

Problem školskog apsentizma sagledan kroz važnije teorije odgoja

Vukelić, Nena

Source / Izvornik: **Napredak : Časopis za interdisciplinarna istraživanja u odgoju i obrazovanju, 2019, 160, 29 - 50**

Journal article, Published version

Rad u časopisu, Objavljena verzija rada (izdavačev PDF)

Permanent link / Trajna poveznica: <https://um.nsk.hr/um:nbn:hr:186:321794>

Rights / Prava: [In copyright](#) / [Zaštićeno autorskim pravom.](#)

Download date / Datum preuzimanja: **2025-02-04**



Repository / Repozitorij:

[Repository of the University of Rijeka, Faculty of Humanities and Social Sciences - FHSSRI Repository](#)



Problem školskog apsentizma sagledan kroz važnije teorije odgoja

UDK: 37.091.52

37.013

Prethodno priopćenje

Primljeno: 21. 02. 2019.

Nena Vukelić, mag. psych.

Asistentica

Sveučilište u Rijeci

Filozofski fakultet, Odsjek za pedagogiju,

Sveučilišna avenija 4, 51000 Rijeka

nvukelic1@ffri.hr

Sažetak

Odgojno-obrazovni problem školskog apsentizma, izostajanja s nastave, jedan je od učestalijih izazova s kojima se škole susreću. Često se radi o problemu koji ima višestruke uzroke i čimbenike koji odgađanju njegovo rješavanje, što iziskuje interdisciplinarni pristup. To je poticaj da se u ovom radu prikaže i analizira problem školskih izostanaka, u okvirima tri teorije odgoja: duhovnoznanstvene, kritičko-racionalističke i emancipatorske kritičke teorije o odgoju. Navedena će analiza poslužiti kao mogući okvir primjenjiv za analizu drugih odgojno-obrazovnih problema, te kao primjer kako odgojno-obrazovni stručnjaci mogu posegnuti za temeljima teorije odgoja u pokušaju rješavanja istovjetnih i/ili sličnih izazova u praksi.

Ključne riječi: apsentizam, škola, teorije odgoja, duhovnoznanstvena teorija, kritičko-racionalistička teorija, emancipatorska kritička teorija

Uvod

Prava i obaveze učenika utvrđeni su raznim dokumentima poput *Zakona o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi* (NN 87/2008, 86/2009, 92/2010, 105/2010-isp, 90/2011, 16/2012, 86/2012, 94/2013, 152/2014, 7/2017, 68/2018), *Obiteljskim zakonom* (NN 103/15), *Statutom škole*, *Pravilnikom o kućnom redu*, *Etičkim*

kodeksom neke škole itd. Neke od glavnih obaveza učenika jesu redovito pohađanje obaveznog dijela nastavnog programa i drugih oblika odgojno-obrazovnog rada koji su izabrali, te pravodobno opravdavanje izostanaka¹ i kašnjenja.

Problem koji će se analizirati za potrebe ovog rada odnosi se na neispunjavanje navedene obaveze učenika: na (pretjerano) izostajanje iz škole, odnosno školski apsentizam. Problem će se analizirati na primjeru M. (16), učenice trećeg razreda gimnazije. Stoga je cilj rada kontekstualizirati i analizirati problem školskog apsentizma na temelju analize slučaja učenice M. u okvirima triju temeljnih teorija odgoja: duhovnoznanstvene, kritičko-racionalističke (empirijske) i kritičke (emancipacijske) znanosti o odgoju.

Učenica M. (16) pohađa treći razred opće gimnazije i često izostaje iz škole. Na kraju drugog razreda imala je velik broj izostanaka, od čega su mali broj neopravdani školski sati ($N = 3$). Sve preostale izostanke su roditelji opravdali samostalno ili putem liječničkih ispričnica budući da se M. često žali na zdravstvene tegobe poput glavobolje, mučnine ili vrtoglavice. Učenica najčešće izostaje po jedan do dva dana iz škole, prema tome nije riječ o dugotrajnijim bolovanjima. Iako se nalazi tek na kraju prvog polugodišta trećeg razred, M. ima već velik broj (opravdanih) izostanaka. Osim toga, tijekom tekuće školske godine nije bila prisutna skoro nijednom prilikom usmenih i pisanih ispitivanja zbog čega ju je razrednica usmjerila na razgovor pedagoginji.

Pedagoginja u razgovoru s učenicom otkriva da učenica visoko vrednuje postignuće i želi nastaviti slijed izvrsnih ocjena koje je postizala u nižim razredima srednje škole. Njen dugoročni cilj je upis Medicinskog fakulteta. Osjeća pritisak od roditelja (oboje doktori medicine) da postiže izvrstan uspjeh, ali postoji i formalna motivacija od razrednice koja prati njezin učinak, potiče njezin uspjeh i zadaje joj dodatne zadatke kojima bi trebala unaprijediti svoje znanje, a posljedično i prosjek ocjena. Smatra da nema s kime razgovarati o ispitima jer se roditelji fokusiraju samo na produkt (ocjenu), a u razredu koji pohađa vlada vrlo kompetitivna klima i većina učenika ima za cilj postizanje izvrsnoga školskog uspjeha. Pritom međusobno ne

¹ Izostanke učenika možemo podijeliti na opravdane i neopravdane. Opravdanim razlozima za izostanak s nastave smatraju se bolest učenika, iznimne obiteljske situacije, sportska i druga natjecanja, elementarne nepogode, prometni zastoji, itd. Adekvatni način opravdavanja izostanaka jest pismena ili usmena isprika roditelja, liječničke ispričnice u slučaju bolovanja duljeg od tri dana te ostale potvrde. Svako izostajanje koje nije opravdano navedenim postupcima smatra se neopravdanima i kažnjava se izricanjem pedagoških mjera: učenik dobiva opomenu razrednika za neopravdano izostajanje u opsegu od 6 do 10 školskih sati, za neopravdano izostajanje u opsegu od 11 do 14 školskih sati učenik dobiva ukor, za neopravdano izostajanje u opsegu 15 do 20 sati opomenu pred isključenje, za neopravdano izostajanje u opsegu od 21 i više školskih sati učenik se isključuje s nastave.

razgovaraju o stresu koji im ispiti izazivaju jer to označava pokazivanje slabosti. Učenica je u potpunosti svjesna velikog broja svojih izostanaka, ali u njima ne vidi problem. Smatra da ne može pohađati nastavu dok ima zdravstvene tegobe, dok za neopravdane izostanke ne nudi nikakvo objašnjenje, kao ni za činjenicu da se njezine zdravstvene tegobe javljaju gotovo uvijek neposredno pred usmeno ili pisano ispitivanje.

Temeljni je problem (pre)velik broj izostanaka učenice M. Prema opisu problema može se naslutiti da učenica ima strah od ispita (ispitnu anksioznost²) koja dovodi do izbjegavajućeg ponašanja. Glavni akteri u opisanoj situaciji su pedagoginja, koja pristupa analizi problema s pomoću tri različita teorijska pristupa odgoju, te učenica M.

Odabran je prikaz problema školskog apsentizma kao jedan od učestalijih izazova s kojima se škole susreću. Prema podacima iz e-Matice,³ u školskoj godini 2017./2018 (opravdanih i neopravdanih) izostanaka u srednjim školama u RH bilo je preko 14 milijuna (točnije 14 235 688), što znači da je prosječan srednjoškolac izostao 94 sata. To je skoro milijun izostanaka više nego u prethodnoj školskoj godini 2016./2017. kad je broj izostanak učenika brojio 13.676.404. S druge strane, uočljiv je pad broja neopravdanih sati, kojih srednjoškolci u školskoj godini 2017./2018. broje ukupno 611.950, u odnosu na prijašnje godine (primjerice čak 783.637 izostanaka u 2015./2016. i 670.735 izostanaka u 2016./2017.). *Pravilnikom o izmjenama i dopunama Pravilnika o kriterijima za izricanje pedagoških mjera* (NN 3/2017) omogućeno je da roditelj više puta godišnje može opravdati do tri uzastopna dana izostanka učenika, što je potencijalno dovelo do smanjenja broja neopravdanih sati, iako je ukupan broj izostanaka i dalje u porastu.

Uz statističke podatke aktualnost teme školskog apsentizma dokazuju i brojna istraživanja kojima se razmatra tematika s različitih aspekata. Većina autora proučava tematiku školskog apsentizma s obzirom na različite socio-demografske karaktere-

² Ispitna anksioznost je fenomen koji obuhvaća emocionalnu uzbuđenost i kognitivnu uznemirenost (zabrinutost) koja se javlja u ispitnim situacijama i/ili pri njihovom zamišljanju i anticipiranju. Smatra se vrstom socijalne fobije karakterizirane sumnjom u vlastite sposobnosti i smanjenom mogućnošću suočavanja s testnim situacijama (Rijavec i Marković, 2008). Ekscesivno izostajanje iz škole najčešće je popratni simptom ispitne anksioznosti, pogotovo kad se izostajanje događa u vrijeme ispitnih rokova, usmenih ili pismenih ispitivanja (Ek i Eriksson, 2013). Na temelju samog opisa problema ne možemo tvrditi da se radi o slučaju ispitne anksioznosti, no slučaj pokazuje tendencije tog fenomena. Za detaljniji uvid u problematiku, učenica bi trebala biti usmjerena školskom psihologu koji bi takvu procjenu mogao donijeti.

