

A large yellow diamond shape with a white outline, centered on the page. Inside the diamond, the title is written in bold black capital letters.

SUVREMENI TRENDovi I IZAZOVI NASTAVNIČKE PROFESIJE

Zbornik Odsjeka za pedagogiju
Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Rijeci

A small yellow diamond shape, centered above the editors' names.

Urednice:
Bojana Ćulum Ilić
Iva Buchberger

A small yellow diamond shape, centered below the editors' names.

Suvremeni trendovi i izazovi nastavničke profesije

Zbornik Odsjeka za pedagogiju Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Rijeci

Izdavač:

Sveučilište u Rijeci
Filozofski fakultet
Sveučilišna avenija 4, 51000 Rijeka

Za izdavača:

Izv. prof. dr. sc. Ines Srdoč-Konestra

Urednice:

Izv. prof. dr. sc. Bojana Čulum Ilić
Dr. sc. Iva Buchberger

Recenzenti:

Prof. dr. sc. Jasminka Ledić, Sveučilište u Rijeci, Filozofski fakultet
Prof. dr. sc. Cirila Peklaj, Sveučilište u Ljubljani, Filozofski fakultet
Prof. dr. sc. Izabela Sorić, Sveučilište u Zadru, Odjel za psihologiju
Prof. dr. sc. Zoran Velkovski, Sveučilište Sv. Kirila i Metodija Skopje, Filozofski fakultet
Izv. prof. dr. sc. Jasna Mažgon, Sveučilište u Ljubljani, Filozofski fakultet
Izv. prof. dr. sc. Lidija Radulović, Sveučilište u Beogradu, Filozofski fakultet
Izv. prof. dr. sc. Damijan Štefanc, Sveučilište u Ljubljani, Filozofski fakultet
Izv. prof. dr. sc. Zorić Vučina, Sveučilište Crne Gore, Filozofski fakultet
Izv. prof. dr. sc. Sibela Zvizdić, Sveučilište u Sarajevu, Filozofski fakultet
Doc. dr. sc. Branko Ančić, Institut za društvena istraživanja u Zagrebu

Lektura za hrvatski jezik:

Snježana Beronja

Lektura za engleski jezik:

Vedrana Baretić

Grafičko oblikovanje:

Kristina Rena, Dragon d.o.o., Rijeka

Grafička priprema:

Tempora, Rijeka

Tisak:

Grafika Helvetica Rijeka

1. izdanje

Naklada 200 primjeraka

CIP zapis dostupan u računalnom katalogu
Sveučilišne knjižnice Rijeka pod brojem 140828059.

ISBN 978-953-361-000-9 (elektroničko izdanje)

ISBN 978-953-7975-98-2 (tiskano izdanje)

Mišljenja, nalazi, zaključci i preporuke navedeni u ovom materijalu označavaju mišljenje autora
i ne odražavaju nužno stajališta institucije izdavača odnosno podupiratelja.

Sva prava pridržana. Niti jedan dio ovog izdanja ne može biti objavljen,
pretiskan ili distribuiran bez prethodne suglasnosti izdavača.

Suvremeni trendovi i izazovi nastavničke profesije

Zbornik Odsjeka za pedagogiju
Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Rijeci

Urednice:
Bojana Ćulum Ilić
Iva Buchberger

Rijeka, 2020.

Sadržaj

7	Predgovor
9	Stručno usavršavanje, samoeфикаsnost nastavnika i diferencirano poučavanje <i>Ana Harmina i Snježana Mališa</i>
30	O autoricama
31	Autonomija nastavnika utemeljena na procjeni i akcijskom planu unapređivanja rada škole <i>Jelena Maksimović i Aleksandra Jovanović</i>
51	O autoricama
53	Profesionalno sagorijevanje odgojno-obrazovnih radnika <i>Slavica Žužić, Amneris Ružić Fornažar i Andrejina Miličić</i>
79	O autoricama
81	Strategije poučavanja učenika s teškoćama pažnje – samoprocjena učitelja <i>Emina Kovačić i Nataša Vlah</i>
93	O autoricama
95	Odgoj i obrazovanje za održivi razvoj kao obrazovni imperativ nastavničke profesije: „Od bilo kakvih materijala važniji je osobni primjer” <i>Jelena Vukobratović i Nena Rončević</i>
116	O autoricama
117	„Stvar je u tome koliko će se netko potruditi”: nastavnici geografije o europskoj dimenziji u obrazovanju <i>Ivana Miočić i Bojana Vignjević Korotaj</i>
142	O autoricama
143	„Pričaš Farsi! Ali, kako?” intervencijski akcijsko-istraživački model uključivanja djece izbjeglica u hrvatski odgojno-obrazovni sustav <i>Marija Bartulović i Ana Širanović</i>
163	O autoricama

Predgovor

Prema nalazima najvećeg međunarodnog istraživanja učenja i poučavanja usmjerenog na radne uvjete nastavnika i okruženja učenja u školama – TALIS (Braš Roth, Markovčić Dekanić i Ružić, 2014) samo 31 % nastavnika smatra da se njihovo zanimanje cijeni u društvu. Za razliku od razmjerno niskog prosjeka utvrđenog istraživanjem TALIS, u Hrvatskoj je zabilježen jedan od najnižih rezultata koji se odnosi na status nastavnika u društvu – samo 10 % nastavnika smatra da se njihovo zanimanje cijeni u društvu. Ozbiljnost ovakvih nalaza još više dolazi do izražaja kada se ti nalazi razmatraju u kontekstu ključne uloge nastavnika i njihova značajnog doprinosa kvaliteti obrazovanja i poboljšanju učeničkih obrazovnih postignuća.

Slijedom navedenog, od osobite je važnosti otvarati znanstvenu i stručnu raspravu o suvremenim trendovima i izazovima nastavničke profesije te na taj način pružiti podršku i predložiti mehanizme za njezino unapređenje i razvoj. Zbornikom *Suvremeni trendovi i izazovi nastavničke profesije* nastoji se raspraviti položaj, uputiti na trendove i izazove s kojima se nastavnici susreću u nacionalnom i širem međunarodnom okruženju te konačno založiti za zaslužan položaj nastavničke profesije u društvu.

Zbornik *Suvremeni trendovi i izazovi nastavničke profesije* uključuje sedam radova koji se, iz različitih teorijskih, praktičnih, ali i metodoloških perspektiva, bave fenomenima povezanim s temom ovog Zbornika – sa suvremenim trendovima i izazovima nastavničke profesije.

Ana Harmina i Snježana Mališa u radu *Stručno usavršavanje, samoefikasnost nastavnika i diferencirano poučavanje*, tematiziraju uvjerenja nastavnika o samoefikasnosti, odnosno utjecaj istih u kontekstu zahtjeva diferenciranog poučavanja te prevladavanja nesigurnosti i primjenu adekvatnih vještina. Rezultat je njihova rada i prijedlog smjernica za planiranje stručnog usavršavanja u primjeni diferenciranog poučavanja utemeljenog na konceptu nastavničke samoefikasnosti.

Jelena Maksimović i Aleksandra Jovanović u radu *Autonomija nastavnika utemeljena na procjeni i akcijskom planu unapređivanja rada škole* prikazuju rezultate istraživanja o autonomiji nastavnika u procesu provođenja akcijskog plana nastalog kao rezultat vanjske procjene. Značaj ovog rada odnosno istraživanja ogleda se u ispitivanju stavova nastavnika o autonomnosti u radu kao neophodnom

pravu koje dovodi do preispitivanja i unapređivanja ostvarenja obrazovno-odgojnog rada i profesionalizacije nastavničkog poziva.

Slavica Žužić, Amneris Ružić Fornažar i Andrejina Miličić u radu *Profesionalno sagorijevanje odgojno-obrazovnih radnika* predstavljaju rezultate teorijske analize i empirijskog istraživanja fenomena profesionalnog sagorijevanja odgojno-obrazovnih radnika. Istraživanjem se nastojalo utvrditi kako ispitanici procjenjuju fenomen profesionalnog sagorijevanja u odnosu na zahtjevnost svoga posla, radne zadatke i probleme, usklađenost radnih i kućanskih obveza, najčešće stresne situacije na poslu, zadovoljstvo poslom i mjere prevencije profesionalnog sagorijevanja.

Emina Kovačić i Nataša Vlah u radu *Strategije poučavanja učenika s teškoćama pažnje – samoprocjena učitelja*, predstavljaju rezultate istraživanja o samoprocjeni strategija poučavanja učenika s teškoćama pažnje te utvrđuju povezanost odabranih varijabli učenika sa samoprocijenjenim strategijama poučavanja.

Jelena Vukobratović i Nena Rončević u radu *Odgoj i obrazovanje za održivi razvoj kao obrazovni imperativ nastavničke profesije: „Od bilo kakvih materijala važniji je osobni primjer”*, predstavljaju rezultate istraživanja koje za cilj ima ispitati povezanosti razumijevanja koncepta održivog razvoja kod nastavnika s percepcijom mogućnosti implementacije sadržaja odgoja i obrazovanja za održivi razvoj u nastavu.

Ivana Miočić i Bojana Vignjević Korotaj u radu *„Stvar je u tome koliko će se netko potruditi”: nastavnici geografije o europskoj dimenziji u obrazovanju*, predstavljaju nalaze kvalitativnog istraživanja kojemu je cilj ispitati i analizirati kako nastavnici geografije percipiraju promjene u sustavu obrazovanja nakon ulaska Hrvatske u EU te kako percipiraju europsku i nacionalnu obrazovnu politiku i koncept europske dimenzije u obrazovanju.

Marija Bartulović i Ana Širanović u radu *„Pričaš Farsi! Ali, kako?” intervencijski akcijsko-istraživački model uključivanja djece izbjeglica u hrvatski odgojno-obrazovni sustav*, daju pregled najnovijih politika i pristupa obrazovanju djece izbjeglica te identificiraju i kritički komentiraju ključne točke prijedora oko njihova prava na obrazovanje. U radu se predstavlja i kritička analiza implementiranog intervencijsko akcijsko-istraživačkoga modela uključivanja djece čiji su roditelji tražitelji međunarodne zaštite ili su tu zaštitu u Hrvatskoj već ostvarili, te nudi niz preporuka za razvoj sustavnoga uključivanja djece izbjeglica u hrvatski odgojno-obrazovni sustav.

Urednice
Bojana Ćulum Ilić i Iva Buchberger

Stručno usavršavanje, samoefikasnost nastavnika i diferencirano poučavanje

Professional development,
teacher self-efficacy, and
differentiated instruction

Ana Haramina

Hrvatsko katoličko sveučilište u Zagrebu, Hrvatska
Catholic University of Croatia, Zagreb, Croatia
ana.haramina@unicath.hr

Snježana Mališa

Hrvatsko katoličko sveučilište u Zagrebu, Hrvatska
Catholic University of Croatia, Zagreb, Croatia
snjezana.malisa@unicath.hr

Sažetak

Kompleksnost procesa poučavanja i učenja te promjene u odgojno obrazovnoj praksi iziskuju neprestano stručno usavršavanje nastavnika kako bi bili osposobljeni za uočavanje i reagiranje na promjene koje se često prepoznaju tek u posljedicama koje imaju na procese poučavanja i učenja. Cilj je rada predstaviti samoeфикаsnost nastavnika kao mogući okvir za njegov profesionalni razvoj u području diferenciranog poučavanja. U radu su predstavljeni koncepti samoeфикаsnosti nastavnika (Bandura, 1995; Skaalvik i Skaalvik, 2007; Tschannen-Moran i Woolfolk Hoy, 2001) i diferencirane nastave (Gregory i Chapman, 2004; Tomlinson i McTyhe, 2006; Tomlinson, 2001) kao aktualni i relevantni u odgovoru na suvremene izazove nastavničke profesije. Nastavnici koji diferenciraju poučavanje odgovaraju na individualne karakteristike učenika kako bi oni maksimalno ostvarili učenje u školi, što je jedan od pokazatelja uspješnog učitelja te zahtjev suvremene prakse. Uvjerjenja nastavnika o samoeфикаsnosti utječu na način kako će se nastavnici nositi sa zahtjevima diferenciranog poučavanja te na prevladavanje nesigurnosti i primjenu vještina. Rezultat je rada prijedlog smjernica za planiranje stručnog usavršavanja u primjeni diferenciranog poučavanja utemeljenog na konceptu nastavničke samoeфикаsnosti. Kroz proširenje načina stručnog usavršavanja nastavnika moguće je olakšati transfer znanja i kognitivnog razumijevanja diferenciranog poučavanja u praksu, kao i reflektivni rad na uvjerenjima o samoeфикаsnosti.

Ključne riječi: nastavnici; diferencirana nastava; samoeфикаsnost; stručno usavršavanje

Abstract

The complexity of the teaching and learning processes and the changes in the educational practice require a continuous professional development of teachers to enable them to recognize and respond to the changes that are often recognized only in the consequences they have on the teaching and learning processes. The aim of the paper is to highlight the possibility of teacher self-efficacy becoming the framework for their professional development in the field of differentiated instruction. The paper presents the concepts of teacher self-efficacy (Bandura, 1995; Skaalvik & Skaalvik, 2007; Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001) and differentiated instruction (Gregory & Chapman, 2004; Tomlinson & McTyhe, 2006; Tomlinson, 2001) as relevant in response to the contemporary challenges of the teaching profession. In this paper, we agree that the teachers who differentiate instruction respond to the students' individual characteristics in order to maximise their learning in school, which is one of the indicators of a successful teacher and a requirement in contemporary practice. The teachers' self-efficacy beliefs impact their response to the differentiated instruction requirements, overcoming the uncertainty, and applying the teaching skills. The result of this work is the proposal of guidelines for the planning of the professional development in the application of differentiated instruction, based on the concept of teaching self-efficacy. Through the changes in teacher development, it is possible to facilitate the transfer of knowledge and the cognitive understanding of differentiated instruction into practice, as well as the reflective work on the self-efficacy beliefs.

Key words: teachers; differentiated instruction; self-efficacy; professional development

Uvod

U području odgoja i obrazovanja, naglašena je važnost nastavničke efikasnosti, uzimajući u obzir povezanost nastavničkih kompetencija i njihove uspješnosti u radu (primjerice, Mishra i Koehler, 2006; Državni pedagoški standard osnovnoškolskog sustava odgoja i obrazovanja, 2008; Strategija stručnog usavršavanja za profesionalni razvoj odgojno-obrazovnih radnika, 2014). Istraživanja indiciraju da nastavnička samoefikasnost utječe na procese povezane s učenjem, stavove i samoefikasnost učenika, kao i na procese povezane s nastavničkom ulogom i kompetencijama (primjerice Klassen i Tze, 2014; Woolfolk, Rosoff i Hoy, 1990).

Profesionalan razvoj nastavnika pred stalnim je izazovima, osobito u kontekstu razvoja fleksibilnosti u poučavanju. Iz perspektive cjeloživotnog razvoja nastavnika, shvaćanje ključnih kompetencija rezultiralo je novim očekivanjima u vezi s ulogom nastavnika, a jednu od vrlo važnih promjena čini pomak s bavljenja sadržajem predmeta na upravljanje procesom učenja i uspješno reagiranje na potrebe učenja svakog pojedinog učenika (Vizek Vidović i Domović, 2013). U diferenciranom poučavanju koriste se strategije koje osiguravaju da poučavanje cijelog razreda bude dostupno svim učenicima.

Samoefikasnost nastavnika i diferencirano poučavanje međusobno su pozitivno povezani. Više vremena uloženog u profesionalno usavršavanje u području diferenciranog poučavanja povećava nastavničku samoefikasnost, a samoefikasnost nastavnika istodobno je važan čimbenik u primjeni diferenciranog poučavanja (Dixon, Yssel, McConnell i Hardin, 2014). Takav razvoj otvara nove perspektive za transfer znanja i kognitivnog razumijevanja diferenciranog poučavanja u praksu, kao i mogućnosti za refleksivni rad na uvjerenjima o samoefikasnosti.

U ovom radu želimo predstaviti samoefikasnost nastavnika kao mogući okvir za njegov profesionalni razvoj u području diferenciranog poučavanja.

Samoeфикаsnost nastavnika

Prema socijalno kognitivnoj teoriji¹ ljudsko funkcioniranje možemo razumjeti i opisati kroz međusobnu povezanost i međusobni utjecaj kognitivnih i drugih determinanti ličnosti, ponašanja i utjecaja okoline. Osobni faktori (biološki, kognitivni i ostali unutarnji procesi) mogu utjecati na osobna uvjerenja, koja tada informiraju posljedična ponašanja (Bandura, 1986).

Samoeфикаsnost se može odrediti kao (Bandura 1977, 1986, 1997) vjerovanje osobe da može organizirati i izvesti sve potrebne radnje kako bi ostvarila zadano postignuće, pa stoga nastavničku samoeфикаsnost možemo opisati kao uvjerenja nastavnika o njihovim sposobnostima da organiziraju nastavu, planiraju nastavu i provode aktivnosti potrebne za postizanje odgojno obrazovnih ciljeva (Skaalvik i Skaalvik, 2007). Samoeфикаsnost općenito utječe na ciljeve i ponašanja osobe te utječe i na način na koji se percipiraju moguće prilike i prepreke iz okoline (Bandura, 2006; Schunk i Meece, 2006). Osim toga, utječe i na odabir aktivnosti, ulaganje truda u određenu aktivnost te na to koliko će osoba ustrajati u nekoj aktivnosti kada naiđe na prepreku (Pajares, 1997; Skaalvik i Skaalvik, 2007; Tschannen-Moran i Woolfolk Hoy, 2001). S obzirom na to možemo pretpostaviti važnost i ulogu koju može imati i u području stručnog usavršavanja nastavnika.

Razumijevanje i određenje samog koncepta mijenjali su se kroz proteklih pedesetak godina, a s njima se mijenjalo i povezano mjerenje². Istraživanja upućuju na to da nastavnička samoeфикаsnost utječe na procese povezane s učenjem učenika, kao što su motivacija i uspjeh u učenju, stavovi i samoeфикаsnost učenika (Ashton i Webb, 1986; Klassen i Tze, 2014; Midgley, Feldlaufer, i Eccles, 1989; Ross, 1998), ali i na nastavničku praksu kojoj se u ovome radu želimo više posvetiti. S obzirom na nastavničku praksu, možemo istaknuti povezanost i utjecaj nastavničke

1 Čiji je zagovornik i Albert Bandura.

2 Prva mjerenja koja su se povezivala s konceptom samoeфикаsnosti nastavnika (Armor, Conroy-Osegue-
ra, Cox, King, McDonnell, Pascal, 1976) povezana su s Rotterovom teorijom (Rotter, 1966) *lokusa kontrole*
koja se razlikuje od Bandurine vizije. Pojednostavnjeno bismo koncepte mogli razlikovati na sljedeći način:
dok Rotter smatra da je ponašanje motivirano očekivanjima ishoda, Bandura smatra da očekivanje ishoda
motivira ponašanje samo onda kada pojedinac procjenjuje da je sposoban izvesti određeno ponašanje (Ban-
dura, 1977, 1997). Vodeći se Bandurinim konceptom samoeфикаsnosti, Gibson i Dembo (1984) sastavljaju
Skalu učiteljske samoeфикаsnosti koja mjeri osobnu i opću učiteljsku eфикаsnost. Ta je skala dominirala petna-
estak godina, ali dvije su subskale empirijski bile slične unutarnjem i vanjskom lokusu kontrole (Guskey i Pas-
saro, 1994; Henson, 2002; Morris, 2017; Tschannen-Moran, Woolfolk-Hoy i Hoy, 1998). Pojavila se potreba za
novim razumijevanjem samoeфикаsnosti nastavnika koja bi više bila u skladu sa socijalnom kognitivnom teo-
rijom pa su se mjere više usmjerile na specifične kompetencije nastavnika. Jedna od popularnijih mjera *Skala*
učiteljskog osjećaja eфикаsnosti (Tschannen-Moran, Woolfolk-Hoy i Hoy, 2001) sastoji se od tri subskale koje
mjere nastavnikovu percipiranu sposobnost korištenja različitih strategija poučavanja, upravljanja razredom i
motiviranja učenika. Budući da je samoeфикаsnost specifična za kontekst, mjeriti se mogu uvjerenja koja se
odnose na različite kompetencije. *Norveška skala učiteljske samoeфикаsnosti*, koja se temelji ne samo na
Bandurinom konceptu samoeфикаsnosti nego i na nastavničkim očekivanjima od uloge (Skaalvik i Skaalvik,
2007), upućuje na specifičan kontekst koji nastavnici povezuju sa kompetencijama i samoeфикаsnošću.

samoefikasnosti na nastavničke ciljeve i aspiracije (Muijs i Reynolds, 2002; Tschannen-Moran i Woolfolk Hoy, 2001), nastavničke stavove prema inovacijama i promjenama (Fuchs, Fuchs i Bishop, 1992; Guskey, 1988) te njihove stavove prema novim metodama poučavanja (Ghaith i Yaghi, 1997), korištenje različitih strategija poučavanja (Allinder, 1994; Woolfolk, Rosoff i Hoy, 1990), na rad s učenicima s posebnim potrebama (Gibson i Dembo, 1984; Meijer i Foster, 1988; Woolfolk, Rosoff i Hoy, 1990), kao i na planiranje i organizaciju posla (Allinder, 1994) te stvaranje razrednog ozračja u kojem je osnovni cilj učenje (Wolters i Daugherty, 2007). Već samo ovdje spomenuti rezultati nekih istraživanja govore o priličnoj količini indikacija koje upućuju na to da samoefikasnost nastavnika može biti važan prediktor uspjeha u radu, u stručnom usavršavanju, vrijedna varijabla tijekom procesa samog usavršavanja, kao i željeni ishod samog usavršavanja. Osim toga, možemo pretpostaviti, zbog same naravi samoefikasnosti, da je ona u stručnom usavršavanju važan saveznik jer može potaknuti i daljnje ustrajanje u usavršavanju (Bray-Clark i Bates, 2003). Povećanje samoefikasnosti vodi povećanoj efikasnosti koja povratno osnažuje samoefikasnost (Bandura, 1991). Možemo zaključiti da takav proces podržava viziju cjeloživotnog razvoja.

Mogli bismo reći da poučavanje, već po samoj svojoj naravi uključuje rješavanje slabo definiranih problema koji su kompleksni, dinamični, nelinearni. Stoga i efikasnost nastavnika dijelom ovisi o osobnoj procjeni: na koji način nastavnik definira zadatak ili koristi strategije, vidi mogućnost uspjeha te, na kraju, rješava probleme i izazove s kojima se susreće. Iz te perspektive, osobnog djelovanja – sposobnosti nastavnika da se samostalno organizira, da je autorefleksivan, samoregularan i proaktivan u ponašanju – proizlazi važnost samoefikasnosti kao ključne za efikasnost nastavnika. Povezanost između osobnog djelovanja i samoefikasnosti nastavnika nalazi se u osobnom iskustvu učitelja i njegovoj sposobnosti da promišlja o tom iskustvu i donese odluku za buduće djelovanje (Bray-Clark i Bates, 2003).

Kao što smo ranije spomenule, sam je koncept samoefikasnosti višedimenzionalan i specifičan s obzirom na kontekst te se može odnositi na specifične vještine, zadatke ili područja (Bong, 2006; Skaalvik i Skaalvik, 2007; Zimmerman i Cleary, 2006). Skaalvik i Skaalvik (2007), sastavljajući i validirajući *Norvešku skalu učiteljske samoefikasnosti* našli su jasnu potvrdu za postojanje šest odvojenih, ali korelirajućih dimenzija nastavničke samoefikasnosti: poučavanje, prilagođavanje poučavanja individualnim potrebama, motiviranje učenika, održavanje discipline, suradnja s kolegama i roditeljima te prilagođavanje promjenama. Navedene dimenzije odgovaraju područjima razvoja nastavničkih kompetencija.

Prema Skaalvik i Skaalvik (2007), dimenzija poučavanja odnosi se na nastavnikova očekivanja hoće li biti sposoban poučiti učenike, objasniti sadržaj, usmjeriti učenike u njihovu radu te pomoći učenicima da bolje razumiju gradivo. Dimenzija prilagođavanja poučavanja individualnim potrebama odnosi se na

diferencirano poučavanja i inkluzivno obrazovanje. Nastavnici ovu dimenziju svog rada mogu doživjeti izrazito zahtjevnom i mogu osjetiti da ne znaju kako odgovoriti na različite učeničke potrebe i sposobnosti. Motiviranje učenika utječe na optimalno učenje i stoga predstavlja važan zadatak za nastavnika. Održavanje discipline i upravljanje razredom omogućuje stvaranje ambijenta koji omogućava efikasno poučavanje i učenje. Suradnja s kolegama, stručnim suradnicima, roditeljima i ostalim sudionicima odgojno-obrazovnog sustava jedno je od nezaobilaznih područja djelovanja nastavnika i njegovih temeljnih kompetencija.

Diferencirano poučavanje

Upoznatost nastavnika s individualnim posebnostima svakog djeteta koje uključuju različite interese, sposobnosti i potencijale te pravo na odgoj i obrazovanje koje je usmjereno na postizanje primjerenog stupnja obrazovanja i uvjeta koji to omogućuju, itekako zahtijeva nove kompetencije nastavnika (usp. Strategija, 2014, str. 15). Upravo ta raznolikost učenika predstavlja izazov odgojno-obrazovnim radnicima koji poučavanje moraju prilagoditi tako da se uklone prepreke sudjelovanju, učenju i postignućima te da se promoviraju inkluziju (jednake mogućnosti za sudjelovanje, ostvarivanje vlastitih potencijala i učenje za sve učenike) i jednakost.

Diferencirano poučavanje usmjereno je na učenike i polazi od pretpostavke da različiti učenici imaju različite potrebe. Ono se primarno ne odnosi na posebne intervencije dodatne podrške učenicima kojima je to potrebno, nego na omogućavanje prilika da različiti učenici u istom razredu imaju podjednaku dostupnost obrazovnim i odgojnim sadržajima, procesima i resursima sukladno njihovim potrebama (Essential Components of RTI – A Closer Look at Response to Intervention, 2010; Tomlinson, 2014). Nastavnici diferenciraju nastavu, prilagođavajući sadržaje, procese, produkte i afekte koji su sastavni dio poučavanja, kako bi odgovorili na individualne potrebe učenika. Diferenciranje nastave zahtijeva od nastavnika planiranje nastave koja odgovara različitim potrebama, ali i prilagodbu poučavanja nepredvidivim potrebama. Možemo zaključiti da poučavanje koje poštuje različitost učenika ne uzima u obzir samo jednu varijablu u procesu poučavanja. Upravo iz tih razloga da bi nastavnici provodili diferencirano poučavanje, potrebno im je značajno profesionalno usavršavanje koje je tim efikasnije što uključuje više prilika za suradnju i što je i samo diferencirano kako bi odgovorilo na individualne potrebe nastavnika (Best practices for differentiated instruction, 2018³).

3 U nastavku *Best Practices*.

Diferencirano poučavanje model je poučavanja koji proizlazi iz teorije, istraživanja i prakse u razredu i osmišljen je u cilju upravljanja procesima planiranja poučavanja i učenja. Polazi od drevne premise: a) ljudi se razlikuju kao učenici; b) te razlike važne su u učenju; c) nastavnici su učinkovitiji kada pokušavaju razumjeti i planirati poučavanje poštujući te različitosti. Stoga diferencirano poučavanje nije pojedinačni postupak nastavnika ili neki događaj nego način razmišljanja o poučavanju i učenju. Možemo reći da je diferencirano poučavanje proces koji se razvija s razvojem nastavnika (Tomlinson i Imbeau, 2013). Diferencirano poučavanje odgovara na različite potrebe različitih učenika (ne izostavljajući učenike s teškoćama ili darovite učenike). Naime, koncept razlika u sposobnostima i načinima učenja nije nov jer smo dovoljno svjesni da „jedna veličina ne odgovara svima”. Učenici se razlikuju u razinama predznanja, profilima učenja i interesima (Tomlinson i Jarvis, 2009). Nekoliko istraživača usredotočilo se na temu diferencijacije (Comoglio, 2006; Gregory i Chapman, 2004; Tomlinson i Imbeau, 2013; Tomlinson i McTighe, 2006; Tomlinson, 2001), pri čemu diferencirano poučavanje karakterizira nastavnik koji obraća pozornost na potrebe pojedinih učenika koje u određenom trenutku izgledaju malo drukčije od potreba drugih učenika u razredu. Pretpostavlja se da nastavnik polazi od sljedećih uvjerenja: a) iako su učenici iste dobi oni se razlikuju po spremnosti na učenje, interesima, stilovima učenja, iskustvima učenja i životnim okolnostima; b) razlike u učenicima dovoljno su značajne da bi utjecale na učenje i potrebnu podršku nastavnika; c) učenici bolje uče kada mogu uspostaviti vezu između sadržaja koji uče, njihovih interesa i svakodnevnog života; d) učenici učinkovitije uče kada su prilike za učenje prirodne i kada su razred i škola zajednica koja uči u kojoj se učenici osjećaju značajnima i poštovanima (Tomlinson i Jarvis, 2009). Možemo reći da iz tih uvjerenja onda proizlaze i temeljne karakteristike diferenciranog poučavanja: proaktivnost, veća okrenutost kvaliteti nego kvantiteti, mnogostrukost pristupa sadržaju, procesu i konačnom rezultatu, usmjerenost na učenike, komplementarni odnos između nastavnika i učenika, strukturiranog poučavanja za cijeli razred, ali usmjereno na pojedince ili skupinu (Tomlinson, 1995). Diferencirano poučavanje omogućuje da učenici dobiju prave zadatke učenja u pravo vrijeme. Kada nastavnik ima osjećaj o tome što svaki učenik „zna” ili mu je „poznato” i ono što još treba naučiti, diferencirano poučavanje postaje, ne jedna od opcija, već očigledan izbor (Earl, 2003). Možemo reći da u diferenciranom poučavanju, nastavnici preuzimaju fleksibilan pristup poučavanju i modifikaciji nastavnog plana i programa, umjesto da očekuju od učenika da se modificiraju (Hall, Strangman i Meyer, 2003).

Neke od široko priznatih strategija poučavanja koje se mogu implementirati u razredu za poticanje diferencirane nastave koja je usmjerena na okruženje učenja, na učenika i stjecanje kompetencija, a poštuje te, dapače, pretpostavlja razlike uključuju: suradničko učenje, nastava utemeljena na problemu ili projektna nastava, postaje za učenje, obrnuta učionica (Best practices, 2018). *Suradničko učenje* odnosi se na organizaciju učenja u obliku malih skupina učenika koji rade zajedno kako bi

osnažili svoje učenje i učenje kolega iz iste skupine. Učenici se organiziraju u skupine nakon što im nastavnik objasni određeni sadržaj i da odgovarajuće upute. Nakon toga učenici rade na zadatku dok svi članovi skupine uspješno ne shvate i dovrše zadatak (De Jesus, 2012). Ovaj se pristup u diferenciranom poučavanju nekad zove i fleksibilno grupiranje (King-Shaver, 2008). Nastava utemeljena na problemu ili projektna nastava dinamičan je pristup poučavanju u kojem učenici istražuju stvarne probleme i izazove. Nastavnik ima ulogu facilitatora, koji radi s učenicima na uokvirivanju važnih pitanja, strukturiranju smislenih zadataka, uvježbavanju razvijanja znanja i socijalnih vještina i pomnoj procjeni onoga što su učenici naučili iz tog iskustva (De Jesus, 2012). Postaje za učenje osmišljavaju se za jednu lekciju i sadrže zadatke koji predstavljaju različite izazove. Učenici se mijenjaju na radnim mjestima (postajama) i završavaju lekciju u zadanom vremenskom roku (King-Shaver, 2008). Obrnuta učionica strategija je u kojoj nastavnici obrću tipičan redoslijed predavanja i zadaće. Nastavnici video predavanja s početnim sadržajem zadaju kao zadaću, a onda zadatke koje bi inače zadali za domaću zadaću daju učenicima za rad na satu. Ova strategija olakšava grupiranje koje podržava diferencijaciju i omogućuje nastavniku da daje individualnu povratnu informaciju učenicima (Siegler, 2014).

Nastavnici su oni koji preuzimaju odgovornost s obzirom na oblike prilagodbe tijekom nastavnog procesa i stoga je njihova vještina razumijevanja osobina učenja pojedinih učenika, kao i korištenje toga znanja u prilagođavanju nastave od najveće važnosti u ovom kompleksnom procesu. Nastavnici koji ne prepoznaju načine diferenciranja ili koji se ne osjećaju sposobnima poučavati različite skupine imaju poteškoće s diferenciranim poučavanjem (Dixon i sur., 2014; Moon, Tomlinson i Callahan, 1995; Schumm i Vaughn, 1992). Voditi računa o zahtjevima i prilagođavati ih različitim stupnjevima predznanja učenika, vještinama u procesu učenja i određivanju krajnjih rezultata može biti prilično izazovno za nastavnike.

Samoefikasnost i diferencirano poučavanje u stručnom usavršavanju nastavnika

U kvalitetnom obrazovanju najvažnijim čimbenikom, koji nadmašuje i sam obrazovni sustav, smatra se nastavnik. (Barber i Morshed, 2007; Hattie, 2003; Vizek Vidović i Domović, 2013). Prema Strategiji stručnog usavršavanja za profesionalni razvoj odgojno-obrazovnih radnika, 2014-2020⁴ (2014, str. 21) *kvalitetan nastavnik* „ostvaruje poticajno ozračje, prepoznaje potrebe i interese učenika, prilagođava poučavanje, zna, može, želi i čini sve u cilju ostvarivanja učeničkih postignuća; cjelovit je stručnjak, ima razvijen profesionalni identitet i najbolji je učenik”. Kako bi ostvario navedena očekivanja potrebna mu je podrška i dostupnost

4 U nastavku *Strategija*.

sadržajno raznolikog, kontinuiranog i organiziranog niza aktivnosti, u skladu s njegovim potrebama i potrebama odgojno obrazovnog sustava, usmjerenog na razvoj kompetencija, unapređenje kvalitete nastave i poboljšanje obrazovnih ishoda učenja (usp. Strategija, 2014, str. 21). U dokumentu „Analiza postojećeg sustava stručnog usavršavanja odgojno-obrazovnih radnika i procjene potreba za stručnim usavršavanjem odgojno-obrazovnih radnika AZOO-a” (2013, str. 69) navodi se, među ostalim, kako su preferirani oblici stručnih usavršavanja programi koji su usmjereni na primjere dobre prakse, pedagoške radionice i terenski rad, odnosno različiti oblici stručnih usavršavanja, s naglaskom na aktivnijim i interaktivnijim programima. Stručno usavršavanje u području diferenciranog poučavanja utemeljeno na konceptu samoefikasnosti, pretpostavlja upravo interaktivnost.

U Hrvatskoj *učiteljske kompetencije* još nisu definirane na nacionalnoj razini. I iako među dionicima ne postoji zajedničko shvaćanje nastavničkih kompetencija, postoje različiti koncepti i skupovi kompetencija o kojima se raspravljalo u različitim institucijama, a koje su uključene u obrazovanje nastavnika (Strategija, 2014). Agencija za odgoj i obrazovanje istražila je potrebe za stručnim usavršavanjem (Analiza postojećeg sustava stručnog usavršavanja odgojno-obrazovnih radnika i procjene potreba za stručnim usavršavanjem odgojno-obrazovnih radnika AZOO-a⁵) u okviru projekta Poboljšanje kvalitete sustava stručnog usavršavanja odgojno-obrazovnih radnika na temelju skupa (koncepta) *kompetencija odgojno-obrazovnih radnika* koji uključuje ključne kompetencije za cjeloživotno učenje, generičke kompetencije, temeljne učiteljske kompetencije, područno-specifične (akademske) kompetencije, didaktičke i metodičke kompetencije, osobne kompetencije i istraživačko-refleksivne kompetencije (usp. Strategija, 2014, str. 22–23), upućujući na cijeli spektar znanja, vještina i stavova koji doprinose kvaliteti poučavanja i osjećaju efikasnosti samih nastavnika. Iz gore navedenog razvidno je da se svaki nastavnik mora stalno usavršavati, pri čemu je itekako važna njegova sposobnost prepoznavanja vlastitih jačih i slabijih strana u područjima koja su potrebna za svakodnevni rad s učenicima.

Kompleksnost procesa poučavanja i učenja, kao i zahtjevi za stvaranjem pozitivnog ozračja u razredu zahtjevaju neprestano stručno usavršavanje nastavnika kako bi bili osposobljeni za uočavanje i reagiranje na promjene koje često nisu vidljive odmah i neposredno, nego se prepoznaju tek u posljedicama koje imaju na procese poučavanja i učenja (bilo pozitivne bilo negativne). Takva stvarnost nastavnika sastavni je dio okvira ljudske, a onda i profesionalne potrebe za samo-efikasnošću nastavnika kako bi oni uspješno mogli odgovoriti na izazove koje to sa sobom donosi.

5 U nastavku *Analiza*.

U hrvatskom obrazovnom sustavu događaju se različite promjene i reforme kojima su doprinijele izmjene i dopune Zakona o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi (2012), usvajanje i primjena Zakona o Hrvatskom kvalifikacijskom okviru (2013, 2014), promjene u pristupu i načinu programiranja odgoja i obrazovanja s obzirom na Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje (2010), a u tijeku su i promjene povezane s kurikulumom reformom itd. Stoga je sposobnost nastavnika da se nose s promjenama i izazovima koje te promjene donose važna dimenzija nastavničke samoefikasnosti i u našem obrazovnom kontekstu.

Naime, kompetencije nastavnika i efikasnost aspekti su neophodni za njegov uspješan rad. Osim toga, nastavnička uvjerenja o tome koliko su sposobni, kompetentni, efikasni – drugim riječima, njihova uvjerenja o samoefikasnosti – upućuju na to koliko će se angažirati u tom radu i koliko će ustrajati, unatoč mogućim teškoćama i izazovima (Morris, 2017). Stoga je važno da se u profesionalnom razvoju nastavnika obrati pozornost i na njihovu samoefikasnost. Dapače, uvjerenja o samoefikasnosti mogu se koristiti i kao indikatori uspješnosti stručnog usavršavanja (Bray-Clark i Bates, 2003).

Iako nastavnici mogu kognitivno razumjeti strategije poučavanja koje su im prezentirane tijekom profesionalnog razvoja (od početnog obrazovanja, do stalnog stručnog usavršavanja) i mogu prepoznavati različite učenike u svojim razredima, može se dogoditi da ono što su vidjeli, čuli ili iskusili tijekom, najčešće, predavanja i radionica u sklopu stručnog usavršavanja, ne primijene u praktičnom radu.

U vezi s problemom primjene strategije diferenciranog poučavanja, istraživanja navode razloge povezane s razumijevanjem procesa diferencijacije (VanTassel-Baska i Stambaugh, 2005), s nedostatkom razumijevanja razloga primjene (Moon, Tomlinson, Callahan, 1995) ili s pozivanjem na problem isticanja razlika (Tschannen-Moran i Woolfolk Holy, 2001), pri čemu i uvjerenja nastavnika o samoefikasnosti utječu na sposobnost nastavnika da se nose sa zahtjevima diferenciranog poučavanja, prevladavanje nesigurnosti i primjenu vještina (Dixon i sur., 2014).

Samoefikasnost nastavnika razvija se kroz inicijalno obrazovanje (Hoy i Woolfolk, 1990; Ljubin Golub i Bohač, 2015) te nakon mogućeg početnog pada uvjerenja o samoefikasnosti (Moseley, Reinke i Bookour, 2003; Woolfolk Hoy i Burke-Spero, 2005), uz pripreme i prakticiranje poučavanja kroz duže profesionalno iskustvo, ona mogu ponovno početi rasti (Chan, 2008; Brand i Wilkins, 2007).

Ako uzmemo u obzir razvoj samoefikasnosti u profesionalnom razvoju nastavnika, utječemo i na razvoj nastavničke efikasnosti, a posljedično i učeničkog postignuća. Međutim, samoefikasnost se i dalje razmjerno malo uzima u obzir kao okvir ili središnji konstrukt za profesionalni razvoj nastavnika (Bray-Clark i Bates, 2003; Ross i Bruce, 2010).

Ross i Bruce (2010) govore o *teoriji promjene u nastavniku* koja se može ostvariti kada samoeфикаsnost postane polazište promjene. U njihovom modelu nastavnik vrši samoprocjenu na temelju promatranja utjecaja koji ima na učenike, procjenjuje koliko su dobro postigli svoje ciljeve te razmišlja o njihovom zadovoljstvu. Na taj individualni proces mogu utjecati druge osobe, primjerice kolege ili osobe koje posreduju u profesionalnom razvoju. Te osobe nastavniku mogu dati povratnu informaciju koja utječe na smoprocjenu te mogu ponuditi informacije o nekim inovacijama u procesu poučavanja. Na taj način pospješuje se nastavnikova ефикаsnost, a to utječe na ciljeve koje nastavnik postavlja te trud koji ulaže u rad. U njihovu modelu, promjene u ciljevima i trudu doprinose poboljšanju nastave što utječe na poboljšanje učeničkog postignuća te na samoprocjenu uspjешnosti nastavnika, odnosno na samoeфикаsnost. Ovaj model upućuje na važnost osoba koje posreduju u profesionalnom razvoju, kao i na mogućnosti interveniranja. Osim toga, on upućuje i na važnost refleksivne prakse u sklopu profesionalnog razvoja.

Četiri glavna izvora samoeфикаsnosti za nastavnike (Gavora, 2010; Morris, 2018), u skladu s Bandurinim postavkama (1986, 1997), uključuju uspješna profesionalna iskustva (koja, prema Badurini, ujedno imaju i najveći utjecaj, a odnose se na uspješан rad s učenicima i doživljaj uspjeha u ostalim područjima nastavničke дјелатности), vikarijsko iskustvo (promatranjem uspješnih nastavnika, kolega, mentora i sl.), verbalna persuazija (poput davanja ohrabrujućih povratnih informacija ili pružanja emocionalne podrške) te fiziološka pobуđenost (koja uključuje i emocionalna stanja, a može utjecati na procjenu samoeфикаsnosti, npr. uzбуđenje i radost mogu upućivati na anticipirani uspjeh, a stres i тјескоба mogu dovesti do negativnih procjena vlastitih вјештина i sposobnosti; metodološka ograničenja otežavaju nam precizno razlikovanje jesu li fiziološka i emocionalna stanja antecedenti ili ishodi nastavnikovih uvjerenja o samoeфикаsnosti). Osim ovih izvora, trebamo spomenuti osobne i kontekstualne faktore koji također imaju određeni utjecaj (spol, narodnost, kontekst društvene pozadine, okoliš u kojem se radi, vrsta škole, osobni i kontekstualni faktori učenika) (Morris, 2018).

Uzmemo li u obzir samoeфикаsnost kao okvir za profesionalni razvoj nastavnika u području diferenciranog poučavanja, vodeći računa o izvorima samoeфикаsnosti i načelima diferenciranog poučavanja, možemo uzeti u obzir smjernice navedene u nastavku za izradu i provedbu stručnog usavršavanja (Bray-Clark i Bates, 2003). Dixon i sur. (2014) iznose da u vezi s implementiranjem strategija diferenciranog poučavanja profesionalni razvoj može povećati osjećaj nastavničke samoeфикаsnosti i da su nastavnici s višim razinama samoeфикаsnosti skloniji diferencirati nastavu.

Samoefikasnost kao okvir za profesionalni razvoj nastavnika u području diferenciranog poučavanja: smjernice

Postane li nam samoefikasnost okvir za profesionalni razvoj nastavnika u području diferenciranog poučavanja implikacije za stručno usavršavanje biti će povezane s uspješnim profesionalnim iskustvima, verbalnom persuazijom, vikarijskim učenjem i fiziološkim stanjima i emocijama.

Uspješna profesionalna iskustva u velikoj mjeri utječu na razvoj samoefikasnosti. Kada se nađe u sličnim situacijama osoba će se u procjeni očekivane uspješnosti osloniti na prošla iskustva. Primjerice, prethodna pozitivna iskustva u poučavanju, osobito u suočavanju s nepovoljnim okolnostima mogu osnažiti uvjerenja o samoefikasnosti (Wood i Bandura, 1989).

Implikacije za stručno usavršavanje:

- Ponuditi takve aktivnosti (u sadržaju, trajanju i okolnostima) koje omogućuju učiteljima savladavanje novih tehnika poučavanja prije nego što ih primjene u razredu. Kao što smo ranije spomenuli, nastavnici su i sami skrenuli pozornost na potrebu takvog usavršavanja koje im omogućuje praktično i primjenjivo iskustvo (Analiza, 2013).

- Razvoj nastavničke vještine diferenciranog poučavanja mora se implementirati sistematično i strateški. Osim profesionalnog razvoja i škole trebaju razviti akcijske planove koji podržavaju diferencirano poučavanje (Best practices, 2018). Akcijski planovi koje bi škole trebale izraditi za poticanje diferenciranog poučavanja trebaju uključivati specifične aktivnosti koje izgrađuju sposobnosti diferenciranja nastave kao što su: zastupanje diferenciranog poučavanja, uključivanje suradničkog planiranja i diferenciranog poučavanja u formalne opise poslova, predviđanje vremena za suradnju u radnom rasporedu, formiranje grupe za podršku onima koji primjenjuju diferencirano poučavanje, planiranje profesionalnog razvoja usredotočenog na diferencirano poučavanje, javno isticanje onih koji uspješno primjenjuju diferencirano poučavanje te planiranje poticaja za one nastavnike koji diferenciraju poučavanje u svojem razredu (Best practices, 2018). Neke škole pritom koriste profesionalne zajednice učenja kako bi integrirale suradnju i profesionalni razvoj, a neke kombiniraju različite metode profesionalnog razvoja kako bi potaknule suradnju (npr. individualni trening s učenjem u zajednici) (Best practices, 2018). Osim toga, pritom se može koristiti i suradničko opažanje radi pružanja podrške profesionalnom razvoju i praćenja implementacije diferenciranog poučavanja (Best practices, 2018).

- Sama primjena naučenog tijekom usavršavanja mora biti dobro isplanirana i dovoljno izazovna. Kada nastavnici osjete izazov u primjeni onoga što uče tijekom

usavršavanja (a na njega istodobno mogu odgovoriti uspješno), veća je vjerojatnost da će razviti čvršća uvjerenja o samoeфикаsnosti i veća je vjerojatnost da će to znanje primjenjivati kada se nađu u učionici (Schmidt i Bjork, 1992). Osim toga, varijacije u redoslijedu kojim se određeni zadaci vježbaju, kao i varijacije u samom zadatku (npr. oblik ili kontekst) mogu stvoriti namjerne izazove koji će učenje dublje ukorijeniti (zahvaljujući većoj obradi informacija koja je potrebna kod varijacija) i osnažuju samoeфикаsnost povezanu sa zadatkom. Upravo su te varijacije temeljni dio i diferenciranog poučavanja, kao što smo prethodno istaknuli. Na taj način, nastavnici postaju aktivni sudionici samog procesa profesionalnog razvoja, kroz suradnju s kolegama i provoditeljima stručnog usavršavanja, povezujući prošla i sadašnja iskustva te aktivno primjenjujući nova znanja (Sileo, Prater i Luckner, 1998). Osim toga, nastavnici će se razlikovati s obzirom na potrebnu razinu potpore u profesionalnom razvoju pa stoga postoje preporuke da se i nastavnicima diferenciraju aktivnosti i podrška za profesionalni razvoj (Strickland, 2009).

- U području iskustvenog učenja, mogu se koristiti i prednosti tehnologije. Jedan je od načina upotreba simulacija koje kombiniraju kompjutersku tehnologiju, softverske programe i principe učenja na način da su u skladu s razvojem pozitivnih uvjerenja o samoeфикаsnosti. Takve simulacije kombiniraju određena realistična iskustva i eфикасну povratnu informaciju. Njihova snaga nije u oponašanju stvarnog svijeta nego u fokusiranju na relevantne ciljeve profesionalnog učenja i specifične pozitivne povratne informacije za vrijeme i nakon iskustva (Bray-Clark i Bates, 2003).

Verbalna persuazija još jedan je važan izvor za razvoj samoeфикаsnosti.

Implikacije za stručno usavršavanje:

- Važno je od koga dolazi povratna informacija – što osoba koja je pruža zasluđuje više našeg poštovanja ili što je utjecajnije, to će ona više utjecati na naša uvjerenja o samoeфикаsnosti.

- Međutim, ta komunikacija nikako ne bi smjela biti površna i lažna, namijenjena podizanju samouvjerenja, nego usmjerena na ponašanje, izazovna i izražena na način koji se suprotstavlja prethodnom nepovjerenju u sposobnosti (Bandura, 1997). Takav tip povratne informacije, lakše se može javiti u neformalnim oblicima učenja i u školama koje njeguju klimu izvrsnosti.

- Pravodobna i jasna povratna informacija potiče propitkivanje vlastite nastave i razvija samovrednovanje nastavnika kao jedan od važnih elemenata kvalitetne nastave, a osobito u području diferenciranog poučavanja.

Vikarijsko učenje, koje je važno za razvoj samoeфикаsnosti, upućuje na to da se uvjerenja o samoeфикаsnosti mogu osnažiti promatranjem značajnih modela uključenih u određenu aktivnost koja je u skladu s njihovim potrebama i sposobnostima.

Implikacije za stručno usavršavanje:

- Važno je da nastavnici imaju priliku kroz stručno usavršavanje promatrati svoje kolege u situacijama učenja, i onim uspješnima i onim manje uspješnima, jer kognitivno procesiranje pozitivne, kao i negativne informacije povećava individualnu sposobnost uključivanja u analizu i samoispravljujuće obrasce ponašanja.

