

## Nastava – stavovi učitelja i nastavnika

UDK: 371.3:371.12  
Prethodno priopćenje

Primljeno: 10. 4. 2012.  
Prihvaćeno: 20. 10. 2012.

---

**Sažetak:** *Traženje nove strategije obrazovanja u Republici Hrvatskoj prisutno je desetljeće. Niz dokumenata zalaže se za napuštanje paradigme poučavanje-učenje te podržavanje drukčijega koncepta nastave. Važno je pozitivno određenje učitelja i nastavnika prema drukčijoj paradigmi nastave utemeljene na novijim teorijama učenja. Istraživanje nastave u osnovnim školama Osijeka i Slavonskog Broda provedeno je s ciljem analize stavova prema nastavi kod učitelja razredne nastave i nastavnika (profesora) predmetne nastave te utvrđivanja postojanja razlika prema nastavi između učitelja i nastavnika (profesora) kao i razlika između mlađih i starijih učitelja i nastavnika. Ispitanici (N=186) su bili učitelji i nastavnici osnovnih škola u Osijeku i Slavonskome Brodu. Dobiveni rezultati ukazuju na postojanje statistički značajne razlike u rezultatima Upitnika stavova prema nastavi između učitelja razredne nastave i nastavnika predmetne nastave. Rezultati dalje sugeriraju kako učitelji i nastavnici s dužim radnim stažem češće drže da je postojeći pristup nastavi primjeren i da nema potrebe što mijenjati. Sukladno navedenom, potrebno je učitelje i nastavnike uključiti u različite vidove cjeloživotne izobrazbe kako bi prihvatili izazov izgrađivanja drukčije koncepcije nastave.*

**Ključne riječi:** *nastava, stavovi nastavnika, stavovi učitelja.*

---

Anđelka Peko\*

## Teaching – Teachers' Attitudes

UDC: 371.3:371.12  
Preliminary communication

Accepted: 10<sup>th</sup> April 2012  
Confirmed: 20<sup>th</sup> October 2012

**Summary:** *The search for a new educational strategy in the Republic of Croatia has been evident for a decade. Numerous documents promote a switch from the teaching-learning paradigm to a different teaching concept. There is a great importance of teachers' positive attitudes toward new teaching strategies. The research has been conducted in primary schools in order to analyse teachers' attitudes and to detect possible reasons for the differences, such as the type of school (primary vs. secondary) and years of teaching experience. The participants (N=186) were teachers employed in primary and secondary schools in Osijek and Slavonski Brod. The results indicate that there are statistically significant differences between the primary and the secondary school teachers, measured by a questionnaire about teachers' attitudes toward teaching. In addition, according to the questionnaire results, more experienced teachers are more inclined not to change the existing approach to teaching and see no need for changes, compared to their younger colleagues. All this implicates the need to involve teachers in different aspects of life-long learning in order for them to be ready to accept the challenge of integrating various concepts in the teaching process.*

**Keywords:** *teaching, teachers' attitudes, teaching concepts.*

### 1. Uvod

Pronalaženje drukčijega, suvremenijega koncepta obrazovanja dugotrajno je i složeno. Nekoliko se pokušaja u proteklom desetljeću u Republici Hrvatskoj (2000. – 2004., 2005. – 2007.) nije uspjelo dugoročno implementirati. U strateškim ciljevima i programu razvoja odgoja i obrazovanja u Republici Hrvatskoj od 2000. do 2004. godine između ostaloga isticalo se da je potrebno ugrađivati suvremena načela u odgojno-obrazovni proces, a prije svega načela slobode, demokracije, ljudskih prava, otvorenosti, inovativnosti, tolerancije i različitosti (Strugar i Vavra, 2003.). U Hrvatskom nacionalnom obrazovnom

standardu (HNOS, 2006.) cilj odgoja i obrazovanja bio je postupno i prilagodljivo podizanje kakvoće poučavanja, znanja, sposobnosti učenja i odgoja u hrvatskome osnovnome školstvu. U „Strategiji za izradbu i razvoj nacionalnoga kurikuluma za predškolski odgoj, opće obrazovanje i srednjoškolsko obrazovanje” (2007.) kao jedan od ciljeva navodi se unaprjeđivanje kvalitete odgojno-obrazovne djelatnosti/procesa, tj. kvalitete poučavanja i učenja. U dokumentu se ukazuje na to da razvoj društva i osposobljavanje pojedinca za život i rad u novim uvjetima stvaraju potrebu za novim kompetencijama (inovativnost, kreativnost, informatička pismenost, timski rad, stalno stjecanje novih znanja, prilagođavanje promjenama). Njih nije moguće ostvariti kroz tradicijski odgojno-obrazovni sustav koji funkcionira kao sredstvo prenošenja informacija i orijentacije na činjenično znanje. Promjene se uvode u skladu sa sljedećim ciljevima: rasterećenje učenika smanjivanjem udjela enciklopedijskih sadržaja usmjerenih prema zapamćivanju i reproduciranju; nastava utemeljena na procesu učenja/poučavanja umjesto isključivo na predavanju/izlaganju; poučavanje usmjereno prema učeniku uvažavajući učenikove sposobnosti i naravne sklonosti; uvođenje učenika u istraživački usmjerenu nastavu; stjecanje trajnih i uporabljivih znanja; stjecanje sposobnosti i umijeća; razvijanje sposobnosti za rješavanje problema i donošenje odluka; razvijanje poduzetničkog duha; osposobljavanje za cjeloživotno učenje; jačanje odgojne uloge škole; jačanje suradnje škole i lokalne zajednice i stjecanje socijalnih i moralnih navika i sposobnosti.

Razvidno je kako navedeni dokumenti zahtijevaju drukčije kompetencije učitelja i nastavnika. Teži se promjeni odgojno-obrazovnog procesa. Načela kognitivne psihologije i konstruktivizma osnove su koje bi trebale dovesti do snažno poticajnih učećih okolina. Ciljevi obrazovanja postaju: stjecanje visokokvalitetnih znanja, sposobnost rješavanja problema, samousmjerene vještine učenja i sposobnost diseminacije znanja i vještina (Könings, Brand – Gruwel i Merriënboer, 2007.). Prihvaćaju li nastavnici i učitelji drukčiju paradigmu obrazovanja i nastave spojivu s novim problemima novog tisućljeća? Oni bi trebali biti organizatori i medijatori u učećoj, interaktivnoj zajednici i nužno rabiti različite metode poučavanja, provjeravanja i ocjenjivanja rezultata te dijagnosticirati teškoće svakoga pojedinoga učenika (Stoll i Fink, 2000.; Sahlberg, 2004.; Peko, Mlinarević i Sablić, 2007.).