³ e-Matica je centralizirani sustav Ministarstva znanosti i obrazovanja koji služi za unos najvažnijih podataka o učenicima i djelatnicima osnovnih i srednjih škola. Podatci dostupni autorici na temelju pisanog zahtjeva Ministarstvu znanosti i obrazovanja za pristup informacijama.

ristike učenika. Pa tako Zrilić (2007) te Raboteg-Šarić, Šakić i Brajša-Žganec (2009) zaključuju da iako s nastave izostaju i mladići i djevojke, mladići su ipak skloniji neopravdanom izostajanju. Većina autora (Bilankov i Hitrec, 2004; Livazović, 2012; Raboteg-Šarić i sur., 2009; Ujević, Bjeliš i Franić, 2004) pronalazi da se problemi izostajanja povećavaju s dobi i razredom, pa tako učenici viših razreda češće izostaju od učenika nižih razreda, a učenici srednjih škola češće nego učenici osnovnih škola. Livazović (2012) i Markuš (2009) pronalaze da su školskom apsentizmu skloniji učenici slabijeg školskog uspjeha. Razmatrajući motive za namjerno izostajanje iz škole, Zrilić (2007, 2009, 2011) i Markuš (2009) pronalaze najčešće želju za izbjegavanjem negativne ili loše ocjene, strah od neuspjeha ili pak izbjegavanje neugode i tjeskobe prilikom ispitivanja.

Općenito, istraživanja upućuju (npr. Bilankov i Hitrec, 2004; Ujević i sur., 2004; Zrilić, 2009) da je školsko izostajanje izuzetno učestala pojava u srednjoškolskoj svakodnevnici, a ravnatelji upravo takav oblik ponašanja navode kao najčešći oblik neprimjerenog ponašanja učenika u vlastitoj školi (Vujačić i Stanišić, 2007). S pomoću analize u okviru triju teorija odgoja pokušat će se dati doprinos diskursu o ovom bitnom i nadasve prisutnom školskom fenomenu.

I. Duhovnoznanstvena pedagogija

Duhovnoznanstvena pedagogija, zasnovana na filozofiji Wilhelma Diltheya, teži razumijevanju smisla i značenja ljudskog djelovanja. S jedne se strane udaljila od normativne znanosti (herbartianska pedagogija), ali i prirodnih znanosti kojima je glavni metodološki cilj bilo objašnjenje koje je vodilo postavljanju zakonitosti koje se mogu eksperimentalno provjeriti i matematički formulirati. Duhovnoznanstvena pedagogija stavlja u središte cjelokupnog čovjeka i sva područja njegova djelovanja od motiva i ciljeva, preko emocija i razuma (Gudjons, 1994). Duhovnoznanstveni se pristup pritom prenosi na znanost o odgoju kao hermeneutičku disciplinu (König i Zedler, 2001). Iz perspektive te teorije polazna točka je odgojna stvarnost, a zadaćom pedagogije se smatra spoznaja značenja odgojne stvarnosti. Ključni koncept duhovnoznanstvene pedagogije jest pedagoški odnos koji se definira kao poseban tip međuljudskog odnosa koji se uspostavlja u svrhu pomoći i podrške djeci i mladima kako bi oni mogli optimalno razviti svoje prirodne resurse (Bašić, 1999). Pedagoški je odnos opisan modelom pedagoškog (didaktičkog) trokuta u sklopu kojega su povezana tri aspekta odgojne stvarnosti: kultura (npr. predmet učenja, nastava, stavovi, obrasci ponašanja), društvo (npr. učitelj, odgajatelj, roditelj, škola) i odgajanik (npr. dijete, učenik, student). U konkretnom primjeru pedagoški trokut čine: učenica M. (odgajanik), pedagoginja (društvo) i specifična ponašanja nepohađanja nastave (kultura).

Duhovnoznanstvena pedagogija u svojoj suštini nije bila usredotočena na razvijanje metodologije istraživanja odgojne stvarnosti, a većina hermeneutičkih istraživanja ponajprije je bila usredotočena na analizu i interpretaciju tekstova. Ipak, moguće je identificirati istraživačku metodologiju hermeneutičkog postupka koja se koristila za razumijevanje odgojne stvarnosti. Riječ je o postupku koji je najbliži onome što danas u metodologiji društvenih istraživanja nazivamo *sudjelujućim promatranjem* (Milas, 2005), te se sastoji od četiri koraka: (I) promatranje konkretne situacije, (II) posezanje za vlastitim iskustvima, (III) posezanje za zajedničkim iskustvima i (IV) uvažavanje povijesnog razvitka (König i Zedler, 2001).

Prvi korak je *promatranje konkretne situacije*. Za razliku od sustavnog promatranja u empirijskim znanostima, u sklopu ovog postupka ne vrši se kvantifikacija opaženih pojava, ne postoji proces brojanja ili mjerenja (npr. ponašanja). Sudjelujuće promatranje ne svodi se na neutralnu deskripciju, već uključuje istodobno interpretaciju i tumačenje. Polazi se od ideje da svatko tko pokušava razumjeti neku osobu, mora krenuti od neposrednog iskustva. Drugim riječima, mora razgovarati s osobom, vidjeti je, obratiti pozornost na verbalne i neverbalne znakove komunikacije kako bih razumio što se s osobom događa, kakve emocije proživljava i čemu je usmjerena (König i Zedler, 2001). U opisanom primjeru temeljni je problem pretjerana učestalost izostanaka iz redovnoga nastavnog procesa učenice M. Zato je uključena u proces pedagoškog savjetovanja.⁴ Pedagoginja razgovara s učenicom, postavlja joj pitanja o iskustvima u nižim razredima, o predmetima koji je najviše i najmanje zanimaju, o iskustvu usmenog i pisanog ispitivanja, načinima pripreme za ispitivanja i slično. Provodi promatranje situacije s ciljem boljeg razumijevanja učenice. Tijekom razgovora pedagoginja uočava da učenica spremno odgovara na većinu pitanja, međutim na pitanja o iskustvima usmenog i pisanog ispitivanja zamuckuje, povlači se u sebe, spušta pogled. Na pitanja o broju izostanaka spremno odgovara da

⁴ Pedagoško savjetovanje odnosi se na proces savjetovanja koji se odvija u domeni odgoja. U školskom kontekstu primjenjuje se kao poticajno odgojno sredstvo u otežanim životnim okolnostima učenika, koje se najčešće manifestiraju kao problemi učenja i/ili discipline. Tu se ubraja sva pomoć koja je usmjerena na rješavanje problema i pitanja s kojima se učenici suočavaju, a tiču se njihova školskog rada (učenja) te različitih osobnih i socijalnih problema, u svrhu njihova osposobljavanja za samostalno rješavanje problema i prepreka. Prema hermeneutičkoj perspektivi pedagoško se savjetovanje može definirati kao pokušaj suptilnoga pedagoškog razumijevanja tražitelja savjeta u kojem je primarna zadaća pedagoga razumjeti, a zatim savjetovati (Hechler, 2012). Iako se u tom smislu proces pedagoškog savjetovanja može poistovjetiti s procesima duhovnoznanstvene hermeneutičke „metodologije“ razumijevanja, ono je u ovom primjeru navedeno kao činjenično stanje („učenica je upućena u proces pedagoškog savjetovanja“). Pritom će se hermeneutička metoda razumijevanja prikazati kao mogućnost pristupa opisanom problemu.

ne vidi u čemu je problem, te da se ne može od nje očekivati da će pohađati nastavu ako ima zdravstvenih problema.