- Posebno pogodan za to može biti i suradnički rad i inteligentno vježbanje u manjim skupinama čije interakcije pospješuju proces učenja. Naime, na takav način ostvaruje se posvješćivanje strategija učenja, primjerenih zadataka za vježbu, ciljane pomoći i poticajnih okvirnih uvjeta za ostvarivanje očekivanih ishoda učenja, a to je isto tako i metoda karakteristična za diferencirano poučavanje. Neka istraživanja upućuju na to da protokoli suradničkih treninga, kao što su rad u paru ili u troje, značajno smanjuju vrijeme i resurse za učenje, kao i na to da omogućuju prilike za učenje istovrsne prilikama koje pruža direktno profesionalno iskustvo (Shebilske, Gawlick i Gluck, 1998; Shebilske, Regian, Arthur i Jordan, 1992).

Fiziološka stanja i emocije utječu na uvjerenja o samoeфикаsnosti.

Implikacije za stručno usavršavanje:

- Važno je i predvidjeti sigurnu okolinu u kojoj nastavnici mogu učiti i surađivati. U tom kontekstu važno je omogućiti vrijeme za međusobne interakcije i uspostavljanje odnosa među nastavnicima i s voditeljima stručnog usavršavanja. Jedan je od mogućih oblika kolegijalno opažanje nastave u kojem nastavnici opažaju jedni druge, otvaraju raspravu o poučavanju i omogućuju jedni drugima osobnu i uzajamnu refleksiju. Pohađanje satova kolega koji imaju značajna iskustva u provođenju diferenciranog poučavanja vodi konstruktivnoj razmjeni mišljenja koja potiče refleksiju nastavnika o vlastitoj nastavi te čini bitan element profesionalnog razvoja. Kolegijalno opažanje nastavnog procesa provodi se u kontekstu suradničko-razvojnog pristupa (usp. Bezinović, Marušić i Ristić Dedić, 2012, str. 15).

- Takvo učenje omogućuje okolina koja ne predstavlja opasnost i istodobno omogućuje slobodno izražavanje ideja, prilike za uspjeh i povratnu informaciju. Ovakav tip okoline može povećati uvjerenja o samoeфикаsnosti ako nastavnici osjete da se pogreške koje se događaju tijekom stručnog usavršavanja neće loše odraziti na njih i ako osjećaju da će iskustva koja pritom stječu poboljšati njihove profesionalne vještine i znanje (Bray-Clark i Bates, 2003).

Zaključak

U ovom radu samoeфикаsnost nastavnika nastojala se predstaviti kao mogući okvir za profesionalni razvoj u području diferenciranog poučavanja. Teorijska pola-

zišta potvrđuju da razvoj samoeфикаsnosti u profesionalnom razvoju nastavnika utječe i na razvoj nastavničke ефикаsnosti, a posljedično i na učeničkog postignućа. Nastavnici s višim razinama samoeфикаsnosti skloniji su diferencirati nastavu tj. preuzimati fleksibilan pristup poučavanju koji uključuje suradničko učenje, nastavu utemeljena na problemu ili projektnu nastavu, obrnutu učionicu, itd. Prema teoriji i istraživanjima glavni izvori samoeфикаsnosti za nastavnike uspješna su profesionalna iskustva, vikarijsko iskustvo tj. promatranje uspješnih kolega, verbalna persuazija te fiziološka pobuđenost koja uključuje i emocionalna stanja, a može utjecati na procjenu samoeфикаsnosti. Kada nastavnici osjete izazov u primjeni onog što su učili (a na njega istodobno mogu uspješno odgovoriti) te dobiju adekvatnu povratnu informaciju tijekom usavršavanja u sigurnom i suradničkom okruženju, veća je vjerojatnost da će razviti čvršća uvjerenja o samoeфикаsnosti i da će to znanje još više primjenjivati u radu s učenicima. Diferencirano poučavanje ne bi trebalo ovisiti samo o profesionalnom razvoju, nego bi i škole trebale razviti akcijske planove koji ga podržavaju. Možemo zaključiti da takav proces podržava viziju cjeloživotnog razvoja.

Literatura

1. Agencija za odgoj i obrazovanje [AZOO]. (2014). *Strategija stručnog usavršavanja za profesionalni razvoj odgojno-obrazovnih radnika (2014-2020)*. Preuzeto, 4. svibnja 2018. s http://www.azoo.hr/index.php?option=com_content&view=article&id=5186:strategija-strunog-usavravanja-za-profesionalni-razvoj-odgojnoobrazovnih-radnika-20142020-&catid=446:novosti&Itemid=391.
2. Agencija za odgoj i obrazovanje [AZOO]. (2013). Pобоljšanje kvalitete sustava stručnog usavršavanja odgojno-obrazovnih radnika. *Analiza postojećeg AZOO sustava stručnog usavršavanja odgojno-obrazovnih radnika i procjene potreba za stručnim usavršavanjem odgojno-obrazovnih radnika*. Preuzeto, 4. svibnja 2018. s http://www.azoo.hr/images/pkssuor_dokumenti/130429_C1_Analiza_AZOO_INSETT_system_TNA_fin_compl_HR.pdf.
3. Allinder, R. M. (1994). The relationship between efficacy and instructional practices of special education teachers and consultants. *Teacher Education and Special Education*, 17, 86–95.
4. Armor, D., Conroy-Oseguera, P., Cox, M., King, N., McDonnell, L., Pascal, A., i sur. (1976). *Analysis of the school preferred reading programs in selected Los Angeles minority schools* (Rep. No. R-2007-LAUDS). Santa Monica, CA: Rand Corporation.
5. Ashton, P. T., Webb, R. B. (1986). *Making a difference: Teachers' sense of efficacy and student achievement*. New York: Longman.

6. Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavior change. *Psychological Review*, 84, 191–215.
7. Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
8. Bandura, A. (1991). Social cognitive theory. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50, 248–287.
9. Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
10. Bandura, A. (2006). Adolescent development from an agentic perspective. U: F. Pajares, T. Urdan (ur.). *Self-efficacy beliefs of adolescents*, (str. 1–43). Greenwich, CT: Information Age.
11. Barber, M., Mourshed, M. (2007). *How the world's best-performing school systems come out on top* /online/. Preuzeto, 30. rujna 2018. s [https://www.mckinsey.com/~media/mckinsey/industries/social %20sector/our %20insights/how %20the %20worlds %20best %20performing %20school %20systems %20come %20out %20on %20top/how_the_world_s_best-performing_school_systems_come_out_on_top.ashx](https://www.mckinsey.com/~media/mckinsey/industries/social%20sector/our%20insights/how%20the%20worlds%20best%20performing%20school%20systems%20come%20out%20on%20top/how_the_world_s_best-performing_school_systems_come_out_on_top.ashx).
12. Best Practices for Differentiated Instruction. Prepared for WASA School Information and Research Service. (2018). Preuzeto, 17. Svibnja 2018. s [http://www.wasaoly.org/WASA/images/WASA/1.0 %20Who %20We %20Are/1.4.1.6 %20SIRS/Download_Files/LI %202018/Mar-PP-Summary-Best %20Practices %20for %20Differentiated %20Instruction.pdf](http://www.wasaoly.org/WASA/images/WASA/1.0%20Who%20We%20Are/1.4.1.6%20SIRS/Download_Files/LI%202018/Mar-PP-Summary-Best%20Practices%20for%20Differentiated%20Instruction.pdf).
13. Bezinović P., Maručić, I., Ristić Dedić, Z. (2012). *Opažanje i unaprjeđivanje školske nastave*. Zagreb: Agencija za odgoj i obrazovanje.
14. Bong, M. (2006). Asking the right question. How confident are you that you could successfully perform these tasks? U: F. Pajares, T. Urdan (ur.). *Self-efficacy beliefs of adolescents*, (str. 287–305). Greenwich, CT: Information Age.
15. Brand, B. R., Wilkins, J. L. M. (2007). Using self-efficacy as a construct for evaluating science and mathematics methods courses. *Journal of Science Teacher Education*, 18, 297–317.
16. Bray-Clark, N., Bates, R. (2003). Self-Efficacy Beliefs and Teacher Effectiveness: Implications for Professional Development. *The Professional Educator*, 26(1), 13–22.
17. Chan, D. W. (2008). General, collective and domain-specific teacher self-efficacy among Chinese prospective and in-service teachers in Hong Kong. *Teaching and Teacher Education*, 24(4), 1057–1069.
18. Darling-Hammond, L. (2000). Teacher quality and student achievement: A review of the state policy evidence. *Education Policy Analysis Archives*, 8(1), 2–8.

19. De Jesus, O. N. (2012). Differentiated Instruction: Can Differentiated Instruction Provide Success for All Learners? *National Teacher Education Journal*, 5(3), 5–11.
20. Dixon, F. A., Yssel, N., McConnell, J. M., Hardin, T. (2014). Differentiated Instruction, Professional Development, and Teacher Efficacy. *Journal for the Education of the Gifted*, 7(2), 111–127.
21. Državni pedagoški standard osnovnoškolskog sustava odgoja i obrazovanja (2008). *Narodne novine*, 63/2008, 2129.
22. Essential Components of RTI – A Closer Look at Response to Intervention. National Center on Response to Intervention, (str. 9). Preuzeto, 15. svibnja 2018. s http://www.rti4success.org/sites/default/files/rtiessentialcomponents_042710.pdf.
23. Earl, L. M. (2003). *Assessment as learning: using classroom assessment to maximize student learning*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
24. Fuchs, L. S., Fuchs, D., Bishop, N. (1992). Instructional adaptation for students at risk. *Journal of Educational Research*, 86, 70–84.
25. Gavora, P. (2010). Slovak pre-service teacher self-efficacy: theoretical and research considerations. *The New Educational Review*. 21(2), 17–30.
26. Garet, M. S., Birman, B. F., Porter, A. C., Desimone, L., Herman, R., Yoon, K. S. (1999). *Designing effective professional development: Lessons from the Eisenhower program*. Jessup, MD: U. S. Department of Education.
27. Gregory G. H., Chapman, C. (2004). Differentiated instructional strategies: *One size doesn't fit all*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
28. Gibson, S., Dembo, M. (1984). Teacher efficacy: A construct validation. *Journal of Educational Psychology*, 76, 569–582.
29. Guskey, T. R. (1988). Teacher efficacy, self-concept, and attitudes toward the implementation of instructional innovation. *Teaching and Teacher Education*, 4, 63–69.
30. Guskey, T. R., Passaro, P. D. (1994). Teacher efficacy: A study of construct dimensions. *American Educational Research Journal*, 31, 627–643.
31. Hall, Tracey, Strangman, Nicol., Meyer, Ann. (2009). Differentiated instruction and implications for UDL implementation. Wakefield, MA: National Center on Accessing the General Curriculum. Preuzeto, 17. svibnja 2018. s http://aim.cast.org/learn/historyarchive/backgroundpapers/differentiated_instruction_udl#.UxCwLf3ZWWhM.
32. Hattie, J. (2003). Teachers Make a Difference. What is the research evidence? *Australian Council for Educational Research conference*, October 2003

- /online/. Preuzeto, 30. 9. 2018. s http://www.acer.edu.au/documents/Hattie_TeachersMakeADifference.pdf.
33. Henson, R. K. (2002). From adolescent angst to adulthood: Substantive implications and measurement dilemmas in the development of teacher efficacy research. *Educational Psychologist*, 37, 137–150.
 34. Hoy, W. K., Woolfolk, A. E. (1990). Socialization of student teachers. *American educational Research journal*, 93, 279–300.
 35. King-Shaver, B. (2008). Differentiated Instruction: The New and Not So New. *California English*, 13(4), 6–8. Preuzeto, 19. svibnja 2018. s <https://aorakiehsas.wikispaces.com/file/view/new+and+old+of+differentiation.pdf>.
 36. Klassen, R., Tze, V. M. C. (2014). Teachers' self-efficacy, personality and teaching effectiveness: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 12, 59–76.
 37. Ljubić Golub, T., Bohač, I. (2015). Povezanost emocionalne inteligencije i učiteljske samoefikasnosti. U: S. Opić, M. Matijević (ur.). *Paradigms of Childhood and Education*, (str. 163–174), Zagreb: Faculty of Teacher Education.
 38. Meijer, C. J. W., Foster, S. F. (1988). The effect of teacher self-efficacy on referral change. *Journal of Special Education*, 22, 378–385.
 39. Midgley, C., Feldlaufer, H., Eccles, J. (1989). Change in teacher efficacy and student self- and task-related beliefs in mathematics during the transition to junior high school. *Journal of Educational Psychology*, 81, 247–258.
 40. Moon, T. R., Tomlinson, C. A., Callahan, C. M. (1995). *Academic diversity in the middle school: Results of a national survey of middle school administrators and teachers* [Research Monograph 95124]. Charlottesville: University of Virginia, National Research Center on the Gifted and Talented.
 41. Morris, D. (2017). *Teaching Self-Efficacy*. Oxford Research Encyclopedia of Education, USA: Oxford University Press. Preuzeto, 16. svibnja 2018. s <http://education.oxfordre.com/view/10.1093/acrefore/9780190264093.001.0001/acrefore-9780190264093-e-86>.
 42. Moseley, C., Reinke, K., Bookout, V. (2003). The effect of teaching outdoor environment education on elementary pre-service teachers' self-efficacy. *Journal of Elementary Science*, 15(1), 1–14.
 43. Muijs, D., Reynolds, D. (2002). Teacher beliefs and behaviors: What matters. *Journal of Classroom Interaction*, 37, 3–15.
 44. Ross, J. A. (1998). The antecedents and consequences of teacher efficacy. U: J. Brophy (ur.). *Advances in research on teaching*, (str. 49–73). Greenwich: JAI Press.
 45. Rotter, J. B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs*, 80, 1–28.

46. Schmidt, R. A., Bjork, R. A. (1992). New conceptualizations of practice: Common principles in three paradigms suggest new concepts for training. *Psychological Science*, 3, 207–217.
47. Schumm, J., Vaughn, S. (1992). Getting ready for inclusion: Is the stage set? *Learning Disabilities Research & Practice*, 10, 169–179.
48. Schunk, D. H., Meece, J. L. (2006). Self-efficacy development in adolescence. U: F. Pajares, T. Urdan (ur.). *Self-efficacy beliefs of adolescents*, (str. 71–96), Greenwich, CT: Information Age.
49. Shebilske, W. L., Gawlick, L. A., Gluck, K. A. (1998). Effects of practice and learner control on short- and long-term gain. *Human Factors*, 40, 296–310.
50. Shebilske, W. L., Regian, J. W., Arthur, W., Jordan, J. A. (1992). A dyadic protocol for training complex skills. *Human Factors*, 34, 369–374.
51. Siegle, D. (2014). Technology: Differentiating Instruction by Flipping the Classroom. *Gifted Child Today*, 37(1), 51–52.
52. Sileo, T. W., Prater, M. A., Luckner, J. L. (1998). Strategies to facilitate pre-service teachers' active involvement in learning. *Teacher Education and Special Education*, 21(3), 187–204.
53. Skaalvik E. M., Skaalvik S. (2007). Dimensions of Teacher Self – Efficacy and Relations With Strain Factors, Perceived Collective Teacher Efficacy, and Teacher Burnout. *Journal of Educational Psychology*, 99 (3), 611–625.
54. Strickland, Cindy. A. (2009). *Professional Development for Differentiating Instruction: An ASCD Action Tool*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development. Preuzeto, 17. svibnja 2018. s http://www.ascd.org/publications/books/109042/chapters/What_Is_High-Quality_Professional_Development_for_Differentiating_Instruction.aspx.
55. Tomlinson, C. A. (1995). Deciding to differentiate instruction in the middle school: One school's journey. *Gifted Child Quarterly*, 39(2), 77–114.
56. Tomlinson, C. A. (1999). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
57. Tomlinson, C. A., McTighe, J. (2006). *Integrating differentiated instruction and understanding by design*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
58. Tomlinson, C. A., Jarvis, J. (2009). Differentiation: Making curriculum work for all students through responsive planning and instruction. U: J. S. Renzulli, E. J. Gubbins, K. S. McMillen, R. D. Eckert, C. A. Little (ur.). *Systems and models for developing programs for the gifted and talented*, (str. 599–628). Storrs, CT: Creative Learning Press.

59. Tomlinson, C. A., Imbeau, M. B. (2013). Differentiated instruction. An integration of theory and practice. U: B. J. Irby, G. Brown, R. Lara-Alecio, S. Jackson (ur.), *The handbook of educational theories*, (str. 1097–1117). Charlotte, NC: Information Age.
60. Tomlinson, C. A. (2014). *The Differentiated Classroom: Responding to the Needs of All Learners, 2nd Edition*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development. Preuzeto, 18. svibnja 2018. s <http://www.ascd.org/publications/books/108029/chapters/What-Is-a-Differentiated-Classroom%C2%A2.aspx>.
61. Tschannen-Moran, M., Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17, 783–805.
62. Tschannen-Moran, M., Woolfolk Hoy, A., Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68, 202–248.
63. VanTassel-Baska, J., Stambaugh T. (2005). Challenges and Possibilities for Serving Gifted Learners in the Regular Classroom. *Theory into Practice*, 44(3), 211–217.
64. Vizek Vidović, V., Domović V. (2013). Učitelji u Europi – glavni trendovi, pitanja i izazov. *Croatian Journal of Education*, 15 (3), 219–250.
65. Wolters, C. A., Daugherty, S. G. (2007). Goal structures and teachers' sense of efficacy: Their relation and association to teaching experience and academic level. *Journal of Educational Psychology*, 88, 181–193.
66. Wood, R., Bandura A. (1989). Social Cognitive Theory of Organizational Management. *Academy of Management Review*, 14(3), 361–384.
67. Woolfolk, A. E., Rosoff, B., Hoy, W. K. (1990). Teachers' sense of efficacy and their beliefs about managing students. *Teacher and Teacher Education*, 6, 137–148.
68. Woolfolk Hoy, A., Burke-Spero, R. (2005). Changes in teacher efficacy during the early years of teaching: A Comparison of four measures. *Teaching and Teacher Education*, 6, 137–148.
69. Zakon o kvalifikacijskom okviru. *Narodne novine* br. 22/13, 41/16.
70. Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi. *Narodne novine* br. 87/08., 86/09., 92/10., 105/10. – ispr., 90/11. i 16/12.
71. Zimmerman, B. J., Cleary, T. J. (2006). Adolescents' development of personal agency. The role of self-efficacy beliefs and self-regulatory skills. U: F. Pajares, T. Urdan (ur.). *Self-efficacy beliefs of adolescents*, (str. 45–69). Greenwich, CT: Information Age.

O autoricama

Ana Haramina psihologinja je na doktorskom studiju iz područja edukacijske psihologije na Fakultetu odgojnih znanosti Papinskog salezijanskog sveučilišta u Rimu. Desetak godina radila je na radnom mjestu stručne suradnice psihologinje u osnovnoj školi, a trenutačno je asistentica na Odjelu za psihologiju na Hrvatskom katoličkom sveučilištu u području znanstvene grane školske psihologije i psihologije obrazovanja. Navedena su područja i područja njezina znanstvenog interesa (osobito u okviru dokorskog studija) i stručnog rada (u nastavi te stručnim predavanjima i radionicama).

Snježana Mališa doktorirala je školsku pedagogiju 2014. godine na Fakultetu odgojnih znanosti Papinskog salezijanskog sveučilišta u Rimu. Trenutačno je poslijedoktorandica na Odjelu za komunikologiju na Hrvatskom katoličkom sveučilištu. Njezin znanstveni interes usmjeren je na područje školske pedagogije i didaktike s naglaskom na kompleksnost procesa učenja i poučavanja te stručni rad s nastavnicima (programi cjeloživotnog učenja).

Autonomija nastavnika utemeljena na procjeni i akcijskom planu unapređivanja rada škole

Teacher autonomy
based on evaluation
and the action plan for
improving the school work

Jelena Maksimović

Univerzitet u Nišu, Filozofski fakultet, Niš, Srbija
University of Niš, Faculty of Philosophy, City of Niš, Serbia
jelena.maksimovic@filfak.ni.ac.rs

Aleksandra Jovanović

Univerzitet u Nišu, Filozofski fakultet, Niš, Srbija
University of Niš, Faculty of Philosophy, City of Niš, Serbia
aleksandra.s.jovanovic.88@gmail.com

Sažetak

Samoprocjenom započinje proces emancipacije nastavnika, a vanjskom procjenom i proces profesionalnog razvoja. Nakon provedbe procjene nužno se zahtijeva izrada i provedba akcijskog plana. Akcijsko planiranje provodi se u cilju uvođenja novina koje su neophodne da bi se kvaliteta ustanove poboljšala. Cilj našeg istraživanja bio je utvrditi je li u školi zastupljena autonomija nastavnika u procesu provođenja akcijskog plana nastalog kao rezultat vanjske procjene. Uzorak istraživanja sastoji se od nastavnika općeobrazovnih i stručnih predmeta na području Nišavskog i Rasinskog okruga u Srbiji, različitog spola, duljine radnog staža i stupnja sudjelovanja u izradi akcijskog plana. Kao instrument istraživanja korištena je petostupanjna Skala AN, s 38 tvrdnji, konstruirana za potrebe istraživanja. Istraživanjem smo utvrdili zastupljenost autonomije nastavnika u procesu provedbe akcijskog plana unapređivanja, nakon procjene kvalitete rada škole. Akcijskim planom za poboljšanje rada, stvorenom kao rezultat vanjske procjene, te sudjelovanje nastavnika u njegovom stvaranju treba potaknuti nastavnike na veću autonomnost. Spol, duljina radnog staža i vrsta predmeta koji nastavnik poučava, utječu na autonomiju, dok sudjelovanje u izradi akcijskog plana uglavnom ne utječe. Ove varijable najmanje utječu na rad s učenicima, samokritičnost i kritičnost. Značaj ovog istraživanja ogleda se u ispitivanju stavova nastavnika o autonomnosti u radu kao neophodnom pravu koje dovodi do preispitivanja i unapređivanja ostvarenja obrazovno-odgojnog rada i profesionalizacije nastavničkog poziva.

Ključne riječi: autonomija; nastavnik; procjena; akcijski plan; unapređivanje

Abstract

The process of the teachers' emancipation is initiated with self-evaluation, and the process of professional development is initiated with external evaluation. When evaluation has been completed, it necessarily requires the creation and realization of an action plan. The aim of an action plan is to implement innovation which is necessary in order to improve the quality of a facility. The objective of our research is to determine if teacher autonomy is represented in schools during the implementation of an action plan, generated as the result of external evaluation. The research sample consisted of the teachers of general education and vocational subjects in the area of the Nisava district and the city of Kraljevo in Serbia. A five-degree scale AN comprised of 38 statements was created for the needs of the research and used as the research instrument. The research established that teacher autonomy is represented in the process of the implementation of an action plan, following the evaluation of the quality of the school's work. The action plan, designed as the result of external evaluation, as well as the participation of teachers in its creation encourages teachers to be more autonomous. Gender, years of work experience and the subject that is being taught can affect autonomy. The participation in the creation of an action plan does not usually influence autonomy. These variables are the least likely to affect the work with students, self-criticism and criticism. The significance of this research is reflected in the examination of the teachers' attitudes towards autonomy in work as a necessary right that leads to the reconsideration and improvement of the implementation of educational work and the professionalization of teaching.

Key words: teacher; autonomy; evaluation; action plan; improvement

Uvod

Važnost autonomije u radu nastavnika za razvoj obrazovno-odgojnog procesa stalno se ističe (Havelka, 1996; Nikolić Gajić i Perić, 2012; Slunjski i Burić, 2014; Tadić, 2015; Tischler, 2007). U suvremenim obrazovnim kontekstima biti autonoman pravo je koje svima pripada, a njegovo ostvarenje način je spoznaje onoga što školi nedostaje i što je dobro. Autonomija nastavnika najviše dolazi do izražaja u ostvarenju nastave, dok je u drugim segmentima, kao što su kurikulum, materijalno-tehnički resursi škole, financiranje, slabo zastupljena (Havelka, 1996).

Profesionalni razvoj i veća autonomija nastavnika ključni su pokretači razvoja odgoja i obrazovanja. Profesionalizacija nastavničkog rada zahtijeva kontinuirani stručni razvoj koji vodi emancipaciji i samokritičnosti, koji rezultiraju inovativnošću i boljom organizacijom i provedbom nastavnog procesa.

Akcijska planiranja dobar su način da se pokaže kompetentnost nastavnika u praksi. S druge strane, oni predstavljaju oblik samoprocjene (Stamatović, 2016), čime nastavnik može testirati sebe i svoj rad te kritički pristupati. Njihova je važnost za inoviranje nastave velika (Maksimović, 2012; 2013; 2017). Nakon provedene samoprocjene, sa sviješću o tome što treba unaprijediti i kako, detaljnim akcijskim planiranjem, unošenjem novina u rad, njihovim praćenjem, procjenom, mijenjanjem te ponovnim praćenjem i procjenom, možemo dostići stupanj zadovoljavajućeg obrazovno-odgojnog procesa.

U provedbi akcijskog plana neophodno je postojanje kritičkog prijatelja. To je osoba koja promatra i daje konstruktivne, a ne kritičke primjedbe o tome što je potrebno poboljšati. Ulogu kritičkog prijatelja preuzimaju drugi nastavnici, ravnatelji, stručni suradnici, kao i edukacijski savjetnici u vanjskoj procjeni. Na temelju konstruktivnih primjedbi obrazovno-odgojnih savjetnika, škole oblikuju akcijski plan i planiraju aktivnosti za poboljšanje njihova rada. Nisu svi nastavnici kreatori akcijskog plana, ali imaju obavezu da ga ostvaruju, čime unose novine u svoj rad. Cilj koji se želi postići osvješćivanje je nastavnika o vlastitim načinima rada,

njegovim prednostima i slabostima. Kroz ostvarenje akcijskog plana nastavnici imaju slobodu samostalnog organiziranja nastave, čime se potiče njihova emancipacija i profesionalni razvoj.

U našem radu istraživali smo autonomiju nastavnika nakon vanjske procjene kvalitete rada škole, koja je podrazumijevala izradu akcijskog plana i njegovo provođenje. Rad s učenicima, planiranje nastave, suradnja s kolektivom, samokritičnost i kritičnost, inicijativa i inovativnost, kao i rad na profesionalnom razvoju, pokazatelji su autonomije u radu nastavnika u cilju poboljšanja kvalitete obrazovno-odgojnog rada u školama. Spol, godine rada, vrsta angažmana, kao i sudjelovanje u izradi akcijskog plana, mogu biti čimbenici autonomnosti u radu nastavnika.

Metodološki pristup problemu istraživanja

Predmet istraživanja. Ovim istraživanjem želi se utvrditi je li autonomija nastavnika izražena nakon procjene kvalitete rada škole koji podrazumijeva provođenje akcijskog plana. Želi se ispitati ovisi li autonomija nastavnika o sudjelovanju nastavnika u stvaranju akcijskog plana, kao i o spolu, duljini i vrsti angažmana nastavnika. Nastojalo se utvrditi koliko je nastavnik svjestan i sposoban za inoviranje nastave, s kojom se ujedno i emancipira i profesionalno razvija.

Cilj istraživanja. Utvrditi je li autonomija nastavnika prisutna u procesu provođenja akcijskog plana.

Istraživačke hipoteze. Opća je hipoteza da nastavnici pokazuju autonomiju u sljedećim područjima: rad s učenicima, planiranje nastave, suradnja s kolektivom, inicijativnost i inovativnost, samoprocjena, profesionalni razvoj.

Specifične hipoteze uključuju:

H1. Pretpostavlja se da postoje statistički značajne razlike u stavovima nastavnika o autonomiji u svom radu s obzirom na godine rada.

H2. Pretpostavlja se da postoje statistički značajne razlike u stavovima nastavnika o autonomiji s obzirom na spol nastavnika.

H3. Pretpostavlja se da postoje statistički značajne razlike u stavovima nastavnika koji su sudjelovali u izradi akcijskog plana za unapređivanje rada i onih koji nisu sudjelovali u izradi akcijskog plana.

H4. Pretpostavlja se da postoje statistički značajne razlike u stavovima o autonomiji rada među nastavnicima općeg obrazovanja, nastavnicima stručnih predmeta i nastavnicima razredne nastave.

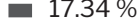
Uzorak i varijable istraživanja. Uzorkom je obuhvaćeno 173 nastavnika općih i stručnih predmeta, iz 6 osnovnih škola u Nišu i 1 u Kraljevu te 3 srednje stručne škole u Nišu, u kojima je u proteklom razdoblju ostvarena vanjska procjena kvalitete rada. Neovisne varijable istraživanja su: spol, godine radnog staža, vrsta obrazovanja nastavnika (nastavnik općih ili stručnih predmeta), sudjelovanje nastavnika u izradi akcijskog plana. Ovisna varijabla istraživanja je autonomija u radu nastavnika, odnosno autonomija u radu s učenicima, planiranju nastave, suradnji s kolegama, inicijativnosti i inovativnosti, samoprocjeni, profesionalnom razvoju (tablice 1. i 2.).

Tablica 1. **Struktura uzorka prema spolu i duljini radnog staža**

Spol	Muškarci	36	 20.81 %
	Žene	137	 79.19 %
Godine rada	Do 10 godina	47	 27.17 %
	Od 11 do 20 godina	65	 37.57 %
	Od 21 godine	61	 35.26 %
Ukupno		173	 100 %

Većina nastavnika nije sudjelovala u izradi akcijskog plana škole (tablica 2.). Razlozi mogu biti nedovoljna motiviranost, nemogućnost da svi sudjeluju ili je u školi osnovan tim najkompetentnijih nastavnika za provedbu tog zadatka.

Tablica 2. **Struktura uzorka prema sudjelovanju nastavnika u izradi akcijskog plana i vrsti predmeta koji poučava**

Sudjelovanje u izradi AP-a	Da	40	 23.12 %
	Ne	133	 76.88 %
Vrsta predmeta	Opći	96	 55.49 %
	Stručni	47	 27.17 %
	Razredna nastava	30	 17.34 %
Ukupno		173	 100 %

Metode, tehnike i instrumenti istraživanja. U istraživanju je korištena deskriptivna metoda, a od tehnika je korišteno skaliranje. Kao instrument istraživanja korištena je petostupanjska skala Likertovog tipa *Autonomija nastavnika* (AN), konstruirana za potrebe ovog istraživanja, s pouzdanošću 0.885. Skala se sastoji od 38 tvrdnji na koje nastavnici odgovaraju s: potpuno se ne slažem, ne slažem se, nisam siguran/na, slažem se, u potpunosti se slažem.

Organizacija i tijek istraživanja. Istraživanje je provedeno 2018. godine u osnovnim i srednjim školama na teritoriji Nišavskog okruga i grada Kraljeva.

Statistička obrada podataka. U obradi podataka istraživanja koristili smo kvantitativnu i kvalitativnu metodu. Podaci su obrađeni u programu SPSS 17.0. Koristio se Kronbah Alfa koeficijent, minimum, maksimum, aritmetička sredina i standardna devijacija te χ^2 test.

Rezultati istraživanja i rasprava

Akcijska planiranja potiču emancipaciju nastavnika, odnosno svijest o potrebi za kontinuiranim stručnim usavršavanjem. Njima se rješavaju problemi s kojima se nastavnici susreću u praksi i omogućuje im se da iskažu svoje kompetencije (Maksimović, 2013). Osim toga, akcijskim planiranjem nastavnici uviđaju što je učinkovito u njihovu radu, a koje kompetencije je potrebno dodatno razvijati. Kompetencije koje svaki nastavnik treba posjedovati uključuju: kompetencije za predmet poučavanja, metodiku poučavanja, podršku razvoju učenika, učenje i poučavanje, komunikaciju i suradnju (*Pravilnik o standardima kompetencija za profesiju nastavnika i njihovog profesionalnog razvoja*, 2011). Nastavnik mora biti motiviran za suradnju, uspostavljati suradnju s roditeljima, učenicima i drugim nastavnicima, raditi u timovima. Da bi se došlo do akcijskog planiranja neophodna je suradnja i otvorena komunikacija zaposlenih. Akcijsko istraživanje omogućuje stvaranje komunikacijske mreže (Bognar, 2008) i na taj se način potiče suradnja u kolektivu. Suradnja dovodi do akcije, a akcija dovodi do suradnje.

Svaka škola u našem uzorku prošla je kroz vanjsku procjenu kvalitete rada, koja se provodi na temelju *Pravilnika o standardima kvaliteta rada ustanove* (2012). Procjenjivala se njihova kvaliteta u upravljanju školom, organizacija nastave, obrazovna postignuća učenika, podrška učenicima, etos, školska dokumentacija. Na temelju tih procjena svaka škola izradila je akcijski plan. Time pretpostavljamo da nastavnici trebaju pokazivati visok stupanj autonomije u radu s učenicima, planiranju nastave, samoprocjeni, stručno se usavršavati, pokazivati inicijativu i inovativnost u radu te surađivati. Te smo kompetencije utvrdili kao bitne čimbenike koji će nakon samoprocjene dovesti do poboljšanja rada u školi.

Autonomija nastavnika u radu

Kako bi se kvaliteta obrazovanja i odgoja poboljšala neophodno je nastavnicima dati autonomiju za predlaganje i provedbu vlastitih ideja. One moraju biti rezultat objektivnosti i profesionalnog usavršavanja. U istraživanju se pošlo od opće hipoteze da nastavnici pokazuju autonomiju u sljedećim područjima: rad s učenicima, planiranje nastave, suradnja s kolektivom, inicijativnost i inovativnost, samoprocjena, profesionalni razvoj. U radu s učenicima pokazalo se da nastavnici traže povratnu informaciju o uspješnosti obavljenih zadataka, što je preduvjet za bolju organizaciju učenja i poučavanja. Vođenje dnevnika rada s učenicima, fleksibilna organizacija dopunske i dodatne nastave, uključivanje učenika u izvannastavne aktivnosti i vlastita iskustva nastavnika iz školskih dana, prisutni su čimbenici u radu s učenicima, ali postoje i nastavnici koji ne primjenjuju ovakav način rada. Kriteriji ocjenjivanja usuglašeni su u školi, ali je potreban veći angažman na njihovom usavršavanju (tablica 3.).

Tablica 3. **Autonomija u radu s učenicima**

Rad s učenicima	M	SD	Min.	Maks.
O uspješnosti svog rada tražim povratnu informaciju od svojih učenika.	4.49	0.661	1	5
Aktivno vodim dnevnik o radu s učenicima.	4.37	0.708	2	5
Dopunsku i dodatnu nastavu organiziram kada to učenicima odgovara.	4.24	0.821	1	5
U radu s učenicima oslanjam se i na vlastita iskustva iz školskih dana.	4.18	0.907	1	5
Stvaram izvannastavne aktivnosti i uključujem učenike u njih.	4.17	0.955	1	5
Kriterij ocjenjivanja učenika rezultat je dogovora s kolegama.	3.69	1.087	1	5

Samoprocjena, odnosno samokritičnost i kritičko promatranje stvarnosti ključni su preduvjet promjena koje će poboljšati školsku učinkovitost. Nastavnici pokazuju visok stupanj kritičnosti, ali je potrebno više raditi na kolektivnoj samoprocjeni rada nastavnika na kraju svake školske godine, što je preduvjet za bolju pripremu za sljedeću školsku godinu. Nastavnici mijenjaju svoje metode rada prema potrebama učenika i sposobni su utvrditi probleme u nastavi. Svjesni su pogrešaka koje čine u nastavi, što je preduvjet da se one isprave i otklone (tablica 4.).

Tablica 4. **Samokritičnost i kritičnost nastavnika**

Samokritičnost i kritičnost	M	SD	Min.	Maks.
Kada prepoznam da moji načini rada ne nailaze na prihvaćanje kod učenika, trudim se promijeniti ih.	4.62	0.498	3	5
Kritički preispitujem svoje postupke u nastavi.	4.41	0.673	2	5
Sposoban/na sam utvrditi uzroke problema u nastavi.	4.40	0.558	3	5
Svjestan/na sam svojih slabih strana (pogrešaka) u radu u nastavi.	4.24	0.664	3	5
Na kraju svake školske godine provodi se samoprocjena rada nastavnika.	3.75	1.090	1	5

Nastava je ključni segment svake škole jer se u njoj odvija 90 % učenja. Ona mora biti dobro isplanirana i organizirana. Zastupljena je sloboda nastavnika da nastavu planira prema vlastitoj procjeni, usuglašavajući se s potrebama učenika. U nekim ranijim istraživanjima također se pokazalo da nastavnici fleksibilno planiraju nastavu i ciljeve učenja, ali da je potrebna usuglašenost s drugim nastavnicima, suradnja i timski rad da bi se to uspješno ostvarilo. Također se pokazalo da nastavnici koriste različite izvore znanja za pripremanje nastave (Davidović i Škundrić, 2007). Na temelju dobivenih aritmetičkih sredina, pokazalo se da nastavnici ne sudjeluju dovoljno u izradi razvojnog plana ustanove, čiji je sastavni dio akcijski plan. Veća uključenost u akcijsko planiranje treba rezultirati objektivnim sagledavanjem slabih strana škole i pronalaženjem adekvatnih rješenja (tablica 5.).

Tablica 5. **Autonomija u planiranju nastave**

Planiranje nastave	M	SD	Min.	Maks.
U pripremanju nastave osim udžbenikom služim se i drugom literaturom.	4.62	0.574	3	5
Unaprijed planiram svoje dnevne aktivnosti koje se tiču nastave i rada u školi.	4.51	0.625	2	5
Dopuštam učenicima sudjelovanje u izradi tema i zadataka na kojima ćemo raditi.	4.27	0.689	2	5
Mijenjam svoj isplanirani nastavni sat na licu mjesta ako učenici tako žele.	4.21	0.764	2	5
Događa se da odstupim od propisanog kurikuluma.	3.84	0.949	1	5
Sudjelujem u izradi razvojnog plana škole.	3.46	1.075	1	5

Mreža komunikacijskih kanala preduvjet je dobrog rada. Suradnja na svim razinama, razmjena ideja i savjetodavni rad dovode do boljih rezultata. Međutim, kod nekih nastavnika komunikacijske kompetencije nisu dovoljno razvijene te se u tom području moraju dodatno profesionalno usavršavati. Zadatak je ravnatelja i stručnih suradnika da razvijaju dobru emocionalnu i socijalnu klimu u školi. Na temelju izračunatih aritmetičkih sredina, pokazalo se da nastavnici često traže savjet stručnih suradnika o načinima rada u nastavi i surađuju s drugim nastavnicima i roditeljima u cilju inoviranja vlastitog rada. Nedostaje suradnja sa zajednicom, okruženjem, u cilju učinkovitijeg rada (tablica 6.). Školska klima i dobra organizacijska kultura doprinose profesionalizaciji poziva nastavnika i postavljanju ciljeva koji se žele ostvariti u nastavnom radu. Ravnatelj škole ima ključnu ulogu u upravljanju školskom klimom i njegova profesionalizacija doprinosi profesionalizaciji nastavnika (Glušac, Tasić, Nikolić, Terek i Gligorović, 2015).

Tablica 6. **Suradnja s kolektivom i autonomija**

Suradnja s kolektivom	M	SD	Min.	Maks.
O nedoumicama koje imam u pogledu rada s učenicima uvijek se savjetujem sa stručnim suradnicima.	4.49	0.661	1	5
O oblicima, metodama i tehnikama rada u nastavi raspravljam sa svojim kolegama (razmjenjujem iskustva).	4.42	0.665	2	5
Trudim se ostvariti kontakt s roditeljima i obavješćujem ih o radu njihove djece.	4.28	0.650	1	5
Od drugih kolega tražim savjete i primjere dobre prakse kako bih unaprijedio/la svoj rad.	4.28	0.650	2	5
Smatram da mogu pogriješiti u procjeni nekih situacija u školi i tada tražim pomoć kolega.	4.18	0.724	2	5
Stručni suradnici redovito prisustvuju mojim nastavnim satovima.	4.17	0.955	1	5
Na sastancima timova, aktiva ili sjednicama raspravljamo o uvođenju novina u rad.	4.09	0.897	1	5
Surađujem s lokalnom sredinom u cilju unapređivanja rada škole.	3.43	1.127	1	5

Sloboda nastavnika da iskaže sebe, da poduzme inicijativu, sudjeluje u raznim projektima i uključuje učenike, unosi novine u svoj rad na temelju istraživanja do kojih je znanost došla elementi su autonomije. Na temelju dobivenih aritmetičkih sredina,

pokazalo se da nastavnici unose novine u svoj rad. Međutim, potrebna je veća angažiranost, veće pravo glasa nastavnika, kao i sudjelovanje i provođenje istraživanja u samoj školi jer su dobivene aritmetičke sredine ispod vrijednosti 4 (tablica 7.).

Tablica 7. **Inicijativnost i inovativnost u radu nastavnika**

Inicijativnost i inovativnost	M	SD	Min.	Maks.
Uvodim novine u svoj rad (upotreba inovativnih metoda rada, upotreba digitalne tehnologije i sl.).	4.28	0.695	1	5
Nakon uvođenja novine u nastavu koja se nije pokazala kao uspješna, odustajem od nje i trigram za boljim rješenjima.	4.16	0.826	1	5
Nove ideje koje predlažem u radu nailaze na prihvaćanje stručnih suradnika i ravnatelja.	4.07	0.767	1	5
Uključujem se u projekte kako bih unaprijedio/la rad škole.	3.85	0.863	1	5
Imam pravo glasa u inoviranju nastave.	3.82	1.057	1	5
Nemam dovoljno financijskih sredstava da bih unaprijedio/la svoj rad.	3.68	1.114	1	5
Sudjelujem u provođenju istraživanja u školi.	3.47	1.129	1	5
Smatram da sam preopterećen/na školskim obavezama da bih unosio/la novine u svoj rad.	3.24	1.191	1	5
Provodim istraživanja u školi.	3.14	1.021	1	5

Želja nastavnika da stalno radi na svom razvoju i uključuje se u razne aktivnosti kako bi doznao nove aktuelne činjenice koje dominiraju u znanosti, važan je element u stjecanju autonomnosti. Svoju autonomnost nastavnik mora opravdati. Nastavnici rade na vlastitom profesionalnom razvoju i primjenjuju nova saznanja koja stječu. Međutim, nedostaje izdvajanje većih financijskih sredstava u školi za profesionalno usavršavanje nastavnika (tablica 8.). Kompetencije koje nastavnik stječe stručnim usavršavanjem pokazale su se kao ključne za poboljšanje kvalitete rada škole i sam proces nastave. Promjena škole rezultat je uvažavanja mišljenja više ljudi i njihove inicijativnosti (Glušac i sur., 2015).

Tablica 8. **Profesionalni razvoj nastavnika**

Profesionalni razvoj	M	SD	Min.	Maks.
Pratim stručnu literaturu kako bih unaprijedio/la svoj rad.	4.42	0.647	1	5
Nakon pohađanja stručnog usavršavanja nove spoznaje primjenjujem u praksi.	4.40	0.558	3	5
Stalno se stručno usavršavam (pohađam seminare i edukacije).	4.27	0.822	1	5
Škola mi omogućuje besplatno stručno usavršavanje.	3.32	1.401	1	5

Na temelju dobivenih aritmetičkih sredina, koje su u većini slučajeva iznad vrijednosti 4, možemo zaključiti da su stavovi nastavnika o autonomnosti u radu pozitivni, čime potvrđujemo opću hipotezu.

Utjecaj spola, duljine radnog staža, vrste predmeta i sudjelovanja u izradi akcijskog plana na autonomnost nastavnika

Utjecaj spola, duljine radnog staža rada, sudjelovanja nastavnika u izradi akcijskog plana i njegovom provođenju, kao i vrsta predmeta koji nastavnik predaje, mogu utjecati na neke elemente autonomnosti. Na temelju dobivenih vrijednosti hi kvadrat testa, pokazalo se da su nastavnice otvorenije u komunikaciji s učenicima i češće traže povratnu informaciju o izvedbi vlastitog rada ($p = 0.01$). Nastavnici s više godina radnog staža lakše utvrđuju uzroke problema u nastavi, odnosno više samoprocjenjuju sebe ($p = 0.01$) (tablica 9.). Spol i radni staž ne utječu na kritičko preispitivanje postupaka u nastavi, promjenu načina rada ako je neučinkovit, svjesnost pogrešaka u nastavnom radu, kolektivnu samoprocjenu na kraju školske godine, vođenje dnevnika o radu s učenicima, organiziranje dopunske i dodatne nastave te izvannastavnih aktivnosti, proispitivanje istih kriterija ocjenjivanja za predmet na razini škole te oslanjanje na vlastita iskustva iz školskih dana u upravljanju nastavom i učenjem.

Tablica 9. **Utjecaj spola i duljine radnog staža na autonomnost u radu s učenicima**

		χ^2	p
Rad s učenicima O učinkovitosti svog rada tražim povratnu informaciju od svojih učenika.	Spol	13.097	0.001*
Samokritičnost i kritičnost Sposoban/na sam utvrditi uzroke problema u nastavi.	Godine rada	20.519	0.000*

* Statistička značajnost na razini 0.01

Prema Maričiću (2017) nastavnici ne provode aktivno samoprocjenu vlastitog rada, kao ni procjenu određenih područja kvalitete rada škole. Na samoprocjenu najviše potiču stručni suradnici. Stančić (2015) ističe da se nastavnici često slažu da ih vanjski sudionici u radu škole često kontroliraju i nadziru, a da sami standardi i indikatori kojima se mjeri njihov rad nemaju osnovnu svrhu poboljšanja kvalitete rada. S druge strane, slažu se da je procjena nužna i da koristi njihovu radu, samo je potrebno izmijeniti načine na koji se provodi. Pokazalo se da se svijest nastavnika o važnosti procjene i samoprocjene razvija upravo kroz vanjsku procjenu. Unutar škole neophodno je više govoriti o značaju procjene.

Na temelju dobivenih vrijednosti hi kvadrat testa, pokazalo se sljedeće: spol ne utječe na pravodobno planiranje dnevnih aktivnosti u školi, nego su one dio trenutačnih zbivanja; nastavnice češće daju prilike učenicima za sudjelovanje u izradi tema i zadataka ($p = 0.01$); nastavnice se više služe i drugom literaturom, osim udžbenikom, u pripremanju nastavnog sata i rjeđe odstupaju od propisanog kurikulumu ($p = 0.01$); nastavnici koji poučavaju stručne predmete dopuštaju autonomnost učenika u izradi tema i zadataka ($p = 0.05$); nastavnici koji nisu sudjelovali u izradi akcijskog plana sudjeluju u izradi razvojnog plana škole ($p = 0.01$) (tablica 10.). Velik je značaj sagledavanja svih elemenata koji jednu školu čine kvalitetnom i njihove zastupljenosti u izradi razvojnog plana škole te se ravnatelj škole moraju time voditi. Postignuća učenika, školska klima, donošenje odluka u školi kroz suradnju moraju potjecati od vođa škole, odnosno ravnatelja (OECD, 2014).

Tablica 10. **Utjecaj spola, vrste predmeta koji nastavnik predaje i sudjelovanja u izradi akcijskog plana na autonomnost u planiranju nastave**

Planiranje nastave		χ^2	p
Dopuštam učenicima da sudjeluju u izradi tema i zadataka koje ćemo raditi.	Spol	11.184	0.011*
	Vrsta predmeta	12.717	0.048**
U pripremanju nastavnog sata osim udžbenikom služim se i drugom literaturom.	Spol	19.513	0.000*
Događa se da odstupim od propisanog kurikuluma.	Spol	14.400	0.006*
Sudjelujem u izradi razvojnog plana ustanove.	Izrada AP-a	15.089	0.005*
Mijenjam svoj isplanirani nastavni sat na licu mjesta ako učenici tako žele.	Spol	9.019	0.029*

AP – akcijski plan

* Statistička značajnost na razini 0.01

** Statistička značajnost na razini 0.05

Dobivene vrijednosti hi kvadrat testa pokazale su da nastavnice rjeđe traže savjete od drugih kolega o nastavnom radu ($p = 0.05$). Također se pokazalo i da nastavnici s duljim radnim stažem češće surađuju s roditeljima i s kolegama raspravljaju o uvođenju novina ($p = 0.01$). Nastavnici razredne nastave i stručnih predmeta češće surađuju s roditeljima, a iskusniji nastavnici češće surađuju s lokalnom zajednicom ($p = 0.05$). Zajednički kriteriji ocjenjivanja najviše su zastupljeni kod nastavnika općih predmeta ($p = 0.05$). Nastavnici koji nisu sudjelovali u izradi akcijskog plana razmjenjuju iskustva s kolegama, što pokazuje da razlog njihovog nesudjelovanja nije nedostatak kompetencija ($p = 0.01$). Nastavnici koji su sudjelovali u izradi akcijskog plana svjesniji su svojih pogrešnih procjena u nastavnom radu ($p = 0.01$). Nijedna varijabla ne utječe na suradnju sa stručnim suradnicima (tablica 11.).

Tablica 11. **Utjecaj spola, duljine radnog staža, vrste predmeta koji nastavnik poučava i sudjelovanja u izradi akcijskog plana na suradnju s kolektivom**

Suradnja s kolektivom		χ^2	p
Od drugih kolega tražim savjete i primjere dobre prakse kako bih unaprijedio/la svoj rad.	Spol	9.804	0.020**
Trudim se ostvariti kontakt s roditeljima i obavješćujem ih o radu njihove djece.	Godine rada	21.223	0.007*
	Vrsta predmeta	17.591	0.025**
Na sastancima timova, aktiva ili sjednicama raspravljamo o uvođenju novina u rad.	Godine rada	16.898	0.031**
Suradujem sa lokalnom sredinom u cilju unapređivanja rada škole.	Godine rada	15.406	0.052**
Kriteriji ocjenjivanja učenika rezultat su dogovora s kolegama.	Vrsta predmeta	16.686	0.034**
O oblicima, metodama i tehnikama rada u nastavi raspravljam sa svojim kolegama (razmjenjujem iskustva).	Izrada AP-a	11.190	0.011*
Smatram da mogu pogriješiti u procjeni nekih situacija u školi i tada tražim pomoć kolega.	Izrada AP-a	15.056	0.002*

AP – akcijski plan

* Statistička značajnost na razini 0.01

** Statistička značajnost na razini 0.05

Da bi nastavnik bio motiviran unapređivati svoj rad neophodno je da ima podršku ravnatelja. Spol je varijabla koja utječe na sudjelovanje u provođenju istraživanja u školi, kao i na uvođenje novih načina rada u nastavi ($p = 0.05$). Nastavnici više sudjeluju u istraživanjima i inovativniji su. Nove ideje mlađih nastavnika više prihvaćaju ravnatelji ($p = 0.01$). Mlađi nastavnici smatraju da su opterećeni obavezama ($p = 0.01$), što se može objasniti nedostatkom iskustva u organiziranju vlastitog rada. Nijedna varijabla ne utječe na pravo glasa u inoviranju nastave, na inicijativnost za provođenje istraživanja u školi te traženje boljih nastavnih rješenja kojima će se zamijeniti neuspješna. Stariji nastavnici smatraju da im nedostaju financijska sredstva za inoviranje nastave ($p = 0.05$). Nastavnici koji su sudjelovali u izradi akcijskog plana više se uključuju u projekte kako bi unaprijedili svoj rad ($p = 0.05$) (tablica 12.).

