slaže i veoma slaže da je glavni način učeničkog učenja, učenje jedan od drugoga*. Izuzetak u ovome obrascu kontingentnosti čini 40,90 % ispitanika koji se slažu s tvrdnjom da *školski program treba biti usmjeren na razvoj sposobnosti za rješavanje problema te da učenici trebaju naučiti kako definirati, analizirati i rješavati probleme*, ali se ne slažu da je *glavni način učeničkog učenja, učenje jedan od drugoga*.

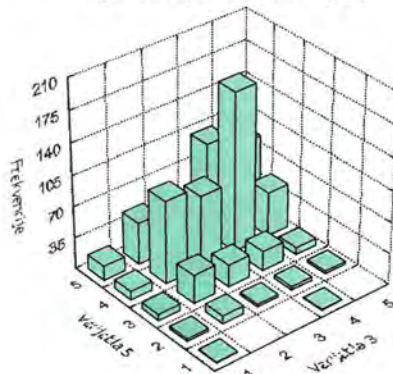
Iz svega izloženoga možemo zaključiti da ne postoji kontingentnost ovih stavova učitelja. Samo 26,01 % ispitanika koji se *slažu* i *veoma slažu* da *školski program treba biti usmjeren na razvoj sposobnosti za rješavanje problema te da učenici trebaju naučiti kako definirati, analizirati i rješavati probleme*, istodobno prihvaćaju da je *glavni način učeničkog učenja, učenje jedan od drugoga*. Međutim čak 40,90 % ispitanika koji se slažu s tvrdnjom da *školski program treba biti usmjeren na razvoj sposobnosti za rješavanje problema te da učenici trebaju naučiti kako definirati, analizirati i rješavati probleme*, ali se ne slažu da je *glavni način učeničkog učenja, učenje jedan od drugoga*.

Tek svaki peti učitelj se slaže da *školski program treba biti usmjeren na razvoj sposobnosti za rješavanje problema te da učenici trebaju naučiti kako definirati, analizirati i rješavati probleme*, a istodobno, u ostvarivanju toga cilja važnim čimbenikom drže stav da je *glavni način učeničkog učenja, učenje jedan od drugoga*.

Iz grafa je vidljiv odnos stavova - *Školski program trebaju zajedno oblikovati učenici, nastavnici i drugi zainteresirani akteri* i *Učenici trebaju biti aktivno uključeni u eksperimente i otkrivanje*.



Graf 74: Odnos stavova - Školski program trebaju zajedno oblikovati učenici, nastavnici i drugi zainteresirani akteri (3) i Učenici trebaju biti uključeni u eksperimente i otkrivanje (5)



Ispitivanje korelativnih veza među navedenim stavovima pokazalo je nisku, pozitivnu povezanost stavova ispitanika ( $r=,215727$ ;  $rc=,046538$ ) na razini statističke značajnosti većoj od 0,05 ( $p=,00000$ ). Možemo generalizirati zaključak o povezanosti stavova - *Školski program trebaju zajedno oblikovati učenici, nastavnici i drugi zainteresirani akteri* i *Učenici trebaju biti aktivno uključeni u eksperimente i otkrivanje*.

Tablica 31: Distribucija odgovora ispitanika o stavovima - *Školski program trebaju zajedno oblikovati učenici, nastavnici i drugi zainteresirani akteri* i *Učenici trebaju biti aktivno uključeni u eksperimente i otkrivanje*

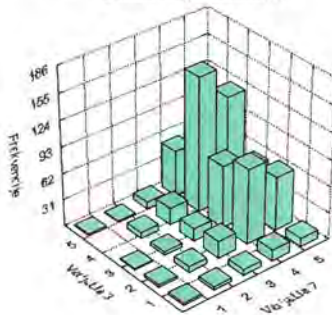
	G_1:1	G_2:2	G_3:3	G_4:4	G_5:5	Totals
G_1:1	1,000	3,000	7,000	10,000	16,000	37,000
Total %	,12%	,37%	,85%	1,22%	1,95%	4,52%
G_2:2	0,000	9,000	32,000	93,000	47,000	181,000
Total %	0,00%	1,10%	3,91%	11,36%	5,74%	22,10%
G_3:3	0,000	3,000	25,000	81,000	40,000	149,000
Total %	0,00%	,37%	3,05%	9,89%	4,88%	18,19%
G_4:4	1,000	4,000	22,000	178,000	101,000	306,000
Total %	,12%	,49%	2,69%	21,73%	12,33%	37,36%
G_5:5	0,000	3,000	8,000	50,000	85,000	146,000
Total %	0,00%	,37%	,98%	6,11%	10,38%	17,83%

Analiza distribucije odgovora ispitanika o stavovima (tablica 31) pokazuje relativnu kontinuiranost odgovora, a izuzetak čini koncentracija ukupno 50,55 % ispitanika, onih koji se *slažu* ili *veoma slažu* da *školski program trebaju zajedno oblikovati učenici, nastavnici i drugi zainteresirani akteri, istodobno se slaže i veoma slaže da učenici trebaju biti aktivno uključeni u eksperimente i otkrivanje*. Izuzetak u ovome obrascu kontingentnosti čini 20,27 % ispitanika koji se slažu s tvrdnjom da *učenici trebaju biti aktivno uključeni u eksperimente i otkrivanje*, ali se ne slažu da *školski program trebaju zajedno oblikovati učenici, nastavnici i drugi zainteresirani akteri*.

Iz svega izloženoga možemo zaključiti da većina onih, 50,55 % ispitanika, koji se *slažu* i *veoma slažu* da *školski program trebaju zajedno oblikovati učenici, nastavnici i drugi zainteresirani akteri*, istodobno prihvaćaju da *učenici trebaju biti aktivno uključeni u eksperimente i otkrivanje*. Većina se učitelja *slaže* da *školski program trebaju zajedno oblikovati učenici, nastavnici i drugi zainteresirani akteri*, a istodobno, u ostvarivanju toga cilja važnim čimbenikom drže stav da *učenici trebaju biti aktivno uključeni u eksperimente i otkrivanje*.

Iz grafa je vidljiv odnos stavova - *Školski program trebaju zajedno oblikovati učenici, nastavnici i drugi zainteresirani akteri* i *Umjetnost treba usmjeriti na osobni izričaj i kreativnost*.

Graf 75: Odnos stavova - Školski program trebaju zajedno oblikovati učenici, nastavnici i drugi zainteresirani akteri (3) i Umjetnost treba usmjeriti na osobni izričaj i kreativnost (7)



Ispitivanje korelativnih veza među navedenim stavovima pokazalo je nisku, pozitivnu povezanost stavova ispitanika ( $r=,193589$ ;  $rc=,037477$ ) na razini statističke značajnosti većoj od 0,05 ( $p=,00000$ ). Možemo generalizirati zaključak o povezanosti stavova - *Školski program trebaju zajedno oblikovati učenici, nastavnici i drugi zainteresirani akteri i Umjetnost treba usmjeriti na osobni izričaj i kreativnost.*

Tablica 32: Distribucija odgovora ispitanika o stavovima - *Školski program trebaju zajedno oblikovati učenici, nastavnici i drugi zainteresirani akteri i Umjetnost treba usmjeriti na osobni izričaj i kreativnost*

	G_1:1	G_2:2	G_3:3	G_4:4	G_5:5	Totals
G_1:1	3,000	4,000	7,000	13,000	10,000	37,000
Total %	,37%	,49%	,85%	1,59%	1,22%	4,52%
G_2:2	3,000	7,000	20,000	88,000	63,000	181,000
Total %	,37%	,85%	2,44%	10,74%	7,69%	22,10%
G_3:3	1,000	4,000	15,000	73,000	56,000	149,000
Total %	,12%	,49%	1,83%	8,91%	6,84%	18,19%
G_4:4	0,000	7,000	20,000	158,000	121,000	306,000
Total %	0,00%	,85%	2,44%	19,29%	14,77%	37,36%
G_5:5	2,000	1,000	8,000	54,000	81,000	146,000
Total %	,24%	,12%	,98%	6,59%	9,89%	17,83%

Analiza distribucije odgovora ispitanika o stavovima (tablica 32) pokazuje relativnu kontinuiranost odgovora, a izuzetak čini koncentracija ukupno 50,54 % ispitanika, onih koji se *slažu* ili *veoma slažu* da *školski program trebaju zajedno oblikovati učenici, nastavnici i drugi zainteresirani akteri, istodobno se slaže i veoma slaže da umjetnost treba usmjeriti na osobni izričaj i kreativnost.* Izuzetak u ovome obrascu kontingentnosti čini 21,24 % ispitanika koji se *slažu* s tvrdnjom da - *umjetnost treba usmjeriti na osobni izričaj i kreativnost,* „ali se ne *slažu* da *školski program trebaju zajedno oblikovati učenici, nastavnici i drugi zainteresirani akteri.*

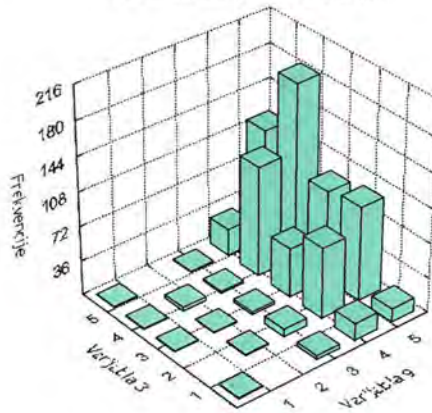
Iz svega izloženoga možemo zaključiti da većina onih, 50,54 % ispitanika, koji se *slažu* i *veoma slažu* da *školski program trebaju zajedno oblikovati učenici, nastavnici i drugi zainteresirani akteri,* istodobno prihvaćaju da *umjetnost treba usmjeriti na osobni izričaj i kreativnost.*



Većina se učitelja slaže da *školski program trebaju zajedno oblikovati učenici, nastavnici i drugi zainteresirani akteri*, a istodobno, u ostvarivanju toga cilja važnim čimbenikom drže da *umjetnost treba usmjeriti na osobni izričaj i kreativnost*.

Iz grafa je vidljiv odnos stavova - *Školski program trebaju zajedno oblikovati učenici, nastavnici i drugi zainteresirani akteri* i *Učenici trebaju biti aktivni sudionici procesa učenja*.

Graf 76: Odnos stavova - Školski program trebaju zajedno oblikovati učenici, nastavnici i drugi zainteresirani akteri (3) i Učenici trebaju biti aktivni sudionici procesa učenja (9)



Ispitivanje korelativnih veza među navedenim stavovima pokazalo je nisku, pozitivnu povezanost stavova ispitanika ( $r=,168596$ ;  $rc=,028425$ ) na razini statističke značajnosti većoj od 0,05 ( $p=,000001$ ). Možemo generalizirati zaključak o povezanosti stavova - *Školski program trebaju zajedno oblikovati učenici, nastavnici i drugi zainteresirani akteri* i *Učenici trebaju biti aktivni sudionici procesa učenja*.

Tablica 33: Distribucija odgovora ispitanika o stavovima - *Školski program trebaju zajedno oblikovati učenici, nastavnici i drugi zainteresirani akteri* i *Učenici trebaju biti aktivni sudionici procesa učenja*

	G_1:1	G_2:2	G_3:3	G_4:4	G_5:5	Totals
G_1:1	1,000	0,000	4,000	18,000	14,000	37,000
Total %	,12%	0,00%	,49%	2,20%	1,71%	4,52%
G_2:2	0,000	1,000	8,000	74,000	98,000	181,000
Total %	0,00%	,12%	,98%	9,04%	11,97%	22,10%
G_3:3	1,000	1,000	3,000	51,000	93,000	149,000
Total %	,12%	,12%	,37%	6,23%	11,36%	18,19%
G_4:4	1,000	4,000	2,000	115,000	184,000	306,000
Total %	,12%	,49%	,24%	14,04%	22,47%	37,36%
G_5:5	1,000	0,000	1,000	28,000	116,000	146,000
Total %	,12%	0,00%	,12%	3,42%	14,16%	17,83%

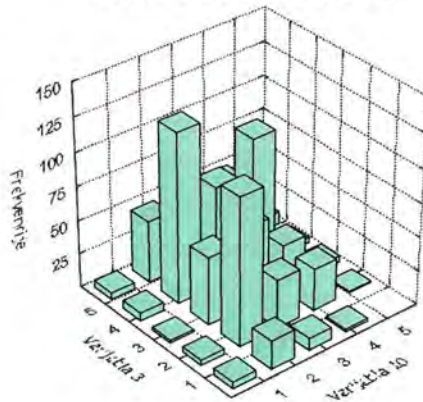
Analiza distribucije odgovora ispitanika o stavovima (tablica 33) pokazuje relativnu kontinuiranost odgovora, a izuzetak čini koncentracija ukupno 54,09 % ispitanika, onih koji se *slažu* ili *veoma slažu* da *školski program trebaju zajedno oblikovati učenici, nastavnici i drugi zainteresirani akteri, istodobno se slaže i veoma slaže* da *učenici trebaju biti aktivni sudionici procesa učenja*. Izuzetak u ovome obrascu kontingentnosti čini 24,88 % ispitanika koji se *slažu* s tvrdnjom da *učenici trebaju biti aktivni sudionici procesa učenja*, ali se ne *slažu* da *školski program trebaju zajedno oblikovati učenici, nastavnici i drugi zainteresirani akteri*.

Iz svega izloženoga možemo zaključiti da većina onih, 54,09 % ispitanika, koji se *slažu* i *veoma slažu* da *školski program trebaju zajedno oblikovati učenici, nastavnici i drugi zainteresirani akteri*, istodobno prihvaćaju da *učenici trebaju biti aktivni sudionici procesa učenja*.

Većina se učitelja *slaže* da *školski program trebaju zajedno oblikovati učenici, nastavnici i drugi zainteresirani akteri*, a istodobno, u ostvarivanju toga cilja važnim čimbenikom drže stav da *učenici trebaju biti aktivni sudionici procesa učenja*.

Iz grafa je vidljiv odnos stavova - *Školski program trebaju zajedno oblikovati učenici, nastavnici i drugi zainteresirani akteri* i *Glavni način učeničkog učenja je učenje jedan od drugoga*.

Graf 77: Odnos stavova - Školski program trebaju zajedno oblikovati učenici, nastavnici i drugi zainteresirani akteri (3) i Glavni način učeničkog učenja je učenje jedan od drugoga (10)



Ispitivanje korelativnih veza među navedenim stavovima pokazalo je nisku, pozitivnu povezanost stavova ispitanika ( $r=,221925$ ;  $rc=,049251$ ) na razini statističke značajnosti većoj od 0,05 ( $p=,00000$ ). Možemo generalizirati zaključak o povezanosti stavova - *Školski program trebaju zajedno oblikovati učenici, nastavnici i drugi zainteresirani akteri* i *Glavni način učeničkog učenja je učenje jedan od drugoga*.

Tablica 34: Distribucija odgovora ispitanika o stavovima - *Školski program trebaju zajedno oblikovati učenici, nastavnici i drugi zainteresirani akteri* i *Glavni način učeničkog učenja je učenje jedan od drugoga*

	G_1:1	G_2:2	G_3:3	G_4:4	G_5:5	Totals
G_1:1	5,000	21,000	9,000	2,000	0,000	37,000
Total %	,61%	2,56%	1,10%	,24%	0,00%	4,52%
G_2:2	4,000	109,000	36,000	31,000	1,000	181,000
Total %	,49%	13,31%	4,40%	3,79%	,12%	22,10%
G_3:3	2,000	50,000	59,000	33,000	5,000	149,000
Total %	,24%	6,11%	7,20%	4,03%	,61%	18,19%
G_4:4	6,000	125,000	74,000	97,000	4,000	306,000
Total %	,73%	15,26%	9,04%	11,84%	,49%	37,36%
G_5:5	5,000	46,000	37,000	49,000	9,000	146,000
Total %	,61%	5,62%	4,52%	5,98%	1,10%	17,83%



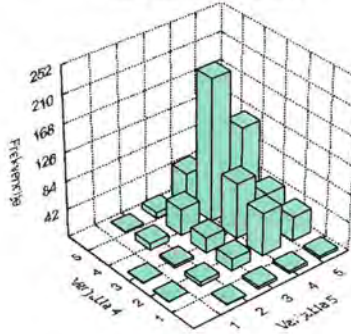
Analiza distribucije odgovora ispitanika o stavovima (tablica 34) pokazuje relativnu kontinuiranost odgovora, a izuzetak čini koncentracija ukupno 19,41 % ispitanika, onih koji se *slažu* ili *veoma slažu* da *školski program trebaju zajedno oblikovati učenici, nastavnici i drugi zainteresirani akteri, istodobno se slaže i veoma slaže* da je *glavni način učeničkog učenja, učenje jedan od drugoga*, kao i 16,97 % ispitanika koji se *ne slažu* ili uopće *ne slažu* da *školski program trebaju zajedno oblikovati učenici, nastavnici i drugi zainteresirani akteri, istodobno se ne slažu ili uopće ne slažu* da je *glavni način učeničkog učenja učenje jedan od drugoga*. Izuzetak u ovome obrascu kontingentnosti čini 22,22 % ispitanika koji se *slažu* s tvrdnjom da *školski program trebaju zajedno oblikovati učenici, nastavnici i drugi zainteresirani akteri*, ali se *ne slažu* da je *glavni način učeničkog učenja, učenje jedan od drugoga*.

Iz svega izloženoga možemo zaključiti da većina onih, 19,41 % ispitanika, koji se *slažu* i *veoma slažu* da *školski program trebaju zajedno oblikovati učenici, nastavnici i drugi zainteresirani akteri*, istodobno prihvaćaju da je *glavni način učeničkog učenja, učenje jedan od drugoga*.

Tek se manji broj učitelja *slaže* da *školski program trebaju zajedno oblikovati učenici, nastavnici i drugi zainteresirani akteri*, a istodobno, u ostvarivanju toga cilja važnim čimbenikom drže stav da je *glavni način učeničkog učenja, učenje jedan od drugoga*.

Iz grafa je vidljiv odnos stavova - *Školski program treba razvijati na osnovi osobnih iskustava i potreba učenika* i *Učenici trebaju biti aktivno uključeni u eksperimente i otkrivanje*.

Graf 78: Odnos stavova - Školski program treba razvijati na osnovi osobnih iskustava i potreba učenika (4) i Učenici trebaju biti aktivno uključeni u eksperimente i otkrivanje (5)



Ispitivanje korelativnih veza među navedenim stavovima pokazalo je nisku, pozitivnu povezanost stavova ispitanika ( $r=,181791$ ;  $rc=,033048$ ) na razini statističke značajnosti većoj od 0,05 ( $p=,00000$ ). Možemo generalizirati zaključak o povezanosti stavova - *Školski program treba razvijati na osnovi osobnih iskustava i potreba učenika* i *Učenici trebaju biti aktivno uključeni u eksperimente i otkrivanje*.

Tablica 35: Distribucija odgovora ispitanika o stavovima - *Školski program treba razvijati na osnovi osobnih iskustava i potreba učenika* i *Učenici trebaju biti aktivno uključeni u eksperimente i otkrivanje*

	G_1:1	G_2:2	G_3:3	G_4:4	G_5:5	Totals
G_1:1	0,000	1,000	4,000	4,000	4,000	13,000
Total %	0,00%	,12%	,49%	,49%	,49%	1,59%
G_2:2	1,000	6,000	18,000	64,000	37,000	126,000
Total %	,12%	,73%	2,20%	7,81%	4,52%	15,38%
G_3:3	1,000	4,000	23,000	83,000	46,000	157,000
Total %	,12%	,49%	2,81%	10,13%	5,62%	19,17%
G_4:4	0,000	10,000	40,000	213,000	121,000	384,000
Total %	0,00%	1,22%	4,88%	26,01%	14,77%	46,89%
G_5:5	0,000	1,000	9,000	48,000	81,000	139,000
Total %	0,00%	,12%	1,10%	5,86%	9,89%	16,97%

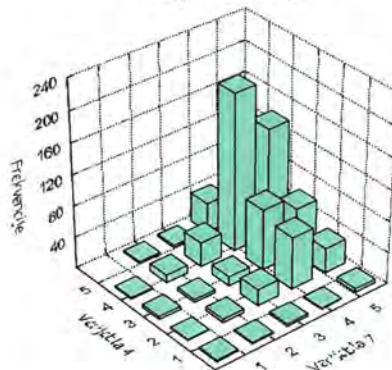
Analiza distribucije odgovora ispitanika o stavovima (tablica 35) pokazuje relativnu kontinuiranost odgovora, a izuzetak čini koncentracija ukupno 56,53 % ispitanika, onih koji se *slažu* ili *veoma slažu* da *školski program treba razvijati na osnovi osobnih iskustava i potreba učenika, istodobno se slaže i veoma slaže* da *učenici trebaju biti aktivno uključeni u eksperimente i otkrivanje*.

Iz svega izloženoga možemo zaključiti da većina onih, 56,53 % ispitanika, koji se *slažu* i *veoma slažu* da *školski program treba razvijati na osnovi osobnih iskustava i potreba učenika*, istodobno prihvaćaju da *učenici trebaju biti aktivno uključeni u eksperimente i otkrivanje*.

Većina se učitelja *slaže* da *školski program treba razvijati na osnovi osobnih iskustava i potreba učenika*, a istodobno, u ostvarivanju toga cilja važnim čimbenikom drže stav da *učenici trebaju biti aktivno uključeni u eksperimente i otkrivanje*.

Iz grafa je vidljiv odnos stavova - *Školski program treba razvijati na osnovi osobnih iskustava i potreba učenika* i *Umjetnost treba usmjeriti na osobni izričaj i kreativnost*.

Graf 79: Odnos stavova - Školski program treba razvijati na osnovi osobnih iskustava i potreba učenika (4) i Umjetnost treba usmjeriti na osobni izričaj i kreativnost (7)





Ispitivanje korelativnih veza među navedenim stavovima pokazalo je nisku, pozitivnu povezanost stavova ispitanika ( $r=,246886$ ;  $rc=,060953$ ) na razini statističke značajnosti većoj od 0,05 ( $p=,00000$ ). Možemo generalizirati zaključak o povezanosti stavova - *Školski program treba razvijati na osnovi osobnih iskustava i potreba učenika i Umjetnost treba usmjeriti na osobni izričaj i kreativnost.*

Tablica 36: Distribucija odgovora ispitanika o stavovima - *Školski program treba razvijati na osnovi osobnih iskustava i potreba učenika i Umjetnost treba usmjeriti na osobni izričaj i kreativnost*

	G_1:1	G_2:2	G_3:3	G_4:4	G_5:5	Totals
G_1:1	2,000	2,000	3,000	1,000	5,000	13,000
Total %	,24%	,24%	,37%	,12%	,61%	1,59%
G_2:2	1,000	5,000	21,000	67,000	32,000	126,000
Total %	,12%	,61%	2,56%	8,18%	3,91%	15,38%
G_3:3	4,000	4,000	12,000	78,000	59,000	157,000
Total %	,49%	,49%	1,47%	9,52%	7,20%	19,17%
G_4:4	2,000	10,000	31,000	202,000	139,000	384,000
Total %	,24%	1,22%	3,79%	24,66%	16,97%	46,89%
G_5:5	0,000	2,000	3,000	38,000	96,000	139,000
Total %	0,00%	,24%	,37%	4,64%	11,72%	16,97%

Analiza distribucije odgovora ispitanika o stavovima (tablica 36) pokazuje relativnu kontinuiranost odgovora, a izuzetak čini koncentracija ukupno 57,99 % ispitanika, onih koji se *slažu* ili *veoma slažu* da *školski program treba razvijati na osnovi osobnih iskustava i potreba učenika, istodobno se slaže i veoma slaže da umjetnost treba usmjeriti na osobni izričaj i kreativnost.*

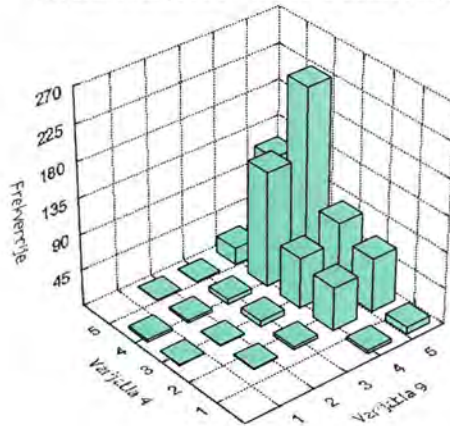
Iz svega izloženoga možemo zaključiti da većina onih, 57,99 % ispitanika, koji se *slažu* i *veoma slažu* da *školski program treba razvijati na osnovi osobnih iskustava i potreba učenika*, istodobno prihvaćaju da *umjetnost treba usmjeriti na osobni izričaj i kreativnost.*

Većina učitelja se slaže da *školski program treba razvijati na osnovi osobnih iskustava i potreba učenika*, a istodobno, u ostvarivanju

toga cilja važnim čimbenikom drže stav da *umjetnost treba usmjeriti na osobni izričaj i kreativnost*.

Iz grafa je vidljiv odnos stavova - *Školski program treba razvijati na osnovi osobnih iskustava i potreba učenika* i *Učenici trebaju biti aktivni sudionici procesa učenja*.

Graf 80: Odnos stavova - Školski program treba razvijati na osnovnih iskustava (4) i Učenici trebaju biti aktivni sudionici procesa učenja (9)



Ispitivanje korelativnih veza među navedenim stavovima pokazalo je nisku, pozitivnu povezanost stavova ispitanika ( $r=,129534$ ;  $rc=,016779$ ) na razini statističke značajnosti većoj od 0,05 ( $p=,000202$ ). Možemo generalizirati zaključak o povezanosti stavova - *Školski program treba razvijati na osnovi osobnih iskustava i potreba učenika* i *Učenici trebaju biti aktivni sudionici procesa učenja*.

Tablica 37: Distribucija odgovora ispitanika o stavovima - *Školski program treba razvijati na osnovi osobnih iskustava i potreba učenika* i *Učenici trebaju biti aktivni sudionici procesa učenja*

	G_1:1	G_2:2	G_3:3	G_4:4	G_5:5	Totals
G_1:1	0,000	0,000	0,000	4,000	9,000	13,000
G_2:2	0,000	1,000	4,000	54,000	67,000	126,000
G_3:3	1,000	1,000	7,000	63,000	85,000	157,000
G_4:4	3,000	3,000	6,000	144,000	228,000	384,000
G_5:5	0,000	1,000	1,000	21,000	116,000	139,000

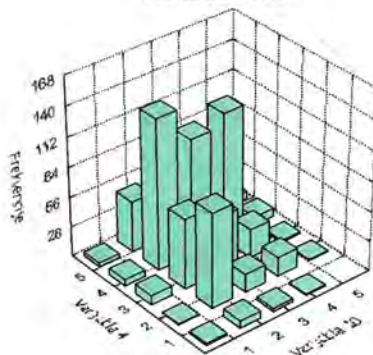
Analiza distribucije odgovora ispitanika o stavovima (tablica 37) pokazuje relativnu kontinuiranost odgovora, a izuzetak čini koncentracija ukupno 62,14 % ispitanika, onih koji se *slažu* ili *veoma slažu* da *školski program treba razvijati na osnovi osobnih iskustava i potreba učenika, istodobno se slaže i veoma slaže* da *učenici trebaju biti aktivni sudionici procesa učenja*.

Iz svega izloženoga možemo zaključiti da većina onih, 62,14 % ispitanika, koji se *slažu* i *veoma slažu* da *školski program treba razvijati na osnovi osobnih iskustava i potreba učenika*, istodobno prihvaćaju da *učenici trebaju biti aktivni sudionici procesa učenja*.

Većina se učitelja *slaže* da *školski program treba razvijati na osnovi osobnih iskustava i potreba učenika*, a istodobno, u ostvarivanju toga cilja važnim čimbenikom drže stav da *učenici trebaju biti aktivni sudionici procesa učenja*.

Iz grafa je vidljiv odnos stavova - *Školski program treba razvijati na osnovi osobnih iskustava i potreba učenika* i *Glavni način učeničkog učenja je jedan od drugoga*.

Graf 81: Odnos stavova - Školski program treba razvijati na osnovi iskustava i potreba učenika (4) i Glavni način učeničkog učenja je jedan od drugoga (10)



Ispitivanje korelativnih veza među navedenim stavovima pokazalo je nisku, pozitivnu povezanost stavova ispitanika ( $r=,235297$ ;  $r_c=,055365$ ) na razini statističke značajnosti većoj od 0,05 ( $p=,00000$ ). Možemo



generalizirati zaključak o povezanosti stavova - *Školski program treba razvijati na osnovi osobnih iskustava i potreba učenika* i *Glavni je način učeničkog učenja, učenje jedan od drugoga*.

Tablica 38: Distribucija odgovora ispitanika o stavovima - *Školski program treba razvijati na osnovi osobnih iskustava i potreba učenika* i *Glavni način učeničkog učenja je učenje jedan od drugoga*

	G_1:1	G_2:2	G_3:3	G_4:4	G_5:5	Totals
G_1:1	2,000	7,000	3,000	1,000	0,000	13,000
Total %	,24%	,85%	,37%	,12%	0,00%	1,59%
G_2:2	1,000	89,000	17,000	18,000	1,000	126,000
Total %	,12%	10,87%	2,08%	2,20%	,12%	15,38%
G_3:3	9,000	66,000	53,000	27,000	2,000	157,000
Total %	1,10%	8,06%	6,47%	3,30%	,24%	19,17%
G_4:4	6,000	141,000	109,000	120,000	8,000	384,000
Total %	,73%	17,22%	13,31%	14,65%	,98%	46,89%
G_5:5	4,000	48,000	33,000	46,000	8,000	139,000
Total %	,49%	5,86%	4,03%	5,62%	,98%	16,97%

Analiza distribucije odgovora ispitanika o stavovima (tablica 38) pokazuje relativnu kontinuiranost odgovora, a izuzetak čini koncentracija ukupno 22,23 % ispitanika, onih koji se *slažu* ili *veoma slažu* da *školski program treba razvijati na osnovi osobnih iskustava i potreba učenika, istodobno se slaže i veoma slaže da je glavni način učeničkog učenja, učenje jedan od drugoga*. Izuzetak u ovome obrascu kontingentnosti čini 24,30 % ispitanika koji se *slažu* s tvrdnjom da *školski program treba razvijati na osnovi osobnih iskustava i potreba učenika*, ali se ne *slažu* da je *glavni način učeničkog učenja, učenje jedan od drugoga*.

Iz svega izloženoga možemo zaključiti da većina onih, 22,23 % ispitanika, koji se *slažu* i *veoma slažu* da *školski program treba razvijati na osnovi osobnih iskustava i potreba učenika*, istodobno prihvaćaju da je *glavni način učeničkog učenja, učenje jedan od drugoga*.