Drugi korak je *posezanje za vlastitim iskustvima*. Hermeneutički postupak razumijevanja u tradiciji duhovnoznanstvene pedagogije kreće od ideje da se bez „uživljanja u nekog drugog“ ne može doći do razumijevanja odgojne stvarnosti. Drugim riječima, osoba koja pokušava spoznati odgojnu stvarnost (u konkretnom primjeru pedagoginja) kreće od vlastitog iskustva koje ju povezuje s objektom opažanja. Tijekom takva procesa možemo uočiti da su naša određena ponašanja povezana s određenim stavovima i osjećajima (npr. prepoznamo kako se ponašamo kad se osjećamo sretno ili pak uplašeno). Kad takav isti ili sličan obrazac ponašanja uočimo kod druge osobe, možemo na temelju naših vlastitih opažanja donositi zaključke o stavovima i osjećajima koji se kriju iza tih ponašanja. Takav postupak dovodi nas korak bliže razumijevanju promatrane osobe, odnosno razumijevanju neke instance odgojne stvarnosti (König i Zedler, 2001). U konkretnom primjeru pedagoginja uočava da se učenica ponaša drugačije kad se razgovor odnosi na pitanje usmenih i pisanih ispitivanja, dok na ostala pitanja odgovara spremno i odlučno. Na temelju neverbalnih znakova učenice (povlačenja u sebe, stiskanja ruku, izbjegavanja pogleda, spuštanje glasa i zamuckivanje), pedagoginja zaključuje da je učenica suočena s problemom straha od ispita. Pedagoginja pritom polazi od vlastitog iskustva (na koji način se ona ponaša kad je uplašena, kakav je osjećaj biti pod stresom zbog nadolazećeg ispita) i na temelju toga prepoznaje znakove straha i nelagode kod učenice. Pritom to iskustvo povezuje s temom njihova razgovora (pisana i usmena ispitivanja) prilikom kojeg je zamijetila specifično ponašanje učenice koje sugerira da se radi o temi koja joj nije ugodna.

Izostajanje iz škole može biti provocirano školskom sredinom, zahtjevima koji su stavljeni pred učenike, sistemom normi, strahom od loše ocjene, ali i raznim problemima u ponašanju (Zrilić, 2007). Uzroci izostajanja u školskoj sredini povezani su sa strahom od škole (Pahić, 2008), osjećajem nekompetentnosti za školu, tendencijom izbjegavanja nastave, nezadovoljstvom izborom škole i percepcijom neprimjerenih ponašanja nastavnika (Uzelac i Matijević, 2003). Istraživanja upućuju (Reid, 2005; Kearney, 2008) da se uzroci školskog apsentizma mogu podijeliti na tri izvorišta: učenika, obitelj i školu. Pritom se uzroci vezani uz učenika često odnose na zadržavanje dobrih ocjena izbjegavanjem dobivanja loših (Borovčak, 2000).

Treći korak je *posezanje za zajedničkim iskustvima*. Duhovnoznanstvena pedagogija svjesna je zamke u koju može upasti „opažać“ ako poseže isključivo za vlastitim iskustvom na putu razumijevanja. Vrlo je vjerojatno da iskustva i osjećaji nisu isti kod svih, te samo posezanje za vlastitim iskustvom nije dovoljno da bi se razumjela odgojna stvarnost, dapače moguće je da će nas navesti u potpunosti na

krivi trag. Posezanje sa zajedničkim iskustvima se pritom odnosi na ono što Dilthey naziva „objektivni duh“, odnosno zajedničko obilježje nekog povijesno uvjetovanoga kulturnog prostora u kome svaki subjekt ima udio (König i Zedler, 2001). Pedagoginja, u svrhu boljeg i jasnijeg razumijevanja učenice, pokušava doznati informacije o obitelji učenice, o razredu koji pohađa i o njoj važnim dionicima koji mogu imati reperkusije na stvaranje osjećaja straha od ispita. Doznaje da je razred učenice vrlo kompetitivan i nije razvijena kultura pomaganja. Učenica ima dobar status među vršnjacima, većinu smatra prijateljima i osjeća se ugodno u njihovu društvu, međutim navodi da si međusobno ne pomažu u svladavanju gradiva i polaganju ispita. Osim toga, saznaje da su roditelji učenice doktori medicine koji podržavaju njenu želju da upiše Medicinski fakultet, te je često podsjećaju da mora imati dobre ocjene da bi mogla upisati željeni fakultet.

Uzroci izostajanja vezani uz obitelj primarno su povezani s brojnim stresnim situacijama u roditeljskom domu poput neodgovarajuće roditeljske vještine, prevelikih ili preniskih očekivanja vezanih uz akademski uspjeh, zlostavljanja, problematičnih roditeljskih stilova, slabe komunikacije sa školom itd. (Zrilić, 2007). Iako u ovom primjeru nemamo cjelovitu sliku obiteljske situacije učenice, možemo na temelju nekolicine informacija uočiti da se radi o obitelji koja cijeni obrazovanje i visoko vrednuje izvrstan uspjeh. U obitelji su stvorena određena očekivanja koja, iako su u skladu s očekivanjima koja učenica stavlja sama pred sebe, potencijalno dovode do osjećaja nelagode i tjeskobe zbog straha da im neće moći dorasti.

Završni korak je *uvažavanje povijesnog razvitka*. Da bismo razumjeli objekt promatranja, moramo uzeti u obzir da je njegovo ponašanje pod utjecajem društvenoga i osobnoga razvojnog procesa, moramo shvatiti trenutno važeće norme i shvaćanja, kao i dosadašnje doživljaje i iskustva promatranog objekta (König i Zedler, 2001). Školski apsentizam, odnosno izostajanje s nastave mnogi suvremeni autori smatraju trendovskim ponašanjem srednjoškolaca (Ek i Eriksson, 2013; Zrilić, 2007; 2009). Primjećuje se trend sve veće učestalosti izbijanja učenika s nastave koje je opravdano od roditelja. U skladu s time, rezultati dosadašnjih istraživanja (Marušić, 2009) upućuju na to da učenici smatraju kako se ne trebaju opterećivati vlastitim brojem izostanaka budući da ne izostaju samo oni. Može se uočiti da je ovaj socijalno-pedagoški problem školskog apsentizma postao relativno normalan oblik ponašanja. U skladu s time je i stav učenice da se ne treba osjećati loše što je izostala velik broj nastavnih sati. Ne percipira to problematičnim i smatra da je njezino pravo da se na taj način nosi sa školskom situacijom. Ključnu ulogu u razvijanju takva stava igraju vršnjaci (kolege iz razreda) koji iskazuju isto ponašanje u određenoj mjeri, ali i općenita razredna klima usmjerena isključivo na postignuće i kompeticiju. Osim toga, ne može se zanemariti da učenica M. odrasta u obiteljskom okruženju koje visoko

vrednuje postignuće i za svoja ponašanja (izostanke) dobiva poticaj u vidu opravdanja izostanaka.

Glavnim se nedostatkom duhovnoznanstvene pedagogije smatra zanemarivanje metodologije „razumijevanja“, tj. nedostatak metodike istraživanja. Ne postoje jasne metodološke smjernice procesa razumijevanja, kao ni jasne upute kako osigurati objektivnost prilikom takva procesa (Gudjons, 1994; König i Zedler, 2001). Opisani proces hermeneutičkog postupka nije ništa više od subjektivne interpretacije događaja i povezivanja činjenica. Ne temelji se na objektivnom mjerenju i pokušaju da se sustavno ispitaju određene pretpostavke o razlozima školskog apsentizma kod učenice M.

II. Kritičko-racionalistička empirijska znanost o odgoju

Empirijska znanost o odgoju predstavlja odmak od tradicionalne normativne pedagogije kritizirajući njenu nedovoljnu znanstvenu utemeljenost. Upravo s tim ciljem primarno je usredotočena na empirijski opravdane pedagoške činjenice. Oslanjajući se na metode eksperimentalne pedagogije i terenskog istraživanja, predstavnici kritičko-racionalističke empirijske znanosti o odgoju provode istraživanja s ciljem da se empirijsko znanje iskoristi kao podloga za donošenje zaključaka za pedagošku praksu. Empirijska znanost stavlja na raspolaganje objašnjenja, predviđanja i tehnološke upute za konkretno djelovanje. Daje objašnjenje o uzrocima neke situacije, o očekivanim posljedicama i sredstvima za postizanje postavljenih ciljeva. Pritom je polazna točka kritičkog racionalizma načelo kritičkog provjeravanja. Naime, opći se iskazi (a pritom se znanost o odgoju definira kao sustav općih iskaza o odgojnoj stvarnosti) percipiraju kao hipoteze koje provjeravamo putem različitih empirijskih postupaka. Najistaknutijim predstavnikom kritičko-racionalističke znanosti o odgoju smatra se Wolfgang Brezinka, a njegovi radovi označavaju ključni trenutak razvoja teorijskog koncepta ove teorije (Gudjons, 1994; König i Zedler, 2001).

S pozicije kritičko-racionalističke empirijske znanosti o odgoju, odabrani pristup analizi problema odnosio bi se na istraživački proces. Istraživačka metodologija kritičko-racionalističke empirijske znanosti o odgoju utemeljena je na biheviorističkoj znanosti čiji je predmet (znanosti) vidljivo ponašanje, a cilj spoznaja uzajamnih veza. U tradiciji biheviorističke znanosti o odgoju postoji osam koraka empirijskog istraživanja: (I) tvorba hipoteza, (II) operacionalizacija nezavisnih i zavisnih varijabli, (III) kvantifikacija, (IV) utvrđivanje uzorka ponašanja, (V) utvrđivanje istraživačkog nacrt, (VI) provedba predtestiranja, (VII) provedba ispitivanja i (VIII) obrada podataka. Istraživač pritom mora voditi računa o osiguravanju kriterija valjanosti – objektivnosti, pouzdanosti i validnosti (König i Zedler, 2001; Milas, 2005).