Nastavnike treba motivirati da od praktičara postanu istraživači vlastite prakse i da postanu akcijski. Nastavnicima treba dati slobodu da procjene sebe na

način koji oni žele (Maričić, 2017), a uputiti ih na ono što je potrebno da bi školski sustav bio kvalitetniji. Nastavnik treba biti refleksivni praktičar i osluškiivati sebe, ali i akcijski istraživač koji djeluje i po potrebi se mijenja (Bognar, 2006; Maksimović, 2017).

Tablica 12. **Utjecaj spola, duljine radnog staža, vrste predmeta koji nastavnik poučava i sudjelovanja u izradi akcijskog plana na inicijativnost i inovativnost u radu nastavnika**

Inicijativnost i inovativnost		χ^2	p
Sudjelujem u provođenju istraživanja u školi.	Spol	12.093	0.017**
Uvodim novine u svoj rad (upotreba inovativnih metoda rada, upotreba digitalne tehnologije i sl.).	Spol	10.420	0.015**
Nove ideje koje predlažem u radu nailaze na prihvatanje stručnih suradnika i ravnatelja.	Godine rada	21.398	0.006*
Smatram da sam preopterećen/na školskim obavezama da bih unosio/la novine u svoj rad.	Godine rada	20.449	0.009*
Nemam dovoljno financijskih sredstava da bih unaprijedio/la svoj rad.	Vrsta predmeta	16.765	0.033**
Uključujem se u projekte kako bih unaprijedio/la rad škole.	Izrada AP-a	10.339	0.035**

AP – akcijski plan

* Statistička značajnost na razini 0.01

** Statistička značajnost na razini 0.05

Hi kvadrat test pokazao je da postoje statistički značajne razlike u stavovima nastavnika, odnosno da nastavnici češće primjenjuju novostečena znanja u praksi ($p = 0.05$), dok se nastavnice češće stručno usavršavaju ($p = 0.01$). Ovo pokazuje da je u nastavnom radu potrebno više primjenjivati znanja stečena na edukacijama. Nastavnici općih predmeta češće primjenjuju znanja koja su usvojili na edukacijama ($p = 0.01$). Nastavnici s više godina radnog staža više se usavršavaju ($p = 0.05$), što se može objasniti nedostatkom novih spoznaja do kojih je znanost došla koja nisu mogli usvojiti tijekom svojeg obrazovanja. Stariji nastavnici i nastavnici stručnih predmeta više prate stručnu literaturu, što je jedan od načina informiranja o novinama u nastavi ($p = 0.01$). Starijim nastavnicima škola pruža više mogućnosti za besplatno stručno usavršavanje ($p = 0.01$) (tablica 13.).

Tablica 13. **Utjecaj spola, duljine radnog staža i vrste predmeta koji nastavnik poučava na profesionalni razvoj nastavnika**

Profesionalni razvoj		χ^2	p
Nakon pohađanja stručnog usavršavanja nove spoznaje primjenjujem u praksi.	Spol	10.768	0.029**
	Vrsta predmeta	20.164	0.010*
Stalno se stručno usavršavam (pohađam seminare i edukacije).	Spol	12.627	0.013*
	Godine rada	15.407	0.052**
Pratim stručnu literaturu kako bih unaprijedio/la svoj rad.	Godine rada	17.117	0.009*
	Vrsta predmeta	19.019	0.004*
Škola mi omogućuje besplatno stručno usavršavanje.	Godine rada	25.920	0.001*

* Statistička značajnost na razini 0.01

** Statistička značajnost na razini 0.05

Na temelju dobivenih rezultata možemo zaključiti da varijable kao što su spol, duljina radnog staža, vrsta predmeta koji nastavnik predaje, kao i njegova uključenost u izradu akcijskog plana, utječu samo na neke segmente autonomnosti.

Zaključak

Autonomnost nastavnika možemo promatrati kroz različite segmente i ona ovisi o više čimbenika među kojima su obrazovna politika i stupanj razvoja profesije nastavnika. Autonomija nastavnika ovisi i o autonomiji škole koja može biti potpuna, relativna ili nepostojeća. Sloboda u izboru nastavnih metoda, mijenjanju kurikuluma, vremenu rada i profesionalnim obavezama razlikuje se od zemlje do zemlje (*Levels of Autonomy and Responsibilities of Teachers in Europe*, 2008). Naš sustav omogućuje autonomnost u skladu sa zakonskim propisima. Inovacije su nešto čemu treba težiti. Ranija istraživanja pokazala su da autonomnost nastavnika nije na zadovoljavajućoj razini (OECD, 2016). Naše istraživanje pokazuje da je autonomnost zastupljena i da se potiče vanjskom procjenom kvalitete rada, kroz provedbu akcijskog plana unapređivanja, ali nedovoljno da bi naš sustav izašao iz dosadašnjih okvira kvalitete. Spol, duljina radnog staža i vrsta predmeta koji nastavnik poučava nisu čimbenici koji djeluju na sve segmente autonomnosti nastavnika, nego samo na pojedine stavove nastavnika o autonomiji. Ovo istraživanje upućuje na potrebu za procenom i samoprocenom, koje dovodi do akcijskog planiranja, čime se nastavniku daje sloboda za unapređivanje vlastitog rada i profesionalni razvoj.

Mnogi nastavnici svoju ulogu ograničavaju samo na proces nastave, ne uzimajući u obzir širi kontekst odgoja i obrazovanja. Njihova spremnost da se uključe u unapređivanje rada, da steknu više autonomije nije na zadovoljavajućoj razini. Prethodna iskustva u radu nisu dovoljna da povećaju motiviranost nastavnika za inicijativnost, a na njihovu autonomnost u radu utječe i to što vanjski dionici njihove potrebe često ne osluškiju u dovoljnoj mjeri. Međutim, postoje i oni nastavnici koji pozitivno gledaju na promjene, surađuju s lokalnom zajednicom i aktivno se uključuju u projekte kako bi unaprijedili vlastiti rad i rad škole (Pantić i Marković, 2012). Autonomija učenika potječe od nastavnika koji potiču autonomnost, koji teže osloboditi učenike i omogućiti im samostalnost, a istodobno su i sami autonomni u vlastitom radu (Reeve, Bolt & Cai, 1999). Naše istraživanje pokazalo je da nastavnici nemaju negativne stavove o vlastitoj autonomnosti u radu s učenicima. Suradnja s lokalnom zajednicom nije na zadovoljavajućoj razini, dok je suradnja s kolektivom zastupljena.

Maksimović (2017) ističe da su nastavnici svjesni značaja akcijskih planiranja i profesionalnog razvoja te da nemaju negativne stavove, ali da ih je potrebno osmisliti i pomoći im kako bi unaprijedili vlastiti rad, bili inovativniji i dostigli visoku razinu autonomije, odnosno bili „dobar uzor” drugima. Rezultati našeg istraživanja pokazali su da mali broj nastavnika sudjeluje u akcijskom planiranju. Međutim, obveza je sviju da provode akcijski plan koji može donijeti školski tim najkompetentnijih nastavnika. Akcijski plan daje smjernice o tome što je potrebno inovirati, a nastavniku omogućuje da unapređuje i kritički promatra vlastiti rad.

Da bi nastavnik bio refleksivni praktičar i uspješno samoprocjenjivao vlastiti rad on mora razumjeti vlastite socijalne interakcije s drugima u cilju unapređivanja sebe (Stingu, 2012). Stamatović (2013) ističe da su nastavnici najbolji promatrači vlastitog rada, obrazovno-odgojnog rada i najbolji kritičari. Međutim neophodna je otvorenost i objektivnost kako bi se dostigla autonomija koja mora biti utemeljena na profesionalnom razvoju. Naše istraživanje pokazalo je da nastavnici jesu samokritični te da je potrebno češće provoditi kolektivnu samoprocjenu u školama. Nastavnici pokazuju autonomnost u planiranju nastave, ali je neophodna veća inicijativnost i inovativnost.

Literatura

1. Bogнар, B. (2006). Akcijska istraživanja u školi. *Odgojne znanosti*, vol. 8, br. 1 (11), 209–228.
2. Bogнар, B. (2008). Stvaralački pristup znanosti. *Metodički ogledi*, 15(1), 11–30.
3. Davidović, S. i Škundrić, N. (2007). Samovrednovanje: planiranje i priprema za nastavu. *Nastava i vaspitanje*, 56(4), 398–412.
4. Glušac, D., Tasić, I., Nikolić, M. Terek, E. i Gligorović, B. (2015). A Study of Impact of School Culture on the Teaching and Learning Process in Serbia based on School Evaluaton. *Nastava i vaspitanje*, 64(2), 255–268.
5. Havelka, N. (1996). Pitanje odnosa autonomije nastavnika i autonomije učenika. *Nastava i vaspitanje*, 45(2), 293–308.
6. *Levels of Autonomy and Responsibilities of Teachers in Europe*. (2008). Brussels: Eurydice. doi: 10.2766/35479, Preuzeto 14 decembar 2017 s http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/094EN.pdf.
7. Maksimović, J. (2012). *Akciona istraživanja u pedagoškoj teoriji i praksi*. Filozofski fakultet: Niš.
8. Maksimović, J. (2013). Nastavnik – akcioni istraživač vaspitno-obrazovne prakse. *Godišnjak Učiteljskog fakulteta u Vranju*, 4, str. 131–146.
9. Maksimović, J. (2017). *Akciona istraživanja i reflesivna praksa*. Univerzitet: Niš.
10. Maričić, S. (2017). Samovrednovanje i kvalitet pedagoškog rada škole. *Inovacije u nastavi*, 30(1), 12–24.
11. Nikolić Gajić, N. i Perić, N. (2012). Autonomija nastavnika u osnovnoj školi. *Zbornik radova 4. Internacionalne konferencije Tehnika i informatika u obrazovanju, Knjiga 2*, Čačak: Tehnički fakultet, 931–936.
12. OECD (2014). *TALIS 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning*, Talis, OECD Publishing. doi: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264196261-en>.
13. OECD (2016). *Supporting Teacher Professionalism Insights from TALIS 2013*. TALIS OECD Publishing, Paris. doi: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264248601-en>.
14. Pantić, N. i Čekić Marković, J. (ur.) (2012). *Nastavnici u Srbiji: Stavovi o profesiji i reformama u obrazovanju*. Beograd: Centar za obrazovne politike.
15. Pravilnik o standardima kompetencija za profesiju nastavnika i njihovog profesionalnog razvoja. *Sl. Glasnik RS*, br. 5/2011.

16. Pravilnik o standardima kvaliteta rada ustanove. *Sl. Glasnik RS*, br. 68/2012.
17. Reeve, G., Bolt, E. & Cai, Y. (1999). Autonomy-Supportive Teachers: How They Teach and Motivate Students. *Journal of Educational Psychology*, 91(3), 537–548.
18. Slunjski, E. i Burić, N. (2014). Akcijsko istraživanje i razvoj nove kulture odnosa temeljene na autonomiji i emancipaciji učitelja. *Školski vjesnik*, 63(1-2), 149–162.
19. Stamatović, J. (2013). Profesionalni razvoj i kvalitet nastavnika. U: Nikolić, R. (ur.) *Nastava i učenje: kvalitet vaspitno-obrazovnog procesa*. Užice: Učiteljski fakultet, 175–182.
20. Stamatović, J. (2016). Primena akcionih istraživanja u procesu samovrednovanja rada nastavnika. *Zbornik radova Učiteljskog fakulteta u Užicu*, 19(18), 33–44.
21. Stančić, M. (2015). Nastavničke refleksije o evaluaciji sopstvenog rada. *Nastava i vaspitanje*, 65(4), 697–713.
22. Stîngu, M. M. (2012). Reflexive practice in teacher education: facts and trends. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 33, 617–621. doi: 10.1016/j.sbspro.2012.01.195.
23. Tadić, A. (2015). Povezanost nastavničkog doživljaja autonomije u školi i njegovog postupanja prema učenicima: Pregled savremenih istraživačkih studija. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 47(1), 62–80.
24. Tischler, D. (2007). Autonomija učitelja i njihov profesionalni razvoj. *Pedagoški istraživanja*, 4(2), 293–299.

O autoricama

Jelena Maksimović izvanredna je profesorica na Departmanu za Pedagogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Nišu. Doktorsku disertaciju pod nazivom „Uloga akcionih istraživanja u unapređivanju vaspitno-obrazovne prakse” obranila je 2011. godine na Filozofskom fakultetu Univerziteta u Sarajevu pod mentorstvom prof. dr. Veljka Bandura. Godine 2011. izabrana je za docenticu na Filozofskom fakultetu Univerziteta u Nišu za uže znanstveno područje Pedagogije (Metodologija pedagogije, Istraživanja u pedagogiji), a potom je 2016. godine izabrana za izvanrednu profesoricu na Filozofskom fakultetu u Univerziteta u Nišu u istom znanstvenom području. Autorica je tri monografije i 6 udžbenika te mnogobrojnih znanstvenih i stručnih radova. Sudionica je međunarodnih konferencija i nacionalnih znanstvenih skupova.

Aleksandra Jovanović doktorandica je na Departmanu za pedagogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Nišu. Završila je osnovni (2011.) i diplomski (2013.) akademski studij pedagogije na Filozofskom fakultetu u Nišu.

Profesionalno sagorijevanje odgojno-obrazovnih radnika

The professional burnout
of educational workers

Slavica Žužić

Gimnazija i strukovna škola Jurja Dobrile Pazin, Hrvatska
Juraj Dobrila Gymnasium and Vocational School in Pazin, Croatia
szuzic@gssjd.hr

Amneris Ružić Fornažar

Gimnazija i strukovna škola Jurja Dobrile Pazin, Hrvatska
Juraj Dobrila Gymnasium and Vocational School in Pazin, Croatia
amneris.ruzic@gmail.com

Andrejina Miličić

Gimnazija i strukovna škola Jurja Dobrile Pazin, Hrvatska
Juraj Dobrila Gymnasium and Vocational School in Pazin, Croatia
andrejina512@gmail.com

Sažetak

Profesionalno sagorijevanje odgojno-obrazovnih radnika fenomen je koji raste zajedno s povećanjem zahtjeva koje na njih postavlja suvremeno društvo. Radeći u promjenljivom i nesigurnom okruženju svakodnevno su izloženi stresu koji je jedan od glavnih čimbenika sagorijevanja na poslu. Rezultati istraživanja potvrđuju da je profesionalno sagorijevanje češće prisutno kod pripadnika *pomažućih* profesija među koje spadaju i odgojno-obrazovni radnici. U radu su prikazani rezultati teorijske analize i empirijskog istraživanja fenomena profesionalnog sagorijevanja odgojno-obrazovnih radnika. Istraživanjem se nastojalo utvrditi kako ispitanici procjenjuju fenomen profesionalnog sagorijevanja u odnosu na zahtjevnost svoga posla, radne zadatke i probleme, usklađenost radnih i kućanskih obveza, najčešće stresne situacije na poslu, zadovoljstvo poslom i mjere prevencije profesionalnog sagorijevanja. Istraživanje je provedeno na uzorku od 514 ispitanika – učitelja, nastavnika, stručnih suradnika i ravnatelja. U ovome istraživanju korištena je metoda studija dokumentacije i anketa. U tu svrhu, a za potrebe istraživanja, izrađen je instrument Anketni upitnik o profesionalnom sagorijevanju odgojno-obrazovnih radnika (PSOOR). Istraživane su sljedeće nezavisne varijable: radno mjesto, spol, radno iskustvo, veličina škole.

Ključne riječi: stres; profesionalno sagorijevanje; radni zadatci i problemi; zadovoljstvo poslom; mjere prevencije profesionalnog sagorijevanja

Abstract

Professional burnout among educational workers is a growing phenomenon due to the increase in demands placed upon them by the modern society. Working in a changing, unstable environment, educational workers are exposed to stress on a daily basis, which is one of the main factors of burnout at work. Research findings confirm that professional burnout is more common in the helping professions, including workers in education. This paper presents the results of both the theoretical analysis and the empirical research of the aforementioned phenomenon. The research sought to determine the respondents' assessment of the phenomenon of professional burnout regarding the degree of the educational workers' familiarity with the concept, the complexity of educational professions, the (dis)balance of work and family responsibilities, the most common stressful situations at work, job satisfaction and the principal measures of preventing burnout. The research was conducted on a sample of 514 respondents – elementary school teachers, high school teachers, school counselors and principals. In this study, the method of document and survey data analysis was used. For the purposes of the research, the Polling Questionnaire on Professional Burnout of Educational Workers was created. In this research, the following independent variables were investigated: workplace, gender, work experience, and school size.

Key words: stress; professional burnout; work tasks and problems; job satisfaction; prevention measures

Uvod

Profesionalno sagorijevanje oblik je profesionalnog stresa s najtežim ili najnepovoljnijim posljedicama. Nastaje uslijed dugotrajne izloženosti profesionalnom stresu. Pojam se kao takav pojavio 70-ih godina 20. stoljeća. Među prvima definirao ga je psiholog Freudenbergler kao *podbacivanje, gubljenje snage, isluženost, iscrpljenost zbog prekomjernog trošenja energije* (Freudenbergler, 1974, str. 159). Profesionalno sagorijevanje stanje je fizičke, emocionalne i mentalne iscrpljenosti (Pines, Aronson, Kafry, 1981; prema Škrinjar, 1996). Prema mnogim autorima Maslach je među najpoznatijim istraživačima *burnouta* (Škrinjar, 1996; Domović, Martinko, Jurčec, 2010; Martinko, 2010; Družić Ljubotina, Friščić, 2014). Ona pod pojmom *burnouta* podrazumijeva sindrom emocionalne iscrpljenosti, depersonalizacije i smanjenog osobnog i profesionalnog postignuća (Maslach, 1982, Maslach, Jackson, 1981).

Prema mnogim znanstvenicima *burnout* je stresogeni proces posebno prisutan kod *pomažućih* profesija psihologa, psihijatara, medicinskih sestara, liječnika, učitelja, socijalnih radnika itd. *Profesionalne skupine koje su sklone tom procesu izložene su dvostrukom izvoru stresa: njihovom osobnom stresu i stresu osobe kojoj pomažu* (Mordini, Castellucci, Giardi, Tripaldi, 2013, str. 186). Do sagorijevanja dolazi kada učitelji imaju problem suočavanja s izazovima na poslu, kada misle da su uložili puno u svoj posao, kada ga pokušavaju svim sredstvima učiniti smislenijim, ali unatoč tome ne uspijevaju, već svoj posao doživljavaju praznim i uzaludnim (Schwab i Iwanicki, 1982, Dewe, 1986, Jackson, Rothman i De Vijver, 2006, Ngeno, 2007; prema Amimo, 2012). Budući da nastavnik ostvaruje različite uloge u procesu poučavanja, često se nalazi u konfliktnim situacijama koje od njega traže veću odgovornost i emocionalno naprezanje. Stoga, *nastavnički poziv nosi visok rizik od izgaranja* (Grujić, 2011, str. 218).

Istraživanje profesionalnog sagorijevanja među radnicima u sustavu odgoja i obrazovanja nameće potrebu za isticanjem temeljnih karakteristika odgojno-obrazovnih profesija¹. U novije vrijeme analitičari navode pet elemenata koji određuju svaku profesiju: stupanj razvijenosti teorija i tehnologija koje čine temelj profesionalnog djelovanja; stupanj monopola na stručnu ekspertizu; stupanj prepoznatljivosti profesije u javnosti; stupanj organiziranosti profesije; stupanj razvijenosti profesionalne etike (Šporer, 1990; Rosić, 2011; Cindrić, 1995; Ledić, Staničić, Turk, 2013). Navedeno predstavlja i nužne odrednice odgojno-obrazovnih profesija. Svaki bi učitelj trebao imati razvijene i ljudske i nastavne osobine kako bi njegov rad bio kvalitetan, s time da Stifter naglašava važnost ljudskih osobina navodeći: *Nastava je lakša od odgoja. Za nastavu treba nešto znati. Za odgoj treba biti netko* (Strugar, 2014, str. 40).

Profesija učitelja svrstana je, prema mišljenju mnogih, među najrizičnije profesije. Razlog tome stalni je kontakt s ljudima, veliki pritisak društva, nemogućnost vidljivosti trenutnih rezultata, niski profit, česti neadekvatni uvjeti rada i mnogi drugi (Sappa, Boldrini, Aprea, 2013; Kuzijev, Topolovčan, 2013). Odgojno-obrazovne profesije zahtijevaju veliku požrtvornost, trud i ljubav prema svom poslu i društvu. Bitnu ulogu za taj častan i važan posao imaju motivacija, želja za poboljšanjem kvalitete odgoja i obrazovanja, cjeloživotno učenje te pružanje značajnog doprinosa u razvoju pojedinca i društva.

Profesionalno sagorijevanje odgojno-obrazovnih radnika pod utjecajem je brojnih čimbenika, ali sama izloženost čimbenicima ne dovodi nužno do sagorijevanja. Sagorijevanje nastaje interakcijom podražaja iz okoline i individualnih reakcija na te podražaje. Važno je kako odgojno-obrazovni radnici percipiraju okolinu i stresne situacije i kako se nose s njima. Mnogi autori navode stres kao glavni čimbenik profesionalnog sagorijevanja učitelja (Blazer, 2010; Kokkinos, 2007; Barat, 2010; Brkić i Rijavec, 2011; Ljubotina i Družić, 1996). Primjerice, Ngeno ističe da stresu učitelja doprinosi svakodnevno suočavanje s punim učionicama učenika, konflikti s roditeljima, upravom i kolegama, relativno niske plaće i smanjeni školski proračuni te zahtjevi za visokim akademskim standardima (Ngeno, 2007; prema Amimo, 2012). Dakle, kao čimbenici sagorijevanja na poslu mogu se razmatrati osobine ličnosti, faze profesionalnog razvoja, ozračje škole, problemi u radu s učenicima te društvena i odgojno-obrazovna politika.

Poznavanje simptoma profesionalnog sagorijevanja odgojno-obrazovnih radnika od velike je važnosti kako bi ih na vrijeme prepoznali i mogli raditi na njihovom otklanjanju. Autori koji se bave tematikom profesionalnog sagorijevanja navode različite kategorizacije simptoma. Jedna od najpoznatijih znanstvenica na području

1 Pojmom odgojno-obrazovnih profesija obuhvaćeni su učitelji u osnovnoj školi, nastavnici u srednjoj školi, stručni suradnici (pedagog, psiholog, knjižničar, edukacijsko-rehabilitacijski stručnjak) i ravnatelji u školama.

burnouta Maslach navodi tri skupine simptoma: emocionalnu iscrpljenost, depersonalizaciju te smanjivanje osobnog angažmana i profesionalnog postignuća kao simptome sagorijevanja na poslu (Maslach, 1982). Blazer navodi da osobe koje pate od *burnouta* obično iskazuju razne psihološke, fizičke i bihevioralne simptome (Blazer, 2010). Drugi navode četiri skupine simptoma kao Barat (fizički, emocionalni, mentalni, ponašajni) te Kofi Addison i Yankyera (simptomi koji se manifestiraju na tijelo, um, emocije i ponašanje) (Barat, 2010; Addison, Yankyera, 2015). Treći navode pet skupina simptoma, primjerice Kahill (fizički, emocionalni, bihevioralni, interpersonalni, stavovni) te Schaufeli i Enzmann (afektivni, kognitivni, fizički, bihevioralni, motivacijski) (Kahill, 1988; Schaufeli, Enzmann, 1998). Ima autora koji navode i više skupina kao Burisch (premonitorni, smanjenje aktivnosti, emocionalne reakcije i okrivljavanje, propadanje, zanemarivanje, psihosomatske reakcije, očajanje) (Burisch, 1985; prema Gabassi, Mazzon, 1996). Mi smo se opredijelili za grupiranje simptoma u četiri skupine (tjelesni, emocionalni, mentalni, ponašajni).

Svjesni negativnih posljedica profesionalnog sagorijevanja, pitamo se što činimo da to spriječimo, odnosno činimo li išta. Ako se poduzmu mjere prevencije, izbjeci će se fizičke i emocionalne posljedice dugotrajnog stresa (Bousquet, 2012). Posljedice najčešće opažamo prekasno, stoga je nužno razmišljati o prevenciji, pogotovo jer je 21. stoljeće obilježeno izraženim stresom i profesionalnim sagorijevanjem (Zbryrad, 2009).

U sprječavanju profesionalnog sagorijevanja značajnu ulogu imaju strategije koje se odnose na individuu i strategije koje se odnose na organizaciju (Grujić, 2011; Leiter, Maslach, 2011). Najbolji su rezultati kada se primjenjuju obje strategije (Dedić, 2005). Mi smo, polazeći od navedenog, mjere za prevenciju profesionalnog sagorijevanja svrstali u tri temeljne skupine – individualne (osobne promjene), institucijske (intervencija unutar same institucije ili ustanove) i društvene (odgovornost društva).

Metodologija istraživanja

Cilj je ovog istraživanja ispitati određena obilježja odgojno-obrazovnih profesija, zadovoljstvo poslom i mjere prevencije profesionalnog sagorijevanja. U skladu s ciljem postavljani su sljedeći zadatci istraživanja:

1) Ispitati procjene učitelja, nastavnika, stručnih suradnika i ravnatelja o profesionalnom sagorijevanju u odnosu na obilježja profesija odgojno-obrazovnih radnika, zadovoljstvo poslom i prevenciju profesionalnog sagorijevanja.

2) Ispitati razlike u procjenama učitelja, nastavnika, stručnih suradnika i ravnatelja o radnim zadacima i problemima, usklađivanju poslovnih i kućanskih obveza s obzirom na radno mjesto, spol, radno iskustvo i veličinu škole.

3) Ispitati povezanost varijabli zahtjevnost posla i zadovoljstvo poslom s varijablama radno mjesto, spol, radno iskustvo i veličina škole na temelju procjena učitelja, nastavnika, stručnih suradnika i ravnatelja.

4) Prikazati mišljenja učitelja, nastavnika, stručnih suradnika i ravnatelja o obilježjima odgojno-obrazovnih profesija i mjerama prevencije profesionalnog sagorijevanja.

5) Definirati preporuke za prevenciju profesionalnog sagorijevanja odgojno-obrazovnih radnika.

Uzorak istraživanja sastoji se od četiri skupine ispitanika: 1) učitelji (222 učitelja iz šest osnovnih škola u Istarskoj županiji), 2) nastavnici (116 nastavnika iz četiri srednje škole u Istarskoj županiji), 3) stručni suradnici (55 stručnih suradnika i to iz Istarske i Primorsko-goranske županije), 4) ravnatelji (121 ravnatelj i to iz dječjeg vrtića i osnovne škole na području Istarske županije i ravnatelji srednjih škola iz cijele Hrvatske). Istraživanjem obuhvaćeno je ukupno 514 ispitanika.

Istraživane su sljedeće *nezavisne varijable*: radno mjesto, spol, radno iskustvo i veličina škole. Radno mjesto ispitanika definirano je kao: učitelji (ispitanici koji rade na radnom mjestu učitelja u osnovnoj školi), nastavnici (ispitanici koji rade na radnom mjestu nastavnika u srednjoj školi), stručni suradnici (ispitanici koji rade na radnom mjestu pedagoga, psihologa i stručnjaka edukacijsko-rehabilitacijskog profila), ravnatelji (ispitanici koji rade na radnom mjestu ravnatelja u dječjem vrtiću, osnovnoj i srednjoj školi). Spol ispitanika definiran je kao: a) muški spol, b) ženski spol. Radno iskustvo ispitanika definirano je: a) do 5 godina, b) od 6 do 10 godina, c) od 11 do 20 godina, d) od 21 do 30 godina, e) više od 30 godina. Veličina škole mjerena brojem učenika definirana je kao: male do 200, srednje do 400, velike do 600, veoma velike više od 600 učenika.

U radu je primijenjen kombinirani opći metodološki pristup. Deduktivni pristup primijenjen je u teorijskoj analizi pojmova, a empirijsko-induktivni metodološki pristup primijenjen je kao polazište u ispitivanju ciljem i zadaćama definiranih varijabli istraživanja. Korištena je metoda studija dokumentacije i anketa. U tu svrhu, a za potrebe istraživanja, izrađen je instrument *Anketni upitnik o profesionalnom sagorijevanju odgojno-obrazovnih radnika (PSOOR)*.

Obrada podataka izvršena je putem Statističkog programa za društvene znanosti (IBM SPSS, 22.0.). U obradi podataka korištene su metode univarijatne statistike: frekvencije, postotci, mjere centralne tendencije i mjere varijabilnosti te metode bivarijatne statistike: hi kvadrat (test neovisnosti varijabli), t-test i jednostavna analiza varijance; za utvrđivanje razlika s obzirom na nezavisne varijable: radno mjesto, spol, godine radnog iskustva i veličina škole. Testovi statističke značajnosti prosječnih rezultata skupina provedeni su analizom varijance uz

odgovarajuće post-hoc testove (Bonferroni i Hochberg GT2 test za homogene i Dunnett C za nehomogene varijance), svi testovi provedeni su na razini rizika 5 %. Veličina efekta kod hi kvadrat testa mjerena je putem Phi koeficijenta i Cramerovog V, pri čemu je 0.1 mali efekt, 0.3 srednji efekt, a 0.5 i više veliki efekt.

Rezultati istraživanja i rasprava

Rezultati istraživanja prikazani su u skladu s definiranim istraživačkim zadacima. Prikazat će se rezultati analize zahtjevnosti posla odgojno-obrazovnih radnika, njihovi radni zadatci i problemi, usklađenost poslovnih i kućanskih obveza, stresne situacije na poslu, zadovoljstvo poslom i mjere prevencije profesionalnog sagorijevanja odgojno-obrazovnih radnika.

1. Je li posao odgojno-obrazovnih radnika zahtjevniji od drugih poslova?

Mnogi autori ističu zahtjevnost posla odgojno-obrazovnih radnika. Obrazlažući zahtjevnost učiteljskog posla Glasser navodi da je *biti uspješan nastavnik možda najteže zanimanje u našem društvu* (Glasser, 1994, str. 25). Uspješan je učitelj otvoren prema promjenama, preuzima odgovornost i rizike da se s njima suoči (Kovač, Ledić, Rafajac, 1998). Od učitelja svi očekuju uspjeh, stoga se on često nalazi između realnih i nerealnih zahtjeva i očekivanja. *Učitelji su najodgovorniji pojedinci u društvu jer poučavati znači neprestano doticati budućnost, oblikovati budućnost*. U tome je veličina i složenost učiteljskog poziva (Vrgoč, 2012, str. 551).

Zahtjevnost posla naših ispitanika ispitivali smo tražeći od njih da procijene svoj posao u odnosu na druge poslove prema tri razine: *jednako zahtjevan, zahtjevniji i manje zahtjevan*. Dobiveni rezultati ukazuju na veću zahtjevnost poslova u odgojno-obrazovnim profesijama od poslova u drugim profesijama. Tako misli 58.2 % ispitanika. Međutim, postoje razlike unutar pojedinih skupina ispitanika. Dok većina učitelja (58.7 %) i ravnatelja (75.2 %) smatra da je njihov posao zahtjevniji od poslova u drugim profesijama, većina nastavnika (53.5 %) i stručnih suradnika (53.7 %) smatra da je jednako zahtjevan. Da je posao odgojno-obrazovnih radnika manje zahtjevan u odnosu na poslove u drugim profesijama, misli svega 0.8 % ispitanika.

Tablica 1. **Kako procjenjujete vaš posao u odnosu na druge poslove?**

Zahtjevnost posla	Jednako zahtjevan	Zahtjevniji	Manje zahtjevan	Ukupno
Učitelji (f) %	88 40.4 %	128 58.7 %	2 0.9 %	218 100 %
Nastavnici (f) %	61 53.5 %	52 45.6 %	1 0.9 %	114 100 %
Stručni suradnici (f) %	29 53.7 %	24 44.4 %	1 1.9 %	54 100 %
Ravnatelji (f) %	30 24.8 %	91 75.2 %	0 0.0 %	121 100 %
Ukupno (f) %	208 41.0 %	295 58.2 %	4 0.8 %	507 100 %

Provedeni χ^2 test potvrđuje postojanje statistički značajne povezanosti između zahtjevnosti posla i radnog mjesta ($\chi^2(6, n = 507) = 26.909$; $p < 0.001$), $CV = 0.163$. Usporedbom teorijskih i empirijskih frekvencija utvrđeno je da su ravnatelji zastupljeniji u kategoriji odgovora *zahtjevniji* u odnosu na druge poslove, dok su nastavnici zastupljeniji u kategoriji *jednako zahtjevan*.

Utvrđeno je također da postoji statistički značajna povezanost između procjene zahtjevnosti posla i radnog iskustva ($\chi^2(8, n = 505) = 33.199$; $p < 0.001$), $CV = 0.181$. Usporedbom teorijskih i empirijskih frekvencija utvrđeno je da su ispitanici s 21 do 30, te više od 30 godina radnog iskustva zastupljeniji u kategoriji odgovora *zahtjevniji* u odnosu na druge poslove, dok su ispitanici do 5 godina radnog iskustva zastupljeniji u kategoriji odgovora *jednako zahtjevan*.

Hi kvadrat testom utvrđeno je da ne postoji povezanost varijable procjena zahtjevnosti posla i varijable spola ($\chi^2(2, n = 507) = 0.957$; $p > 0.05$) i varijable procjena zahtjevnosti posla i varijable veličina škole ($\chi^2(6, n = 689) = 9.151$; $p > 0.05$).

Na pitanje otvorenog tipa da obrazlože svoj odgovor navodi ispitanika svrstani su u dvije kategorije: složenost posla i odgovornost posla.

Složenost svog posla učitelji i nastavnici vide u osobnom davanju u radu s djecom, različitim ulogama koje obavljaju, radu sa zahtjevnim roditeljima te pripremanju izvan radnog vremena. U njihovom poslu rezultati rada nisu uvijek lako vidljivi. Svakodnevno se suočavaju s konfliktima i delikatnim situacijama, a često moraju i javno nastupati. Posao zahtijeva visoku koncentraciju i puno energije, veoma je zahtjevan intelektualno, emotivno, socijalno, psihički i metodički. Na

svom poslu često se susreću s nepredviđenim situacijama, prevelikim pritiscima sa svih strana i neadekvatnim uvjetima rada. Stručni suradnici složenost svoga posla vide u širokom području rada, komuniciranju s osobama različite dobi i potreba, visokim očekivanjima koja su na njih postavljena, radu s djecom s različitim problemima, svakodnevnim konfliktima kojima svjedoče, kontinuiranim vremenskim i drugim pritiscima te teškim odgojno-obrazovnim situacijama. Ravnatelji složenost svoga posla obrazlažu širokim dijapazonom poslova koje obavljaju. Od poslova vođenja ustanove, pedagoških poslova do poslova administrativno-upravne, materijalno-financijske i tehničke naravi. Složenost proizlazi i iz različitosti poslova koje treba obaviti u kratkom vremenu, konstantno rastućih zahtjeva okoline, prečestog mijenjanje propisa, nedostatka podrške te skromnih materijalnih uvjeta.

Odgovornost posla sljedeći je argument kojim ispitanici obrazlažu veću zahtjevnost njihova posla u usporedbi s drugim poslovima. Učitelji i nastavnici odgovornost svog posla vide u njegovoj važnosti za kvalitetan odgoj i obrazovanje mladog naraštaja i njihov cjeloviti pravilan razvoj. Pritom moraju biti uzori svojim učenicima u svakom pogledu jer imaju veliku ulogu u emocionalnom i psihičkom odrastanju mladih. Njihova je odgovornost još veća s obzirom da nerijetko rade u neadekvatnim uvjetima, uz sve više problema s djecom i nedovoljnu stručnu podršku. Stručni suradnici navode da njihov posao zahtijeva veliku profesionalnu odgovornost jer njihovi postupci mogu utjecati na život drugih ljudi, a ono što dodatno opterećuje i predstavlja još veću odgovornost javni je karakter posla. Odgovorni su prema učenicima, kolegama, roditeljima, ugledu škole i društvu. Ravnatelji navode kako su odgovorni za sve što se događa u školi koju vode, a u uvjetima potpunog nepovjerenja u njihov rad. Stoga je odgovornost višestruko veća u odnosu na druge poslove. Posao ravnatelja podcijenjen je, s previše odgovornosti, premalo ovlasti i uz slabu podršku sustava.

2. Nose li odgojno-obrazovni radnici radne zadatke kući?

Uvjeti rada i priroda radnih zadataka odgojno-obrazovnih radnika takvi su da dio poslova obavljaju izvan radnog mjesta. U nekim školama uvjeti rada toliko su loši da je nemoguće ostvariti očekivana postignuća u radu s učenicima, što dovodi do pojačanog stresa kod odgojno-obrazovnih radnika. Istraživanja pokazuju da uspjeh učenika ojačava nastavnike: *Niti jedan čimbenik, čak ni plaća, ne osnažuje učitelje kao napredak učenika* (Bousquet, 2012, str. 10). Nažalost, zbog neadekvatnih prostornih, materijalno-tehničkih i didaktičko-metodičkih uvjeta rada često izostaje uspješnost u poučavanju. S druge strane, radni zadatci takve su prirode da se obavljaju ne samo u školi, već i kod kuće, a zadiranje posla u privatni život osobe može biti uzrok sagorijevanja. Istraživanja potvrđuju povezanost profesionalnog stresa i broja radnih sati tjedno. Naime, već od 44 radna sata tjedno povećava se rizik od profesionalnog sagorijevanja. Dokazano je da učitelji koji tijekom školske

godine prosječno rade od 46 do 55 sati tjedno pokazuju neprihvatljive razine stresa žaleći se na iscrpljenost i nesanicu (Roloff, Brown, 2011).

Rezultati našeg istraživanja pokazuju da gotovo svi ispitanici dio radnih zadataka obavljaju kod kuće: često (32.1 %), *uvijek* (33.3 %), *ponekad* (27.8 %), *rijetko* (5.7 %). Uvijek ili često nosi posao kući najveći postotak nastavnika (78.2 %), zatim slijede učitelji (75.9 %), pa ravnatelji (43.8 %) i stručni suradnici (43.7 %). Zanimljivo je broj ispitanika koji odgovara da nikad (1.1 %) ne nosi posao kući.

Tablica 2. **Nosite li radne zadatke kući?**

Radni zadatci	Uvijek	Često	Ponekad	Rijetko	Nikada	Ukupno
Učitelji (f)	88	79	42	8	3	220
%	40.0 %	35.9 %	19.1 %	3.6 %	1.4 %	100 %
Nastavnici (f)	58	32	20	4	1	115
%	50.4 %	27.8 %	17.4 %	3.5 %	0.9 %	100 %
Stručni suradnici (f)	9	15	25	5	1	55
%	16.4 %	27.3 %	45.5 %	9.0 %	1.8 %	100 %
Ravnatelji (f)	15	38	55	12	1	121
%	12,4 %	31.4 %	45.5 %	9.9 %	0.8 %	100 %
Ukupno (f)	170	164	142	29	6	511
%	33.3 %	32.1 %	27.8 %	5.7 %	1.1 %	100 %

Ispitali smo postoje li razlike po neovisnim varijablama i ustanovili da ne postoji statistički značajna razlika s obzirom na varijablu radno mjesto i varijablu veličina škole, ali postoji s obzirom na varijablu radno iskustvo i varijablu spol.

Rezultati istraživanja po varijabli *radno iskustvo* pokazuju da ispitanici s manje od 5 godina radnog iskustva češće nose radne zadatke kući od ispitanika s 30 i više godina iskustva. Veličina efekta je mala i iznosi 2.4 % ukupno objašnjene varijance. Dobiveni rezultati potvrđuju pretpostavku da je ispitanicima s manje godina radnog iskustva potrebno više vremena za pripremu odgojno-obrazovnog rada pa češće nose radne zadatke kući. Ispitanici s više godina radnog iskustva vještiji su izvršavanju radnih zadataka pa veći obim poslova uspijevaju obaviti u školi.

Tablica 3. **Nosite li radne zadatke kući? (radno iskustvo)**

Radno iskustvo	M	SD	df	F	p	η^2	Razlike među grupama
do 5 godina	1.83	0.923	4.504	3.129	0.015	0.024	5 > 1
od 6 do 10 godina	1.94	0.967					
od 11 do 20 godina	2.11	0.916					
od 21 do 30 godina	2.11	0.949					
više od 30 godina	2.31	1.043					

η^2 – veličina efekta

Po varijabli *spol* rezultati istraživanja pokazuju da žene češće nego muškarci nose radne zadatke kući. Veličina efekta je mala i iznosi 3.6 %. Moguće tumačenje ovog rezultata povezano je s većim angažmanom žena u kućanskim poslovima u odnosu na muškarce. One često odlaze kući odmah po završetku nastave jer ih čekaju djeca, kuhanje i spremanje. Radne zadatke obavljaju najčešće navečer.

Tablica 4. **Nosite li radne zadatke kući? (spol)**

Spol	M	SD	t	df	p	η^2	Razlike među grupama
M	2.49	0.978	4.372	509	0.000	0.036	M > Ž
Ž	2.01	0.945					

η^2 – veličina efekta

Na pitanje otvorenog tipa da obrazlože svoj odgovor navodi ispitanika svrstani su u četiri kategorije: priprema odgojno-obrazovnog rada, neadekvatni uvjeti rada, nedostatak vremena te priroda posla.

Učitelji i nastavnici češće obrazlažu da nose radne zadatke kući zbog *pripreme odgojno-obrazovnog rada*, nego stručni suradnici i ravnatelji. Razlog tome može biti u strukturi radnog vremena prema kojoj učitelji i nastavnici imaju više sati za pripremu svoga rada, nego ravnatelji i stručni suradnici. Učitelji i nastavnici navode različite poslove koje obavljaju kod kuće, kao što su priprema nastave, izrada didaktičkih materijala, pregledavanje učeničkih bilježnica i lektira, priprema i ispravljanje ispita, priprema i analiza projekata i raznih drugih aktivnosti. Stručni

suradnici navode da kod kuće pripremaju nastavu, predavanja, sređuju statistiku, pišu dopise, mišljenja itd. Ravnatelji kod kuće obavljaju poslove planiranja, organizacije, izrade strategija, izrada projektne dokumentacije, pripreme za razne druge aktivnosti.

Neadekvatni uvjeti rada na radnom mjestu, prema odgovorima ispitanika, drugi su najčešći razlog obavljanja radnih zadataka kod kuće. Učitelji i nastavnici češće obrazlažu da nose radne zadatke kući zbog neadekvatnih uvjeta rada, nego stručni suradnici i ravnatelji. Među neadekvatnim uvjetima rada učitelji i nastavnici navode nedostatak prostora, vremena i opreme za kvalitetan rad te rad u smjenama. Navode da kvalitetnije rade kod kuće u boljim uvjetima, opuštenom okruženju i vremenu koje njima odgovara. Dio poslova stručnih suradnika zahtijeva mirno okruženje kako bi se mogli koncentrirati na njihovo kvalitetno ostvarenje. Kako to nije osigurano u školi, takvi se poslovi obavljaju kod kuće. Ravnatelji u školi nemaju dovoljno mira za obavljanje poslova koji zahtijevaju koncentraciju i promišljanje jer stalno netko kuca na vrata. Osim toga često nema dovoljno stručnih suradnika koji bi obavljali pedagoško-psihološko-defektološke poslove, što im znatno otežava rad.

Nedostatak vremena razlog je zbog kojeg ispitanici nose radne zadatke kući. Stručni suradnici i ravnatelji češće obrazlažu da nose radne zadatke kući zato što ne stignu posao napraviti u školi. Učitelji i nastavnici navode da je jedan od razloga tome opsežnost i složenost posla, sve veći zahtjevi društva i vremenski pritisci. Stručni suradnici navode da zbog preopširnosti područja rada i nedostatka stručnih suradnika (različitih profila) po školama, posao moraju nositi kući. Dio poslova ravnatelji obavljaju kod kuće jer ne stignu u školi zbog prevelikog obima posla, vremenskih rokova te svakodnevnih iznenadnih i nepredviđenih situacija.

Razlog je obavljanja radnih zadataka kući, prema navodima ispitanika i *priroda posla*. Stručni suradnici i nastavnici navode češće nego učitelji i ravnatelji prirodu posla kao razlog obavljanja radnih zadataka kod kuće. Posao učitelja/nastavnika zahtijeva svakodnevno pripremanje, usavršavanje, istraživanje i promišljanje vlastita rada pa rad ne prestaje završetkom radnog vremena. Priroda posla takva je da traži svakodnevni dodatni rad kod kuće. Stručni suradnici svakodnevno sudjeluju u rješavanju raznih slučajeva, problema i ljudskih sudbina, što se teško može ograničiti samo na radno vrijeme u školi. Posao ravnatelja dinamičan je i često nepredvidiv jer ravnatelj treba biti dostupan svima u svakom trenutku.

3. Nose li odgojno-obrazovni radnici probleme s posla kući?

Odgojno-obrazovne profesije, kao i njihovi poslovi, specifični su po tome što se dominantni dio posla odnosi na rad s ljudima, i to djecom i mladima. Problemi s kojima se susreću često su u njihovim mislima i u njihovim domovima. Ako stresne situacije predugo traju, a osoba je njima kontinuirano zaokupljena na poslu i kod kuće, mogu kod pojedinih osoba dovesti do sagorijevanja. Rezultati istraživanja

potvrđuju da je na samom vrhu simptoma sagorijevanja tvrdnja: *frustracije izazvane poslom unosim i u privatni život* (Ljubotina, Družić, 1996).

Analizirajući rezultate našeg istraživanja uočavamo da gotovo svi ispitanici nose probleme s posla kući i to: *uvijek* ili *često* (34.1 %), *ponekad* (36.2 %) i *rijetko* (14.2 %). Svega 5.5 % ispitanika navodi da *nikad* ne nosi probleme s posla kući. Najveći postotak ispitanika koji su se izjasnili da nikad ne nose probleme s posla kući pojavljuje se u kategoriji nastavnika i učitelja. Svega dva stručna suradnika i jedan ravnatelj navode da nikad ne nose probleme s posla kući.

Tablica 5. **Nosite li probleme s posla kući?**

Radni problemi	Uvijek	Često	Ponekad	Rijetko	Nikada	Ukupno
Učitelji (f)	40	63	75	27	13	218
%	18.4 %	28.9 %	34.4 %	12.4 %	5.9 %	100 %
Nastavnici (f)	13	30	44	16	12	115
%	11.3 %	26.1 %	38.3 %	13.9 %	10.4 %	100 %
Stručni suradnici (f)	3	20	21	9	2	55
%	5.5 %	36.4 %	38.1 %	16.4 %	3.6 %	100 %
Ravnatelji (f)	15	40	44	20	1	120
%	12.5 %	33.3 %	36.7 %	16.7 %	0.8 %	100 %
Ukupno (f)	71	153	184	72	28	508
%	14.0 %	30.1 %	36.2 %	14,2 %	5.5 %	100 %

Ustanovili smo da ne postoji statistički značajna razlika s obzirom na varijablu radno mjesto ($F(3, 504) = 2.029, p > 0.05$), radno iskustvo ($F(4, 501) = 1.784, p > 0.05$) i varijablu veličina škole ($F(3, 500) = 1.059, p > 0.05$). Statistički značajna razlika postoji s obzirom na varijablu spol ($t(1, 506) = 2.558, p < 0.05$). Žene češće nose probleme s posla kući od muškaraca, a veličina efekta je mala i iznosi 1.3 %.

Tablica 6. **Nosite li probleme s posla kući? (spol)**

Spol	M	SD	t	df	p	η^2	Razlike među grupama
M	2.93	1.153	2.558	506	0.011	0.013	M > Ž
Ž	2.62	1.029					

η^2 – veličina efekta

Na pitanje otvorenog tipa da navedu probleme koje s posla nose kući odgovori su grupirani u četiri kategorije: razni problemi, poteškoće u razvoju i ponašanju učenika, nezadovoljavajući odnosi te (samo)refleksija vlastite pedagoške prakse i pedagoške prakse kolega.

Učitelji i nastavnici navode *razne probleme* koje s posla nose kući. Razmišljaju o neugodnim situacijama koje su se desile na poslu, neadekvatnim uvjetima rada, nezadovoljavajućem radu pojedinih razreda, nezainteresiranosti učenika, statusu nastavnog predmeta, neodgovarajućim programima, disciplini učenika, izostajanju učenika s nastave, organizaciji nastave, nedostatku podrške, poslovima iz djelokruga rada razrednika, nepoštivanju propisa i struke, preopterećenosti, nekompetentnosti, bespomoćnosti u vezi rješavanja problema s učenicima, teškim životnim pričama učenika itd. Stručni suradnici nastavljaju i kod kuće razmišljati o emocionalnim problemima učenika, zlostavljanju ili kršenju prava učenika, statusu stručnih suradnika u školi te neadekvatnim materijalnim uvjetima rada. Ravnatelji nose kući s posla probleme povezane s financijama, propisima, zapošljavanjem, žalbama, motivacijom radnika, prosvjetnom inspekcijom, statusnim problemima, radovima u školi, problemskim situacijama s roditeljima i djelatnicima, itd.