Većina se učitelja *slaže* da *školski program treba razvijati na osnovi osobnih iskustava i potreba učenika*, a istodobno, u ostvarivanju

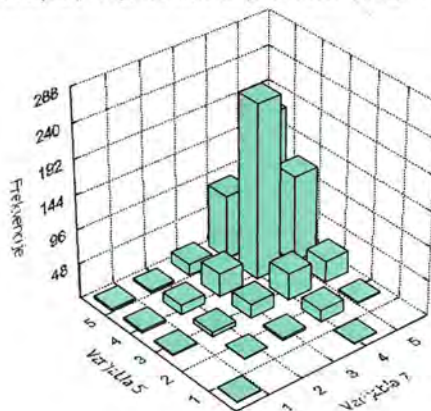
toga cilja važnim čimbenikom drže stav da je *glavni način učeničkog učenja, učenje jedan od drugoga*.

## 4.2. METODE UČENJA I POUČAVANJA

Ispitali smo kakav je odnos stavova o metodama učenja i poučavanja. U ovome području ispitali smo stavove učitelja o sljedećim tvrdnjama: Učenici trebaju biti aktivno uključeni u eksperimente i otkrivanje, Umjetnost treba usmjeriti na osobni izričaj i kreativnost, Učenici trebaju biti aktivni sudionici procesa učenja i Glavni je način učeničkog učenja, učenje jedan od drugoga.

Iz grafa je vidljiv odnos stavova - *Učenici trebaju biti aktivno uključeni u eksperimente i otkrivanje i Umjetnost treba usmjeriti na osobni izričaj i kreativnost*.

Graf 82: Odnos stavova - Učenici trebaju biti aktivno uključeni u eksperimente i otkrivanje (5) i Umjetnost treba usmjeriti na osobni izričaj i kreativnost (7)



Ispitivanje korelativnih veza među navedenim stavovima pokazalo je nisku, pozitivnu povezanost stavova ispitanika ( $r=,273654$ ;  $r_c=,074886$ ) na razini statističke značajnosti većoj od 0,05 ( $p=,00000$ ). Možemo generalizirati zaključak o povezanosti stavova - *Učenici trebaju biti aktivno uključeni u eksperimente i otkrivanje i Umjetnost treba usmjeriti na osobni izričaj i kreativnost.*

Tablica 39: Distribucija odgovora ispitanika o stavovima - *Učenici trebaju biti aktivno uključeni u eksperimente i otkrivanje i Umjetnost treba usmjeriti na osobni izričaj i kreativnost*

	G_1:1	G_2:2	G_3:3	G_4:4	G_5:5	Totals
G_1:1	1,000	0,000	0,000	1,000	0,000	2,000
Total %	,12%	0,00%	0,00%	,12%	0,00%	,24%
G_2:2	0,000	1,000	3,000	16,000	2,000	22,000
Total %	0,00%	,12%	,37%	1,95%	,24%	2,69%
G_3:3	2,000	6,000	19,000	37,000	30,000	94,000
Total %	,24%	,73%	2,32%	4,52%	3,66%	11,48%
G_4:4	3,000	13,000	32,000	243,000	121,000	412,000
Total %	,37%	1,59%	3,91%	29,67%	14,77%	50,31%
G_5:5	3,000	3,000	16,000	89,000	178,000	289,000
Total %	,37%	,37%	1,95%	10,87%	21,73%	35,29%
All Grps	9,000	23,000	70,000	,12%	0,00%	,24%
Total %	1,10%	2,81%	8,55%	47,13%	40,42%	

Analiza distribucije odgovora ispitanika o stavovima (tablica 39) pokazuje relativnu kontinuiranost odgovora, a izuzetak čini koncentracija ukupno 77,04 % ispitanika, onih koji se *slažu* ili *veoma slažu* da *učenici trebaju biti aktivno uključeni u eksperimente, istodobno se slaže i veoma slaže* da *umjetnost treba usmjeriti na osobni izričaj i kreativnost.*

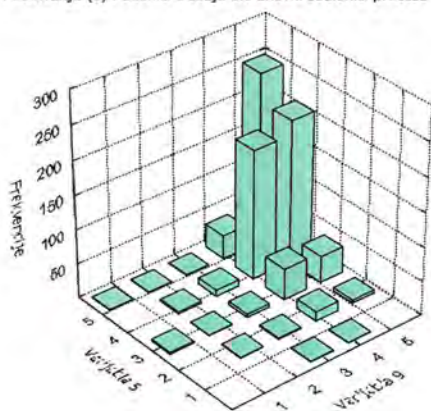
Iz svega izloženoga možemo zaključiti da većina onih, 77,04 % ispitanika, koji se *slažu* i *veoma slažu* da *učenici trebaju biti aktivno uključeni u eksperimente*, istodobno prihvaćaju da *umjetnost treba usmjeriti na osobni izričaj i kreativnost.*

Većina se učitelja *slaže* da *učenici trebaju biti aktivno uključeni u eksperimente*, a istodobno, u ostvarivanju toga cilja važnim čimbenikom drže stav da *umjetnost treba usmjeriti na osobni izričaj i kreativnost.*



Iz grafa je vidljiv odnos stavova - *Učenici trebaju biti aktivno uključeni u eksperimente i otkrivanje* i *Učenici trebaju biti aktivni sudionici procesa učenja*.

Graf 83: Odnos stavova - Učenici trebaju biti aktivno uključeni u eksperimente i otkrivanje (5) i Učenici trebaju biti aktivni sudionici procesa učenja (9)



Ispitivanje korelativnih veza među navedenim stavovima pokazalo je nisku, pozitivnu povezanost stavova ispitanika ( $r=,365541$ ;  $rc=,133620$ ) na razini statističke značajnosti većoj od 0,05 ( $p=,00000$ ). Možemo generalizirati zaključak o povezanosti stavova - *Učenici trebaju biti aktivno uključeni u eksperimente i otkrivanje* i *Učenici trebaju biti aktivni sudionici procesa učenja*.

Tablica 40: Distribucija odgovora ispitanika o stavovima - *Učenici trebaju biti aktivno uključeni u eksperimente i otkrivanje* i *Učenici trebaju biti aktivni sudionici procesa učenja*

	G_1:1	G_2:2	G_3:3	G_4:4	G_5:5	Totals
G_1:1	0,000	0,000	1,000	1,000	0,000	2,000
G_2:2	0,000	1,000	2,000	14,000	5,000	22,000
G_3:3	3,000	1,000	5,000	46,000	39,000	94,000
G_4:4	0,000	3,000	9,000	190,000	210,000	412,000
G_5:5	1,000	1,000	1,000	35,000	251,000	289,000

Analiza distribucije odgovora ispitanika o stavovima (tablica 40) pokazuje relativnu kontinuiranost odgovora, a izuzetak čini koncentracija

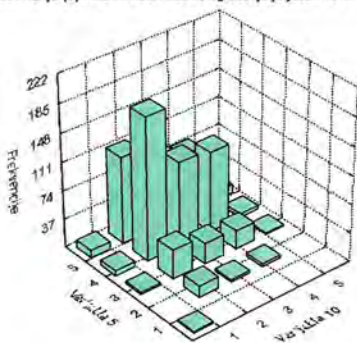
ukupno 83,76 % ispitanika, onih koji se *slažu* ili *veoma slažu* da *učenici trebaju biti aktivno uključeni u eksperimente i otkrivanje, istodobno se slaže i veoma slaže da učenici trebaju biti aktivni sudionici procesa učenja.*

Iz svega izloženoga možemo zaključiti da većina onih, 83,76 % ispitanika, koji se *slažu* i *veoma slažu* da *učenici trebaju biti aktivno uključeni u eksperimente i otkrivanje*, istodobno prihvaćaju da *učenici trebaju biti aktivni sudionici procesa učenja.*

Većina se učitelja *slaže* da *učenici trebaju biti aktivno uključeni u eksperimente i otkrivanje*, a istodobno, u ostvarivanju toga cilja važnim čimbenikom drže stav da *učenici trebaju biti aktivni sudionici procesa učenja.*

Iz grafa je vidljiv odnos stavova - *Učenici trebaju biti aktivno uključeni u eksperimente i otkrivanje* i *Glavni način učeničkog učenja, učenje jedan od drugoga.*

Graf 84: Odnos stavova - Učenici trebaju biti aktivno uključeni u eksperimente i otkrivanje (5) i Glavni način učeničkog učenja je jedan od drugoga (10)



Ispitivanje korelativnih veza među navedenim stavovima pokazalo je nisku, pozitivnu povezanost stavova ispitanika ( $r=,080120$ ;  $rc=,006419$ ) na razini statističke značajnosti većoj od 0,05 ( $p=,021844$ ). Možemo generalizirati zaključak o povezanosti stavova - *Učenici trebaju biti aktivno uključeni u eksperimente i otkrivanje* i *Glavni način učeničkog učenja, učenje jedan od drugoga.*

Tablica 41: Distribucija odgovora ispitanika o stavovima - *Učenici trebaju biti aktivno uključeni u eksperimente i otkrivanje i Glavni je način učeničkog učenja, učenje jedan od drugoga*

	G_1:1	G_2:2	G_3:3	G_4:4	G_5:5	Totals
G_1:1	2,000	0,000	0,000	0,000	0,000	2,000
Total %	,24%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	,24%
G_2:2	0,000	15,000	3,000	4,000	0,000	22,000
Total %	0,00%	1,83%	,37%	,49%	0,00%	2,69%
G_3:3	3,000	38,000	27,000	24,000	2,000	94,000
Total %	,37%	4,64%	3,30%	2,93%	,24%	11,48%
G_4:4	7,000	185,000	110,000	105,000	5,000	412,000
Total %	,85%	22,59%	13,43%	12,82%	,61%	50,31%
G_5:5	10,000	113,000	75,000	79,000	12,000	289,000
Total %	1,22%	13,80%	9,16%	9,65%	1,47%	35,29%

Analiza distribucije odgovora ispitanika o stavovima (tablica 41) pokazuje relativnu kontinuiranost odgovora, a izuzetak čini koncentracija ukupno 24,55 % ispitanika, onih koji se *slažu* ili *veoma slažu* da *učenici trebaju biti aktivno uključeni u eksperimente i otkrivanje, istodobno se slaže i veoma slaže* da je *glavni način učeničkog učenja, učenje jedan od drugoga*.

Izuzetak u ovome obrascu kontingentnosti čini 38,46 % ispitanika koji se *slažu* s tvrdnjom da *učenici trebaju biti aktivno uključeni u eksperimente i otkrivanje*, ali se ne *slažu* da je *glavni način učeničkog učenja, učenje jedan od drugoga*.

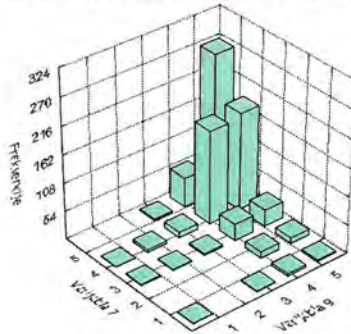
Iz svega izloženoga možemo zaključiti da većina onih, 24,55 % ispitanika, koji se *slažu* i *veoma slažu* da je *glavni način učeničkog učenja, učenje jedan od drugoga*, istodobno prihvaćaju da *učenici trebaju biti aktivno uključeni u eksperimente i otkrivanje*.

Tek svaki četvrti učitelj se *slaže* da *učenici trebaju biti aktivno uključeni u eksperimente i otkrivanje*, a istodobno, u ostvarivanju toga cilja važnim čimbenikom drže stav da je *glavni način učeničkog učenja, učenje jedan od drugoga*.



Iz grafa je vidljiv odnos stavova - *Umjetnost treba usmjeriti na osobni izričaj i kreativnost* i *Učenici trebaju biti aktivni sudionici procesa učenja*.

Graf 85: Odnos stavova - Umjetnost treba usmjeriti na osobni izričaj i kreativnost (7) i Učenici trebaju biti aktivni sudionici procesa učenja (9)



Ispitivanje korelativnih veza među navedenim stavovima pokazalo je nisku, pozitivnu povezanost stavova ispitanika ( $r=,302012$ ;  $r_c=,091211$ ) na razini statističke značajnosti većoj od 0,05 ( $p=,00000$ ). Možemo generalizirati zaključak o povezanosti stavova - *Umjetnost treba usmjeriti na osobni izričaj i kreativnost* i *Učenici trebaju biti aktivni sudionici procesa učenja*.

Tablica 42: Distribucija odgovora ispitanika o stavovima - *Umjetnost treba usmjeriti na osobni izričaj i kreativnost* i *Učenici trebaju biti aktivni sudionici procesa učenja*

	G_1:1	G_2:2	G_3:3	G_4:4	G_5:5	Totals
G_1:1	1,000	0,000	1,000	5,000	2,000	9,000
Total %	,12%	0,00%	,12%	,61%	,24%	1,10%
G_2:2	0,000	0,000	0,000	12,000	11,000	23,000
Total %	0,00%	0,00%	0,00%	1,47%	1,34%	2,81%
G_3:3	2,000	1,000	3,000	32,000	32,000	70,000
Total %	,24%	,12%	,37%	3,91%	3,91%	8,55%
G_4:4	1,000	5,000	11,000	180,000	189,000	386,000
Total %	,12%	,61%	1,34%	21,98%	23,08%	47,13%
G_5:5	0,000	0,000	3,000	57,000	271,000	331,000
Total %	0,00%	0,00%	,37%	6,96%	33,09%	40,42%

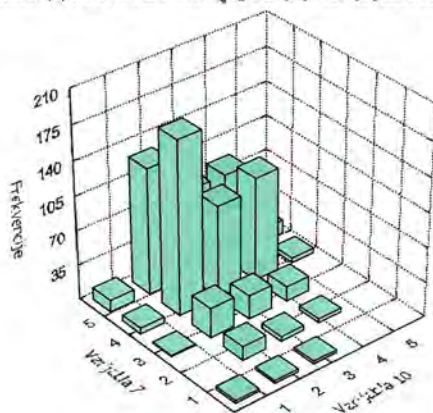
Analiza distribucije odgovora ispitanika o stavovima (tablica 42) pokazuje relativnu kontinuiranost odgovora, a izuzetak čini koncentracija ukupno 85,11 % ispitanika, onih koji se *slažu* ili *veoma slažu* da *umjetnost treba usmjeriti na osobni izričaj, istodobno se slaže i veoma slaže* da *učenici trebaju biti aktivni sudionici procesa učenja*.

Iz svega izloženoga možemo zaključiti da većina onih, 85,11 % ispitanika, koji se *slažu* i *veoma slažu* da *umjetnost treba usmjeriti na osobni izričaj*, istodobno prihvaćaju da *učenici trebaju biti aktivni sudionici procesa učenja*.

Većina se učitelja *slaže* da *umjetnost treba usmjeriti na osobni izričaj*, a istodobno, u ostvarivanju toga cilja važnim čimbenikom drže stav da *učenici trebaju biti aktivni sudionici procesa učenja*.

Iz grafa je vidljiv odnos stavova - *Umjetnost treba usmjeriti na osobni izričaj i kreativnost* i *Glavni način učeničkog učenja je učenje jedan od drugoga*.

Graf 86: Odnos stavova - Umjetnost treba usmjeriti na osobni izričaj i kreativnost (7) i Glavni način učeničkog učenja je učenje jedan od drugoga (10)



Ispitivanje korelativnih veza među navedenim stavovima pokazalo je nisku, pozitivnu povezanost stavova ispitanika ( $r=,100440$ ;  $rc=,010088$ ) na razini statističke značajnosti većoj od 0,05 ( $p=,004011$ ). Možemo generalizirati zaključak o povezanosti stavova - *Umjetnost treba usmjeriti*

na osobni izričaj i kreativnost i Glavni je način učeničkog učenja, učenje jedan od drugoga.

Tablica 43: Distribucija odgovora ispitanika o stavovima - *Umjetnost treba usmjeriti na osobni izričaj i kreativnost i Glavni je način učeničkog učenja, učenje jedan od drugoga*

	G_1:1	G_2:2	G_3:3	G_4:4	G_5:5	Totals
G_1:1	3,000	3,000	3,000	0,000	0,000	9,000
Total %	,37%	,37%	,37%	0,00%	0,00%	1,10%
G_2:2	0,000	14,000	5,000	4,000	0,000	23,000
Total %	0,00%	1,71%	,61%	,49%	0,00%	2,81%
G_3:3	1,000	30,000	24,000	15,000	0,000	70,000
Total %	,12%	3,66%	2,93%	1,83%	0,00%	8,55%
G_4:4	6,000	176,000	94,000	105,000	5,000	386,000
Total %	,73%	21,49%	11,48%	12,82%	,61%	47,13%
G_5:5	12,000	128,000	89,000	88,000	14,000	331,000
Total %	1,47%	15,63%	10,87%	10,74%	1,71%	40,42%

Analiza distribucije odgovora ispitanika o stavovima (tablica 43) pokazuje relativnu kontinuiranost odgovora, a izuzetak čini koncentracija ukupno 25,88 % ispitanika, onih koji se *slažu* ili *veoma slažu* da *umjetnost treba usmjeriti na osobni izričaj i kreativnost, istodobno se slaže i veoma slaže* da je *glavni način učeničkog učenja, učenje jedan od drugoga*. Izuzetak u ovome obrascu kontingentnosti čini 39,32 % ispitanika koji se slažu s tvrdnjom da *umjetnost treba usmjeriti na osobni izričaj i kreativnost*, ali se ne slažu da je *glavni način učeničkog učenja, učenje jedan od drugoga*.

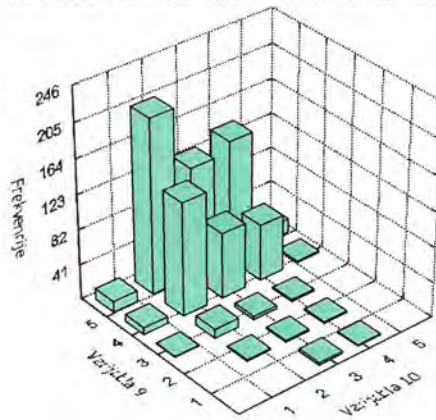
Iz svega izloženoga možemo zaključiti da 25,88 % ispitanika koji se *slažu* i *veoma slažu* da *umjetnost treba usmjeriti na osobni izričaj i kreativnost*, istodobno prihvaćaju da je *glavni način učeničkog učenja, učenje jedan od drugoga*.



Tek svaki četvrti učitelj se slaže da *umjetnost treba usmjeriti na osobni izričaj i kreativnost*, a istodobno, u ostvarivanju toga cilja važnim čimbenikom drže stav da je *glavni način učeničkog učenja, učenje jedan od drugoga*.

Iz grafa je vidljiv odnos stavova - *Učenici trebaju biti aktivni sudionici procesa učenja* i *Glavni je način učeničkog učenja, učenje jedan od drugoga*.

Graf 87: Odnos stavova - Učenici trebaju biti aktivni sudionici procesa učenja (9) i Glavni način učeničkog učenja je učenje jedan od drugoga (10)



Ispitivanje korelativnih veza među navedenim stavovima pokazalo je nisku, pozitivnu povezanost stavova ispitanika ( $r=,071571$ ;  $rc=,005122$ ) na razini statističke značajnosti većoj od 0,05 ( $p=,040588$ ). Možemo generalizirati zaključak o povezanosti stavova - *Učenici trebaju biti aktivni sudionici procesa učenja* i *Glavni je način učeničkog učenja, učenje jedan od drugog*.

Tablica 44: Distribucija odgovora ispitanika o stavovima - *Učenici trebaju biti aktivni sudionici procesa učenja \ Glavni je način učeničkog učenja, učenje jedan od drugoga*

	G_1:1	G_2:2	G_3:3	G_4:4	G_5:5	Totals
G_1:1	0,000	0,000	3,000	1,000	0,000	4,000
Total %	0,00%	0,00%	,37%	,12%	0,00%	,49%
G_2:2	0,000	2,000	2,000	2,000	0,000	6,000
Total %	0,00%	,24%	,24%	,24%	0,00%	,73%
G_3:3	1,000	11,000	4,000	2,000	0,000	18,000
Total %	,12%	1,34%	,49%	,24%	0,00%	2,20%
G_4:4	8,000	133,000	77,000	66,000	2,000	286,000
Total %	,98%	16,24%	9,40%	8,06%	,24%	34,92%
G_5:5	13,000	205,000	129,000	141,000	17,000	505,000
Total %	1,59%	25,03%	15,75%	17,22%	2,08%	61,66%

Analiza distribucije odgovora ispitanika o stavovima (tablica 44) pokazuje relativnu kontinuiranost odgovora, a izuzetak čini koncentracija ukupno 27,60 % ispitanika, onih koji se *slažu* ili *veoma slažu* da *učenici trebaju biti aktivni sudionici procesa učenja, istodobno se slaže i veoma slaže* da je *glavni način učeničkog učenja, učenje jedan od drugoga*. Izuzetak u ovome obrascu kontingentnosti čini 43,84 % ispitanika koji se slažu s tvrdnjom da *učenici trebaju biti aktivni sudionici procesa učenja*, ali se ne slažu da je *glavni način učeničkog učenja, učenje jedan od drugog*.

Iz svega izloženoga možemo zaključiti da 27,60 % ispitanika koji se *slažu* i *veoma slažu* da *učenici trebaju biti aktivni sudionici procesa učenja*, istodobno prihvaćaju da je *glavni način učeničkog učenja, učenje jedan od drugoga*.

Tek svaki četvrti učitelj se slaže da *Učenici trebaju biti aktivni sudionici procesa učenja*, a istodobno, u ostvarivanju toga cilja važnim čimbenikom drže stav da je *glavni način učeničkog učenja, učenje jedan od drugog*.

### 4.3. ULOGA UČITELJA U PROGRESIVISTIČKOJ PEDAGOGIJI

Ispitali smo kakve su relacije uloge učitelja i ostalih strukturnih elemenata progresivističke pedagogije učitelja osnovne škole - školskog programa, metoda učenja i socijalnih odnosa u razredu.

#### 4.3.1. ULOGA UČITELJA I ŠKOLSKI PROGRAM

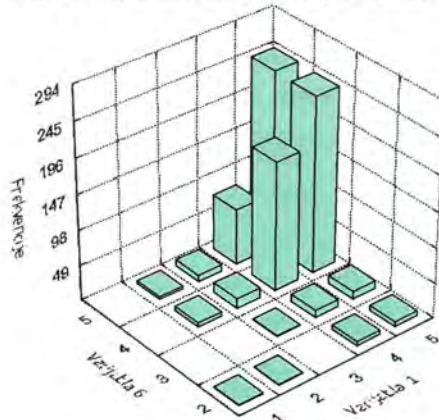
Ispitali smo kakav je odnos stavova o ulozi učitelja i školskom programu. U ovome području ispitali smo stavove učitelja o sljedećim tvrdnjama: *Uloga učitelja je vođenje učenika u procesu rješavanja problema, Svrha obrazovanja je pripremanje učenika za život, Školski program treba biti usmjeren na razvoj sposobnosti za rješavanje problema te učenici trebaju naučiti kako definirati, analizirati i rješavati probleme, Školski program trebaju zajedno oblikovati učenici, nastavnici i drugi zainteresirani akteri i Školski program treba razvijati na osnovi osobnih iskustava i potreba učenika.*

U kakvim su relacijama uloga učitelja i školski program ?

Iz grafa je vidljiv odnos stavova - *Svrha obrazovanja je pripremanje učenika za život i Uloga učitelja je vođenje učenika u procesu rješavanja problema.*



Graf 88: Odnos stavova - Svrha obrazovanja je pripremiti učenike za život (1) i Uloga je učitelja da vodi učenike u procesu rješavanja problema (6)



Ispitivanje korelativnih veza među navedenim stavovima pokazalo je nisku, pozitivnu povezanost stavova ispitanika ( $r=,169908$   $rc=,028869$ ) na razini statističke značajnosti većoj od 0,05 ( $p=,000001$ ).

Tablica 45: Distribucija odgovora ispitanika o stavovima - Svrha obrazovanja je pripremanje učenika za život i Uloga učitelja je vodenje učenika u procesu rješavanja problema

	G_1:2	G_2:3	G_3:4	G_4:5	Totals
G_1:1	1,000	0,000	0,000	0,000	1,000
Total %	,12%	0,00%	0,00%	0,00%	,12%
G_2:2	1,000	0,000	6,000	4,000	11,000
Total %	,12%	0,00%	,73%	,49%	1,34%
G_3:3	0,000	1,000	14,000	9,000	24,000
Total %	0,00%	,12%	1,71%	1,10%	2,93%
G_4:4	6,000	10,000	179,000	78,000	273,000
Total %	,73%	1,22%	21,86%	9,52%	33,33%
G_5:5	7,000	11,000	245,000	247,000	510,000
Total %	,85%	1,34%	29,91%	30,16%	62,27%

Analiza distribucije odgovora ispitanika o stavovima (tablica 45) pokazuje relativnu kontinuiranost odgovora, a izuzetak čini koncentracija

ukupno 91,45 % ispitanika, onih koji se *slažu* ili *veoma slažu* da je *svrha obrazovanja pripremanje učenika za život, istodobno se slaže i veoma slaže* da je *uloga učitelja vođenje učenika u procesu rješavanja problema*.

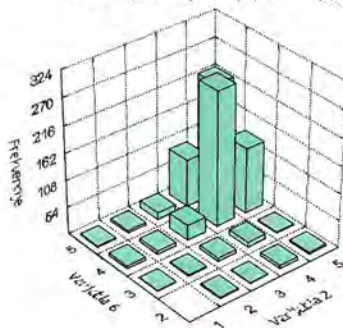
Iz svega izloženoga možemo zaključiti da većina onih, 91,45 % ispitanika, koji se *slažu* i *veoma slažu* da je *svrha obrazovanja pripremanje učenika za život*, istodobno prihvaćaju da je *uloga učitelja vođenje učenika u procesu rješavanja problema*.

Većina se učitelja *slaže* da je *uloga učitelja vođenje učenika u procesu rješavanja problema*, a istodobno, u ostvarivanju toga cilja važnim čimbenikom drže postavku - *Svrha obrazovanja je pripremanje učenika za život*.

Možemo generalizirati zaključak o povezanosti stavova - *Svrha obrazovanja je pripremanje učenika za život i Uloga učitelja je vođenje učenika u procesu rješavanja problema*.

Iz grafa je vidljiv odnos stavova - *Školski program treba biti usmjeren na razvoj sposobnosti za rješavanje problema te učenici trebaju naučiti kako definirati, analizirati i rješavati probleme* i *Uloga učitelja je vođenje učenika u procesu rješavanja problema*.

Graf 89: Odnos stavova - Školski program treba biti usmjeren na razvoj sposobnosti za rješavanje problema. Učenici trebaju naučiti kako definirati, analizirati i rješavati probleme (2) i Uloga je učitelja da vodi učenike u procesu rješavanja problema (6)



Ispitivanje korelativnih veza među navedenim stavovima pokazalo je nisku, pozitivnu povezanost stavova ispitanika ( $r=,314577$ ;  $rc=,098959$ ) na razini statističke značajnosti većoj od 0,05 ( $p=,00000$ ). Možemo generalizirati zaključak o povezanosti stavova - *Školski program treba biti usmjeren na razvoj sposobnosti za rješavanje problema te učenici trebaju naučiti kako definirati, analizirati i rješavati probleme i Uloga učitelja je vođenje učenika u procesu rješavanja problema.*

Tablica 46: Distribucija odgovora ispitanika o stavovima - *Školski program treba biti usmjeren na razvoj sposobnosti za rješavanje problema te učenici trebaju naučiti kako definirati, analizirati i rješavati probleme i Uloga učitelja je vođenje učenika u procesu rješavanja problema*

	G_1:2	G_2:3	G_3:4	G_4:5	Totals
G_1:1	0,000	1,000	6,000	2,000	9,000
Total %	0,00%	,12%	,73%	,24%	1,10%
G_2:2	3,000	2,000	7,000	5,000	17,000
Total %	,37%	,24%	,85%	,61%	2,08%
G_3:3	1,000	7,000	30,000	14,000	52,000
Total %	,12%	,85%	3,66%	1,71%	6,35%
G_4:4	7,000	10,000	270,000	95,000	382,000
Total %	,85%	1,22%	32,97%	11,60%	46,64%
G_5:5	4,000	2,000	131,000	222,000	359,000
Total %	,49%	,24%	16,00%	27,11%	43,83%

Analiza distribucije odgovora ispitanika o stavovima (tablica 46) pokazuje relativnu kontinuiranost odgovora, a izuzetak čini koncentracija ukupno 93,54 % ispitanika, onih koji se *slažu* ili *veoma slažu* da je *Školski program treba biti usmjeren na razvoj sposobnosti za rješavanje problema te da učenici trebaju naučiti kako definirati, analizirati i rješavati probleme, istodobno se slaže i veoma slaže* da je *Uloga učitelja je vođenje učenika u procesu rješavanja problema.*

Iz svega izloženoga možemo zaključiti da većina onih, 93,54 % ispitanika, koji se *slažu* i *veoma slažu* da je *Školski program treba biti usmjeren na razvoj sposobnosti za rješavanje problema te da učenici trebaju naučiti kako definirati, analizirati i rješavati probleme,* istodobno

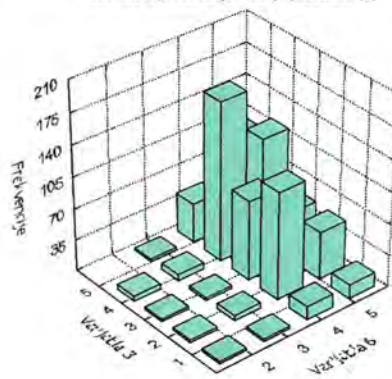


prihvataju da *Uloga učitelja je vođenje učenike u procesu rješavanja problema.*

Većina učitelja se slaže da *Školski program treba biti usmjeren na razvoj sposobnosti za rješavanje problema te da učenici trebaju naučiti kako definirati, analizirati i rješavati probleme*, a istodobno, u ostvarivanju toga cilja važnim čimbenikom drže da je *uloga učitelja vođenje učenika u procesu rješavanja problema.*

Iz grafa je vidljiv odnos stavova - *Školski program trebaju zajedno oblikovati učenici, nastavnici i druge zainteresirane osobe* (3) i *Uloga učitelja je vođenje učenika u procesu rješavanja problema.* (6)

Graf 90: Odnos stavova - Školski program trebaju zajedno oblikovati učenici, nastavnici i druge zainteresirane osobe (3) i Uloga je učitelja da vodi učenike u procesu rješavanja problema (6)



Ispitivanje korelativnih veza među navedenim stavovima pokazalo je nisku, pozitivnu povezanost stavova ispitanika ( $r=,194677$ ;  $r_c=,037899$ ) na razini statističke značajnosti većoj od 0,05 ( $p=,00000$ ). Možemo generalizirati zaključak o povezanosti stavova - *Školski program trebaju zajedno oblikovati učenici, nastavnici i drugi zainteresirani akteri* i *Uloga učitelja je vođenje učenika u procesu rješavanja problema.*

Tablica 47: Distribucija odgovora ispitanika o stavovima - *Školski program trebaju zajedno oblikovati učenici, nastavnici i drugi zainteresirani akteri i Uloga učitelja je vođenje učenika u procesu rješavanja problema*

	G_1:2	G_2:3	G_3:4	G_4:5	Totals
G_1:1	3,000	3,000	15,000	16,000	37,000
Total %	,37%	,37%	1,83%	1,95%	4,52%
G_2:2	3,000	6,000	119,000	53,000	181,000
Total %	,37%	,73%	14,53%	6,47%	22,10%
G_3:3	3,000	3,000	89,000	54,000	149,000
Total %	,37%	,37%	10,87%	6,59%	18,19%
G_4:4	6,000	7,000	177,000	116,000	306,000
Total %	,73%	,85%	21,61%	14,16%	37,36%
G_5:5	0,000	3,000	44,000	99,000	146,000
Total %	0,00%	,37%	5,37%	12,09%	17,83%

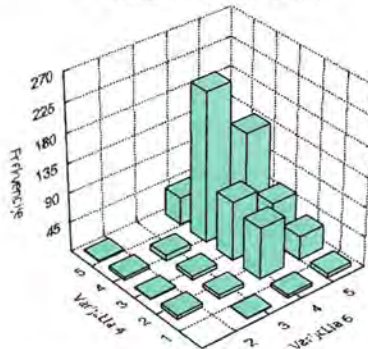
Analiza distribucije odgovora ispitanika o stavovima (tablica 47) pokazuje relativnu kontinuiranost odgovora, a izuzetak čini koncentracija ukupno 53,23 % ispitanika, onih koji se *slažu* ili *veoma slažu* da *školski program trebaju zajedno oblikovati učenici, nastavnici i drugi zainteresirani akteri, istodobno se slaže i veoma slaže* da je *uloga učitelja vođenje učenika u procesu rješavanja problema*. Izuzetak u ovome obrascu kontingentnosti čini 24,78 % ispitanika koji se *slažu* s tvrdnjom da je *uloga učitelja vođenje učenika u procesu rješavanja problema*, ali se ne *slažu* da *školski program trebaju zajedno oblikovati učenici, nastavnici i drugi zainteresirani akteri*.