Učiteljstvo bi trebalo težiti optimiziranju i djelotvornosti nastave. Djelotvornost nastave, ističe Terhart (2001.), prepoznaje se u visokim očekivanjima uspjeha svakog učenika te poticanju odgovornosti za rezultate učenja. Svaki je postupak koji potiče učenika na provjeravanje vlastitoga razumijevanja i stavova poželjan. Navedeno bi učitelji i nastavnici trebali implementirati, a zatim nastavnim metodama omogućiti uključivanje svakog učenika ponaosob. Poželjna je primjena nastavnih metoda koje uključuju sve učenike bez obzira na razine postignuća, i to bez negativnih

posljedica u vidu natjecanja i prevelikih usporedba (Shachar, 1997.). Učenici bi trebali stjecati znanja i razvijati kompetencije u kontekstu, biti sposobni iznijeti, primijeniti i integrirati znanja iz različitih disciplina, razvijati sposobnosti kritičkog mišljenja i steći naviku doživotnog učenja. Neophodno je da učenik zna dati kontekst novim iskustvima odbacujući nevažne i netočne informacije. Kako bi se primjereno koristili informacijama, potrebno ih je naučiti kako primijeniti umijeća praktičnoga mišljenja koja će im omogućiti djelotvorno pretvaranje informacije u smislene postavke koje se zatim mogu transferirati u ponašanje.

Poznato je da se danas učiteljstvo suočava s nizom novih okolnosti koje zahtijevaju preobrazbu njihove didaktičko-pedagoške paradigme. U školovanju učitelja razredne nastave pedagoško-psihološko obrazovanje kreće se iznad 60%, a u školovanju se nastavnika predmetne nastave kreće ispod 20% (Muniza i Lukaš, 2006.). Sustavna suvremena pedagoško-psihološka izobrazba može omogućiti ostvarivanje nastave usmjerene učeniku. U biti zadržavanje postojećega jest samo privid, svjesni smo činjenice kako ili napredujemo ili nazadujemo. Je li izazov nastavnicima danas prelaženje s paradigme ili modela poučavanja za koji su se do sada osposobljavali na drukčiju koncepciju?

Osnovni cilj istraživanja bio je provjeriti stavove prema osnovnim karakteristikama nastave kod učitelja razredne nastave i nastavnika (profesora) predmetne nastave u Osijeku i Slavonskom Brodu. Evidentna je razlika u pedagoško-psihološkoj izobrazbi učitelja i nastavnika koja se može reflektirati u stavovima prema pojedinim karakteristikama nastave. Odabrani su sudionici istraživanja iz Osijeka, obrazovnoga centra regije, tj. sveučilišnoga centra, sjedišta Agencije za razvoj i obrazovanje Republike Hrvatske, i Slavonskoga Broda, sjedišta veleučilišta.

Iz postavljenog cilja određeni su zadatci istraživanja:

- provjeriti faktorsku strukturu Upitnika stavova prema osnovnim karakteristikama nastave
- ispitati razlike u stavovima prema nastavi između učitelja i nastavnika (profesora) u Osijeku i Slavonskom Brodu
- ispitati razlike u stavovima prema nastavi s obzirom na dob i godine radnog staža.

## **2. Metoda**

### **2.1. Sudionici**

U istraživanju je sudjelovalo 186 sudionika/sudionica, 84 učitelja razredne nastave (37 iz Osijeka i 47 iz Slavonskog Broda) te 102 nastavnika i profesora koji izvode nastavu u višim razredima istih osnovnih škola (40 iz Osijeka i 62 iz

Slavonskoga Broda). Raspon dobi sudionika/sudionica bio je od 24 do 65 godina, s aritmetičkom sredinom 43,13 i standardnom devijacijom 11,53 te je bilo 22 sudionika i 164 sudionice istraživanja.

## 2.2. Instrumenti

U svrhu istraživanja konstruiran je instrument istraživanja koji predstavlja Upitnik stavova o nekim karakteristikama nastave. Njime su učitelji i nastavnici/profesori određivali intenzitet poželjnosti učeničkih i učiteljevih/nastavnikovih aktivnosti u nastavi. Upitnik sadrži 66 tvrdnja koje se odnose na stavove učitelja i nastavnika, a orijentirane su na:

1. pristup nastavi – promišljanje o pristupima uključivanja svakog učenika ponaosob, nove aktivnosti u školi, određenje interesa učenika za učenje, napor učenika za postizanjem školskog uspjeha, poželjnost većega autoriteta, prihvaćanje promjena, mogućnost ostvarivanja suvremene škole kod nas.
2. usmjerenost nastave – osvješćivanje ciljeva učenja svakog djeteta, prihvaćanje dječjih osjećaja i učeničkih prijedloga, uzajamna komunikacija s roditeljima, uvažavanje različitih stilova učenja, postavljanje otvorenih pitanja, podrška prijedlozima od strane učenika.
3. orijentaciju poučavanja i učenja-orijentacija na činjenično znanje, važnost učeničkoga vladanja činjenicama, podržavanje predavanja, isključivo odgovaranje učenika na pitanja, usporedbe učenika, kritiziranje učenika.
4. otvorenost nastave, a odnosi se na kurikulumski pristup obrazovanju, poticanje aktivnosti svakoga djeteta, pripremanje nastave usmjerene na svako dijete pojedinačno.
5. interaktivnost u nastavi, a istražuje stavove prema učeničkoj nastavnoj komunikaciji, i to u pogledu uzajamnih učeničkih pitanja, uzajamnom rješavanju problema, aktivnoj razmjeni ideja među učenicima.