Prema tradiciji empirijskih društvenih znanosti na početku svakoga empirijskog istraživanja uvijek stoji hipoteza, odnosno pretpostavka o međusobnoj povezanosti različitih varijabli, odnosno čimbenika (König i Zedler, 2001; Milas, 2005). U skladu s time, prvi korak u analizi problema bilo bi postavljanje hipoteze. U konkretnom primjeru postavljena hipoteza odnosila bi se na objašnjenje školskog apsentizma kod učenice M. Naime, istraživač (u konkretnom primjeru pedagoginja) pretpostavio bi da se radi o slučaju ispitne anksioznosti koja se manifestira kao izbjegavanje ispitnih situacija, a potaknuta je pritiskom od roditelja i same učenice. Budući da u razredu koji učenica pohađa postoji snažno izražena kompetitivna klima i visoko se vrednuje izvrstan uspjeh, dok se na izostanke gleda s odobravanjem, istraživanje koje ima za svrhu proučiti problem učenice M. može se provesti na cijelom razredu. Da bi se utvrdila ispravnost postavljenih pretpostavki, mora se provjeriti postoji li povezanost između broja izostanaka i ispitnih situacija, te između broja izostanaka i ispitne anksioznosti. Mogu se postaviti istraživačka pitanja izostaju li učenici češće kad su u pitanju pisana i usmena ispitivanja, te postoji li povezanost između ispitne anksioznosti i broja izostanaka? Pritom je važno ispravno definirati varijable koje su sastavni dio hipoteza. Varijable se najčešće dijele na: (I) zavisne – one čiju promjenu/varijaciju mjerimo i (II) nezavisne – one koje se unose (ili identificiraju) u istraživanje da bi se istražio njihov utjecaj na zavisnu varijablu (Milas, 2005). U konkretnom primjeru nije ih potrebno definirati na takav način budući da se ispituje povezanost između varijabli (broja izostanaka i ispitne anksioznosti) i razlika u broju izostanaka u danima kad se vrši ispitivanje i danima kad se ne vrši ispitivanje, a ne uzročno-posljedična veza. Unatoč tome, može se zaključiti da je školski apsentizam zavisna varijabla, a okolnosti izostanka (dogđa li se taj dan ispitivanje) i razina ispitne anksioznosti nezavisna varijabla. Sljedeći je korak svakako operacionalizacija varijabli, odnosno odabir primjerenih mjernih pokazatelja definiranih varijabli (Milas, 2005). Izostanci se mogu vrlo lako operacionalizirati (kao broj propuštenih nastavnih sati), dok se podudarnost izostanaka s terminima usmenih i pisanih ispitivanja može utvrditi uvidom u školsku dokumentaciju. Pritom bi operacionalizacija te nezavisne varijable bila utvrđivanje je li se na dan svakog od izostanaka provodilo usmeno i/ili pisano ispitivanje (kodiralo bi se s NE (0) i DA (1)). Ispitna anksioznost se najlakše može ispitati putem upitnika ispitne anksioznosti (npr. hrvatska verzija Upitnika ispitne anksioznosti /*Test Anxiety Inventory* – TAI/ Spielberga i suradnika; prema Arambašić, Lugomer i Vizek-Vidović, 1989). Proces operacionalizacije varijabli usko je vezan uz sljedeći korak istraživačke metodologije biheviorističke znanosti o odgoju: kvantifikacijom. Pritom bi se varijabla broj izostanaka izrazila na omjernoj skali mjerenja (doslovan broj izostanaka, gdje nula odgovara stvarnom izostanku mjerenog ponašanja), a varijabla koja se odnosi na okolnosti izostanka bi

se definirala na nominalnoj skali s dvije kategorije: odvalo se ispitivanje i nije se odvalo ispitivanje. Upitnička mjera ispitne anksioznosti bila bi izražena na intervalnoj ljestvici. Sljedeći korak koji bi istraživač trebao poduzeti jest utvrđivanje uzorka ponašanja, odnosno donošenje odluke koje osobe će anketirati i u kojim situacijama će provoditi istraživanje. Da bi istraživač (pedagoginja) ustvrdio povezanost školskog apsentizma i ispitne anksioznosti kod učenika u razredu koji M. pohađa, ključno je da provede ispitivanje ispitne anksioznosti među učenicima tog razreda. Osim toga, mora prikupiti podatke o broju izostanaka svakog učenika i o okolnostima izostanaka (je li se radilo o danu kad se vršilo ispitivanje ili ne). Budući da je ovo istraživanje potaknuto željom da se stekne uvid u specifičan problem jedne od učenica, istraživač bira namjeran uzorak (ciljano odabire razred koji učenica pohađa). Nadalje, istraživač mora odlučiti hoće li provesti istraživanje jednokratno ili u različitim vremenskim intervalima te hoće li uspoređivati različite skupine. Navedene odluke odnose se na proces utvrđivanja nacrt istraživanja (König i Zedler, 2001). Budući da joj je cilj istražiti odrednice fenomena školskog apsentizma u vlastitoj školi u određenom trenutku u vremenu, a (zasad) ne planira intervenciju čija bi prisutnost zahtijevala veći broj mjerenja u okviru longitudinalnog nacrt (minimalno dva mjerenja: (I) prije i (II) nakon uvođenja intervencije), pretpostavlja se da bi pedagoginja izabrala transverzalni istraživački nacrt, odnosno mjerenje u jednom trenutku ili kraćem vremenskom razdoblju. Sljedeći korak biheviorističke metodologije istraživanja jest provođenje pretestiranja. Preporučuje se da se model ispitivanja prvo testira na manjem uzorku da bi se uvidjele potencijalne poteškoće istraživanja. U pretestiranju se može dobiti odgovor na pitanja jesu li kategorije promatranja prikladne, jesu li pojedina pitanja iz ankete jednoznačna ili dvosmislena, pojavljuju li se posebne smetnje (König i Zedler, 2001). Pedagoginja se može na tragu toga odlučiti za provedbu pretestiranja na manjem broju učenika iz nekog od paralelnih razreda u školi. Tako može dobiti uvid u funkcioniranje instrumenta istraživanja (odabranog anketnog upitnika) među učenicima njezine škole. Koraci koji slijede su provedba istraživanja i obrada podataka. Obrada podataka odnosi se na tri etape: kodiranje podataka, deskriptivnu obradu i inferencijalnu obradu. Koristeći metode inferencijalne statistike (npr. t-test i koeficijent korelacije), pedagoginja može dobiti odgovor na postavljena istraživačka pitanja i provjeriti istinitost hipoteza istraživanja.

Osim mogućnosti da se istraže postavljene hipoteze, okvir kritičko-racionalističke empirijske znanosti o odgoju pruža mogućnost da se intervenira s ciljem promjene ponašanja. Jedna od mogućnosti jest pedagoška modifikacija ponašanja (još se naziva i primijenjena analiza ponašanja, Kolić-Vehovec, 1999) nastala na teorijama učenja Thorndikea i Skinnera u okviru biheviorizma. Osnovu za modifikaciju ponašanja tvore zakoni operantnog uvjetovanja: (I) ako neko ponašanje prati ili nakon

njega slijedi ugodan podražaj, povećava se vjerojatnost njegova pojavljivanja (princip potkrepljivanja ponašanja), (II) ako neko ponašanje prati ili nakon njega slijedi negativan podražaj, snižava se vjerojatnost njegova pojavljivanja (princip kažnjavanja) i (III) ako netko ponašanje ne prati ili nakon njega ne slijedi nikakav podražaj, snižava se vjerojatnost pojavljivanja tog ponašanja (princip ekstinkcije ili gašenja) (Kolić-Vehovec, 1999; König i Zedler, 2001). Pritom, ako se neko ponašanje gasi ili se istodobno potkrepljuje suprotno ponašanje, snižava se vjerojatnost pojavljivanja izvornog ponašanja i utvrđuje suprotno ponašanje. Zakoni učenja se shvaćaju kao iskazi općevažećih zakonitosti na osnovi kojih možemo oblikovati objašnjenja, predviđanja i naputke za tehnološku primjenu. Pritom se koristi doslovna Hempel-Oppenheimova shema.⁵ Unutar tog okvira smetnje u ponašanju mogu se objasniti time što su druge osobe (npr. nastavnik, roditelji, drugi učenici) potkrepljivali neželjeno ponašanje. U konkretnom primjeru možemo zaključiti da roditelji potkrepljuju neželjeno ponašanje (izostanke s nastave i ispitivanja) tako što opravdavaju izostanke učenice. Nadalje, moguće je iznijeti predviđanje da će smetnje u ponašanju (izostanci) biti i dalje prisutne ako roditelji nastave potkrepljivati takvo ponašanje. Finalno, može se formulirati i tehnološko pravilo: kako bi postigli da se u budućnosti više ne iskazuju smetnje u ponašanju (izostanci), potrebno je takvo ponašanje gasiti (npr. ne opravdavati izostanke učenice) i umjesto toga potkrepljivati pozitivno ponašanje (König i Zedler, 2001).