Iz svega izloženoga možemo zaključiti da većina onih, 53,23 % ispitanika, koji se *slažu* i *veoma slažu* da *školski program trebaju zajedno oblikovati učenici, nastavnici i drugi zainteresirani akteri*, istodobno prihvaćaju da je *uloga učitelja vođenje učenika u procesu rješavanja problema*.

Većina se učitelja *slaže* da *školski program trebaju zajedno oblikovati učenici, nastavnici i drugi zainteresirani akteri*, a istodobno, u ostvarivanju toga cilja važnim čimbenikom drže stav da *školski program treba razvijati na osnovi osobnih iskustava i potreba učenika*.

Iz grafa je vidljiv odnos stavova - *Školski program treba razvijati na osnovi osobnih iskustava i potreba učenika* i *Uloga učitelja je vođenje učenika u procesu rješavanja problema*.

Graf 91: Odnos stavova - *Školski program treba razvijati na osnovi osobnih iskustava i potreba učenika* (4) i *Uloga učitelja da vodi učenike u procesu rješavanja problema* (6)



Ispitivanje korelativnih veza među navedenim stavovima pokazalo je nisku, pozitivnu povezanost stavova ispitanika ( $r=,189461$ ;  $r_c=,035896$ ) na razini statističke značajnosti većoj od 0,05 ( $p=,00000$ ). Možemo generalizirati zaključak o povezanosti stavova - *Školski program treba razvijati na osnovi osobnih iskustava i potreba učenika* i *Uloga učitelja je vođenje učenika u procesu rješavanja problema*.

Tablica 48: Distribucija odgovora ispitanika o stavovima - *Školski program treba razvijati na osnovi osobnih iskustava i potreba učenika* i *Uloga učitelja je vođenje učenika u procesu rješavanja problema*

	G_1:2	G_2:3	G_3:4	G_4:5	Totals
G_1:1	0,000	1,000	5,000	7,000	13,000
G_2:2	6,000	6,000	78,000	36,000	126,000
G_3:3	2,000	6,000	90,000	59,000	157,000
G_4:4	5,000	9,000	229,000	141,000	384,000
G_5:5	2,000	0,000	42,000	95,000	139,000



Analiza distribucije odgovora ispitanika o stavovima (tablica 48) pokazuje relativnu kontinuiranost odgovora, a izuzetak čini koncentracija ukupno 61,91 % ispitanika, onih koji se *slažu* ili *veoma slažu* da *školski program treba razvijati na osnovi osobnih iskustava i potreba učenika, istodobno se slaže i veoma slaže* da je *uloga učitelja vođenje učenika u procesu rješavanja problema*.

Iz svega izloženoga možemo zaključiti da većina onih, 61,91 % ispitanika, koji se *slažu* i *veoma slažu* da *školski program treba razvijati na osnovi osobnih iskustava i potreba učenika*, istodobno prihvaćaju da je *uloga učitelja vođenje učenika u procesu rješavanja problema*.

Većina se učitelja *slaže* da *školski program treba razvijati na osnovi osobnih iskustava i potreba učenika*, a istodobno, u ostvarivanju toga cilja važnim čimbenikom drže stav da *je uloga učitelja vođenje učenika u procesu rješavanja problema*.

#### 4.3.2. ULOGA UČITELJA I METODE UČENJA

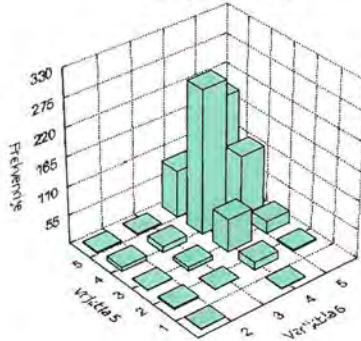
Ispitali smo kakav je odnos stavova o ulozi učitelja i metodama učenja. U ovome području ispitali smo stavove učitelja o sljedećim tvrdnjama: *Učenici trebaju biti aktivno uključeni u eksperimente i otkrivanje, Uloga učitelja je vođenje učenika u procesu rješavanja problema, Učenici trebaju biti aktivni sudionici procesa učenja i Glavni je način učeničkog učenja, učenje jedan od drugoga*.

U kakvim su relacijama uloga učitelja i metode učenja ?

Iz grafa je vidljiv odnos stavova - *Učenici trebaju biti aktivno uključeni u eksperimente i otkrivanje i Uloga učitelja je vođenje učenika u procesu rješavanja problema*,

*Umjetnost treba usmjeriti na osobni izričaj i kreativnost, Učenici trebaju biti aktivni sudionici procesa učenja*.

Graf 92: Odnos stavova - Učenici trebaju biti aktivno uključeni u eksperimente i otkrivanje (5) i Uloga je učitelja da vodi učenike u procesu rješavanja problema (6)



Ispitivanje korelativnih veza među navedenim stavovima pokazalo je nisku, pozitivnu povezanost stavova ispitanika ( $r=,359270$ ;  $r_c=,129075$ ) na razini statističke značajnosti većoj od 0,05 ( $p=,00000$ ). Možemo generalizirati zaključak o povezanosti stavova - *Učenici trebaju biti aktivno uključeni u eksperimente i otkrivanje i Uloga je učitelja vođenje učenika u procesu rješavanja problema.*

Tablica 49: Distribucija odgovora ispitanika o stavovima - *Učenici trebaju biti aktivno uključeni u eksperimente i otkrivanje i Uloga je učitelja vođenje učenika u procesu rješavanja problema*

	G_1:2	G_2:3	G_3:4	G_4:5	Totals
G_1:1	1,000	0,000	1,000	0,000	2,000
Total %	,12%	0,00%	,12%	0,00%	,24%
G_2:2	3,000	1,000	15,000	3,000	22,000
Total %	,37%	,12%	1,83%	,37%	2,69%
G_3:3	1,000	7,000	63,000	23,000	94,000
Total %	,12%	,85%	7,69%	2,81%	11,48%
G_4:4	8,000	12,000	275,000	117,000	412,000
Total %	,98%	1,47%	33,58%	14,29%	50,31%
G_5:5	2,000	2,000	90,000	195,000	289,000
Total %	,24%	,24%	10,99%	23,81%	35,29%

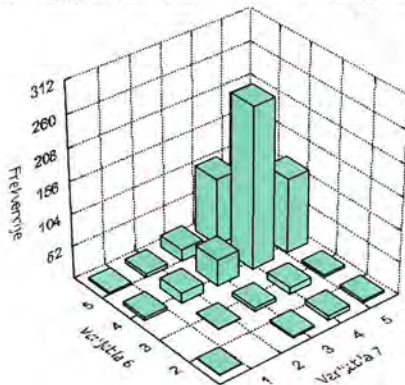
Analiza distribucije odgovora ispitanika o stavovima (tablica 49) pokazuje relativnu kontinuiranost odgovora, a izuzetak čini koncentracija ukupno 82,67 % ispitanika, onih koji se *slažu* ili *veoma slažu* da *učenici trebaju biti aktivno uključeni u eksperimente i otkrivanje, istodobno se slaže i veoma slaže da je uloga učitelja vođenje učenika u procesu rješavanja problema.*

Iz svega izloženoga možemo zaključiti da većina onih, 82,67 % ispitanika, koji se *slažu* i *veoma slažu* da *učenici trebaju biti aktivno uključeni u eksperimente i otkrivanje*, istodobno prihvaćaju da je *uloga učitelja vođenje učenika u procesu rješavanja problema.*

Većina se učitelja *slaže* da *učenici trebaju biti aktivno uključeni u eksperimente i otkrivanje*, a istodobno, u ostvarivanju toga cilja važnim čimbenikom drže stav da *je uloga učitelja vođenje učenika u procesu rješavanja problema.*

Iz grafa je vidljiv odnos stavova - *Uloga učitelja je vođenje učenika u procesu rješavanja problema* i *Umjetnost treba usmjeriti na osobni izričaj i kreativnost.*

Graf 93: Odnos stavova - Uloga je učitelja da vodi učenike u procesu rješavanja problema (6) i Umjetnost treba usmjeriti na osobni izričaj i kreativnost (7)





Ispitivanje korelativnih veza među navedenim stavovima pokazalo je nisku, pozitivnu povezanost stavova ispitanika ( $r=,253130$ ;  $rc=,064075$ ) na razini statističke značajnosti većoj od 0,05 ( $p=,00000$ ). Možemo generalizirati zaključak o povezanosti stavova - *Uloga učitelja je vođenje učenika u procesu rješavanja problema* i *Umjetnost treba usmjeriti na osobni izričaj i kreativnost*.

Tablica 50: Distribucija odgovora ispitanika o stavovima - *Uloga učitelja je vođenje učenika u procesu rješavanja problema* i *Umjetnost treba usmjeriti na osobni izričaj i kreativnost*

	G_1:1	G_2:2	G_3:3	G_4:4	G_5:5	Totals
G_1:2	1,000	0,000	3,000	7,000	4,000	15,000
Total %	,12%	0,00%	,37%	,85%	,49%	1,83%
G_2:3	0,000	1,000	6,000	11,000	4,000	22,000
Total %	0,00%	,12%	,73%	1,34%	,49%	2,69%
G_3:4	5,000	16,000	42,000	260,000	121,000	444,000
Total %	,61%	1,95%	5,13%	31,75%	14,77%	54,21%
G_4:5	3,000	6,000	19,000	108,000	202,000	338,000
Total %	,37%	,73%	2,32%	13,19%	24,66%	41,27%
All Grps	9,000	23,000	70,000	,85%	,49%	1,83%
Total %	1,10%	2,81%	8,55%	47,13%	40,42%	

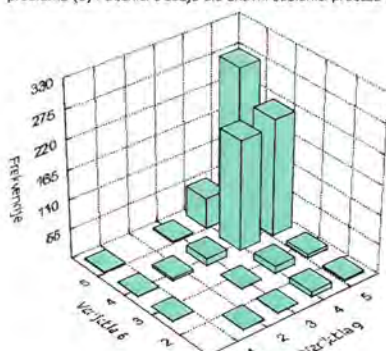
Analiza distribucije odgovora ispitanika o stavovima (tablica 50) pokazuje relativnu kontinuiranost odgovora, a izuzetak čini koncentracija ukupno 84,37 % ispitanika, onih koji se *slažu* ili *veoma slažu* da je *uloga učitelja vođenje učenika u procesu rješavanja problema*, istodobno se *slaže* i *veoma slaže* da *umjetnost treba usmjeriti na osobni izričaj i kreativnost*.

Iz svega izloženoga možemo zaključiti da većina onih, 84,37 % ispitanika, koji se *slažu* i *veoma slažu* da je *uloga učitelja vođenje učenika u procesu rješavanja problema*, istodobno prihvaća da *umjetnost treba usmjeriti na osobni izričaj i kreativnost*.

Većina se učitelja *slaže* da *umjetnost treba usmjeriti na osobni izričaj i kreativnost*, a u ostvarivanju toga drže da je *uloga učitelja vođenje učenika u procesu rješavanja problema*.

69 Iz grafa je vidljiv odnos stavova - *Uloga učitelja je vođenje učenika u procesu rješavanja problema* i *Učenici trebaju biti aktivni sudionici procesa učenja*.

Graf 94: Odnos stavova - Uloga je učitelja da vodi učenike u procesu rješavanja problema (6) i Učenici trebaju biti aktivni sudionici procesa učenja (9)



Ispitivanje korelativnih veza među navedenim stavovima pokazalo je nisku, pozitivnu povezanost stavova ispitanika ( $r=,319054$ ;  $rc=,101795$ ) na razini statističke značajnosti većoj od 0,05 ( $p=,00000$ ). Možemo generalizirati zaključak o povezanosti stavova - *Uloga učitelja je vođenje učenika u procesu rješavanja problema* i *Učenici trebaju biti aktivni sudionici procesa učenja*.

Tablica 51: Distribucija odgovora ispitanika o stavovima - *Uloga učitelja je vođenje učenika u procesu rješavanja problema* i *Učenici trebaju biti aktivni sudionici procesa učenja*

	G_1:1	G_2:2	G_3:3	G_4:4	G_5:5	Totals
G_1:2	0,000	1,000	1,000	10,000	3,000	15,000
Total %	0,00%	,12%	,12%	1,22%	,37%	1,83%
G_2:3	1,000	0,000	1,000	13,000	7,000	22,000
Total %	,12%	0,00%	,12%	1,59%	,85%	2,69%
G_3:4	1,000	5,000	13,000	206,000	219,000	444,000
Total %	,12%	,61%	1,59%	25,15%	26,74%	54,21%
G_4:5	2,000	0,000	3,000	57,000	276,000	338,000
Total %	,24%	0,00%	,37%	6,96%	33,70%	41,27%
All Grps	4,000	6,000	18,000	1,22%	,37%	1,83%
Total %	,49%	,73%	2,20%	34,92%	61,66%	

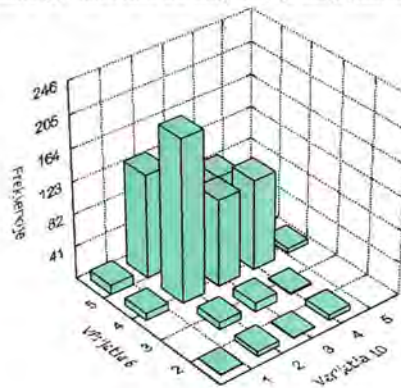
Analiza distribucije odgovora ispitanika o stavovima (tablica 51) pokazuje relativnu kontinuiranost odgovora, a izuzetak čini koncentracija ukupno 92.55 % ispitanika, onih koji se *slažu* ili *veoma slažu* da je *uloga učitelja vođenje učenika u procesu rješavanja problema, istodobno se slaže i veoma slaže da učenici trebaju biti aktivni sudionici procesa učenja.*

Iz svega izloženoga možemo zaključiti da većina onih, 92.55 % ispitanika, koji se *slažu* i *veoma slažu* da je *uloga učitelja vođenje učenika u procesu rješavanja problema, istodobno prihvaća da učenici trebaju biti aktivni sudionici procesa učenja.*

Većina se učitelja *slaže* da *učenici trebaju biti aktivni sudionici procesa učenja, a u ostvarivanju toga drže da je uloga učitelja vođenje učenika u procesu rješavanja problema.*

Iz grafa je vidljiv odnos stavova - *Uloga učitelja je vođenje učenika u procesu rješavanja problema* i *Glavni način učeničkog učenja je učenje jedan od drugoga.*

Graf 95: Odnos stavova - Uloga je učitelja da vodi učenike u procesu rješavanja problema (6) i Glavni način učeničkog učenja je učenje jedan od drugoga (10)



Ispitivanje korelativnih veza među navedenim stavovima pokazalo je nisku, pozitivnu povezanost stavova ispitanika ( $r=,041439$ ;  $r_c=,001717$ ) na razini statističke značajnosti većoj od 0,05 ( $p=,236175$ ). Ne možemo



generalizirati zaključak o povezanosti stavova - *Uloga učitelja je vođenje učenika u procesu rješavanja problema* i *Glavni je način učeničkog učenja, učenje jedan od drugoga*.

Tablica 52: Distribucija odgovora ispitanika o stavovima - *Uloga učitelja je vođenje učenika u procesu rješavanja problema* i *Glavni način učeničkog učenja je učenje jedan od drugoga*

	G_1:1	G_2:2	G_3:3	G_4:4	G_5:5	Totals
G_1:2	1,000	6,000	1,000	7,000	0,000	15,000
Total %	,12%	,73%	,12%	,85%	0,00%	1,83%
G_2:3	0,000	9,000	11,000	2,000	0,000	22,000
Total %	0,00%	1,10%	1,34%	,24%	0,00%	2,69%
G_3:4	9,000	205,000	110,000	114,000	6,000	444,000
Total %	1,10%	25,03%	13,43%	13,92%	,73%	54,21%
G_4:5	12,000	131,000	93,000	89,000	13,000	338,000
Total %	1,47%	16,00%	11,36%	10,87%	1,59%	41,27%
All Grps	22,000	,73%	,12%	,85%	19,000	1,83%
Total %	2,69%	42,86%	26,25%	25,89%	2,32%	

Analiza distribucije odgovora ispitanika o stavovima (tablica 52) pokazuje relativnu kontinuiranost odgovora, a izuzetak čini koncentracija ukupno 27,11% ispitanika, onih koji se *slažu* ili *veoma slažu* da je *uloga učitelja vođenje učenika u procesu rješavanja problema, istodobno se slaže i veoma slaže* da je *glavni način učeničkog učenja, učenje jedan od drugoga*. Izuzetak u ovome obrascu kontingentnosti čini 43,60 % ispitanika koji se slažu s tvrdnjom da je *uloga učitelja vođenje učenika u procesu rješavanja problema*, ali se ne slažu da je *glavni način učeničkog učenja, učenje jedan od drugoga*.

Iz svega izloženoga možemo zaključiti da većina onih, 27,11 % ispitanika, koji se *slažu* i *veoma slažu* da je *uloga učitelja vođenje učenika u procesu rješavanja problema*, istodobno prihvaća da je *glavni način učeničkog učenja, učenje jedan od drugoga*.

Tek se manji broj učitelja slaže da *učenici trebaju biti aktivni sudionici procesa učenja*, a istodobno da je *uloga učitelja vođenje učenika u procesu rješavanja problema*.

#### 4.4. SOCIJALNI ODNOSI U RAZREDU

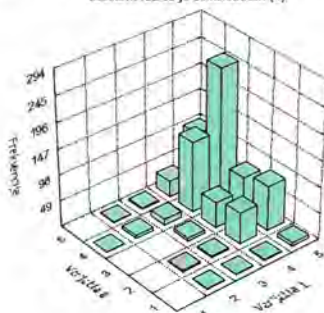
Ispitali smo kakve su relacije socijalnih odnosa u razredu s ostalim strukturnim elementima progresivističke pedagogije učitelja osnovne škole - školskim programom, metodama učenja i ulogom učitelja u odgojno-obrazovnom procesu.

##### 4.4.1. SOCIJALNI ODNOSI U RAZREDU I ŠKOLSKI PROGRAM

U kakvim su relacijama socijalni odnosi u razredu i školski program? Ispitali smo kakav je odnos stavova o ulozi učitelja i metodama učenja. U ovome području ispitali smo stavove učitelja o sljedećim tvrdnjama: *Učinkovit razred je demokratičan*, *Svrha obrazovanja je pripremanje učenika za život*, *Školski program treba biti usmjeren na razvoj sposobnosti za rješavanje problema te učenici trebaju naučiti kako definirati, analizirati i rješavati probleme*, *Školski program trebaju zajedno oblikovati učenici, nastavnici i drugi zainteresirani akteri* i *Školski program treba razvijati na osnovi osobnih iskustava i potreba učenika*.

Iz grafa je vidljiv odnos stavova - *Svrha obrazovanja je pripremiti učenike za život* i *Učinkovit razred je demokratičan*.

Graf 96. Odnos stavova - *Svrha obrazovanja je pripremiti učenike za život* (1) i *Učinkovit razred je demokratičan* (II)



Ispitivanje korelativnih veza među navedenim stavovima pokazalo je nisku, pozitivnu povezanost stavova ispitanika ( $r=,093867$ ;  $rc=,008811$ ) na razini statističke značajnosti većoj od 0,05 ( $p=,007185$ ).

Tablica 53: Distribucija odgovora ispitanika o stavovima - *Svrha obrazovanja je pripremanje učenika za život* i *Učinkovit razred je demokratičan*

	G_1:1	G_2:2	G_3:3	G_4:4	G_5:5	Totals
G_1:1	0,000	0,000	0,000	1,000	0,000	1,000
Total %	0,00%	0,00%	0,00%	,12%	0,00%	,12%
G_2:2	1,000	3,000	0,000	6,000	1,000	11,000
Total %	,12%	,37%	0,00%	,73%	,12%	1,34%
G_3:3	1,000	3,000	6,000	11,000	3,000	24,000
Total %	,12%	,37%	,73%	1,34%	,37%	2,93%
G_4:4	2,000	59,000	48,000	134,000	30,000	273,000
Total %	,24%	7,20%	5,86%	16,36%	3,66%	33,33%
G_5:5	7,000	84,000	71,000	249,000	99,000	510,000
Total %	,85%	10,26%	8,67%	30,40%	12,09%	62,27%

Analiza distribucije odgovora ispitanika o stavovima (tablica 53) pokazuje relativnu kontinuiranost odgovora, a izuzetak čini koncentracija ukupno 62,51 % ispitanika, onih koji se *slažu* ili *veoma slažu* da je *svrha obrazovanja pripremanje učenika za život*, *istodobno se slaže i veoma slaže* da je *učinkovit razred demokratičan*. Izuzetak u ovome obrascu kontingentnosti čini 28,55 % ispitanika koji se slažu s tvrdnjom da je *svrha obrazovanja pripremanje učenika za život*, ali se ne slažu da je *učinkovit razred demokratičan*. Iz svega izloženoga možemo zaključiti da većina onih, 62,51 % ispitanika, koji se *slažu* i *veoma slažu* da je *svrha obrazovanja pripremanje učenika za život*, istodobno prihvaćaju da je *učinkovit razred demokratičan*.

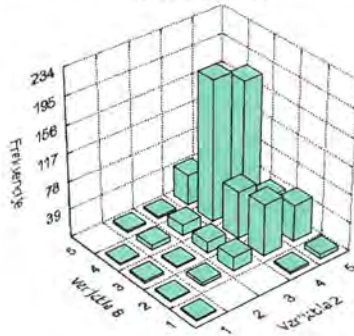
Većina se učitelja *slaže* da je *svrha obrazovanja pripremanje učenika za život*, a istodobno, u ostvarivanju toga cilja važnim čimbenikom drže postavku da je *učinkovit razred demokratičan*.



Možemo generalizirati zaključak o povezanosti stavova - *Svrha obrazovanja je pripremanje učenika za život i Učinkovit razred je demokratičan.*

Iz grafa je vidljiv odnos stavova - *Školski program treba biti usmjeren na razvoj sposobnosti za rješavanje problema te učenici trebaju naučiti kako definirati, analizirati i rješavati probleme i Učinkovit razred je demokratičan.*

Graf 97: Odnos stavova - Školski program treba biti usmjeren na razvoj sposobnosti za rješavanje problema. Učenici trebaju naučiti kako definirati, analizirati i rješavati probleme (2) i Učinkovit razred je demokratičan (8)



Ispitivanje korelativnih veza među navedenim stavovima pokazalo je nisku, pozitivnu povezanost stavova ispitanika ( $r=,203655$ ;  $rc=,041475$ ) na razini statističke značajnosti većoj od 0,05 ( $p=,00000$ ). Možemo generalizirati zaključak o povezanosti stavova - *Školski program treba biti usmjeren na razvoj sposobnosti za rješavanje problema te učenici trebaju naučiti kako definirati, analizirati i rješavati probleme i Učinkovit razred je demokratičan.*

Tablica 54: Distribucija odgovora ispitanika o stavovima - *Školski program treba biti usmjeren na razvoj sposobnosti za rješavanje problema* | *Učinkovit razred je demokratičan*

	G_1:1	G_2:2	G_3:3	G_4:4	G_5:5	Totals
G_1:1	2,000	2,000	3,000	2,000	0,000	9,000
Total %	,24%	,24%	,37%	,24%	0,00%	1,10%
G_2:2	0,000	5,000	2,000	7,000	3,000	17,000
Total %	0,00%	,61%	,24%	,85%	,37%	2,08%
G_3:3	0,000	19,000	15,000	15,000	3,000	52,000
Total %	0,00%	2,32%	1,83%	1,83%	,37%	6,35%
G_4:4	3,000	72,000	66,000	198,000	43,000	382,000
Total %	,37%	8,79%	8,06%	24,18%	5,25%	46,64%
G_5:5	6,000	51,000	39,000	179,000	84,000	359,000
Total %	,73%	6,23%	4,76%	21,86%	10,26%	43,83%

Analiza distribucije odgovora ispitanika o stavovima (tablica 54) pokazuje relativnu kontinuiranost odgovora, a izuzetak čini koncentracija ukupno 61,55 % ispitanika, onih koji se *slažu* ili *veoma slažu* da *školski program treba biti usmjeren na razvoj sposobnosti za rješavanje problema te da učenici trebaju naučiti kako definirati, analizirati i rješavati probleme, istodobno se slaže i veoma slaže da je učinkovit razred demokratičan*.

Izuzetak u ovome obrascu kontingentnosti čini 15,74 % ispitanika koji se slažu s tvrdnjom da *školski program treba biti usmjeren na razvoj sposobnosti za rješavanje problema te da učenici trebaju naučiti kako definirati, analizirati i rješavati probleme*, ali se ne slažu da *je učinkovit razred demokratičan*.

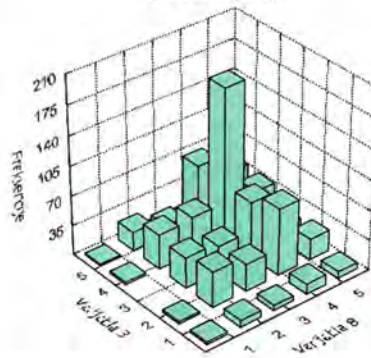
Iz svega izloženoga možemo zaključiti da većina onih, 61,55 % ispitanika, koji se *slažu* i *veoma slažu* da *školski program treba biti usmjeren na razvoj sposobnosti za rješavanje problema te da učenici trebaju naučiti kako definirati, analizirati i rješavati probleme*, istodobno prihvaćaju da *je učinkovit razred demokratičan*.

Većina se učitelja *slaže* da *školski program treba biti usmjeren na razvoj sposobnosti za rješavanje problema te da učenici trebaju naučiti kako definirati, analizirati i rješavati probleme*, a istodobno, u ostvarivanju

toga cilja važnim čimbenikom drže stav da je učinkovit razred demokratičan.

Iz grafa je vidljiv odnos stavova - *Školski program trebaju zajedno oblikovati učenici, nastavnici i drugi zainteresirani akteri* i *Učinkovit razred je demokratičan*.

Graf 98: Odnos stavova - *Školski program trebaju zajedno oblikovati učenici, nastavnici i drugi zainteresirani akteri* (3) i *Učinkovit razred je demokratičan* (8)



Ispitivanje korelativnih veza među navedenim stavovima pokazalo je nisku, pozitivnu povezanost stavova ispitanika ( $r=,157362$ ;  $rc=,024763$ ) na razini statističke značajnosti većoj od 0,05 ( $p=,000006$ ).

Tablica 55: Distribucija odgovora ispitanika o stavovima - *Školski program trebaju zajedno oblikovati učenici, nastavnici i drugi zainteresirani akteri* i *Učinkovit razred je demokratičan*

	G_1:1	G_2:2	G_3:3	G_4:4	G_5:5	Totals
G_1:1	3,000	8,000	6,000	12,000	8,000	37,000
G_2:2	3,000	42,000	32,000	79,000	25,000	181,000
G_3:3	0,000	36,000	31,000	65,000	17,000	149,000
G_4:4	3,000	41,000	44,000	178,000	40,000	306,000
G_5:5	2,000	22,000	12,000	67,000	43,000	146,000

Analiza distribucije odgovora ispitanika o stavovima (tablica 55) pokazuje relativnu kontinuiranost odgovora, a izuzetak čini koncentracija



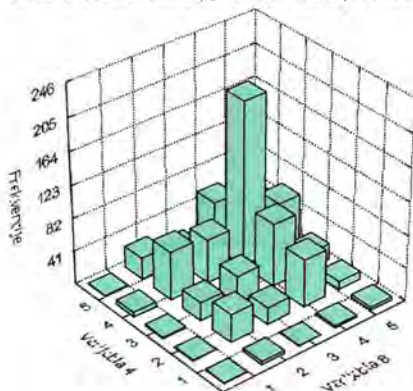
ukupno 53,23 % ispitanika, onih koji se *slažu* ili *veoma slažu* da *školski program trebaju zajedno oblikovati učenici, nastavnici i drugi zainteresirani akteri, istodobno se slaže i veoma slaže* da je *učinkovit razred demokratičan*. Izuzetak u ovome obrascu kontingentnosti čini 24,78 % ispitanika koji se slažu s tvrdnjom da je *učinkovit razred demokratičan*, ali se ne slažu da *školski program trebaju zajedno oblikovati učenici, nastavnici i drugi zainteresirani akteri*.

Iz svega izloženoga možemo zaključiti da većina onih, 53,23 % ispitanika, koji se *slažu* i *veoma slažu* da *školski program trebaju zajedno oblikovati učenici, nastavnici i drugi zainteresirani akteri*, istodobno prihvaćaju da je *učinkovit razred demokratičan*

Većina se učitelja *slaže* da *školski program trebaju zajedno oblikovati učenici, nastavnici i drugi zainteresirani akteri*, a istodobno, u ostvarivanju toga cilja važnim čimbenikom drže stav da je *učinkovit razred demokratičan*.