Poteškoće u razvoju i ponašanju učenika problemi su o kojima učitelji i nastavnici razmišljaju izvan radnog vremena. Radi se o raznim problemima koji se tiču rada s učenicima s teškoćama u razvoju (slabovidnost, naglušnost, disleksija, disgrafija, snižene intelektualne sposobnosti, tjelesna invalidnost itd.) i poremećajima u ponašanju (agresivnost, neposlušnost, nedisciplina, izostajanje s nastave, asocijalna i neodgovorna ponašanja, sukobi, zlostavljanja, pritisak roditelja itd.). Stručni suradnici razmišljaju kod kuće o učenicima s poremećajima u ponašanju kao što su odgojni problemi, agresivnost, bahatost, teškoće emocionalne naravi, samoozljeđivanje i samoubojstva. Ravnatelji o izvanrednim situacijama, problematičnim učenicima i djelatnicima, problemima povezanim s nepravdom, ozljedama, poteškoćama, disciplinom i odgojnim problemima.

Učitelji i nastavnici kod kuće obavljaju proces *(samo)refleksije*. Razmišljaju o vlastitom radu i tome kako ga unaprijediti, o svojim postupcima, o tome kako riješiti pojedine situacije, kako se približiti učenicima, kako uspješno surađivati s roditeljima, kolegama i nadređenima te na koji način pristupiti nekom problemu. Stručni suradnici navode proces *(samo)refleksije* koji obuhvaća preispitivanje osobnih odluka, postupaka, ponašanja, aktivnosti i vlastitoga rada. Ravnatelji promišljaju o tome jesu li nekoga oštetili i jesu li dovoljno pomogli u nekim situacijama. Preispituju svoje postupke. Rješavajući složene situacije konzultiraju se i surađuju s raznim stručnjacima i izvan radnog vremena.

Učitelji i nastavnici nose kući probleme proizašle iz *nezadovoljavajućih odnosa* koji se javljaju među svim subjektima odgojno-obrazovnog procesa (učenicima,

nastavnicima, roditeljima, stručnim suradnicima, ravnateljima). Loši odnosi obuhvaćaju lošu atmosferu u zbornici, sukobe s roditeljima, konfliktne situacije među raznim subjektima te međusobno nerazumijevanje u raznim smjerovima. Stručni suradnici navode da kod kuće razmišljaju o nezadovoljavajućim odnosima s roditeljima i kolegama, a ravnatelji da razmišljaju o lošim odnosima među svim subjektima odgojno-obrazovnog procesa.

4. Uspijevaju li odgojno-obrazovni radnici uskladiti radne i kućanske obveze?

Preklapanje radnoga i obiteljskoga života, u smislu ometanja radne uloge zbog obiteljske ili, češće, ometanja obiteljske uloge zbog zahtjeva posla naziva se konfliktom uloga. Konflikt uloga autorice ubrajaju u jednu od sedam skupina izvora stresa u radu visokoškolskih nastavnika (Slišković, Maslić Seršić, Burić, 2012).

Rezultati našeg istraživanja pokazuju da najveći postotak ispitanika često ili uvijek (78 %) uspijeva uskladiti obveze, a rijetko to uspijeva učiniti 1.6 % ispitanika.

Tablica 7. **Uspijevate li uskladiti radne i kućanske obveze?**

Usklađenost obveza	Uvijek	Često	Ponekad	Rijetko	Nikada	Ukupno
Učitelji (f)	59	105	52	2	0	218
%	27.1 %	48.1 %	23.9 %	0.9 %	0.0 %	100 %
Nastavnici (f)	42	47	21	5	0	115
%	36.5 %	40.9 %	18.3 %	4.3 %	0.0 %	100 %
Stručni suradnici (f)	26	22	6	1	0	55
%	47.3 %	40.0 %	10.9 %	1.8 %	0.0 %	100 %
Ravnatelji (f)	40	56	25	0	0	121
%	33.0 %	46.3 %	20.7 %	0.0 %	0.0 %	100 %
Ukupno (f)	167	230	104	8	0	509
%	32.8 %	45.2 %	20.4 %	1.6 %	0.0 %	100 %

U našem istraživanju nisu pokazane značajne razlike ni po jednoj varijabli: spol ($t(507) = 0.745$, $p > 0.05$), radno mjesto ($F(3, 505) = 2.577$, $p > 0.05$) radno iskustvo ($F(4, 502) = 0.754$, $p > 0.05$) i veličina škole ($F(3, 501) = 2.074$, $p > 0.05$).

Na pitanje otvorenog tipa da opišu svoj odgovor o usklađenosti poslovnih i kućanskih obveza, odgovori su grupirani u četiri kategorije: dobra organizacija rada, dobre obiteljske prilike, naporan rad te pozitivni životni stavovi. Sve skupine ispitanika na prvo mjesto stavljaju dobru organizaciju rada kao glavni čimbenik koji

utječe na usklađivanje poslovnih i kućanskih obveza. Učitelji i nastavnici na drugo mjesto stavljaju naporan rad, a stručni suradnici i ravnatelji obiteljske prilike. Nastavnici i učitelji u najvišem postotku navode da rijetko uspijevaju uskladiti poslovne i kućanske obveze. Upravo nemogućnost usklađivanja zahtjeva na poslu i kod kuće predstavlja česti uzrok stresa odgojno-obrazovnih radnika.

Dobra organizacija najvažniji je čimbenik uspješnog usklađivanja poslovnih i obiteljskih obveza prema navodima ispitanika. Učitelji i nastavnici navode da su planiranje, pripremanje, određivanje prioriteta, redovitost u izvršavanju obveza te realna procjena osobnih mogućnosti važne sastavnice dobre organizacije. Dobra organizacija uključuje dobro balansiranje između obveza na poslu i u školi, dobar dnevni i tjedni plan obveza te iskorištavanje cijelog dana od ranog jutra do kasne večeri. Stručni suradnici također navode da je dobra organizacija važan čimbenik usklađenosti obveza na poslu i kod kuće. Ravnatelji navode da dobra organizacija obuhvaća dobro definiranje prioriteta, disciplinirano upravljanje vremenom, planiranje, pridržavanje plana te odvajanje posla od obitelji.

Dobre obiteljske prilike drugi su po važnosti čimbenik usklađenosti posla i obitelji. Učitelji i nastavnici navode da je sređena obiteljska situacija, suradnička atmosfera u obitelji, pomoć ukućana, odrasla djeca, jednočlano domaćinstvo, podrška i razumijevanje supruge važno za uspješnost na radnom mjestu i kod kuće. Stručni suradnici osim navedenog ističu i ranije ustajanje, a ravnatelji dodaju još pomoć spremnice.

Učitelji, nastavnici i stručni suradnici navode da uspijevaju uskladiti posao i obitelj, ali uz *naporan rad* i osobna odricanja. Ravnatelji navode da uspijevaju uskladiti posao i obitelj zahvaljujući dugogodišnjem iskustvu, ali uz pojačani tempo rada, produljenje radnog dana te zanemarujući sebe i svoje potrebe.

Pozitivne životne stavove svi ispitanici navode značajnima za usklađivanje poslovnih i kućanskih obveza. Pod osobnim stavovima ističu stav prema osobnim očekivanjima, prema obitelji i prema profesiji.

5. Koje su najčešće stresne situacije na poslu odgojno-obrazovnih radnika?

Prvi istraživač na području stresa bio je Selye koji je stres odredio kao *nespecifičan odgovor tijela na svaki zahtjev prema njemu*, pritom zahtjev može biti bilo koja promjena koja zahtijeva da se tijelo prilagodi (Selye, 1976, str. 15). Novija istraživanja usmjerena su na sagledavanje stresa kao posljedicu interakcije između podražaja iz okoline i individualnih reakcija (Škrinjar, 1996). Lazarus i Folkman stres definiraju kao stanje tjeskobe koje se stvara kada događaji i odgovornosti prelaze sposobnost i mogućnosti pojedinca da se s njima nosi. (Lazarus, Folkman, 2004). Polazeći od interakcijskog pristupa profesionalni stres možemo odrediti kao stres

povezan s poslom gdje radno okruženje u interakciji s radnikom mijenja njegovo psihofizičko stanje toliko da odstupa od normalnog funkcioniranja. Rezultati istraživanja potvrđuju da su odgojno-obrazovne profesije zajedno s ostalim pomažućim profesijama više izložene stresnim situacijama na poslu u odnosu na ostale profesije. Kyriacou navodi sedam najvažnijih izvora stresa nastavnika: nedostatak motivacije za rad učenika i loš odnos prema školi, nedisciplina u razredu i neposlušni učenici, česte promjene kurikuluma i organizacije rada, loši uvjeti rada, vremenski pritisci, sukobi s kolegama i osjećaj podcijenjenosti u društvu (Kyriacou, 1995).

Zanimalo nas je koje su najčešće stresne situacije naših ispitanika na poslu. Na pitanje otvorenog tipa: *Koje situacije u vašem poslu kod Vas najviše izazivaju stres?* odgovorilo je 83.3 % ispitanika. Odgovori su grupirani u pet kategorija: neprimjereno ponašanje (44.9 %), neadekvatni uvjeti rada (43.8 %), loša komunikacija (29.8 %), povrede učenika (4.3 %), tuđa očekivanja (3.2 %) i teške životne situacije (3.2 %). Učitelji i nastavnici najviše ističu neprimjereno ponašanje učenika kao uzrok njihovih stresnih situacija na poslu, dok stručni suradnici i ravnatelji najviše ističu neadekvatne uvjete rada.

Najveći dio ispitanika (44.9 %) kao razlog stresnih situacija na poslu navodi *neprimjereno ponašanje* učenika, roditelja i ravnatelja. Ovaj uzrok najzastupljeniji je kod nastavnika i učitelja, zatim kod stručnih suradnika, a najmanje kod ravnatelja. Neprimjereno ponašanje odnosi se na buku, nedisciplinu, neizvršavanje obveza, dezinformacije, netoleranciju, konflikte, prkos, bahatost, neodgovornost, pasivnost, nestručnost, stalno kukanje, ogovaranje, omalovažavanje, nepoštivanje propisa i pravila, neefikasnost, nekorektnost, neargumentirane optužbe, prijave inspekciji, prijetnje, neistine i nemar. Nadalje, ispitanici ističu napade roditelja, agresivno ponašanje učenika, negativne reakcije učenika i roditelja, neodgovornost učenika prema radu, problematično, agresivno ponašanje učenika, netoleranciju i zlonamjernost u ponašanju, nasilje među učenicima, sukobe s učenicima, kolegama, nadređenima i roditeljima, pritiske kolega, učenika i roditelja te narušavanje prava djeteta.

Neadekvatne uvjete rada kao razlog stresnih situacija na poslu navodi (43.8 %) ispitanika. Ravnatelji u najvećem postotku, slijede nastavnici, stručni suradnici, pa učitelji. Stres izazivaju česte promjene i pritisci od strane Ministarstva znanosti i obrazovanja, osnivača ili lokalnih moćnika, krutost odgojno-obrazovnog sustava, slaba materijalna opremljenost škole, degradacija i potplaćenost profesije, neadekvatni nastavni planovi i programi, nekvalitetni zakoni, nedostatak autonomije u poslu, nedostatak stručnih suradnika, integracija djece s teškoćama u razvoju bez osiguravanja adekvatne profesionalne podrške, loše školsko ozračje, nejasni zadatci, loša organizacija rada, cjelodnevni rad, nekvalitetni nastavnici te neravno prava status nastavnih predmeta.

Da je *loša komunikacija* također česti uzrok stresnih situacija na poslu potvrđuje 29.8 % ispitanika. Ovaj uzrok u najvećem postotku spominju učitelji, stručni suradnici i ravnatelji te u najmanjem postotku nastavnici. Loša komunikacija odnosi se na komunikaciju s roditeljima, loš odnos s kolegama, nerazumijevanje kolega, roditelja i ravnatelja, gubitak autoriteta, nekolegijalnost i nesuradničku klimu u zbornici, etiketiranje učenika ili kolega, ogovaranje, optuživanje, iskorištavanje, ignoriranje, neuvažavanje, nedovoljnu suradnju sa stručnim suradnicima, loš odnos s nadređenima, zavist i podmetanje kolega, netoleranciju, nezahvalnost, zatvaranje u razrede, otuđenost u radu i loš odnos među učenicima.

Manji broj ispitanika navodi kao uzrok stresnih situacija na poslu *povrede učenika* (4.3 %), *teške životne situacije* (3.2 %) i *tuda očekivanja* (3.2 %).

6. Jesu li odgojno-obrazovni radnici zadovoljni svojim poslom?

Zadovoljstvo poslom važan je preduvjet prevencije profesionalnog sagorijevanja odgojno-obrazovnih radnika. Budući da velik dio vremena provodimo na poslu, važno je kako se na poslu osjećamo, jesmo li zadovoljni ili nezadovoljni njime. Prema nekim autorima zadovoljstvo poslom izravno je povezano s mentalnim zdravljem i životnim zadovoljstvom (Turner, Barling, Zacharatos, 2002; prema Mihaliček, 2011). Učitelji kao glavne razloge zadovoljstva svojim poslom navode: neposredan rad s učenicima, uspjeh i napredak učenika, aktivnu uključenost učenika u nastavni proces, interes i motivaciju učenika za nastavni predmet, usvojenost nastavnih sadržaja od strane učenika, sam nastavnički poziv te zadovoljno i sretno dijete (Pavin, Rijavec, Miljević-Riđički, 2005). Nastavnici koji su nezadovoljni svojim poslom ne pripremaju se dovoljno za nastavu i nemaju dovoljno razumijevanja za učenike. To može bitno utjecati na odnose između nastavnika i učenika te sprječavati učenički napredak (Farber, 1991; prema Koludrović, Jukić, Reič Ergovac, 2009). Prema rezultatima istraživanja 40 % nastavnika nezadovoljnih svojim poslom prihvatilo bi drugi nenastavnički posao ili ne bi ponovno izabralo nastavnički poziv. Što nastavnici procjenjuju radne uvjete, društveni ugled svojega zanimanja i svoju kompetentnost lošijima, doživljavaju veće nezadovoljstvo poslom (Radeka, Sorić, 2006).

Rezultati našeg istraživanja pokazuju da je najveći postotak ispitanika zadovoljan (65.6 %) ili veoma zadovoljan (25.5 %) svojim poslom, dok njih 8.9 % nije zadovoljno. Nezadovoljstvo poslom iskazano je najviše kod stručnih suradnika i nastavnika, a slijede ravnatelji i učitelji. Stručni suradnici spadaju u skupinu ispitanika čije je područje rada šire od neposrednog rada u nastavi. Njihov posao umnogome ovisi o kvaliteti suradnje s raznim subjektima u školi i izvan nje, kao i o uvjetima rada u školi i društvu. Stoga ne čudi takav rezultat.

Tablica 8. **Jeste li zadovoljni svojim poslom?**

Zadovoljstvo poslom	Veoma zadovoljan/a	Zadovoljan/a	Nisam zadovoljan/a	Ukupno
Učitelji (f)	59	145	16	220
%	26.8 %	65.9 %	7.3 %	100 %
Nastavnici (f)	29	73	13	115
%	25.2 %	63.5 %	11.3 %	100 %
Stručni suradnici (f)	16	32	7	55
%	29.1 %	58.2 %	12.7 %	100 %
Ravnatelji (f)	26	84	9	119
%	21.8 %	70.6 %	7.6 %	100 %
Ukupno (f)	130	334	45	509
%	25.5 %	65.6 %	8.9 %	100 %

Ispitali smo postoji li povezanost varijable zadovoljstvo poslom i neovisnih varijabli. Hi kvadrat testom utvrđeno je da ne postoji povezanost varijable *zadovoljstvo poslom* i varijable *radno mjesto* ($\chi^2(6, n = 509) = 4.607$; $p > 0.05$), varijable *zadovoljstvo poslom* i varijable *spol* ($\chi^2(2, n = 509) = 1.201$; $p > 0.05$), varijable *zadovoljstvo poslom* i varijable *radno iskustvo* ($\chi^2(8, n = 507) = 9.725$; $p > 0.05$) te varijable *zadovoljstvo poslom* i varijable *veličina škole* ($\chi^2(6, n = 505) = 7.582$; $p > 0.05$).

Iako se u našem istraživanju nije pokazala povezanost radnog mjesta i zadovoljstva poslom, rezultati nekih istraživanja potvrđuju tu povezanost. Primjerice, rezultati istraživanja Koludrović, Jukić i Reić Ergovac (2009) potvrđuju da su učitelji razredne nastave značajno zadovoljniji odabranim zanimanjem, nego učitelji predmetne nastave i srednjoškolski nastavnici. Prema rezultatima našeg istraživanja veći postotak ženskih (9.3 %) nego muških ispitanika (6.8 %) nezadovoljan je svojim poslom. Iako se u našem slučaju nije pokazala statistički značajna povezanost između zadovoljstva poslom i spola rezultati nekih istraživanja potvrđuju tu povezanost. Prema rezultatima istraživanja provedenog među sveučilišnim profesorima u Indiji žene pokazuju veći stupanj zadovoljstva poslom (Nagar, 2012). Usporedbom teorijskih i empirijskih frekvencija utvrđeno je da su ispitanici s više od 30 godina radnog iskustva zastupljeniji u kategoriji odgovora *veoma zadovoljan* i *zadovoljan*. Slične su rezultate dobili Taylor i Tashakkori prema kojima su učitelji s kraćim radnim iskustvom manje zadovoljni poslom u odnosu na starije kolege (Taylor i Tashakkori, 1995; prema Koludrović, Jukić, Reić Ergovac, 2009). Vjerojatno zato što se s godinama smanjuju očekivanja čineći ih zadovoljnijima u poslu, dok su mladi učitelji nezadovoljni zbog visokih očekivanja

koja se ne ostvaruju (Nagar, 2012). Manje zadovoljstvo poslom kod mladih učitelja zahtijeva dodatnu analizu kako ne bi dovelo do smanjenja zainteresiranosti za učiteljsku profesiju (Vidić, 2009).

Na pitanje otvorenog tipa da obrazlože svoj odgovor o zadovoljstvu poslom ispitanici su odgovorili da vole svoj posao, vole djecu i rad s djecom, vole posao zbog prirode posla, samoostvaruju se kroz posao i oduvijek su željeli raditi taj posao. Najvažnijim razlozima nezadovoljstva poslom smatraju nedostatke povezane s odgojno-obrazovnim sustavom, nezadovoljavajućim društvenim statusom odgojno-obrazovnih profesija te uvjetima rada.

7. Što možemo učiniti na prevenciji profesionalnog sagorijevanja odgojno-obrazovnih radnika?

Profesionalno sagorijevanje odgojno-obrazovnih radnika rezultira brojnim štetnim posljedicama koje se odražavaju na učinkovitost pojedinca, institucije i društva. Svjesni negativnih posljedica profesionalnog sagorijevanja, pitamo se što činimo da to spriječimo, odnosno činimo li išta. Dorman smatra da je pitanje sagorijevanja učitelja vrlo važno za školu i školski sustav. Nažalost, predugo se sagorijevanje učitelja objašnjava samo karakteristikama osobnosti učitelja. Tako usko sagledavanje ide u prilog poslodavcima koji ne žele prihvatiti nikakvu moralnu ili pravnu odgovornost za sagorijevanje učitelja zbog loše organizacije i lošeg rukovođenja školom i školskim sustavom (Dorman, 2003). Fenomen profesionalnog sagorijevanja sve je prisutniji, a posljedice najčešće opažamo prekasno. Stoga je nužno razmišljati o prevenciji, pogotovo jer je 21. stoljeće obilježeno izraženim stresom i profesionalnim sagorijevanjem (Zbryrad, 2009). Navedeno ukazuje na važnost kontinuiranog rada na pravovremenom uočavanju simptoma profesionalnog sagorijevanja i osmišljavanju odgovarajućih modela prevencije. Prevencija profesionalnog sagorijevanja izrazito je važna, pri čemu bitnu ulogu imaju pojedinac, institucija i društvo.

Individualne mjere prevencije odnose se na aktivnosti koje su usmjerene na pojedinca. Radi se o mjerama *suočavanja* (percepcija stresa, prihvatanje prvih znakova stresa, traženje pomoći u rješavanju problema, razgovor o problemima, pronalaženje strategija za njihovo rješavanje, izbjegavanje sukoba, promjena posla); *samoostvarenja* (rad na sebi, slušanje sebe, spoznaja sebe, preispitivanje vlastitih stavova o životu i poslu, unutarnji mir i emocionalna stabilnost, razvijanje samo-kontrole i odgovornosti, izražavanje osjećaja, motivacija, samoohrabrivanje, pozitivno razmišljanje); *ravnoteže* (određivanje prioriteta, postavljanje realnih ciljeva, jasan opis radnog mjesta, planiranje vremena i aktivnosti, ravnoteža poslovnog i privatnog života, raspodjela odgovornosti, poštovanje, podržavanje i suradnja s kolegama, skladan obiteljski život); *relaksacije* (zdrava prehrana, vježbanje, odmor, čitanje i učenje, ljubav, zabava, hobiji, tehnike relaksacije, putovanja).

Institucijske mjere prevencije profesionalnog sagorijevanja odnose se na *ozračje* (otvorena komunikacija, suradnja, uvažavanje, povjerenje, povratna informacija, kolegijalnost, podrška, humor, druženje), *uvjete rada* (jasni opisi poslova, kompetentan ravnatelj, kompetentno osoblje, odgovorno osoblje, adekvatan prostor, adekvatna didaktička oprema, rad u jednoj smjeni), *razvoj* (izgradnja škole kao zajednice učenja, poticanje profesionalnog razvoja, upoznavanje sa suvremenim spoznajama, stručno usavršavanje iz područja profesionalnog sagorijevanja, sklonost promjenama, umrežavanje, fleksibilnost i mobilnost) i *vođenje* (zajednički ciljevi, visoki standardi kvalitete rada, briga o mentalnom zdravlju radnika, kvalitetno planiranje i organizacija rada, ravnomjerna podjela poslova, uvažavanje potreba radnika, uključivanje radnika u donošenje odluka, uključivanje roditelja i zajednice u rad ustanove, osiguravanje radne atmosfere, tim za podršku, supervizija, pohvala).

Društvene mjere prevencije profesionalnog sagorijevanja odnose se na područje *odgojno-obrazovne politike* (strategija razvoja odgoja i obrazovanja, kompetentni nosioci odgojno-obrazovne politike, razvijen sustav osiguravanja kvalitete rada, jačanje autonomije škola), *statusa profesija u društvu* (podizanje društvenog ugleda odgojno-obrazovnih radnika, sudjelovanje odgojno-obrazovnih radnika u kreiranju kurikulumu, pravilno delegiranje odgovornosti, pravedna raspodjela proračuna), *uvjete rada* (dostojna plaća, manji broj učenika u razredu, adekvatni materijalno-tehnički uvjeti, kadrovska ekipiranost, rad u jutarnjoj smjeni, veća izdvajanja za obrazovanje, manje administracije i birokratizacije, kontinuirana stručna podrška) i *razvoj* (ispitivanje motivacije za profesiju, kvalitetnije diplomsko obrazovanje, više relevantnih stručnih usavršavanja, edukacija iz područja profesionalnog sagorijevanja, supervizija).

Ključ za prevenciju pravovremeno je djelovanje. Načini efikasnog preveniranja i suočavanja jesu: *nikad nije prerano* (pronalaženje rješenja prije nego nastane problem i uočavanje prvih znakova *burnouta*), *upozoren znači naoružan* (informiranje o tome kako se nositi sa stresnim situacijama i *burnoutom*) te *biti spreman* (učenje interpersonalnih vještina) (Maslach, 1982).

Zaključci i preporuke

Istražili smo obilježja profesija odgojno-obrazovnih radnika i mjere prevencije te zaključili sljedeće:

Većina učitelja i ravnatelja smatra da su njihovi poslovi zahtjevniji od poslova u drugim profesijama, osim nastavnika i stručnih suradnika koji smatraju da su jednako zahtjevni. Utvrđena je značajna povezanost između procjene zahtjevnosti posla i radnog mjesta. Ravnatelji smatraju da je njihov posao zahtjevniji u odnosu na druge poslove, dok su nastavnici zastupljeniji u kategoriji odgovora jednako

zahtjevan. Postoji statistički značajna povezanost između procjene zahtjevnosti posla i radnog iskustva. Većina starijih ispitanika smatra svoj posao zahtjevnijim u odnosu na druge poslove, dok većina mlađih navode da je njihov posao jednako zahtjevan. Veću zahtjevnost njihova posla u odnosu na druge poslove ispitanici argumentiraju složenošću i odgovornošću posla.

Gotovo svi ispitanici dio radnih zadataka obavljaju kod kuće. Značajno češće nose posao kući ispitanici s manje od 5 godina radnog iskustva u odnosu na ispitanike s 30 i više godina te žene u odnosu na muškarce. Razlozi zbog kojih ispitanici nose posao kući jesu neadekvatni uvjeti rada, priprema odgojno-obrazovnog rada, nedostatak vremena i priroda posla. Učitelji i nastavnici najvažnijim razlogom smatraju pripremu odgojno-obrazovnog rada, a stručni suradnici i ravnatelji nedostatak vremena.

Gotovo svi ispitanici nose probleme s posla kući. Žene u odnosu na muškarce značajno češće nose probleme s posla kući. Problemi koje ispitanici nose kući s posla poteškoće su u razvoju i ponašanju učenika, nezadovoljavajući odnosi, (samo)-refleksija vlastite pedagoške prakse i pedagoške prakse kolega.

Najveći postotak ispitanika često uspijeva uskladiti poslovne i kućanske obveze. Čimbenici koji doprinose usklađivanju poslovnih i kućanskih obveza jesu dobra organizacija rada, obiteljske prilike, pozitivan životni stav i naporan rad. Sve skupine ispitanika na prvo mjesto stavljaju dobru organizaciju rada.

Na poslu je zadovoljna većina ispitanika, međutim njih 8.9 % ipak iskazuje nezadovoljstvo. Zadovoljstvo poslom ispitanici argumentiraju time što vole djecu i rad s njima, samoostvaruju se kroz posao, vole svoj posao zbog njegovih karakteristika i oduvijek su željeli raditi taj posao. Ispitanici kao najvažnije razloge nezadovoljstva poslom navode nedostatke povezane s odgojno-obrazovnim sustavom, nezadovoljavajući društveni status odgojno-obrazovnih profesija i uvjete rada.

Stresne situacije s kojima se ispitanici susreću na poslu najčešće su povezane s neadekvatnim uvjetima rada, neprimjerenim ponašanjem, lošom komunikacijom, povredama djece, teškim životnim situacijama i tuđim očekivanjima. Kao uzrok svojih stresnih situacija učitelji i nastavnici najviše ističu neprimjereno ponašanje učenika, a stručni suradnici i ravnatelji neadekvatne uvjete rada.

Mjere prevencije profesionalnog sagorijevanja odgojno-obrazovnih radnika moraju nužno obuhvatiti *individualni aspekt* (suočavanje, samoostvarenje, ravnoteža, relaksacija), *institucijski aspekt* (ozračje, uvjeti rada, razvoj, vođenje) i *društveni aspekt* (odgojno-obrazovna politika, status profesije u društvu, razvoj, uvjeti rada).

Literatura

1. Addison, A. K., Yankyera, G. (2015). An Investigation into How Female Teachers Manage Stress and Teacher Burnout: A Case Study of West Akim Municipality of Ghana, *Journal of Education and Practice*, 6(10).
2. Amimo, C. A. (2012). Are you experiencing teacher burnout? A synthesis of research reveals conventional prevention and spiritual healing, *Education Research Journal*, 2(11), 338–344.
3. Barat, T. (2010). *Stres najveći ubojica današnjeg čovjeka. Jeste li jači od stresa? Priručnik za upravljanje stresom*. Zagreb: Vlastita naklada.
4. Blazer, C. (2010). Teacher Burnout. *Information capsule research services*, Vol. 1003.
5. Bousquet, S. (2012). *Teacher Burnout: Causes, Cures and Prevention*. American International College.
6. Brkić, I., Rijavec, M. (2011). Izvori stresa, suočavanje sa stresom i životno zadovoljstvo učitelja razredne i predmetne nastave. *Napredak*, 152 (2), 211–225.
7. Roloff, M. E., Brown, L. A. (2011). Extra-Role Time, Burnout and Commitment: The Power of Promises Kept. *Business Communication Quarterly*, 74 (4), 450–474.
8. Cindrić, M. (1995). *Profesija učitelj u svijetu i u Hrvatskoj: obrazovanje, zapošljavanje, radne norme, plaće, napredovanje u zvanju, odlazak u mirovinu*. Velika Gorica, Zagreb: Persona.
9. Dedić, G. (2005). Sindrom sagorevanja na radu. *Vojnosanitetski pregled*, 62(11), 851–855.
10. Domović, V., Martinko, J., Jurčec, L. (2010). Čimbenici učiteljskog sagorijevanja na poslu. *Napredak*, 151(3-4), 350–369.
11. Dorman, J. (2003). Testing a model for teacher burnout. *Australian Journal of Educational & Developmental Psychology*, 3, 35–47.
12. Družić Ljubotina O., Friščić Lj. (2014). Profesionalni stres kod socijalnih radnika: izvori stresa i sagorijevanje na poslu, U: D. Bakić (ur). *Ljetopis socijalnog rada*, 21(1), (str. 5–32). Zagreb: Pravni fakultet Sveučilišta u Zagrebu, Studijski centar socijalnog rada
13. Freudenberger, H. J. (1974). Staf burnout. *Journal of Social Issues*, 30, 159–165.
14. Gabassi, P. G., Mazzon, M. (1996). Burnout: 1974 – 1994: *Venti anni di ricerche sullo stress degli operatori socio-sanitari*. Trieste: Università degli studi di Trieste –Dipartimento di psicologia.

15. Glasser W. (1994). *Kvalitetna škola*. Zagreb: Educa.
16. Grujić, Lj. (2011). Profesionalno sagorijevanje nastavnika. *Pedagogija*, 2(11), 215–223.
17. Kahill, S. (1988). Symptoms of professional burnout: A review of the empirical evidence. *Canadian Psychology*, 29(3), 284–297.
18. Kokkinos, C. M. (2007). Job stressors, personality and burnout in primary school teachers, *British Journal of Educational Psychology*, 77, 229–243.
19. Koludrović, M., Jukić, T., Reič Ergovac, I. (2009). Sagorijevanje na poslu kod učitelja razredne i predmetne nastave te srednjoškolskih nastavnika. *Život i škola*, 22(2), god. 55., 235–249.
20. Kovač, V., Ledić, J., Rafajac, B. (1998). Kriteriji visokoškolske nastave. *Napredak*, 139(3), 298–306.
21. Kuzijev, J., Topolovčan, T. (2013). Uloga odabira učiteljske profesije i samopoštovnja u sagorijevanju učitelja u osnovnoj školi. *Andragoški glasnik*, 17(2), 125–144.
22. Kyriacou, C. (1995). *Temeljna nastavna umijeća*. Zagreb: Educa.
23. Lazarus, R. S., Folkman, S. (2004). *Stres, procjena i suočavanje*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
24. Ledić, J., Staničić, S., Turk, M. (2013). *Kompetencije školskih pedagoga*. Rijeka: Filozofski fakultet u Rijeci.
25. Leiter, M. P., Maslach, C. (2011). *Spriječite sagorijevanje na poslu*. Zagreb: Mate d.o.o.
26. Ljubotina, D., Družić, O. (1996). Sindrom izgaranja na poslu kod pomagača i čimbenici koji utječu na stupanj izgaranja. U D. Bakić (Ur). *Ljetopis Studijskog centra socijalnog rada*, 3, (str. 51–64). Zagreb: Pravni fakultet Sveučilišta u Zagrebu, Studijski centar socijalnog rada.
27. Martinko, J. (2010). Profesionalno sagorijevanje na poslu nastavnika u obrazovanju odraslih. *Andragoški glasnik*, 14(2), 99–110.
28. Maslach, C. (1982). *Burnout: The cost of caring*. Englewood Cliffs: N. J. Prentice Hall.
29. Maslach, C., Jackson, S. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Occupational Behaviour*, 2(2), 99–113.
30. Mihaliček, S. (2011). Zadovoljstvo i sreća učitelja. *Napredak: Časopis za pedagoškijsku teoriju i praksu*, 152 (3-4), 389–401.
31. Mordini, V., Castellucci, V., Giardi, W., Tripaldi, S. (2013). Burnout, empatia e regolazione emotiva: Quali relazioni. *Cognitivismo Clinico*, 10(2), 185–199.

32. Nagar, K. (2012). Organizational Commitment and Job Satisfaction among Teachers during Times of Burnout. *Vikalpa*, 37(2), 43–60.
33. Pavin, T., Rijavec, M., Miljević-Ridički, R. (2005). Percepcija kvalitete obrazovanja učitelja i nastavnika i nekih aspekata učiteljske i nastavničke profesije iz perspektive osnovnoškolskih učitelja i nastavnika, U V. Vizek Vidović (Ur). *Cjeloživotno obrazovanje učitelja i nastavnika: Višestruke perspektive*, (str. 95–122), Zagreb: Institut za društvena istraživanja u Zagrebu.
34. Radeka, I., Sorić, I. (2006). Zadovoljstvo poslom i profesionalni status nastavnika. *Napredak*, 147(2), 161–177.
35. Rosić, V. (2011). Deontologija učitelja – Temelj pedagoške etike. *Informatol*, 44(2), 142–149.
36. Sappa, V., Boldrini, E., Aprea, C. (2013). *Vivere con equilibrio la professione di insegnante: sfide e strategie*. Preuzeto, studeni 2015. s http://www4.ti.ch/fileadmin/DECS/DS/Rivista_scuola_ticinese/ST_n.317/ST_317_Sappa_Boldrini_Aprea_Vivere_con_equilibrio_la_professione_di_insegnante.pdf.
37. Schaufeli, W., Enzmann, D. (1998). *The burnout companion to study and practice: A critical analysis*. Philadelphia: Taylor & Francis.
38. Selye, H. (1976). *Stres in health and disease*. London: Butterworths & Co. (Publishers) Ltd.
39. Slišković, A., Maslić Seršić, D., Burić, I. (2012). Izvori stresa u radu nastavnika u visokom obrazovanju, U: B. Kalebić Maglica (ur). *Psihologijske teme*, (21/1) (str. 83–103), Rijeka: Filozofski fakultet Sveučilišta u Rijeci.
40. Škrinjar, J. (1996). Odnos zanimanja i strategija suočavanja i svladavanja Burnout sindroma. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 32(1), 25–36.
41. Šporer, Ž. (1990). *Sociologija profesija*. Zagreb: Sociološko društvo Hrvatske.
42. Strugar, V. (2014). *Učitelj između stvarnosti i nade*. Zagreb: Alfa.
43. Vidić, T. (2009). Zadovoljstvo poslom učitelja u osnovnoj školi. *Napredak*, 150(1), 7–20.
44. Vrgoč, H. (2012). Društveno-ekonomski aspekti učiteljstva. *Napredak*, 153(3-4), 547–560.
45. Zbryrad, T. (2009). Stress and professional burn-out in selected groups of workers. *Informatologia*, 42(3), 186–191.

O autoricama

Slavica Žužić, prof. pedagogije doktorirala je na Filozofskom fakultetu Sveučilišta u Rijeci. Zaposlena je na radnom mjestu pedagoginje u Gimnaziji i strukovnoj školi Jurja Dobrile u Pazinu. Završila je edukaciju iz realitetne terapije, teorije izbora i kvalitetnog menadžmenta, postcertifikatni praktikum iz realitetne terapije te edukaciju iz područja neverbalne komunikacije. Dugi niz godina bila je voditeljica Stručnog vijeća stručnih suradnika Istarske županije. Godine 1997. promaknuta je u zvanje stručnog suradnika savjetnika. Dobitnica je Ministrova priznanja za uspješan, kreativan i kvalitetan rad za 2001. godinu. Autorica je niza stručnih i znanstvenih radova te dvije knjige *Zašto učenici izostaju s nastave i Pedagoška supervizija*.

Andrejina Miličić, prof. hrvatskog i engleskog jezika i književnosti diplomirala je na Filozofskom fakultetu Sveučilišta u Rijeci. Na radnom mjestu nastavnice engleskoga jezika u Pazinskom kolegiju te Gimnaziji i strukovnoj školi Jurja Dobrile u Pazinu radi jedanaest godina. Aktivno sudjeluje u školskim projektima. Od 2012. do 2014. godine suvoditeljica je projekta Učimo zajedno, Comenius multilateralnog školskog partnerstva u Gimnaziji i strukovnoj školi Jurja Dobrile koje omogućuje širenje vidika putem upoznavanja ostalih školskih sustava u Europi iz prve ruke. Godine 2015. u sklopu projekta Erasmus+ sudjeluje u stručnom usavršavanju o izvanučioničkoj nastavi u Škotskoj.

Amneris Ružić Fornažar, prof. hrvatskog i talijanskog jezika i književnosti, mag. knjižničarstva, diplomirala je na Filozofskom fakultetu Sveučilišta u Puli i Sveučilišnom studiju informacijskih znanosti – knjižničarstvo u Zadru. Zaposlena je na radnom mjestu profesorice hrvatskog i talijanskog jezika u Gimnaziji i strukovnoj školi Jurja Dobrile u Pazinu gdje ujedno vodi i školsku dramsku skupinu. Bila je voditeljica Stručnog vijeća za izvannastavne aktivnosti Istarske županije te Comenius projekata Agencije za mobilnost i programe Europske unije pod nazivom Učimo zajedno i Individualna mobilnost učenika. Radila je na poslovima lektoriranja brojnih naslova za Nakladu Bošković.

Strategije poučavanja učenika s teškoćama pažnje – samoprocjena učitelja

Teaching strategies for students
with attention deficit – teacher
self-assessment

Emina Kovačić

Sveučilište u Rijeci, Filozofski fakultet, Rijeka, Hrvatska
*University of Rijeka, Faculty of Humanities and Social Sciences,
Rijeka, Croatia*
e.kovac2@gmail.com

Nataša Vlah

Sveučilište u Rijeci, Učiteljski fakultet, Rijeka, Hrvatska
University of Rijeka, Faculty of Teacher Education, Rijeka, Croatia
natasa.vlah@uniri.hr

Sažetak

Cilj istraživanja bio je utvrditi samoprocjenu učitelja u strategijama poučavanja učenika s teškoćama pažnje. Specifični ciljevi bili su konstruirati mjerni instrument za samoprocjenu strategija poučavanja učenika s teškoćama pažnje te utvrditi povezanost dobne i spolne relacije učenika sa samoprocijenjenim strategijama poučavanja. Učitelji su davali samoprocjenu u poučavanju na skali od 60 čestica koje su prethodno kreirane u multidisciplinarnoj fokus grupi stručnjaka koji rade s učenicima s teškoćama pažnje. Ukupno je 63 razrednika/učitelja procjenjivalo svoje strategije u radu s ukupno 242 učenika iz četiri različite županije. Dobiveni podaci obrađeni su eksplorativnom faktorskom analizom uz primjenu Catellova scree-testa uz Oblimin rotaciju i zadržavanje čestica koje su imale najveće diskriminativne koeficijente s faktorima te komunalitete veće od 0.3. U konačnoj faktorskoj strukturi ekstrahirana su tri faktora: *pozitivno isticanje učenika*, *postupci prilagodbe* i *inkluzivno usmjerena komunikacija*. Prema deskriptivnim podacima razrednici/učitelji u poučavanju učenika s poremećajem pažnje strategiju pozitivnoga isticanja učenika primjenjuju gotovo uvijek, dok strategiju inkluzivno usmjerene komunikacije primjenjuju vrlo često. Najmanje primjenjuju strategiju postupaka prilagodbe, odnosno, prema njihovim iskazima, rijetko je primjenjuju. Autorice se nadaju da će dobiveni rezultati potaknuti širu znanstvenu provjeru i primjenu, što će doprinijeti inkluzivnom poučavanju učenika s teškoćama pažnje u redovitom razredu.

Ključne riječi: strategije; postupci prilagodbe; inkluzivno usmjerena komunikacija; pozitivno isticanje učenika; učenici s teškoćama pažnje

Abstract

The aim of this research was to establish teacher self-assessment in the teaching strategies for the students with attention deficit. The specific goals were to construct a measuring instrument for the self-assessment of the teaching strategies focused on the students with attention deficit, as well as to establish the correlation between the age and sex ratio of the students with the self-assessed teaching strategies. The teachers provided self-assessment on a scale consisting of 60 particles which were previously created in a multidisciplinary focus group of experts who work with students who have attention deficit. A total of 63 teachers evaluated the strategies they applied while working with a total of 242 students from four different counties. The obtained data were processed by the explorative factor analysis using Catell's scree test, with Oblimin rotation and the retention of the particles with the highest discriminatory coefficients with factors and the utility data of 0.3. In the final factor structure, three factors were extracted: positive pupil accentuation, adaptation procedures, and inclusive-oriented communication. According to descriptive data, the teachers almost always apply the teaching strategy of positive accentuation while working with students with attention deficit, while the strategy of inclusive-oriented communication is applied very often. According to the teachers' statements, the least applied or rarely applied are the adaptation procedures. The authors hope that the obtained results will encourage a wider scientific analysis and the implementation which would contribute to the inclusive education of the students with attention deficit in the regular classroom.

Key words: strategies, adaptation procedures; inclusive – oriented communication; positive accentuation on students; students with attention deficit

Uvod

S učenicima s problemima u ponašanju, među koje pripadaju i učenici s teškoćama u ponašanju, povezuju se brojne teškoće u školskom funkcioniranju, kao i u obitelji te vršnjačkim odnosima. Prema Bouillet (2013) u školskim ih se okruženjima opisuje kao drske i neposlušne učenike koji svojim ponašanjem onemogućuju odvijanje nastavnoga procesa. Kod 20 % školske djece prepoznata su ponašanja tipična za poremećaj pažnje (Barkley, 2007). Procjenjuje se da 3 – 5 % školske djece u Republici Hrvatskoj ima sindrom hiperaktivnosti s deficitom pažnje, odnosno *Attention Deficit Hyperactivity Disorder* (ADHD) koji karakterizira trijas problema u teškoćama u impulzivnosti, hiperaktivnosti i nepažnji, pri čemu je kod učenika teškoća nepažnje uvijek prisutna u većoj ili manjoj mjeri (Velki, 2012). Ako okolina nepravovremeno i nestručno reagira na njihove specifične odgojno-obrazovne i socijalizacijske potrebe neki od tih učenika mogu razviti i probleme u ponašanju. Na temelju toga može se zaključiti da u svakom razrednom odjelu vjerojatno postoji jedan ili dva učenika s deficitom pažnje, koje učitelj možda hoće, a možda neće adekvatno otkriti. Upravo s polaskom u školu počinju i prve teškoće za dijete i za roditelje. Kako bi se poticale mogućnosti samog učenika s teškoćama pažnje potrebno je koordinirati usluge koje će zadovoljiti razvojne potrebe djeteta (Hughes i Cooper, 2007). „Učenicima treba osigurati stručnu pomoć u područjima teškoća te didaktički materijal koji će olakšati učenje”. (Igrić, 2004). S obzirom na to da su učitelji nosioci samog odgojno-obrazovnog procesa te da su oni ti koji svakodnevno, kao važni odrasli, sudjeluju u učenikovom oblikovanju samopoštovanja i motiviranosti za učenje, odnosno pripremaju učenika za život, edukacija učitelja od osobite je važnosti. Njihovi pozitivni stavovi, motivacija i pripremljenost doprinijet će kvalitetnijem uključivanju učenika s teškoćama pažnje u sam odgojno-obrazovni proces (Vlah, Međimorec-Grgurić, Baftiri, 2017; Skočić Mihić, 2017). Prema Radetić-Paić, Ružić-Baf i Zuliani (2011) učenik kod kojeg dominiraju simptomi nepažnje zahtijevat će veću koncentraciju, dok će učenik kod kojeg dominiraju simptomi hiperaktivnosti i impulzivnosti zahtijevati kontrolu impulzivnosti i socijalnih vještina. Longitudinalno istraživanje koje su proveli Defoe, Farrington i Lober (2013), prema Velki i Romstein (2017), pokazalo je kako su nisko akademsko postignuće,

nemogućnost emocionalne samoregulacije i hiperaktivnost povezani s pojavom delikventnoga ponašanja (Velki i Romstein 2017). Važno je napomenuti da slika koju učitelj stvara o učeniku s teškoćama pažnje može utjecati na edukacijsko postignuće samoga učenika. Usmjerena pažnja učitelja, njegovo nagrađivanje ponašanja učenika, tehnike samovođenja ponašanja, kao i vršnjačka pomoć, samo su neke od strategija koje su pozitivne u poučavanju učenika s poremećajem pažnje (Cook, 2003; prema Bouillet, 2013). Tymms i Merrell (2013) navode da su izvršne funkcije odgovorne za sjećanja i memoriju djeteta te da njihovo izostajanje dovodi do loših organizacijskih vještina. Ako su inhibicije ponašanja narušene, dijete će se ponašati hiperaktivno. U priručniku *Rad s problematičnom djecom u osnovnim školama – vodič za nastavnike* predložene su strategije za upravljanje ponašanjem koje uključuju: davanje nagrada, lagani *time-out*, plan rada te produktivno fizičko kretanje. Osim toga, veliku važnost pridaju usmjerenoj komunikaciji, kao i radu u paru. Poučavanje djece ovisi o suradnji između učitelja i stručnih suradnika, dobroj komunikaciji, ali i o kvalitetnim pomagalima (Zrilić, 2011). U empirijskome istraživanju ovoga rada nisu se istraživali samoprocijenjeni postupci u radu s onim učenicima koji imaju rješenje o ADHD-u, nego se nastojalo obuhvatiti širi krug učenika koji su u literaturi poznati kao učenici za koje se sumnja da imaju ADHD (Velki i Romstein 2017), a koje njihovi razrednici prepoznaju kao učenike s poremećajem pažnje. S obzirom na to da je adekvatan pristup poučavanju učenika s teškoćama jedan od zaštitnih elemenata u prevenciji napredovanja učenika prema višim razinama problema u ponašanju (Vlah, 2017) te s obzirom na sve navedeno, poseban je interes rada pitanje na koji način učitelji vide svoje strategije u poučavanju učenika koji imaju najmanje četiri simptoma nepažnje i prepoznati su kao učenici s teškoćama u ponašanju. Cilj istraživanja bio je utvrditi kako učitelji samoprocjenjuju vlastite strategije u redovitom poučavanju učenika s teškoćama pažnje. Specifičan cilj, koji je preduvjet za ostvarenje osnovnoga cilja, bio je konstruirati mjerni instrument za samoprocjenu strategija poučavanja učenika s teškoćama pažnje.

Metodologija istraživanja

Uzorak: U provedenome istraživanju procjenjivani su učenici iz 26 osnovnih škola, iz pet županija Republike Hrvatske (tablica 2.). Za navedene su učenike njihovi razrednici rekli da misle ili osjećaju da učenici imaju teškoće u ponašanju na nastavi, odmoru, tijekom slobodnih aktivnosti i slično. Od razrednika se tražilo da u svojem razredu procijene jednog do više takvih učenika te daju neka mišljenja i samoprocjene koja se mišljenja odnose na te učenike. Prikupljanje podataka odvijalo se u dvije faze: razrednici su prvo ispunjavali kontrolni popis ponašanja učenika/učenice (Merrell i Tymms, 2013) na osnovu kojeg su odabrani samo oni učenici kod kojih su prisutna najmanje četiri simptoma nepažnje. U odnosu na poučavanje navedenih učenika (tablica 1.), 63 razrednika potom je samprocjenjivalo vlastite strategije

poučavanja. Učitelji su bili stari od 25 do 63 godine $M\text{ dob} = 42.44$; $SD = 9.38$), a njih 40 (16.50 %) bili su muškarci. Ukupno 62 (25.60 %) ima završenu višu školu, 176 (72.70 %) ima završen fakultet, dok njih 4 (1.70 %), ima završen magisterij/doktorat.

Tablica 1. **Prikaz broja učenika po razredima osnovne škole**

Razred	Broj učenika	Postotak
1.	19	■ 7.9 %
2.	28	■ 11.6 %
3.	40	■ 16.5 %
4.	21	■ 8.7 %
5.	33	■ 13.6 %
6.	36	■ 14.9 %
7.	27	■ 11.2 %
8.	38	■ 15.7 %
Ukupno	242	■ 100 %

Tablica 2. **Prikaz broja učenika po županijama**

Županija	Broj učenika	Postotak
Varaždinska	81	■ 33.5 %
Primorsko-goranska	92	■ 38.0 %
Krapinsko-zagorska	46	■ 19.0 %
Međimurska	23	■ 9.5 %
Ukupno	242	■ 100 %

Mjerni instrument: U predistraživanju sastavljena je multidisciplinarna fokus grupa od 10 stručnjaka iz područja odgoja i obrazovanja: 4 učitelja razredne nastave, 2 stručna suradnika pedagoga, 2 psihologa te 2 edukacijska rehabilitatora s područja Varaždinske županije. Prosječna dob stručnjaka bila je 38 godina. Stručnjaci su, opisujući cjelokupni spektar teorijski poželjnih i znanstveno opravdanih postupaka u radu s učenicima s teškoćama pažnje, predložili 60 čestica (tvrdnje) čime se pokušalo postići zadovoljavajuću sadržajnu *valjanost Skale za samoprocjenu strategija poučavanja učenika s teškoćama u ponašanju*, odnosno učenika s teškoćama pažnje.

Nakon toga, pristupilo se prikupljanju podataka kako bi se utvrdile metrijske karakteristike skale, poput konstruktne valjanosti i pouzdanosti dobivenih dimenzija.