Sudionici su procjenjivali tvrdnje na vrijednosnoj ljestvici od šest stupnjeva (pri čemu je 1 značilo da se osoba s tvrdnjom ne slaže, a 6 da se s ponuđenom tvrdnjom u potpunosti slaže). S obzirom na to da je instrument konstruiran za potrebe ovog istraživanja, bilo je potrebno provesti faktorsku analizu da bi se utvrdila faktorska struktura upitnika. Provedena je faktorska analiza glavnih komponenata s rotacijom *Varimax*. Analizom su izlučena 22 faktora, koja su imala karakteristične korijene iznad 1. Međutim, takva faktorska struktura nije bila interpretabilna. Budući da je Cattelov *Scree test* sugerirao petofaktorsku strukturu, ponovljena je faktorska analiza s ograničenjem na 5 faktora (Tablica 1).

### 3. Rezultati i rasprava

#### 1. Faktorska struktura Upitnika stavova prema nastavi

Unatoč dvostrukim zasićenjima nekih čestica, faktori koji su izlučeni odražavaju logičnu faktorsku strukturu, interpretabilni su te imaju zadovoljavajuće koeficijente pouzdanosti (Tablica 1).

**Tablica 1 – Rezultati faktorske analize s rotacijom Varimax za Upitnik stavova o karakteristikama nastave**

	Sadržaj čestice	Faktor				
		1	2	3	4	5
63	Većini učenika nedostaje interes za učenje.	,668				
37	Nastavni sadržaji preopširni su i ne preostaje mi vremena za promišljanja o svakom pojedinačnom učeniku.	,667				
22	Učeničkim osobnim stilovima učenja teško je udovoljiti.	,653				
62	Većina učenika ne ulaže dovoljan napor kako bi bila uspješna.	,634				
40	Suvremena se škola još uvijek ne može ostvariti kod nas.	,608				
39	Suradničko učenje preteško je djeci mlađe školske dobi.	,580				
56	Učenik teško bez strogog vođenja dolazi do primjerenih zaključaka.	,569		,337		
15	Ne ostaje mi dovoljno vremena da bih omogućio/-la učenicima djelotvornu uporabu znanja.	,562				
54	Učenici su uglavnom spori u učenju novih sadržaja.	,562		,317		
30	Poželjan je veći autoritet učitelja među učenicima.	,550		,315		
19	Nemam dovoljno vremena da bih interesima učenika posvetio/-la primjerenu pozornost.	,533				
10	Mnoge aktivnosti koje se uvode u školu nemaju primjerenu akademsku ozbiljnost.	,524				

38	Samostalno istraživanje učenika neučinkovito je.	,520			
57	Učenje otkrivanjem zahtijeva puno vremena.	,509			
36	Razmjena ideja među učenicima uglavnom je gubljenje vremena.	,473			
52	Učenici rijetko imaju svoje prijedloge.	,463			
7	Individualni pristup u nastavi teško je ostvariti u našoj školi.	,457			
61	Većina učenika svoje zadaće shvaća ozbiljno.	-,426			
12	Nastava tijekom koje se učenici mogu povremeno kretati po učionici odraz je nediscipline i nesposobnosti nastavnika da održi red.	,394			
2	Danas se traži preveliko pripremanje od strane učitelja.	,326			
27	Posebno je važno osvijestiti ciljeve učenja svakom djetetu.	,697			
33	Prihvaćam osjećaje učenika.	,689			
11	Na prijedlog učenika trebaju obratiti pozornost svi učenici u odjelu.	,641			
46	Trudim se da svako dijete osvijesti osobne ciljeve učenja.	,632		,450	
42	Svakom roditelju zajedno s djetetom treba pokazati dječje radove.	,612		,347	
14	Nastavu treba osmisliti tako da uvažava različite stilove učenja.	,600			
43	Škola bi mi trebala omogućiti stalno stručno usavršavanje.	,597			
47	Trudim se postavljati pitanja kojima dijete može iskazati svoje stajalište.	,569			
34	Prijedlog svakog učenika zaslužuje pozornost.	,560			
26	Pohvaljujem učenika kada je god moguće.	,558			
64	Više vremena odvajam za praćenje ostvarenih ciljeva učenja.	,541		,339	
28	Posebno je vrijedno učiti djecu kako učiti.	,532			
20	Nužno je ugrađivati nove pristupe u nastavnom radu.	,523			

48	Trudim se sadržaje izložiti jasno i koncizno.		,522		
60	Upute trebaju biti jasne i česte.		,515		
41	Svakom roditelju treba objasniti u čemu dijete napreduje i na čemu se još mora raditi.		,486		
32	Prihvaćam ideje učenika.		,449		
6	Gledam pozitivno na učenika kada traži dopunsku informaciju.		,444		
3	Djeci se mora jasno objasniti što i kako nešto raditi.		,358		
23	Pitanja trebaju biti tipa dosjećanja.		,679		
5	Držim najvažnijim da dijete vlada činjenicama.		,559		
24	Podržavam predavanja u izlaganju novih sadržaja.		,548		
59	Uglavnom učenici trebaju odgovarati na postavljena pitanja.		,531		
29	Postoji najbolji način obavljanja školskog rada koji bi svi učenici trebali slijediti.		,519		
53	Učenici su najbolje koncentrirani ako mirno sjede.	,382	,489		
31	Poželjno je uspoređivanje napretka među učenicima.		,450		
4	Dopunski školski rad neophodan je da bi dijete bilo uspješno.		,447		
9	Kritiziram prema situaciji.		,384		
21	Od učenika se ne bi trebalo očekivati da se raduje školi jer se u školi ozbiljno radi.	,329	,378		
45	Tijekom nastave tišina je konstruktivna.		,356		
25	Za neuspjeh učenika suodgovoran je učitelj.		-,337		
49	U potpunosti mogu ostvariti kurikulumski pristup obrazovanju.			,716	
65	Za svako dijete pripremam primjerene nastavne materijale.			,522	
66	Zadovoljna sam svojim načinom nastave i nemam potrebu išta mijenjati.			,514	
8	Koristim nastavne metode koje potiču aktivnost svakog djeteta.		,364	,514	



50	U pripremanju nastave razmišljam o svakom djetetu.					,513	
44	Šutnja tijekom nastave nepoželjna je.					,325	
16	Ne podržavam da učenik postavlja pitanja drugom učeniku.					,721	
1	Aktivna razmjena ideja među učenicima stvara samo buku u razredu.					,629	
51	Učenici će bolje učiti ako glasno ponavljaju i razjašnjavaju probleme u obliku pitanja i odgovora.					-,607	
18	Neku djecu valja češće kritizirati.			,337		,511	
17	Neka djeca postavljaju previše pitanja.					,356	
<b>eigen vrijednost</b>		<b>9,79</b>	<b>6,53</b>	<b>4,35</b>	<b>2,57</b>	<b>2,44</b>	
<b>postotak objašnjenja varijance</b>		<b>14,84</b>	<b>9,90</b>	<b>6,59</b>	<b>3,90</b>	<b>3,69</b>	

Kao što se može vidjeti iz sadržaja čestica grupiranih oko pojedinih faktora, izlučeni faktori mogu se interpretirati na smisleni način.