Iz grafa je vidljiv odnos stavova - *Školski program treba razvijati na osnovi osobnih iskustava i potreba učenika* (4) i *Učinkovit razred je demokratičan* (8)

Graf 99: Odnos stavova - Školski program treba razvijati na osnovi osobnih iskustava i potreba učenika (4) i Učinkovit razred je demokratičan (8)



Ispitivanje korelativnih veza među navedenim stavovima pokazalo je nisku, pozitivnu povezanost stavova ispitanika ( $r=,128101$ ;  $r_c=,016410$ ) na razini statističke značajnosti većoj od 0,05 ( $p=,000237$ ). Možemo generalizirati zaključak o povezanosti stavova - *Školski program treba razvijati na osnovi osobnih iskustava i potreba učenika* i *Učinkovit razred je demokratičan*.

Tablica 56: Distribucija odgovora ispitanika o stavovima - *Školski program treba razvijati na osnovi osobnih iskustava i potreba učenika* i *Učinkovit razred je demokratičan*

	G_1:1	G_2:2	G_3:3	G_4:4	G_5:5	Totals
G_1:1	1,000	4,000	1,000	3,000	4,000	13,000
Total %	,12%	,49%	,12%	,37%	,49%	1,59%
G_2:2	1,000	35,000	21,000	59,000	10,000	126,000
Total %	,12%	4,27%	2,56%	7,20%	1,22%	15,38%
G_3:3	2,000	23,000	34,000	78,000	20,000	157,000
Total %	,24%	2,81%	4,15%	9,52%	2,44%	19,17%
G_4:4	6,000	60,000	54,000	205,000	59,000	384,000
Total %	,73%	7,33%	6,59%	25,03%	7,20%	46,89%
G_5:5	1,000	27,000	15,000	56,000	40,000	139,000
Total %	,12%	3,30%	1,83%	6,84%	4,88%	16,97%

Analiza distribucije odgovora ispitanika o stavovima (tablica 56) pokazuje relativnu kontinuiranost odgovora, a izuzetak čini koncentracija ukupno 43,98 % ispitanika, onih koji se *slažu* ili *veoma slažu* da *školski program treba razvijati na osnovi osobnih iskustava i potreba učenika*, *istodobno se slaže* i *veoma slaže* da je *učinkovit razred demokratičan*.

Iz svega izloženoga možemo zaključiti da većina onih, 43,98 % ispitanika, koji se *slažu* i *veoma slažu* da *školski program treba razvijati na osnovi osobnih iskustava i potreba učenika*, istodobno prihvaćaju da je *učinkovit razred demokratičan*

Većina se učitelja *slaže* da *školski program treba razvijati na osnovi osobnih iskustava i potreba učenika*, a istodobno, u ostvarivanju

toga cilja važnim čimbenikom drže stav da je *učinkovit razred demokratičan*.

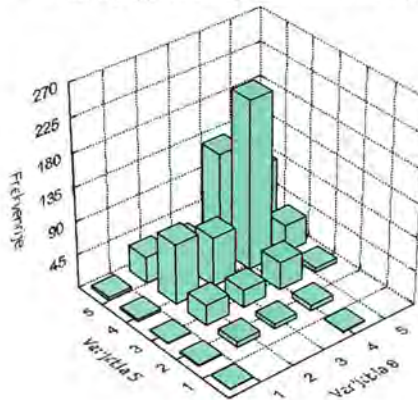
U kakvim su relacijama uloga učitelja i metode učenja ?

#### 4.4.2. SOCIJALNI ODNOSI U RAZREDU I METODE UČENJA

U kakvim su relacijama socijalni odnosi u razredu i metode učenja? Ispitali smo kakav je odnos stavova o socijalnim odnosima i metodama učenja. U ovome području ispitali smo stavove učitelja o sljedećim tvrdnjama: *Učinkovit razred je demokratičan*, *Učenici trebaju biti aktivno uključeni u eksperimente i otkrivanje*, *Umjetnost treba usmjeriti na osobni izričaj i kreativnost*, *Učenici trebaju biti aktivni sudionici procesa učenja i Glavni je način učeničkog učenja, učenje jedan od drugoga*.

Iz grafa je vidljiv odnos stavova - *Učenici trebaju biti aktivno uključeni u eksperimente i otkrivanje* i *Učinkovit razred je demokratičan*.

Graf 100: Odnos stavova - Učenici trebaju biti aktivno uključeni u eksperimente i otkrivanje (5) i Učinkovit je razred demokratičan (8)



Ispitivanje korelativnih veza među navedenim stavovima pokazalo je nisku, pozitivnu povezanost stavova ispitanika ( $r=,275163$ ;  $r_c=,075715$ ) na razini statističke značajnosti većoj od 0,05 ( $p=,00000$ ). Možemo



generalizirati zaključak o povezanosti stavova - *Učenici trebaju biti aktivno uključeni u eksperimente i otkrivanje* i *Učinkovit razred je demokratičan*.

Tablica 57: Distribucija odgovora ispitanika o stavovima - *Učenici trebaju biti aktivno uključeni u eksperimente i otkrivanje* i *Učinkovit razred je demokratičan*

	G_1:1	G_2:2	G_3:3	G_4:4	G_5:5	Totals
G_1:1	1,000	0,000	0,000	1,000	0,000	2,000
Total %	,12%	0,00%	0,00%	,12%	0,00%	,24%
G_2:2	2,000	7,000	6,000	7,000	0,000	22,000
Total %	,24%	,85%	,73%	,85%	0,00%	2,69%
G_3:3	1,000	27,000	23,000	37,000	6,000	94,000
Total %	,12%	3,30%	2,81%	4,52%	,73%	11,48%
G_4:4	3,000	80,000	66,000	226,000	37,000	412,000
Total %	,37%	9,77%	8,06%	27,59%	4,52%	50,31%
G_5:5	4,000	35,000	30,000	130,000	90,000	289,000
Total %	,49%	4,27%	3,66%	15,87%	10,99%	35,29%

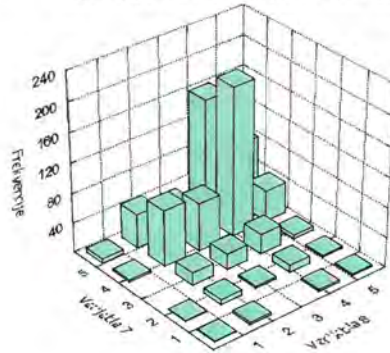
Analiza distribucije odgovora ispitanika o stavovima (tablica 57) pokazuje relativnu kontinuiranost odgovora, a izuzetak čini koncentracija ukupno 58,97 % ispitanika, onih koji se *slažu* ili *veoma slažu* da *učenici trebaju biti aktivno uključeni u eksperimente i otkrivanje*, istodobno se *slaže* i *veoma slaže* da je *učinkovit razred demokratičan*.

Iz svega izloženoga možemo zaključiti da većina onih, 58,97 % ispitanika, koji se *slažu* i *veoma slažu* da *učenici trebaju biti aktivno uključeni u eksperimente i otkrivanje*, istodobno prihvaćaju da je *učinkovit razred demokratičan*.

Većina se učitelja *slaže* da *učenici trebaju biti aktivno uključeni u eksperimente i otkrivanje*, a istodobno, u ostvarivanju toga cilja važnim čimbenikom drže stav da je *učinkovit razred demokratičan*.

Iz grafa je vidljiv odnos stavova - *Umjetnost treba usmjeriti na osobni izričaj i kreativnost* i *Učinkovit razred je demokratičan*.

Graf 101: Odnos stavova - Umjetnost treba usmjeriti na osobni izričaj i kreativnost (7) i Učinkovit razred je demokratičan (8)



Ispitivanje korelativnih veza među navedenim stavovima pokazalo je nisku, pozitivnu povezanost stavova ispitanika ( $r=,176949$ ;  $rc=,031311$ ) na razini statističke značajnosti većoj od 0,05 ( $p=,00000$ ). Možemo generalizirati zaključak o povezanosti stavova - *Umjetnost treba usmjeriti na osobni izričaj i kreativnost i Učinkovit razred je demokratičan*.

Tablica 58: Distribucija odgovora ispitanika o stavovima - *Umjetnost treba usmjeriti na osobni izričaj i kreativnost i Učinkovit razred je demokratičan*

	G_1:1	G_2:2	G_3:3	G_4:4	G_5:5	Totals
G_1:1	1,000	3,000	0,000	3,000	2,000	9,000
Total %	,12%	,37%	0,00%	,37%	,24%	1,10%
G_2:2	1,000	7,000	3,000	10,000	2,000	23,000
Total %	,12%	,85%	,37%	1,22%	,24%	2,81%
G_3:3	0,000	17,000	21,000	27,000	5,000	70,000
Total %	0,00%	2,08%	2,56%	3,30%	,61%	8,55%
G_4:4	3,000	76,000	65,000	200,000	42,000	386,000
Total %	,37%	9,28%	7,94%	24,42%	5,13%	47,13%
G_5:5	6,000	46,000	36,000	161,000	82,000	331,000
Total %	,73%	5,62%	4,40%	19,66%	10,01%	40,42%

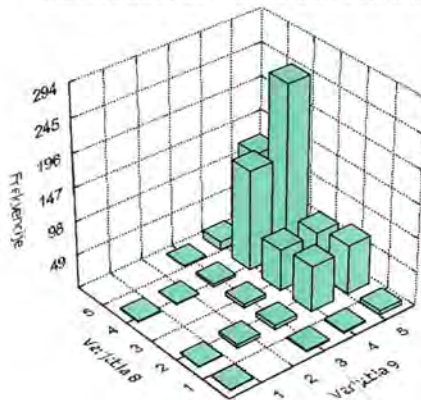
Analiza distribucije odgovora ispitanika o stavovima (tablica 58) pokazuje relativnu kontinuiranost odgovora, a izuzetak čini koncentracija ukupno 59,22 % ispitanika, onih koji se *slažu* ili *veoma slažu* da *umjetnost*

treba usmjeriti na osobni izričaj i kreativnost, istodobno se slaže i veoma slaže da je učinkovit razred demokratičan. Iz svega izloženoga možemo zaključiti da većina onih, 59,22 % ispitanika, koji se slažu i veoma slažu da umjetnost treba usmjeriti na osobni izričaj i kreativnost, istodobno prihvaćaju da je učinkovit razred demokratičan.

Većina se učitelja slaže da umjetnost treba usmjeriti na osobni izričaj i kreativnost, a istodobno, u ostvarivanju toga cilja važnim čimbenikom drže da je učinkovit razred demokratičan.

Iz grafa je vidljiv odnos stavova - Učinkovit razred je demokratičan i Učenici trebaju biti aktivni sudionici procesa učenja.

Graf 102: Odnos stavova - Učinkovit razred je demokratičan (8) i Učenici trebaju biti aktivni sudionici procesa učenja (9)



Ispitivanje korelativnih veza među navedenim stavovima pokazalo je nisku, pozitivnu povezanost stavova ispitanika ( $r=,271063$ ;  $r_c=,073475$ ) na razini statističke značajnosti većoj od 0,05 ( $p=,00000$ ).

Možemo generalizirati zaključak o povezanosti stavova - Učinkovit razred je demokratičan i Učenici trebaju biti aktivni sudionici procesa učenja.



Tablica 59: Distribucija odgovora ispitanika o stavovima - *Učinkovit razred je demokratičan i Učenici trebaju biti aktivni sudionici procesa učenja*

	G_1:1	G_2:2	G_3:3	G_4:4	G_5:5	Totals
G_1:1	1,000	0,000	2,000	2,000	6,000	11,000
Total %	,12%	0,00%	,24%	,24%	,73%	1,34%
G_2:2	1,000	5,000	6,000	66,000	71,000	149,000
Total %	,12%	,61%	,73%	8,06%	8,67%	18,19%
G_3:3	0,000	0,000	5,000	60,000	60,000	125,000
Total %	0,00%	0,00%	,61%	7,33%	7,33%	15,26%
G_4:4	2,000	1,000	4,000	146,000	248,000	401,000
Total %	,24%	,12%	,49%	17,83%	30,28%	48,96%
G_5:5	0,000	0,000	1,000	12,000	120,000	133,000
Total %	0,00%	0,00%	,12%	1,47%	14,65%	16,24%

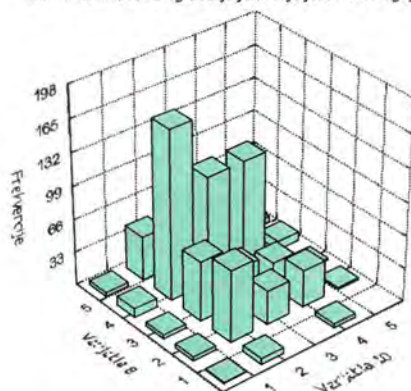
Analiza distribucije odgovora ispitanika o stavovima (tablica 59) pokazuje relativnu pravilnost. Najveći broj ispitanika ( $f=65,20$  %) *slaže se* (4 boda) ili *veoma slaže* (5) da je *učinkovit razred demokratičan*. Izuzetak u ovome obrascu kontingentnosti čini 16,73 % ispitanika koji smatraju da *učenici trebaju biti aktivni sudionici procesa učenja*, ali se ne slažu da je demokratičnost u razredu preduvjet učinkovitosti. Nasuprot ovom izuzetku, ukupno 64,23 % ispitanika, onih koji se *slažu* ili *veoma slažu* da je *učinkovit razred demokratičan*, *slaže se i veoma slaže* da *učenici trebaju biti aktivni sudionici procesa učenja*.

Iz raspodjele ovih rezultata razumljiva je i umjerena, statistički značajna, korelacija ovih stavova.

Iz svega izloženoga možemo zaključiti da većina onih, 65,20 % ispitanika, koji se *slažu* i *veoma slažu* da je demokratičnost razreda preduvjet učinkovitosti, istodobno prihvaćaju da *učenici trebaju biti aktivni sudionici procesa učenja*, odnosno smatraju da učenici moraju imati položaj subjekta procesa učenja.

Iz grafa je vidljiv odnos stavova - *Učinkovit razred je demokratičan i Glavni je način učeničkog učenja, učenje jedan od drugoga*.

Graf 103: Odnos stavova - Učinkovit razred je demokratičan (8) i  
Glavni način učeničkog učenja je učenje jedan od drugoga (10)



Ispitivanje korelativnih veza među navedenim stavovima pokazalo je nisku, pozitivnu povezanost stavova ispitanika ( $r=,095690$ ;  $rc=,009157$ ) na razini statističke značajnosti većoj od 0,05 ( $p=,006133$ ). Možemo generalizirati zaključak o povezanosti stavova - *Učinkovit razred je demokratičan i Glavni je način učeničkog učenja, učenje jedan od drugoga.*

Tablica 60: Distribucija odgovora ispitanika o stavovima - *Učinkovit razred je demokratičan i Glavni je način učeničkog učenja, učenje jedan od drugoga*

	G_1:1	G_2:2	G_3:3	G_4:4	G_5:5	Totals
G_1:1	1,000	6,000	0,000	4,000	0,000	11,000
Total %	,12%	,73%	0,00%	,49%	0,00%	1,34%
G_2:2	4,000	72,000	34,000	37,000	2,000	149,000
Total %	,49%	8,79%	4,15%	4,52%	,24%	18,19%
G_3:3	4,000	60,000	35,000	24,000	2,000	125,000
Total %	,49%	7,33%	4,27%	2,93%	,24%	15,26%
G_4:4	9,000	169,000	107,000	107,000	9,000	401,000
Total %	1,10%	20,63%	13,06%	13,06%	1,10%	48,96%
G_5:5	4,000	44,000	39,000	40,000	6,000	133,000
Total %	,49%	5,37%	4,76%	4,88%	,73%	16,24%

Analiza distribucije odgovora ispitanika (tablica 60) o stavovima ne pokazuje određenu pravilnost, odnosno odgovori su raspršeni.

Iz svega izloženoga možemo zaključiti da, iako se samo 19,77 % ispitanika *slaže* i *veoma slaže* da je demokratičnost razreda preduvjet učinkovitosti, među elemente demokratičnosti ne ubrajaju *učenje jedan od drugoga kao glavni način učeničkog učenja*.

Korelacija stava *učinkovit razred je demokratičan* sa svim ostalim stavovima je pozitivna, ali veoma niska, odnosno niska (kreće se od  $r=0,09$  do  $r=0,28$ ). Ovaj zaključak možemo generalizirati na populaciju učitelja osnovne škole. Odgovori ispitanika o stavu - *učinkovit razred je demokratičan*, najviše koreliraju sa sljedećim stavovima - *Učenici trebaju biti aktivno uključeni u eksperimente i otkrivanje* ( $r=,28$ ); *Učenici trebaju biti aktivni sudionici procesa učenja*. ( $r=,27$ ); *Školski program treba biti usmjeren na razvoj sposobnosti za rješavanje problema te učenici trebaju naučiti kako definirati, analizirati i rješavati probleme* ( $r=,20$ ) i *Uloga učitelja je vođenje učenika u procesu rješavanja problema* ( $r=,20$ ).

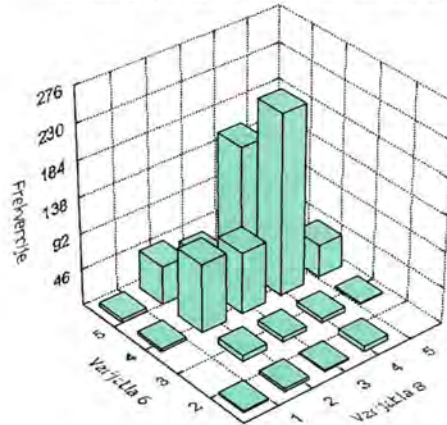
#### 4.4.3. SOCIJALNI ODNOSI U RAZREDU I ULOGA UČITELJA

U kakvim su relacijama uloga učitelja i socijalni odnosi u razredu ? Ispitali smo kakav je odnos stavova o socijalnim odnosima i ulozi učitelja. U ovome području ispitali smo stavove učitelja o sljedećim tvrdnjama: *Uloga učitelja je vođenje učenika u procesu rješavanja problema* i *Učinkovit razred je demokratičan*.

Iz grafa je vidljiv odnos stavova - *Uloga učitelja je vođenje učenika u procesu rješavanja problema* i *Učinkovit razred je demokratičan*.



Graf 104: Odnos stavova - Uloga je učitelja da vodi učenike u procesu rješavanja problema (6) i Učinkovit razred je demokratičan (8)



Ispitivanje korelativnih veza među navedenim stavovima pokazalo je nisku, pozitivnu povezanost stavova ispitanika ( $r=,199948$ ;  $rc=,039979$ ) na razini statističke značajnosti većoj od 0,05 ( $p=,00000$ ). Možemo generalizirati zaključak o povezanosti stavova - *Uloga učitelja je vođenje učenika u procesu rješavanja problema i Učinkovit razred je demokratičan.*

Tablica 61: Distribucija odgovora ispitanika o stavovima - *Uloga učitelja je vođenje učenika u procesu rješavanja problema i Učinkovit razred je demokratičan*

	G_1:1	G_2:2	G_3:3	G_4:4	G_5:5	Totals
G_1:2	2,000	4,000	2,000	7,000	0,000	15,000
Total %	,24%	,49%	,24%	,85%	0,00%	1,83%
G_2:3	0,000	8,000	6,000	6,000	2,000	22,000
Total %	0,00%	,98%	,73%	,73%	,24%	2,69%
G_3:4	4,000	88,000	79,000	231,000	42,000	444,000
Total %	,49%	10,74%	9,65%	28,21%	5,13%	54,21%
G_4:5	5,000	49,000	38,000	157,000	89,000	338,000
Total %	,61%	5,98%	4,64%	19,17%	10,87%	41,27%

Analiza distribucije odgovora ispitanika o stavovima (tablica 61) pokazuje relativnu kontinuiranost odgovora, a izuzetak čini koncentracija ukupno 63,38 % ispitanika, onih koji se *slažu* ili *veoma slažu* da je *uloga učitelja vođenje učenika u procesu rješavanja problema, istodobno se slaže i veoma slaže* da je *učinkovit razred demokratičan*. Izuzetak u ovome obrascu kontingentnosti čini 17,82 % ispitanika koji se slažu s tvrdnjom da je *uloga učitelja vođenje učenika u procesu rješavanja problema*, ali se ne slažu da je *učinkovit razred demokratičan*,

Iz svega izloženoga možemo zaključiti da većina onih, 63,38 % ispitanika, koji se *slažu* i *veoma slažu* da je demokratičnost razreda preduvjet učinkovitosti, istodobno prihvaćaju da je *uloga učitelja vođenje učenika u procesu rješavanja problema*.

Većina se učitelja *slaže* da je *uloga učitelja vođenje učenika u procesu rješavanja problema*, a istodobno, u ostvarivanju toga cilja važnim čimbenikom drže učinkovitosti u učenju, a demokratičnost razreda preduvjetom te učinkovitosti.

#### IV. ZAKLJUČCI



Predmet su ovoga istraživanja, najšire gledano, suvremeni pogledi progresivističke pedagogije na ulogu učitelja, implicitne progresivističke pedagogije učitelja, odnosno predmet je nova profesionalizacija učiteljstva u stvaranju uvjeta za učinkovito i društveno relevantno učenje. Polazimo od teorijski elaboriranog stava da ključnu ulogu u poticanju promjena u školskom obrazovanju, prije svega shvaćanjem škole i razreda kao zajednice, ima učiteljstvo.

Za konceptualizaciju škole kao zajednice važna su inicijalna epistemoloških uvjerenja učitelja, odgojno-obrazovne filozofije učitelja, odnosno implicitne (osobne) pedagogije. Pod implicitnim pedagogijama učiteljima (epistemološkim uvjerenjima učitelja) podrazumijevamo uvjerenja učitelja o svrsi škole, obrazovanja, prirodi djeteta, učenju i poučavanju. Ona su rezultat prethodnih osobnih i obrazovnih iskustava učitelja, profesionalnog obrazovanja u učiteljskim učilištima i nastavnih iskustava.

Na temelju implicitnih pedagogija učitelja oblikuju se dominantni teorijski i praktični koncepti i modeli uloge učitelja. U ponašajnim pedagoškim teorijama uloga se učitelja konceptualizira transmisivskim modelom učitelja (reprezent, medijator i evaluator legitimiran društvenim autoritetom). U ovome se modelu učitelj shvaća kao izvor informacija i prenositelja znanja.

Suvremene se postavke progresivističke pedagogije danas argumentiraju u raznolikim konstruktivističkim pedagoškim konceptima koje školovanje sagledava u pluralističkome kontekstu socijalno konstruirane zbilje, a uloge učitelja unutar transakcijskog modela učitelja. U tome pristupu pojedinci i skupine produkcijom značenja i narativnim interpretacijama raznolikih interesa konstruiraju i konstituiraju zajednicu od lokalne ka širim razinama, razreda, školske smjene, škole i zajednice.

Svrha je ovoga empirijskog istraživanja stjecanje spoznaja o uvjerenjima učitelju osnovne škole. Od mnoštva utjecajnih karakteristika i obilježja učitelja, sukladno suvremenim pogledima konstruktivističke

pedagogije na učitelja kao vodećeg subjekta promjena, odabrali smo implicitnu progresivističku pedagogiju učitelja.

Opći je cilj ovoga istraživanja bio utvrditi strukturu implicitne progresivističke pedagogije učitelja osnovne škole u RH, a zadaće sljedeće:

- ispitati zastupljenost implicitne progresivističke pedagogije u populaciji učitelja osnovne škole u RH;
- ispitati povezanost među osnovnim strukturnim elementima koji čine progresivističku pedagogiju učitelja osnovne škole: svrha i ciljevi odgoja i obrazovanja; nastavni sadržaji; uloga i zadaće učitelja; metode učenja i poučavanja; položaj učenika – pojedinca u odgoju i obrazovanju;
- ispitati prihvaćanje implicitne progresivističke pedagogije učitelja s obzirom na spol učitelja, stručnu spremu učitelja, radno iskustvo i radno mjesto učitelja.

Empirijsko istraživanje provedeno je na uzorku od 819 ispitanika na području RH. Uzorkom su obuhvaćeni učitelji osnovne škole. Uzorak obuhvaća 188 ili 22,95 % ispitanika te 629 ispitanica koje čine 76,80 % ispitanika u uzorku. Nadalje, od ukupno 819 ispitanika – učitelja osnovne škole u uzorku je evidentirano 334 ili 40,78 % ispitanika sa visokom stručnom spremom, 456 ili 55,68 % ispitanika sa višom stručnom spremom. U uzorku je evidentirano 373 ili 45,54 % ispitanika na radnom mjestu razredna nastava te 408 ili 49,82 % ispitanika na radnom mjestu predmetna nastava. Nadalje, uzorak obuhvaća 223 ili 27,22 % ispitanika do 10 godina radnog iskustva, 186 ili 22,71 % ispitanika sa 10 do 20 godina radnog iskustva te 407 ili 49,69 % ispitanika u uzorku sa više od 20 godina radnog iskustva.

Kakva je zastupljenost implicitne progresivističke pedagogije u populaciji učitelja osnovne škole u RH ?

Učitelji osnovne škole imaju pozitivan stav prema postavkama implicitne progresivističke pedagogije. Srednja vrijednost rezultata ispitanika iznosi  $M = 39,65446$ ;  $\sigma = 4,348399$ ; granice pouzdanosti  $M = 39,35 - 39,95$  bodova na razini pouzdanosti  $\pm 95,000$  %). Iz podatka da 799 ili 97,57 ispitanika ima umjereno pozitivan ili veoma pozitivan stav prema progresivističkoj pedagogiji zaključujemo da su među učiteljima

osnovne škole u Hrvatskoj stavovi progresivističke pedagogije izuzetno rasprostranjeni. Niti jedan ispitanik nema veoma negativan stav o progresivističkoj pedagogiji. Navedeni rezultati i izvedeni zaključci upućuju na sljedeću implikaciju - ako su učitelji glavni akteri reforme, u osnovnom školstvu postoje, barem u ovome segmentu, solidne pretpostavke za uspješnu reformu osnovne škole u RH.

Kakve su razlike u stavovima ispitanika o implicitnoj progresivističkoj pedagogiji s obzirom na neovisne varijable istraživanja: spol, radno mjesto, radno iskustvo i stupanj stručne spreme?

Ispitanici se razlikuju u stavu prema progresivističkoj pedagogiji s obzirom na varijablu spol. U odnosu na učitelje ( $M= 38,52$ ;  $\sigma= 4,39$ ), učiteljice imaju pozitivniji stav ( $M= 39,99$ ;  $\sigma=4,28$ ). Razlika je statistički signifikantna pa možemo zaključiti da će u populaciji, dakle, među učiteljima osnovne škole u RH, učiteljice imati pozitivniji stav o implicitnoj progresivističkoj pedagogiji negoli učitelji.

Nadalje, učitelji osnovne škole u RH razlikuju se u stavu prema progresivističkoj pedagogiji i s obzirom na varijablu stupanj stručne spreme. U odnosu na učitelje sa srednjom i višom spremom najpozitivniji stav imaju učitelji s visokom spremom ( $M= 39,77,52$ ;  $\sigma= 4,43$ ). Razlika nije statistički signifikantna pa ne možemo zaključiti da će u populaciji, dakle, među učiteljima osnovne škole u RH učitelji s visokom stručnom spremom imati pozitivniji stav o implicitnoj progresivističkoj pedagogiji negoli učitelji sa srednjom i višom stručnom spremom.

Istraživanje je pokazalo da se ispitanici razlikuju u stavu prema progresivističkoj pedagogiji i s obzirom na varijablu radno iskustvo. U odnosu na stav ispitanika koji imaju više od 10 godina radnog iskustva Ispitanici do 10 godina radnog iskustva ( $M= 40,08$ ;  $\sigma= 4,35$ ) imaju nešto pozitivniji stav o implicitnoj progresivističkoj pedagogiji učitelja. Razlika nije statistički signifikantna pa ne možemo zaključiti da će u populaciji učitelja stav o implicitnoj progresivističkoj pedagogiji razlikovati s obzirom na radno iskustvo.



Istraživanje je pokazalo da se ispitanici razlikuju u stavu prema progresivističkoj pedagogiji i s obzirom na varijablu radno mjesto. U odnosu na ispitanike u predmetnoj nastavi ( $M= 39,45$ ;  $\sigma=4,39$ ), ispitanice razrednoj nastavi imaju neznatno pozitivniji stav ( $M= 39,99$ ;  $\sigma= 4,15$ ) o implicitnoj progresivističkoj pedagogiji učitelja. Razlika nije statistički signifikantna pa ne možemo zaključiti da će u populaciji učitelja osnovne škole, učitelji u razrednoj nastavi imati pozitivniji stav o implicitnoj progresivističkoj pedagogiji negoli učitelji u predmetnoj nastavi.

U fokus ovoga istraživanje stavili smo strukturu stavova učitelja osnovne škole o progresivističkoj pedagogiji. Temeljna uvjerenja i stavovi učitelja o implicitnoj progresivističkoj pedagogiji imaju važnu ulogu u pristupu projektiranju i metodologiji revizije curriculumakurikuluma, odnosno razvoju novih curricula u sklopu reforme hrvatskog osnovnog školstva.

Kakva je distribucija stavova o elementima implicitne progresivističke pedagogije (svrha, ciljevi odgoja i obrazovanja i nastavni sadržaji; metode učenja i poučavanja; uloga i zadaće učitelja; položaj učenika – pojedinca u odgoju i obrazovanju) u populaciji učitelja osnovne škole u RH?

U empirijskom istraživanju implicitne progresivističke pedagogije ispitivali smo sljedeće strukturne elemente odgojno-obrazovnog procesa:

- školski program - svrha i ciljevi odgoja i obrazovanja, nastavni program i sadržaji znanja;
- metode i oblici učenja i poučavanja;
- uloga, položajem i zadaća učitelja u procesu odgoja i obrazovanja;
- položaj učenika u odgoju i obrazovanju.

Kakav je stav ispitanika o svrsi obrazovanja, konkretnije - stavu da je *svrha obrazovanja pripremanje učenika za život?*

Učitelji osnovne škole imaju veoma pozitivan stav da je *svrha obrazovanja pripremanje učenika za život*. Srednja vrijednost rezultata ispitanika iznosi ( $M= 4,56$  bodova;  $\sigma= 0,63$ ; granice pouzdanosti  $M= 4,51-4,61$  bodova na razini pouzdanosti  $\pm 95,000\%$ ). Iz podatka da  $95,60\%$

ispitanika ima umjereno pozitivan ili veoma pozitivan stav zaključili smo da je stav da je *svrha obrazovanja pripremanje učenika za život* među učiteljima osnovne škole u Hrvatskoj izuzetno rasprostranjen.