Svaka je čestica procijenjena na skali *Likertovog tipa* od 0 do 6 pri čemu je 0 – *gotovo nikada*, a 6 – *uvijek*. Dobiveni podaci obrađeni su eksplorativnom faktorskom analizom uz primjenu Cattellova scree-testa uz Oblimin rotaciju i zadržavanje čestica koje su imale najveće diskriminativne koeficijente s faktorima te komunalitete veće od 0.3.

Prikupljanje i obrada podataka: U suradnji s ravnateljima škola te stručnom službom, koja je ponudila suradnju i omogućila pristup podacima o broju učenika koji imaju teškoće u ponašanju ili upućuju na iste, odabrani su učitelji koji će popunjavati upitnike. Nakon toga učitelji su dobili upute o ispunjavanju upitnika te su upoznati s *Etičkim kodeksom istraživanja*. Istraživanje se provodilo od ožujka do lipnja 2017. godine u matičnim i područnim školama. Podaci su prikupljeni tijekom akademske 2016./2017. godine. Istraživanje je sufinancirano kao dio projekta „Razine rizika za probleme u ponašanju djece rane razvojne dobi i stručne intervencije”, koji se nastavlja 2017./2018. godine u drugim županijama u Republici Hrvatskoj.

Podaci su obrađeni eksplorativnom faktorskom analizom, kako je prikazano u poglavlju „Mjerni instrumenti” te su deskriptivni pokazatelji izračunati na prosječnim vrijednostima zbrojenih rezultata. Također, za analizu spolnih i dobnih relacija pristupilo se testu razlika između nezavisnih grupa i Spearmanovoj dvosmjernoj korelaciji.

Rezultati i rasprava

U konačnoj faktorskoj strukturi ekstrahirana su tri faktora zajedničke varijance 49 % od kojih svaki ima po osam čestica te zadovoljavajuće koeficijenate pouzdanosti *Cronbachova Alpha* (od 0.77 do 0.87). Faktori su nazvani: *pozitivno isticanje učenika, postupci prilagodbe i inkluzivno usmjerena komunikacija*.

Tablica 3. **Rezultati faktorske analize Skale za samoprocjenu strategija poučavanja učenika s teškoćama (rotirana faktorska matrica)**

Čestice	Faktori		
	Pozitivno isticanje učenika	Postupci prilagodbe	Inkluzivno usmjerena komunikacija
58_Dajem mu priliku da se istakne u najboljem svijetlu.	0.845		
55_Na prikladan način isticem riječi, slike i pojmove kako bi mu pažnja bila usmjerena na bitno.	0.834		
59_Potičem ga na sudjelovanje u grupnim aktivnostima i raspravama.	0.830		
56_Pohvaljujem i nagrađujem učenika za pravodobno izvršene obaveze.	0.798		
54_Postavljam realne ciljeve u skladu s učenikovim mogućnostima.	0.789		
5_Pohvaljujem učenika kada napravi nešto dobro.	0.730		
50_Govorim jasno i razgovijetno.	0.490		
53_Prilikom davanja uputa stojim pokraj učenika.	0.488		
7_Za domaću zadaću dobiva manji broj zadataka.		0.779	
42_Kada zadajem zadatke učenik dobije svaki zadatak na posebnom papiru.		0.742	
28_Prilikom pisane provjere znanja za ovog učenika češće primjenjujem odgovore na zaokruživanje nego za druge učenike.		0.641	
27_Prilikom pisanja testa za ovog učenika uvijek ostavim više prostora na papiru za odgovore.		0.611	
11_Ispitujem ga uglavnom usmeno, a pismeno ispitivanje izbjegavam.		0.608	
4_Učenik ima vlastiti plakat s mogućnošću bilježenja koliko puta u danu smije otići do ploče, do WC-a ili našiljiti olovku.		0.567	
30_Svakodnevno samoinicijativno potičem učenika da napravi kraću stanku tako što ga pošaljem po kredu, da podjeli nastavne listiće, obriše ploču.		0.523	
14_Potičem učenika na stvaranje mentalnih mapa posebno iz prirode i društva.		0.447	
18_Prilikom pisanja testa redovito obavješćujem cijeli razred koliko im je još vremena ostalo do kraja pisanja.			-0.831

21_Prilikom učenja novoga gradiva ili tumačenja trudim se obratiti pozornost na vlastite geste i mimiku lica.	-0.717		
26_Pri svakom susretu upozoravam cijeli razred da provjere je li ostalo nešto ispod klupe kako bih potaknuo/la učenika da vodi brigu i o svojim stvarima.	-0.683		
25_Pri svakom susretu upozoravam cijeli razred da provjere jesu li uzeli sve svoje stvari, kako bih potaknuo/la učenika da vodi brigu i o svojim stvarima.	-0.675		
16_Ne obazirem se na rukopis već na sadržaj napisanog.	-0.608		
29_Ako učenik zamijeni slova u pisanju, takve greške ne ocjenjujem.	-0.573		
15_Podsjetim učenika da na klupi ima samo ono što mu je potrebno za zadani zadatak.	-0.485		
19_Nastojim organizirati radionice (posebno na satu razredne zajednice) kojima potičem grupnu koheziju.	-0.435		
Postotak objašnjenja varijance	27.38 %	13.50 %	8.14 %
Cronbach α	0.870	0.772	0.817

Tablica 4. **Stupnjevi povezanosti (r), aritmetičke sredine (M) i standardne devijacije (SD) dobivenih faktora**

Faktori	Pozitivno isticanje (r)	Usmjerena komunikacija (r)	M	SD
Strategije	0.11	0.34*	2.34	1.32
Pozitivno isticanje učenika	—	0.45*	5.01	0.98
Inkluzivno usmjerena komunikacija		—	4.35	1.22

* Statistički značajno uz $p < 0.05$

Uvidom u tablicu 4. vidljivo je da razrednici/učitelji u poučavanju učenika s teškoćama pažnje postupke pozitivnoga isticanja učenika primjenjuju gotovo uvijek ($M = 4.92$; $SD = 0.88$) dok postupke inkluzivno usmjerene komunikacije primjenjuju vrlo često ($M = 4.27$; $SD = 1.18$). Najmanje primjenjuju postupke prilagodbe, odnosno, prema vlastitim iskazima, rijetko je primjenjuju ($M = 2.28$; $SD = 1.29$).

Tablica 5. **Prikaz dobi učenika s postupcima prilagodbe**

Povezanosti	Pozitivno isticanje	Postupci prilagodbe	Usmjerena komunikacija
Dob učenika	-0.11	-0.23*	-0.11

* Statistički značajno uz $p < 0.01$

Dob učenika je nisko negativno povezana s postupcima prilagodbe, dok s pozitivnim isticanjem i usmjerenom komunikacijom nije bila povezana. To znači da što su učenici mlađi, to učitelji više procjenjuju da u radu s njima i u poučavanju primjenjuju postupke prilagodbe (tablica 5.).

Jednosmjernom analizom varijance utvrđeno je da se u radu s djevojčicama statistički značajno više primjenjuju postupci prilagodbe ($F(1, 194) = 4.75$; $P = 0.030$). Utvrđeno je i da se u radu s djevojčicama statistički značajno više primjenjuju postupci prilagodbe nego u radu s dječacima. Razrednici/učitelji u poučavanju učenika s teškoćama pažnje postupke pozitivnoga isticanja učenika primjenjuju gotovo uvijek, a postupke inkluzivno usmjerene komunikacije primjenjuju vrlo često. Najmanje primjenjuju postupke prilagodbe, odnosno rijetko ih primjenjuju. Ovaj nas rezultat pomalo iznenađuje jer istraživanja koja govore o strategijama poučavanja uključuju, prije svega, postupke prilagodbe. Može se zaključiti da postupci prilagodbe, da bi se adekvatno izvršili, zahtijevaju dosta vremena, ali i određena znanja i edukacije. Upućuje se na to da je uz potrebu educiranja učitelja putem cijeloživotnoga obrazovanja potrebno i mijenjati kurikulume te omogućiti suradnju između stručnih suradnika i učitelja kako bi same strategije bile djelotvorne i pravodobne. Istraživanje koje su proveli Mooji i Smeets (2009) također govori o važnosti prilagodbe kurikuluma i metodičkim prilagodbama. Kvaliteti izvođenja nastavnog procesa doprinosi korištenje IKT tehnologije kao i vizualnih planera. Iako su IKT tehnologije dostupne, u ovom istraživanju učitelji nisu naveli da ih primjenjuju u radu s učenicima. Danas su dostupna mnoga istraživanja koja govore o važnosti i strategijama poučavanja učenika s teškoćama pažnje, ali te se strategije i dalje premalo primjenjuju u praksi, što je potvrdilo i ovo istraživanje. Rezultat je toga stvaranje premalo prilika da učenici s teškoćama pažnje pokažu motivaciju za učenje i stjecanje kompetencija. U interpretaciji rezultata ovoga istraživanja treba uzeti u obzir subjektivnost učitelja i razrednika. Učiteljima pripada značajna uloga u poučavanju i strategijama poučavanja učenika s poremećajem pažnje te im je potrebno omogućiti prilike za djelotvorno poučavanje učenika s poremećajem pažnje.

Zaključak

Cilj istraživanja bio je utvrditi samoprocjenu učitelja u strategijama poučavanja učenika s teškoćama pažnje. Za ostvarenje tog cilja bilo je potrebno konstruirati *Skalu samoprocjene strategija u redovitom poučavanju učenika s teškoćama pažnje*. Valja naglasiti da je skala dostatna za mjerenje ograničenog spektra strategija u radu s učenicima s teškoćama pažnje. Statistički postupci uvjetovali su odbacivanje većeg broja čestica koje nisu zadovoljavale uvjete unutarne pouzdanosti i povezanosti s glavnim faktorima pa bi u budućoj nadogradnji ove skale trebalo voditi računa o sadržajnijem oblikovanju podskala te bi valjalo uzeti u obzir senzoričke i

prostorne prilagodbe. Razrednici/učitelji u poučavanju učenika s teškoćama pažnje postupke pozitivnoga isticanja učenika primjenjuju gotovo uvijek, dok postupke inkluzivno usmjerene komunikacije primjenjuju vrlo često. Rezultat koji zabrinjava i upućuje na potrebu dodatnih edukacija i osuvremenjivanje studijskih kurikuluma onaj je koji pokazuje da učitelji najmanje primjenjuju postupke prilagodbe, odnosno, prema vlastitim iskazima, rijetko ih primjenjuju. Postupci prilagodbe više se primjenjuju u radu s djevojčicama nego u radu s dječacima. Ovaj rezultat posebno iznenađuje. Je li razlog veća suradljivost djevojčica od dječaka? U postupcima pozitivnoga isticanja nije utvrđena spolna razlika, kao ni u usmjerenom komunikaciji. Iako ne postoje jedinstvene tehnike i strategije za poučavanje učenika s poremećajem pažnje jer svaki učenik ima svoje individualne potrebe i mogućnosti, u obzir treba uzeti rezultate znanstvenih istraživanja povezanih sa strategijama poučavanja i iste implementirati u svakodnevni odgojno-obrazovni rad. S obzirom na to da istraživanja pokazuju da postoji povezanost između teškoća u ponašanju i obrazovnih postignuća, od neprocjenjive je važnosti motivirati učenike za rad i aktivno suradničko učenje, u čemu je uloga učitelja nezamjenjiva. Ove ciljeve učitelji će ostvariti, između ostalog, i korištenjem postupaka prilagodbe. Autorice se nadaju da će se dobiveni rezultati provjeriti na većem i reprezentativnijem uzorku te da će potaknuti širu znanstvenu provjeru i primjenu, što će doprinijeti inkluzivnom poučavanju učenika s teškoćama pažnje u redovitom razredu. Kada govorimo o aplikativnoj svrsi istraživanja, iz dobivenih rezultata istraživanja, ali i na temelju rezultata prijašnjih istraživanja, može se zaključiti da u poučavanju učenika s teškoćama pažnje postoji: 1. Potreba za cjeloživotnim obrazovanjem učitelja u segment unapređivanja strategija poučavanja učenika s teškoćama pažnje; 2. Potreba za kvalitetnim unapređivanjem edukacija na diplomskoj razini studija za rad s ovom populacijom; 3. Potreba za dostupnošću još većeg broja znanstvenih pokazatelja povezanih sa strategijama poučavanja.

Literatura

1. Barkley, R. A. (2006). *Attention – deficit hiperactivity disorder. A handbook for diagnosis and treatment*. New York & London: The Guilford Press.
2. Bouillet, D. (2013). Djelotvorne strategije u poučavanju učenika s problemima u ponašanju. *Napredak*, 154 (1-2), 103–130.
3. Hughes, L., Cooper, P. (2009). *Razumijevanje djece s ADHD sindromom i pružanje potpore (strategije za nastavnike, roditelje i ostale stručnjake)*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
4. Igrić, Lj. (2004). *Moje dijete u školi: Priručnik za roditelje djece s posebnim potrebama*. Zagreb: Hrvatska udruga za stručnu pomoć djeci s posebnim potrebama „IDEM”.

5. Radetić-Paić, M., Ružić-Baf, M., Zuliani, Đ. (2011). *Poremećaji nedovoljno kontroliranog ponašanja sa psihološkog, socijalno-pedagoškog te informacijskog i komunikacijskog aspekta*. Zagreb: Učiteljski fakultet sveučilišta u Zagrebu.
6. Sekušak-Galešev, S. (2004). *Djeca s deficitom pažnje/hiperaktivnim poremećajem u školi i obitelji*. Zagreb: Hrvatska udruga za stručnu pomoć djeci s posebnim potrebama „IDEM”.
7. Skočić Mihić, S. (2017). Učiteljska osposobljenost za izvedbu individualizirane nastave u inkluzivnim razredima. U: R. Čepić i J. Kalin (ur.). *Profesionalni razvoj učitelja: status, ličnost i transverzalne kompetencije*, (str. 139–156), Rijeka: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Rijeci.
8. Tymms, P., Merrell, C., (2013). *Working with difficult children in primary schools – a guide for teachers – 2nd edition – ADHD Guide A research-based guide for teachers*, produced by CEM, Durham University.
9. Velki, T., Romstein, K. (2017). Akademsko, socijalno i emocionalno funkcioniranje djece suspektne na ADHD. *Klinička psihologija*, 10(1-2), 35–58.
10. Vlah, N. (2011). Relacije između stavova o obrascima ponašanja u socijalnim sukobima i razina poremećaja u ponašanju adolescenata. *Kriminologija i socijalna integracija*, 19 (1), 15–26.
11. Vlah, N. (2017). Kompetencije učitelja za rad s učenicima s problemima u ponašanju. Pozvano predavanje učiteljima i stručnim suradnicima na međužupanijskom stručnom vijeću u organizaciji Agencije za odgoj i obrazovanje: Smotra preventivnih programa, 24.11.2017., Srednja talijanska škola, Rijeka.
12. Vlah, N., Međimorec-Grgurić, P., Baftiri, Đ. (2017). Demografske i profesionalne karakteristike srednjoškolskih učitelja u relaciji sa stavovima prema edukacijskom uključivanju. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 53(1), 86–100.
13. Zrilić, S. (2011). *Djeca s posebnim potrebama u vrtiću i nižim razredima osnovne škole: Priručnik za roditelje, odgojitelje i učitelje*. Zadar: Sveučilište u Zadru.

O autoricama

Emina Kovačić zaposlena je na radnom mjestu edukacijske rehabilitatorice u Centru za odgoj i obrazovanje Tomislav Špoljar u Varaždinu te je predsjednica Udruge za ranu intervenciju Varaždinske županije gdje provodi individualne terapije iz područja rane intervencije i savjetovanja s djecom s teškoćama. Kao doktorandica na Poslijediplomskom doktorskom studiju iz pedagogije na Sveučilištu u Rijeci, ali i u okviru Udruge, najviše se bavi problematikom djece s ADHD-om. Sudjelovala je u provedbi nekoliko istraživanja i projekata iz područja struke. Kao predavač sudjelovala je na mnogim međunarodnim stručnim skupovima. Završila je mnoge dodatne edukacije (*Montessori praktičar, Handle praktičar, edukacijska kineziologija, neuro-feedback terapija* i dr.) za rad s djecom te ih aktivno primjenjuje u svakodnevnom radu. Održava mnoge stručne radionice za učitelje i odgojitelje.

Nataša Vlah posljednjih je 20 godina socijalna pedagoginja, a područja njezina posebnog stručnog interesa uključuju odgoj djece s problemima u ponašanju u redovitim i posebnim skupinama te suradnju i konstruktivno rješavanje sukoba kod djelatnika u odgojno-obrazovnim ustanovama. Trenutačno je docentica u polju edukacijsko-rehabilitacijskih znanosti na Sveučilištu u Rijeci gdje predaje studentima dodiplomske, diplomske i doktorske razine studija.

**Odgoj i obrazovanje za održivi
razvoj kao obrazovni imperativ
nastavničke profesije:
Od bilo kakvih materijala
važniji je osobni primjer¹**

Education for sustainable
development as the educational
imperative of the teaching
profession: „personal example
is more important than all the
teaching materials”

Jelena Vukobratović

Prirodoslovna i grafička škola, Rijeka, Hrvatska
Natural Sciences and Graphic Arts School, Rijeka, Croatia
jelena.vukobratovic@gmail.com

Nena Rončević

Sveučilište u Rijeci, Filozofski fakultet, Rijeka, Hrvatska
*University of Rijeka, Faculty of Humanities and Social Sciences,
Rijeka, Croatia*
nena.roncevic@ffri.uniri.hr

1 Iskaz jednog sudionika.

Sažetak

U teorijskom dijelu rada sažeto se opisuje koncept održivog razvoja i koncept odgoja i obrazovanja za održivi razvoj (dalje u tekstu OOR) te njegov trenutačni položaj u hrvatskom obrazovnom sustavu. Primarni cilj istraživanja bio je ispitati povezanosti razumijevanja koncepta održivog razvoja kod nastavnika s percepcijom mogućnosti implementacije sadržaja OOR-a u nastavu. Osim toga, nastojalo se utvrditi imaju li nastavnici koji su pohađali edukacije iz područja OOR-a bolje razumijevanje koncepta održivog razvoja od onih koji navedene edukacije nisu pohađali. U istraživanju su sudjelovali nastavnici razredne i predmetne nastave (N = 171) s područja Primorsko-goranske (33.03 %) i Osječko-baranjske županije (66.07 %). Rezultati pokazuju da ispitanici iskazuju najviši stupanj slaganja s opće prihvaćenom definicijom koja održivi razvoj opisuje kao sposobnost uporabe prirodnih resursa kako bi se zadovoljile potrebe svih u sadašnjosti bez ugrožavanja budućih generacija. U drugom dijelu istraživanja ispitivalo se mišljenje nastavnika o mogućnostima praktične implementacije sadržaja OOR-a. Rezultati pokazuju da postoji korelacija između stupnja poznavanja koncepta održivog razvoja s percepcijom različitih mogućnosti implementacije sadržaja OOR-a u svakodnevni rad, dok se nepostojanje mogućnosti usavršavanja i odgovarajućih didaktičkih materijala nije pokazalo kao značajan prediktor. U kontekstu ispitivanja obrazovnih potreba 81.76 % nastavnika navelo je da nema mogućnost pohađati edukaciju koja se odnosi na problematiku OOR-a što predstavlja zabrinjavajući rezultat. Analizirajući dobivene rezultate može se zaključiti da je pred implementacijom OOR-a u osnovne škole još mnogo izazova o kojima treba promišljati.

Ključne riječi: implementacija; odgoj i obrazovanje za održivi razvoj; obrazovne potrebe; stavovi učitelja o odgoju i obrazovanju za održivi razvoj

Abstract

The theoretical part of the paper summarizes the concept of sustainable development and the concept of education for sustainable development (in further text ESD), as well as its current position in the Croatian education system. The main aim of the research was to examine the correlation between understanding the concept of sustainable development and the perception of implementing ESD in teaching. In addition, the aim was to determine whether the teachers who have had training in ESD have a more positive attitude and a better understanding of the sustainable development concept than those who have not had any training in ESD. The research involved class teachers and subject teachers (N = 171) from Primorje-Gorski Kotar County (33.03 %) and Osijek-Baranja County (66.07 %). The research results indicate that the respondents show the highest degree of agreement with a commonly used definition which describes sustainable development as the ability to use natural resources in order to meet everyone's needs in the present without compromising the future generations. The second part of the research tackled the teachers' opinions about the possibilities of the practical implementation of ESD. The results show that there is a correlation between the positive attitudes towards the possibilities of implementing ESD in everyday activities and the understanding of the concept of sustainable development. On the other hand, a lack of training opportunities and appropriate didactic materials has not been identified as an important predictor. In the context of exploring educational needs, 81.76 % of the teachers stated that they do not have any opportunities to undergo training related to ESD, which is a worrying result. The results analysis revealed that there are still many challenges that need to be addressed before implementing ESD in primary schools.

Key words: implementation; education for sustainable development; educational needs; teachers' about education for sustainable development

Uvod

*Razmišljaš li godinu dana unaprijed, posij sjeme.
Razmišljaš li desetljeće unaprijed, posadi stablo.
Razmišljaš li stoljeće unaprijed, obrazuj ljude.*

Kineska poslovice

Održivi razvoj (eng. *sustainable development*) koncept je koji u posljednjih četrdeset godina plijeni pažnju različitih segmenata društva, ponajprije zbog narušene ravnoteže u ekološkom, gospodarskom i socijalnom društvenom djelovanju. Koncept nije jednostavno definirati jer je riječ o složenom, interdisciplinarnom i transdisciplinarnom pristupu, koji se često kritizira, a ne pomaže ni činjenica da je još 1996. Dobson pobrojao više od 300 definicija održivog razvoja (Šimleša, 2008, str. 9). Ipak, i dalje je najučestalija i najrasprostranjenija definicija iz 1987. godine koja glasi: „održivi razvoj je razvoj koji zadovoljava potrebe sadašnjice, a istodobno ne ugrožava mogućnost budućih generacija da zadovolje svoje potrebe” (WCED, 1987, str. 43). Radi se o ideji da bi budućnost trebala biti bolja i zdravija od sadašnjosti i prošlosti (Blewitt, 2017).

U razdoblju od druge polovice sedamdesetih godina prošloga stoljeća do danas na globalnoj razini donesen je niz dokumenata, strategija i konvencija koje su pokušale usaglasiti pitanje definicije održivog razvoja i pronaći puteve za njegovo razumijevanje, a potom i za njegovu implementaciju. Posljednji u nizu, UN-ov program održivog razvoja do 2030. (*Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development*, 2015) donesen u rujnu 2015. godine predstavlja nadogradnju na prethodno donesene dokumente koji vuku korijene iz Izvještaja Bruntlandove komisije (*Report of the World Commission on Environment and Development: Our Common Future*, 1987) iz Rija 1992. (*United Nations Conference on Environment and Development – UNCED*, 1992). Naime, pokazalo se da ranije doneseni dokumenti nisu uspjeli preoblikovati koncept održivog razvoja u praktičnu i svima razumljivu djelatnost pa uloga Programa 2030. ponajprije leži u koncizno

postavljenim ciljevima koji će omogućiti lakšu implementaciju ovog koncepta. Među ciljevima Programa 2030. ističe se i obrazovanje koje je stavljeno u funkciju doprinosa stjecanju znanja i vještina koje će omogućiti stvaranje bolje (održive) budućnosti.

S obzirom na to da održivi razvoj postaje društveno i javno-političko pitanje na globalnoj razini Republika Hrvatska našla se pred velikim izazovom jer su se istodobno uz izmjene i donošenje novih zakona, dokumenata i strategija povezanih s usvajanjem koncepta održivog razvoja trebali ispuniti i zahtjevi za pristupanje Europskoj uniji. Razmatrajući kronološki slijed polazišnih ideja izraženih u dokumentima obrazovne politike, može se primijetiti da se Republika Hrvatska nastojala približiti europskim referentnim okvirima ponajprije u okviru birokratskih postupaka, čime se nastojalo amortizirati zaostajanje za drugim europskim državama dok je istodobno izostala sustavna metodička implementacija koncepta održivog razvoja u odgojno-obrazovni sustav. Koncept OOR-a u Nacionalnom okvirnom kurikulumu (NOK, 2011) prvo je bio predložen kao međupredmetna tema *Zdravlje, sigurnost, okoliš*, a potom u postupku prijedloga Cjelovite kurikularne reforme (2016) kao međupredmetne teme *Zdravlje i Održivi razvoj* (Vlahović, 2017). Usprkos tome što su u međuvremenu doneseni brojni dokumenti i provedeni višekratni pokušaji stručnog usavršavanja nastavnika za provođenje OOR-a, sustavna implementacija njegovih sadržaja nije zaživjela. Povremene i višekratne provedbe jednokratnih akcija unutar određenih projekata² nisu uspjeli integrirati OOR u hrvatski obrazovni sustav. Usprkos tome što na području Republike Hrvatske postoji razmjerno mali broj istraživanja koja se bave ovom problematikom, može se zaključiti da rezultati upućuju na nužnost razvoja stručnog kadra koji će se brinuti o načinima implementacije OOR-a u cijelu vertikalnu sustava odgoja i obrazovanja jer studenti, primjerice, kao budući stručnjaci i vođe ove zemlje nerijetko pokazuju određeni stupanj nerazumijevanja ovog koncepta (Rončević, Ledić, Čulum, 2008; Borić, Jindra, Škugor, 2008; Rončević, Rafajac, 2012; Buzov, Rončević, 2017).

Drugim riječima, može se zaključiti da je odgoj i obrazovanje za održivi razvoj u Republici Hrvatskoj i dalje nevidljivo međupredmetno područje integrativnog karaktera o kojem i dalje promišljaju samo pojedinci ili kako Lay (2005, str. 34) ističe „promišljati procese i sustave odgajanja i učenja za integralnu održivost i održivi razvoj u Hrvatskoj je danas još uvijek inovativni i osamljenički intelektualni posao”. U nacionalnim okvirima edukacija nastavnika u području odgoja i obrazovanja za održivi razvoj predstavlja kvaku 22 jer ne postoji sustavan oblik takve edukacije, a od nastavnika se istodobno sve češće očekuje primjena sadržaja OOR-a u svakodnevnom radu.

2 Primjerice provedeni „Projekt osposobljavanja multiplikatora za osposobljavanje za održivi razvoj” u suradnji Agencije za odgoj i obrazovanje s K-education projektnim uredom Zagreb i udrugom Kulturkontakt Austria koji je rezultirao priručnikom za osnovne i srednje škole *Obrazovanje za održivi razvoj* (AZOO, 2011).

Uzimajući u obzir društveno-kulturnu dimenziju održivog razvoja i ulogu škole kao socijalne institucije s odgojnom i obrazovnom ulogom koja ujedno održava socijalni i kulturni poredak (Babić, Irović, Sentjabov, 2008), može se zaključiti da upravo škola, uz nevladine organizacije, ima veliku ulogu u implementaciji odgoja i obrazovanja u društvenu zajednicu. Istodobno se od nastavnika očekuje da bude primjer drugima – pojedinac s visokom razinom odgovornosti prema sebi, drugima i svijetu oko sebe. Bonett (1999) tako naglašava potrebu revaloriziranja motiva i vrijednosti koje prožimaju svakodnevni (školski) život jer je održivost ponajprije stvar uma i djelovanja koja mogu (trebali bi) uključivati radikalne promjene trenutačnih odgojno-obrazovnih praksi.

Polazeći od pretpostavke da je cjeloživotno obrazovanje nastavnika ključan čimbenik u razvoju i implementaciji sadržaja OOR-a, s čime se slažu brojni autori (Radeka, Petani, Rogić, 2008; Boneta, Mrakovčić, 2008; Uzelac, Lepičnik-Vodopivec, Anđić, 2014; Črnjar, 2015; Vlahović, 2017; Filho, Misfud, Pace, 2018; Stanković, Stanisavljević Petrović, Petrović, 2018), cilj je ovog istraživanja bio ispitati povezanost razumijevanja koncepta održivog razvoja s mogućim načinima implementacije sadržaja OOR-a u svakodnevnom radu. S obzirom na razmjerno mali broj istraživanja o materijalnim i didaktičkim mogućnostima za provođenje sadržaja OOR-a u svakodnevnoj nastavi, u drugom dijelu rada promišlja se o mogućnostima i uvjetima koji su potrebni za implementaciju tih sadržaja (jesu li uopće potrebni posebni didaktički materijali za provođenje sadržaja OOR-a ili se ipak samo radi o potrebnim znanjima koja se tiču pravodobnog načina provođenja sadržaja OOR-a – kroskurikularno ili pak kao zasebno predmetno područje). Naposljetku, u završnom dijelu rada ispituje se postoji li povezanost između pohađanja edukacija iz područja OORa s razumijevanja koncepta OR-a i percepcijom mogućnosti implementacije OOR-a u svakodnevni rad.

Metodologija istraživanja

Ciljevi istraživanja i hipoteze

Primarni cilj istraživanja bio je ispitati povezanost razumijevanja koncepta održivog razvoja kod nastavnika s percepcijom mogućnosti za implementaciju sadržaja OOR-a u svakodnevnom radu. Osim toga, nastojalo se utvrditi imaju li nastavnici koji su pohađali edukacije iz područja OOR-a bolje razumijevanje koncepta održivog razvoja i percipiraju li mogućnosti integracije OOR-a u svakodnevni rad jasnije od onih koji takve edukacije nisu pohađali.

U skladu s navedenim ciljevima postavljene su sljedeće hipoteze:

1. Postoji korelacija između razumijevanja koncepta održivog razvoja s razinom implementacije sadržaja OOR-a u svakodnevnom radu nastavnika.

2. Nastavnici koji su pohađali edukacije iz područja OOR češće smatraju da je implementacija sadržaja OOR-a u svakodnevni rad moguća i da navedene sadržaje treba integrirati u usporedbi s onima koji nisu pohađali edukacije.

Populacija i uzorak

Populaciju su činili nastavnici osnovnih škola, a u kontekstu ovog istraživanja riječ je o namjernom i prigodnom uzorku. U istraživanju su sudjelovali nastavnici razredne i predmetne nastave ($N = 171$) s područja Primorsko-goranske (33.3 %) i Osječko-baranjske županije (66.7 %). Uzorak se sastojao od 85.5 % ispitanika ženskog spola te 14.5 % ispitanika muškog spola, što je očekivano s obzirom na trend većeg stupnja odabira učiteljske profesije kod ženskog spola. Razmatrajući dobne kategorije: 22.7 % ispitanika pripadalo je rasponu od 21 – 35 godina, 37.4 % rasponu od 36 – 45 godina, dok je 39.9 % ispitanika pripadalo kategoriji od 46 i više godina ($M = 43.82$, $SD = 9.84$). U kategoriji godina radnog iskustva 22.4 % ispitanika imalo je 0-9 godina radnog staža, 37.0 % imalo je između 10–19 godina radnog staža, 28.5 % ispitanika imalo je između 20–29 godina radnog staža, dok je 12.1 % ispitanika imalo 30 i više godina radnog staža ($M = 17.57$, $SD = 9.63$). U istraživanju je sudjelovalo 42.7 % učitelja razredne nastave, te 57.3 % ispitanika iz područja predmetne nastave.

Postupak prikupljanja podataka

Službeni dopis Filozofskog fakulteta u Rijeci, Sveučilišta u Rijeci, upućen je na adrese e-pošte ravnatelja i pedagoga odabranih osnovnih škola uz molbu za suradnju i sve odabrane škole pristale su sudjelovati. Podaci su se prikupljali putem anonimnog anketnog upitnika od ožujka do sredine lipnja 2017. godine. Prikupljanje podataka izvršeno je tijekom sjednica Učiteljskog vijeća na kojima su se nastavnici upoznali s temom istraživanja.

Instrumenti i varijable

Pri prikupljanju podataka korišten je anketni upitnik koji se sastojao od četiri dijela: I. Opća skupina pitanja, II. Održivi razvoj – razumijevanje koncepta, III. Mogućnosti implementacije odgoja i obrazovanje za održivi razvoj u osnovnoj školi, IV. Obrazovne potrebe.

Prvi dio anketnog upitnika (*Opća skupina pitanja*) sastojao se od skupina nezavisnih varijabli: spol, godina rođenja, godine radnog iskustva/staža te područja rada (razredna nastava/predmetna nastava).

Drugi dio anketnog upitnika (*Održivi razvoj – razumijevanje koncepta*) odnosio se na ispitivanje razumijevanja koncepta održivog razvoja. Za taj je dio prilagođen i primijenjen instrument o razumijevanju koncepta održivog razvoja na uzorku sveučilišnih nastavnika i studenata (Rončević, Rafajac, 2012) koji se izvorno sastoji od 12 tvrdnji (za potrebe istraživanja korišteno je 11 tvrdnji). Ispitanici su imali mogućnost iskazati stupanj svoga slaganja na Likertovoj ljestvici od 1 do 5 (1 u potpunosti se ne slažem – 5 u potpunosti se slažem). Primijenjena je faktorska analiza kako bi se utvrdilo postojanje latentne dimenzije u strukturi percepcije nastavnika na instrumentu razumijevanja koncepta održivog razvoja. Konačna faktorska analiza³ pod komponentnim modelom ekstrahirala je tri faktora koji su kao statistički značajni zadržani uz GK kriterij ograničenja ekstrakcije faktora (veći od 1)⁴. Bazična solucija transformirana je u ortogonalnu varimax poziciju, a dobiveni faktori tumače 56.34 posto ukupne varijance. U *tablici 1.* prikazana je matrica komponenata čestica upitnika za trofaktorsku strukturu, kao i koeficijenti pouzdanosti.

Tablica 1. Varimaks transformacija razumijevanja koncepta održivog razvoja za trofaktorsku soluciju, koeficijenti pouzdanosti i deskriptivni podaci

Faktor	1	2	3
Aktualna kriza izravna je posljedica razvojnog obrasca koji ne uvažava načelo održivosti	0.790		
Održivi razvoj podrazumijeva radikalni raskid s aktualnim ekonomskim konceptom razvoja	0.653		
Izlaz iz aktualne krize moguć je ako se društvena energija usmjeri na zaštitu okoliša i socijalnu osjetljivost	0.644	0.348	
Implementacija ideje održivog razvoja moguća je jedino uz duboku promjenu vrijednosti i političkih koncepta	0.544	0.366	

3 Kako je Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) test iznosio 0.692, a Bartlettov test sfericiteta statistički je značajan na nivou od $p < 0.001$, zadovoljeni su osnovni preduvjeti pa je bilo moguće nastaviti s faktorskom analizom.

4 Kako je Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) test iznosio 0.692, a Bartlettov test sfericiteta statistički je značajan na nivou od $p < 0.001$, zadovoljeni su osnovni preduvjeti pa je bilo moguće nastaviti s faktorskom analizom.

Zaštita okoliša treba biti na prvom mjestu bez obzira na sporiji ekonomski razvoj	0.499	0.397	
Održivi razvoj nastoji uravnotežiti magični trokut: zaštita okoliša, stabilan gospodarski razvoj i pravedna raspodjela socijalnih mogućnosti		0.805	
Održivi razvoj sposobnost je odgovornog korištenja prirodnih resursa u cilju zadovoljenja potreba svih u sadašnjosti bez ugrožavanja budućih generacija		0.751	
Ideja održivog razvoja nedorečena je, neprecizna i proturječna fraza bez konkretnog sadržaja			0.779
Izlaz iz aktualne krize nije moguć ako se društvena energija bude gubila na zaštitu okoliša i pretjeranu socijalnu osjetljivost			0.766
Održivi razvoj politička je sintagma i prazna formula	-0.369	0.699	
Svojevredna vrijednost	2.80	1.61	1.21
Objašnjena varijanca (56.34 %)	28.08	16.15	12.15
M (SD)	3.54 (0.56)	4.15 (0.55)	2.64 (0.76)
Cronbach α	0.67	0.62	0.64

Dobiveni rezultati upućuju na zaključak da na pitanju razumijevanja koncepta održivog razvoja postoje tri latentne dimenzije, odnosno tri ekstrahirana faktora.

Prvi faktor saturiraju čestice koje nalažu radikalni odmak od postojećeg ekonomskog modela koji ne uvažava načelo održivosti, usmjeravanje društvene energije na zaštitu okoliša i socijalne osjetljivosti te promjenu vrijednosti i političkih koncepata pri čemu zaštita okoliša treba biti na prvom mjestu bez obzira na sporiji ekonomski razvoj. U skladu s time ovaj je faktor nazvan *raskid s postojećom razvojnom paradigmom*. Drugom faktoru sadržajno odgovaraju čestice koje se odnose na definiranje održivog razvoja kao ravnoteže magičnog trokuta: zaštita okoliša, stabilan gospodarski razvoj i pravedna raspodjela socijalnih mogućnosti, odnosno sposobnost korištenja prirodnih resursa u cilju zadovoljenja potreba svih u sadašnjosti bez ugrožavanja budućih generacija. U skladu s time ovaj je faktor nazvan *održivi razvoj kao briga za buduće generacije*. Treći faktor nazvan je *nepovjerenje prema konceptu održivog razvoja* jer ga čine čestice koje se odnose na opisivanje ideje održivog razvoja kao nedorečene, neprecizne i proturječne fraze, političke

sintagme i prazne formule koja ne može doprinijeti izlasku iz aktualne krize ako se društvena energija bude gubila na zaštitu okoliša i pretjeranu socijalnu osjetljivost.

Treći dio (*Mogućnosti implementacije odgoja i obrazovanje za održivi razvoj u osnovnoj školi*) obuhvaćao je instrument od 12 tvrdnji koji je osmišljen za potrebe istraživanja, a sastojao se od pitanja koji su se odnosili na praktične mogućnosti implementacije sadržaja OOR-a u svakodnevni školski život, odnosno ispitivalo se mišljenje ispitanika o: a) trenutačnim uvjetima (materijalnim/didaktičkim), b) mogućnostima OOR-a u njihovom predmetnom području, c) stupnju opterećenosti u provođenju međupredmetnih tema te d) položaju OOR-a kao međupredmetne teme ili zasebnog predmetnog područja. Ispitanici su imali mogućnost rangirati svoje odgovore na Likertovoj ljestvici od 1 do 5 (1 uopće se ne slažem – 5 u potpunosti se slažem). Primijenjena je faktorska analiza kako bi se utvrdilo postojanje latentne dimenzije u strukturi stavova nastavnika na instrumentu razumijevanja koncepta održivog razvoja. Faktorska analiza pod komponentnim modelom ekstrahirala je tri faktora koji su kao statistički značajni zadržani uz GK kriterij ograničenja ekstrakcije faktora (veći od 1)⁵. Bazična solucija transformirana je u ortogonalnu varimax poziciju, a dobiveni faktori tumače 51.9 posto ukupne varijance. U konačni model ušlo je 10 varijabli, a izostavljene su dvije čestice (*Dok postoje socijalno ugrožene skupine u društvu odgoj i obrazovanje za održivi razvoj i programi cjeloživotnog učenja dostupni su samo privilegiranim i Odgoj i obrazovanje za održivi razvoj treba biti zasebno predmetno područje*).

Tablica 2. **Varimaks transformacija implementacije sadržaja OOR-a u svakodnevni rad, koeficijenti pouzdanosti i deskriptivni podaci**

Faktor	1	2
U školske programe potrebno je uvoditi što više tema iz područja odgoja i obrazovanja za održivi razvoj jer učenike treba potaknuti na održivo ponašanje unutar zajednice	0.806	
U mom predmetnom području nije moguće obrađivati teme održivog razvoja	-0.726	0.342
Nastavnici bi trebali uključiti sadržaje odgoja i obrazovanja za održivi razvoj u svoje predmetno područje	0.716	
Izvanučionički i projektni oblik nastave dobri su oblici za provođenje sadržaja iz područja odgoja i obrazovanja za održivi razvoj	0.673	

⁵ Kako je Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) test iznosio 0.788, a Bartlettov test sfericiteta statistički je značajan na nivou od $p < 0.001$, zadovoljeni su osnovni preduvjeti pa je bilo moguće nastaviti s faktorskom analizom.

Odgovori i obrazovanje za održivi razvoj moguće je implementirati kao međupredmetnu temu	0.629	
Odgovori i obrazovanje za održivi razvoj nije moguće implementirati u sva predmetna područja	-0.572	0.380
Zbog nepostojanja formalne edukacije iz područja odgoja i obrazovanja za održivi razvoj učitelji ne mogu steći vještine za implementaciju odgoja i održivog razvoja unutar svog predmetnog područja		0.690
Didaktički materijali koje posjedujem nisu adekvatni za provođenje elemenata odgoja i obrazovanja za održivi razvoj		0.644
Provođenje međupredmetnih tema koje obuhvaća odgoj i obrazovanje za održivi razvoj traži dodatni angažman učitelja te predstavlja dodatno opterećenje		0.637
Ako učitelj želi provoditi elemente odgoja i obrazovanja za održivi razvoj najčešće mora sam izraditi didaktički materijal	0.440	0.553
Svojevredna vrijednost	3.15	1.96
Objašnjena varijanca (51.09 %)	31.49	19.60
M	3.71	3.68
(SD)	(0.45)	(0.60)
Cronbach α	0.79	0.56

Prvi dobiveni faktor tumači 31.49 % varijance i s obzirom na sadržaj čestica koje saturiraju navedeni faktor nazvan je *stav prema implementaciji OOR-a u svakodnevni rad*, dok je drugi faktor koji tumači 19.6 % ukupnog varijabiliteta nazvan *nepostojanje mogućnosti usavršavanja i odgovarajućih didaktičkih materijala kao prepreka implementaciji OOR-a*. Drugi faktor ima relativno manju unutarnju konzistenciju, ali je zadržan u daljnjoj interpretaciji jer je sadržajno smislen te zbog malog broja istraživanja koji ispituju (ne)postojanje mogućnosti usavršavanja u području OOR-a i odgovarajućih didaktičkih materijala.

Posljednji dio anketnog upitnika (*Obrazovne potrebe*) odnosio se na ispitivanje obrazovnih potreba nastavnika u području odgoja i obrazovanja za održivi razvoj. Ispitanici su imali mogućnost zaokružiti tvrdnje (da/ne) pri čemu su ispitanici koji su odgovorili potvrdno imali priliku navesti tko je bio organizator edukacije, dok su ispitanici koji su odgovorili negativno imali priliku iskazati mišljenje o tome treba li takve seminare uopće organizirati. Ispitanicima je na kraju anketnog upitnika postavljeno i pitanje: *Treba li koncept odgoja i obrazovanja za održivi razvoj implementirati u sustav visokog školstva?* Ispitanici su imali mogućnost odabrati razinu

implementacije OOR-a u studijske programe (preddiplomski, diplomski, specijalistički poslijediplomski ili doktorski studij).

Obrada podataka

Obrada podataka izvršena je putem Statističkog programa za društvene znanosti (IBM SPSS, 23.0.). U obradi podataka koristile su se metode univarijatne statistike (mjere centralne tendencije i mjere varijabilnosti), metode bivarijatne statistike (Pearsonov koeficijent korelacije i t-test) i metode multivarijatne statistike (faktorska analiza i multipla regresijska analiza).

Rezultati i rasprava

Razumijevanje koncepta održivog razvoja i praktične mogućnosti implementacije sadržaja obrazovanja za održivi razvoj u svakodnevnom radu

Deskriptivni podaci (aritmetičke sredine i standardne devijacije) prikazani za svaku podljestvicu instrumenta koji se odnosi na poznavanje koncepta održivog razvoja (tablica 3.), pokazuju da u prvoj podljestvici, koja opisuje radikalni odmak od postojećeg ekonomskog modela koji ne uvažava načelo održivosti, ispitanici pokazuju srednji stupanj slaganja s tvrdnjama koje se odnose na raskid s postojećom razvojnom paradigmom ($M = 3.54$, $SD = 0.56$). Rezultati druge podljestvice koja se odnosi na poimanje održivog razvoja kao brige za buduće generacije pokazuju najviši stupanj slaganja ispitanika s tvrdnjama koje se odnose na definiranje održivog razvoja kao ravnoteže magičnog trokuta (zaštita okoliša, stabilan gospodarski razvoj i pravedna raspodjela socijalnih mogućnosti) odnosno slažu se s opće prihvaćenom definicijom da je održivi razvoj sposobnost korištenja prirodnih resursa u cilju zadovoljenja potreba svih u sadašnjosti bez ugrožavanja budućih generacija ($M = 4.15$, $SD = 0.55$). Rezultati treće podljestvice upućuju na relativno mali stupanj nepovjerenja prema konceptu održivog razvoja. Ispitanici se rjeđe slažu s tvrdnjama da je ideja održivog razvoja nedorečena, neprecizna i proturječna fraza, politička sintagma i prazna formula koja ne može doprinijeti izlasku iz aktualne krize ($M = 2.64$, $SD = 0.76$).

Deskriptivni podaci (aritmetičke sredine i standardne devijacije), prikazani za svaku podljestvicu instrumenta koji se odnosi na materijalne i didaktičke uvjete koji su potrebni za implementaciju sadržaja OOR-a u svakodnevni rad (tablica 3), pokazuju umjereno pozitivan stav ispitanika prema implementaciji sadržaja OOR ($M = 3.71$, $SD = 0.45$) pri čemu se ispitanici slažu ili se u potpunosti slažu s tim da je u školske programe potrebno uvoditi više tema iz područja OOR-a u cilju poticanja učenika na održivo ponašanje u lokalnoj zajednici te da bi nastavnici trebali uključiti ove sadržaje u svoje predmetno područje pri čemu se izvanučionički i projektni oblik

nastave smatraju dobrima za provođenje sadržaja OOR-a. S druge strane, podljestvica koja se odnosi na nepostojanje mogućnosti usavršavanja i odgovarajućih didaktičkih materijala koje je prepreka implementaciji sadržaja OOR-a upućuje na to da ispitanici smatraju da nastavnici zbog nepostojanja formalne edukacije iz područja OOR-a ne mogu steći vještine za implementaciju tih sadržaja u svoje predmetno područje te da provođenje međupredmetnih tema koje obuhvaća OOR traži dodatni angažman nastavnika i predstavlja im dodatno opterećenje ($M = 3.68$, $SD = 0.60$).

Tablica 3. **Povezanost podljestvica na instrumentu Razumijevanje koncepta održivog razvoja**

	F1 raskid s postojećom razvojnou paradigmom	F2 OR kao briga za buduće generacije	F3 nepovjerenje prema konceptu OR-a
F1 raskid s postojećom razvojnou paradigmom	1	331**	-0.142
F2 OR kao briga za buduće generacije		1	-0.228**
F3 nepovjerenje prema konceptu OR-a			1

** Statistička značajnost na razini 0.01

Dobivena korelacija navodi na zaključak da su razumijevanje održivog razvoja kao promjene vrijednosti i radikalnog zaokreta u kontekstu ekonomske vladajuće paradigme u umjerenoj i pozitivnoj korelaciji s razumijevanjem održivog razvoja kao brige za buduće generacije, dok je potonja ljestvica u negativnoj i maloj korelaciji s razumijevanjem održivog razvoja kao koncepta prema kojem ispitanici iskazuju nepovjerenje. Osim toga, ne postoji korelacija između podljestvica razumijevanja održivog razvoja kao koncepta prema kojem ispitanici iskazuju nepovjerenje s razumijevanjem održivog razvoja kao koncepta koji traži raskid s postojećom razvojnou paradigmatom.

Nadalje, pokazalo se da je korelacija dviju podljestvica na instrumentu Mogućnosti implementacije u svakodnevni rad ($r = -0.42$, $p > 0.05$) negativna, neznatna i da nije statistički značajna, što drugim riječima znači da nema povezanosti između ovih dviju podljestvica.

Za potrebe odgovaranja na pitanje može li se na temelju triju podljestvica kojima se mjerilo različito razumijevanje koncepta održivog razvoja i rezultata na

ljestvici nepostojanja mogućnosti usavršavanja i adekvatnih didaktičkih materijala predvidjeti stav prema mogućnostima implementacije OOR-a u svakodnevni rad, primijenjena je multipla regresijska analiza (tablica 4).

Utvrđeno je da sve tri podljestvice razumijevanje održivog razvoja objašnjavaju znatan dio varijance na podljestvici koja se odnosi na stav prema implementaciji OOR-a u svakodnevni rad ($R^2 = 0.393$, $F(4, 151) = 24.471$, $p < 0.01$), pri čemu ispitanici koji su ostvarili viši rezultat na kriterijskoj varijabli pokazuju viši rezultat na podljestvici razumijevanja održivog razvoja kao raskida s postojećom paradigmom i brige za buduće generacije te niži rezultat na podljestvici nepovjerenja prema konceptu održivog razvoja. Nepostojanje mogućnosti usavršavanja i odgovarajućih didaktičkih materijala nije se pokazao kao značaj prediktor u objašnjenju varijance.

Tablica 4. **Rezultati regresijske analize za procjenu stava prema mogućnostima implementacije OOR-a u svakodnevni rad**

	β	R^2
Stav prema mogućnostima implementacije OOR-a u svakodnevni rad		0.393*
Raskid s postojećom paradigmom	0.17*	
OR kao briga za buduće generacije	0.26**	
Nepovjerenja prema konceptu održivog razvoja	-0.44**	
Nepostojanje mogućnosti usavršavanja i odgovarajućih didaktičkih materijala	-0.06	

* $p < 0.05$

** $p < 0.01$

Drugim riječima, može se zaključiti da postoji povezanost između percepcije mogućnosti implementacije OOR-a u svakodnevni rad i razumijevanja koncepta održivog razvoja, dok se nepostojanje mogućnosti usavršavanja i odgovarajućih didaktičkih materijala nije pokazalo kao značajnim prediktorom. Prethodno provedena istraživanja koja su se odnosila na ispitivanje procjene povezanosti znanja o održivom razvoju i mogućnosti njegove praktične primjene upućuju na povezanost zainteresiranosti za razumijevanje tog koncepta sa stupnjem učestalosti primjene sadržaja OOR-a u nastavi (Borg, Gericke, Höglund, Bergman, 2012, 2014). Borić, Jindra i Škugor (2008) proveli su istraživanje u kojemu je cilj bio ispitati u kojoj mjeri ispitanici (sveučilišni profesori, učitelji, odgojitelji i studenti učiteljskog i predškolskog studija) razumiju i primjenjuju sadržaje cjeloživotnog učenja za održivi razvoj. Rezultati istraživanja pokazuju da najveći postotak odgojitelja (89 %) smatra da održivi razvoj podiže kvalitetu života sadašnjih i budućih generacija, međutim, 11 %

sveučilišnih profesora cjeloživotno učenje o održivom razvoju smatra aktualnom temom, a ne usvojenim obrascem ponašanja i življenja, što je zabrinjavajući rezultat. Rezultati koji se odnose na mogućnosti stručnog usavršavanja pokazuju da se ispitanici najčešće usavršavaju putem literature o održivom razvoju (Borić, Jindra i Škugor, 2008). U konačnici se može reći da „Značenje održivog razvoja ovisi o onima koji ga koriste, koja polazišta imaju, u kojem kontekstu ga koriste, a možda najviše značenje i razumijevanje održivog razvoja ovisi o interesima i vrijednostima ljudi koji ga žele primijeniti” (Rončević i Rafajac, 2012, str. 9).