**Prvi faktor** opisuje *pristup* nastavi, odnosno autoritarnost, prisutnost negativnih stavova prema suvremenim oblicima nastave (suradničko učenje, projektna nastava, učenje otkrivanjem) i nesklonost prilagođavanju oblika nastave karakteristikama učenika.

Ovaj je faktor objašnjavao 14,84% ukupne varijance rezultata.

**Drugi faktor** opisuje *usmjerenost nastave* – orijentaciju učeniku, otvorenost za suradnju i uvažavanje osjećaja i stajališta učenika, prilagođavanje nastave i podučavanja karakteristikama učenika, aktivno učenje. Ovaj je faktor objašnjavao 9,90% ukupne varijance rezultata.

Zapravo, očekuje se poticanje učenika u samostalnom proučavanju sadržaja iz sve dostupnijih raznovrsnih izvora da se na nastavi ne bi upoznavalo sa sadržajem već o njemu raspravljalo. Osnovno načelo postaje shvaćanje da je bazično razumijevanje početak, a ne cilj učenja. Autentično učenje na svakoj razini usmjereno je rješavanju problema i traženju odgovora na pitanja koja proizlaze iz vlastitih interesa i potreba. Određeni aspekti učenja i poučavanja vrijedni su u svim područjima. Naglašava se da je obrazovanje usmjereno „postavljanju problema“ u kojem se učenici bave problemima svijeta koji ih okružuje. Poticajna učeća okolina neophodna je za aktivnu konstrukciju znanja i postepenoga prijenosa odgovornosti i kompleksnih i stvarnih zadataka učenja (Könings i sur., 2007.). Posao učitelja postaje izgrađivanje poticajne okoline kao i pružanje pomoći u formuliranju problema i usmjeravanje na istraživanje ideja te poticanje autonomnosti učenika.

**Treći faktor** opisuje *orijentaciju poučavanja i učenja*, orijentaciju na činjenično znanje, odnosno stajalište da je najvažnije da učenici svladaju gradivo ovladavanjem činjeničnim znanjem, da je pristup nastavi adekvatan te da učenici trebaju ozbiljno shvaćati školu i sami biti odgovorni za svoj uspjeh. Ovaj faktor objašnjava 6,59% ukupne varijance rezultata.

Većina učitelja koji rade u svim podsustavima školskog sustava školovana je i osposobljavana za nastavu usmjerenu na učitelja, odnosno ostvarenje programa koje podrazumijeva veću aktivnost učitelja u odnosu na učenika. Ti su učitelji i učiteljice pripremani za frontalnu nastavu, odnosno predavačko-prikazivačke metode (Matijević, 2007.b; Shachar, 1997.). Budući učitelji (studenti) i nastavnici skloni su tradicionalnim konceptima poučavanja i učenja utemeljenim na bihevioralnim teorijama obrazovanja. Najčešće poučavanje doživljavaju kao pripovijedanje, a učenje kao pamćenje (Salisbury-Glennon i Stevens, 1999., prema: Saban, 2003.).

**Četvrti faktor** opisuje *otvorenost nastave*, stajalište glede odgovornoga pristupanja nastavi, obraćanje pažnje na individualne potrebe učenika, prilagođavanje nastave karakteristikama učenika i poticanje aktivnosti. Čestica 44 („Šutnja tijekom nastave nepoželjna je“) narušavala je pouzdanost subskale, te je stoga isključena iz ukupnog rezultata. Ovaj faktor objašnjava 3,90% ukupne varijance rezultata.

U procesu poučavanja želimo da učenici, kada odu iz učionice, ponesu sadržaje koje su naučili kako bi im oni bili na raspolaganju i kako bi ih stvarno koristili u životu (Paul i Elder, 2002.). Mišljenje je samo jedno sredstvo internalizacije i primjene. Svjesni smo da će učenici ako malo misle dok uče, malo i naučiti, odnosno kad misle dok uče, naučit će mnogo. Cijene se kompetencije koje se odnose na pronalaženje, selekciju i uporabu informacija (kad je u pitanju kognitivno područje razvoja, Matijević, 2007.a). Kritičko je mišljenje rastući i svrhovit fenomen koji se ne može odrediti do kraja ni kognitivnim sposobnostima, niti načinom života (Sachs, 1999.). Naučiti učenike neovisno misliti znači znati formulirati pitanje koje će ih voditi u njihovu razmišljanju. Nužno je u tom procesu osvijestiti učenika glede odgovornosti za osobni razvoj. U tome je uloga učitelja posebno važna jer potiče sukonstrukciju odgovornosti pri čemu je neizostavan suradnički rad.

**Peti faktor** opisuje *interaktivnost nastave* – kritičnost prema učenicima, negativan odnos prema razmjeni ideja među učenicima. Čestica 51 („Učenici će bolje učiti ako glasno ponavljaju i razjašnjavaju probleme u obliku pitanja i odgovora“) rekodirana je jer je smjer bodovanja bio suprotan od smjera bodovanja ostalih čestica s obzirom na sadržaj. Naime, kod čestice 51 viši rezultat ukazuje na podržavanje aktivne izmjene ideja, a niži rezultat na nepodržavanje, dok je kod ostalih čestica obrnuto. Ovaj faktor objašnjava 3,69% ukupne varijance rezultata.