U skladu s polazištima biheviorističke teorije, prvi korak prilikom modifikacije ponašanja je zasigurno ispitivanje parametara, odnosno sustavno promatranje i utvrđivanje mjernih karakteristika problematičnog ponašanja. Zadaća pedagoginje se u tom procesu sastoji od ispitivanja koliko često se dotično ponašanje doista javlja, te podudaraju li se izostanci s terminima usmenih i pisanih ispitivanja. Kao što je bio slučaj u opisu, odnosno analizi problema, ponašanje je potrebno ponajprije operacionalizirati i utvrditi način mjerenja. Izostanci se naravno lako mogu operacionalizirati (kao broj propuštenih nastavnih sati), dok se podudarnost izostanaka s terminima usmenih i pisanih ispitivanja može utvrditi uvidom u školsku dokumentaciju. Sljedeći je korak utvrđivanje i operacionalizacija cilja modifikacije. Budući da je

⁵ Jedna od glavnih teza kritičkog racionalizma jest da empirijska znanost za praktično djelovanje daje objašnjenja, predviđanja i tehnološke upute koje se odvijaju prema istovjetnoj shemi. Shemu su razvili Karl Gustav Hempel i Paul Oppenheim 1948. godine, zbog čega se u literaturi naziva Hempel-Oppenheimovom shemom. Prema njoj se može odvijati objašnjenje nekog pojedinačnog stanja stvari (npr. „Jabuka pada na tlo“) s pomoću iskaza dotičnih zakona (npr. „Zemlja privlači silom gravitacije“). Na temelju njih se formiraju predviđanja, a opći iskazi zakonitosti preoblikuju u tehnološka pravila i upute za djelovanje (König i Zedler, 2001).

ustanovljeno da je glavni problem u opisanom primjeru velik broj izostanaka (pretpostavljeno) potaknutih strahom od ispita i neuspjeha na njima, postavljeni cilj je smanjenje broja izostanaka učenice. Treći korak u modifikaciji jest izbor prikladnog/ih potkrepljivača. Potkrepljivači mogu biti materijalne prirode (npr. novi mobitel, veći džeparac, ulaznice za koncert), socijalni potkrepljivači (npr. pohvale, priznanja, obraćanje pozornosti), potkrepljivači aktivnošću (djelatnost koja za dotičnu osobu ima pozitivno značenje poput sporta, izleta) i žeton-potkrepljivači (još se naziva ekonomija žetona; dodjela žetona ili vrijednosnih oznaka koje se mogu razmjenjivati prema utvrđenom ključu, a najčešće su djelotvoran oblik potkrepljivanja kod mlađe djece) (Kolić-Vehovec, 1999; König i Zedler, 2001). Budući da nije unaprijed moguće odrediti koji će podražaj na određenu osobu djelovati kao potkrepljivač, potrebno je na temelju informacija koje imamo na raspolaganju odlučiti za neki od njih, te ih po potrebi mijenjati. Primjerice, učenica vrlo visoko vrednuje vlastiti uspjeh u školi i voli dobivati izvrsnu ocjenu. Osim toga, razred u kojem se nalazi njeguje vrlo kompetitivnu klimu u kojoj su visoke ocjene mjerilo uspjeha i popularnosti. Prema tome, već sam izvrstan uspjeh može služiti kao potkrepljivač za učenicu. Međutim, budući da je to efekt koji se može ostvariti tek kad modifikacija budu uspješna u svojoj provedbi i služiti za daljnje učvršćivanje novonastalog željenog ponašanja, potrebno je osmisliti neku drugu vrstu potkrepljivača. Pedagoginja može odlučiti koristiti više od jednog potkrepljivača i kombinaciju različitih vrsta: socijalnih i materijalnih potkrepljivača. Pedagoginja i M. mogu napraviti plan rješavanja obaveza koje su se nakupile tijekom polugodišta. Svaki put nakon pisanog ili usmenog ispitivanja M. se mora javiti pedagoginji da zajedno prokomentiraju iskustvo, a pedagoginja može osmisliti plan da će M. pohvaliti za (u početku svaki, a kasnije za svakih nekoliko) dolazak(a) na ispit. Budući da M. smatra da nema s kime razgovarati o ispitima, a roditelje zanima samo uspjeh, takva vrsta socijalnog potkrepljivanja mogla bi biti korisna u ranim fazama modifikacije. Osim toga, može se uvesti i materijalni potkrepljivači s kojima će M. moći raspolagati u suradnji s pedagoginjom. Prvo se može napraviti lista stvari koje si M. želi priuštiti sa svojim džeparcem (npr. odlazak na neki koncert u sljedećim mjesecima, kozmetika, cipele). Zatim se postigne dogovor da M. si može, kao nagradu nakon svakih nekoliko izlazaka na usmeno i pisano ispitivanje (npr. 3), priuštiti nešto s liste. Takav se postupak naziva upravljanje kontingentnošću, a odnosi se na proces u kojem potkrepljenje ovisi o određenim uvjetima i primjenjuje se isključivo ako se ispune dogovoreni uvjeti (Kolić-Vehovec, 1999). Sljedeći korak je provedba modifikacije u kojoj bitnu ulogu igra praćenje procesa potkrepljivanja. Osim što pedagoginja mora voditi računa o dogovorenim i vlastitim osmišljenim potkrepljivačima, mora uzeti u obzir ostale potkrepljivače koji dolaze iz okoline. Tu važnu ulogu imaju upravo M.-ini roditelji koji potkrepljuju njezino

negativno ponašanje (izostajanje) opravdavajući izostanke. Roditelji se koriste principom negativnog potkrepljenja koje se temelji na premisi da uklanjanje ili izostanak (u konkretnom slučaju opravdanje izostanka) neugodnog podražaja (izlaska na ispit) povećava vjerojatnost da se reakcija/ponašanje (izostajanje) ponovi (Kolić-Vehovec, 1999). Da bi modifikacija bila uspješna, potrebno je ukloniti taj „problematičan“ potkrepljivač i zamijeniti ga konstruktivnim. Korak koji pedagoginja može poduzeti u tom smjeru je razgovor s roditeljima i pokušaj dogovora u vezi s (ne)opravdavanjem čestih izostanaka. Završni korak modifikacije ponašanja je kontrola uspjeha, odnosno druga faza promatranja. Taj je korak u suštini ponavljanje prvog koraka, ali ovaj put s ciljem utvrđivanja napretka učenice.

Iako kritičko-racionalistička empirijska znanost o odgoju pruža mogućnost analize problema i načine rješavanja problema, ne nudi i dalje cjelokupnu analizu opisane situacije. U skladu s najčešćim kritikama (König i Zedler, 2001), može se uočiti da kritičko-racionalistička empirijska znanost o odgoju ignorira kompleksnost obrazovnih situacija i odgojne prakse, a svodi istraživanja ljudskih postupaka na isključivo istraživanja ponašanja. Ne uzimaju se u obzir specifični individualni (npr. kognitivni i emocionalni procesi koji su u pozadini promatranog i modificiranog ponašanja), kao ni društveni faktori koji mogu oblikovati opisanu situaciju. Primjerice, strah je od ispita (ispitna anksioznost), kao i većina anksioznih smetnji, uvelike određen kognitivnim faktorom koji je popraćen emocionalnim simptomima. To je sklop fenomenoloških, fizioloških i ponašajnih reakcija na skupinu podražaja koji su u iskustvu asocirani s procjenom ispitanika (učenika/studenta), a javljaju se zbog zabrinutosti oko mogućeg (ne)uspjeha (McDonald, 2001). Stavivši težište isključivo na ponašanje učenice (što je u tradiciji biheviorističke znanosti o odgoju), zanemarujemo ključni aspekt njezine anksioznosti, a to je kognitivni element: procjena da neće uspjeti i zabrinutost u vezi s ishodima. Bez tretiranja kognitivnog aspekta, nemoguće je postići dugotrajne promjene u smjeru poželjnih ponašanja. Upravo se zato danas najčešće primjenjuje kognitivno-bihevioralna terapija u tretmanu gotovo svih vrsta anksioznosti, uključujući ispitnu anksioznost, te s njom povezanim školskim apsentizmom (npr. Walter i sur., 2010). Kognitivno-bihevioralna terapija (KBT) nastala je iz dviju oprečnih psihologijskih teorija: (I) bihevioralne teorije koja uzrok poremećaja i psihičkih problema vidi u pogrešno naučenom ponašanju, te (II) kognitivne teorije koja uzrok traži u iskrivljenim i iracionalnim vjerovanjima. Kombinacijom bihevioralnih i kognitivnih tehnika nastao je terapijski model KBT-a koji uspješno mijenja naučeno ponašanje i kognitivne procese anksioznih pojedinaца (Corey, 2004). Pritom su bihevioralne tehnike u potpunosti na tragu opisanog postupka modifikacije ponašanja na primjeru učenice M., ali se primjenjuju s dodatkom tehnika proizašlih iz kognitivne teorije. Osim toga, zanemaruje se društveni