Iz dobivenih rezultata smo zaključili da će u populaciji, učitelji imati veoma pozitivan stav da je *svrha obrazovanja pripremanje učenika za život*.

Kakve su razlike u stavovima ispitanika s obzirom na neovisne varijable istraživanja: spol, radno mjesto, radno iskustvo i stupanj stručne spreme?

Ispitanici se razlikuju u stavu da je *svrha obrazovanja pripremanje učenika za život* s obzirom na varijablu spol. U odnosu na učitelje ( $M = 4,50$ ;  $\sigma = ,69$ ), učiteljice imaju neznatno pozitivniji stav ( $M = 4,58$ ;  $\sigma = ,61$ ). Razlika nije statistički signifikantna.

Ispitanici se razlikuju u stavu da je *svrha obrazovanja pripremanje učenika za život* s obzirom na varijablu stupanj stručne spreme. Razlika nije statistički signifikantna. Zaključak da će se u populaciji učitelja osnovne škole stav da je *svrha obrazovanja pripremanje učenika za život* razlikovati s obzirom na stupanj stručne spreme učitelja ne možemo generalizirati.

Ispitanici se razlikuju u stavu da je *svrha obrazovanja pripremanje učenika za život* s obzirom na varijablu radno iskustvo. Razlika nije statistički signifikantna. Dakle, ne možemo zaključiti da će se u populaciji, učitelji osnovne škole razlikovati u stavu da je *svrha obrazovanja pripremanje učenika za život* s obzirom na stupanj stručne spreme.

Ispitanici se razlikuju u stavu da je *svrha obrazovanja pripremanje učenika za život* s obzirom na varijablu radno mjesto. U odnosu na stav ispitanika u predmetnoj nastavi ( $M = 4,52$ ;  $\sigma = ,65$ ), ispitanici u razrednoj nastavi ( $M = 4,62$ ;  $\sigma = ,60$ ), maju neznatno pozitivniji stav.

Učitelji osnovne škole u RH međusobno se razlikuju u stavu da je *svrha obrazovanja pripremanje učenika za život* s obzirom na varijablu radno iskustvo. Razlika je statistički signifikantna. Dakle, možemo zaključiti da će se u populaciji, učitelji osnovne škole razlikovati u stavu da je *svrha obrazovanja pripremanje učenika za život* s obzirom na radno mjesto.

Sukladno zadaćama istraživanja ispitali smo stav ispitanika o usmjerenosti školskog programa na razvoj sposobnosti za rješavanje problema, konkretnije - stav o tome treba li *školski program biti usmjeren na razvoj sposobnosti za rješavanje problema. trebaju li učenici naučiti kako definirati, analizirati i rješavati probleme?*

Učitelji osnovne škole imaju veoma pozitivan stav da *školski program treba biti usmjeren na razvoj sposobnosti za rješavanje problema te da učenici trebaju naučiti kako definirati, analizirati i rješavati probleme*. Srednja vrijednost rezultata ispitanika iznosi ( $M= 4,30$  bodova ;  $\sigma= 0,77$ ; granice pouzdanosti  $M= 4,25 - 4,35$  bodova na razini pouzdanosti  $\pm 95,000\%$ ).

Iz podatka da 90,47 % učitelja ima umjereno pozitivan ili veoma pozitivan stav da *školski program treba biti usmjeren na razvoj sposobnosti za rješavanje problema te da učenici trebaju naučiti kako definirati, analizirati i rješavati probleme* zaključili smo da je ovaj stav izuzetno rasprostranjen među učiteljima osnovne škole u Hrvatskoj. Neznatan broj učitelja, 3,16 % ispitanika, ne prihvaća ovaj stav.

Iz dobivenih rezultata smo zaključili da će u populaciji, učitelji osnovne škole u RH imati veoma pozitivan stav da *školski program treba biti usmjeren na razvoj sposobnosti za rješavanje problema te da učenici trebaju naučiti kako definirati, analizirati i rješavati probleme*.

Kakve su razlike u stavovima ispitanika s obzirom na neovisne varijable istraživanja: spol, radno mjesto, radno iskustvo i stupanj stručne spreme?

Ispitanici se razlikuju u stavu da *školski program treba biti usmjeren na razvoj sposobnosti za rješavanje problema te da učenici trebaju naučiti kako definirati, analizirati i rješavati probleme* s obzirom na varijablu spol. Razlika nije statistički signifikantna. Ne možemo zaključiti da će se stav učitelja osnovne škole da *školski program treba biti usmjeren na razvoj sposobnosti za rješavanje problema te da učenici trebaju naučiti kako definirati, analizirati i rješavati probleme* razlikovati s obzirom na spol učitelja.



Ispitanici se razlikuju u stavu da *školski program treba biti usmjeren na razvoj sposobnosti za rješavanje problema te da učenici trebaju naučiti kako definirati, analizirati i rješavati probleme* s obzirom na varijablu stupanj stručne spreme. Razlika nije statistički signifikantna. Ne možemo zaključiti da će se u populaciji stav učitelja osnovne škole da *školski program treba biti usmjeren na razvoj sposobnosti za rješavanje problema te da učenici trebaju naučiti kako definirati, analizirati i rješavati probleme* razlikovati s obzirom na stupanj stručne spreme učitelja.

Ispitanici se razlikuju u stavu da *školski program treba biti usmjeren na razvoj sposobnosti za rješavanje problema te da učenici trebaju naučiti kako definirati, analizirati i rješavati probleme* s obzirom na varijablu radno iskustvo. Razlika nije statistički signifikantna. Ne možemo zaključiti da će se u populaciji stav učitelja osnovne škole da *školski program treba biti usmjeren na razvoj sposobnosti za rješavanje problema te da učenici trebaju naučiti kako definirati, analizirati i rješavati probleme* razlikovati s obzirom na radno iskustvo učitelja

Ispitanici se razlikuju u stavu da *školski program treba biti usmjeren na razvoj sposobnosti za rješavanje problema te da učenici trebaju naučiti kako definirati, analizirati i rješavati probleme* s obzirom na varijablu radno mjesto. Razlika nije statistički signifikantna. Ne možemo zaključiti da će se u populaciji, stav učitelja osnovne škole da *školski program treba biti usmjeren na razvoj sposobnosti za rješavanje problema te da učenici trebaju naučiti kako definirati, analizirati i rješavati probleme* razlikovati s obzirom na radno mjesto učitelja.

Sukladno zadaćama istraživanja ispitali smo stav ispitanika o ulogama aktera oblikovanja školskog programa, konkretnije - stav o tome trebaju li školski program zajedno oblikovati učenici, nastavnici i drugi zainteresirani akteri?

Učitelji osnovne škole imaju pozitivan stav da *školski program trebaju zajedno oblikovati učenici, nastavnici i drugi zainteresirani akteri*. Srednja vrijednost rezultata ispitanika iznosi ( $M= 3,42$  bodova ;  $\sigma= 1,14$ ;

granice pouzdanosti  $M = 3,34 - 3,49$  bodova na razini pouzdanosti  $\pm 95,000\%$ ).

Iz podatka da 55,18 % učitelja ima umjereno pozitivan ili veoma pozitivan stav da *školski program trebaju zajedno oblikovati učenici, nastavnici i drugi zainteresirani akteri*, zaključili smo da je ovaj stav tek natpolovično rasprostranjen među učiteljima osnovne škole u Hrvatskoj. Znatan broj učitelja, 26,61 % ispitanika, ne prihvaća ovaj stav, a neodlučnih je 18,19 %.

Iz dobivenih rezultata smo zaključili da će u populaciji, učitelji osnovne škole u RH tek natpolovična većina imati veoma pozitivan stav da *školski program trebaju zajedno oblikovati učenici, nastavnici i drugi zainteresirani akteri*. Podatka da svaki četvrti učitelj ne prihvaća ovaj stav učitelji govori o snazi uvjerenja o transmisivskoj ulozi učitelja.

Kakve su razlike u stavovima ispitanika s obzirom na neovisne varijable istraživanja: spol, radno mjesto, radno iskustvo i stupanj stručne spreme?

Ispitanici se razlikuju u stavu da *školski program trebaju zajedno oblikovati učenici, nastavnici i drugi zainteresirani akteri* s obzirom na varijablu spol. Razlika nije statistički signifikantna. Ne možemo zaključiti da će se stav učitelja osnovne škole da *školski program trebaju zajedno oblikovati učenici, nastavnici i drugi zainteresirani akteri* razlikovati s obzirom na spol učitelja.

Ispitanici se razlikuju u stavu da *školski program trebaju zajedno oblikovati učenici, nastavnici i drugi zainteresirani akteri* s obzirom na varijablu stupanj stručne spreme. U odnosu na stav ispitanika sa visokom stručnom spremom ( $M = 3,31$ ;  $\sigma = 1,22$ ), u našem uzorku ispitanici sa višom stručnom spremom imaju pozitivniji stav ( $M = 3,49$ ;  $\sigma = 1,09$ ), a ispitanici sa srednjom stručnom spremom još pozitivniji stav ( $M = 3,75$ ;  $\sigma = 1,15$ ). Razlika je statistički signifikantna. Možemo zaključiti da će se u populaciji stav učitelja osnovne škole da *školski program trebaju zajedno oblikovati učenici, nastavnici i drugi zainteresirani akteri* razlikovati s obzirom na stupanj stručne spreme učitelja.



Ispitanici se razlikuju u stavu da *školski program trebaju zajedno oblikovati učenici, nastavnici i drugi zainteresirani akteri* s obzirom na varijablu radno iskustvo. U odnosu na stav ispitanika koji imaju do 10 godina radnog iskustva ( $M= 3,26$ ;  $\sigma= 1,19$ ), u našem uzorku ispitanici koji imaju od 10 do 20 godina radnog iskustva imaju pozitivniji stav ( $M= 3,41$ ;  $\sigma=1,19$ ), a ispitanici sa više od 20 godina radnog iskustva još pozitivniji stav ( $M= 3,51$ ;  $\sigma=1,15$ ). Razlika je statistički signifikantna. Možemo zaključiti da će se u populaciji stav učitelja osnovne škole da *školski program trebaju zajedno oblikovati učenici, nastavnici i drugi zainteresirani akteri* razlikovati s obzirom na stupanj stručne sprema učitelja.

Ispitanici se razlikuju u stavu da *školski program trebaju zajedno oblikovati učenici, nastavnici i drugi zainteresirani akteri* s obzirom na varijablu radno mjesto. U odnosu na stav ispitanika u razrednoj nastavi ( $M= 3,52$ ;  $\sigma= 1,08$ ), u našem uzorku ispitanici u predmetnoj nastavi imaju neznatno manje pozitivan stav ( $M= 3,34$ ;  $\sigma= 1,19$ ). Razlika je statistički signifikantna. Možemo zaključiti da će se u populaciji stav učitelja osnovne škole da *školski program trebaju zajedno oblikovati učenici, nastavnici i drugi zainteresirani akteri* razlikovati s obzirom na radno mjesto učitelja.

Sukladno zadaćama istraživanja ispitali smo stav ispitanika o osnovama školskog programa, konkretnije - stav da *školski program treba razvijati na osnovi osobnih iskustava i potreba učenika*?

Učitelji osnovne škole imaju pozitivan stav da školski program treba razvijati na osnovi osobnih iskustava i potreba učenika. Srednja vrijednost rezultata ispitanika iznosi  $M= 3,62$  boda;  $\sigma= 0,99$ ; granice pouzdanosti  $M= 3,55 - 3,69$  boda na razini pouzdanosti  $\pm 95,000\%$ ). Iz podatka da 63,85 % učitelja ima umjereno pozitivan ili veoma pozitivan stav da *školski program treba razvijati na osnovi osobnih iskustava i potreba učenika*, zaključili smo da je ovaj stav solidno rasprostranjen među učiteljima osnovne škole u Hrvatskoj. Manji broj učitelja, 16,96 % ispitanika, ne prihvaća ovaj stav, a neodlučno je 19,16 % ispitanika. Iz dobivenih rezultata smo zaključili da će u populaciji, učitelji osnovne škole u



RH imati veoma pozitivan stav da školski program treba razvijati na osnovi osobnih iskustava i potreba učenika.

Kakve su razlike u stavovima ispitanika s obzirom na neovisne varijable istraživanja: spol, radno mjesto, radno iskustvo i stupanj stručne spreme?

Ispitanici se razlikuju u stavu da školski program treba razvijati na osnovi osobnih iskustava i potreba učenika s obzirom na varijablu spol. U odnosu na stav ispitanika ( $M= 3,42$ ;  $\sigma= 1,04$ ), u našem uzorku ispitanice imaju pozitivniji stav ( $M= 3,68$ ;  $\sigma=,96$ ). Razlika je statistički signifikantna. Možemo zaključiti da će se u populaciji stav učitelja osnovne škole da školski program treba razvijati na osnovi osobnih iskustava i potreba učenika razlikovati s obzirom na spol učitelja.

Ispitanici se razlikuju u stavu da školski program treba razvijati na osnovi osobnih iskustava i potreba učenika s obzirom na varijablu stupanj stručne spreme. Razlika nije statistički signifikantna. Ne možemo zaključiti da će se u populaciji stav učitelja osnovne škole da školski program treba razvijati na osnovi osobnih iskustava i potreba učenika razlikovati s obzirom na stupanj stručne spreme učitelja.

Ispitanici se razlikuju u stavu da školski program treba razvijati na osnovi osobnih iskustava i potreba učenika s obzirom na varijablu iskustvo. Razlika nije statistički signifikantna. Možemo zaključiti da će se stav učitelja osnovne škole u populaciji da školski program treba razvijati na osnovi osobnih iskustava i potreba učenika razlikovati s obzirom na radno iskustvo učitelja.

Ispitanici se razlikuju u stavu da školski program treba razvijati na osnovi osobnih iskustava i potreba učenika s obzirom na varijablu radno mjesto. Razlika nije statistički signifikantna. Ne možemo zaključiti da će se stav učitelja osnovne škole da školski program treba razvijati na osnovi osobnih iskustava i potreba učenika, razlikovati s obzirom na radno mjesto učitelja.

Sukladno zadaćama istraživanja ispitali smo stav ispitanika o istraživanjima učenika, konkretnije - stav o tome trebaju li učenici biti aktivno uključeni u eksperimente i otkrivanje ?

Učitelji osnovne škole imaju veoma pozitivan stav da učenici trebaju biti aktivno uključeni u eksperimentiranje i otkrivanje. Srednja vrijednost rezultata ispitanika iznosi  $M = 4,18$  bodova;  $\sigma = 0,75$ ; granice pouzdanosti  $M = 4,13 - 4,23$  boda na razini pouzdanosti  $\pm 95,000\%$ . Iz podatka da  $85,58\%$  učitelja ima umjereno pozitivan ili veoma pozitivan stav da učenici trebaju biti aktivno uključeni u eksperimentiranje i otkrivanje zaključili smo da je ovaj stav izuzetno rasprostranjen među učiteljima osnovne škole u Hrvatskoj. Neznatan broj učitelja,  $2,92\%$  ispitanika, ne prihvaća ovaj stav. Iz dobivenih rezultata smo zaključili da će u populaciji, učitelji osnovne škole u RH imati veoma pozitivan stav da učenici trebaju biti aktivno uključeni u eksperimentiranje i otkrivanje.

Kakve su razlike u stavovima ispitanika s obzirom na neovisne varijable istraživanja: spol, radno mjesto, radno iskustvo i stupanj stručne spreme?

Ispitanici se razlikuju u stavu da učenici trebaju biti aktivno uključeni u eksperimente i otkrivanje s obzirom na varijablu spol. U odnosu na stav ispitanika ( $M = 4,07$ ;  $\sigma = ,78$ ), u našem uzorku ispitanice imaju pozitivniji stav ( $M = 4,21$ ;  $\sigma = ,74$ ). Razlika je statistički signifikantna. Možemo zaključiti da će se u populaciji stav učitelja osnovne škole da učenici trebaju biti aktivno uključeni u eksperimente i otkrivanje, razlikovati s obzirom na spol učitelja.

Ispitanici se razlikuju u stavu da učenici trebaju biti aktivno uključeni u eksperimente i otkrivanje s obzirom na varijablu stupanj stručne spreme. U odnosu na stav ispitanika sa visokom stručnom spremom ( $M = 4,27$ ;  $\sigma = ,75$ ), u našem uzorku ispitanici sa višom stručnom spremom imaju neznatno manje pozitivan stav ( $M = 4,12$ ;  $\sigma = ,75$ ), kao i ispitanici sa srednjom stručnom spremom ( $M = 4,04$ ;  $\sigma = ,90$ ). Možemo zaključiti da će se u populaciji stav učitelja osnovne škole da učenici trebaju biti aktivno

uključeni u eksperimente i otkrivanje razlikovati s obzirom na stupanj stručne spreme učitelja,.

Ispitanici se razlikuju u stavu da učenici trebaju biti aktivno uključeni u eksperimente i otkrivanje s obzirom na varijablu radno iskustvo. U odnosu na stav ispitanika koji imaju do 10 godina radnog iskustva ( $M=4,31$ ;  $\sigma=,68$  u našem uzorku ispitanici koji imaju od 10 do 20 godina radnog iskustva imaju neznatno manje pozitivan stav ( $M=4,20$ ;  $\sigma=,78$ ), a ispitanici sa više od 20 godina radnog iskustva također manje pozitivan stav ( $M=4,09$ ;  $\sigma=,77$ ). Razlika je statistički signifikantna. Možemo zaključiti da će se u populaciji stav učitelja osnovne škole da učenici trebaju biti aktivno uključeni u eksperimente i otkrivanje, razlikovati s obzirom na radno iskustvo učitelja.

Ispitanici se razlikuju u stavu da učenici trebaju biti aktivno uključeni u eksperimente i otkrivanje s obzirom na varijablu radno mjesto. Razlika nije statistički signifikantna. Ne možemo zaključiti da će se u populaciji stav učitelja osnovne škole da učenici trebaju biti aktivno uključeni u eksperimente i otkrivanje, razlikovati s obzirom na radno mjesto učitelja.

Sukladno zadaćama istraživanja ispitali smo stav ispitanika o ulozi učitelja, konkretnije - stav o tome je li uloga učitelja vođenje učenike u procesu rješavanja problema ?

Učitelji osnovne škole imaju veoma pozitivan stav da je uloga učitelja vođenje učenike u procesu rješavanja problema. Srednja vrijednost rezultata ispitanika iznosi  $M=4,35$  bodova ;  $\sigma=0,62$ ; granice pouzdanosti  $M=4,31 - 4,39$  bodova na razini pouzdanosti  $\pm 95,000\%$ . Iz podatka da  $95,47\%$  učitelja ima umjereno pozitivan ili veoma pozitivan stav da je uloga učitelja vođenje učenike u procesu rješavanja problema zaključili smo da je ovaj stav izuzetno rasprostranjen među učiteljima osnovne škole u Hrvatskoj. Neznatan broj učitelja,  $1,83\%$  ispitanika, ne prihvaća ovaj stav. Iz dobivenih rezultata smo zaključili da će u populaciji, učitelji osnovne škole u RH imati veoma pozitivan stav da je uloga učitelja vođenje učenike



u procesu rješavanja problema. Učitelji su otvoreni za novo sagledavanje vlastite uloge u kontekstu transakcijskog modela rada učitelja.

Kakve su razlike u stavovima ispitanika s obzirom na neovisne varijable istraživanja: spol, radno mjesto, radno iskustvo i stupanj stručne spreme?

Ispitanici se razlikuju u stavu da je uloga učitelja vođenje učenike u procesu rješavanja problema s obzirom na varijablu spol. Razlika nije statistički signifikantna. Ne možemo zaključiti da će se u populaciji stav učitelja osnovne škole da je uloga učitelja vođenje učenike u procesu rješavanja problema, razlikovati s obzirom na spol učitelja.

Ispitanici se razlikuju u stavu da je uloga učitelja vođenje učenike u procesu rješavanja problema s obzirom na varijablu stupanj stručne spreme. Razlika nije statistički signifikantna. Ne možemo zaključiti da će se u populaciji stav učitelja osnovne škole da je uloga učitelja vođenje učenike u procesu rješavanja problema, razlikovati s obzirom na stupanj stručne spreme učitelja.

Ispitanici se razlikuju u stavu da je uloga učitelja vođenje učenike u procesu rješavanja problema s obzirom na varijablu radno iskustvo. Razlika nije statistički signifikantna. Ne možemo zaključiti da će se u populaciji stav učitelja osnovne škole radno iskustvo, razlikovati s obzirom na radno iskustvo.

Ispitanici se razlikuju u stavu da je uloga učitelja vođenje učenike u procesu rješavanja problema s obzirom na varijablu radno mjesto. Razlika nije statistički signifikantna. Ne možemo zaključiti da će se stav učitelja osnovne škole da je uloga učitelja vođenje učenike u procesu rješavanja problema, razlikovati s obzirom na radno mjesto.

Sukladno zadaćama istraživanja ispitali smo stav ispitanika o ulozi umjetnosti u obrazovanju, konkretnije - stav o tome treba li umjetnost usmjeriti na osobni izričaj i kreativnost ?

Učitelji osnovne škole imaju veoma pozitivan stav da *umjetnost treba usmjeriti na osobni izričaj i kreativnost*. Srednja vrijednost rezultata ispitanika iznosi  $M = 4,23$  bodova;  $\sigma = 0,81$ ; granice pouzdanosti  $M = 4,17$  -

4,28 bodova na razini pouzdanosti +/- 95,000 %. Iz podatka da 87,54 % učitelja ima umjereno pozitivan ili veoma pozitivan stav da umjetnost treba usmjeriti na osobni izričaj i kreativnost zaključili smo da je ovaj stav izuzetno rasprostranjen među učiteljima osnovne škole u Hrvatskoj. Neznatan broj učitelja, 3,89 % ispitanika, ne prihvaća ovaj stav. Iz dobivenih rezultata smo zaključili da će u populaciji, učitelji osnovne škole u RH imati veoma pozitivan stav da umjetnost treba usmjeriti na osobni izričaj i kreativnost.

Kakve su razlike u stavovima ispitanika s obzirom na neovisne varijable istraživanja: spol, radno mjesto, radno iskustvo i stupanj stručne spreme?

Ispitanici se razlikuju u stavu da umjetnost treba usmjeriti na osobni izričaj i kreativnost s obzirom na varijablu spol. U odnosu na stav ispitanika ( $M= 4,06$ ;  $\sigma= ,92$ ), u našem uzorku ispitanice imaju pozitivniji stav ( $M= 4,28$ ;  $\sigma= ,76$ ). Razlika je statistički signifikantna. Možemo zaključiti da će se u populaciji stav učitelja osnovne škole da umjetnost treba usmjeriti na osobni izričaj i kreativnost, razlikovati s obzirom na spol.

Ispitanici se razlikuju u stavu da umjetnost treba usmjeriti na osobni izričaj i kreativnost s obzirom na varijablu stupanj stručne spreme. U odnosu na stav ispitanika sa visokom stručnom spremom ( $M= 4,23$ ;  $\sigma= ,82$ ), u našem uzorku ispitanici sa višom stručnom spremom jednako pozitivan stav ( $M= 4,23$ ;  $\sigma= ,78$ ), a ispitanici sa srednjom stručnom spremom neznatno manje pozitivan stav ( $M= 4,20$ ;  $\sigma= 1,02$ ). Razlika je statistički signifikantna. Možemo zaključiti da će se u populaciji stav učitelja osnovne škole da umjetnost treba usmjeriti na osobni izričaj i kreativnost, razlikovati s obzirom na stupanj stručne spreme.

Ispitanici se razlikuju u stavu da umjetnost treba usmjeriti na osobni izričaj i kreativnost s obzirom na varijablu radno iskustvo. Opažena razlika nije statistički signifikantna. Ne možemo zaključiti da će se u populaciji stav učitelja osnovne škole da umjetnost treba usmjeriti na osobni izričaj i kreativnost, razlikovati s obzirom na radno iskustvo.

Ispitanici se razlikuju u stavu da umjetnost treba usmjeriti na osobni izričaj i kreativnost s obzirom na varijablu radno mjesto. Razlika nije statistički signifikantna. Ne možemo zaključiti da će se u populaciji stav učitelja osnovne škole da umjetnost treba usmjeriti na osobni izričaj i kreativnost, razlikovati s obzirom na radno mjesto.

Sukladno zadaćama istraživanja ispitali smo stav ispitanika o demokratičnosti kao pretpostavci učinkovitosti socijalnih odnosa u razredu, konkretnije - stav o tome je li učinkovit razred?

Učitelji osnovne škole imaju pozitivan stav da je učinkovit razred demokratičan. Srednja vrijednost rezultata ispitanika iznosi  $M= 3,60$  bodova;  $\sigma= 1,00$ ; granice pouzdanosti  $M= 3,54 - 3,67$  bodova na razini pouzdanosti  $\pm 95,000\%$ . Iz podatka da  $65,22\%$  učitelja ima umjereno pozitivan ili veoma pozitivan stav da je učinkovit razred demokratičan zaključili smo da je ovaj stav izuzetno rasprostranjen među učiteljima osnovne škole u Hrvatskoj. Svaki četvrti učitelj,  $19,53\%$  ispitanika, ne prihvaća ovaj stav, odnosno priklanja se transmisivskoj paradigmi. Iz dobivenih rezultata smo zaključili da će u populaciji, učitelji osnovne škole u RH imati pozitivan stav da je učinkovit razred demokratičan.

Kakve su razlike u stavovima ispitanika s obzirom na neovisne varijable istraživanja: spol, radno mjesto, radno iskustvo i stupanj stručne sprema?

Ispitanici se razlikuju u stavu da je učinkovit razred demokratičan s obzirom na varijablu spol. U odnosu na stav ispitanika ( $M= 3,41$ ;  $\sigma= 1,04$ ), u našem uzorku ispitanice imaju pozitivniji stav ( $M= 3,67$ ;  $\sigma=,99$ ). Razlika je statistički signifikantna. Možemo zaključiti da će se u populaciji stav učitelja osnovne škole da je učinkovit razred demokratičan, razlikovati s obzirom na spol.

Ispitanici se razlikuju u stavu da je učinkovit razred demokratičan s obzirom na varijablu stupanj stručne sprema. Razlika nije statistički signifikantna. Ne možemo zaključiti da će se u populaciji stav učitelja osnovne škole da je učinkovit razred demokratičan, razlikovati s obzirom na stupanj stručne sprema.



Ispitanici se razlikuju u stavu da je učinkovit razred demokratičan s obzirom na varijablu radno iskustvo. U odnosu na stav ispitanika koji imaju do 10 godina radnog iskustva ( $M= 3,80$ ;  $\sigma= 0,93$ ), u našem uzorku ispitanici koji imaju od 10 do 20 godina radnog iskustva imaju manje pozitivan stav ( $M= 3,66$ ;  $\sigma=1,09$ ), a ispitanici sa više od 20 godina radnog iskustva još manje pozitivan stav ( $M= 3,47$ ;  $\sigma= ,98$ ). Razlika je statistički signifikantna. Možemo zaključiti da će se u populaciji stav učitelja osnovne škole da je učinkovit razred demokratičan, razlikovati s obzirom na radno iskustvo.

Ispitanici se razlikuju u stavu da je učinkovit razred demokratičan s obzirom na varijablu radno mjesto. Razlika nije statistički signifikantna. Ne možemo zaključiti da će se stav učitelja osnovne škole da je učinkovit razred demokratičan, razlikovati s obzirom na radno mjesto.

Sukladno zadaćama istraživanja ispitali smo stav ispitanika o ulozi učenika u procesu učenja, konkretnije - stav o tome da trebaju li učenici trebaju biti aktivni sudionici procesa učenja ?

Učitelji osnovne škole imaju veoma pozitivan stav da učenici trebaju biti aktivni sudionici procesa učenja. Srednja vrijednost rezultata ispitanika iznosi  $M= 4,56$  bodova;  $\sigma= 0,62$ ; granice pouzdanosti  $M= 4,52 - 4,61$  bod na razini pouzdanosti  $\pm 95,000$  %. Iz podatka da 96,58 % učitelja ima umjereno pozitivan ili veoma pozitivan stav da učenici trebaju biti aktivni sudionici procesa učenja zaključili smo da je ovaj stav plebiscitarno prihvaćen među učiteljima osnovne škole u Hrvatskoj. Neznatan broj učitelja, 1,21 % ispitanika, ne prihvaća ovaj stav. Iz dobivenih rezultata smo zaključili da će u populaciji, učitelji osnovne škole u RH imati veoma pozitivan stav da učenici trebaju biti aktivni sudionici procesa učenja.

Kakve su razlike u stavovima ispitanika s obzirom na neovisne varijable istraživanja: spol, radno mjesto, radno iskustvo i stupanj stručne spreme?

Ispitanici se razlikuju u stavu da učenici trebaju biti aktivni sudionici procesa učenja s obzirom na varijablu spol. Razlika nije statistički

signifikantna. Ne možemo zaključiti da će se u populaciji stav učitelja osnovne škole da učenici trebaju biti aktivni sudionici procesa učenja, razlikovati s obzirom na spol.

Ispitanici se razlikuju u stavu da učenici trebaju biti aktivni sudionici procesa učenja s obzirom na varijablu stupanj stručne spreme. Ne možemo zaključiti da će se u populaciji stav učitelja osnovne škole da učenici trebaju biti aktivni sudionici procesa učenja, razlikovati s obzirom na stupanj stručne spreme.

Ispitanici se razlikuju u stavu da učenici trebaju biti aktivni sudionici procesa učenja s obzirom na varijablu radno iskustvo. Razlika nije statistički signifikantna. Ne možemo zaključiti da će se u populaciji stav učitelja osnovne škole da učenici trebaju biti aktivni sudionici procesa učenja, razlikovati s obzirom na radno iskustvo.

Ispitanici se razlikuju u stavu da učenici trebaju biti aktivni sudionici procesa učenja s obzirom na varijablu radno mjesto. Razlika nije statistički signifikantna. Ne možemo zaključiti da će se u populaciji stavovi učitelja osnovne škole da učenici trebaju biti aktivni sudionici procesa učenja, razlikovati s obzirom na radno mjesto.

Sukladno zadaćama istraživanja ispitali smo stav ispitanika o metodama učenja, konkretnije, stav o tome - je li glavni način učeničkog učenja je učenje jedan od drugoga?

Učitelji osnovne škole imaju negativan stav da je glavni način učeničkog učenja učenje jedan od drugoga. Srednja vrijednost rezultata ispitanika iznosi  $M = 2,82$  bodova;  $\sigma = 0,92$ ; granice pouzdanosti  $M = 2,76 - 2,89$  bodova na razini pouzdanosti  $\pm 95,000\%$ .