Koeficijenti pouzdanosti tipa unutarnje konzistencije dobivenih faktora, odnosno subskala, iznosili su redom: .85, .87, .70, .76 i .68, a 5 faktora objašnjavalo je ukupno 38,93% varijance. U Tablici 2 prikazani su deskriptivni podatci rezultata na pojedinim faktorima za cijeli uzorak.

**Tablica 2 – Aritmetičke sredine, standardne devijacije, minimalni i maksimalni rezultat te teoretski raspon faktora 1, 2, 3, 4 i 5.**

	Aritmetička Sredina	Standardna Devijacija	Minimum	Maksimum	Teoretski raspon
<b>Faktor 1</b>	68,77	13,93	36	104	20 – 120
<b>Faktor 2</b>	101,49	8,90	73	114	19 – 114
<b>Faktor 3</b>	42,06	8,17	22	66	12 – 72
<b>Faktor 4</b>	25,54	4,35	11	36	6 – 36
<b>Faktor 5</b>	14,55	5,26	5	26	5 – 30

Kao što se može vidjeti na temelju deskriptivnih podataka, rezultati na 2. i 4. faktoru pomaknuti su prema višim vrijednostima, što sugerira da učitelji i profesori više pokazuju otvorenost za suradnju i uvažavanje osjećaja i stajališta učenika, podržavanje nastave koja omogućuje aktivno učenje. Također, ovo sugerira da učitelji i profesori odgovorno pristupaju nastavi, obraćaju pažnju na individualne potrebe učenika, prilagođavaju nastavu karakteristikama učenika i potiču aktivnost učenika.

Što se tiče ostalih faktora, rezultati sugeriraju umjereno izražen autoritarni pristup nastavi, negativne stavove prema suvremenim oblicima nastave (suradničko učenje, projektna nastava, učenje otkrivanjem) i nesklonost prilagođavanju oblika nastave karakteristikama učenika (Faktor 1).

Također, rezultati sugeriraju i umjereno izraženu orijentaciju na činjenično znanje, odnosno stajalište da je najvažnije da učenici svladaju gradivo ovladavanjem činjeničnim znanjem, da je pristup nastavi adekvatan te da učenici trebaju ozbiljno shvaćati školu i sami biti odgovorni za svoj uspjeh (Faktor 3) te kritičnost prema učenicima i negativan odnos prema razmjeni ideja među učenicima (Faktor 5).

## 2. Provjera razlika u stavovima prema nastavi između učitelja i nastavnika/profesora

Kako bi se provjerile razlike u rezultatima na upitniku stavova prema nastavi provedene između ispitanih skupina (učitelja razredne nastave i nastavnika/profesora u Osijeku i Slavonskome Brodu), provedene su dvosmjerne analize varijance. Rezultati su prikazani u Tablici 3.

**Tablica 3 – Rezultati dvosmjernih analiza varijance za faktore 1, 2, 3, 4 i 5**

	Nastava		Grad		Anova		
	Osijek	Brodski	OS	SB	nastava F1,157	grad F1,157	nastava x grad F1,157
Faktor 1	71,261	65,008	66,625	69,644	7,943**	1,852	,129
Faktor 2	100,181	103,804	102,950	101,035	6,827*	1,908	1,544
Faktor 3	41,864	41,468	40,642	42,689	,084	2,246	4,448*
Faktor 4	24,704	26,630	26,042	25,292	8,996**	1,367	2,004
Faktor 5	14,977	13,517	13,163	15,331	3,559	7,848**	2,589

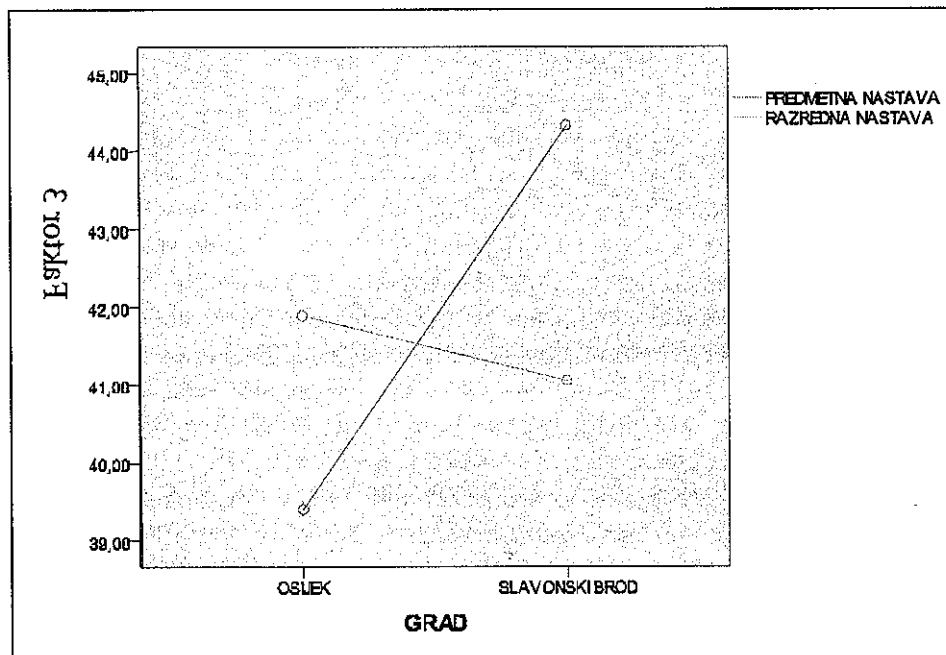
Kao što se može vidjeti u Tablici 3, za faktor 1 značajan je samo glavni efekt nastave u smislu da predmetni nastavnici imaju autoritarniji pristup nastavi, negativnije stavove prema suvremenim oblicima nastave te su neskloni prilagođavati nastavu karakteristikama učenika. Mogući su uzroci ovakvih rezultata u primjeni ustaljenih obrazaca nastave. Neuključivanje u prisutne različite vidove pedagoško-psihološke izobrazbe koju nude fakulteti iz polja odgojnih znanosti i neuključivanje u seminare koje stalno provodi Agencija za odgoj i obrazovanje, a koji nisu obvezni, također mogu biti neki od uzroka postojećih razlika.