aspekt proučavanog problema. Za razliku od duhovnoznanstvene teorije koja je, u svojem zadnjem koraku metodologije istraživanja (uvažavanje povijesnog razvitka), fokusirana na proučavanje ponašanja pod utjecajem društvenog i osobnog razvojnog procesa uzimajući u obzir trenutno važeće norme i shvaćanja, metodologija kritičko-racionalističke empirijske znanosti o odgoju zanemaruje taj izuzetno važan aspekt. M. je djelom razreda u kojem postoji specifična kompetitivna klima i visoko se vrednuje izvrstan školski uspjeh, a na izostanke učenici iz razreda gledaju blagonaklono („svi to rade“). Trenutno važeće norme i shvaćanja opisanog razreda idu u smjeru prihvaćanja izostajanja kao sredstvo postizanja cilja (osiguravanja izvrsnih ocjena). Promjena ponašanja roditelja (ukidanje negativnog potkrepljenja) i uvođenje pozitivnih potkrepljivača ne jamči nužno promjenu u željenom smjeru budući da na ponašanje učenice utječu čimbenici poput ponašanja ostalih učenika i učenica, razredna klima i psihološki pritisak koji učenica osjeća od roditelja, razreda pa i razrednice. Time se povećava složenost situacije, te se postavlja pitanje može li pedagoginja ispravno identificirati sve čimbenike koji utječu na kompleksnost problema.

III. Kritička znanost o odgoju

S korijenom u kritičkoj teoriji i kritici duhovnoznanstvene pedagogije, kritička znanost o odgoju nametnula se kao treći značajan pravac znanosti o odgoju (Gudjons, 1994). Nastala je kao pokušaj da se elementi kritičke teorije primijene za zasnivanje znanosti o odgoju. Kritička teorija (koja je izvorište kritičke znanosti o odgoju) bavi se pitanjima kako društvo i njegov razvitak utječu na znanstvenu spoznaju, te kakvu bi ulogu trebala imati znanost u razvitku društva. Ključnim trenutkom u razvoju kritičke teorije smatra se 1937. godina kada je objavljen članak „Tradicionalna i kritička teorija“ Maxa Horkheimera u Časopisu za društvena istraživanja, dok se razvoj teorije veže uz aktivnosti Instituta za društvena istraživanja koji je djelovao u 20-ima i ranim 30-ima 20. stoljeća u Frankfurtu na Majni (König i Zedler, 2001).

Kritička znanost o odgoju usmjerena je primarno na kritički odnos prema društveno-povijesnom razvoju odgoja (König i Zedler, 2001). Glavnim predstavnicima toga pravca smatraju se Klaus Mollenhauer, Herwig Blankertz, Wolfgang Klafki, Hermann Giesecke i Wolfgang Lempert (König i Zedler, 2001). Iz perspektive kritičke znanosti o odgoju predmet (znanosti) je odgoj u cilju emancipacije. Emancipatorska pedagogija polazi od emancipatorskog spoznajnog interesa i od pitanja „kako (treba) strukturirati pedagoško područje da se unapređuje (a ne zaprečava) autonomnost i umnost odgojnih subjekata?“ (Bašić, 1999:194). Na temelju tog pitanja razvijen je koncept emancipacijskog odgoja koji se temelji na teorijama i paradigmama koje opravdavaju emancipatorsko orijentirano odgojne djelatnosti (npr. marksistička teorija društva), pomažu da se odgojni čin utemelji i obrazloži kao komunikacijska

djelatnost (simbolički interakcionizam), te dopuštaju istraživanje uvjeta koji omogućuju promjenu odgojne prakse u smjeru emancipacije. Pritom je zadaća emancipatorске pedagogije odrediti i analizirati one uvjete koje tek treba stvoriti kako bi odgoj bio proces emancipiranja, a ne manipuliranja pojedinca (Mollenhauer, 1972; prema Bašić, 1999).

Budući da se kritička znanost o odgoju razvila s ciljem osmišljavanja znanstveno-teorijskog programa novog pristupa odgojnoj znanosti, metodološka su pitanja uvijek bila u pozadini općih znanstveno-teorijskih razmatranja. U kontekstu toga, predstavnici kritičke znanosti o odgoju nisu razvijali vlastitu istraživačku metodologiju, već su se oslanjali na postojeće koncepte: (I) povezivanje empirijskog i hermeneutičkog postupka, te (II) posezanje za pedagoškim akcijskim istraživanjima. To znači da je kritička znanost o odgoju pri ispitivanju uzajamnih veza različitih čimbenika upućena na empirijske postupke. Prilikom donošenja nekih važnih odluka (npr. koji školski programi će u većoj mjeri omogućiti jednakost prilika) mora se ponajprije istražiti udio pojedinih društvenih slojeva u različitim tipovima škole ili pak razinu nejednakosti obrazovnih šansi u populaciji, te čime je ona određena. S druge strane, kritička znanost o odgoju poseže za hermeneutičkim postupcima, pogotovo prilikom analiziranja odluke o konkretnom oblikovanju odgojnih i obrazovnih procesa s obzirom na društveno posredovane interese i ovisnosti na kojima takve odluke počivaju (kritičko istraživanje ideologije). Budući da pitanje što na području odgoja i obrazovanja može poslužiti kao praktično uporište za djelotvornu provedbu emancipacije u praksi nije moglo biti odgovoreno kombinacijom empirijskog i hermeneutičkog postupka, kritička znanost o odgoju poseže za drugačijom osnovom za metodološku provedbu istraživanja u praksi: akcijskim istraživanjima (König i Zedler, 2001). Utemeljiteljem akcijskih istraživanja smatra se Kurt Lewin. Lewin (1948; prema Bognar, 2006) je smatrao da nije dovoljno da akademska zajednica razjasni postojeće društvene probleme i ponudi opće smjernice, već je važno da i sami praktičari u konkretnoj socijalnoj situaciji imaju mogućnost usmjeravati svoje djelovanje na temelju rezultata koje su uočili. (Akcijsko) istraživanje se odvija u grupi sastavljenoj od znanstvenika i praktičara prolazeći kroz spiralne korake koji uključuju planiranje, akciju i prikupljanje podataka o rezultatima akcije (Bognar, 2006).

U kontekstu opisanog problema mogu se postaviti pitanja poput sljedećih: u kojoj mjeri izostaju iz nastavnog procesa ostali učenici, koje razloge izostajanja navode, kakvi su stavovi učenika prema izostajanju, kakvi su stavovi roditelja i razrednika o izostajanju. Moguće je problematizirati postupke sankcioniranja izostanaka koji se provode u školi. Postavljaju se pitanja poput: postoje li sankcije, i ako postoje, dovode li do neometanog procesa odgoja u kojem se razvija zrelost i samostalnost učeni-

ka? Potrebno je također analizirati školsku klimu, te odgovoriti na pitanja potiče li ona učeničku emancipaciju ili vrednuje isključivo postignuće i uspjeh?

U tradiciji kritičke znanosti o odgoju akcijska se istraživanja određuju na osnovi dvaju obilježja: (I) akcijska se istraživanja primarno ne usmjeravaju na spoznaju, već na rješavanje praktičnih problema, te (II) akcijska se istraživanja zalažu da preobrazbu tradicionalnog odnosa subjekta i objekta između istraživača i objekta istraživanja (ispitanika) u odnosu dvaju subjekata (König i Zedler, 2001).

U tradiciji kritičke znanosti o odgoju, te u kontekstu opisanog problema, jasno je da bi pedagoginja (potencijalno u suradnji s nastavnicima ili drugim stručnim suradnicima) trebala ponajprije detektirati problem (velik broj izostanaka učenika) i zatim provesti akcijsko istraživanje u svrhu njegova rješavanja. Akcijsko je istraživanje sistematičan proces promatranja, opisivanja, planiranja, djelovanja, refleksije, evaluacije i modificiranja, a te etape se ne moraju nužno ostvarivati uzastopno već je moguće započeti istraživanje na jednom mjestu, a završiti ga negdje sasvim neočekivano (McNiff i Whitehead, 2002; prema Bognar, 2006). Svako akcijsko istraživanje treba započeti pitanjem koje polazi od unapređivanja prakse, njezina razumijevanja i šire edukacijske situacije. U konkretnom slučaju praktično-istraživačko pitanje može biti: kako potaknuti redovitost pohađanja nastave učenika?