Iz podatka da samo 28,20 % učitelja ima umjereno pozitivan ili veoma pozitivan stav da je glavni način učeničkog učenja učenje jedan od drugoga zaključili smo da je ovaj stav nije dovoljno rasprostranjen među učiteljima osnovne škole u Hrvatskoj. Tek svaki četvrti učitelj prihvaća postavke konstruktivističke pedagogije o učenju u prirodnim uvjetima i autentičnim aktivnim metodama. Znatno broj učitelja, 45,53 % ispitanika, ne prihvaća da je glavni način učeničkog učenja učenje jedan od drugoga,

a neodlučno je 26,25 % ispitanika. Očito je da nisu spremni redefinirati svoju ulogu i promijeniti svoja nastavnička ponašanja u pravcu potpornih aktivnosti kojima će učenici učiti jedan od drugoga.

Iz dobivenih rezultata smo zaključili da će u populaciji, učitelji osnovne škole u RH imati negativan stav da je glavni način učeničkog učenja učenje jedan od drugoga.

Kakve su razlike u stavovima ispitanika s obzirom na neovisne varijable istraživanja: spol, radno mjesto, radno iskustvo i stupanj stručne spreme?

Ispitanici se razlikuju u stavu da je glavni način učeničkog učenja učenje jedan od drugoga s obzirom na varijablu spol. U odnosu na stav ispitanika ( $M= 2,70$ ;  $\sigma= ,69$ ), u našem uzorku ispitanice imaju pozitivniji stav ( $M= 2,86$ ;  $\sigma= ,92$ ). Razlika je statistički signifikantna. Možemo zaključiti da će u populaciji stav učitelja osnovne škole da je glavni način učeničkog učenja učenje jedan od drugoga, razlikovati s obzirom na spol. Učiteljice, u odnosu na učitelje, imaju pozitivniji stav da je glavni način učeničkog učenja učenje jedan od drugoga.

Ispitanici se razlikuju u da je glavni način učeničkog učenja učenje jedan od drugoga s obzirom na varijablu stupanj stručne spreme. Razlika nije statistički signifikantna. Ne možemo zaključiti da će se u populaciji stav učitelja osnovne škole da je glavni način učeničkog učenja učenje jedan od drugoga, razlikovati s obzirom na stupanj stručne spreme.

Ispitanici se razlikuju u stavu da je glavni način učeničkog učenja učenje jedan od drugoga s obzirom na varijablu radno iskustvo. U odnosu na stav ispitanika koji imaju do 10 godina radnog iskustva ( $M= 2,98$ ;  $\sigma= ,93$ ), u našem uzorku ispitanici koji imaju od 10 do 20 godina radnog iskustva imaju neznatno manje pozitivan stav ( $M= 2,79$ ;  $\sigma= ,87$ ), a ispitanici sa više od 20 godina radnog iskustva također neznatno manje pozitivan stav ( $M= 2,75$ ;  $\sigma= ,94$ ). Razlika je statistički signifikantna. Možemo zaključiti da će se u populaciji stav učitelja osnovne škole da je glavni način učeničkog učenja učenje jedan od drugoga, razlikovati s obzirom na radno iskustvo.



Ispitanici se razlikuju u stavu da je glavni način učeničkog učenja učenje jedan od drugoga s obzirom na varijablu radno mjesto. Razlika nije statistički signifikantna. Ne možemo zaključiti da će se u populaciji stav učitelja osnovne škole da je glavni način učeničkog učenja učenje jedan od drugoga, razlikovati s obzirom na radno mjesto.

Kakve su veze među osnovnim strukturnim elementima koji čine progresivističku pedagogiju učitelja osnovne škole?

U empirijskom istraživanju implicitne progresivističke pedagogije učitelja ispitali smo odnose sljedećih strukturnih elemenata odgojno-obrazovnog procesa:

- školskog programa - svrha i ciljevi odgoja i obrazovanja, nastavni program i sadržaja znanja;
- metoda i oblika učenja i poučavanja;
- uloge, položaja i zadaća učitelja u procesu odgoja i obrazovanja;
- položaja učenika u odgoju i obrazovanju.

Školski program obuhvaća sljedeće sadržajne elemente - svrhu i ciljeve odgoja i obrazovanja, nastavni program i sadržaje programa. U sklopu ove istraživačke zadaće ispitali smo stavove učitelja o tome je li svrha obrazovanja pripremanje učenika za život; trebali školski program usmjeriti na razvoj sposobnosti za rješavanje problema, trebaju li učenici naučiti rješavati probleme; trebaju li školski program zajedno oblikovati svi subjekti odgoja i obrazovanja i treba li školski program razvijati na osnovi osobnih iskustava i potreba učenika?

Kakav je odnos stavova o svrsi obrazovanja i školskom programu ?

Korelacija stava *Svrha obrazovanja je pripremanje učenika za život* sa stavovima o školskom programu je pozitivna, ali veoma niska, odnosno niska (kreće se od  $r=0,14$  do  $r=0,28$ ).

Možemo zaključiti da su u populaciji učitelja osnovne škole stavovi o svrsi obrazovanja i školskom programu pozitivno korelirani, iako je stupanj povezanosti veoma nizak, odnosno nizak.

Odgovori ispitanika o stavu - Svrha obrazovanja je pripremanje učenika za život, koreliraju sa sljedećim stavovima - *Školski program treba biti usmjeren na razvoj sposobnosti za rješavanje problema, učenici trebaju naučiti kako definirati, analizirati i rješavati probleme* ( $r=,231904$ ); *Školski program trebaju zajedno oblikovati učenici, nastavnici i drugi zainteresirani akteri* ( $r=,161649$ ); *Školski program treba razvijati na osnovi osobnih iskustava i potreba učenika* ( $r=,143984$ ).

Analiza ukrštanja odgovora u matrici (krostabularne tabele) stavova ukazala je na sljedeće koncentracije odgovora zbog kojih su postignute niske korelacije stavova: 87,07 % učitelja, koji prihvaćaju da je *Svrha obrazovanja je pripremanje učenika za život*, istodobno prihvaćaju da *Školski program treba biti usmjeren na razvoj sposobnosti za rješavanje problema, da učenici trebaju naučiti kako definirati, analizirati i rješavati probleme*, 53,73 % učitelja koji prihvaćaju da je *Svrha obrazovanja pripremanje učenika za život*, istodobno prihvaćaju da *školski program trebaju zajedno oblikovati učenici, nastavnici i drugi zainteresirani akteri*; 24,42 % učitelja koji prihvaćaju da je *Svrha obrazovanja pripremanje učenika za život*, a istodobno, ne slažu se sa stavom da *školski program trebaju zajedno oblikovati učenici, nastavnici i drugi zainteresirani akteri* i 61,66 % učitelja koji prihvaćaju da je *Svrha obrazovanja pripremanje učenika za život*, istodobno prihvaćaju da *školski program treba razvijati na osnovi osobnih iskustava i potreba učenika*.

Korelacija stava *Školski program treba biti usmjeren na razvoj sposobnosti za rješavanje problema te da učenici trebaju naučiti kako definirati, analizirati i rješavati probleme* sa stavovima *Školski program trebaju zajedno oblikovati učenici, nastavnici i drugi zainteresirani akteri* ( $r=,146575$ ) i *Školski program treba razvijati na osnovi osobnih iskustava i potreba učenika* ( $r=,143984$ ) je pozitivna, ali veoma niska.

Možemo zaključiti da su u populaciji učitelja osnovne škole navedeni stavovi o školskom programu pozitivno korelirani, iako je stupanj povezanosti veoma nizak.

Analiza ukrštanja odgovora u matrici (krostabularne tabele) stavova ukazala je na sljedeće koncentracije odgovora zbog kojih su postignute niske korelacije stavova: 62,51 % učitelja koji prihvaćaju da *je Školski program treba biti usmjeren na razvoj sposobnosti za rješavanje problema te da učenici trebaju naučiti kako definirati, analizirati i rješavati probleme*, istodobno prihvaćaju da *školski program trebaju zajedno oblikovati učenici, nastavnici i drugi zainteresirani akteri*; izuzetak u ovome obrascu kontingentnosti čini 28,55 % ispitanika koji prihvaćaju da *Školski program treba biti usmjeren na razvoj sposobnosti za rješavanje problema te da učenici trebaju naučiti kako definirati, analizirati i rješavati probleme*, istodobno ne prihvaćaju da *Školski program trebaju zajedno oblikovati učenici, nastavnici i drugi zainteresirani akteri*; 41,52 % učitelja koji prihvaćaju da *Školski program treba biti usmjeren na razvoj sposobnosti za rješavanje problema te da učenici trebaju naučiti kako definirati, analizirati i rješavati probleme*, istodobno prihvaćaju da *Školski program treba razvijati na osnovi osobnih iskustava i potreba učenika*.

Korelacija stavova *Školski program trebaju zajedno oblikovati učenici, nastavnici i drugi zainteresirani akteri* i *Školski program treba razvijati na osnovi osobnih iskustava i potreba učenika* ( $r=,346439$ ) je pozitivna i umjereno visoka. Možemo zaključiti da su u populaciji učitelja osnovne škole navedeni stavovi o školskom programu pozitivno korelirani te da je stupanj povezanosti umjereno visok.

Analiza ukrštanja odgovora u matrici (krostabularne tabele) stavova ukazala je na sljedeće koncentracije odgovora zbog kojih su postignute niske korelacije stavova: 41,52 % učitelja koji prihvaćaju da *Školski program trebaju zajedno oblikovati učenici, nastavnici i drugi zainteresirani akteri*, istodobno prihvaćaju da *Školski program kojega treba razvijati na osnovi osobnih iskustava i potreba učenika*.

Sumarno možemo zaključiti da su u populaciji učitelja osnovne škole svi navedeni stavovi o svrsi obrazovanja i školskom programu pozitivno korelirani iako je stupanj povezanosti relativno nizak. Razlog tome



su znatne koncentracije odgovora ispitanika koji prihvaćaju ispitivane stavove.

Kakav je odnos stavova o školskom programu i metodama učenja? Korelacija stava *Svrha obrazovanja je pripremanje učenika za život* sa stavovima o metodama učenja je pozitivna, ali veoma niska odnosno niska (kreće se od  $r=,093867$  do  $r=,204283$ )

Možemo zaključiti da su u populaciji učitelja osnovne škole stavovi o svrsi obrazovanja i školskom programu pozitivno korelirani te da je stupanj povezanosti veoma nizak. Izuzetak predstavlja stav *Glavni način učeničkog učenja učenje je jedan od drugoga* ( $r=,093867$ ) za čiju povezanost ne možemo izvesti generalizaciju.

Odgovori ispitanika o stavu - *Svrha obrazovanja je pripremanje učenika za život* najviše koreliraju sa sljedećim stavovima o metodama učenja - *Umjetnost treba usmjeriti na osobni izričaj i kreativnost* ( $r=,204283$ ); *Učenici trebaju biti aktivni sudionici procesa učenja*. ( $r=,179999$  i *Učenici trebaju biti aktivno uključeni u eksperimente i otkrivanje* ( $r=,170409$ ).

Analiza ukrštanja odgovora u matrici (krostabularne tabele) stavova ukazala je na sljedeće koncentracije odgovora zbog kojih su postignute niske korelacije stavova: 82,35 % učitelja koji prihvaćaju da *učenici trebaju biti aktivno uključeni u eksperimente i otkrivanje*, istodobno prihvaćaju da je *Svrha obrazovanja pripremanje učenika za život*, 84,50 % učitelja koji prihvaćaju da *Umjetnost treba usmjeriti na osobni izričaj i kreativnost*, istodobno prihvaćaju da je *Svrha obrazovanja je pripremanje učenika za život* i 92,31 % učitelja koji prihvaćaju da *Učenici trebaju biti aktivni sudionici procesa učenja*, istodobno prihvaćaju da je *Svrha obrazovanja pripremanje učenika za život*.

Korelacija stava *Školski program treba biti usmjeren na razvoj sposobnosti za rješavanje problema* sa stavovima *Učenici trebaju biti aktivno uključeni u eksperimente i otkrivanje*. ( $r=,249581$ ); *Umjetnost treba usmjeriti na osobni izričaj i kreativnost*. ( $r=,197902$ ) i *Učenici trebaju*

*biti aktivni sudionici procesa učenja.* ( $r=,250344$ ) je pozitivna, ali veoma niska.

Možemo zaključiti da su u populaciji učitelja osnovne škole navedeni stavovi o školskom programu pozitivno korelirani, iako je stupanj povezanosti nizak.

Analiza ukrštanja odgovora u matrici (krostabularne tabele) stavova ukazala je na sljedeće koncentracije odgovora zbog kojih su postignute niske korelacije stavova: 79,61 % učitelja koji prihvaćaju da *učenici trebaju biti aktivno uključeni u eksperimente i otkrivanje*, istodobno prihvaćaju da *Školski program treba biti usmjeren na razvoj sposobnosti za rješavanje problema te da učenici trebaju naučiti kako definirati, analizirati i rješavati probleme*; 80,46 % učitelja koji prihvaćaju da *je Školski program treba biti usmjeren na razvoj sposobnosti za rješavanje problema te da učenici trebaju naučiti kako definirati, analizirati i rješavati probleme*, istodobno prihvaćaju da *Umjetnost treba usmjeriti na osobni izričaj i kreativnost*; 87,91 % učitelja koji prihvaćaju da *Školski program treba biti usmjeren na razvoj sposobnosti za rješavanje problema te da učenici trebaju naučiti kako definirati, analizirati i rješavati probleme*, istodobno prihvaćaju da *učenici trebaju biti aktivni sudionici procesa učenja* i 26,01 % učitelja koji prihvaćaju da *Školski program treba biti usmjeren na razvoj sposobnosti za rješavanje problema te da učenici trebaju naučiti kako definirati, analizirati i rješavati probleme*, istodobno prihvaćaju da *je Glavni način učeničkog učenja učenje jedan od drugoga*. Međutim, čak 40,90 % ispitanika koji prihvaćaju da *Školski program treba biti usmjeren na razvoj sposobnosti za rješavanje problema te da učenici trebaju naučiti kako definirati, analizirati i rješavati probleme* istodobno ne prihvaćaju da *je glavni način učeničkog učenja učenje jedan od drugoga*.

Korelacija stava *Školski program trebaju zajedno oblikovati učenici, nastavnici i drugi zainteresirani akteri* sa stavovima *Učenici trebaju biti aktivno uključeni u eksperimente i otkrivanje.* ( $r=,215727$ ): *Umjetnost treba usmjeriti na osobni izričaj i kreativnost.* ( $r=,193589$ ); *Učenici trebaju biti aktivni sudionici procesa učenja.* ( $r=,168596$ ) i *Glavni način učeničkog*



*učenja učenje jedan od drugoga.* ( $r=,221925$ ) je pozitivna, ali veoma niska ili niska.

Možemo zaključiti da su u populaciji učitelja osnovne škole navedeni stavovi o školskom programu pozitivno korelirani, iako je stupanj povezanosti veoma nizak ili nizak.

Analiza ukrštanja odgovora u matrici (krostabularne tabele) stavova ukazala je na sljedeće koncentracije odgovora zbog kojih su postignute niske korelacije stavova: 50,55 % učitelja koji prihvaćaju da *Školski program trebaju zajedno oblikovati učenici, nastavnici i drugi zainteresirani akteri*, istodobno prihvaćaju da *Učenici trebaju biti aktivno uključeni u eksperimente i otkrivanje*; izuzetak u ovome obrascu kontingentnosti čini 20,27 % ispitanika koji prihvaćaju da *Učenici trebaju biti aktivno uključeni u eksperimente i otkrivanje*, istodobno ne prihvaćaju da *Školski program trebaju zajedno oblikovati učenici, nastavnici i drugi zainteresirani akteri*; 50,54 % učitelja koji prihvaćaju da *Školski program trebaju zajedno oblikovati učenici, nastavnici i drugi zainteresirani akteri*, istodobno prihvaćaju da *Umjetnost treba usmjeriti na osobni izričaj i kreativnost*; izuzetak u ovome obrascu kontingentnosti čini 21,24 % ispitanika koji prihvaćaju da *Umjetnost treba usmjeriti na osobni izričaj i kreativnost*, istodobno ne prihvaćaju da *školski program trebaju zajedno oblikovati učenici, nastavnici i drugi zainteresirani akteri*.; 54,09 % učitelja koji prihvaćaju da *Školski program trebaju zajedno oblikovati učenici, nastavnici i drugi zainteresirani akteri* istodobno prihvaćaju da *Učenici trebaju biti aktivni sudionici procesa učenja*; izuzetak u ovome obrascu kontingentnosti čini 24,88 % ispitanika koji prihvaćaju da *Učenici trebaju biti aktivni sudionici procesa učenja*, istodobno ne prihvaćaju da *školski program trebaju zajedno oblikovati učenici, nastavnici i drugi zainteresirani akteri* i 19,41 % učitelja koji prihvaćaju da *školski program trebaju zajedno oblikovati učenici, nastavnici i drugi zainteresirani akteri*, istodobno prihvaćaju da je *Glavni način učeničkog učenja učenje jedan od drugoga*; izuzetak u ovome obrascu kontingentnosti čini 22,22 % ispitanika koji prihvaćaju da *Školski program trebaju zajedno oblikovati učenici, nastavnici*



*i drugi zainteresirani akteri istodobno ne prihvaćaju da je glavni način učeničkog učenja učenje jedan od drugoga.*

Korelacija stava *Školski program treba razvijati na osnovi osobnih iskustava i potreba učenika* sa stavovima *Učenici trebaju biti aktivno uključeni u eksperimente i otkrivanje.* ( $r=,181791$ ); *Umjetnost treba usmjeriti na osobni izričaj i kreativnost.* ( $r=,246886$ ) i *Učenici trebaju biti aktivni sudionici procesa učenja.* ( $r=,129534$ ) i *Glavni način učeničkog učenja učenje jedan od drugoga.* ( $r=,235297$ ).

Možemo zaključiti da su u populaciji učitelja osnovne škole navedeni stavovi o školskom programu pozitivno korelirani, iako je stupanj povezanosti veoma nizak ili nizak.

Analiza ukrštanja odgovora u matrici (krostabularne tabele) stavova ukazala je na sljedeće koncentracije odgovora zbog kojih su postignute niske korelacije stavova: 56,53 % učitelja koji prihvaćaju da *Školski program treba razvijati na osnovi osobnih iskustava i potreba učenika*, istodobno prihvaćaju da *Učenici trebaju biti aktivno uključeni u eksperimente i otkrivanje*; 57,99 % učitelja koji prihvaćaju da *Školski program treba razvijati na osnovi osobnih iskustava i potreba učenika*, istodobno prihvaćaju da *Umjetnost treba usmjeriti na osobni izričaj i kreativnost*; 62,14 % učitelja koji prihvaćaju da *Školski program treba razvijati na osnovi osobnih iskustava i potreba učenika*, istodobno prihvaćaju da *Učenici trebaju biti aktivni sudionici procesa učenja*; 22,23 % učitelja koji prihvaćaju da *Školski program treba razvijati na osnovi osobnih iskustava i potreba učenika*, istodobno prihvaćaju da je *glavni način učeničkog učenja učenje jedan od drugoga*. Izuzetak u ovome obrascu kontingentnosti čini 24,30 % ispitanika koji prihvaćaju da *Školski program treba razvijati na osnovi osobnih iskustava i potreba učenika*, istodobno ne prihvaćaju da *Glavni način učeničkog učenja učenje jedan od drugoga*.

Korelacija stava - *Školski program treba biti usmjeren na razvoj sposobnosti za rješavanje problema te da učenici trebaju naučiti kako definirati, analizirati i rješavati probleme* i stava *Učinkovit razred je demokratičan* ( $r=,203655$ ) je pozitivna, ali niska.

Možemo zaključiti da su u populaciji učitelja osnovne škole navedeni stavovi o školskom programu pozitivno korelirani, iako je stupanj povezanosti nizak.

Analiza ukrštanja odgovora u matrici (krostabularne tabele) stavova ukazala je na sljedeće koncentracije odgovora zbog kojih su postignute niske korelacije stavova: 61,55 % učitelja koji prihvaćaju da *Školski program treba biti usmjeren na razvoj sposobnosti za rješavanje problema te da učenici trebaju naučiti kako definirati, analizirati i rješavati probleme*, istodobno prihvaćaju da je *Učinkovit razred demokratičan*.

Metode učenja obuhvatile su ispitivanje korelativnih veza među stavovima o učenju i poučavanju.

Kakav je odnos stavova o metodama učenja i poučavanja?

Korelacija stava *Učenici trebaju biti aktivno uključeni u eksperimente i otkrivanje* i stavova *Umjetnost treba usmjeriti na osobni izričaj i kreativnost* ( $r=,273654$ ); *Učenici trebaju biti aktivni sudionici procesa učenja* ( $r=,365541$ ) i *Glavni način učeničkog učenja učenje jedan od drugoga* ( $r=,080120$ ) je pozitivna, ali veoma niska ili niska.

Možemo zaključiti da su u populaciji učitelja osnovne škole navedeni stavovi o školskom programu pozitivno korelirani, iako je stupanj povezanosti veoma nizak ili nizak.

Analiza ukrštanja odgovora u matrici (krostabularne tabele) stavova ukazala je na sljedeće koncentracije odgovora zbog kojih su postignute niske korelacije stavova: 77,04 % učitelja koji prihvaćaju da *Učenici trebaju biti aktivno uključeni u eksperimente*, istodobno prihvaćaju da *Umjetnost treba usmjeriti na osobni izričaj i kreativnost*; 83,76 % učitelja koji prihvaćaju da *Učenici trebaju biti aktivno uključeni u eksperimente i otkrivanje*, istodobno prihvaćaju da *Učenici trebaju biti aktivni sudionici procesa učenja*; 24,55 %, koji prihvaćaju da *Učenici trebaju biti aktivno uključeni u eksperimente i otkrivanje*, istodobno prihvaćaju da je *glavni način učeničkog učenja učenje jedan od drugoga*; izuzetak u ovome obrascu kontingentnosti čini 38,46 % ispitanika koji prihvaćaju da *Učenici*



*trebaju biti aktivno uključeni u eksperimente i otkrivanje, ali se ne slažu da Glavni način učeničkog učenja učenje jedan od drugoga.*

Korelacija stava *Umjetnost treba usmjeriti na osobni izričaj i kreativnost* i stavova *Učenici trebaju biti aktivni sudionici procesa učenja* ( $r=,302012$ ) i *Glavni način učeničkog učenja učenje jedan od drugoga* ( $r=,100440$ ) je pozitivna, ali veoma niska ili umjerena.

Možemo zaključiti da su u populaciji učitelja osnovne škole navedeni stavovi o školskom programu pozitivno korelirani, iako je stupanj povezanosti veoma nizak ili umjeren.

Analiza ukrštanja odgovora u matrici (krostabularne tabele) stavova ukazala je na sljedeće koncentracije odgovora zbog kojih su postignute niske korelacije stavova: 85,11 % učitelja koji prihvaćaju da *Umjetnost treba usmjeriti na osobni izričaj*, istodobno prihvaćaju da *Učenici trebaju biti aktivni sudionici procesa učenja*; 25,88 %, koji prihvaćaju da *umjetnost treba usmjeriti na osobni izričaj i kreativnost*, istodobno prihvaćaju da je *glavni način učeničkog učenja učenje jedan od drugoga*; izuzetak u ovome obrascu kontingentnosti čini 39,32 % ispitanika koji prihvaćaju da *umjetnost treba usmjeriti na osobni izričaj i kreativnost* istodobno ne prihvaćaju da je *glavni način učeničkog učenja učenje jedan od drugoga*.

Korelacija stavova *Učenici trebaju biti aktivni sudionici procesa učenja* i *Glavni način učeničkog učenja učenje jedan od drugog* ( $r=,071571$ ) je pozitivna ali veoma niska. Možemo zaključiti da su u populaciji učitelja osnovne škole navedeni stavovi o školskom programu pozitivno korelirani, iako je stupanj povezanosti veoma nizak.

Analiza ukrštanja odgovora u matrici (krostabularne tabele) stavova ukazala je na sljedeće koncentracije odgovora zbog kojih su postignute niske korelacije stavova: 27,60 % učitelja koji prihvaćaju da *Učenici trebaju biti aktivni sudionici procesa učenja*, istodobno prihvaćaju da je *glavni način učeničkog učenja učenje jedan od drugog*; izuzetak u ovome obrascu kontingentnosti čini 43,84 % ispitanika koji prihvaćaju da *Učenici trebaju*



*biti aktivni sudionici procesa učenja* istodobno ne prihvaćaju da je *Glavni način učeničkog učenja učenje jedan od drugog*.

Uloga učitelja u progresivističkoj pedagogiji - kakva je uloga učitelja u implicitnoj progresivističkoj pedagogiji?

Ulogu učitelja ispitali smo s obzirom na školski program, metode učenja i socijalne odnose u razredu.

Kakav je odnos stavova o ulozi učitelja i školskom programu?

Kakve su relacije stava o ulozi učitelja i ostalih strukturnih elemenata progresivističke pedagogije učitelja osnovne škole - školskog programa i metoda učenja ?

Korelacija stava *Uloga učitelja je vođenje učenika u procesu rješavanja problema* i stavova *Svrha obrazovanja je pripremanje učenika za život* ( $r=,169908$ ); *Školski program treba biti usmjeren na razvoj sposobnosti za rješavanje problema te da učenici trebaju naučiti kako definirati, analizirati i rješavati probleme* ( $r=,314577$ ); *Školski program trebaju zajedno oblikovati učenici, nastavnici i drugi zainteresirani akteri* ( $r=,194677$ ) i *Školski program treba razvijati na osnovi osobnih iskustava i potreba učenika* ( $r=,189461$ ) je pozitivna ali veoma niska ili umjerena. Možemo zaključiti da su u populaciji učitelja osnovne škole navedeni stavovi o školskom programu pozitivno korelirani, iako je stupanj povezanosti veoma nizak.

Analiza ukrštanja odgovora u matrici (krostabularne tabele) stavova ukazala je na sljedeće koncentracije odgovora zbog kojih su postignute niske korelacije stavova: 91,45 % učitelja koji prihvaćaju da je *uloga učitelja vođenje učenika u procesu rješavanja problema*, istodobno prihvaćaju da je *Svrha obrazovanja pripremanje učenika za život*; 93,54 % učitelja koji prihvaćaju da *Školski program treba biti usmjeren na razvoj sposobnosti za rješavanje problema te da učenici trebaju naučiti kako definirati, analizirati i rješavati probleme*, istodobno prihvaćaju da je *uloga učitelja vođenje učenika u procesu rješavanja problema*; 53,23 % učitelja koji prihvaćaju da *školski program trebaju zajedno oblikovati učenici, nastavnici i drugi zainteresirani akteri*, istodobno prihvaćaju da *školski*

*program kojega treba razvijati na osnovi osobnih iskustava i potreba učenika; izuzetak u ovome obrascu kontingentnosti čini 24,78 % ispitanika koji prihvaćaju da je Uloga učitelja vođenje učenike u procesu rješavanja problema, istodobno ne prihvaćaju da Školski program trebaju zajedno oblikovati učenici, nastavnici i drugi zainteresirani akteri; 61,91 % učitelja koji prihvaćaju da Školski program treba razvijati na osnovi osobnih iskustava i potreba učenika, istodobno prihvaćaju da je Uloga učitelja vođenje učenike u procesu rješavanja problema.*

Kakav je odnos stavova o ulozi učitelja i metodama učenja? Korelacija stava *Uloga učitelja je vođenje učenike u procesu rješavanja problema* i stavova *Učenici trebaju biti aktivno uključeni u eksperimente i otkrivanje* ( $r=,359270$ ); *Umjetnost treba usmjeriti na osobni izričaj i kreativnost.* ( $r=,253130$ ) i *Učenici trebaju biti aktivni sudionici procesa učenja.* ( $r=,319054$ ) je pozitivna ali veoma niska ili umjerena. Možemo zaključiti da su u populaciji učitelja osnovne škole navedeni stavovi o školskom programu pozitivno korelirani, iako je stupanj povezanosti umjeren.

Analiza ukrštanja odgovora u matrici (krostabularne tabele) stavova ukazala je na sljedeće koncentracije odgovora zbog kojih su postignute niske korelacije stavova: 82,67 % učitelja koji prihvaćaju da *Učenici trebaju biti aktivno uključeni u eksperimente i otkrivanje*, istodobno prihvaćaju da *je uloga učitelja vođenje učenike u procesu rješavanja problema*; 84,37 % učitelja koji prihvaćaju da *umjetnost treba usmjeriti na osobni izričaj i kreativnost*, istodobno prihvaćaju da *je uloga učitelja vođenje učenike u procesu rješavanja problema*; 92,55 % učitelja koji prihvaćaju da *učenici trebaju biti aktivni sudionici procesa učenja*, istodobno prihvaćaju da *je uloga učitelja vođenje učenike u procesu rješavanja problema*.

Položaja učenika u odgoju i obrazovanju - kakve su relacije socijalnih odnosa u razredu sa ostalim strukturnim elementima progresivističke pedagogije učitelja osnovne škole ?

U kakvim su relacijama položaja učenika u odgoju i obrazovanju i školski program ? Ispitali smo kakav je odnos stavova o ulozi učitelja i metodama učenja?

Korelacija stava *Učinkovit razred je demokratičan* i stavova *Svrha obrazovanja je pripremanje učenika za život*  $r=,093867$  *Školski program treba biti usmjeren na razvoj sposobnosti za rješavanje problema te da učenici trebaju naučiti kako definirati, analizirati i rješavati probleme*  $r=,203655$  *Školski program trebaju zajedno oblikovati učenici, nastavnici i drugi zainteresirani akteri* ( $r=,157362$ ) i *Školski program treba razvijati na osnovi osobnih iskustava i potreba učenika* ( $r=,128101$ ) je pozitivna ali veoma niska ili niska. Možemo zaključiti da su u populaciji učitelja osnovne škole navedeni stavovi o školskom programu pozitivno korelirani, iako je stupanj povezanosti umjeren.

Analiza ukrštanja odgovora u matrici (krostabularne tabele) stavova ukazala je na sljedeće koncentracije odgovora zbog kojih su postignute niske korelacije stavova: 62,51 % učitelja koji prihvaćaju da je *Svrha obrazovanja pripremanje učenika za život*, istodobno prihvaćaju da je *Učinkovit razred demokratičan*. Izuzetak u ovome obrascu kontingentnosti čini 28,55 % ispitanika koji prihvaćaju da je *Svrha obrazovanja pripremanje učenika za život* ali istodobno ne prihvaćaju da je *Učinkovit razred je demokratičan*; 61,55 % učitelja koji prihvaćaju da školski program treba biti usmjeren na razvoj sposobnosti za rješavanje problema, istodobno prihvaćaju da je *učinkovit razred je demokratičan*; 53,23 % učitelja koji prihvaćaju da *školski program trebaju zajedno oblikovati učenici, nastavnici i drugi zainteresirani akteri*, istodobno prihvaćaju da je *Učinkovit razred demokratičan*. Izuzetak u ovome obrascu kontingentnosti čini 24,78 % ispitanika koji prihvaćaju da je *učinkovit razred demokratičan* ali istodobno ne prihvaćaju da *Školski program trebaju zajedno oblikovati učenici, nastavnici i drugi zainteresirani akteri*; 43,98 %, koji prihvaćaju da *Školski program treba razvijati na osnovi osobnih iskustava i potreba učenika*, istodobno prihvaćaju da je *Učinkovit razred demokratičan*.