Na faktorima 2 i 4 razlika je značajna u korist učitelja razredne nastave, što sugerira da su učitelji otvoreniji nego nastavnici (profesori) za suradnju i uvažavanje osjećaja i stajališta učenika, prilagođavanje nastave karakteristikama učenika. Također, oni više smatraju da ta svoja stajališta primjenjuju u nastavi, odnosno da odgovorno pristupaju nastavi, obraćaju pažnju na individualne potrebe učenika, prilagođavaju nastavu karakteristikama učenika i potiču

aktivnost. Učitelji su uz postojeću veću pedagoško-psihološku izobrazbu tijekom primarnoga obrazovanja u odnosu na nastavnike (Munjiza i Lukaš 2006.) više izloženi različitim oblicima izobrazbe. Ta izobrazba usmjerena je promjeni nastave i poticanju orijentacije prema učeniku. Agencija za odgoj i obrazovanje i fakulteti koji potiču razumijevanje ne samo novina u Nacionalnome obrazovnom kurikulumu (2011.), već i njegovu implementaciju, stalno provode različite oblike izobrazbe, koja nije obvezujuća.

Što se tiče razlika s obzirom na grad, rezultati su pokazali da između učitelja i profesora u Osijeku i Slavonskome Brodu postoji statistički značajna razlika u rezultatima na faktoru 5. Rezultati sugeriraju da su učitelji i nastavnici u Slavonskome Brodu pokazali više negativnih stajališta prema aktivnoj razmjeni ideja među učenicima te su kritičniji prema učenicima nego nastavnici i učitelji u Osijeku. I ovi rezultati ukazuju na to da je u Osijeku, kao obrazovnom regionalnom središtu, prisutno stalno ostvarivanje različitih vidova, od različitih obrazovnih institucija – pedagoško-psihološka-didaktičko-metodička izobrazba.

Na kraju, pokazao se značajnim efekt interakcije nastave i grada na faktoru 3. Kako bi se dobio uvid u interakcijske efekte, na Slici 1 prikazan je grafički prikaz interakcije.



Slika 1 – Grafički prikaz interakcijskog razlika u Faktoru 3 s obzirom na nastavu i grad

### 3. Provjera razlika u stavovima prema nastavi s obzirom na dob i godine radnog staža

Kako bi se provjerile razlike u rezultatima Upitnika stavova prema nastavi s obzirom na dob, sudionici su prema dobi podijeljeni u 2 skupine, sudionici od 24 do 39 godina starosti (N=78) i sudionici od 40 do 65 (N=108). Te su razlike u rezultatima ispitane t-testovima (Tablica 4).

**Tablica 4 – Aritmetičke sredine i standardne devijacije za mlađe i starije sudionike te rezultati t-testova za Upitnik stavova prema nastavi**

	mlađi		stariji		
	M	SD	M	SD	t
<b>Faktor 1</b>	68,43	12,78	69,04	14,85	,27
<b>Faktor 2</b>	100,55	8,76	102,21	8,98	1,18
<b>Faktor 3</b>	41,83	7,30	42,25	8,83	0,31
<b>Faktor 4</b>	24,71	3,76	26,15	4,66	<b>2,22*</b>
<b>Faktor 5</b>	15,25	4,98	14,00	5,42	1,57

\*  $p < 0,05$

Kao što se vidi iz Tablice 4, mlađi i stariji učitelji i profesori razlikuju se u rezultatima na faktoru 4 jer rezultati sugeriraju da stariji učitelji i profesori više smatraju da odgovorno pristupaju nastavi, obraćaju pažnju na individualne potrebe učenika, prilagođavaju nastavu karakteristikama učenika i potiču angažman. Mlađi učitelji, vjerojatno uslijed nastavnog neiskustva i nepoznavanja potreba djeteta, usmjeravaju nastavu nekom prosječnom učeniku.

Na isti način provjerene su razlike u rezultatima Upitnika stavova prema nastavi s obzirom na razlike u radnom stažu. Sudionici su prema radnom stažu podijeljeni u 2 ekstremne skupine (kako bi se jasnije uočile razlike), učitelji i profesori s manje od 10 godina radnog staža (N=55) i oni s više od 30 godina radnog staža (N=45). Razlike s obzirom na radni staž također su ispitane t-testovima, a rezultati su prikazani u Tablici 5.

**Tablica 5 – Aritmetičke sredine i standardne devijacije za sudionike s manje od 10 i više od 30 godina staža te rezultati t-testova za Upitnik stavova prema nastavi**

	manje od 10 g. staža		više od 30 g. staža		
	M	SD	M	SD	t
<b>Faktor 1</b>	68,60	12,53	72,86	13,49	1,519
<b>Faktor 2</b>	99,00	9,22	101,40	9,35	1,229
<b>Faktor 3</b>	41,43	7,36	45,40	8,56	<b>2,31*</b>
<b>Faktor 4</b>	24,32	3,87	26,36	4,77	<b>2,34*</b>
<b>Faktor 5</b>	15,14	4,69	16,12	5,24	,96

\*  $p < 0,05$

Kao što se vidi iz Tablice 5, učitelji i profesori s manje od 10 godina radnog staža i oni s više od 30 godina radnog staža razlikuju se u rezultatima na 3. i 4. faktoru. Na obama faktorima razlike su značajne u korist sudionika s više godina staža.

Prema tome, rezultati sugeriraju da učitelji i profesori s dužim radnim stažem više nego oni s manje godina staža smatraju najvažnijim da učenici svladaju gradivo i barataju činjeničnim znanjem, da učenici trebaju ozbiljno shvaćati školu, te da su sami odgovorni za svoj uspjeh. Oni također više smatraju da odgovorno pristupaju nastavi, obraćaju pažnju na individualne potrebe učenika, prilagođavaju nastavu karakteristikama učenika i potiču aktivnost. Dakle, učitelji i nastavnici s više godina staža, uslijed većeg uključivanja u različite vidove cjeloživotne izobrazbe, izgrađuju svoj nastavni stil koji se usmjerava potrebama i mogućnostima učenika, ali odgovornost za krajnje ishode prebacuju na učenike, što je dio tradicionalne nastavne paradigme.