Prilikom pristupanja planiraju akcijskog istraživanja bitno je voditi računa o ključnim pitanjima koja predstavljaju strukturu akcijskog plana (Bognar, 2006): (I) što je predmet interesa (smanjenje broja izostanaka učenika), (II) zašto smo zainteresirani (zbog unapređenja nastavnog procesa i poticanja zrelosti i samostalnosti učenika), (III) što smatramo da se može učiniti (smanjiti broj izostanaka učenika, dobiti dublji uvid u problem i facilitatore problema), (IV) što ćemo učiniti (uvidom u pedagošku dokumentaciju dobiti konkretnu informaciju o broju izostanaka po razredima, provesti ispitivanje na/s učenicima, nastavnicima (primarno razrednicima) i roditeljima, na temelju rezultata istraživanja planirati intervencije koje će ići u smjeru rješavanja problema), (V) kako ćemo prikupiti dokaze kako bi pokazali da smo utjecali na situaciju (uspoređujući početno i finalno stanje stvari, provedbom većeg broja mjerenja u svrhu kontrole učinka i napretka odabranih intervencija), (VI) kako ćemo osigurati da naše prosudbe budu prihvatljive i istinite (voditi se načelima provedbe istraživanja u svrhu osiguravanja valjanosti i pouzdanosti prikupljenih podataka i korištenih postupaka, evaluacijom onoga što je učinjeno kako bi se mogle učiniti preinake u daljnjim aktivnostima, korištenje kritičkog prijatelja, odnosno osobe koja daje savjete i surađuje s provoditeljem akcijskog istraživanja, a nije zainteresiran za napredovanje istraživanja, već za napredovanje provoditelja istraživanja).

Analizirajući drugo obilježje akcijskih istraživanja (akcijska se istraživanja zalažu da preobrazbu tradicionalnog odnosa subjekta i objekta između istraživača i

objekta istraživanja (ispitanika) u odnosu dvaju subjekata; prema König i Zedler, 2001), jasno je da ne može biti odvojena uloga istraživača (u konkretnom slučaju pedagoginje) i onih na kojima se istraživanje provodi. Svi sudionici ovisno o svojim mogućnostima i potrebama sudjeluju u svim etapama istraživanja. Dakle, akcijska se istraživanja ne provode na ljudima već s ljudima (Reason, 1994; prema Bognar, 2006). Pritom se odluke o konkretnim ciljevima i sredstvima ne donose samostalno, već u procesu zajedničkog savjetovanja o tome što je potrebno učiniti. U kontekstu opisanog problema to bi značilo da učenica M., pedagoginja, roditelji, razred i razrednica osvijeste problem prevelikog broja izostanaka učenika, te definiraju plan njegova rješavanja. Na taj se način osnažuje svaki akter u procesu preuzimajući na sebe dio odgovornosti za uspješnost planiranje intervencije.

Emancipatorska se pedagogija na osnovi kritičke znanosti o odgoju velikim djelom sastojala upravo od takvih praktičnih projekata koji su za cilj imali promjenu konkretnih situacija. Prednost takvog postupka je što, iako ne dovodi do općenitih spoznaja o odgojno-obrazovnom procesu, pomaže u razumijevanju i rješavanju konkretnih problema koristeći pritom metodologiju empirijskih istraživanja, ali ne u potpuno strogom smislu riječi kako ga shvaća kritičko-racionalna empirijska znanost o odgoju. Putem akcijskoga istraživanja pedagoginja može spoznati razmjere problema školskog apsentizma u svojoj školi, identificirati facilitatore i odrednice takva ponašanja, uključiti sve dionike bitne za rješavanje problema, ponuditi plan intervencije i sustavno pratiti napredak u rješavanju problema. Pritom važna uloga pripada upravo učenicima koji kroz emancipacijski proces preuzimanja odgovornosti napreduju na putu da postanu samostalnim i odgovornim članovima zajednice.

Zaključak

Cilj je ovog rada bio analiza problema školskog apsentizma na primjeru učenice trećega razreda opće gimnazije s pomoću tri temeljne teorije odgoja: duhovnoznanstvenu, kritičko-racionalističku empirijsku i kritičku emancipacijsku znanost o odgoju. Svaka od navedenih teorija pruža mogućnost za sagledavanje i analizu opisanog problema, nudeći svoju specifičnu perspektivu.

Od navedenih jedino kritičko – racionalistička teorija pruža mogućnost da se opisani problem sustavno i empirijski istraži. Uz to, nudi metode rješavanja problema u kontekstu opisane pedagoške modifikacije ponašanja. Unatoč tim neosporivim prednostima, kritičko-racionalistička empirijska teorija ne uspijeva pokriti cjelovitost opisanog problema ignorirajući neke od potencijalnih čimbenika (npr. individualne kognitivne i/ili društvene) koji mogu odigrati ključnu ulogu u oblikovanju samog problema. Ključni nedostatak preostale dvije teorije – duhovnoznanstvene

i kritičke emancipacijske znanosti o odgoju – jest što ne pružaju mogućnost empirijskog promišljanja ovog problema. Ni duhovnoznanstvena pedagogija ni kritička emancipacijska znanost o odgoju nisu ponudile metodološki okvir i pouzdano empirijsko znanje o pitanjima odgoja. Pritom se hermeneutički postupak razumijevanja iz pozicije empirijske znanosti o odgoju smatra u potpunosti subjektivnim procesom čije pretpostavke mogu u najboljem slučaju poslužiti kao hipoteze za empirijska istraživanja (König i Zedler, 2001).

S druge strane, prednost duhovnoznanstvene i kritičke emancipacijske znanosti o odgoju leži u uvažavanju društvenog i/ili razvojnog aspekta opisanog problema. Prednost duhovnoznanstvene pedagogije svakako leži u holističkom poimanju čovjeka: „Ljudi ne reaguju jednostavno na podražaje, već se smatraju subjektima koji određenoj situaciji pridaju značenje i djeluju na osnovi tog značenja“ (König i Zedler, 2001:121). Dok istraživačka tradicija kritičko-racionalističke empirijske znanosti o odgoju zanemaruje kognitivni i emocionalni aspekt funkcioniranja čovjeka, duhovnoznanstvena ih stavlja u žarište (pritom koristeći druga nazivlja za ono što bi kognitivna teorija smatrala procesima mišljenja, (emocionalnog) doživljavanja, procjene, donošenja odluka, itd.). Ključna kritika duhovnoznanstvenoj pedagogiji od strane kritičke znanosti o odgoju usmjerena je na nedostatak „kritičnosti“ u pogledu mjerodavnosti pojedinih normi, ali i tumačenja svakodnevnih situacija (König i Zedler, 2001). Ako smo usredotočeni isključivo na razumijevanje drugih, dane situacije ili postojeće tradicije, tada se ne obaziremo na primjerenost postupaka i tradicija, te nemamo alate za promjenu općeg stanja. Ne možemo zauzeti stajalište protiv takve tradicije ili postupka, ne možemo ih kritizirati niti zastupati vlastito mišljenje. U kontekstu primjera učenice M. metodološki okvir procesa razumijevanja može pedagoginji poslužiti da dođe do jasnog(ijeg) uvida u genezu problema njezina učestalog izostajanja. Međutim razumjeti ponašanje ne može po svome smislu značiti da pedagoginja takvo ponašanje automatski prihvaća. Duhovnoznanstvena pedagogija pritom ne pruža instrument „kritike“ koja bi trebala slijediti razumijevanje (ili barem biti istodoban proces), a posljedično ni metode rješavanja problema. Mogućnosti ove teorije staju isključivo na (često subjektivnom) razumijevanju (situacije) učenice.

Specifičnost treće teorije – kritičke emancipacijske znanosti o odgoju je usmjerenost na rješavanje problema, te mogućnost da se pritom uključe svi bitni dionici „problema“ koji zajednički kreiraju rješenje i posljedično se osnažuju za preuzimanje odgovornosti i osamostaljivanje.