Kakav je odnos položaja učenika u odgoju i obrazovanju i metoda učenja ?

Korelacija stava *Učinkovit razred je demokratičan* sa ostalim stavovima o metodama učenja je pozitivna ali veoma niska ili niska (kreće se od  $r=0,09$  do  $r=0,28$ ). Možemo zaključiti da u populaciju učitelja osnovne škole postoji pozitivna ali niska povezanost navedenih stavova.

Odgovori ispitanika o stavu *Učinkovit razred je demokratičan* najviše koreliraju sa sljedećim stavovima: *Učenici trebaju biti aktivno uključeni u eksperimente i otkrivanje* ( $r=,28$ ); *Učenici trebaju biti aktivni sudionici procesa učenja.* ( $r=,27$ ); *Školski program treba biti usmjeren na razvoj sposobnosti za rješavanje problema te da učenici trebaju naučiti kako definirati, analizirati i rješavati probleme* ( $r=,20$ ) i *Uloga učitelja je vođenje učenike u procesu rješavanja problema* ( $r=,20$ ).

Analiza ukrštanja odgovora u matrici (krostabularne tabele) stavova ukazala je na sljedeće koncentracije odgovora zbog kojih su postignute niske korelacije stavova: 58,97 % učitelja koji prihvaćaju da je *Učinkovit razred demokratičan*, a istodobno prihvaćaju da *Učenici trebaju biti aktivno uključeni u eksperimente i otkrivanje*; 59,22 % učitelja koji prihvaćaju da je *Učinkovit razred demokratičan*, istodobno prihvaćaju da *umjetnost treba usmjeriti na osobni izričaj i kreativnost*; 65,20 % učitelja koji prihvaćaju da je demokratičnost razreda preduvjet učinkovitosti, istodobno prihvaćaju da *Učenici trebaju biti aktivni sudionici procesa učenja*, odnosno smatraju da učenici moraju imati položaj subjekta procesa učenja; 19,77 % učitelja koji prihvaćaju da je *Učinkovit razred je demokratičan*, istodobno prihvaćaju da je *Glavni način učeničkog učenja učenje jedan od drugoga*.

Ispitali smo kakav je odnos položaja učenika u odgoju i obrazovanju i uloge učitelja ?

Korelacija stavova *Učinkovit razred je demokratičan* i *Uloga učitelja je vođenje učenike u procesu rješavanja problema* ( $r=,199948$ ) je pozitivna ali veoma niska. Možemo zaključiti da u populaciji učitelja osnovne škole postoji pozitivna ali niska povezanost navedenih stavova.

Analiza ukrštanja odgovora u matrici (krostabularne tabele) stavova ukazala je na sljedeće koncentracije odgovora zbog kojih su postignute niske korelacije stavova: 63,38 % učitelja koji prihvaćaju da je *uloga učitelja vođenje učenike u procesu rješavanja problema*, istodobno prihvaćaju da je *učinkovit razred demokratičan*.

## V. SAŽETAK



1. U ovom istraživanju ispitani smo strukturu implicitne progresivističke pedagogije učitelja osnovne škole u RH. Empirijsko istraživanje provedeno je na uzorku od 819 ispitanika na području RH. Uzorkom su obuhvaćeni učitelji osnovne škole.

2. Ispitali smo kakva je zastupljenost implicitne progresivističke pedagogije u populaciji učitelja osnovne škole u RH ?

Učitelji osnovne škole imaju pozitivan stav o implicitnoj progresivističkoj pedagogiji, a taj je stav među učiteljima osnovne škole u RH izuzetno rasprostranjen. Ispitanici se, na razini statističke značajnosti, razlikuju u stavu prema progresivističkoj pedagogiji s obzirom na varijablu spol.

3. Ispitali smo kakva je distribucija stavova o elementima implicitne progresivističke pedagogije?

Je li *svrha obrazovanja pripremanje učenika za život*? Ispitanici imaju veoma pozitivan stav da je *svrha obrazovanja pripremanje učenika za život*, a taj je stav izuzetno rasprostranjen. Zaključili smo da će o ovome stavu u populaciji učitelja osnovne škole biti razlika s obzirom na radno mjesto. U odnosu na ostale pozitivniji stav imaju učitelji u razrednoj nastavi.

Treba li *školski program biti usmjeren na razvoj sposobnosti za rješavanje problema, trebaju li učenici naučiti kako definirati, analizirati i rješavati probleme* ? Ispitanici imaju veoma pozitivan stav da *školski program treba biti usmjeren na razvoj sposobnosti za rješavanje problema te da učenici trebaju naučiti kako definirati, analizirati i rješavati probleme*, a taj je stav izuzetno rasprostranjen. Ne možemo zaključiti da će o ovome stavu, u populaciji učitelja osnovne škole biti razlika s obzirom na: spol, stupanj stručne sprema, radno iskustvo i radno mjesto.

Trebaju li *školski program zajedno oblikovati učenici, nastavnici i drugi zainteresirani akteri*? Ispitanici imaju veoma pozitivan stav da *školski program trebaju zajedno oblikovati učenici, nastavnici i drugi zainteresirani akteri*, a taj je stav natpolovično rasprostranjen. Ispitanici se, na razini statističke značajnosti, razlikuju u stavu da *školski program trebaju zajedno*

*oblikovati učenici, nastavnici i drugi zainteresirani akteri*, s obzirom na stupanj stručne spreme učitelja, radno iskustvo i radno mjesto učitelja. Zaključili smo da će o ovome stavu, u populaciji učitelja osnovne škole biti razlika s obzirom na stupanj stručne spreme učitelja, radno iskustvo i radno mjesto učitelja. U odnosu na ostale pozitivniji stav imaju učitelji: niže stručne spreme, sa više od 20 godina radnog iskustva te učitelji u razrednoj nastavi.

Treba li školski program razvijati na osnovi osobnih iskustava i potreba učenika? Učitelji imaju veoma pozitivan stav da *školski program treba razvijati na osnovi osobnih iskustava i potreba učenika*, a taj je stav natpolovično rasprostranjen. Zaključili smo da će o ovome stavu, u populaciji učitelja osnovne škole biti razlika s obzirom na spol. U odnosu na ostale, pozitivniji stav imaju učiteljice.

Trebaju li učenici biti aktivno uključeni u eksperimente i otkrivanje? Učitelji imaju veoma pozitivan stav da *učenici trebaju biti aktivno uključeni u eksperimentiranje i otkrivanje*, a taj je stav izuzetno rasprostranjen. Zaključili smo da će o ovome stavu u populaciji učitelja osnovne škole biti razlika s obzirom na spol, stupanj stručne spreme i radno iskustvo. U odnosu na ostale, pozitivniji stav imaju učiteljice, oni sa visokom stručnom spremom i mlađi učitelji, do 10 godina radnog iskustva.

Je li uloga učitelja vođenje učenike u procesu rješavanja problema? Učitelji imaju veoma pozitivan stav da je *uloga učitelja vođenje učenike u procesu rješavanja problema*, a taj je stav izuzetno rasprostranjen. Ne možemo zaključiti da će o ovome stavu, u populaciji učitelja osnovne škole biti razlika s obzirom na spol, stupanj stručne spreme i radno iskustvo.

Treba li umjetnost usmjeriti na osobni izričaj i kreativnost? Učitelji imaju veoma pozitivan stav da *umjetnost treba usmjeriti na osobni izričaj i kreativnost*, a taj je stav izuzetno rasprostranjen. Zaključili smo da će o ovome stavu, u populaciji učitelja osnovne škole biti razlika s obzirom na spol i stupanj stručne spreme. U odnosu na ostale, pozitivniji stav imaju učiteljice kao i učitelji sa visokom i višom stručnom spremom.

Je li učinkovit razred demokratičan? Učitelji imaju veoma pozitivan stav da je *učinkovit razred demokratičan*, a taj je stav natpolovično rasprostranjen. Zaključili smo da će o stavu - *učinkovit razred je demokratičan*, u populaciji učitelja osnovne škole biti razlika s obzirom na spol i radno iskustvo. U odnosu na ostale, pozitivniji stav imaju učiteljice i mlađi učitelji, do 10 godina radnog iskustva.

Trebaju li učenici biti aktivni sudionici procesa učenja? Učitelji nemaju pozitivan stav da *učenici trebaju biti aktivni sudionici procesa učenja*, a taj je stav izuzetno rasprostranjen. Ne možemo zaključiti da će o stavu - *učenici trebaju biti aktivni sudionici procesa učenja*, u populaciji učitelja osnovne škole biti razlika s obzirom na ispitivane neovisne varijable.

Je li glavni način učeničkog učenja učenje jedan od drugoga? Učitelji imaju negativan stav da je *glavni način učeničkog učenja učenje jedan od drugoga*, a taj stav nije natpolovično rasprostranjen među učiteljima osnovne škole u RH. Zaključili smo da će o stavu - *glavni način učeničkog učenja učenje jedan od drugoga*, u populaciji učitelja osnovne škole biti razlika s obzirom na spol i radno iskustvo. U odnosu na ostale, pozitivniji stav imaju učiteljice i učitelji do 10 godina radnog iskustva.

Dakle, možemo zaključiti da učitelji osnovne škole imaju pozitivne ili veoma pozitivne stavove o pojedinim elementima implicitne progresivističke pedagogije. Izuzetak je negativan stav o tome da je *glavni način učeničkog učenja učenje jedan od drugoga*.

4. Kakve su veze među osnovnim strukturnim elementima koji čine progresivističku pedagogiju učitelja osnovne škole? U empirijskom istraživanju implicitne progresivističke pedagogije učitelja ispitali smo odnose sljedećih strukturnih elemenata odgojno-obrazovnog procesa: školskog programa - svrha i ciljevi odgoja i obrazovanja, nastavni program i sadržaja znanja; metoda i oblika učenja i poučavanja; uloge, položaja i zadaća učitelja u procesu odgoja i obrazovanja; položaja učenika u odgoju i obrazovanju.



Kakav je odnos stava o svrsi obrazovanja i stavova o školskom programu? Korelacija stava *Svrha obrazovanja je pripremanje učenika za život* sa stavovima o školskom programu je pozitivna, ali veoma niska, odnosno niska (kreće se od  $r=0,14$  do  $r=0,28$ ).

Dakle, možemo zaključiti da su u populaciji učitelja osnovne škole stavovi o svrsi obrazovanja i školskom programu pozitivno korelirani, iako je stupanj povezanosti veoma nizak, odnosno nizak.

Korelacija stava *Školski program treba biti usmjeren na razvoj sposobnosti za rješavanje problema te da učenici trebaju naučiti kako definirati, analizirati i rješavati probleme* sa stavovima o školskom programu je pozitivna, ali veoma niska. (kreće se od  $r=,144$  do  $r=.147$ ).

Dakle, možemo zaključiti da su u populaciji učitelja osnovne škole navedeni stavovi o školskom programu pozitivno korelirani, iako je stupanj povezanosti veoma nizak. Korelacija stavova *Školski program trebaju zajedno oblikovati učenici, nastavnici i drugi zainteresirani akteri* i *Školski program treba razvijati na osnovi osobnih iskustava i potreba učenika* ( $r=,346439$ ) je pozitivna i umjereno visoka. Možemo zaključiti da su u populaciji učitelja osnovne škole navedeni stavovi o školskom programu pozitivno korelirani te da je stupanj povezanosti umjereno visok.

Dakle, možemo zaključiti da su u populaciji učitelja osnovne škole svi stavovi o svrsi obrazovanja i školskom programu pozitivno korelirani iako je stupanj povezanosti relativno nizak. Razlog tome su znatne međutablične koncentracije odgovora ispitanika koji prihvaćaju ispitivane stavove.

Kakav je odnos stavova o školskom programu i metodama učenja? Korelacija stava *Svrha obrazovanja je pripremanje učenika za život* sa stavovima o metodama učenja je pozitivna, ali veoma niska odnosno niska (kreće se od  $r=,093867$  do  $r=,204283$ ). Možemo zaključiti da su u populaciji učitelja osnovne škole stavovi o svrsi obrazovanja i školskom programu pozitivno korelirani te da je stupanj povezanosti veoma nizak. Korelacija stava *Školski program treba biti usmjeren na razvoj sposobnosti za rješavanje problema* sa stavovima o metodama učenja je pozitivna, ali

niska. (kreće se od  $r=,19$  do  $r=,25$ ). Možemo zaključiti da su u populaciji učitelja osnovne škole navedeni stavovi o školskom programu pozitivno korelirani, iako je stupanj povezanosti nizak. Korelacija stava *Školski program trebaju zajedno oblikovati učenici, nastavnici i drugi zainteresirani akteri* sa stavovima o metodama učenja je pozitivna, ali veoma niska ili niska (kreće se od  $r=,17$  do  $r=,22$ ). Možemo zaključiti da su u populaciji učitelja osnovne škole navedeni stavovi o školskom programu pozitivno korelirani, iako je stupanj povezanosti veoma nizak ili nizak. Korelacija stava *Školski program treba razvijati na osnovi osobnih iskustava i potreba učenika* sa stavovima pozitivna ali veoma niska ili niska (kreće se od  $r=,12$  do  $r=,25$ ). Možemo zaključiti da su u populaciji učitelja osnovne škole navedeni stavovi o školskom programu pozitivno korelirani, iako je stupanj povezanosti veoma nizak ili nizak. Korelacija stava - *Školski program treba biti usmjeren na razvoj sposobnosti za rješavanje problema te da učenici trebaju naučiti kako definirati, analizirati i rješavati probleme* i stava *Učinkovit razred je demokratičan* ( $r=,203655$ ) je pozitivna, ali niska.

Dakle, možemo zaključiti da su u populaciji učitelja osnovne škole navedeni stavovi o školskom programu i metodama učenja pozitivno korelirani, iako je stupanj povezanosti relativno nizak.

4.2. U nastavku ćemo izložiti zaključke o povezanosti stavova o metoda učenja i poučavanja i ostalih stavova.

Kakav je odnos stavova o metodama učenja i poučavanja? Korelacija stava *Učenici trebaju biti aktivno uključeni u eksperimente i otkrivanje* i stavova o metodama učenja je pozitivna, ali veoma niska ili niska (kreće se od  $r=,08$  do  $r=,37$ ). Možemo zaključiti da su u populaciji učitelja osnovne škole navedeni stavovi o školskom programu pozitivno korelirani, iako je stupanj povezanosti veoma nizak ili nizak. Korelacija stava *Umjetnost treba usmjeriti na osobni izričaj i kreativnost* i stavova o metodama učenja je pozitivna, ali veoma niska ili umjerena (kreće se od  $r=,10$  do  $r=,30$ ). Korelacija stavova *Učenici trebaju biti aktivni sudionici procesa učenja* i *Glavni način učeničkog učenja učenje jedan od drugog* je pozitivna ali veoma niska ( $r=,071571$ ).



Dakle, možemo zaključiti da su u populaciji učitelja osnovne škole navedeni stavovi o metodama učenja pozitivno korelirani, iako je stupanj povezanosti veoma nizak ili umjeren.

4.3. Kakva je povezanost stava o ulozi učitelja i stavova o školskom programu i metodama učenja? Korelacija stava *Uloga učitelja je vođenje učenike u procesu rješavanja problema* i stavova o školskom programu je pozitivna ali veoma niska ili umjerenjena (kreće se od  $r=,17$  do  $r=31$ ). Možemo zaključiti da su u populaciji učitelja osnovne škole navedeni stavovi o školskom programu pozitivno korelirani, iako je stupanj povezanosti veoma nizak. Korelacija stava *Uloga učitelja je vođenje učenike u procesu rješavanja problema* i stavova o metodama učenja je pozitivna ali veoma niska ili umjerenjena (kreće se od  $r=,25$  do  $r= 36$ ). Možemo zaključiti da su u populaciji učitelja osnovne škole navedeni stavovi o metodama učenja pozitivno korelirani, iako je stupanj povezanosti umjeren.

Dakle, možemo zaključiti da su u populaciji učitelja osnovne škole stav o ulozi učitelja stavovi o školskom programu i metodama učenja pozitivno korelirani, iako je stupanj povezanosti veoma nizak ili umjeren.

4.4. Kakva je povezanost stava o položaja učenika u odgoju i obrazovanju i ostalim strukturnih elemenata progresivističke pedagogije učitelja osnovne škole ? Korelacija stava *Učinkovit razred je demokratičan* i stavova o školskom programu je pozitivna ali veoma niska ili niska (kreće se od  $r=,09$  do  $r=,20$ ). Možemo zaključiti da su u populaciji učitelja osnovne škole navedeni stavovi o školskom programu pozitivno korelirani, iako je stupanj povezanosti umjeren. Korelacija stava *Učinkovit razred je demokratičan* sa ostalim stavovima o metodama učenja je pozitivna ali veoma niska ili niska (kreće se od  $r=0,09$  do  $r=0,28$ ). Možemo zaključiti da u populaciju učitelja osnovne škole postoji pozitivna ali niska povezanost navedenih stavova. Korelacija stavova *Učinkovit razred je demokratičan* i *Uloga učitelja je vođenje učenike u procesu rješavanja problema* ( $r=,199948$ ) je pozitivna ali veoma niska. Možemo zaključiti da u populaciji



učitelja osnovne škole postoji pozitivna ali niska povezanost navedenih stavova.

Dakle, možemo zaključiti da su u populaciji učitelja osnovne škole stavovi o položaja učenika u odgoju i obrazovanju i stavovi o školskom programu i metodama učenja pozitivno korelirani, iako je stupanj povezanosti veoma nizak ili umjeren.

Sumarno, zaključili smo da učitelji osnovne škole u Republici Hrvatskoj imaju pozitivan stav o implicitnoj progresivističkoj pedagogiji, a taj je stav među učiteljima izuzetno rasprostranjen. Nadalje, učitelji imaju pozitivan ili veoma pozitivan stav pojedinim prema svim elementima implicitne progresivističke pedagogije, osim negativnog stava o tome da je glavni način učeničkog učenja učenje jedan od drugoga. Ustanovili smo da će se u populaciji stavovi učitelja o nekim elementima razlikovati s obzirom na spol, stupanj stručne spreme, radni iskustvo i radno mjesto.

Strukturni elementi implicitne progresivističke pedagogije međusobno pozitivno koreliraju, iako se povezanost među stavovima kreće od niske do umjerene. Razlog tome su znatne međutabularne koncentracije odgovora za ukrštene stavove gdje se odgovori *slažem se* i *veoma se slažem* podudaraju u velikoj mjeri.

## SUMMARY

1) In this research we have examined implicit progressive pedagogy structure of elementary school teachers in the Republic of Croatia. Empiric research has been carried out on the sample of 819 respondents in the territory of Croatia. 819 elementary school teachers are included in the sample.

2) We have examined the representation of implicit progressive pedagogy in the population of elementary school teachers in the Republic of Croatia?

Elementary school teachers have positive attitude towards implicit progressive pedagogy, and this attitude is extremely widespread. The respondents, on the level of statistical importance, differ in the attitude towards progressive pedagogy in regard to the variable of sex.

3) We have examined distribution of attitudes towards the elements of implicit progressive pedagogy?

We have concluded that the respondents have very positive attitudes towards the purpose and formation of school program. They have very positive attitudes towards the preparation for life as the purpose of education, and this attitude is extremely widespread. This attitude in the population of elementary school teachers differ in regard to their work place. Moreover, the respondents have very positive attitude towards the direction of school program towards development of abilities for solving problems, and this attitude is extremely widespread. We can not conclude that there will be any differences about this attitude regarding the examined variables. The respondents have very positive attitude towards common formation of school program, and this attitude is more than 50% widespread. This attitude in the population will differ in regard to the educational qualification, working experience and work place of teacher. In the end, teachers have very positive attitude towards the development of school program on the basis of personal experiences and students needs, and this attitude is more than 50% widespread. This attitude in the population will differ in regard to sex.



We have concluded that the respondents have very positive attitude towards the methods of learning. They have very positive attitude towards active experimentation and revealing of students, and this attitude is extremely widespread. This attitude in the population will differ in regard to sex, educational qualification and working experience. The teachers have very positive attitude towards the direction of art to personal utterance and creativity, and this attitude is extremely widespread. Teachers do not have positive attitude towards active participation of student in the process of learning, and this attitude is extremely widespread. We can not conclude that there will be any differences about this attitude regarding the examined variables.

We have concluded that the respondents have negative attitude towards collaborating studying as the main way of studying and this attitude is more than 50% widespread. We can not conclude that this attitude in the population will differ regarding sex and working experience.

Moreover, we have concluded that the teachers have very positive attitude towards the role of teacher in the classroom. The teachers have very positive attitude towards the role of teacher as a leader of student in the solving problem process, and this attitude is extremely widespread. We can not conclude there will be any differences about this attitude regarding sex, educational qualification and working experience.

We have concluded that teachers have very positive attitude towards social relations in the classroom. The teachers have very positive attitude that the efficient class is democratic, and that attitude is more than 50% widespread. This attitude in the population will differ regarding sex and working experience.

Summarily, the conclusion is that elementary school teachers have positive or very positive attitudes towards all elements of implicit progressive pedagogy, although those attitudes are differently widespread. The exception is negative attitude towards the collaborating studying as the main studying.

4) What are the links among basic structural elements that make progressive pedagogy of elementary school teachers? We have examined the relations of the following structural elements in educational process: school program-purpose and formation of education curriculum and contents of knowledge, methods and modalities of learning and teaching; role, position and task of teacher in the process of education; position of students in the process of education.

We have concluded that all attitudes towards purpose of education and school program in the population are positively correlated although the level of correlation is relatively low. This is due to high cross tabular concentration of respondents' answers who accept examined attitudes.

We have concluded that the attitudes towards school program and methods of learning in the population are positively correlated, although the level of education is relatively low.

We have concluded that attitudes towards methods of learning in the population are positively correlated, although the level of correlation is very low or moderate.

We have concluded that the attitude towards social relations in the class and methods of learning in the population are positively correlated, although the level of correlation is relatively low or moderate.

Summarily, elementary school teachers in the Republic of Croatia have positive attitude towards implicit progressive pedagogy, and this attitude among the teachers is extremely widespread. Moreover, the teachers have positive or very positive attitude towards some propositions of implicit progressive pedagogy. We have found out that the attitudes of teachers about some propositions in the population will differ regarding sex, educational qualification, working experience and work place.

Structural elements of implicit progressive pedagogy are reciprocally positively correlated, although the correlation in attitudes range from low to moderate. This is due to high inter tabular concentration of answers for interlaced attitudes.

## SOMMARIO



In questa ricerca abbiamo esaminato la struttura della pedagogia implicito progressiva di insegnanti delle scuole elementari in Repubblica di Croazia. La ricerca empirica è stata eseguita su un modello di 819 soggetti sul territorio della Repubblica di Croazia.

2. Abbiamo esaminato la rappresentanza di pedagogia implicito progressiva tra la popolazione di insegnanti delle scuole elementari?

Gli insegnanti della scuola elementare hanno l'atteggiamento positivo riguardo la pedagogia implicito-progressiva e questo atteggiamento fra gli insegnanti della scuola elementare è abbastanza diffuso. I soggetti, sul livello dell'importanza statistica, hanno un atteggiamento diverso verso la pedagogia progressiva rispetto alla variabile del sesso.

3. Abbiamo esaminato la distribuzione di atteggiamenti riguardo gli elementi di pedagogia implicito progressiva?

Abbiamo concluso che i soggetti hanno degli atteggiamenti molto positivi sullo scopo e moderazione del programma scolastico. Hanno un atteggiamento molto positivo verso la preparazione per la vita come lo scopo dell'educazione e questo atteggiamento è estremamente diffuso. Tra gli insegnanti della scuola questo atteggiamento differenzia rispetto al posto di lavoro. Inoltre, i soggetti hanno un atteggiamento molto positivo verso l'indirizzamento del programma scolastico sullo sviluppo delle capacità riguardo la soluzione dei problemi, e questo atteggiamento è estremamente diffuso. Non si poteva concludere che questo atteggiamento tra la popolazione sarebbe stato diverso rispetto le variabili esaminate. I soggetti hanno un atteggiamento molto positivo verso la moderazione comune del programma scolastico e questo atteggiamento è diffuso con maggioranza assoluta. Questo atteggiamento differenzierà rispetto la competizione professionale, esperienza lavorativa e posto del lavoro dell'insegnante. Infine, gli insegnanti hanno un atteggiamento molto positivo verso lo sviluppo del programma scolastico sulla base delle esperienze personali e dei bisogni di studenti e questo atteggiamento è diffuso con maggioranza assoluta. Questo atteggiamento differenzierà rispetto il sesso.

Abbiamo concluso che i soggetti hanno degli atteggiamenti molto positivi verso i metodi dell'insegnamento. Hanno un atteggiamento molto positivo verso la sperimentazione attiva e lo scoprimento degli studenti e questo atteggiamento è estremamente diffuso. Questo atteggiamento differenzierà rispetto la competizione professionale ed esperienza lavorativa. Gli insegnanti hanno un atteggiamento molto positivo sull'indirizzazione d'arte verso espressione personale e creatività e questo atteggiamento è molto diffuso.

Questo atteggiamento differenzierà rispetto il sesso e la competizione professionale . Gli insegnanti non hanno un atteggiamento positivo sulla partecipazione attiva degli studenti nel processo di insegnamento e questo atteggiamento è molto diffuso. Non possiamo concludere che questo atteggiamento differenzierà rispetto alle variabili esaminate.

Abbiamo concluso che i soggetti hanno atteggiamento negativo verso lo studio collaborativo come il modo principale dell'insegnamento e questo atteggiamento tra gli insegnanti delle elementari in Repubblica di Croazia non è diffuso con la maggioranza assoluta. Questo atteggiamento differenzierà rispetto il sesso ed esperienza lavorativa.

Inoltre, abbiamo concluso che gli insegnanti hanno un atteggiamento molto positivo verso il ruolo dell'insegnante in classe. Gli insegnanti hanno un atteggiamento molto positivo verso il ruolo dell'insegnante nella gestione dell'insegnante nel processo della soluzione dei problemi e questo atteggiamento è molto positivo. Non possiamo concludere che questo atteggiamento tra la popolazione differenzierà rispetto al sesso, competenza professionale ed esperienza lavorativa.

Abbiamo concluso che gli insegnanti hanno atteggiamento molto positivo riguardo le relazioni sociali in classe. Gli insegnanti hanno un atteggiamento positivo che la classe efficiente è democratica e questo atteggiamento è diffuso con maggioranza assoluta. Questo atteggiamento differenzierà rispetto al sesso ed esperienza lavorativa.

Sommariamente, la conclusione è che gli insegnanti della scuola elementare hanno gli atteggiamenti positivi o molto positivi su tutti gli elementi della pedagogia implicito progressiva nonostante il fatto che questi atteggiamenti siano diffusi in maniera diversa. Un'eccezione è l'atteggiamento negativo verso lo studio collaborativo come il modo principale dell'insegnamento.

4. Come sono le relazioni fra i principali elementi strutturali che fanno pedagogia progressiva degli insegnanti di scuola elementare? Abbiamo esaminato le relazioni tra i seguenti elementi strutturali del processo educativo-istruttivo: programma scolastico- scopo del processo educativo-istruttivo, programma didattico e il contenuto della competenza; i metodi ed i modi dello studio e dell'insegnamento; ruolo, posizione e compito dell'insegnante nel processo educativo-istruttivo; posizione dello studente nel processo educativo-istruttivo.

Abbiamo concluso che nella popolazione tutti gli atteggiamenti verso lo scopo dell'educazione e programma scolastico sono positivamente correlati sebbene il livello dell'interdipendenza fra loro sia abbastanza basso. Il motivo per questo è una notevole concentrazione crostabulare delle risposte dei soggetti che accettano gli atteggiamenti esaminati.

Abbiamo concluso che nella popolazione gli atteggiamenti sul programma scolastico sono positivamente correlati sebbene il livello dell'interdipendenza fra loro sia abbastanza basso.

Abbiamo concluso che nella popolazione gli atteggiamenti verso i metodi dello studio scolastico sono positivamente correlati sebbene il livello dell'interdipendenza fra loro sia molto basso o moderato.

Abbiamo concluso che tra la popolazione degli insegnanti gli atteggiamenti verso il ruolo dell'insegnante o il programma scolastico e metodi dell'insegnamento sono positivamente correlati sebbene il livello dell'interdipendenza fra loro sia molto basso o moderato.

Sommariamente, gli insegnanti della scuola elementare in Repubblica di Croazia hanno un atteggiamento positivo sulla pedagogia implicito progressiva e questo atteggiamento fra gli insegnanti è molto



diffuso. Inoltre, gli insegnanti hanno un atteggiamento positivo o molto positivo verso alcune premesse della pedagogia implicito progressiva. Abbiamo concluso che gli atteggiamenti degli insegnanti differenzieranno rispetto al sesso, competenza professionale, esperienza lavorativa e il posto lavorativo.