Održivi razvoj koji bi bio kroskurikularno povezan s ostalim predmetima kroz, takozvanu, integralnu održivost unutar nastavnog procesa ne bi trebao predstavljati stvaranje dodatne obaveze nastavnicima, već priliku za moguće stvaranje održivog načina učenja, poučavanja i življenja – podjednako na osobnoj razini i na razini cijele škole. Sadržaji OOR-a uključuju teme koje se mogu uključiti u svako predmetno područje, na primjer: upravljanje prirodnim resursima, zaštita okoliša, zdravlje, iskorjenjivanje siromaštva, građanstvo, demokracija, ljudska prava, društvena odgovornost, ekonomija, razvoj ruralnih i gradskih područja i dr.

Potrebno je naglasiti da učenici lakše usvajaju održiva ponašanja kada nastavnika promatraju kao model (Jaspar, 2008, str. 13; prema Higgs i McMillan, 2006), a model održivog ponašanja onaj je u kojemu je nastavnik primjer učenicima kroz: korištenje različitih ekoloških prijevoznih sredstava do obrazovne ustanove, konzumiranje lokalno proizvedene hrane, prevenciju konzumerizma u razredu, sudjelovanje u projektima lokalne zajednice, kompostiranje i recikliranje, podupiranje demokracije u razrednom okruženju, korištenje metoda rješavanja konfliktnih situacija i dr. (Higgs, McMillan, 2006, str. 50). Dakle, danas nastavnik više nije *capo di capo*, odnosno sveznajuće vrelo znanja, nego ima ulogu učenike naučiti održivom ponašanju upravo kroz vlastiti model odgovornog djelovanja u zajednici te im suptilno otkrivati načine kako to znanje praktično iskoristiti u svakodnevnom životu⁶.

Obrazovne potrebe nastavnika

Prethodna razmatranja navode na mogući pravac strateškog promišljanja o razvoju formalnog sustava edukacije nastavnika o/u OOR-u ili za OOR. Budući da je stručno usavršavanje obveza učitelja i nastavnika, ono je učinkovito kada je organizirano i kada se odnosi na njihove obrazovne potrebe (Tischler, 2007). Stoga, dio koji se odnosi na obrazovne potrebe nastavnika usmjeren je isključivo na stručno

6 Odnosno, kako je jedan nastavnik istaknuo: *Svatko od nas trebao bi krenuti od sebe, preispitati samoga sebe na kojem sam stupnju razvoja te truditi se i aktivno sudjelovati u svim područjima održivog razvoja jer je teško nešto razvijati u društvu gdje je 1 od 100 aktivan, a ostali samo pasivno promatraju i komentiraju (uglavnom negativno). Svi smo mi kao pojedinci u društvu jako važni za održivi razvoj, samo moramo dobro otvoriti oči i jako se truditi svaki dan - svatko u svom području rada, a i u obitelji.*

usavršavanje nastavnika kao *sine qua non* njihove profesije. Kroz ispitivanje trenutačnih mogućnosti pohađanja stručnih usavršavanja koja se odnose na problematiku OOR-a, stupnja uključenosti u neki od programa cjeloživotnog obrazovanja te ispitivanje njihova mišljenja o tome treba li OOR uopće implementirati u sveučilišne studijske programe, u ovome se dijelu nastojalo utvrditi gdje se trenutačno nalazimo i u kojem se smjeru krećemo u području obrazovanja za sadržaje OORa.

Ispitanicima je postavljeno pitanje imaju li mogućnost pohađanja seminara Agencije za odgoj i obrazovanje Republike Hrvatske ili udruga i nevladinih organizacija i samo je 18.2 % ispitanika potvrdilo da imaju mogućnost pohađati seminare koji se bave temom OOR-a, dok 81.7 % ispitanika nema tu mogućnost, što je zabrinjavajući rezultat. Ispitanici su najčešće pohađali seminare u organizaciji Agencije za odgoj i obrazovanje⁷, a oni koji nisu imali priliku pohađati seminare o OOR-u većinom su iskazali zainteresiranost za ovu vrstu edukacije ($f = 43$). Jedan ispitanik smatra kako bi takve edukacije osim Agencije za odgoj i obrazovanje trebale organizirati i nevladine udruge ili organizacije/građanske inicijative specijalizirane za područje održivog razvoja.

Osim toga, postavlja se pitanje iskazuju li ispitanici koji su pohađali usavršavanje u području OOR-a veće razumijevanje koncepta održivog razvoja u odnosu na one koji nisu pohađali usavršavanja, kao i razlikuju li se s obzirom na dvije podljestvice koje se odnose na mogućnosti implementacije OOR-a u svakodnevni rad? U tu svrhu primijenjeni su t-testovi te je razlika dobivena na ukupno dvije od pet podljestvica.

Ispitanici koji su pohađali usavršavanja u području OOR-a iskazuju manju razinu nepovjerenja prema konceptu održivog razvoja⁸ i rjeđe se slažu sa podljestvicom koja se odnosi na nepostojanje mogućnosti usavršavanja i odgovarajućih didaktičkih materijala koje je prepreka implementaciji OOR-a u svakodnevni rad⁹ u odnosu na one koji nisu pohađali edukaciju u području OOR-a.

S druge strane, ispitanici koji su iskazali negativan stav prema pohađanju ovakvih seminara ističu zabrinjavajuće mišljenje: *Ne, budući da većina seminara u organizaciji gore navedenih nema smisla i postoji samo da se zadovolji forma*. Slijedom dobivenih odgovora može se zaključiti da određeni broj ispitanika smatra odgoj i obrazovanje za održivi razvoj dodatnim poslom: *Učitelji su mnogočime dodatno opterećeni pa treba optimalizirati sve dodatne aktivnosti*. Jedan od odgovora: *Da, ako moramo raditi održivi razvoj*, pokazuje na prevladavajući stav o sadržajima OOR-a kao dodatnoj aktivnosti (poslu) što upućuje na potrebu kolektivne promjene pristupa ovim sadržajima. Buzov i Rončević (2017, str. 270) u

7 U odgovorima ispitanika označena kao: AZZO, Agencija za odgoj i obrazovanje, Agencija za odgoj i obrazovanje Republike Hrvatske, Agencije i županijski aktivni.

8 ($t(165) = -2.066, p < 0.05$) ($M = 2.39, SD = 0.68; M = 2.7, SD = 0.77$)

9 ($t(164) = -2.622, p < 0.05$) ($M = 3.42, SD = 0.59; M = 3.7, SD = 0.59$)

pogledu implementacije sadržaja OOR-a u studijske programe ističu da je „uputno inzistirati na njegovu kroskurikularnom poučavanju, radije nego kroz izolirane discipline ili samo kroz programe modula na specijalističkim razinama studija”.

Od iznimnog je značaja sadašnje studente podučavati u području OOR-a jer će oni sutra obrazovati nove generacije i donositi nove razvojne odluke. Stoga je i postavljeno pitanje ispitanicima *Smatrate li da bi odgoj i obrazovanje za održivi razvoj trebalo implementirati u sustav visokog školstva?* Visokih 83.7 % ispitanika iskazalo je pozitivan stav, što upućuje na to da nastavnici prepoznaju važnost ovog koncepta u obrazovanju budućih visokoobrazovanih stručnjaka. Od ispitanika koji su odgovorili potvrdno na pitanje treba li OOR implementirati u sustav visokog školstva tražilo se da odaberu razinu na kojoj bi, prema njihovom mišljenju, navedeni sadržaj trebalo implementirati pa tako 32.3 % ispitanika smatra da bi se sadržaji OOR-a trebali implementirati na preddiplomskoj razini, 31.5 % ispitanika smatra da bi se ti sadržaji trebali implementirati na diplomskoj razini, 33.1 % smatra da bi se trebali implementirati na razini specijalističkog poslijediplomskog studija, dok 3.2 % navodi da bi se navedeni sadržaji trebali implementirati na razini doktorskog studija. Mnogi autori naglašavaju i kritički promišljaju ulogu visokog obrazovanja u implementaciji sadržaja održivog razvoja (Jucker, 2002; Toakley, 2004; Anderberg, Norden, Hansson, 2009; Črnjar 2015; Dlouha, Glavič, Barton, 2017; Kapitulčinova, Atkisson, Perdue, 2018), ali usprkos tome, u Republici Hrvatskoj sadržaji održivog razvoja na razini visokog obrazovanja još nemaju mjesto kojem pripadaju (Vlahović, 2017), što je zabrinjavajuće ako se polazi od pretpostavke da upravo nastavnici kao model prenose sustav vrijednosti na učenike. Razlog tomu može biti nestabilan položaj sektora obrazovanja odraslih te nedovoljna nacionalna promocija ovoga koncepta kojoj doprinosi akademska neusuglašenost o potrebi za njim. Znanstveno-istraživački rad i usuglašenost akademske zajednice oko pitanja održivog razvoja u svakom bi slučaju doprinijeli njegovoj implementaciji na svim obrazovnim razinama u lokalnom, ali i globalnom kontekstu.

Zaključak

Na obodu šesira početak je ondje gdje i kraj.

Heraklit (535. pr. Kr. – 475. pr. Kr.)

U teorijskom dijelu rada promišljala su se pitanja o konceptu OOR-a i o izazovima s kojima se suočava nastavnička profesija u pogledu njegove implementacije u svakodnevni školski život.

Cilj istraživanja bio je ispitati povezanost razumijevanja koncepta održivog razvoja kod nastavnika s percepcijom mogućnosti implementacije sadržaja OOR-a u svakodnevnom radu te ispitati njihove obrazovne potrebe u vezi sa stjecanjem kompetencija za provođenje elemenata OOR-a što je ujedno bio krajnji cilj ovoga istraživanja.

Rezultati istraživanja potvrđuju postavljene hipoteze i navode na zaključak da je razumijevanje održivog razvoja kao promjene vrijednosti i radikalnog zaokreta u kontekstu ekonomske vladajuće paradigme u umjerenoj i pozitivnoj korelaciji s razumijevanjem održivog razvoja kao brige za buduće generacije. Nadalje, može se zaključiti da postoji povezanost između razumijevanja koncepta održivog razvoja i razine implementacije sadržaja OOR-a u svakodnevnom radu, čime je potvrđena prva hipoteza, dok se nepostojanje mogućnosti usavršavanja i odgovarajućih didaktičkih materijala nije pokazalo kao značajan prediktor. Budući da je stručno usavršavanje obveza učitelja i nastavnika ono je učinkovito kada je organizirano i kada se odnosi na njihove obrazovne potrebe (Tischler, 2007). Stoga je dio koji se odnosio na obrazovne potrebe nastavnika bio usmjeren isključivo na ispitivanje postojećih mogućnosti stručnog usavršavanja iz područja održivog razvoja. Rezultati pokazuju da 81.76 % ispitanika nema mogućnost pohađati seminare koji se odnose na problematiku odgoja i obrazovanja za održivi razvoj, što je zabrinjavajući rezultat. Osim toga, rezultati istraživanja pokazuju kako je samo 17.37 % ispitanika uključeno u programe cjeloživotnog obrazovanja. Danas, kada bi nastavnička profesija u osnovi trebala naglašavati da je nastavnik ponajprije i sam učenik, inicijator promjena i uravnoteženosti društvene dinamike u smislu stvaranja održive zajednice koja utječe i na smanjenje socijalnog raslojavanja u odgojno-obrazovnoj ustanovi, primjećuje se da dolazi do prešućivanja ove teme koja se nalazi na sjecištu politike, gospodarstva i obrazovanja. Kada ovaj problem razmatramo na taj način, može se uočiti da nastavnik ne može biti nastavnik (održive) škole u uvjetima iz prošlosti. Treba imati na umu da obrazovanje nastavnika može poslužiti kao alat za lakšu implementaciju odgoja i obrazovanja za održivi razvoj u škole jer je krajnji cilj OOR-a izgradnja sposobnosti da se nosimo s nepredvidivim i predvidim posljedicama koje suvremena civilizacija ostavlja budućim generacijama (utjecaj na biosferu, smanjenje bioraznolikosti, kao i svi drugi trenutačni negativni socijalno-ekološki i gospodarski trendovi).

Tek kada učitelji i nastavnici, vođeni intrinzičnom motivacijom (problem trajne pedagoške prirode), budu mogli u dovoljnoj mjeri usvojiti i steći opće i specifične kompetencije OORa putem omogućenog (trajnog) stručnog usavršavanja iz područja OOR-a, moći će se govoriti o potpunoj i funkcionalnoj (a ne samo deklarativnoj) implementaciji odgoja i obrazovanja za održivi razvoj u osnovne škole, a samim time i o približavanju samog koncepta cjelokupnoj društvenoj zajednici.

Svojim primjerom nastavnik tako postaje onaj koji je usmjeren na učenika, onaj koji potiče na participativno učenje, suradničko učenje, iskustveno učenje,

timski rad i razvoj kritičkog mišljenja. Sve navedeno ujedno je alat za implementaciju sadržaja OOR-a. Da bi nastavnik uspio razviti model održivog ponašanja treba razvijati čitav niz kompetencija kao stručnjak, ali jednako tako i kao čovjek razvijati odgovornost prema sebi, drugima i svijetu oko sebe što je ujedno sine qua non odgoja i obrazovanja za održivi razvoj, odnosno riječima jednog ispitanika: *Od bilo kakvih materijala važniji je osobni primjer!*

Literatura

1. Anderberg, E., Norden, B., Hansson, B. (2009). Global learning for sustainable development in higher education: recent trends and critique. *International Journal of Sustainability in Higher Education*. 10 (4), 368–378.
2. Babić, N., Irović, S., Sentjabov, A. (2008) Edukacija, vrijednost i održivi razvoj U: Uzelac, V., Vujičić, L. (ur.), *Cjeloživotno učenje za održivi razvoj*, 1. svezak. Rijeka: Sveučilište u Rijeci i Učiteljski fakultet u Rijeci. str. 119–124.
3. Blewitt, J. (2017). *Razumijevanje održivog razvoja*. Zagreb: Naklada Jesenski i Turk.
4. Borg, C., Gericke, N., Höglund, H. O. i Bergman, E. (2012) The barriers encountered by teachers implementing education for sustainable development: discipline bound differences and teaching traditions. *Research in Science & Technological Education*, 30(2), str. 185–207.
5. Borg, C., Gericke, N., Höglund, H. O., Bergman, E. (2014) Subject- and experience-bound differences in teachers' conceptual understanding of sustainable development. *Environmental Education Research*, 20(4), str. 526–551.
6. Borić, E., Jindra, J., Škugor, A. (2008). Razumijevanje i primjena sadržaja cjeloživotnog učenja za održivi razvoj. *Odgojne znanosti*, 10 (2): 315–327.
7. Bonnett, M. (1999). Education for sustainable development: a coherent philosophy for environmental education? *Cambridge Journal of Education*, 29, 313–324.
8. Boneta, Ž., Mrakovčić, M. (2008). Profesionalni identitet i cjeloživotno učenje za održivi razvoj U: Uzelac, V., Vujičić, L. (ur.), *Cjeloživotno učenje za održivi razvoj*, 1. svezak. (str. 317–325), Rijeka: Sveučilište u Rijeci i Učiteljski fakultet u Rijeci.
9. Borić, E., Jindra, J., Škugor, A. (2008). Razumijevanje i primjena sadržaja cjeloživotnog učenja za održivi razvoj. *Odgojne znanosti*, 10 (2):315–327.
10. Buzov, I., Rončević, N. (2017). Razumijevanje koncepta održivog razvoja studenata Sveučilišta u Splitu i Rijeci U: Radeka, I., Vican, D., Petani, R., Miočić

M. (ur.), *Održivi razvoj i odgojno-obrazovni sustav Hrvatske. Zbornik radova Znanstveno-stručnog skupa* (str. 263–273), Zadar: Sveučilište u Zadru. Dječji vrtić „Radost” Zadar.

11. Dlouha, J., Glavič, P., Barton, A. (2017). Higher education in Central European countries – Critical factors for sustainability transition. *Journal of Cleaner Production*, 151, 670–684.
12. Črnjar, K. (2015). Doprinos visokoga obrazovanja razvoju i implementaciji obrazovanja za održivi razvoj. Zbornik radova *Prostorno planiranje kao čimbenik razvoja u županijama*. Preuzeto 14. svibnja 2018. s https://zavod.pgz.hr/pdf/6_doc.dr.sc.Kristina_CRNJAR.pdf.
13. Filho, W. L., Misfud, M., Pace, P. (2018). *Handbook of Lifelong Learning for Sustainable Development*. World Sustainability Series. Springer.
14. Higgs, L., McMillan, V. M. (2006). *Teaching through modeling: Four schools' experiences in sustainability education*. The Journal of Environmental Education, (3)8, 39–53.
15. Jaspar, C. (2008). *Teaching for sustainable development: Teachers' perceptions*. Canada: University of Saskatchewan.
16. Jucker, R. (2002). Sustainability? Never heard of it! *International Journal of Sustainability in Higher Education* 3 (1), 8–18.
17. Kapitulčinova, D., Atkisson, A., Perdue, J., Will, M. (2018). Towards integrated sustainability in higher education – Mapping the use of the Accelerator toolset in all dimensions of university practice. *Journal of Cleaner Production* 172, 4367–4382.
18. Lay, V. (2005). Integralna održivost i učenje. *Društvena istraživanja* 14 (3): 353–377
19. Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje, Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta, 2011. Preuzeto 15. svibnja 2018. s http://mzos.hr/datoteke/Nacionalni_okvirni_kurikulum.pdf.
20. Radeka, I., Petani, R., Rogić, A. M. (2008). Cjeloživotno obrazovanje nastavnika i održivi razvoj U: Uzelac, V., Vujičić, L. (ur.), *Cjeloživotno učenje za održivi razvoj*, 1. svezak (str. 301–306), Rijeka: Sveučilište u Rijeci i Učiteljski fakultet u Rijeci.
21. Report of the World Commission on Environment and Development: Our Common Future (1992). Preuzeto 9. svibnja s <http://www.un-documents.net/our-common-future.pdf>.
22. Rončević, N., Ledić, J., Čulum, B. (2008). „Nisam sigurna što je, ali je bitno” – Analiza stavova studenata Sveučilišta u Rijeci o održivom razvoju, *Suvremene teme (Contemporary Issues)*. 1 (1): 62–75.

23. Rončević, N., Rafajac, B. (2012). *Održivi razvoj. Izazov za Sveučilište?* Doktorski rad. Rijeka: Filozofski fakultet u Rijeci.
24. Stanković, Z., Stanisavljević Petrović, Z., Petrović, J. (2018). School as a preparation for lifelong learning and sustainable development. *Teaching, Learning and Teaching Education*, 2(1): 85–94.
25. Šimleša, D. (2008). *Prepreke i mogućnosti za održivi razvoj Hrvatske, Analiza indikatora održivosti – ekološki otisak stopala i indeks ljudskog razvoja*. Doktorska disertacija. Zagreb: Sveučilište u Zagrebu, Filozofski fakultet.
26. Tischler, D. (2007). Autonomija učitelja i njihov profesionalni razvoj, *Pedagoški istraživanja*, 4 (2), 293–299.
27. Toakley, A.R. (2004). Globalization, Sustainable Development & Universities. *Higher Education Policy*, 17, 311–324.
28. Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development (2015). Preuzeto 8. svibnja 2018. s http://www.un.org/ga/search/view_doc.asp?symbol=A/RES/70/1&Lang=E.
29. United Nations Millennium Declaration (2000). Preuzeto 10. svibnja 2018. s <https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/Agenda21.pdf>.
30. Uzelac, V., Lepičnik-Vodopivec, J. i Anđić, D. (2014). *Djeca-odgoj i obrazovanje – održivi razvoj; u potrazi za novim perspektivama razvoja odgoja i obrazovanja djece za održivi razvoj*. Zagreb: Golden marketing – Tehnička knjiga.
31. Vlahović, J. (2017). Cjeloživotno obrazovanje nastavnika: Pretpostavka ostvarenja kvalitetnog odgoja i obrazovanja za održivi razvoj U: Radeka, I., Vican, D., Petani, R., Miočić M. (ur.) *Održivi razvoj i odgojno-obrazovni sustav Hrvatske*. Zbornik radova Znanstveno-stručnog skupa (str. 93–101), Zadar: Sveučilište u Zadru. Dječji vrtić „Radost” Zadar.
32. World Commission on Environment and Development (WCED) (1987). *Our Common Future*. Preuzeto 10. svibnja 2018. s <http://www.un-documents.net/our-common-future.pdf>.

O autoricama

Jelena Vukobratović završila preddiplomski studij ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja na Učiteljskom fakultetu Sveučilišta u Zagrebu, a potom diplomski studij pedagogije na Filozofskom fakultetu Sveučilišta u Rijeci. Tijekom svog radnog iskustva bila je inicijatorica i koordinatorica programa odgoja i obrazovanja za održivi razvoj u ustanovi za rani i predškolski odgoj i obrazovanje te inicijatorica niza različitih projekata koji su bili usmjereni na podizanje kvalitete života djelatnika i korisnika odgojno-obrazovne ustanove. Područja njezina posebnog stručnog interesa uključuju odgoj i obrazovanje za održivi razvoj (socijalna i ekološka dimenzija), obrazovanje odraslih, odgoj za nenasilje i toleranciju te građanske inicijative i civilno društvo. Sudjeluje na znanstveno-stručnim konferencijama, regionalnim i državnim smotrama projekata te raznim akcijama koje afirmiraju održivo djelovanje u lokalnoj zajednici.

Nena Rončević diplomirala je sociologiju (2002.) na Filozofskom fakultetu Sveučilišta u Zagrebu, a magistrirala je (2009.) i doktorirala (2011.) na Odsjeku za pedagogiju Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Rijeci. Od 2004. do 2007. godine radila je u Županijskom zavodu za održivi razvoj i prostorno planiranje Primorsko-goranske županije. Od 2007. zaposlena je na Odsjeku za pedagogiju Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Rijeci, trenutačno u zvanju izvanredne profesorice te na funkciji pročelnice Odsjeka. Suraduje i izvodi kolegije iz područja statistike i metodologije društvenih znanosti, sociologije obrazovanja te obrazovanja za održivi razvoj. Suradivala je na nekoliko znanstvenih projekata i bila voditeljica projekta „Akademska profesija u društvu znanja (APIKS-HR)” u sklopu Inicijalne potpore za mlade istraživače Sveučilišta u Rijeci. Trenutačno je suradnica na projektu „Formalno obrazovanje u funkciji održivog razvoja” koji se financira uz potporu Hrvatske zaklade za znanost.

**„Stvar je u tome koliko će se
netko potruditi”: nastavnici
geografije o europskoj
dimenziji u obrazovanju**

„It’s about how much effort
you put into it”: geography
teachers on the European
dimension in education

Ivana Miočić

Sveučilište u Rijeci, Filozofski fakultet, Rijeka, Hrvatska
*University of Rijeka, Faculty of Humanities and Social Sciences,
Rijeka, Croatia*
ivana.miocic@uniri.hr

Bojana Vignjević Korotaj

Sveučilište u Rijeci, Filozofski fakultet, Rijeka, Hrvatska
*University of Rijeka, Faculty of Humanities and Social Sciences,
Rijeka, Croatia*
bojana.vignjevic@uniri.hr

Sažetak

Cilj je ovog istraživanja ispitati i analizirati kako nastavnici geografije percipiraju promjene u sustavu obrazovanja nakon ulaska Hrvatske u EU te kako percipiraju europsku i nacionalnu obrazovnu politiku i koncept europske dimenzije u obrazovanju. Uz navedeno, cilj je također ispitati može li se i na koji način koncept europske dimenzije u obrazovanju implementirati u rad nastavnog predmeta geografije. Za potrebe ovog istraživanja odabran je kvalitativni istraživački pristup te je provedeno 25 polustrukturiranih intervjua na prigodnom uzorku nastavnika geografije koji su zaposleni u hrvatskim osnovnim i srednjim školama. Proces analize podataka započeo je inicijalnim kodiranjem transkripata intervjua, a rezultirao izradom tematske mreže. Rezultati istraživanja upućuju na to da nastavnici geografije uglavnom primjećuju promjene, prepoznaju što podrazumijeva koncept europske dimenzije u obrazovanju, međutim uočavaju različite izazove pri implementaciji koncepta u nastavu. Sukadno tome, hoće li se europska dimenzija implementirati u nastavu geografije često ovisi o svakom pojedinom nastavniku.

Ključne riječi: europska dimenzija u obrazovanju; Europska unija; nastavnici geografije

Abstract

The aim of this study is to examine and analyze the manner in which geography teachers perceive changes in the education system after Croatia's accession to the EU, as well as how they perceive the European and national education policies and the concept of European dimension in education. In addition, the aim is to examine whether the concept of European dimension in education can be implemented in geography as a school subject. Qualitative approach was used for the purpose of this research, with 25 semi-structured interviews conducted on a suitable sample of geography teachers employed in the Croatian primary and secondary schools. The process of data analysis began with the initial coding of the interview transcripts and resulted in the creation of a thematic network. Research findings suggest that geography teachers mostly notice the changes and recognize what the concept of European dimension in education implies, but they also detect the various challenges in the process of implementing the concept in teaching. In line with that, whether or not the European dimension will be implemented within geography classes often depends on each teacher individually.

Key words: European dimension in education; European Union; geography teachers

Uvod

Pojmovno određenje koncepta europske dimenzije u obrazovanju svoje utemeljenje pronalazi u brojnim dokumentima (preporuke, priopćenja, deklaracije, rezolucije, akcijski programi) Vijeća Europe i Europske unije kojima se od sredine prošlog stoljeća nastoji opisati vizija i vrijednosni sustav na kojem počiva obrazovanje u Europi. Na temelju navedenih dokumenata može se reći da koncept europske dimenzije u obrazovanju proizlazi iz ideje da obrazovanje treba pripremiti učenike i sve ostale dionike odgojno-obrazovnog procesa na suživot u dinamičnom i promjenjivom europskom prostoru (Ledić, Miočić i Turk, 2016). Europska dimenzija u obrazovanju može se opisati i kao jedna od najvažnijih mjera u pripremi „srca i umova” sljedećih generacija Europljana za izazove i mogućnosti koje im članstvo u Uniji donosi (Ryba, 1992) ili kao pedagoška, odnosno obrazovna paradigma europskog nasljeđa i kulture te jedan od ključnih aspekata europske nadnacionalne politike obrazovanja (Diestro Fernández, 2014).

Tijekom posljednjih nekoliko godina u nacionalnom istraživačkom prostoru porastao je trend istraživanja ove teme. Rezultati nedavnog istraživanja objavljenog u publikaciji „K internacionalizaciji obrazovanja – Sudjelovanje Republike Hrvatske u Programu za cjeloživotno učenje” u kojem je sudjelovalo 189 odgojno-obrazovnih ustanova na svim razinama obrazovanja, ponudili su sveobuhvatan prikaz stanja europske dimenzije u hrvatskim odgojno obrazovnim ustanovama. Koncept europske dimenzije u obrazovanju u tom je istraživanju definiran kao: *osviještenost zaposlenika o europskim kulturnim i moralnim vrednotama te svijest o zajedničkom europskom nasljeđu, potom poznavanje i razumijevanje obrazovnih sustava u državama partnerima, oblikovanje europskog identiteta i državljanstva, upoznavanje te poštivanje različitih kultura, i na kraju poznavanje europskih ustanova i njihovog djelovanja* (AMPEU, 2016: 127). Rezultati upućuju na to da je implementacija europske dimenzije svojevrsan izazov za osnovne i srednje škole, budući da pokazuju da je procijenjeni napredak u europskoj dimenziji u obrazovanju najmanji upravo u osnovnim i srednjim školama u odnosu na ustanove za obrazovanje odraslih i dječje vrtiće (AMPEU, 2016).

Izazove implementacije europske dimenzije u škole dijelom potvrđuju i rezultati drugih istraživanja provedenih u nacionalnom kontekstu. Primjerice, nedavno su provedena istraživanja kojima su se ispitivali stavovi studenata pedagogije i nastavnčkih usmjerenja o europskoj dimenziji u obrazovanju te njihovo razumijevanje navedenog koncepta (Turk i Ledić, 2014; Turk, Miočić, Marinović, Turković i Ledić, 2015), zatim su se ispitivali stavovi o europskoj dimenziji na uzorku nastavnika osnovnih i srednjih škola (Turk i Ledić, 2015), a ispitivale su se i kompetencije, stavovi i upoznatost s konceptom europske dimenzije u obrazovanju te percepcije promjena na razini obrazovnog sustava nakon hrvatskog pristupanja Europskoj uniji na uzorku školskih pedagoga (Turk i Ledić, 2014; Miočić i Turk, 2016; Ledić, Miočić i Turk, 2017). Rezultati istraživanja upućuju na to da, neovisno o tome koja se populacija odgojno-obrazovnih dionika ispitivala, informiranost o konceptu europske dimenzije u obrazovanju razmjerno je slaba, a time su posljedično smanjene i mogućnosti njezine implementacije u svakodnevni odgojno-obrazovni rad u školama.

Prilikom promišljanja o izazovima implementacije europske dimenzije u odgojno obrazovne ustanove ipak valja imati na umu da nisu svi odgojno-obrazovni programi, kao ni svi nastavni predmeti, jednako podložni uvođenju ovog koncepta u svoj sadržaj. Primjerice, koncept europske dimenzije u obrazovanju lakše se može implementirati u sadržaje predmeta povijesti, geografije, sociologije, politike ili u nastavu stranih jezika. Pregledom znanstvenih radova i *policy* dokumenata može se utvrditi da se ideje europske dimenzije prvenstveno vrlo uspješno mogu implementirati u školama kroz nastavni predmet geografije koji se smatra važnim u kontekstu formiranja svijesti o Europi i europskoj dimenziji u obrazovanju (Halocha, 2003; Issit, 2004; Mentz, 2007; Morgan, 2008; Savvides 2008; Pingel, 2010; Resnik Planinc, 2012). Nadalje, Preporuke Europskog parlamenta (2016) idu u smjeru veće vidljivosti Europske unije u nastavnim materijalima i izvannastavnim aktivnostima te ističu da nastavni sadržaji koji su izričito povezani s EU-om mogu bitno doprinijeti školskom kurikulumu i osobnom razvoju i rastu učenika (Europski parlament, 2016). U tom kontekstu posebno se ističe značaj predmeta geografije.

Sadržaj predmeta geografije neizbježno obuhvaća teme o trenutačnom društveno-političkom stanju te se neprestano mijenja i s obzirom na proces europskih integracija, što može predstavljati izazov za nastavnike geografije. U ovakvim okolnostima od njih se očekuje kritički pristup u poučavanju sadržaja o Europi i Europskoj uniji, odnosno fokus na, kako Morgan (2008) to naziva „kritičke geografije Europe” (str. 287). Naime, autor tvrdi da bi nastavnici geografije, kako bi se mogli nositi s izazovima implementacije europske dimenzije, trebali na drukčiji način pristupiti obradi sadržaja povezanog s Europom i Europskom unijom. Primjerice, navodi da bi se različiti dijelovi Europe trebali obrađivati s obzirom na njihovu specifičnu povijest, a ne samo davanjem opisa onoga što se fizički može pronaći u tim dijelovima Europe. Autor smatra da kritičke geografije Europe upućuju

i na važnost pojedinih gledišta u procesu produkcije geografskog znanja koja se bitno razlikuju od zemlje do zemlje i s obzirom na jezik. Osim toga, u kritičkim geografijama Europe Europa se promatra kao mjesto kretanja i transnacionalnih odnosa, ali i kroz ideje ukorijenjenosti i stabilnosti. Autor naposljetku ističe da se od nastavnika geografije u okviru kritičke geografije Europe očekuje da umjesto romantičnog prikazivanja mjesta i ljudi u Europi, ustrajući na koherentnom europskom identitetu unatoč razlikama među zemljama, svojim učenicima postavljaju izazovna pitanja o europskom prostoru. Uzimajući u obzir zahtjevnost ove nastavne uloge, ali i činjenicu da nastavnici geografije dosad nisu bili predmetom proučavanja u kontekstu teme europske dimenzije u nacionalnom istraživačkom prostoru, u ovom smo se radu posebno usmjerili upravo na nastavnike koji poučavaju ovaj predmet i izazove s kojima se suočavaju u svojem nastavnom radu.

Metodologija istraživanja

Opći je cilj ovog istraživanja ispitati kako nastavnici geografije percipiraju europsku dimenziju u obrazovanju i kako percipiraju svoju ulogu u implementaciji ovog koncepta. Polazeći od općeg cilja, za potrebe ovog istraživanja definirana su tri specifična istraživačka pitanja:

1. Kako percipiraju promjene u sustavu obrazovanja nakon ulaska Hrvatske u EU?
2. Kako nastavnici geografije percipiraju europsku i nacionalnu obrazovnu politiku i koncept europske dimenzije u obrazovanju?
3. Može li se i na koji način koncept europske dimenzije u obrazovanju implementirati u rad nastavnog predmeta geografije?

Za potrebe ovog istraživanja odabran je kvalitativni istraživački pristup te je provedeno 25 polustrukturiranih intervjua¹ na prigodnom uzorku nastavnika geografije koji su zaposleni u hrvatskim osnovnim i srednjim školama. Vođeni (polustrukturirani) intervjui podrazumijeva unaprijed definiran popis tema koje će se istražiti tijekom intervjua, a u okviru definiranih tema, koje se ne moraju nužno istraživati određenim redoslijedom, spontano se postavljaju dodatna (npr. produbljujuća i specificirajuća) pitanja i potpitanja (Potkonjak, 2014). U istraživanju je sudjelovalo

1 Intervjue s nastavnicima geografije provele su studentice i studenti diplomskog studija Pedagogije pri Odsjeku za pedagogiju Filozofskog fakulteta u Rijeci tijekom akademske godine 2015./2016. u okviru kolegija Europska dimenzija u obrazovanju te u kontekstu dionice istraživanja koja se provodila u okviru znanstveno-istraživačkog projekta „**Europska dimenzija u obrazovanju: pristupi i izazovi**” koji podupire Sveučilište u Rijeci. Prilikom provođenja intervjua izrađeni su audio zapisi provedenih intervjua koji su potom transkribirani, o čemu su sudionici istraživanja bili unaprijed obaviješteni.

ukupno 11 muškaraca i 14 žena. Ukupno 13 sudionika istraživanja zaposleno je u osnovnoj školi, 11 sudionika istraživanja zaposleno je u srednjoj školi, dok je jedan sudionik istraživanja zaposlen istodobno u srednjoj i osnovnoj školi. Zastupljene su različite dobne skupine, a raspon dobi sudionika istraživanja kreće se od 27 do 63 godine.

Za analizu podataka korišten je program za analizu kvalitativnih podataka MAXQDA (*Qualitative Data Analysis Software*). Proces analize podataka započeo je inicijalnim kodiranjem transkripata intervjuja. Kodiranje podataka vođeno je definiranim ciljevima istraživanja, a izvršeno je na način da su se podaci prvo grupirali u veće tematske cjeline unutar kojih su se potom formirale uže teme ili podteme koje naposljetku obuhvaćaju iskaze sudionika istraživanja². Proces analize podataka rezultirao je izradom tematske mreže prikazane u sljedećem poglavlju.

Rezultati i rasprava

Tematska analiza intervjuja rezultirala je utvrđivanjem 4 temeljne (izviruće) tematske cjeline s pripadajućim temama i podtemama koje se odnose na postavljena istraživačka pitanja (*Slika 1. Rezultati tematske analize*). U okviru prve tematske cjeline analizirani su stavovi i mišljenja sudionika istraživanja o *promjenama u sustavu obrazovanja*. Druga tematska cjelina obuhvaća stavove sudionika istraživanja povezane s procesima europeizacije, odnosno *procesom usklađivanja obrazovnih sustava*. U trećoj tematskoj cjelini objedinjeni su stavovi o *europskoj i nacionalnoj obrazovnoj politici te konceptu europske dimenzije u obrazovanju*. Četvrta tematska cjelina okuplja odgovore na pitanja kako nastavnici geografije, sudionici ovog istraživanja, percipiraju *svoju ulogu, odnosno ulogu svojeg predmeta* u kontekstu rasprava o implementaciji europskih obrazovnih politika, odnosno europske dimenzije u obrazovanju, dok peta tematska cjelina okuplja stavove sudionika istraživanja o *izazovima implementacije europske dimenzije u obrazovanju* u nastavni predmet geografije, ali i škole u cjelini. U nastavku ovog poglavlja slijedi detaljna analiza i interpretacija tematskih cjelina, a za ilustraciju pojedine teme i podteme prikazani su i verbatimni sudionika istraživanja.

2 Osobni podaci sudionika istraživanja (dob, spol, radno iskustvo, škola zaposlenja) povjerljivi su i dostupni isključivo istraživačima. Iskazi sudionika istraživanja koji su prikazani u ovom radu šifrirani su na način da sadržavaju brojčanu oznaku iz baze sudionika istraživanja (od 1 do 25), zatim informaciju o spolu sudionika istraživanja (M ili Ž) te oznaku vrste škole zaposlenja (OŠ – osnovna škola ili SŠ – srednja škola). Radi poštovanja povjerljivosti podataka, prilikom navođenja iskaza sudionika istraživanja vodilo se računa o tome da iskazi sudionika istraživanja ni na koji način ne mogu upućivati na njihov identitet.

Slika 1. **Rezultati tematske analize**

Istraživačka pitanja

1. Kako nastavnici geografije percipiraju promjene u sustavu obrazovanja nakon ulaska Hrvatske u EU?	Percepcija promjena u obrazovanju nakon pristupanja Hrvatske u EU	U sustavu obrazovanja nije došlo do promjena				
		Promjena nema, iako se one ipak prepoznaju u konkretnom radu škola				
		Promjene se uočavaju, ali nisu značajne				
		Promjene se uočavaju i značajne su				
		U sustavu obrazovanja ne treba ništa mijenjati				
2. Kako nastavnici geografije percipiraju europsku i nacionalnu obrazovnu politiku i koncept europske dimenzije u obrazovanju?	Percepcija i poznavanje nacionalne i europske obrazovne politike i koncepta EDO	Percepcija europske obrazovne politike	Razumijevanje osnovnih pojmova koji obilježavaju obrazovnu politiku u EU			
			Nepoznavanje europske obrazovne politike			
		Percepcija hrvatske obrazovne politike	Nacionalna obrazovna politika utemeljena na ideji društva znanja			
			Nema jasnog cilja nacionalne obrazovne politike			
			Nacionalna obrazovna politika promovira isto što i europska			
		Percepcija koncepta EDO	Ostalo – domoljublje, nacionalne i obiteljske vrijednosti, kompetencije, ishodi učenja			
			Razumijevanje osnovnih pojmova koji obilježavaju koncept EDO			
		3. Može li se i na koji način koncept europske dimenzije u obrazovanju implementirati u rad nastavnog predmeta geografije?	Uloga nastavnika i predmeta geografije u promoviranju / implementaciji koncepta EDO	Percepcija koncepta EDO	Nepoznavanje koncepta EDO	
					Prepoznavanje načina implementacije koncepta EDO u radu nastavnika geografije	
				Prepoznavanje važnosti nastavnika i predmeta geografije za implementaciju koncepta EDO		
Uloga/odgovornost za implementaciju koncepta EDO podijeljena među nastavnicima različitih predmeta						
Aktivnosti za implementaciju koncepta EDO treba provoditi, ali one se u praksi ne provode						
Izazovi implementacije EDO	Sadržaj u udžbenicima / faktografija			Učenici zainteresirani za teme o EU-u		
	Neadekvatan pristup obradi sadržaja					
	Materijalno-organizacijski uvjeti izvođenja nastave			Učenici nezainteresirani za teme o EU-u		
	Vrijeme i financije					
	Interes učenika					
		Interes učenika razlikuje se ovisno o generaciji				

Percepcija promjena u sustavu obrazovanja u kontekstu hrvatskog pristupanja EUu

Pregled rezultata istraživanja započinje prikazom stavova nastavnika geografije o promjenama u sustavu obrazovanja koje se uočavaju nakon ulaska Hrvatske u Europsku uniju. Rezultati upućuju na to da su sudionici istraživanja polarizirani kada je riječ o ovom pitanju. S jedne strane, kao posebna tema, grupirali su se stavovi sudionika istraživanja koji ne uočavaju da se stupanjem Hrvatske u EU bilo što značajno promijenilo, dok se, s druge strane, prepoznaju izjave sudionika istraživanja koji govore o tome da su promjene u obrazovanju vidljive i značajne. Sudionici istraživanja koji smatraju da promjena (uopće) nema, navode, primjerice: *Ne vidim nikakve promjene. Mi još uvijek radimo ono klasično, po starinski, nema tu nekakvih promjena* (11, M, OŠ). Ili pak navode: *Nismo osjetili ništa ekstra samim ulaskom. Sve nam je, u principu, ostalo isto u glavama i ponašanju, tu i tamo nešto se desi, ali mislim da se na razini nacije nekakve promjene nisu desile niti ljudi baš nešto pretjerano pokazuju nekakvog interesa* (13, Ž, SŠ).

Valja naglasiti da prilikom promišljanja o samim promjenama, sudionici istraživanja imaju različite percepcije o (ne)obveznosti prihvaćanja promjena, odnosno usvajanja europskih trendova u obrazovanju, što se vidi iz njihovih odgovora. Neki su sudionici bolje upoznati s procesom pristupanja Hrvatske Europskoj uniji i ne smatraju da članstvo nužno podrazumijeva uvođenje noviteta u škole što je vidljivo iz sljedećih iskaza:

U školi u kojoj radim nema nikakvih promjena koje bi bile uzročno-posljedično povezane s 1. 7. 2013. I ne znam kakve bi to promjene trebale biti. Svaka članica Europske unije zadržava pravo na razinu obrazovanja i na svoj obrazovni program, odnosno kurikulum. (9, M, SŠ)

Na samim je članicama da autonomno odlučuju o obrazovanju. To je jedino poglavlje o kojem se ne pregovara. Ne moramo ništa prilagođavati. (4, M, SŠ)

Pojedini sudionici pak tvrde da ne vide promjene, iako jesu doneseni nekakvi zakoni za usklađivanje s Europskom unijom (20, Ž, OŠ), što upućuje na to da neki sudionici nisu u potpunosti upoznati s procesom prilagodbe, odnosno nisu upućeni u to da pitanje obrazovanja ostaje u nadležnosti svake pojedine države članice.

Temi „promjena nema, iako se one ipak prepoznaju u konkretnom radu škola” pripadaju mišljenja sudionika istraživanja, koji, kad ih se pita prepoznaju li promjene u hrvatskom sustavu obrazovanja nakon pristupanja EU-u, eksplicitno navode da promjene ne uočavaju, međutim, u daljnjem razgovoru o radu svojih škola ipak uspijevaju prepoznati brojne aktivnosti kojima se tijekom posljednjih nekoliko godina pridaje sve više pozornosti. Sudionici istraživanja, primjerice, uočavaju povećan broj

aktivnosti povezanih sa studijskim boravcima i razmjenom učenika, sudjelovanjem u različitim projektima (školskim, nacionalnim, europskim), obilježavanjem Dana Europe, razmjenom iskustava s kolegama koji su sudjelovali u programu Erasmus+, posjetima europskim institucijama i sl.

Najzastupljenija su mišljenja sudionika istraživanja koji jasno uočavaju konkretne promjene u radu svojih škola te ih povezuju s članstvom Hrvatske u EU-u. Slično kao i u prethodnoj skupini uočava se da se u školama provode aktivnosti kojima se potiče mobilnost učenika, škole se uključuju u europske projekte (osobito Erasmus) i ostvaruju se aktivnosti koje se financiraju sredstvima iz europskih fondova, ostvaruje se (prekogranična) suradnja s drugim školama, veći je naglasak na temama građanstva i njegovanja identiteta, a u nekim školama uočava se i težnja da se poveća informiranost o temama povezanim s EU-om na način da se nastavnike i učenike informira putem letaka i plakata o EU-u.

Neki nastavnici uočavaju konkretne promjene u sadržaju svojih predmeta te ističu da *imaju veću slobodu uputiti učenike da prate vijesti, da istražuju novinske članke, što je pozitivno, što je negativno, da istražuju obrazovanje u drugim državama, da pišu radove, gdje bi išli, da obilježavaju tjedan kulture pojedine države (19, Ž, SŠ), da se više inzistira na nekim pojmovima, kao što je europski građanin, koja su prava i obveze europskog građanina (18, Ž, OŠ) te da učenici danas uče vrlo malo o prirodnoj osnovi i reljefu, dok više uče o gospodarskom i političkom kontekstu zemalja Europe, pa i svijeta (25, Ž, SŠ).*

Pojedini sudionici istraživanja koji jesu uočili promjene za koje smatraju da ih je donijelo hrvatsko članstvo u Europskoj uniji, mišljenja su da pokretanje promjena najčešće ovisi o tome koliko će se pojedini članovi školskog kolektiva potruditi da budu nositelji aktivnosti promjena, što se prepoznaje u sljedećim izjavama:

Mislim da će se to iz godine u godinu sve više izgrađivati i razvijati u pozitivnom smjeru ako ostane tako kako smo krenuli i čeka nas, što se tiče Europske unije i škole, dobra budućnost. Mislim da smo zapravo profitirali, da smo samo u dobitku, da nismo u nikakvom manjku, već samo u dobitku i možemo biti i još više, ali to ovisi i o nama koliko ćemo se potruditi. (17, Ž, OŠ)

Zanimljivo je napomenuti da tek nekolicina sudionika istraživanja smatra da promjena nema jer se i prije tako radilo (pritom najčešće misle da se sadržaj predmeta geografije u kontekstu poučavanja o Europskoj uniji nije značajno promijenio), dok tek vrlo mali broj ispitanika smatra da se u sustavu obrazovanja u RH ne treba ništa mijenjati.

Nalazi ove tematske cjeline o percepciji promjena u obrazovanju povezanih s hrvatskim članstvom u EU-u mogu se usporediti s nedavno provedenim kvalitativnim

istraživanjem³ u kojem su sudjelovali školski pedagozi zaposleni u hrvatskim osnovnim i srednjim školama. Pedagozi, jednako kao i nastavnici geografije koji su sudjelovali u ovom istraživanju, smatraju da se promjene koje se uočavaju u radu škola nakon hrvatskog pristupanja EU-u odnose na povećan broj školskih projekata financiranih sredstvima EU-a te kroz mobilnost učenika i nastavnika (Miočić i Turk, 2017). Budući da su i u ovom istraživanju najzastupljenija mišljenja sudionika istraživanja koji jasno uočavaju konkretne promjene i povezuju ih sa *sudjelovanjem u europskim projektima i pojačanom mobilnosti učenika i nastavnika*, može se zaključiti da su ove dvije aktivnosti prepoznate kao značajne promjene u radu, odnosno novi trendovi u radu hrvatskih osnovnih i srednjih škola. Na tom tragu valja istaknuti da su rezultati evaluacije sektorskih programa Comenius, Leonardo da Vinci i Grundtvig pokazali mnoge prednosti uključenosti škola u ove programe, kao što su, primjerice, motivacija zaposlenika za profesionalnim usavršavanjem; veća spremnost na prijenos znanja, vještina i iskustva ostalim zaposlenicima u svojoj ustanovi, povećano praćenje natječaja i podržavanje inicijativa zaposlenika kod prijave novih projekata te pripremljenost kolektiva za sudjelovanje u projektima (AMPEU, 2016). S druge strane, podaci upućuju na to da je najveća pojedinačna prepreka za sudjelovanje u projektima mobilnosti nedostatak financijskih sredstava ustanova, administrativne formalnosti koje zaposlenike odvraćaju od uključivanja u projekte, mišljenje da sudjelovanje u projektima zahtijeva previše administrativnih, ljudskih i financijskih resursa te preveliko radno opterećenje zaposlenika (AMPEU, 2016). Upravo neki od ovih nedostataka prepoznati su i u ovom istraživanju te su istaknuti u kontekstu posljednje tematske cjeline koja se odnosi na izazove implementacije europske dimenzije u obrazovanju.