U nastavnom se procesu mogu primjenjivati različite metode učenja kako bi se stvorili što povoljniji uvjeti za pokretanje procesa učenja. Na primjer, čestim sudjelovanjem u raspravi učenici mogu, osim kritičkog i kreativnog mišljenja, razvijati različite sposobnosti i vještine koje će im koristiti na nastavi i izvan nje (Steele, Meredith, Temple, 1998.; Kletzien, 2002.; Peko, Munjiza i Sablić, 2006.). Svaki je postupak koji potiče učenike na provjeravanje vlastitoga razumijevanja

i stavova poželjan. Učenici će biti aktivnije uključeni ako sadržaj mogu povezati sa sobom i s onim što ih zanima. Dakle, jedna od danas najprisutnijih promjena jest okretanje znanja koje predstavlja informacije prema znanju koje predstavlja osnovu za stjecanje kompetencija (Domazet, 2006., prema: Sekulić-Majurec, 2007.). Učenike valja osposobiti za uspješno komuniciranje. Utjecaj različitih poruka često više ovisi o tome kako se poručuje, nego o onome što se poručuje. Nastavnik koji zna vješto postavljati pitanja može poticati mišljenje, pomoći učenicima u stvaranju odnosa, ojačati osnovne vještine, unaprijediti uspjeh, uključiti sramežljive ili šutljive učenike, ponovo privući pozornost i ojačati samopoštovanje. U nastavi bi valjalo češće postavljati pitanja otvorenoga tipa koja omogućuju različite odgovore. Različitost nam pomaže doći do najboljih i originalnih rješenja (Hargreaves, 2000.). Traži se poticanje tinskoga učenja i interakcija među članovima te integrativni pristup učenju.

#### 4. Zaključak

Rezultati provedenog istraživanja ukazuju kako postoje statistički značajne razlike u rezultatima Upitnika za procjenu stavova prema osnovnim karakteristikama nastave između učitelja razredne nastave i nastavnika (profesora) predmetne nastave. Predmetni nastavnici imaju autoritarniji pristup nastavi, izraženije negativne stavove prema suvremenim oblicima nastave, kao i nesklonost prilagođavanju nastave karakteristikama učenika. Također, imaju više negativnih stajališta prema aktivnoj razmjeni ideja među učenicima te su kritičniji prema učenicima.

Druga skupina rezultata ukazuje na to da učitelji i nastavnici s dužim radnim stažem u većoj mjeri naglašavaju da je postojeći pristup nastavi primjeren, držeći najvažnijim činjenično znanje i podržavanje aktivnoga učenja. Učitelji i nastavnici s više godina staža stvorili su stereotipe u nastavnim pristupima i suvremenim pristupima nastave. Razloge ovakvih stajališta nužno je dalje istraživati.

Evidentno je kako se i danas podržava nastava usmjerena sadržaju i nastavniku, nekom prosječnom imaginarnom učeniku te se ne podržavaju postavljeni odgojni i obrazovni ciljevi, a time se ne mogu ostvariti niti ishodi važećega Nacionalnoga okvirnog kurikulumu. Zapravo, kako bi se mogla promijeniti orijentacija obrazovanja, kao i same nastave, potrebno je da sami učitelji zauzmu pozitivan stav prema inovacijama te se osposobe za njihovo ostvarivanje i vrjednovanje. Na osnovi navedenih rezultata razvidna je nužnost daljnje cjeloživotne izobrazbe učitelja i nastavnika. Kako ih pratiti i dalje usmjeravati? To se postiže na način da se težište stavlja na usvajanje učinkovitih tehnika upravljanja razredom, premještanjem izobrazbe nastavnika u razred, razvojem uspješnih ravnatelja škola i omogućavanjem nastavnicima da uče jedni



od drugih. Pomaganje nastavnicima glede unaprjeđivanja nastave moguće je na način da postanu svjesni slabosti svoje prakse, da im se omogući znanje najbolje prakse i motivira ih se kako bi unaprijedili svoj rad u razredu (Palekčić, 2008.). Razvidna je potreba osposobljavanja učitelja i nastavnika u vezi s primjenom suvremenih metoda i tehnika koje omogućavaju ne samo individualnu, već i suradničku uključenost učenika. Metode bi trebale biti usmjerene prema poticanju kritičkog i stvaralačkog mišljenja aktivnim učenjem, rješavanju problema te razvoju funkcionalnoga znanja.

Novе kompetencije učitelja glede socijalnih i komunikacijskih vještina omogućit će razumijevanje i poznavanje mogućnosti svakoga učenika te ugradbu fleksibilnoga pristupa, što predstavlja osnovu kurikulske orijentacije. Zapravo, oblikovatelji promjena obrazovanja ne uzimaju u obzir mogućnosti primjene. Podrazumijeva se da učiteljstvo novu strategiju automatski transferira ili primjenjuje (Königs i sur. 2007.). To je nerealno očekivati, na što upućuje i ovo istraživanje. Nužna je bolja interakcija i precizno razrađen program kako bi se došlo do dugoročnih pozitivnih promjena.

## Literatura

1. Hargreaves, A. (2000.): Four Ages of Professionalism and Professional Learning, u: *Teachers and Teaching*, vol. 6 (2), 151. – 182.
2. *Hrvatski nacionalni obrazovni standard – moja nova škola* (2006.): Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa RH.
3. Kletzien, S. B. (2002.): *Čitanje, pisanje i rasprava za poticanje kritičkog mišljenja*. Zagreb: Forum za slobodu odgoja.
4. Königs, K. D.; Brand-Gruwel, S.; Van Merriënboer, J. (2007.): Teachers' perspectives on innovations: Implications for educational design. *Teacher and Teacher Education*, 23, 985. – 997.
5. Matijević, M. (2007.a): Evaluacija u nastavnom kurikulumu škole, u: *Kurikulum teorije – metodologija – sadržaj – struktura*, (ur.) Previšić, Zagreb: Školska knjiga, 309. – 349.
6. Matijević, M. (2007.b): Internet, osobna računala i nova obrazovna sredina, u: *Pedagogija – prema cjeloživotnom obrazovanju*, (ur.) Previšić, V.; Šoljan, N.; Hrvatić, N. Zagreb: Hrvatsko pedagoško društvo, 159. – 172.
7. Munjiza, E.; Lukaš, M. (2006): Pedagoško-psihološko osposobljavanje učitelja u visokoškolskim ustanovama. *Odgovorne znanosti*, vol. 8, br. 2, 361. – 383.
8. *Nacionalni okvirni kurikulum* (2011.): Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa RH.
9. Palekčić, M. (2007.): Teorijsko-metodološko pitanje pedagogije: suvremeni izazovi i perspektive, u: *Pedagogija – prema cjeloživotnom obrazovanju*, (ur.) Previšić, V.; Šoljan, N.; Hrvatić, N. Zagreb: Hrvatsko pedagoško društvo, 243. – 260.