Opisani problem školskog apsentizma svakako je dublji i višeslojniji od samog opisanog primjera. Jasno je da kompleksnost takva tipa pitanja nije moguće sagledati isključivo na jednom primjeru učenice koja ima velik broj izostanaka, a svakako možemo zaključiti da je potrebno sustavnije istraživanje navedenog problema na

nacionalnoj razini. Velika je poteškoća u rješavanju učestalosti apsentizma upravo brojnost faktora koji utječu na izostajanje te nedostatak jasnog i objektivnog kriterija opravdavanja izostanaka (Markuš, 2009). Upravo se na tome ocrtava najveći nedostatak metode rješavanja problema (pedagoške modifikacije ponašanja) u okviru kritičko-racionalističke empirijske teorije. Ako tretiramo samo i isključivo ponašanje, zanemarujemo sve druge bitne aspekte situacije koji utječu na pojavnost i određenje problema čiji je samo manifestno stanje problematično ponašanje (izostajanja). Kritička emancipacijska znanost o odgoju kroz svoju preferiranu metodu akcijskog istraživanja nudi mnogo širi okvir unutar kojeg bi se takav problem mogao riješiti. Pritom je potencijalni izazov akcijskog istraživanja što nema strogo definiranu strukturu i smjernice, a podosta ovisi o stručnosti i spremnosti onih koji ga osmišljavaju i provode. Postavlja se pitanje je li pedagoginja opremljena potrebnim znanjem i vještinama da kroz ovaj metodološki okvir primjereno pristupi rješavanju problema školskog apsentizma. Iako se sam proces osmišljavanja i provedbe akcijskog istraživanja promatra kao okvir unutar kojeg se razvijaju istraživačka i reflektivna umijeća istraživača – praktičara koja posljedično vode izgradnji profesionalne autonomije i emancipacije (Bognar, 2006), neupitno je da uspjeh akcijskog istraživanja uvelike ovisi o istraživačevim predispozicijama (znanju, vještinama, motivaciji, razumijevanju situacije). Osim toga, da bi se ostvarili ciljevi emancipacijskog odgoja, akcijsko istraživanje pretpostavlja aktivno uključivanje svih dionika, koje bi posljedično dovelo do osamostaljivanja i osnaživanja istih. U realnosti izvjesna je mogućnost da pedagoginja naiđe na „kočnicu“ kod učenika koji (kako je postulirano u opisu problema) ne vide problem u prevelikom broju vlastitih izostanaka i (vjerojatno) ne osjećaju potrebu za uključivanjem u projekt kojim će se to mijenjati. Da se pristupa rješenju ovog problema s bilo koje od opisanih teorija, vrlo brzo bi postalo jasno da ni kritičko-racionalistička empirijska znanost ni kritička emancipacijska znanost (iako obje pružaju metode za rješavanje problema kroz pedagošku modifikaciju ponašanja i akcijsko istraživanje) ne mogu ponuditi okvir unutar kojeg bi se riješio tako kompleksan problem.

Putem predstavljene analize pokušalo se demonstrirati kako temeljne teorije odgoja pružaju mnoge tehnike promišljanja, razmatranja i (nerijetko) rješavanja potencijalnih pedagoških problema s kojima se stručni suradnici i nastavno osoblje u odgojno-obrazovnim institucijama svakodnevno suočavaju. Navedena analiza može poslužiti kao predložak mogućeg okvira primjenjivog za analizu drugih odgojno-obrazovnih problema, ali i primjer kako stručnjaci iz prakse mogu razmatrati navedenu problematiku i posegnuti za temeljima teorije odgoja u pokušaju rješavanja i nošenja s istovjetnim i/ili srodnim problemima u praksi. Iako svaka od navedenih teorija ima svoje prednosti i nedostatke, njihov znanstveni i praktični značaj je ne-

upitan. Posezanje za metodama i gledištima temeljnih teorija odgoja, ne samo da obogaćuje pedagošku djelatnost, već ima potencijal unaprijediti rad aktera odgojno-obrazovnih ustanova.

LITERATURA

- Arambašić, L., Lugomer, G. i Vizek-Vidović, V. (1989). Provjera metrijskih karakteristika za mjerenje straha od školskog ispitivanja na učenicima IV. i V. razreda osnovne škole. *Psihologija*, 1-2, 16-27.
- Bašić, S. (1999). Odgoj. U A. Mijatović, H. Vrgoč, A. Peko, J. Mrkonjić i J. Ledić (Ur.), *Osnove suvremene pedagogije* (str. 175 – 201). Zagreb: Hrvatski pedagoško-književni zbor.
- Bilankov, M. i Hitrec, S. (2004). Izostanci učenika srednjih škola. *Napredak*, 142(1), 62-72.
- Bognar, B. (2006). Akcijska istraživanja u školi. *Odgojne znanosti*, 8(1 (11)), 209-228.
- Borovčak, M. (2000). Izostanci učenika. *Napredak*, 141(2), 191-200.
- Corey, G. (2004). *Teorija i praksa psihološkog savjetovanja i psihoterapije*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Ek, H. i Eriksson, R. (2013). Psychological factors behind truancy, school phobia, and school refusal: A literature study. *Child & Family Behavior Therapy*, 35(3), 228-248.
- Gudjons, H. (1994). *Pedagogija: temeljna znanja*. Zagreb: Educa.
- Hechler, O. (2012). *Pedagoško savjetovanje – teorija i praksa odgojnog sredstva*. Zagreb: Erudita.
- Kearney, C. A. (2008). An interdisciplinary model of school absenteeism in youth to inform professional practice and public policy. *Educational Psychology Review*, 20(3), 257-282.
- Kolić-Vehovec, S. (1999). *Edukacijska psihologija*. Rijeka: Filozofski fakultet.
- König, E. i Zedler, P. (2001). *Teorije znanosti o odgoju*. Zagreb: Educa.
- Livazović, G. (2012). Povezanost medija i rizičnih ponašanja adolescenata. *Kriminologija i socijalna integracija*, 20(1), 1-132.
- Markuš, M. (2009). Psihosocijalne determinante školskih izostanaka. *Napredak*, 150 (2), 154-167.
- Marušić, M. (2009). Izostanci učenika s nastave. *Školski vjesnik*, 58(3), 315-329.
- McDonald, A.S. (2001). The Prevalence and Effects of Test Anxiety in School Children. *Educational Psychology*, 21(1), 89-102.
- Milas, G. (2005). *Istraživačke metode u psihologiji i drugim društvenim znanostima*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Obiteljski zakon. *Narodne novine*, 103/2015.
- Pahić, T. (2008). Povezanost situacijske anksioznosti s brojem opravdanih izostanaka i školskim uspjehom učenika osnovne škole. *Napredak: časopis za pedagojsku teoriju i praksu*, 149(3), 312-325.
- Pravilnik o izmjeni Pravilnika o kriterijima za izricanje pedagoških mjera. *Narodne novine*, 3/2017.
- Raboteg-Šarić, Z., Šakić, M. i Brajša-Žganec, A. (2009). Kvaliteta života u osnovnoj školi: povezanost sa školskim uspjehom, motivacijom i ponašanjem učenika. *Društvena istraživanja: časopis za opća društvena pitanja*, 18(4-5 (102-103)), 697-716.
- Reid, K. (2005). The causes, views and traits of school absenteeism and truancy: An analytical review. *Research in education*, 74(1), 59-82.

- Rijavec, M. i Marković, D. (2008). Nada, strah od ispitivanja i školski uspjeh. *Metodika: časopis za teoriju i praksu metodikâ u predškolskom odgoju, školskoj i visokoškolskoj izobrazbi*, 9(16), 8-17.
- Ujević, A., Bjeliš, T. i Franić, T. (2004). Uzroci i posljedice namjernog izbjegavanja nastave. *Školski vjesnik :časopis za pedagogijsku teoriju i praksu*, 53(1-2), 5-28.
- Uzelac, S. i Matijević, M. (2003). Samoiskazi učenika srednjih škola o njihovu izostajanju s nastave. U H. Vrgoč (Ur.), *Odgoj, obrazovanje i pedagogija u razvitku hrvatskog društva: zbornik radova Sabora pedagoga Hrvatske* (str. 392-399). Zagreb: Hrvatski pedagoško-književni zbor.
- Vujačić, M. i Stanišić, J. (2007). Kreiranje pozitivne klime u školi. *Pedagogija*, 3(07), 424-432.
- Walter, D., Hautmann, C., Rizk, S., Petermann, M., Minkus, J., Sinzig, J., ... i Doepfner, M. (2010). Short term effects of inpatient cognitive behavioral treatment of adolescents with anxious-depressed school absenteeism: an observational study. *European child & adolescent psychiatry*, 19(11), 835-844.
- Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi. *Narodne novine*, 87/2008, 86/2009, 92/2010, 105/2010-isp, 90/2011, 16/2012, 86/2012, 94/2013, 152/2014, 7/2017, 68/2018.
- Zrilić, S. (2007). Neke potencijalno relevantne sociodemografske varijable školskih izostanaka. *Odgojne znanosti*, 9(2 (14)), 41-65.
- Zrilić, S. (2009). Prilog istraživanju učeničkog apsentizma. *Školski vjesnik: časopis za pedagogijsku teoriju i praksu*, 57(1.-2.), 61-73.
- Zrilić, S. (2011). Povezanost bježanja s nastave i maloljetničke delikvencije. *Magistra Iader-tina*, 6(1.), 71-81.

Analysis of school absenteeism from the perspective of relevant theories of education

Abstract

School absenteeism is an educational problem, and one of the most common challenges that schools face. It is often a problem that has multiple causes and factors that delay its resolution, which requires an interdisciplinary approach. The relevance of the problem of school absenteeism was the key motivation to present and analyze it within the framework of the basic theories of education: educational theory of spiritual science, educational theory of critical rationalism and the theory of emancipatory education. This analysis will serve as a template for a possible framework applicable to the analysis of other educational problems, as well as an example of how educational practitioners can consider and reach for the foundations of the theories of education in an attempt to deal with the equivalent and/or related challenges in practice.

Key words: school absenteeism, school, theories of education, educational theory of spiritual science, educational theory of critical rationalism and the theory of emancipatory education