Percepcija nacionalne i europske obrazovne politike i koncepta europske dimenzije u obrazovanju

U ovom potpoglavlju slijedi prikaz druge tematske cjeline koja obuhvaća stavove nastavnika geografije o tome kako percipiraju europsku, a kako nacionalnu obrazovnu politiku te što za njih podrazumijeva koncept europske dimenzije u obrazovanju. Analiza provedenih intervjua upućuje na indikativan podatak da nastavnici geografije koji su sudjelovali u ovom istraživanju pokazuju određenu nesigurnost kada govore o nacionalnoj obrazovnoj politici. Analiza pokazuje da sudionici istraživanja nemaju jasnu predodžbu o tome koji su ciljevi nacionalne obrazovne politike, a to se, osim iz analize sadržaja njihovih odgovora, može iščitati i iz fraza koje najčešće prethode odgovoru na pitanje o poznavanju nacionalne obrazovne politike kao što su primjerice: *Hm, što nastoji promovirati...?* (4, M, SŠ); *To je zanimljivo pitanje.* (Ž, 52, SŠ,

3 I navedeno istraživanje provedeno je u okviru projekta „Europska dimenzija u obrazovanju: pristupi i izazovi”.

PGŽ); *To je dobro pitanje!* (8, M, OŠ); *To je odlično pitanje!* (9, M, SŠ). Ono što se često uočava jesu mišljenja sudionika istraživanja koji nacionalnu obrazovnu politiku povezuju s idejom „društva znanja”, što ilustriraju sljedeći iskazi:

Kao i u svim drugim nacionalnim politikama, važno je zapravo znanje. Neka društva se malo više bave školstvom, neka manje... ali u biti svima je zajedničko stjecanje što većeg znanja. (5, M, OŠ)

Kod nas, u principu, hrvatska obrazovna politika nastoji promovirati znanje. I što mi? Mi, znači, stvaramo gotove ljude koji su izvanredno potkovani, ali im ne dajemo mogućnost praktičnog usavršavanja i oni to svoje znanje s lakoćom primjene vani gdje dobivaju dovoljno sredstava da bi imali praktični rad. (11, M, OŠ)

Uz sintagmu društva znanja, sudionici nerijetko spominju da se kroz obrazovnu politiku nastoji poticati domoljublje (ljubav prema svojoj naciji i obitelji) i nacionalnim vrednotama te osjećaj nacionalnog identiteta. Nekoliko sudionika istraživanja smatra da se ciljevi nacionalne obrazovne politike u najvećoj mjeri odnose na ishode učenja (učenička postignuća) i razvoju kompetencija učenika. Također, nekolicina sudionika istraživanja navodi da su ciljevi nacionalne obrazovne politike jednaki ciljevima europske obrazovne politike, to jest da hrvatska obrazovna politika nastoji promicati isto što i Europa. (10, M, OŠ)

Valja napomenuti da, osim što se teže uočava suglasje oko „ključnih riječi” kojima opisuju nacionalnu obrazovnu politiku, sudionici istraživanja često u svojim iskazima koriste priliku da iznesu kritiku nacionalnoj obrazovnoj politici te svjesno donose zaključak o nepoznavanju ciljeva nacionalne obrazovne politike. Takvi nalazi ne iznenađuju s obzirom na to da trenutačni društveno-politički kontekst upućuje na brojne izazove u kreiranju obrazovne politike s kojima se Hrvatska suočava već dulji niz godina.

Radim u ovoj školi već trideset dvije godine, trideset treća teče, ali eto, nažalost, ako ćemo biti iskreni, nisam prepoznao nikakav cilj kao strateško opredjeljenje obrazovnog sustava (...) Kod nas je to vrlo dinamično, pa se svake 4 godine nešto mijenja. (1, M, SŠ)

Vidimo da u biti nema obrazovne politike, da je hrvatski obrazovni sustav najmanje bitan svakom, kako i prijašnjim vladama pa i ovoj vladi. (...) Čak se u praksi možda provodi više toga nego u teoriji jer nema teorije. Jer se oni ne mogu dogovoriti kakva je teorija. (8, M, OŠ)

Ja zapravo uopće ne mogu vidjeti točan odgovor. Uh, nisam siguran. Evo stvarno nisam siguran. (...) Mislim da nam je obrazovna politika izgubljena, ne znam, ne vidim nikakav napredak otkad radim u školi. (9, M, SŠ)

Kada je riječ o percepciji europske obrazovne politike, rezultati istraživanja upućuju na to da su nastavnici geografije mnogo sigurniji što za njih taj pojam predstavlja, odnosno njihovi su odgovori na ovo pitanje precizniji, konkretniji i usuglašeni u odnosu za percepciju nacionalne obrazovne politike. Najčešće se kao prva asocijacija na pojam „europske obrazovne politike” nadovezuju pojmovi cjeloživotnog obrazovanja i mobilnosti (učenika, studenata i nastavnika), a zatim i pojmovi europskih vrijednosti (zajedništva, prihvatanja različitosti, tolerancije, demokracije, pluralizma i sl.) te zalaganja za učenje stranih jezika što je vidljivo iz sljedećih iskaza:

Promiče se cjeloživotno učenje, jednakost i aktivnije građansko društvo kroz uvođenje građanskog odgoja. Radi se na tome da naše učenike „doživimo” kao pojedince koje moramo osposobiti za život i da znaju što učiniti s informacijama koje su im na raspolaganju, a ne da nabubaju nešto napamet i onda to ponavljaj. (21, Ž, OŠ i SŠ)

Smatram da Europska unija želi promovirati neko opće zajedništvo. Koje su temeljne postavke Europske unije? Jednakost, solidarnost, ravnopravnost spolova, ravnopravnost svih vjerskih zajednica, jednostavno okupljanje mladih, aktivno sudjelovanje u radu Europske unije, obraćanje Europskoj uniji kroz njihove organe te približavanje malom čovjeku. Tako da... Mislim da su to neki glavni mehanizmi. Sad, koliko uspješno, to ćemo vidjeti. (7, M, OŠ)

Ipak, izvjestan broj sudionika istraživanja navodi da ne poznaje ciljeve europske obrazovne politike što se dijelom i očekivalo, s obzirom na to da su rezultati prikazani u okviru prethodne tematske cjeline pokazali nerazumijevanje odnosa nacionalne i europske obrazovne politike. Navode, primjerice, da *nisu proučavali sustave obrazovanja drugih europskih država* (17, Ž, OŠ); da *se nisu previše interesirali* (22, Ž, OŠ) te da su im *saznanja poprilično skromna jer nastavniku geografije europska obrazovna politika nije primarni interes niti dio programa* (9, M, SŠ). Ipak, i oni nastavnici koji eksplicitno navode da nisu dobro upoznati s europskom obrazovnom politikom, iznose svoje viđenje o ovoj temi te nerijetko pretpostavljaju da se europska obrazovna politika usmjerava na promicanje europskih vrijednosti, građanske kompetencije, mobilnost i provođenje projekata.

S obzirom na to da su mnogi sudionici istraživanja uglavnom uspješno prepoznali ključne ciljeve europske obrazovne politike, na sličan način prepoznali su i odrednice koncepta europske dimenzije u obrazovanju, dok su tek pojedinci izjavili da se nikada nisu susreli s ovim konceptom. Sudionici istraživanja, kada nastoje opisati što za njih podrazumijeva europska dimenzija u obrazovanju, često spominju unaprjeđenje međunarodne suradnje, mobilnosti i pokretljivosti europskog stanovništva, zatim uvažavanje europskih vrijednosti te njegovanje i promicanje europskog identiteta i svijesti da smo građani Europe.

Neki nastavnici nastojali su opisati kako ideju europske dimenzije u obrazovanju vide u svom predmetu, što je vidljivo iz sljedećih iskaza, a osobito je značajan posljednji iskaz nastavnika koji ističe da je u kontekstu rasprave o ovoj temi vrlo važno kritičko promišljanje:

Europska dimenzija u obrazovanju za mene predstavlja prirodan slijed poučavanja u gradivu geografije. U obradi uvijek ističem da treba poštovati tuđe i uživati u različitim mogućnostima koje jedan politički toliko iscjepkan prostor poput Europe nudi. (21, Ž, OŠ i SŠ)

Znači europska dimenzija u obrazovanju trebala bi omogućiti, ne samo stjecanje znanja o europskoj uniji i razvoj osjećaja pripadnosti građanskim vještina, nego i potaknuti na kritičko promišljanje o Europskoj uniji kroz učenje o temeljnim vrijednostima EU-a, utjecajima na vlastita prava i ljudskim pravima, o upravljanju EU-om i procesu donošenja odluka. (3, M, OŠ)

Promatrajući rezultate tematske analize u okviru ove tri podteme (percepcija nacionalne obrazovne politike, europske obrazovne politike i koncepta europske dimenzije u obrazovanju) može se zaključiti da su nastavnici geografije **uglavnom neuspješno prepoznali ključne elemente nacionalne obrazovne politike te uglavnom uspješno prepoznali ključne elemente koji se nastoje promicati europskom obrazovnom politikom⁴**. Može se zaključiti da na temelju toga imaju i jasniju predodžbu o tome što bi trebao podrazumijevati koncept europske dimenzije u obrazovanju. **Dijelom to može biti posljedica i neposrednog opažanja ili sudjelovanja u aktivnostima u radu škola.** Rezultati nastavnika geografije ponovo se mogu usporediti s drugim skupinama odgojno-obrazovnih djelatnika koji su sudjelovali o istraživanjima u sklopu ovog projekta te se može zaključiti da se njihove percepcije navedenog koncepta bitno ne razlikuju. Primjerice, pedagozi u hrvatskim osnovnim i srednjim školama koncept europske dimenzije u obrazovanju također najčešće povezuju s idejama europskih vrijednosti, razmjena učenika, višejezičnosti i mobilnosti, povezivanja i suradnje (Ledić, Miočić i Turk, 2016). Nastavnici geografije nisu dobro upoznati s ciljevima nacionalne obrazovne politike, međutim, svjesni su da je to dijelom posljedica jasno definirane i netransparentne vizije obrazovanja na nacionalnoj razini. Često se u kontekstu nacionalne obrazovne politike spominje sintagma „društvo znanja” ili „društvo koje uči”, a za pretpostaviti je da je to posljedica čestog isticanja ove sintagme u posljednjih desetak godina u javnom diskursu i

4 Procjena uspješnosti prepoznavanja ciljeva europske obrazovne politike može se, primjerice, utvrditi uvidom u Ugovor o Europskoj uniji (stupio na snagu 1993. godine). U poglavlju ugovora “Obrazovanje, strukovno osposobljavanje i mladi” navode se ciljevi: razvoj europske dimenzije u obrazovanju, osobito nastavom i popularizacijom jezika država članica; poticanje mobilnosti studenata i nastavnika, između ostalog, poticanjem akademskog priznavanja istovrijednosti diploma i trajanja studija; promicanje suradnje između obrazovnih ustanova; razvoj razmjene informacija i iskustava u vezi s pitanjima koja su zajednička obrazovnim sustavima država članica; poticanje razvoja razmjene mladih i razmjene društveno-pedagoških radnika; poticanje razvoja obrazovanja na daljinu.

raspravama o obrazovanju (Pastuović, 2006; Baranović, 2006). **U kontekstu ovih istraživačkih nalaza svakako bi valjalo dublje istražiti uzroke neprepoznavanja ciljeva nacionalne obrazovne politike među različitim dionicima odgojno-obrazovnih procesa.**

Percepcija osobne uloge i predmeta geografije u implementaciji koncepta europske dimenzije u obrazovanju

Iduća tematska cjelina tiče se percepcije uloge predmeta geografije te nastavnika geografije u kontekstu implementacije europske dimenzije u obrazovanju. Analiza upućuje na to da nastavnici primjećuju prostor za implementaciju europske dimenzije obrazovanja u nastavu geografije s obzirom na prirodu samog predmeta. Naime, kako se u kontekstu društvene geografije već pretpostavlja obrada sadržaja koji se odnose na Europu i Europsku uniju, svi se nastavnici tijekom svoje nastave dotiču ovih tema i po potrebi ažuriraju podatke.

Geografija kao predmet, po meni, idealna je polazna točka za uspješno uvođenje europske dimenzije u obrazovanju. Kroz geografiju učenici dobivaju informacije o načinu na koji su različite zajednice utjecale na promjene, bilo u obrazovanju ili općenito. Recimo, najlakše se to vidi na utjecaju same Europske unije. Osnivanjem Europske unije došlo je do ukidanja granica i do lakše mobilnosti građana. Samim time lakše je iskoristiti sve što se pruža unutar Europe. (14, Ž, SŠ)

Pa ovako... Europsku dimenziju u nastavi geografije može se uspješno promovirati konkretno u osnovnoj školi u sedmom razredu jer se učenici upoznaju s nastavnom cjelinom koja se odnosi na Europsku uniju kao najveću nadnacionalnu europsku integraciju, zatim se upoznaju s krugovima proširenja, s tijelima EU-a, upoznaju se s ciljevima – što su, znači, trenutačni ciljevi, što su konačni ciljevi Europske unije – tako da u sedmom razredu dolaze do tih nekakvih malo širih i općenitih spoznaja o Europskoj uniji, o prednostima, nedostacima Europske unije. (3, M, OŠ)

Osim sadržajno, ističu i važnost dodatnih aktivnosti, kao što su terenska nastava, sudjelovanje u projektima i sl. Svakako se primjećuje isticanje uloge nastavnika u kontekstu pristupa obradi sadržaja te njihove volje da posvete vrijeme i pažnju provođenju dodatnih aktivnosti kako bi učenike informirali o njihovim mogućnostima i pravima unutar Europske unije.

Možemo na nastavi jer nam je to konkretno povezano s gradivom koje radimo na nastavi. Možemo u sklopu tih projekata, možda čak kroz nekakvu suradnju s drugim školama unutar Europske unije. I kroz terensku nastavu u susjedne zemlje, kao što su Slovenija, Mađarska... Prošle su godine naši učenici išli na

advent u Beč. To se s njima odmah može povezati – Europska unija, što su vidjeli, kako su prešli granicu, jezik, koliko je važno poznavanje jezika, mogu napraviti nekakvo istraživanje, nekakav seminar, nekakav istraživački rad, prezentaciju... Tako da se može. Pogotovo na geografiji u sedmom i osmom razredu jer se baš konkretno rade takve slične stvari pa se onda može. (17, Ž, OŠ)

Dakle, uspijem spojiti države koje učimo s nečim što se nudi u gradu. Npr. ako učimo Italiju, ako se uspijemo organizirati, odemo makar u talijanski restoran. Ako je država Njemačka, znamo otići u trgovinu, npr. u DM, i naći pet njemačkih proizvoda. (19, Ž, SŠ)

Razvidno je da pojedini nastavnici ulažu dodatne napore kako bi učenicima približili teme povezane s Europskom unijom, pripremili ih za sudjelovanje na projektima mobilnosti i informirali ih o mogućnostima koje im se nude kao građanima Europe. S druge strane, primjećuje se i diskurs nastavnika koji smatraju da bi trebalo nešto raditi u tom smjeru, navode i moguće aktivnosti, ali se i dalje se ne upuštaju u ostvarenje takvih aktivnosti. Navedeno se može primijetiti u sljedećim iskazima:

O Europskoj uniji... da, mogu se organizirati terenski izlasci, recimo... Tu bi se trebalo baš puno pomučiti, sve to pripremiti, tipa odlazak u Europski parlament... U sedmom razredu radimo Europu pa bi to možda bilo zanimljivo. Ili posjetiti neki vulkan u Italiji, gledam sad neke bitne stvari... Ili, nemam pojma, nuklearnu elektranu u Finskoj, takve stvari. Treba... Moglo bi se, ali kažem, to... u geografiji je sve povezano s novcem. (16, Ž, OŠ)

I onda bi se trebalo uključiti u takve nekakve projekte, raditi nekakve, ne znam, projektne dane sa sličnim stvarima. Ne? To bi, u svakom slučaju, trebalo. (20, Ž, OŠ)

Najjednostavnije je napraviti nekakva predavanja, a ako samo napravim neko predavanje pa neku Power Point prezentaciju ili tako nešto, to im je već na vrh glave, oni to neće poslušati. To bi trebalo... Ha, to bi trebalo naći nešto što bi njima bilo... što bi im zapravo omogućilo da nešto od tih prava i mogućnosti odmah iskoriste. (9, M, SŠ)

Na kraju se može zaključiti da ne postoje već ustaljeni uzorci ponašanja nastavnika ili stavovi škola na nacionalnoj razini u kontekstu promicanja europske dimenzije u obrazovanju, već se načini implementacije europske dimenzije bitno razlikuju od škole do škole te od nastavnika do nastavnika pri čemu sve ovisi o tome koliko su oni zapravo voljni izdvojiti neko ekstra vrijeme (20, Ž, OŠ) pa čak i o tome kakva je netko osoba. (24, Ž, SŠ)

Nastavnici geografije važnost svoje uloge u kontekstu implementacije europske dimenzije primarno povezuju sa sadržajem predmeta kojemu je svojstvena tema Europe i Europske unije. Pojedini nastavnici geografije tako ističu da bi se oni primarno i više od drugih nastavnika trebali zalagati za promicanje europske dimenzije jer je to tema kroz cijeli sedmi razred (16, Ž, OŠ), jer je direktno povezano s gradivom geografije (17, Ž, OŠ), jer je jedan od osnovnih ciljeva geografije formirati svijest bilo regionalnoj, nacionalnoj i sad, otkad smo u Uniji, o nekakvoj toj pripadnosti Europskoj uniji (3, M, OŠ) i zato što geografija proučava prostor, odnose u državama, veze između pojedinih država, a time se na ovaj način ne bavi niti jedan drugi predmet (4, M, SŠ).

S druge strane, neki nastavnici geografije ističu podjednaku ulogu i odgovornost svih nastavnika koji unutar svojih predmeta mogu implementirati neke elemente europske dimenzije u obrazovanju.

Pa dobro... Mislim... Ne bih ja sad htio izdvajati geografiju. Svi bi na određen način trebali biti prisutni. Ne znam... I vjeronauk kroz religiju. Postoje različite religije, odnosno, u sklopu kršćanstva postoje različite vjere i tako dalje. Ne znam... Bilo da je to kroz, ne znam, povijest, različite kulturne prostore i tako dalje. Bilo da je to, ne znam, kroz biologiju, kroz kemiju i tako dalje. Kroz glazbu, recimo, što je djeci najbliže. Prema tome, ne vidim razloga zašto bih se ja, ovaj, zašto bismo mi u geografiji morali nešto posebno. (...) Svi moramo biti zajedno. (11, M, OŠ)

Pa mislim da bi idealno bilo kada bi se svi nastavnici jednako posvetili tome. Nije isto kada samo jedan nastavnik govori o tome da je važno gledati na sebe kao na građanina Europe ili kada ih govori više. Važno je kolektivno raditi na razvijanju svijesti, što je, iskreno, u Hrvatskoj malo teže postići. (14, Ž, SŠ)

Zapravo, to je tema koja se može provući kroz puno predmeta u školi, počevši od sata razrednog odjeljenja, etike, vjeronauka, povijesti, politike i gospodarstva, čak i kroz sociologiju, premda se većinom naglasak stavlja na geografiju. Dakle, očekuje se da se geografi bave s tim, premda je to pitanje koje se može provući kroz sve. Može se provući kroz hrvatski jezik, engleski jezik, njemački jezik, talijanski – dakle, što god neka škola uopće nudi. (18, Ž, SŠ)

Iako se u nacionalnim okvirima ne pronalaze istraživanja koja su ispitivala važnost predmeta i nastavnika geografije u kontekstu promicanja europske dimenzije, potencijal geografije prepoznaju ne samo sudionici ovog istraživanja nego i pojedini autori u međunarodnom znanstvenom prostoru. Resnik Planinc (2012) tako u svom istraživanju primjećuje da mladi o Europskoj uniji i Europi najviše uče na predmetu geografije te autorica geografiju ističe kao jedan od najvažnijih predmeta

za promicanje europske dimenzije. Faas (2011) analizirajući kurikulume predmeta povijesti, geografije i građanskog odgoja u Grčkoj, Njemačkoj i Engleskoj primjećuje da se kroz predmet geografije često mogu vrlo jasno pratiti promjene u društvenoj stvarnosti te da se ideje inkluzije i multikulturalnosti najčešće pronalaze u kurikulumima geografije i građanskog odgoja za razliku od češće etnocentrične orijentacije predmeta povijesti. Nadalje, Mentz (2007) taksativno navodi deset razloga zbog kojih bi se kroz predmet geografije trebalo poučavati europsku dimenziju polazeći od jednostavnih razloga kao što su: zato što živimo u Europi i zato što smo europski građani te zato što je Europa multikulturalna i višejezična. Na kompleksnijoj razini autor ističe ulogu europske dimenzije u kontekstu geografskog promišljanja utemeljenog na kontrastima, razvoja europskog identiteta i povezivanja europskog i nacionalnog identiteta radi zrelijeg razmišljanja mladih ljudi te u kontekstu pozicioniranja Europe u svijetu. Slijedom navedenog, može se zaključiti da je geografija predmet kroz koji se europska dimenzija može uspješno implementirati što se uočava i u izjavama nastavnika geografije koji su sudjelovali u istraživanju. Međutim, dodatno valja istražiti i koji su glavni izazovi s kojima se susreću nastavnici geografije u promicanju i implementaciji europske dimenzije u predmet geografije.

Percepcija izazova implementacije europske dimenzije u obrazovanju

Posljednja tematska cjelina obuhvaća, kao što je najavljeno, izazove koje su nastavnici geografije koji su sudjelovali u istraživanju prepoznali u kontekstu implementacije europske dimenzije u obrazovanju u nastavu geografije. Izazovi su raznoliki i mnogobrojni, a nastavnici najčešće spominju (ne)zainteresiranost i (ne)informiranost učenika o tim temama, udžbenike koji su uglavnom koncipirani tako da predstavljaju činjenično znanje, nedostatak različitih resursa (vrijeme, financije, materijalno-organizacijski uvjeti) te pristup obradi takvog sadržaja. Iako pojedini nastavnici procjenjuju da su njihovi učenici informirani o temama u kontekstu europske dimenzije u obrazovanju, više je onih nastavnika koji smatraju da učenici zapravo nisu dovoljno informirani ni zainteresirani za navedene teme. Razloge njihove neinformiranosti i nezainteresiranosti djelomično vide u tome što ih takve teme uglavnom ne zanimaju, što se uočava u sljedećim iskazima:

Informiranost je nikakva. Oni čak ne poznaju svoja prava iz pravilnika o ocjenjivanju. Tu često nastaju dubioze, a kamoli, recimo, nešto drugo izvan toga. Znači, djeca su slabo informirana, iako su uvjerena u suprotno. Znači to je jedna zabluda koju imaju. Većina njih ne zna ni... ne znam, da bi trebalo izaći na izbore, ispuniti svoju građansku dužnost... znači, ne znaju svoja prava u okviru Hrvatske, i obveze, a kamoli da govorimo o nekim vanjskim granicama. Slabo. (16, Ž, OŠ)

Jako mala. Jako mala. I jedino kad će se oni potruditi upoznati onda je kada dobiju domaću zadaću. Npr. kada ja kažem „napišite mi domaću zadaću o pozitivnim i negativnim stranama ulaska Hrvatske u Europsku uniju”, tek onda. I to je isto onda „šta, kako, zašto”, „šta to mene briga”, „šta to meni treba”, i onda vam je to vječna borba. (19, Ž, SŠ)

Osim što nastavnici primjećuju da učenike ne zanimaju teme koje se odnose na Europu i Europsku uniju, izazov koji se javlja povezan je i s obiteljskim ozračjem. Naime, nastavnici primjećuju da učenici već dolaze s formiranim stavovima koji se onda teško mijenjaju u školskom kontekstu. Zbog navedenog se javljaju razlike između učenika čiji roditelji putuju, otvoreni su za druge ljude te onih učenika čiji roditelji ne putuju i bili su, primjerice, izdavno pogođeni ratnim zbivanjima. Učenici, prema sudu nastavnika, slijede primjer svojih roditelja te je nastavnicima stoga teško obrađivati sadržaje koji su na neki način vrijednosno obojeni.

Da. Rekla bih velikim dijelom da, pogotovo što roditeljska frustracija i identifikiranje s jednom političkom opcijom, a to je vrlo često desna, ima veze i s njihovim neuspjehom u životu i trenutačnom frustracijom zbog toga što su ili nezaposleni ili su invalidi rata ili im je netko poginuo, nestao u ratu... To se sve onda manifestira na roditeljima, a poslije nažalost uspješno prenosi na djecu jer djeca slijede primjer, a ne toliko teoretiziranje roditelja. Jednostavno preuzmu te emocije na sebe. Uglavnom, desna opcija jako je izražena, što je paradoksalno ako znamo da jako puno djece sluša cajke. Neobično. Evo, to bih voljela da netko istraži. (16, Ž, OŠ)

Ja se kao profesor mogu jako truditi, ali vi kod mene na nastavu već dođete kao poluformirana osoba. Dakle, vi dođete u srednju školu s 15 i ja ne mogu promijeniti nešto što ste vi doma već 15 godina slušali. Ja vam mogu pokušati proširiti obzore, naučiti vas da razmišljate izvan okvira, ali to je mizerno, jako, jako mizerno u današnje doba. Pogotovo kod djece koja su poslijeratna ili su im roditelji bili u ratu ili netko od rodbine. (19, Ž, 33)

Ako su u obitelji branitelji, teško ću ja Srbiju obraditi bez ikakvih: „A ja to neću raditi!”, ja ovo, ja ono. Isto tako, ako su malo ovako, ljubitelji Thompsona, onda... opet „A NDH, ustaše...” ovako, onako. (20, Ž, OŠ)

Nastavnici se osvrću i na izazov povezan s dobi učenika. Naime, ističu kako su učenici u osnovnoj školi ili u prvim razredima srednje škole još uvijek nezreli te da iz tog razloga ne pokazuju interes za teme Europske unije, prava i odgovornosti europskih građana i slično. U završnim razredima srednje škole više se angažiraju oko ovih tema jer razmišljaju o studiranju ili radu u zemljama Europske unije.

Da, možda su oni u osnovnoj školi još premali za takvo nešto jer ne znaju što ih zanima, oni ne znaju koju će srednju školu upisati za mjesec dana, a kamoli

nešto šire od toga, ali jako je malo djece definirano već sada i znaju što žele, tako da možda tek kasnije, krajem srednje škole. Na početku fakultetskog obrazovanja moglo bi se nešto intenzivnije raditi po tom pitanju jer sada su ipak premali i oni jednostavno nemaju viziju toga u kojem smjeru bi mogli i što bi ih moglo zanimati jer njih sad zanimaju samo igrice, sve ostalo je nebitno, ali stvarno. (15, Ž, OŠ)

Pa učenici u višim razredima, znači treći, četvrti razred gimnazije, kad mi s njima radimo Europsku uniju kao integraciju i sve ovo što sam ranije navela, apsolutno da! Oni su definitivno svjesni toga i svjesni su prednosti koje su dobili s članstvom Hrvatske u Uniji. (19, Ž, SŠ)

U pogledu (ne)zainteresiranosti i (ne)informiranosti učenika nameće se zaključak da je razina interesa individualna, da ovisi o više faktora i uglavnom se intenzivnije javlja u trenutku kada učenici počnu razmišljati o mogućnosti studiranja ili rada u zemljama Europske unije.

Nadalje, izazov koji nastavnici također često ističu u kontekstu implementacije europske dimenzije u nastavu geografije povezan je s *udžbenicima koji se nisu mijenjali od 1996./97. (25, Ž, SŠ)*, u kojima se prezentira *faktografija (20, Ž, OŠ)*, što je obeshrabrujuće i za nastavnike i za učenike. Nastavnici su uglavnom općenito kritični u pogledu nacionalnog sustava obrazovanja koji po njihovom mišljenju ne potiče razvoj kritičkog mišljenja kod učenika te stjecanje praktičnih znanja i razvoj kompetencija te se kurikularna reforma često ističe kao potencijalno rješenje ovakvih i sličnih izazova:

Ovako... ja iskreno toplo očekujem novi kurikulum. Iskreno, malo sam nezadovoljan postojećim načinom učenja geografije, a to je malo enciklopedijski način učenja, dakle, velika količina informacija koje se uče, usudio bih se reći, na malo dosadan način i neatraktivan učenicima. (5, M, OŠ)

Nadalje, nastavnici uz navedene izazove primjećuju i nedostatak resursa, kao što su vrijeme, financije i materijalno-organizacijski uvjeti za implementaciju europske dimenzije u nastavu geografije. Financijski je riječ o izazovima u organizaciji, primjerice terenske nastave pri čemu *svaki terenski izlazak u nastavi još uvijek pokrivaju roditelji (16, Ž, OŠ)*, što za roditelje može biti preskupo. Dodatni je izazov i vrijeme za dubinsku obradu sadržaja povezanih s EU-om jer je *nastavnih sadržaja sve više, a malo je vremena da ih se sve obradi (2, M, SŠ)*, kao i zbog toga što se tek *krajem petog, početkom šestog mjeseca uči o Europskoj uniji i ulozi koju ima u svijetu, a to bi trebalo biti puno opširnije i važnije (3, M, OŠ)*. Na navedeno se nadovezuju i materijalno organizacijski uvjeti koji se javljaju kao opći izazov za škole, a spominju se konkretno i u kontekstu implementacije europske dimenzije u obrazovanju u nastavu geografije. Naime, zanimljivo je napomenuti da nastavnici u razgovoru o implementaciji europske dimenzije u obrazovanju često govore i o

uporabi IK tehnologije i interaktivnim metodama učenja i poučavanja pa je školama u kojima su zadovoljeni materijalno-organizacijski uvjeti lakše implementirati i europsku dimenziju u nastavu geografije.

Sreća da u svakom razredu imamo i kompjuter i projektor, tako da to omogućuje inovacije u učenju, pa možemo puštati filmiće, možemo upotrebljavati interaktivne karte, svašta nešto, tako da nam je ta tehnologija omogućila tu nekakvu primjenu, ali nisu sve škole u mogućnosti da to imaju. Tako da je to jedna od velikih zapreka, vjerojatno bi i druge škole puno brže prihvatile te trendove učenja kada bi samo imale infrastrukturu. Negdje materijalni uvjeti zaista nisu zadovoljeni. (13, Ž, SŠ)

Znači, ja u školi imam jedan laptop, i to je to. (...) Informatičku učionicu imamo jednu, i ne možemo je koristiti bilo kad, recimo, da bih s djecom možda tražila nekakve podatke i slično. Knjižnice su opremljene kako koja. Tako da, što se tiče tih nekih stvari, istraživačkog rada i slično, mislim da tu dosta zaostajemo. (...) Na papiru je to sve lijepo napravljeno, ali stvarnost je drugačija. Nemamo sredstava. (20, Ž, OŠ)

Iako rjeđe, nastavnici također smatraju da nije cilj bezrezervno promicati europsku dimenziju u nastavi geografije, nego da je potrebno govoriti i o negativnim stranama europskih integracija i Europske unije općenito. U tom smislu obradi gradiva o europskom prostoru treba pristupiti oprezno i savjesno.

Pa sigurno da je moguće promovirati, međutim ne možemo zanemariti sve one druge negativne konotacije koje su posljedice jer svaka medalja ima lice i naličje. Kratkoročno to izgleda dobro, a kakva je primjena toga u praksi. I ako vodi nekakvom raspadanju sustava koji postoji, onda mislim da promocija nije svrsishodna. (1, M, SŠ)

Izazovi koje su istaknuli nastavnici geografije koji su sudjelovali u istraživanju u određenom obliku i opsegu javljaju se i u pojedinim radovima autora kao što je Halocha (2003) koji ispituje načine promicanja europske dimenzije u nastavi geografije imajući u vidu moguću zamku promicanja eurocentrizma umjesto europske dimenzije u obrazovanju. Autor između ostalog ističe važnost uvođenja ideje bogatog kulturološkog naslijeđa Europe, kao i kontraste koji su primjetni unutar Europe, zatim osvježavanje ideje europskog građanstva, ali i analize vrijednosti i stavova prisutnih u različitim europskim zemljama. Na praktičnoj razini autor predlaže i da se u nastavu geografije uključi roditelje i prijatelja učenika koji dolaze iz različitih europskih zemalja ili često putuju po europskim zemljama, kao i poticanje sudjelovanja u projektima koji omogućuju razmjene i posjete ravnatelja, nastavnika i učenika. Winter (2003) istražuje kulturološku pristranost u udžbenicima geografije, ističući važnost sposobnosti nastavnika da kritički pristupi predstavljenom sadržaju te da potiče učenike da postavljaju pitanja i kritički promišljaju o sadržaju, umjesto da

pasivno prihvaćaju znanje geografije propisano kurikulumom i predstavljeno u udžbenicima. Sve navedeno Morgan (2008: 287) opisuje u okviru „kritičnih geografija Europe”. Svi navedeni autori predloženim aktivnostima i pristupima pokušavaju, između ostalog, doskočiti izazovima implementacije europske dimenzije u nastavu geografije koje su djelomično prepoznali i sudionici ovog istraživanja. Iako nastavnici navode nedostatak resursa za uspješnu implementaciju europske dimenzije u nastavu geografije, kao što su financije, vrijeme ili materijalno-organizacijski uvjeti, čini se da se izazovi većinom odnose na nezainteresiranost učenika za temu, njihovu dob, obiteljsko okruženje te udžbenike i pristupe obradi ovih sadržaja. Pritom vrijednosna obojenost tema povezanih s Europskim prostorom i Europskom unijom za nastavnike predstavlja jedan od većih izazova, a ideja „kritičnih geografija Europe” može biti jedno od potencijalnih rješenja.

Zaključak

U ovom radu nastojala se otvoriti tema koja je nedovoljno istražena u nacionalnom obrazovnom prostoru te su sljedeća istraživačka pitanja služila kao polazište u istraživanju:

1. Kako nastavnici geografije percipiraju promjene u sustavu obrazovanja nakon ulaska Hrvatske u EU?
2. Kako nastavnici geografije percipiraju europsku i nacionalnu obrazovnu politiku i koncept europske dimenzije u obrazovanju?
3. Može li se i na koji način koncept europske dimenzije u obrazovanju implementirati u rad nastavnog predmeta geografije?

Istraživačka pitanja postavljena su u svrhu istraživačke logike prema kojoj će nastavnici geografije, ako percipiraju promjene u obrazovanju nakon ulaska u EU te znaju što proklamira europska, a što nacionalna obrazovna politika i što je uopće koncept europske dimenzije u obrazovanju, imati i ideju o tome na koji je način moguće implementirati ovaj koncept unutar predmeta geografije. Recipročno, veća je vjerojatnost da će više izazova u implementaciji europske dimenzije u nastavu geografije imati nastavnici koji ne percipiraju promjene, ne poznaju europsku i nacionalnu obrazovnu politiku te ne poznaju dovoljno dobro koncept europske dimenzije u obrazovanju.

U kontekstu promjena u obrazovnom sustavu nakon ulaska Hrvatske u EU nastavnici geografije koji su sudjelovali u ovom istraživanju različito vide te promjene. Dio sudionika uopće ne primjećuje promjene i pritom su prilično kritični u pogledu sustava koji je zastario i koji se ne mijenja usprkos neučinkovitosti. Zanimljivo je da se unutar ove skupine sudionika javljaju se pojedinci koji ističu da promjena nema,

iako tijekom intervju a nabrajaju različite programe i projekte koji su povezani s članstvom Hrvatske u EU-u. Dio sudionika primjećuje promjene, ali se razlikuju po važnosti koju pridaju tim primijećenim promjenama. U ovom kontekstu najčešće se ističe sudjelovanje u europskim projektima koje je donijelo članstvo Hrvatske u EU-u. Usprkos različitim percepcijama, nastavnici uglavnom primjećuju da se događaju neke promjene na razini škole ili predmeta i one se češće percipiraju kao pozitivne.

U kontekstu shvaćanja europske i nacionalne obrazovne politike može se zaključiti da nastavnici jasnije percipiraju i mogu konkretnije objasniti što se promiče europskom obrazovnom politikom, za razliku od one nacionalne. Ovakav nalaz ne iznenađuje s obzirom na nedavna zbivanja u nacionalnoj obrazovnoj politici, osobito u kontekstu provedbe cjelovite kurikularne reforme. Budući da nastavnici jasnije opisuju što se promiče europskom obrazovnom politikom, oni uspijevaju i razmjerno dobro definirati što podrazumijeva europska dimenzija u obrazovanju i nema mnogo onih koji se nikada nisu susreli s konceptom. S obzirom na predstavljenu istraživačku logiku bilo bi za očekivati da će u skladu s navedenim nastavnici prepoznati i uspješno implementirati koncept europske dimenzije u nastavu geografije, osobito uzimajući u obzir važnost predmeta geografije za implementaciju europske dimenzije, što ističe nekolicina autora (Mentz 2007; Faas, 2011; Resnik Planinc, 2012).

Međutim, odgovor na posljednje istraživačko pitanje nije tako jednostavan. Naime, može se zaključiti da nastavnici geografije prepoznaju svoju ulogu i ulogu predmeta koji predaju u kontekstu promicanja europske dimenzije, međutim, oni u procesu implementacije prepoznaju različite izazove (nezainteresiranost učenika, zastarjeli udžbenici, nedostatak financija, vremena, organizacijsko-materijalnih uvjeta te pristup obradi ovih tema). Osim toga, valja istaknuti da sudionici istraživanja cjelovitu kurikularnu reformu percipiraju kao dugo očekivano rješenje brojnih izazova u radu škola. S obzirom na sve navedene izazove, prepoznaje se izvjestan *status quo* u pogledu institucionalne potpore implementaciji europske dimenzije u obrazovanju, odnosno sve je prepušteno pojedinim nastavnicima i njihovoj motivaciji i angažiranosti. Naposljetku valja istaknuti da pristup koji zastupa „kritičke geografije Europe” nastavnicima može pomoći u implementaciji europske dimenzije u nastavu geografije, kao i da se uspješnije nose s utvrđenim izazovima.

Literatura

1. Agencija za mobilnost i programe Europske unije (2016). *K internacionalizaciji obrazovanja – Sudjelovanje Republike Hrvatske u Programu*. Zagreb: AMPEU.
2. Baranović, B. (2006). *Društvo znanja i nacionalni kurikulum za obvezno obrazovanje*. Zagreb: IDIZ.

3. Diestro Fernández, A. (2014). The future of European education: A political strategy & four action areas. *European Journal of Futures Research*, 2(1), 49.
4. Europski parlament (2016). *Rezolucija Europskog parlamenta od 12. travnja 2016. o učenju o EU-u u školama*.
5. Faas, D. (2011). The nation, Europe, and migration: A comparison of geography, history, and citizenship education curricula in Greece, Germany and England. *Journal of Curriculum Studies*, 43(4), 471–492.
6. Halocha, J. (2003). The European dimension in primary education. U: D. Tilbury i M. Williams, (ur.). *Teaching and learning geography*, str. 231–240, London/ New York: Routledge.
7. Issitt, J. (2004). Reflections on the study of textbooks. *History of Education*, 33(6), 683–696.
8. Ledić, J., Miočić, I., i Turk, M. (2016). *Europska dimenzija u obrazovanju: pristupi i izazovi*. Rijeka: Filozofski fakultet u Rijeci.
9. Mentz, O. (2007). Europe Matters! 10 Reasons why school Geography should teach a European Dimension. *Teaching geography in and about Europe*, 25–35.
10. Miočić, I., i Turk, M. (2017). Školski pedagozi: nositelji (europskih) promjena u obrazovanju? U: M. Turk, S. Kušić, K. Mrnjauš i J. Zloković (ur.). *Suvremeni izazovi u radu (školskog) pedagoga – Zbornik u čast Stjepana Staničića*, str. 94–113., Rijeka: Filozofski fakultet u Rijeci.
11. Morgan, J. (2008). Contesting Europe: representations of space in English school geography. *Globalisation, Societies and Education*, 6(3), 281–290.
12. Pastuović, N. (2006). Kako do društva koje uči. *Odgojne znanosti*, 8(12), 421–441.
13. Pingel, F. (2010). *UNESCO guidebook on textbook research and textbook revision*. Paris/Braunschweig: UNESCO.
14. Potkonjak, S. (2014). *Teren za etnologue početnike*. Zagreb: Hrvatsko etnološko društvo.
15. Resnik Planinc, T. (2012). Evropska dimenzija in evropska identiteta z vidika pouka geografije v Sloveniji. *Dela*, 37, 5–25.
16. Ryba, R. (1992). Toward a European dimension in education: intention and reality in European Community policy and practice. *Comparative Education Review*, 36(1), 10–24.
17. Savvides, N. (2008). The European dimension in education: Exploring pupils' perceptions at three European Schools. *Journal of Research in International Education*, 7(3), 304–326.

18. Turk, M. i Ledić, J. (2014). Kompetencije europske dimenzije u obrazovanju: stavovi studenata. *Pedagogijska istraživanja*, 10(2), 187–199.
19. Turk, M. i Ledić, J. (2015). Croatian School Teachers' Familiarity with The European Dimension In Education. *The Turkish Online Journal of Educational Technology, Special Issue*, 2146–7242.
20. Turk, M., Miočić, I., Marinović, M., Turković, I., i Ledić, J. (2015). Croatian Students' Awareness, Understanding and Attitudes Regarding European Dimension in Education. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 174, 862–869.
21. Winter, C. (2003). Ethnocentric bias in geography textbooks: a framework for reconstruction. U: D. Tilbury i M. Williams, (ur.). *Teaching and learning geography*, str.180–188., London/New York: Routledge.

O autoricama

Ivana Miočić, mag. paed., asistentica je na Odsjeku za pedagogiju Filozofskog fakulteta u Sveučilišta Rijeci. Diplomirala je na Filozofskom fakultetu Sveučilišta u Rijeci 2015. godine s diplomskim radom o europskoj dimenziji u obrazovanju. Od 2016. godine upisana je na Poslijediplomski doktorski studij pedagogije na Sveučilištu u Rijeci i zaposlena je na Filozofskom fakultetu na suradničkom radnom mjestu asistentice u okviru „Projekta razvoja karijere mladih istraživača – izobrazba novih doktora znanosti” Hrvatske zaklade za znanost. Njezini istraživački interesi povezani su s europskom dimenzijom u obrazovanju, visokim obrazovanjem i sveučilišnom nastavom.

Bojana Vignjević Korotaj asistentica je na Odsjeku za pedagogiju Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Rijeci te je na istom Odsjeku i doktorandica na Poslijediplomskom doktorskom studiju pedagogije. Završila je diplomski studij pedagogije i engleskog jezika i književnosti također na Filozofskom fakultetu Sveučilišta u Rijeci. Svoje dosadašnje radno iskustvo stjecala je radeći kao pedagoginja u učeničkom domu te kao nastavnica engleskog jezika u obrazovanju odraslih. Njezini istraživački interesi povezani su s visokim obrazovanjem, strukovnim obrazovanjem te pitanjima profesionalnog identiteta akademskih i odgojno-obrazovnih djelatnika.

**„Pričaš farsi! Ali, kako?”
intervencijski akcijsko-
istraživački model uključivanja
djece izbjeglica u hrvatski
odgojno-obrazovni sustav**

“You speak Farsi! But how?”
the bottom-up action research
model of the integration of
refugee children in the Croatian
education system

Marija Bartulović

Sveučilište u Zagrebu, Filozofski fakultet, Zagreb, Hrvatska
University of Zagreb, Faculty of Humanities and Social Sciences,
Zagreb, Croatia
mbartulo@ffzg.hr

Ana Širanović

Sveučilište u Zagrebu, Filozofski fakultet, Zagreb, Hrvatska
University of Zagreb, Faculty of Humanities and Social Sciences,
Zagreb, Croatia
amarkovi@ffzg.hr

Sažetak

U prvome dijelu ovoga rada daje se pregled najnovijih politika i pristupa obrazovanju djece izbjeglica te se identificiraju i kritički komentiraju ključne točke prijedora oko njihova prava na obrazovanje, dok se u drugome dijelu predstavlja *intervencijski akcijsko-istraživački model* uključivanja djece čiji su roditelji tražitelji međunarodne zaštite ili su tu zaštitu u Hrvatskoj već ostvarili u jednu zagrebačku osnovnu školu. Radi se o nizu *ad hoc*, odnosno *odozdo prema gore* intervencija osmišljenih u cilju pružanja podrške, prije svega integriranim učenicima i njihovim nastavnicima, a potom i drugim dionicima odgojno-obrazovnoga procesa. Implementirane intervencije obuhvaćaju neposrednu asistenciju tijekom nastavnoga procesa, sustavno praćenje i evaluaciju kvalitete integracije u obliku refleksivnih dnevnika i supervizijskih sastanaka te aktivnosti usmjerene na upoznavanje učenika izbjeglica kao cjelovitih osoba i stvaranje pedagoških situacija za njihovo smisleno uključivanje u nastavne i izvannastavne aktivnosti. Rad završava nizom preporuka za razvoj sustavnoga uključivanja djece izbjeglica u hrvatski odgojno-obrazovni sustav, nastalih na temelju kritičke analize implementiranoga akcijsko-istraživačkog modela.

Ključne riječi: obrazovanje izbjeglica; inkluzija; dispozicije nastavnika; pedagoški odnos; intervencijski akcijsko-istraživački model

Abstract

In the first part of the paper, we provide an overview of the recent policies and approaches to refugee education, as well as identify and critically comment on the key aspects of the differing views on the refugees' right to education. In the second part of the paper, we present a bottom-up action research model of the integration of children whose parents are the seekers of international protection or were granted asylum in Croatia, which was implemented in one primary school in Zagreb. The model comprises of a series of *ad-hoc*, *bottom-up* interventions designed to primarily provide the educational support to the integrated refugee students and their teachers, but also to other stakeholders in the educational process. These interventions include direct assistance to the refugee students during class, the systematic monitoring and evaluation of the quality of integration in the form of reflexive diaries and supervisions, as well as the activities designed with the aim of getting to know the refugee students as complete persons and creating the pedagogical situations for their meaningful inclusion in the curricular and extracurricular activities. In the conclusion of the paper, we provide recommendations for the development of the systemic inclusion of refugee children in the Croatian education system, based on the critical analysis of the implemented model.

Key words: refugee education; inclusion; teachers' dispositions; pedagogical relationship; bottom-up action research model

Uvod

Ovaj tekst predstavlja svojevrsno eksplorativno istraživanje vlastitih profesionalnih identiteta i teorijsko-praktične dijalektike u odnosu na specifičan pedagoški izazov ili, posegnemo li za naslovom ove publikacije, u odnosu na suvremeni izazov nastavničke profesije, odnosno kvalitetnu (obrazovnu) inkluziju učenika izbjeglica. Konkretnije, u tekstu opisujemo proces razvoja intervencijskoga akcijsko-istraživačkog modela nastalog kao odgovor na potrebu za podrškom jednoj zagrebačkoj osnovnoj školi u koju je od siječnja 2017. godine integrirano u prosjeku dvadesetak učenika¹ čiji su roditelji tražitelji međunarodne zaštite ili su tu zaštitu u Hrvatskoj ostvarili. Model smo konceptualizirale u sklopu kolegijā o interkulturnome obrazovanju², a vrijedan doprinos njegovu osmišljavanju dale su i organizacije civilnoga društva³ usmjerene na obrazovanje, dok su u njegovoj implementaciji neposredno sudjelovali studenti prve godine diplomskoga studija pedagogije akademske godine 2016./2017.⁴ i stručni tim škole.

1 Broj učenika izbjeglica stalno varira jer neki učenici odlaze (što zbog dobivanja negativnoga odgovora na zahtjev za azil, što u potrazi za boljim uvjetima života u drugim državama Europske unije, što zbog povratka kući), dok istodobno dolaze novi učenici.

2 Radi se o kolegijima *Osnove interkulturalne pedagogije* nositeljice doc. dr. sc. Marije Bartulović i *Interkulturalizam i obrazovanje* nositeljice prof. dr. sc. Vedrane Spajić-Vrkaš, koji se izvode na prvoj godini diplomskoga studija pedagogije na Filozofskome fakultetu Sveučilišta u Zagrebu. Prvi kolegij u cijelosti izvodi doc. dr. sc. Marija Bartulović, dok u drugome kolegiju predavanja izvodi prof. dr. sc. Vedrana Spajić-Vrkaš, a seminare dr. sc. Ana Širanović.

3 CMS, Centar za mirovne studije organizacija je koja je među prvima odgovorila na opisanu situaciju organiziranjem pripremnih radionica za nastavnike i drugih oblika podrške inkluziji učenika izbjeglica te je posredovala u našem povezivanju sa školom i pružala nam stalnu podršku. Uz CMS, okupljene oko istoga cilja susrele smo i druge organizacije – *Are you Serious*, *Korak po korak*, *JRS – Isusovačka služba za izbjeglice* – čiji je angažman multiplikacija empirijske potvrde velikoga potencijala organizacija civilnoga društva u unapređenju kvalitete odgojno-obrazovnoga sustava (Van Driel, Darmody i Kerzil, 2016).

4 U radu se opisuje prva verzija modela te iskustva iz prve godine njegove implementacije. Za vrijeme pisanja ovoga rada u tijeku je bila druga implementacijska godina (akademska godina 2017./2018.) u kojoj je model, na temelju kritičke refleksije prošlogodišnjih iskustava, u određenoj mjeri modificiran. U konceptualnome doradivanju te praktičnoj implementaciji akademske godine 2017./2018. uz autorice rada aktivno je sudjelovala i prof. dr. sc. Vedrana Spajić-Vrkaš, koja je prethodne akademske godine bila na slobodnoj studijskoj godini, zbog čega je te godine njezina uloga bila savjetnička.

Model se sastoji od niza *ad hoc*, odnosno *odozdo prema gore* intervencija osmišljenih u cilju pružanja podrške, prije svega integriranim učenicima i njihovim nastavnicima, a potom i drugim dionicima odgojno-obrazovnoga procesa. Intervencije obuhvaćaju *neposrednu asistenciju* tijekom nastavnoga procesa, *sustavno praćenje i evaluaciju kvalitete integracije* u obliku refleksivnih dnevnika i supervizijskih sastanaka, *osmišljavanje i provedbu radionica* za učenike, njihove obitelji i nastavnike te *izradu studija* o nedavnome migrantskom valu, pravnome okviru zaštite prava izbjeglica i tražitelja međunarodne zaštite te osobitostima društvenoga, političkoga i kulturnoga konteksta zemalja iz kojih učenici dolaze. U nastavku teksta predstavljamo spomenute intervencije, ne zadržavajući se samo na razini deskripcije, već težeći razotkrivanju i razumijevanju njihove etiologije, pri čemu detaljnije razmatramo naše nastavničke identitete, specifičnost društvenoga konteksta u kojemu se pedagoška intervencija odvija, kao i rezultate teorijskih i empirijskih istraživanja koja se bave obrazovanjem djece izbjeglica, a čiji broj, zbog nedavne migrantske krize i aktualnosti teme, naočigled raste iz dana u dan. Dakle, vodeći se poželjnim karakteristikama izvješćivanja o akcijskim istraživanjima, u strukturiranju teksta kombiniramo naraciju, deskripciju i analizu kako bismo što detaljnije opisale „kako smo napredoval[e] (odakle smo pošl[e] i zašto, što smo učinil[e] i zašto, gdje smo završil[e] i što to znači za nas)” (Winter i Munn-Giddings, 2001; prema Bognar, 2006: 61).