10. Palekčić, M. (2008.): Uspješnost i/ili učinkovitost obrazovanja nastavnika. *Odgojne znanosti*, vol. 10, br. 2(16), 403. – 425.
11. Paul, R.; Elder L. (2002.): *How to Improve Student Learning*, Dillon Beach, CA: Foundation for Critical Thinking.
12. Peko, A.; Mlinarević, V.; Sablić, M. (2007.): Učitelj i zahtjevi nastavnih kompetencija prema HNOS-u, u: Babić, N. (ur.), *Kompetencije i kompetentnost učitelja*, Sveučilište Josipa Jurja Strossmavera, Učiteljski fakultet u Osijeku i Kherston State university, Kherston, Ukraine. Osijek: Grafika, 327. – 337.
13. Peko, A.; Munjiza, E.; Sablić, M. (2006.): Poticanje aktivnosti učenika projektom nastavom. Zagreb, *Napredak*, vol. 147., 4, 492. – 503.
14. Sachs, J. (1999.): Using Teacher Research as a Basis for Professional Renewal. *Journal of Inservice Education*, vol. 25, 1: 39. – 53.
15. Saban, A. (2003.): A Turkish profile of prospective elementary school teachers and their views of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 19, 829. – 846.
16. Sahlberg, P. (2004.): Teaching and Globalization. *Managing Global Transitions*, 2 (1), 65. – 83.
17. Shachar, H. (1997.): Effects of a School Change Project on Teachers' Satisfaction With Their Work and Their Perceptions of Teaching Difficulties. *Teaching and Teacher Education*, vol. 18, n 8, 799. – 813.
18. Sekulić-Majurec, A. (2007.): Uloga sudionika odgojno-obrazovnog procesa u stvaranju, provedbi i vrednovanju kurikulumu, u: *Kurikulum teorije-metodologija-sadržaj-struktura*, (ur) Previšić, Zagreb: Školska knjiga, 351. – 383.
19. Steele, J. I.; Meredith, K. S.; Temple, C. (1998.): *Okvirni sustav kritičkog mišljenja u cjelini nastavnog programa*, Zagreb: Otvoreno društvo.
20. Stoll, L.; Fink, D. (2000.): *Mijenjajmo naše škole*. Zagreb: Educa.
21. *Strategija za izradbu i razvoj nacionalnoga kurikulumu za predškolski odgoj, opće obrazovanje i srednjoškolsko obrazovanje* (2007.). Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa RH.
22. Strugar, V.; Vavra I., (2003.): *Strateški ciljevi i program razvoja odgoja i obrazovanja u Republici Hrvatskoj*. Zagreb, Vlada Republike Hrvatske i Ministarstvo prosvjete i športa RH.
23. Terhart, E. (2001.): *Metode poučavanja i učenja*. Educa: Zagreb.

Andelka Peko\*

## L'insegnamento – Atteggiamenti degli alunni e degli insegnanti

UDK: 371.3:371.12  
Relazione al convegnoRicevuto: 10. 4. 2012  
Accettato per la stampa: 20. 10. 2012

**Riassunto:** *la ricerca della nuova strategia nell'educazione in Croazia dura ormai da un decennio. Una serie di documenti ufficiali perorano l'abbandono dei paradigmi educativi obsoleti e la ricerca di una nuova concezione dell'insegnamento. È molto importante l'atteggiamento positivo degli alunni e degli insegnanti nei confronti dei paradigmi differenti dell'insegnamento, basati sulle nuove teorie dell'insegnamento.*

*La ricerca condotta nelle scuole di Osijek e di Slavonski Brod è stata portata avanti con lo scopo di analizzare gli atteggiamenti nei confronti dell'insegnamento degli insegnanti dei primi anni delle scuole elementari e degli insegnanti (professori) degli anni superiori; si è, inoltre, cercato di stabilire l'esistenza delle differenze nell'insegnamento degli insegnanti dei primi anni e quelli degli anni superiori. Il campione era fatto di (N=186) insegnanti e professori delle scuole elementari di Osijek e di Slavonski Brod. I risultati ottenuti dimostrano che esistono delle differenze statisticamente rilevanti tra i risultati ottenuti interrogando gli insegnanti rispetto ai risultati dei professori. Inoltre, i risultati suggeriscono che gli insegnanti e i professori con maggiore anzianità di servizio ritengono che i metodi d'insegnamento attuali vanno bene e che non andrebbero cambiati.*

*In base ai risultati ottenuti si può concludere che gli insegnanti e i professori andrebbero inseriti nelle varie forme del life long learning di modo da stimolarli circa il dibattito a proposito delle nuove concezioni d'insegnamento.*

**Parole chiave:** *insegnamento, atteggiamenti degli insegnanti, atteggiamenti dei professori.*

---

\*prof. dr. sc. Andelka Peko  
Učiteljski fakultet  
Sveučilišta Josipa Jurja  
Strossmayera u Osijeku  
Filozofski Fakultet  
Osijek za pedagogiju  
apeko@ufos.hr

\*prof. Andelka Peko, PhD  
Faculty of primary education  
University of Josip Juraj  
Strossmayer, Osijek  
Faculty of philosophy  
Department of pedagogy  
apeko@ufos.hr

\*prof. dr. sc. Andelka Peko  
Facoltà di Scienze della  
Formazione  
Università degli Studi Josip  
Juraj Strossmayer, Osijek  
Facoltà di Lettere e Filosofia  
Dipartimento di Pedagogia  
apeko@ufos.hr