Gli elementi strutturali di pedagogia implicito progressiva sono positivamente correlati sebbene la correlazione varia dalla bassa alla moderata. Il motivo per questo sono notevoli concentrazioni infratabulari delle risposte per gli atteggiamenti incrociati

## VI. LITERATURA

1. Anderson, L. V., Krathwohl, D. R., Airasian, P. W., Cruikshank, K. A., Mayer, R. E., Pintrich, P. R. Raths, J., Wittrock, M. W. (Eds.) (2001). *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing — A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. Addison Wesley Longman, Inc.
2. Astington, L.W., Pelletier, L. (1996). The language of mind: Its role in teaching and learning. U: Olson, D.R., Torrance, N. (eds), *The handbook of education and human development: New models of learning, teaching and schooling*. Cambridge: Blackwell
3. Barab, S. A., Duffy. T.M. (2000). From Practice Fields to Communities of Practice. Jonassen, D. H. Land, S. (eds) (2000). *Theoretical Foundations of Learning Environments*
4. Bartlett, L. (1990). Teacher development through reflective teaching. In *Second Language Teacher Education*. eds. J. Richards i Nunan, D. New York: Cambridge University Press
5. Bloom, B. S. (ed) (1956). *Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals*; str. 201-207; Susan Fauer Company, Inc.
6. Bobbitt, F. (1912). Elimination of waste in education. *The Elementary School Teacher*, 12, 11
7. Bourdieu, P. (1991). *Language and symbolic power*. Cambridge: Polity Press
8. Bracey, G. (1993). New pathways: Technology's empowering influence on teaching. *Electronic Learning*, 12(7)
9. Brooks, J. G., Brooks, M.G. (1999). U: *Search of Understanding: The Case for Constructivist Classrooms*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.  
<http://wblrd.sk.ca/consthighkm/what/looklike.html>
10. Brousseau, B., Book, C., Byers, J. (1988). Teacher beliefs and the cultures of teaching. *Journal of Teacher Education*, 39(6), str. 33-39.
11. Bruner, J (1960). *The Process of Education* Cambridge, Mass: Harvard University Press
12. Bruner, J. (1990). *The Process of Education*. Cambridge Acts of meaning. Cambridge: Harvard University Press
13. Bryan, L., A. Abell S. K., Anderson, M. A. (1996). Coaching reflective practice among preservice elementary science teachers. *Conference Proceeding AETS Conference Papers: Session F4.3*, str. 397-411.
14. Bullough, R. V., Gitlin, A. D. (1989). Toward educative communities: Teacher education and the quest for the reflective practitioner. *Oualitative Studies in Education*, 285-298.
15. Bussis, A., Chittenden, F., Armel, M. (1976). *Beyond surface curriculum*. Boulder, CO: Westview Press
16. Bybee, R. (2001). Five E's. *Biological Curriculum Science Study (BSCS)*  
[http://tea.armadaproject.org/teainfo/98\\_ActivitiesWorkshop.html#anchorfives](http://tea.armadaproject.org/teainfo/98_ActivitiesWorkshop.html#anchorfives)
17. Calderhead, J. (1988). The contribution of field experiences to student primary teachers' professional learning. *Research in Education*, 40, str. 33-49.



18. Campanella, T. (1964). Grad Sunca. Beograd, Kultura
19. Carr, W., Kemmis, S. (1986). *Becoming critical: Education, knowledge and action research*. London: Falmer Press
20. Caspary, W. R. (2000). *Dewey on Democracy*. Cornell University Press. Ithaca, NY
21. Chandler, D. (2000). *The Transmission Model of Communication. The Media and Communication Studies*;  
<http://www.aber.ac.uk/media/Documents/short/trans.html>
22. Clark, C., Peterson, P. (1986). Teachers' thought processes. U: Wittrock, M. (ed) *Handbook of research on teaching*. New York: Macmillan. str. 255-296.
23. Cobb, P. (1988). *The Tension Between Theories of Learning and Instruction in Mathematics Education*.  
U: *Educational Psychologist* 23(2), 87-103 Lawrence Erlbaum Ass. Inc.
24. Collinson, V. (1996). *Staff development through inquiry: Opening a pandora's box of teachers beliefs*.  
Paper prepared for the Annual Meeting of the Association of Teacher.  
<http://www.ucs.mun.ca/~emurphy/strangers/references.html>
25. Corson, D. (1998). *Changing education for diversity*. Buckingham: Open University Press
26. Corson, D. (2001). *Language Diversity and Education*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers
27. Cosgrove, M., Osborne, R. (1985). *Lesson frameworks for changing childrens' ideas*.  
U: Osborne, R., Freyberg, P. (eds), *Learning in science: The implications of children's science* (pp. 101-111). Portsmouth, NH: Heinemann
28. Costa, A. L. (1991). *The school as a home for the mind*.  
U: *Developing minds: A resource for teaching thinking*, revised edition, Vol. 1., A. L. Costa, (ed) Alexandria: ASCD
29. Cummins, J. (2000). *Language, power and pedagogy. Bilingual children in the crossfire*. Clevedon, UK: Multilingual Matters
30. Dawson, C. (1994). *'Students' prior knowledge and teaching approaches: transmissive and constructivist teaching*.  
U: *Science Teaching in the Secondary School*, London, Longman, str. 47-55.
31. Day, C. (1993). *Reflection: A necessary but not sufficient condition for teacher development*.  
*British Educational Research Journal*, 19, 1, str. 83-93.
32. Dei, G. S. (1996). *Anti-Racism education: Theory , practice*. Halifax: Fernwood Publishing
33. Delors, J. (1998). *Učenje blago u nama*.  
*Izvešće UNESCO-u Međunarodnog povjerenstva za razvoj obrazovanja za 21. stoljeće*. Zagreb: Educa

34. Dennis, L. (1990). George S. Counts i Charles A. Beard: Collaborators for Change. SUNY Series in the Philosophy of Education. State Univ. of New York Press
35. Dewey, J. (1915). Froebel's Educational Principles. Chapter 5. U: The School and Society. Chicago: University of Chicago.): str. 111-127.
36. Dewey, J. (1897). My Pedagogic Creed. The School Journal, Vol. 54, br. 3, str. 77-80.
37. Dewey, J. (1902). The Child and the Curriculum. The University of Chicago Press
38. Dewey, J. (1907). The School and Society. The School and Society: being three lectures by John Dewey supplemented by a statement of the University Elementary School. Chicago: University of Chicago Press  
[http://www.brocku.ca/MeadProject/Dewey/Dewey\\_1907/Dewey\\_1907\\_toc.html](http://www.brocku.ca/MeadProject/Dewey/Dewey_1907/Dewey_1907_toc.html)
39. Dewey, J. (1910). How We Think. Lexington, MA: D.C. Heath and Co.
40. Dewey, J. (1916). Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education. Electronic Text Center; Univerity of Virginija Library  
[www.worldwideschool.org/library/books/soc/education/DemocracyandEducation/chapter08.html](http://www.worldwideschool.org/library/books/soc/education/DemocracyandEducation/chapter08.html)
41. Dewey, J. (1938). Experience and Education. London & New York: Macmillan
42. Dewey, J. (1938). Logic: The Theory of Inquiry. New York: Holt, Rinehart and Winston
43. Dewey, J., Dewey, E. (1915). Schools of Tomorrow. John Wiley, New York
44. Dorman, M. Using online discussion groups to compare student goals with professional expectations. Ref: 05-124, University of Southern Queensland, Australia  
<http://crl.gcal.ac.uk/conf/Abstracts/05-124.doc>
45. Dwyer, D., Ringstaff, C., Sandholtz, J. (1992). Teacher beliefs and practices part 1: Patterns of change. The evolution of teachers' instructional beliefs and practices in high-access-to-technology classrooms first - fourth year findings. ACOT report #8. California: Apple Computer Inc.
46. Dwyer, D., Ringstaff, C., Sandholtz, J. (1991). Changes in teachers' beliefs and practices in technology-rich classrooms. Educational Leadership, 48(8)
47. Egbo, B. (2001). Differential enunciation, mainstream language and the education of immigrant minority students: implications for policy and practice. Journal of Teaching and Learning, 1(2), str. 47-61.
48. Ennis, C. (1994). Knowledge and beliefs underlying curricular expertise. Quest, 46 (2), str. 164-175.
49. Ernest, P. (1989). The knowledge, beliefs and attitudes of the mathematics teacher: a model. Journal of Education for Teaching, 15, str. 13-33.

50. Ernest, P. (1996). The nature of mathematics and teaching. *Philosophy of Mathematics. Education Journal*, 9, str. 46-53.
51. Farrell, T. (1995). Second language teaching: Where are we and where are we going?  
An interview with Jack Richards. *Language Teaching: The Korea TESOL Journal*, 3
52. Fiske, J. (1982). *Introduction to Communication Studies*. London: Routledge
53. Flanagan, O. J. (1984). *The science of the mind*. Cambridge: MIT Press
54. Flexner, A. (1918). A Modern School. *American Review of Reviews* 53 (1916). str. 465-474.
55. Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. New York: Herder
56. Gatto, J.T. (2000). Chapter 9: Cult of Scientific Management.  
*The Underground History of American Education*, The Odysseus Group,  
<http://www.johntaylorgatto.com/chapters/9a.htm>,
57. Giroux, H. (1992). *Border crossings: Cultural workers and the politics of education*. New York: Routledge
58. Gutek, G. (1970). *The Educational Theory George S. Counts*. Ohio: Ohio State University Press
59. Hall, G., Loucks, S. (1982). *Bridging the gap: Policy research rooted in practice*.  
U: A. Lieberman, A., McLaughlin, M. (eds), *Policy making in education*. Chicago: University of Chicago Press
60. Harms, W., DePencier, I. (1996). *Experiencing Education: 100 Years of Learning at The University of Chicago Laboratory Schools*. Alpha Beta Press, Orland Park, IL
61. Hatton, N. i Smith, D. (1995). Reflection in teacher education: Towards definition and implementation. *Teaching and Teacher Education*, 11, 1, str. 33-39.
62. Hooks, B. (1994). *Teaching to transgress. Education as the practice of freedom*. New York: Routledge
63. [http://en.wikipedia.org/wiki/Attitude\\_\(psychology\)](http://en.wikipedia.org/wiki/Attitude_(psychology))
64. [http://en.wikipedia.org/wiki/No\\_Child\\_Left\\_Behind](http://en.wikipedia.org/wiki/No_Child_Left_Behind)
65. <http://etext.lib.virginia.edu/toc/modeng/public/DewDemo.html>
66. <http://pedagogija.skretnica.com/marko/radovi.asp>
67. [http://wapedia.mobi/hr/Maria\\_Montessori#2](http://wapedia.mobi/hr/Maria_Montessori#2).
68. <http://wblrd.sk.ca/consthighkm/what/theory.html>
69. <http://www.aber.ac.uk/media/Documents/short/trans.html#N>
70. <http://www.answers.com/topic/educational-progressivism>
71. <http://www.britannica.com/eb/article-9015210/belief>
72. [http://www.brocku.ca/MeadProject/Dewey/Dewey\\_1907/Dewey\\_1915b.html](http://www.brocku.ca/MeadProject/Dewey/Dewey_1907/Dewey_1915b.html)
73. <http://www.progressiveliving.org/progressivism.htm>
74. [http://www.questia.com/library/encyclopedia/progressive\\_education.jsp](http://www.questia.com/library/encyclopedia/progressive_education.jsp);
75. <http://www.wilderdom.com/experiential/ExperientialDewey.html>



76. <http://www-unix.oit.umass.edu/~psych586/overheads/attdef.pdf>
77. Hutchins, R. M. (1970). *The Learning Society*, Harmondsworth: Penguin
78. Kagan, D. (1992). Implications of research on teacher belief. *Educational Psychologist*, 27(1), str. 65-90.
79. Kanuka, H., Anderson, T. (1999). Using Constructivism in Technology-Mediated Learning: Constructing Order out of the Chaos in the Literature. *Radical Pedagogy, Educational Policy Studies*, ISSN: 1524-6345, University of Alberta
80. Kempf, J. Život i rad Ivan Henrika Pestalozzija: u slavu 150-godišnjice rođenja Pestalozzijeve. Napredak, Teč. XXXVII. Br. 31-43 / 31 str. Zagreb: Knjigotiskara i litografija C. Albrechta, 1896.
81. Killon, J. i G. Todnew. (1991). A process of personal theory building *Educational Leadership*, 48, 6
82. Kilpatrick, W. H. (1925). *Foundations of method: Informal talks on teaching*. New York: Macmillan
83. Kilpatrick, W.H. (1918). The Project Method. U: *Teachers College Record* 19 (September 1918):. 319-334.
84. Klaić, B. (1978). *Rječnik stranih riječi*. Nakladni zavod Matice hrvatske, str. 1095.
85. Klapan, A. (1992). Pogledi Jana Amosa Komenskega na discipline v šoli. U časopisu: *Slodobna pedagogika*, br. 9-10, Ljubljana, str. 439-496.
86. Kliebard, H. M. (1986). *The struggle for the American curriculum 1893-1953*. Boston: Routledge & Kegan Paul
87. Klien, P. (1996). Preservice teachers' beliefs about learning and knowledge. *The Alberta Journal of Educational Research*. Vol XLII, 4
88. Kneller, G. F. (1971). *Introduction to the Philosophy of Education*. (2nd ed) New York: John Wiley, Sons, Inc. <http://people.morehead-st.edu/fs/w.willis/fourtheories.html>
89. Knoll, M. (1997). *The Project Method: Its Vocational Education Origin and International Development*. U: *Journal of Industrial Teacher Education*, Volume 34, br. 3
90. Kuhs, T. M., Ball, D. L. (1986). *Approaches to teaching mathematics : mapping the domains of knowledge, skills and disposition (Research Memo)*. Lansing, MI: Michigan State University
91. Lambert, L., Walker, D. (1995.). *Learning and leading theory: A century in the making*. U: Lambert, L., Walker, D., Zimmerman, J., Cooper, Lambert, Gardner, M., Slack, P. *The constructivist leader*. New York: Teachers College Press
92. Lange, D. (1990). A blueprint for a teacher development program. U: Richards, J. i Nunan, D. (eds) *Second Language Teacher Education*. New York: Cambridge University Press. str. 240-250.

93. Lather, P. (1991). *Getting smart: Feminist research and pedagogy with/in the postmodern*. New York: Routledge
94. Leistyna, P., Woodrum, A. , S. Sherblom (eds) (1996). *Breaking Free: the transformative power of critical pedagogy*. Cambridge: Harvard Educational Review. Reprint Series No. 27
95. Lord, T. R. (1994). Using constructivism to enhance student learning in college biology. *Journal of College Science Teaching*, May, str. 346-348.
96. Lucas, T. (2002). *Educating culturally responsive teachers: A coherent approach*. Albany: State University of New York Press
97. Mahoney, M. J. (1999). What is Constructivism and Why is it Growing? <http://wblrd.sk.ca/~consthighkm/what/theory.html>
98. McFee, G. (1993). Reflections on the nature of action-research. *Cambridge Journal of Education*, 23, 2, str. 173-183.
99. McLaren, P. (1998). *Life in schools: An introduction to critical pedagogy in the foundation of education*. (3rd ed.) New York: Longman
100. Mijatović, A. (2002). Pogled na hrvatsku pedagogiju na kraju stoljeća. *Napredak*, Vol. 142- br. 2
101. Montie, J., York-Barr, J., Kronberg, R. (1998). *Reflective practice: Creating capacities for school improvement [Monograph]*. Minneapolis, MN: University of Minnesota
102. Munby, H. (1982). The place of teachers' beliefs in research on teacher thinking and decision making, and an alternative methodology. *Instructional Science* (11), str. 201-225.
103. Murphy, E. (2000). *Strangers in a strange land: Teachers' beliefs about teaching and learning french as a second or foreign language in online learning environments*. <http://www.ucs.mun.ca/~emurphy/strangers/toc.html>
104. Mušanović, M. (1993). *Antropološke osnove radnog odgoja J. A. Komenskog*. U: *Napredak*, br. 4, Zagreb, str. 478-482.
105. Mušanović, M . (2001). *Pedagogija profesionalnog obrazovanja, Rijeka, Grafrade*
106. Mušanović, M. (1998). *Konstruktivisticka paradigma kvalitete osnovnog obrazovanja*. U zborniku: *Kvaliteta u odgoju i obrazovanju*, Rijeka, Filozofski fakultet u Rijeci, str. 84-96. [http://www.ffri.hr/pedagogija/konstruktivisticka\\_paradigma\\_kvalitete\\_osnovnog\\_obrazovanja.pdf](http://www.ffri.hr/pedagogija/konstruktivisticka_paradigma_kvalitete_osnovnog_obrazovanja.pdf)
107. Myatt, P. (2002). *Towards Active Learning: replacing content-driven lectures using a constructivist learning approach*. *Proceeding: Effective Teaching and Learning at University*. The University of Queensland

- [http://www.tedi.uq.edu.au/conferences/teach\\_conference00/papers/myatt-dale.html](http://www.tedi.uq.edu.au/conferences/teach_conference00/papers/myatt-dale.html)
108. Nespor, J. (1987). The role of beliefs in the practice of teaching. *Journal of Curriculum Studies*, 19(4), str. 317-328.
  109. Nieto, S. (1999). Multiculturalism, social justice and critical teaching. U: Shor, I., Pari, C. (eds) *Education is politics: critical teaching across differences, K-12*. Portsmouth, NH: Boynton/Cook Publishers
  110. Olson, D.R., Bruner, J. (1996). Folk psychology and folk pedagogy. U: Olson, D.R., Torrance, N (eds), *The handbook of education and human development: New mode ls of learning, teaching and schooling*. str. 9-27. Cambridge: Blackwell
  111. Ornstein, A., Levine, D. (1993). *Foundations of Education*. Boston: Houghton Mifflin Company, s
  112. Pajares, F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62(3)
  113. Passman, R. (2001). Experiences with student-centered teaching and learning in high-stakes assessment environments. U: *Education*, 10/1/  
[http://www.findarticles.com/p/articles/mi\\_qa3673/is\\_200110/ai\\_n8959882](http://www.findarticles.com/p/articles/mi_qa3673/is_200110/ai_n8959882)
  114. Pennington, M. (1992). Reflecting on teaching and learning: A development focus for the second language classroom. U: Flowerdew, J. Brock, M., Kowloon, H. S. (eds): *Perspectives on Second Language Classroom Teacher Education*. City Polythenic of Hong Kong
  115. Pintrich, P. (1990). Implication of psychological research on student learning and college teaching for teacher education. U: Houston, W. (ed), *Handbook of research on teacher education*. New York: Macmillan. str. 826-857.
  116. Prawat, R. (1992). Teachers' beliefs about teaching and learning: A constructivist perspective. *American Journal of Education*
  117. Ramanathan, V. (2002). *The politics of TESOL education: Writing, knowledge, critical pedagogy*. New York: Routledge Falmer
  118. Richards, C. R. (1990). The function of handwork in the school. *Teachers' College Record*, 1.
  119. Richards, J. (1990). Beyond training: Approaches to teacher education in language teaching. *Language Teacher*, 14, 2
  120. Rippa, A. (1997). *Education in a Free Society. An American History*. NY: Longman.
  121. Rokeach, M. (1968). *Beliefs, attitudes and values: A theory of organization and change*. San Francisco: Jossey-Bass
  122. Ross, D. D. (1989). First steps in developing a reflective approach. *Journal of Teacher Education*, 40(2), str. 22-30.
  123. Russel, T. (1988). From preservice teacher education to first year of teaching: A study of theory and practice. U: Calderhead, J. (ed), *Teachers' professional learning* (pp.13-34). London: Falmer Press



124. Russell, E., McClintock, A. (1990). *If You Take My Meaning: Theory into Practice in Human Communication*. London: Arnold
125. Rust, F. (1994). The first year of teaching: It's not what they expected. *Teaching and Teacher Education*, 10, str. 205-217.
126. Schoenfeld, A. (1985). *Mathematical Problem Solving*. New York: Academic Press.
127. Schofield, J., Verban, D. (1988). Computer usage in teaching mathematics: Issues which need answers.  
U: D. Grouws , T. Cooney (eds.) *The teaching of Mathematics: A research agenda*. Vol 1, N.J.: Erlbaum
128. Schon, D. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books
129. Schon, D. (1987). *Educating the reflection practitioner: Towards a new design for teaching and learning in the profession*. San Francisco, CA: Josey-Bass Publishers
130. Schon, D. (1987). *Educating the Reflective Pracitioner*. Lecture on American Educational Research Association, Washington, DC;  
<http://educ.queensu.ca/~ar/schon87.htm>
131. Schulman, L. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform.  
*Harvard Educational Review*, 57, str. 1- 22.
132. Shaw, J.L. (1999). Teacher education 954. Humanistic and social aspects of teaching, Five educational philosophy. Colledge of Education San Diego State University
133. Shor, I. (1992). *Empowering education: Critical teaching for social change*. Chicago: University of Chicago Press
134. Simpson, G. (1999). Constructivist approaches to teaching biology. *Labtalk*, April, str. 28-32.
135. Smith, D., & Neale, D.C. (1989). The construction of subject matter knowledge in primary Science teaching. *Teacher and Teacher Education*, 5, str. 1 -20.
136. Smith, M. K. (2001). Donald Schon: learning, reflection and change, the encyclopedia of informal education.  
[www.infed.org/thinkers/et-schon.htm](http://www.infed.org/thinkers/et-schon.htm)
137. Smoot, D. (1962). *Progresivno obrazovanje*.  
[www.sweetliberty.org/issues/bless/progressiveed.htm](http://www.sweetliberty.org/issues/bless/progressiveed.htm)
138. Smyth, J. (1989). Developing and sustaining critical reflection in teacher education. *Journal of Teacher Education*, 40(z), str. 2-9
139. Stipek, D.J., Byler, P. (1997). Early childhood education teachers: Do they practice what they preach? *Early Childhood Research Quarterly*, 12
140. Strauss, S., Shilony, T. (1994). Teachers' models of children's mind and learning. U: Hirschfeld, L.A., Gelman, S.A. (eds), *Mapping the mind: Domain Specificity in Cognition and Culture*. Cambridge: Cambridge University Press, str. 455-473.
141. Strike, K., Posner, G. (1992). A revisionist theory of conceptual change. U: Duschl R., Hamilton, R. (eds), *Philosophy of science. cognitive psychology and educational theory and practice* (pp. 147-176). Albany: State University of New York Press

142. Sunal, S.C. i Haas, M.E. (2002). *Social Studies for the Elementary and Middle Grades. A Constructivist Approach*. Boston: Allyn and Bacon
143. Taylor, O. (1988). *Cross-cultural communication: An essential dimension of effective education*. Washington, DC: Mid-Atlantic Center for Race Equity
144. Taylor, P. (1990). *The influence of teachers' beliefs on constructivist teaching practices*.  
Paper presented at the Annual Meeting of the American Research Association, (Boston, MA. April 17-20)
145. Thompson, A.G. (1992). *Teachers' beliefs and conceptions: A synthesis of the research*.  
U: D.Grouws (ed), *Handbook of research on mathematics teaching and learning*. New York: Macmillan
146. Thwaites, T., Davis, L., Mules, W. (1994). *Tools for Cultural Studies: An Introduction*. South Melbourne: Macmillan
147. Tishman, S., Jay, E., Perkins, D. N. (1992). *Teaching Thinking Dispositions: From Transmission to Enculturation*. Harvard University <http://learnweb.harvard.edu/alps/thinking/docs/article2.html>
148. Tremmel, R. (1993). *Zen and the art of reflective practice in teacher education*. *Harvard Educational Review*, 63, 434-458.
149. Valli, L. (1997). *Listening to other voices: A description of teacher education in the United States*. *Peabody Journal of Education*, Vol. 72 (1), pp. 68-89.
150. VanMannen, M. (1977). *Linking ways of knowing with ways of being practical*. *Curriculum Inquiry*, 6, pp. 205-228.
151. Villegas, A. , Lucas, T. (2002). *Educating culturally responsive teachers: A coherent approach*. Albany: State University of New York Press
152. von Glasersfeld, E. (1987). *An introduction to radical constructivism*. U: PA Watzlawick (ed) *The invented reality* (str. 17-40). New York: Norton
153. Vrcelj, S., Mušanović, M. (2003). *Reforma školstva - jesu li moguće promjene škole?*. u zborniku: *Odgoj, obrazovanje i pedagogija u razvitku hrvatskog društva*, Zagreb, HPKZ
154. Walz G. R.: *Counseling and Educational Excellence: A Response to "A Nation at Risk"*. In *Brief: An Information Digest from ERIC/CAPS*. ED260366 84
155. Wehling, L., Charters, W. (1969). *Dimensions of teacher beliefs about the teaching process*. *American Educational Research Journal*, 6(1), str. 7-29.
156. Weiss S. G., DeFalco A. A. Weiss, E. M. *Progressive = Permissive? Not According to John Dewey...Subjects Matter!*;  
<http://209.85.135.104/search?q=cache:1Hazbj0dtsJ:www.usca.edu/essays/vol142005/defalco.pdf+G.+Counts+progressivism&hl=hr&ct=clnk&cd=4&gl=hr>
157. West, C. (1994). *The American Evasion of Philosophy*. The University of Chicago Press
158. Westbrook, R. (1992). *John Dewey and American Democracy*. Ithaca and London: Cornell University Press

159. Westbrook, R. (1998). *Pragmatism and Democracy: Reconstructing the Logic of John Dewey's Faith*. U: The Revival of Pragmatism, Morris Dickstein ed. Durham i London: Duke University Press
160. Wink, J. (2005). *Critical Pedagogy: Notes from the Real World*. 3/E Allyn & Bacon
161. Wink, J. (2007). *Perspectives on Pedagogy*. [www.joanwink.com/3perspectives.html](http://www.joanwink.com/3perspectives.html).
162. Wirt, W.A. (1911). *Scientific Management of School Plants*. The American School Board Journal, February 1911.
163. Wood, K. (2000). The experience of learning to teach: changing student teachers' ways of understanding teaching. *Journal of Curriculum Studies*, 32 (1), str.75-93.
164. Woods, D., (1996). *Teacher Cognition in Language Teaching: Beliefs, decision-making and classroom practice*. Cambridge: Cambridge University Press
165. [wordnet.princeton.edu/perl/webwn](http://wordnet.princeton.edu/perl/webwn)
166. [www.artsined.com/techingarts/Pedag/Dewey.html](http://www.artsined.com/techingarts/Pedag/Dewey.html)
167. [www.exampleessays.com/viewpaper/77264.html](http://www.exampleessays.com/viewpaper/77264.html)
168. [www.exploratorium.edu/IFI/resources/constructivistlearning.html](http://www.exploratorium.edu/IFI/resources/constructivistlearning.html)
169. [www.iep.utm.edu/d/dewey.htm](http://www.iep.utm.edu/d/dewey.htm)
170. [www.infed.org/archives/e-texts/e-dew-pc.htm](http://www.infed.org/archives/e-texts/e-dew-pc.htm)
171. [www.infed.org/foundations/f-eman.htm](http://www.infed.org/foundations/f-eman.htm)
172. [www.johndewey.org](http://www.johndewey.org)
173. [www.prairiecreek.org/school/progressive.htm](http://www.prairiecreek.org/school/progressive.htm); *Progresivno obrazovanje*.
174. [www.siu.edu/-deweyctr/](http://www.siu.edu/-deweyctr/)
175. [www.worldwideschool.org/library/books/socl/education/Democracy andEducation/chapter08.html](http://www.worldwideschool.org/library/books/socl/education/DemocracyandEducation/chapter08.html)
176. x x x (2002). *Progressive education*. *Encyclopedia of Education*. The Gale Group, Inc.
177. x x x (1983). *A Nation at Risk: The Imperative for Educational Reform*. A Report to the Nation and the Secretary of Education United States Department of Education: The National Commission on Excellence in Education
178. x x x (1994). *The Goals 2000: Educate America Act* P.L. 103-227 <http://www.ed.gov/legislation/GOALS2000/TheAct/intro.html>  
Summary of Goals 2000: Educate America Act. ED389130  
[http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/custom/portlets/recordDetails/detailmini.jsp?\\_nfpb=true&\\_ERICExtSearch\\_SearchValue\\_0=ED389130&ERICExtSearch\\_SearchType\\_0=no&accno=ED389130](http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/custom/portlets/recordDetails/detailmini.jsp?_nfpb=true&_ERICExtSearch_SearchValue_0=ED389130&ERICExtSearch_SearchType_0=no&accno=ED389130)
179. x x x (1999). *Webster's New World Dictionary and Thesaurus*, Macmillian: New York, 1999.
180. x x x (2001-04). *Progressive education*. *The Columbia Encyclopedia*, 6th ed. New York: Columbia University Press; [www.bartleby.com/65/](http://www.bartleby.com/65/)
181. x x x (2002). *No Child Left Behind Act of 2001*. Public Law 107-110 House of Representatives of the United States of America
182. x x x (2004). *Progressive Education*. *The Electronic Encyclopedia of Chicago* c 2005 Chicago Historical Society



183. x x x (2006). Progressive education. Britannica Concise Encyclopedia, Encyclopadia Britannica, Inc.
184. Zaninović, M. (1998). Pedagoška hrestomatija. Zagreb: Školska knjiga
185. Zeichner, K. O. Liston. (1987). Teaching student teachers to reflect. HER, 57, 1,
186. Žlebnik, L. (1983). Opšta historija školstva i pedagoških ideja. Beograd: Prosvetni pregled

## VII. PRILOZI

## PRILOG 1:

## ANKETNI UPITNIK - OP

Štovani,

U sklopu znanstvenoga projekta na Filozofskom fakultetu u Rijeci provodi se istraživanje nekih uvjerenja učitelja osnovne škole o koncepciji i organizaciji obrazovanja u osnovnoj školi. Svrha je istraživanja ispitati neka uvjerenja učitelja osnovne škole o progresivističkoj pedagogiji.

U ovome upitniku prikupljaju se osnovni faktografski podaci a u drugome uvjerenja učitelja tako da nema ispravnih i neispravnih odgovora. Držimo da su različita mišljenja učiteljica i učitelja dragocjena za naše istraživanje. Istraživanje ima znanstvenu svrhu tako da se podaci prikupljaju anonimno, a dobiveni rezultati upotrijebit će se isključivo za istraživačko izvješće.

Hvala za suradnju !

## OSNOVNI PODACI:

Spol: a) muški  
b) ženski

Radno iskustvo: a) do 5 godina  
b) 6 – 15 godina  
c) 16 – 30 godina  
d) više od 30 godina

Stručna sprema: a) visoka  
b) viša  
c) srednja



- Radno mjesto:
- a) učitelj u razrednoj nastavi
  - b) učitelj u predmetnoj nastavi

## PRILOG 2:

## UPITNIK – PROGRESIVISTIČKA UVJERENJA UČITELJA

## UPUTA:

Stupanj slaganja s dolje navedenim tvrdnjama iskažite ocjenom od 5 do 1. Uz svaku tvrdnju napišite određeni broj bodova u za to predviđeni prostor.

Uporabite sljedeće ocjene:

- 5 - potpuno slaganje
- 4 - slaganje
- 3 - neutralno
- 2 - neslaganje
- 1 - potpuno neslaganje

- \_\_\_ 1. Svrha je obrazovanja pripremiti učenike za život.
- \_\_\_ 2. Školski program treba biti usmjeren na razvoj sposobnosti za rješavanje problema. Učenici trebaju naučiti kako definirati, analizirati i rješavati probleme.
- \_\_\_ 3. Školski program trebaju zajedno oblikovati učenici, nastavnici i drugi zainteresirani akteri.
- \_\_\_ 4. Školski program treba razvijati na osnovi osobnih iskustava i potreba učenika.
- \_\_\_ 5. Učenici trebaju biti aktivno uključeni u eksperimente i otkrivanje.
- \_\_\_ 6. Uloga je učitelja da vodi učenike u procesu rješavanja problema.
- \_\_\_ 7. Umjetnost treba usmjeriti na osobni izričaj i kreativnost.
- \_\_\_ 8. Učinkovit razred je demokratičan.
- \_\_\_ 9. Učenici trebaju biti aktivni sudionici procesa učenja.
- \_\_\_ 10. Glavni način učeničkog učenja je učenje jedan od drugoga.