Razmišljajući o fokusu i strukturi rada koji bi najbolje odgovarali specifičnostima teme o kojoj pišemo, razmatrale smo više mogućnosti, a izbor je pao na *pedagoški odnos* kao temeljnu gradivnu jedinicu naših intervencija u praksi i ovoga teksta. Posezanje za *kamenom temeljcem* pedagoškoga pojmovnika smatramo logičnim odabirom u nastojanju sintetiziranja ideja i praksi o kojima želimo govoriti, a u čiji smo proces transformiranja svakodnevno duboko uvučene i čije nam je meta-reflektiranje zbog toga osobito izazovno. Odabirom pedagoškoga odnosa kao leće za meta-refleksiju upućujemo i na supstancijalnu pedagošku legitimnost ove teme, koju dijelimo u tri različito akcentirane cjeline. U prvoj cjelini opisujemo kontekst i karakteristike odnosa prema učenicima izbjeglicama; u drugoj cjelini kroz razmatranje refleksivnosti nastavnika kao sastavnica kvalitetnoga pedagoškog odnosa predstavljamo glavninu našega intervencijskog akcijsko-istraživačkog modela; dok u trećoj cjelini razmatramo mogućnost ekstenzije pedagoškoga odnosa na razinu (lokalne) zajednice kao konteksta u kojemu škola postoji, a ukupnost iskustva vezanoga za ovu temu nastojimo artikulirati u obliku konkretnih smjernica za sveobuhvatan, holistički pristup inkluziji izbjeglica. Svaku cjelinu povezujemo s jednim od tri središnja problema koji obilježavaju obrazovna iskustva učenika izbjeglica kako ih u pregledu stanja njihova obrazovanja donosi Dryden-Peterson (2015, 2016), autorica koja se ovom temom na sustavan način bavi gotovo dva desetljeća, a to su: jezične barijere, pedagogija usmjerena na nastavnika i diskriminacija u školskome okruženju. Tekst završavamo nizom preporuka za razvoj sustavnoga uključivanja djece izbjeglica u hrvatski odgojno-obrazovni sustav, nastalih na temelju kritičke analize implementiranoga modela.

Dijete stranac – društveno-politički kontekst i karakteristike odnosa prema učenicima izbjeglicama

U posljednja dva desetljeća globalna populacija nedobrovoljno raseljenoga stanovništva (uslijed progona, sukoba, nasilja i povreda ljudskih prava) drastično je porasla – 1997. godine na svijetu je bilo 33.9 milijuna ljudi koji su bili prisiljeni napustiti svoje domove, dok je u 2016. godini taj broj dosegnuo rekordnih 65.6 milijuna. Veći dio ovog porasta dogodio se u razdoblju od 2012. do 2015. godine kao posljedica, ponajprije, rata u Siriji (s ukupno 5.5 milijuna raseljenih Sirijci su i najbrojnije svjetske izbjeglice), ali i drugih sukoba na Bliskome istoku kao i u supsaharskoj Africi (UNHCR, 2017). Na svijetu svoje domove svake minute prisilno napušta čak dvadesetero ljudi (UNHCR, 2017), što upućuje na nastavak trenda globalnih migracija (UNHCR, 2017). U Europi je krajem 2016. godine ukupan broj izbjeglica iznosio 5.2 milijuna, od kojih se čak 2.9 milijuna izbjeglica (uglavnom iz Sirije) nalazilo u Turskoj, a ostatak u drugim europskim državama, osobito u Njemačkoj, Švedskoj, Austriji i Nizozemskoj (UNHCR, 2017). U Hrvatskoj su se krajem 2016. godine u statusu izbjeglice nalazile 304 osobe, a u statusu tražitelja međunarodne zaštite 557 osoba (UNHCR, 2017). U ukupnome broju svjetskih izbjeglica u 2016. godini, koji je iznosio 22.5 milijuna, čak 51 % činila su djeca (dakle, osobe mlađe od 18 godina, kako je to određeno međunarodnim sustavom ljudskih prava). Za usporedbu, u općoj globalnoj populaciji udio osoba mlađih od 18 godina iznosi 31 % (UNHCR, 2017). Zbog te činjenice, kao i činjenice da različitim uzrocima (dugotrajni ratovi, izbijanje novih sukoba, rast siromaštva, klimatske promjene, itd.) potaknute migracije postaju stalni dio globalne društvene dinamike, obrazovanje djece izbjeglica postaje značajan izazov zemljama prihvatiteljicama, koje se s tim nose na različite načine. Međutim, kako se Hrvatska, uz ostale zemlje bivše Jugoslavije te Austriju i Mađarsku, nalazi u skupini tranzitnih zemalja u kojima velika većina izbjeglica nema interesa trajnije ostati, a glavnina postupanja prema njima svodi se na provedbu različitih sigurnosnih mjera (Essomba, 2017), može se konstatirati da se u našem društvu obrazovanju djece izbjeglica ne pristupa sustavno ni temeljito (GOOD Inicijativa, 2017). Argumentaciju za nedostatak sustavnoga angažmana može se pronaći u razmjerno malome ukupnom broju djece čiji su roditelji tražitelji međunarodne zaštite i onih koji su tu zaštitu ostvarili (u 2017. godini broj te djece bio je 200, od kojih je njih 60 pohađalo osnovnu, u Hrvatskoj obaveznu, školu; GOOD Inicijativa, 2017). Međutim, pravo na obrazovanje djece izbjeglica jasno je definirano međunarodnim paktovima i konvencijama kojih je Hrvatska potpisnica, među kojima valja istaknuti *Međunarodni pakt o gospodarskim, socijalnim i kulturnim pravima* (1993), *Konvenciju o pravima djeteta* (1993) i *Konvenciju o pravnom položaju izbjeglica* (1993), ali i domaćim pravnim okvirom, prije svega *Zakonom o međunarodnoj i privremenoj zaštiti* (2015, 2017). Prema ovim dokumentima, „tražitelji međunarodne zaštite imaju pravo na osnovno i srednje

obrazovanje pod istim uvjetima kao i hrvatski državljani, [dok] azilanti i stranci pod supsidijarnom zaštitom, osim osnovnog i srednjeg, ostvaruju pravo i na visoko obrazovanje” (Modus – centar za djecu, mlade i obitelj, 2017: 5). Međutim, ostvarivanje prava na obrazovanje djece izbjeglica složen je proces na koji osobito negativno utječu dva faktora: iznenađan i nasumičan dolazak velikoga broja obitelji u potrazi za međunarodnom zaštitom te nedosljedna integracija tražitelja međunarodne zaštite i onih koji su tu zaštitu ostvarili (Essomba, 2017). Na razini odgojno-obrazovnoga sustava navedeni se otežavajući faktori odražavaju u tri temeljne prepreke samome pristupu obrazovanju: nevidljivosti učenika izbjeglica s obzirom na nepripremljenost sustava za njihov prijem, neadekvatnoga odgovoru škola na potrebu za razvijanjem temeljnih jezičnih i socijalnih kompetencija učenika izbjeglica te izostanku podrške i dobrodošlice izbjeglicama na razini lokalne zajednice (Essomba, 2017). Opisani problemi mogu se sažeti konceptom *povratka u normalu* (Dryden-Peterson, 2017), prevladavajućim pristupom obrazovanju djece izbjeglica koji se iscrpljuje u osiguravanju pristupa školovanju kao strategiji pružanja podrške izbjeglicama do njihova podrazumijevajućega povratka kući, a koji se u opisanim okolnostima pokazuje manjkavim. U promišljanjima o kvalitetnome pristupu obrazovanju djece izbjeglica taj se koncept sve češće kritički propituje te se za njega nude sustavnije alternative koje polaze od drastičnoga zaokreta u shvaćanju izbjeglištva kao dugotrajnoga stanja, određenog ne samo idejom povratka nego i trajne „obezdomljenosti” (Dryden-Peterson, 2017). Taj nam se zaokret čini kritičnom polazišnom točkom za promišljanje o obrazovanju učenika izbjeglica i konkretnije, o pedagoškome odnosu koji se uspostavlja između njih i nastavnika, zbog ambivalentne potencije koju izaziva odmak od poimanja prisutnosti *drugoga* u učionici kao primarno prolaznog stanja. Naime, ideja povratka deskriptor je iznimnosti situacije i svojevrsan oblik jamstva da će se, nakon razdoblja stresa, stvari vratiti u normalu, dok je ideja trajne „obezdomljenosti” pokretač različitih reakcija i pitanja koja dotiču samu srž obrazovanja, u smislu, kako ističe Boler (1999), poticaja na promišljanje o našim vrijednostima i prioritetima, o načinima na koje ih usvajamo i iznalaženju etičnih oblika življenja s drugima, pri čemu naše emocije djeluju kao oblik moralne i etičke evaluacije omogućujući nam predodžbu o budućnosti kakvu želimo i o nama kakvi želimo postati. Uvažavanje emocija u procesu obrazovne inkluzije, ne samo u smislu individualnoga psihološkog stanja, nego i kao oblika kulturne politike (Ahmed, 2014), omogućuje nam proširenje instrumentarija za analizu procesa obrazovne inkluzije učenika izbjeglica i, osobito, načina na koji se u tom pedagoškom kontekstu konstruira „kompetentan nastavnik”, odnosno „primjerena pedagoška intervencija”. Naime, u modelima koji se mogu podvesti pod spomenuti koncept *povratka u normalu*⁵ središnje mjesto zauzima kognitivna dimenzija odgojno-obrazovnoga procesa, odnosno jezik, shvaćen prvenstveno kao glavni mehanizam asimilacionistički konotirane integracije (Riggs i Due, 2011; prema Wrench, Soong, Paige i

5 Za detaljan pregled modela, od hostilnih do holističkih, vidi Pinson i Arnot (2010).

Garrett, 2017). Jezična barijera, odnosno nemogućnost sudjelovanja u komunikaciji učenika izbjeglica, možemo konstatirati, u značajnoj mjeri određuje metodologiju obrazovne inkluzije na način da je u većini zemalja ona uglavnom usmjerena na usvajanje jezika zemlje u kojoj je azil zatražen – to razdoblje u prosjeku traje dvije godine, uz iznimku Švedske u kojoj je znatno kraći i može trajati svega nekoliko tjedana (Crul, Keskiner, Schneider, Lelie, Ghaemina, 2016). Važnost usvajanja jezika postaje kriterij distribucije pedagoških resursa i lokus specifičnih didaktičko-metodičkih pothvata, kao i temelj svojevrsne amnestije odgojno-obrazovnoga sustava za preuzimanje obuhvatnije odgovornosti za kvalitetu procesa obrazovne inkluzije. Zadovoljavajuća razina usvojenosti jezika u takvoj situaciji lako može postati univerzalno opravdanje za sustav koji ne nalazi primjeren pedagoški odgovor za problem učenika koji sjedi u zadnjoj klupi i šuti, koji nema knjigu, koji je tu i nije tu, koji bez razumijevanja precrtava znakove s ploče i sudjeluje u stvaranju iluzije uključenosti koja se, s jedne strane, temelji na njegovoj želji za uključenosti, a s druge strane, na neadekvatnosti sustava. Ne umanjujući važnost usvajanja jezika kao (pred)uvjeta za sudjelovanje u demokratskim procesima i alata socijalne kohezije na razini Europske Unije (Cullen, 2017; Majhanovich, Deyrich, 2017), želimo naglasiti da je vrijeme provedeno u „pripremnim” razredima, odnosno u, nerijetko, segregiranim oblicima usvajanja jezika zemlje domaćina za mnoge učenike izbjeglice od kritičnoga značaja – u smislu uzrokovanja dalekosežnih posljedica na njihove živote i mogućnost punopravne inkluzije u društvo. Crul (2017) tako naglašava da sprega dobi učenika izbjeglice i vremena provedenog u različitim oblicima pripreme za uključivanje u redovitu nastavu kod učenika starijih od desetak godina najčešće određuje njihov obrazovni put i kasnije životne izbore. Naime, takvi učenici nerijetko se tretiraju kao intelektualno nedostatni i upućuju u obrazovne programe koji ih pripremaju za obavljanje jednostavnih, slabo plaćenih poslova, a mogućnost obrazovanja na visokoškolskoj razini, odnosno ispunjavanja osobnih potencijala u skladu s autentičnim interesima i sposobnostima za takve učenike praktično ne postoji. To je osobito izraženo u zemljama kao što su Njemačka i Nizozemska, u kojima je obrazovni sustav strukturiran na način da traži ranu selekciju, profesionalno usmjeravanje i obrazovnu specijalizaciju (Crul, 2017).

Umjesto opisanoga parcijalnog pristupa, uspješna obrazovna inkluzija učenika izbjeglica, prema našem shvaćanju, zahtijeva integralni pristup, odnosno istodobno provođenje različitih smislenih podržavajućih strategija i aktivnosti koje uključuju besplatno uključivanje u predškolski odgoj i obrazovanje; održive programe jezične poduke na svim razinama obrazovanja, praćene stalnim stručnim usavršavanjem nastavnika i razvojem posebnih materijala i metoda za poučavanje i učenje; dostupno obrazovanje za učenike starije od šesnaest godina; direktan pristup diplomskim studijima na engleskome jeziku za studente izbjeglice sa završenim preddiplomskim studijem; kratak boravak u pripremnim razredima i dodatnu podršku nastavnika (Crul, 2017). Za ostvarenje svih navedenih dimenzija, a osobito potonje, presudan je pedagoški odnos između nastavnika i učenika – način na koji nastavnik vidi dijete i

pedagoški mu prilazi. Ta je relacija specifična zbog toga što je *dijete stranac* biće paradoksa koje s jedne strane utjelovljuje nevinost, nadu te pravo na viziju i osmišljavanje budućnosti kroz smislenu obrazovnu podršku, a s druge strane različite oblike nerijetko predrasudnih odnosa prema *drugome* i drukčijem. Osnovnom dispozicijom nastavnika za uspostavljanje kvalitetnoga pedagoškog odnosa u takvoj konstelaciji stoga smatramo *čuđenje*, dispoziciju kojom Ahmed (2014) opisuje vlastito shvaćanje feminističke pedagogije, a koja se odnosi na mogućnost afektivnoga otvaranja prema svijetu kroz akt čuđenja – u smislu uočavanja *mogućnosti* koje nastaju kroz zajedničko djelovanje. Tako shvaćeno obrazovanje, koje svoju svrhu vidi u mogućnosti, ne samo da ima snažan samokritički potencijal i osjetljivo je za različite oblike porobljavanja, nego nosi i potenciju dekonstrukcije ranije opisanoga paradoksa. U nastavku teksta obrazložiti ćemo zagovaranu važnost dispozicije čuđenja za konstituiranje kvalitetnoga pedagoškog odnosa.

Što treba *dijete stranac*? Refleksivnost nastavnika kao sastavnica kvalitetnoga pedagoškog odnosa

Najavljena holističnost *pedagogije čuđenja*, koju ćemo u ovome dijelu objasniti opisom našega akcijsko-istraživačkog modela, nesvodiva je na opoziciju *pedagogija usmjerena na nastavnika* – *pedagogija usmjerena na učenika*, koja je često u fokusu tekstova o obrazovnim iskustvima izbjeglica – Dryden-Peterson (2015, 2016) upravo pedagogiju usmjerenu na nastavnika izdvaja kao drugu ključnu prepreku kvalitetnoj obrazovnoj inkluziji djece izbjeglica. Primarna odlika takve nastave pedagoška je egocentričnost nastavnika koja se manifestira u bankarskome pristupu procesu poučavanja i učenja (Freire, 2002), u kojemu se nastavnik u velikoj mjeri oslanja na jednosmjerni predavački tip poučavanja, a uključenost učenika svodi se na davanje odgovora na pitanja koja traže reprodukciju posredovanih definicija i činjenica. Izostanak istinske obrazovnosti takve pedagogije u nastavi postaje primjetniji pojavom učenika stranca, za kojega sudjelovanje u ritualu reprodukcije činjenica i definicija, nerijetko potpuno odvojenih od socio-kulturnoga konteksta i imaginarija kojemu pripada, nije ništa više doli lekcija iz „asimilacionizma”. Uz opisani pristup poučavanju, tu iluziju uključenosti sačinjava i s njim povezano nastavnikovo nedostatno poznavanje učenika kao osoba, koje je u slučaju učenika izbjeglica dodatno pojačano činjenicom da se radi o ljudskim bićima koja se u svojoj ukupnosti, s različitim životnim i obrazovnim iskustvima, iznenadno pojavljuju u razredu i samom svojom prisutnošću upućuju na potrebu propitivanja svakodnevnosti. Artikulacija nastavnikova odgovora na tu potrebu odgovara njegovoj spremnosti otvaranja te *crne kutije* (Dryden-Peterson, 2016), odnosno spremnosti na uspostavljanje autentičnoga pedagoškog odnosa s učenikom, nesvodivoga na trenutnost, već takvoga koji uvažava cjelokupnost – *prošlost–sadašnjost–budućnost*

– postojanja. Pedagogija čuđenja platforma je za uspostavljanje opisanoga odnosa, a u nastavku poglavlja elaborirat će se dispozicijama na čije su kultiviranje usmjerene aktivnosti osmišljene u našem modelu.

Intervencija koja je prva osmišljena u dijalogu sa školom odnosila se na *neposrednu asistenciju* tijekom nastavnoga procesa, što je uključivalo uparivanje studenata-asistenata s učenicima izbjeglicama i pružanje onih oblika podrške za vrijeme nastave koji su se na temelju stalnog procjenjivanja koje su izvodili svi dionici aktivno uključeni u odgojno-obrazovni proces pokazali najprimjerenijima. Ti su oblici podrške uključivali različite oblike pomoći u savladavanju redovnoga nastavnog programa (jezičnu prilagodbu, pojašnjavanje posredovane materije, i sl.), realizaciju individualiziranoga nastavnog programa unaprijed pripremljenog u dogovoru s nastavnikom na nastavi, a po potrebi i izvan učionice tijekom ili nakon nastave, izradu individualiziranih materijala za poučavanje i učenje, pružanje različitih oblika socio-emocionalne podrške i različite načine posredovanja inkluzije učenika tijekom i izvan nastave. Osmišljavanje i realizacija svih navedenih oblika podrške temeljila se na prepoznavanju važnosti *osobnih strategija promjene*, koje su, prema Goodsonu (2001; prema Bartulović i Kušević, 2016), ključan faktor transformacije odgojno-obrazovnih ustanova jer podrazumijevaju autentičan angažman nastavnika bez kojega „promjene ostaju na razini političke, simboličke akcije bez osobne, unutarnje posvećenosti” (Bartulović i Kušević, 2016: 46). Kada govorimo o neposrednoj odnosno dimenziji ovakvoga pristupanja odgojno-obrazovnome procesu, kao njezin temelj vidimo okosnicu interkulturnoga obrazovanja – perspektivu jednakosti (Banks, 1995, Gorski, 2006) koja na odnosnoj relaciji obuhvaća, kako navode Bartulović i Kušević (2016), upoznavanje i uključivanje svakog pojedinog učenika, pristupačnost i zahtjevnost odgojno-obrazovnih djelatnika, kulturnu osjetljivost u praćenju i vrednovanju učenika, osvještavanje implicitnih predrasuda svih dionika odgojno-obrazovnoga procesa, otvorenost i prilagodljivost odgojno-obrazovnih djelatnika, kao i procesa te shvaćanje kulturne različitosti kao razvojnoga resursa. Kao preduvjet i agens ukorjenjivanja perspektive jednakosti u svakodnevnoj odgojno-obrazovnoj praksi vidimo dispoziciju refleksivnosti nastavnika, koja se u našem modelu najneposrednije potiče aktivnostima vođenja refleksivnih dnevnika prakse i redovitih tjednih supervizija. Naime, na razini nastavnikova habitusa, kontemplativan karakter pedagogije čuđenja najegzaktnije se operacionalizira u sposobnosti meta-promišljanja vlastitoga pedagoškog djelovanja. Tu dispoziciju refleksivnosti, koja se podjednako odnosi na individualnu i na kolektivnu razinu, Jay i Johnson (2002) određuju kao proces identificiranja važnih pitanja i kritičnih momenata nastavnoga procesa i njihovoga dijaloškog promišljanja sa samim sobom i s drugima. Vodeći se navedenom definicijom, u našem smo modelu priredile adaptiranu verziju njihova okvira za vođenje refleksivnoga dnevnika prakse koja, kao i originalni okvir, uključuje tri razine refleksije: deskriptivnu, komparativnu i kritičku razinu. Deskriptivna razina odnosi se opis „problema” odnosno dijela nastavnoga procesa koji se uzima kao predmet za refleksiju, pri čemu se, po završetku

deskripcije, definiraju prvi obrisi ciljeva praktičnoga rada i načini dolaska do njih. Komparativna razina odnosi se na pristupanje predmetu refleksije iz različitih perspektiva, odnosno stavljanje problema u različite okvire, što refleksivnoga nastavnika razlikuje od nastavnika koji nastavnome procesu pristupa mehanički, uzimajući ga kao neupitnu datost. Na kritičkoj razini nastavnik se posvećuje promišljanju o implikacijama različitih alternativnih pristupa i, uzimajući u obzir kontekstualnu ukupnost premeta koji reflektira, artikulira kritičku perspektivu (Jay i Johnson, 2002). U našem modelu, individualna (refleksivni dnevnik) i kolektivna (supervizije) dimenzija refleksije prepoznate su kao podjednako važne i u njihovu se prakticiranju dosljedno slijedio opisani okvir. Tu smo praksu prepoznale kao izrazito obogaćujuće iskustvo koje se nije svodilo na rješavanje individualnih problema, nego na dubinsko promišljanje vlastitih profesionalnih identiteta, kao i teorijsko-praktične dijalektike u odnosu na specifičan pedagoški izazov, što je posljedično dovodilo do promjene u svim sferama odgojno-obrazovnoga procesa ili, poopćeno izvan okvira škole, do promjene, kako navodi Ahmed (2014), u načinu odnošenja sa svijetom. Neposredna asistencija u nastavi bila je potpomognuta aktivnostima otvaranja crnih kutija (Dryden-Peterson, 2016) usmjerenima na upoznavanje učenika izbjeglica kao cjelovitih osoba i stvaranje pedagoških situacija za njihovo smisleno uključivanje u nastavne i izvannastavne aktivnosti. Konkretno, radilo se o izradi studija o nedavnome migrantskom valu, pravnome okviru zaštite prava izbjeglica i tražitelja međunarodne zaštite te osobitostima društvenoga, političkoga i kulturnoga konteksta zemalja iz kojih učenici dolaze. Ti su materijali potom stavljeni na raspolaganje odgojno-obrazovnim djelatnicima i svim roditeljima i učenicima škole. Pokazivanje interesa za kontekst iz kojega učenici izbjeglice dolaze, odnosno spremnost na recipročnost u međusobnome upoznavanju i odnosu pokazala se kao katalizator inkluzivnosti (na primjer, naše iskustvo govori o povećanoj motivaciji kod učenika čiji su asistenti pokazali spremnost na učenje njihova jezika, a iz toga je pedagoškog načela recipročnosti nastao prvi dio naslova našega rada) te joj u budućnosti planiramo posvetiti više pozornosti i u pripremu materijala i aktivnosti uključiti sve dionike odgojno-obrazovnoga procesa. Ta je željena razina uključenosti u prvoj godini provedbe našega modela u nekoliko navrata dostignuta tijekom radionica koje su osmislili naši studenti, a provedba je uključivala i odgojno-obrazovne djelatnike, roditelje i učenike škole. Takve aktivnosti prepoznamo kao važan oblik podrške učenicima izbjeglicama jer je uključivanje njihovih roditelja nedvosmislen način slanja poruke otvorenosti zajednice za inkluziju. U budućnosti bi, „zagovarajući kontinuiranu, obitelji prilagođenu, a ne unificiranu, rutinsku, tek deklarativno podržavajuću intenzivnu suradnju” (Bartulović i Kušević, 2016: 96), angažiranju roditelja, odnosno suradnji s obiteljima, ne samo djece izbjeglica nego i ostale djece, valjalo posvetiti dodatnu pozornost.

Škola zajednica – inkluzija kao decentralizacija, dehijerarhizacija i povezivanje

U posljednjih nekoliko godina u svijetu i Europi može se primijetiti jačanje političkoga konzervativizma kao posljedice općih globalnih sigurnosnih, političkih i ekonomskih potresa, što je nedvojbeno rezultiralo i zaokretom društvene klime u Hrvatskoj u smjeru porasta netrpeljivosti prema pojedincima i skupinama u društvu koje se percipira kao *druge* i drukčije⁶. Kritički pedagog Michael Apple (2014) takva je društveno-politička strujanja u Sjedinjenim Američkim Državama opisao terminima *konzervativna modernizacija ili restoracija* te je u knjizi *Obrazovanje na „pravom“ putu: Tržišta, standardi, bog i nejednakost* skrenuo pozornost na snagu toga novog hegemonog bloka – sprege neoliberala, neokonzervativaca, autoritarnih populista (radikalne kršćanske desnice) i „apolitične“ obrazovane srednje klase stručnjaka i menadžera – u postizanju konzervativno orijentiranih programa poput normiranja bračnih i obiteljskih odnosa u skladu s tradicionalnom osi *muškarac-žena-djeca* te ograničavanja prava žena, manjina, LGBT osoba i doseljenika⁷.

Neprijateljski stavovi prema strancima migrantima svoje uporište nalaze u strahu od stranoga i nepoznatoga (ksenofobiji), a negativne emocije koje se pritom javljaju uporište pronalaze u s time povezanim osjećajima prijetnje i ugroze. U slučaju izbjeglica i tražitelja azila „percipirana prijetnja manifestira se kao strah od gubitka društvenoga identiteta, nacionalne kulture i nacionalnoga jedinstva, strah od gubitka ekonomske stabilnosti i zaposlenosti domaćega stanovništva, strah od povećanja stope kriminala i devijantnosti, strah od bolesti i zaraze epidemijama, strah od terorizma itd.” (Župarić-Iljić i Gregurović, 2013: 42). U Hrvatskoj, prema istraživanju Centra za mirovne studije (2017), upravo izbjeglice i tražitelji azila zauzimaju prvo mjesto na ljestvici onih skupina koje se u društvu percipira kao neku vrstu ugroze⁸. Navedeno je istraživanje, općenito govoreći, pokazalo da u hrvatskome društvu vlada uglavnom negativno raspoloženje prema useljavanju izbjeglica (Centar za mirovne studije, 2017), čemu najbolje svjedoče visoki rezultati dobiveni za tvrdnje upotrijebljene u upitniku kojima se iznosi percepcija izbjeglica kao terorista, a izbjegličkoga vala kao paravana za „masovno i planirano naseljavanje muslimana u Europu” (Centar za mirovne studije, 2017: 8), kao i razmjerno visoki rezultati za tvrdnje kojima se iskazuje stav da bi Hrvatska trebala u potpunosti zatvoriti granice

6 Jedan primjer opisanoga zaokreta referendum je održan 2013. godine koji je pokrenula (tada) građanska inicijativa *U ime obitelji*, kojim je u Ustav Republike Hrvatske unesena isključiva definicija braka kao zajednice muškarca i žene. Detaljnije vidjeti u Petričušić, Čehulić i Čepo (2017).

7 Tijesnu povezanost najmanje dvaju aktera konzervativne modernizacije, ili, konkretnije, korelaciju desne političke pozicije i religioznosti s negativnim doživljajem *drugoga* i drukčijega potvrđuju i istraživanja (Centar za mirovne studije, 2017; Ervasti, 2004; Pedersen i sur., 2005; Seymonov i sur., 2006; sve prema Župarić-Iljić i Gregurović, 2013).

8 Istraživanje je provedeno na prigodnome uzorku od 277 studenata i studentica društvenih, tehničkih i prirodnih studija Zagrebačkoga sveučilišta.

za izbjeglice te da bi im žicom ili zidom trebala onemogućiti ulazak. Iako su rezultati istog istraživanja pokazali da su mladi najotvoreniji prema izbjeglicama i tražiteljima azila, odnosno da iskazuju najnižu razinu predrasuda i straha prema strancima (Centar za mirovne studije, 2017), Župarić-Iljić i Gregurović (2013), koji su svoje ispitivanje proveli na studentskoj populaciji⁹, utvrdili su da se stavovi studenata prema tražiteljima azila, u skladu s ranije navedenim tipičnim ksenofobnim manifestacijama, raspoređuju u kategorije društvene, kulturne i zdravstveno-ekonomske prijetnje te da pritom tražitelje azila kao društvenu i kulturnu prijetnju u većoj mjeri iskazuju oni studenti koji se smještaju politički desno i krajnje desno, kao i oni koji se samoidentificiraju kao uvjereni vjernici ili kao religiozni (Župarić-Iljić i Gregurović, 2013). Nadalje, u istraživanju Bagića i Gvozdanović (2015)¹⁰ hrvatski srednjoškolci, koji na deklarativnoj razini nisu skloni kulturnoj asimilaciji i podržavaju zaštitu prava nacionalnih manjina te su spremni uspostaviti bliske odnose s njima, iskazali su odbijanje primjene demokratskih praktičnih odnosa prema manjinama i njihovim pravima, u prilog čemu možda najbolje govori nalaz da bi čak polovica maturanata „ipak ograničila kulturna prava poput upotrebe jezika i pisma nacionalnih manjina u državnim institucijama” (Bagić i Gvozdanović, 2015: 51) te nalaz da čak 62 % njih smatra da „očuvanje nacionalnog identiteta mora biti jedan od glavnih ciljeva vlasti” (Bagić i Gvozdanović, 2015: 17). Sve navedeno upućuje na prisutnost etnocentrizma, odnosno nacionalizma podjednako kod odraslih građana i kod mladih u Hrvatskoj (Bagić i Gvozdanović, 2015; Centar za mirovne studije, 2017).

Pretakanje negativnih stavova i emocija prema izbjeglicama iz društvenoga okruženja u odgojno-obrazovne ustanove ne iznenađuje, osobito ako se u obzir uzme međusobna isprepletenost ekologija koncentričnih sustava društva u čijemu se središtu nalazi mikrosustav koji, uz obitelj, radno mjesto i druge sustave u kojima pojedinci neposredno obitavaju, čini i odgojno-obrazovna ustanova (Bronfenbrenner, 1977; prema Bartulović i Kušević, 2016). Ekološka perspektiva u pogledu na odnos društva i odgojno-obrazovne ustanove upućuje na važnost koju obilježja situacije i konteksta u svojoj interakciji imaju u oblikovanju razvoja i stavova djece i mladih, kao i u objašnjenju ponašanja pojedinaca (Bartulović i Kušević, 2016). Na to, u vezi s obrazovanjem djece izbjeglica, upozorava i Dryden-Peterson (2015, 2016) kada govori o trećoj ključnoj prepreci s kojom se djeca izbjeglice suočavaju u obrazovanju, odnosno diskriminaciji u školskome okruženju, manifestiranoj dvojako – kao sadržaj kurikulumu i kao neposredna interpersonalna diskriminacija koja potječe od vršnjaka i nastavnika, a može imati različite negativne posljedice na obrazovanje djece izbjeglica, poput potpunoga gubitka povjerenja djece i njihovih roditelja u škole i odgojno-obrazovne djelatnike. Za razumijevanje ove složene društvene dinamike

9 Istraživanje je provedeno na prigodnome uzorku od 277 studenata i studentica društvenih, tehničkih i prirodnih studija Zagrebačkoga sveučilišta.

10 Istraživanje je provedeno na reprezentativnome uzorku učenika i učenica završnih razreda srednjih škola tijekom školske godine 2014./2015. u Hrvatskoj.

potentnom smatramo *teoriju komparacije integracijskoga konteksta* Crula i Schneidera (2010), u kojoj autori, polazeći od teze da je kvalitetna inkluzija doseljenika u europskome kontekstu snažno ovisi o njegovim specifičnim karakteristikama, detaljno razlažu strukturne elemente toga konteksta (institucionalni obrazovni aranžmani, tržište rada, stanovanje, religija i zakonodavstvo pojedine zemlje), razlike među kojima dovode do varijacija u stupnju participacije i pripadanja članova društva. Navodeći drastične razlike u kvaliteti inkluzije druge generacije turskih doseljenika u Njemačkoj, s jedne strane, te u Švedskoj i Francuskoj, s druge strane, autori poentiraju konstatacijom da ključno pitanje inkluzije nije zašto se pojedinci ne uspijevaju uključiti u društvo, nego zašto institucije društva ne uspijevaju biti uključive (Crul i Schneider, 2010). Na tome tragu, shvaćajući diskriminaciju u školskome okruženju, ali i neuspješnu inkluziju izbjeglica u društvu općenito, kao posljedicu centralizacije moći, hijerarhičnosti i razjedinjenosti – tipičnih obilježja sustava nepravde i nejednakosti – u nastavku poglavlja donosimo preporuke nastale na temelju naših praktičnih iskustava, koje nastoje odgovoriti na probleme u sustavu, čiju smo svrhu crpile u viziji škole kao agensa decentralizacije, dehijerarhizacije i povezivanja društva. Preporuke strukturiramo u tri cjeline, svaka od kojih detaljnije odgovara na jedan od tri aspekta pedagoškoga odnosa kojima smo se ovom radu bavile:

- a) Odnos prema *djetetu strancu* – specifična podrška učenicima tražiteljima azila
 - osiguravanje asistenata u nastavi kao trajnoga oblika podrške učenicima izbjeglicama
 - osiguravanje psihološke podrške i pomoći učenicima izbjeglicama i njihovim obiteljima
 - organiziranje dostatne i kvalitetne dodatne nastave iz hrvatskoga jezika
 - uvažavanje vjerskoga identiteta učenika izbjeglica i sukladno tome prilagođavanje odgojno-obrazovnoga procesa i dnevnih rutina u školi (na primjer, za vrijeme Ramazana)
 - utvrđivanje stvarne razine znanja učenika, kao i drugih individualnih i okolinskih faktora važnih za kvalitetnu inkluziju učenika izbjeglica (na primjer, socio-emocionalne zrelosti, posebnih potreba, prijašnjih odgojno-obrazovnih iskustava, uvjeta života, itd.) prije uključivanja u nastavu i sukladno tome pripremanje škole, učionica i svih dionika odgojno-obrazovnoga procesa za njihovo uključivanje
 - uvažavanje socio-emocionalnoga aspekta inkluzije učenika izbjeglica i omogućivanje brzog uključivanja u razrede s vršnjacima i redovnu nastavu u mjeri u kojoj je to moguće;

b) Pristup nastavnika – kultiviranje refleksivnosti

- individualiziranje pristupa, a ne samo reduciranje sadržaja u procesu poučavanja i učenja
- *pedagogija jednakosti*: prilagođavanje nastavnih metoda i oblika vrednovanja
- izbjegavanje „milosrdnoga” pristupa (na primjer, snižavanja kriterija, pretjeranoga pohvaljivanja, simboličkoga umjesto istinskoga sudjelovanja, izbjegavanje upozoravanja na greške u radu i probleme u ponašanju)
- promišljanje o skrivenome kurikulumu (na primjer, o važnosti smještanja učenika u učionici na mjesto koje će održavati njegovo punopravno pripadanje razrednoj zajednici, odnosno izbjegavanje smještanja učenika izbjeglica u zadnje i izdvojene klupe; o očekivanjima nastavnika u polgedu znanja i vještina te budućega školskog uspjeha; o neosvijještenim stereotipima i predrasudama, itd.)
- poticanje učenika izbjeglica na sudjelovanje u aktivnostima (na primjer, na javljanje za čitanje i pjevanje na nastavi, odlazak pred ploču, itd.) u jednakoj mjeri i na jednak način kao i ostale učenike
- ravnopravno uključivanje učenika izbjeglica u sve aktivnosti na nastavi (na primjer, izlazak pred ploču, čitanje, pjevanje, davanje rješenja, itd.)
- vođenje računa o uvjetima života u prihvatilištu prilikom zadavanja domaćih zadaća (skućeni prostori, velike obitelji u malim sobama, nemogućnost korištenja računala i druge tehnologije te dodatnih materijala, itd.)
- redovito i kvalitetno pregledavanje školskog i domaćeg rada učenika izbjeglica te davanje jasnih i konkretnih povratnih informacija o napredovanju učenicima a, po mogućnosti, i njihovim roditeljima ili drugim članovima njihovih obitelji
- poticanje i uspostavljanje partnerskoga odnosa između nastavnika i asistenata u nastavi (dijeljenje informacija, otvorena komunikacija, odnos povjerenja)
- upoznavanje nastavnika sa socio-kulturnim kontekstima iz kojih učenici dolaze te izazovima s kojima se kao izbjeglice formalno-pravo i na druge načine suočavaju
- angažiranje nastavnika u upoznavanju učenika izbjeglica kao osoba

- savladavanje osnovnih fraza (na primjer, „moje je ime...“, „dolazim iz...“, „dobar dan“, „doviđenja“, brojanje, itd.) iz materinskih jezika učenika izbjeglica i općenito poticanje višejezičnosti i recipročnosti u nastavi
- upoznavanje nastavnika s teorijskim modelima obrazovanja izbjeglica, tražitelja azila i migranata i primjerima uspješne inkluzije u drugim državama
- dodatno stručno usavršavanje nastavnika i ostalih djelatnika škole u području interkulturnoga obrazovanja općenito, a po potrebi stjecanje specifičnih kompetencija za rad s učenicima izbjeglicama (npr. stjecanje didaktičko-metodičkih kompetencija za poučavanje inojezičnih učenika; usvajanje i primjena interaktivno usmjerenih, inkluzivnih metoda poučavanja i učenja; usavršavanje neverbalne komunikacije)
- vođenje refleksivnoga dnevnika nastavnika ili primjena nekog drugog oblika kontinuirane individualne ili grupne refleksije vlastitoga pedagoškog rada
- korištenje posebnih znanja i vještina stručnih suradnika (pedagoga, psihologa, edukacijskoga rehabilitatora, itd.) kao podrške u osmišljavanju i provedbi odgojno-obrazovnoga procesa

c) Prema zajednici – povezujuća kultura škole i školskoga okružja

- organiziranje prostora škole i učionica tako da se učenici izbjeglice osjećaju dobrodošlo i kao punopravni članovi zajednice (na primjer, osiguravanje mjesta za odlaganje stvari i prostora za presvlačenje, vođenje računa o tome da se imena učenika izbjeglica nalaze na popisima učenika ispred učionica i na svim drugim za to predviđenim mjestima, itd.)
- osiguravanje udžbenika i drugih materijalnih resursa potrebnih za sudjelovanje u nastavi
- posvećivanje pažnje točnom i pravilnom izgovoru imena i prezimena učenika izbjeglica, država porijekla, materinskoga jezika, vjere, itd. prilikom obraćanja učenicima i razgovora s njima
- osmišljavanje dodatnih i izvannastavnih aktivnosti (osobito u vremenu kada učenici izbjeglice imaju slobodne sate ili čekaju stariju braću i sestre za odlazak u prihvatilište)
- redovno i smisleno uključivanje učenika izbjeglica u zajedničke razredne i školske aktivnosti (na primjer, priredbe, projekte, akcije, itd.)

- kultiviranje prijateljskih odnosa između učenika izbjeglica i drugih učenika
- upoznavanje svih učenika sa socio-kulturnim kontekstima iz kojih učenici izbjeglice dolaze te izazovima s kojima se kao izbjeglice suočavaju
- kultiviranje kvalitetnih odnosa s obiteljima učenika izbjeglica
- organiziranje supervizijskih sastanaka za nastavnike i ostale djelatnike škole u svrhu holističkoga, sustavnoga pristupa specifičnim problemima prepoznatima u praksi
- kontinuirano sastajanje nastavnika u manjim grupama u svrhu razmjene iskustava, kritičke refleksije prakse i zajedničkoga rada na njezinom unapređenju
- umrežavanje s drugim školama i nevladinim organizacijama te jačanje odnosa s Ministarstvom znanosti i obrazovanja i Agencijom za odgoj i obrazovanje radi međusobne podrške i u svrhu artikuliranja nacionalne politike obrazovanja učenika izbjeglica.

Zaključak

Obrazovanje učenika izbjeglica izrazito je složen proces čija uspješna provedba uključuje brojne dimenzije (mogućnost pristupa programima predškolskoga odgoja i obrazovanja, kvalitetnu jezičnu poduku, specifičnu podršku tijekom nastave, pedagogiju jednakosti i sl.) te se ne može svesti isključivo na odgovornost nastavnika. Kao što je istaknuto u teoriji komparacijskoga konteksta (Crul i Schneider, 2010), pretjerano individualiziranje odgovornosti u osobi nastavnika vodi prema inverziji razumijevanja procesa inkluzije, odnosno individualizaciji neuspjeha inkluzije u osobi stranca, umjesto rješavanja neuključivosti institucija društva. Nasuprot tome, shvaćanjem *integralnoga pristupa* kao poželjnoga modusa obrazovne inkluzije otvara se prostor za kritičko promišljanje uloge nastavnika i svih ostalih dionika odgojno-obrazovnoga procesa bez njegova svođenja na parcijalne forme uključivanja. U takvome pristupu središnju važnost imaju pedagoške dispozicije za uspostavljanje kvalitetnoga pedagoškog odnosa i vođenje odgojno-obrazovnoga procesa na način koji ne polazi od njegove predvidivosti i repetitivnosti, već svoju svrhu pronalazi u neprestanom *čuđenju* i iznalaženju *mogućega*. Jednom od najvažnijih dispozicija za takvo pedagoško djelovanje smatramo refleksivnost, o čijoj smo prirodi i načinima kultiviranja ponešto naučile tijekom procesa koji smo opisale, a na tom tragu namjeravamo nastaviti i u budućim istraživanjima, nastojeći ih osmišljavati i provoditi u duhu kvalitativne kritičke paradigme, odnosno kao praksu *razumijevajućega mijenjanja* – načina na koji vidimo smisao istraživanja u odgoju i obrazovanju.

Literatura

1. Ahmed, S. (2014). *The Cultural Politics of Emotion*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
2. Apple, M. A. (2014). *Obrazovanje na „pravom“ putu: Tržišta, standardi, bog i nejednakost*. Beograd: Edicija REČ.
3. Bagić, D., Gvozdanović, A. (2015). *Istraživanje političke pismenosti učenika završnih razreda srednjih škola u Hrvatskoj: Izvještaj*. Preuzeto 7. svibnja 2018. s <http://goo.hr/wp-content/uploads/2015/09/ISTRA%C5%BDIVANJE-POLITI%C4%8CKE-PISMENOSTI-U%C4%8CENIKA-ZAVR%C5%A0NIH-RAZREDA-SREDNJIH-%C5%A0KOLA.pdf>.
4. Banks, J. A. (1995). Multicultural education: Historical development, dimensions and practice, U: J. A. Banks, C. A. McGee Banks (ur.). *Handbook of Research on Multicultural Education*, (str. 3-24), New York: Macmillan Publishing.
5. Bartulović, M., Kušević, B. (2016). *Što je interkulturno obrazovanje? Priručnik za nastavnike i druge znatiželjnike*. Zagreb: CMS – Centar za mirovne studije.
6. Bognar, B. (2006). Kako procijeniti kvalitetu akcijskog istraživanja. *Metodički ogledi*, 13(1), 49–68.
7. Boler, M. (1999). *Feeling Power: Emotions and Education*. New York, London: Routledge.
8. Centar za mirovne studije. (2017). *Istraživački izvještaj – Zastupljenost i indikatori diskriminacijskih i ksenofobičnih stavova u Republici Hrvatskoj u 2017*. Preuzeto 7. svibnja 2018. s https://www.cms.hr/system/publication/pdf/98/Zastupljenost_i_indikatori_diskriminac_skih_i_ksenofobi_nih_stavova_u_Republici_Hrvatskoj_u_2017..pdf.
9. Crul, M., Schneider, J.(2010). Comparative integration context theory: participation and belonging in new diverse European cities. *Ethnic and Racial Studies*, 33(7), 1249–1268.
10. Crul, M., Keskiner, E., Schneider, J., Lelie, F., Ghaemina, S. (2016). *No lost generation: Education for refugee children. A comparison between Sweden, Germany, The Netherlands and Turkey. Keynote lecture*. EUI Forum on Migration, Citizenship and Demography in Florence. Preuzeto 10. svibnja s <https://www.eui.eu/Projects/TheForum/Documents/Keynote-lecture-education.pdf>.
11. Crul, M. (2017). *Refugee children in education in Europe. How to prevent a lost generation?* SIRIUS Network Policy Brief Series. No. 7. Preuzeto 7. svibnja s <http://www.sirius-migrationeducation.org/wp-content/uploads/2012/06/>

Refugee-children-in-education-in-Europe.-How-to-prevent-a-lost-generation.pdf.

12. Cullen, M. (2017). Migrants and the language of instruction: Is the EU policy deficit driving new innovations in social inclusion? *International Review of Education*, 63, 453–474.
13. Dryden-Peterson, S. (2015). *The Educational Experiences of Refugee Children in Countries of First Asylum*. Washington, D.C.: Migration Policy Institute.
14. Dryden-Peterson, S. (2016). Refugee education in countries of first asylum: Breaking open the black box of pre-resettlement experiences. *Theory and Research in Education*, 14(2), 131–148.
15. Dryden-Peterson, S. (2017). Refugee education: Education for an unknowable future. *Curriculum Inquiry*, 47(1), 14–24.
16. Essomba, M. A. (2017). The right to education of children and youngsters from refugee families in Europe. *Intercultural Education*, 28(2), 206–218.
17. Freire, P. (2002). *Pedagogija obespravljenih*. Zagreb: ODRAZ – Održivi razvoj zajednice.
18. GOOD Inicijativa (2017). *Uključivanje djece izbjeglica u hrvatski odgojno-obrazovni sustav: Policy brief*. Preuzeto 7. svibnja s http://oz.goo.hr/wp-content/uploads/2017/10/2017-OZ_Obrastovanje-djece-izbjeglica_Policy-brief.pdf.
19. Gorski, P. C. (2006). Complicity with conservatism: The de-politicizing of multicultural and intercultural education. *Intercultural Education*, 17(2), 163–177.
20. Jay, J. K. i Johnson, K. L. (2002). Capturing complexity: A typology of reflective practice for teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 18, 73–85.
21. Konvencija o pravima djeteta, *Narodne novine – Međunarodni ugovori*, 12/1993.
22. Konvenciju o pravnom položaju izbjeglica, *Narodne novine – Međunarodni ugovori*, 12/1993.
23. Majhanovich, S., Deyrich, M-C. (2017). Language learning to support active social inclusion: Issues and challenges for lifelong learning. *International Review of Education*, 63, 435–452.
24. Međunarodni pakt o gospodarskim, socijalnim i kulturnim pravima, *Narodne novine – Međunarodni ugovori*, 12/1993.
25. Modus – centar za djecu, mlade i obitelj. (2017). *Djeca izbjeglice u školama: Brošura namijenjena svim učiteljima, stručnim suradnicima i ravnateljima koji*

u svoje škole uključuju učenike izbjeglice. [Brošura]. Preuzeto 24. travnja s <http://dpp.hr/brosura-djeca-izbjeglice-u-skolama/>.

26. Petričušić, A., Čehulić, M., Čepo, D. (2017). Gaining Political Power by Utilizing Opportunity Structures: An Analysis of the Conservative Religious-Political Movement in Croatia. *Politička misao: časopis za politologiju*, 54(4), 61–84.
27. Pinson, H., Arnot, M. (2010). Local conceptualisations of the education of asylum-seeking and refugee students: from hostile to holistic models. *International Journal of Inclusive Education*, 14(3), 247–267.
28. UNHCR. (2017). *Global trends: Forced displacement in 2016*. Geneva: Author.
29. Van Driel, B., Darmody, M., Kerzil, J.(2016), *Education policies and practices to foster tolerance, respect for diversity and civic responsibility in children and young people in the EU. NESET II report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
30. Wrench, A., Soong, H., Paige, K., Garrett, R. (2017). Building spaces of hope with refugee and migrant-background students. *International Journal of Inclusive Education*, 1–16.
31. Zakon o međunarodnoj i privremenoj zaštiti, *Narodne novine*, 70/2015, 127/2017.
32. Župarić-Iljić, D., Gregurović, M. (2013). Stavovi studenata prema tražiteljima azila u Republici Hrvatskoj. *Društvena istraživanja*, 22(1), 41–62.

O autoricama

Ana Širanović poslijedoktorandica je na Odsjeku za pedagogiju Filozofskoga fakulteta Sveučilišta u Zagrebu. U znanstveno-nastavnome radu bavi se pravima djeteta i ljudskim pravima u odgoju i obrazovanju, participacijom djece i mladih u odgojno-obrazovnim ustanovama, pedagoškim odnosom i kritičkom pedagogijom. Dosad je objavila desetak znanstvenih i isto toliko stručnih radova, surađivala na nekolicini znanstvenih projekata i sudjelovala na nekoliko međunarodnih i domaćih konferencija.

Marija Bartulović docentica je na Odsjeku za pedagogiju Filozofskoga fakulteta Sveučilišta u Zagrebu. Sudjeluje u izvođenju nastave iz kolegija Kvalitativna istraživanja obrazovanja, Osnove interkulture pedagogije i Seksualna pedagogija. Usavršava se, objavljuje radove i sudjeluje na skupovima i u znanstvenim projektima iz područja interkulture pedagogije, feminističke pedagogije i pedagogije tijela i pokreta.