

Zadovoljstvo nastavom strukovnih i gimnazijskih nastavnika

Radoslović, Julia

Master's thesis / Diplomski rad

2019

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

Permanent link / Trajna poveznica: <https://um.nsk.hr/um:nbn:hr:186:942969>

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

Download date / Datum preuzimanja: **2024-11-19**



Repository / Repozitorij:

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



SVEUČILIŠTE U RIJECI
FILOZOFSKI FAKULTET U RIJECI
ODSJEK ZA PEDAGOGIJU

Julia Radoslović

ZADOVOLJSTVO NASTAVOM STRUKOVNIH I GIMNAZIJSKIH NASTAVNIKA

DIPLOMSKI RAD

Rijeka, 2019.

SVEUČILIŠTE U RIJECI
FILOZOFSKI FAKULTET U RIJECI
ODSJEK ZA PEDAGOGIJU

Julia Radoslović

ZADOVOLJSTVO NASTAVOM STRUKOVNIH I GIMNAZIJSKIH NASTAVNIKA

DIPLOMSKI RAD

Mentor:

doc. dr. sc. Siniša Kušić

Rijeka, 2019.

UNIVERSITY OF RIJEKA
FACULTY OF HUMANITIES AND SOCIAL SCIENCES
DEPARTMENT OF EDUCATION

Julia Radoslović

TEACHING SATISFACTION AMONG VOCATIONAL AND GYMNASIUM SCHOOL
TEACHERS

MASTER THESIS

Mentor:

doc. dr. sc. Siniša Kušić

Rijeka, 2019.

IZJAVA O AUTORSTVU DIPLOMSKOG RADA

Ovime potvrđujem da sam osobno napisao/la rad pod naslovom: Zadovoljstvo nastavom strukovnih i gimnazijskih nastavnika te da sam njegov autor/ica.

Svi dijelovi rada, nalazi i ideje koje su u radu citirane ili se temelje na drugim izvorima (mrežnim izvorima, literaturi i drugom) u radu su jasno označeni kao takvi te adekvatno navedene u popisu literature.

Ime i prezime studenta/ice: Julia Radoslović

Datum:

Vlastoručni potpis: _____

SAŽETAK I KLJUČNE RIJEČI

U prvom dijelu rada dat je teorijski prikaz i pojmovno određenje nastave. Isto tako opisuju se svi važniji elementi nastavnog procesa. U drugom dijelu rada prikazani su rezultati istraživanja provedenog među nastavnicima srednjoškolskog obrazovanja (gimnazije i strukovne škole) na području Grada Rijeke. Cilj istraživanja bio je utvrditi percepciju zadovoljstva nastavom kod strukovnih nastavnika i nastavnika u gimnazijama te utvrditi postoje li razlike u zadovoljstvu nastavom između nastavnika s obzirom na tip škole u kojoj predaju, predmet koji predaju te duljinu radnog staža. Istraživanje se provodilo uz pomoć anketnog upitnika koji je sadržavao pitanja Likertovog tipa i nekoliko pitanja otvorenog tipa. Rezultati istraživanja su pokazali da su nastavnici uglavnom zadovoljni temeljnim elementima nastavnog procesa (*profesionalni identitet, ciljevi i ishodi učenja, sadržaj predmeta, nastavne metode, didaktičke strategije i oblici rada, nastavni mediji, etape nastavnog procesa i razredno-nastavno ozračje*). Utvrđene su određene razlike s obzirom na tip škole u kojoj nastavnici predaju te duljinu radnog staža, dok se varijabla predmet koji predaju nije pokazala statistički značajna.

Ključne riječi: nastava, nastavnici, tip srednje škole, zadovoljstvo, duljina radnog staža, nastavni predmet

SUMMARY AND KEY WORDS

The first part of the paper explains the theoretical background of the research and defines teaching, as well as its organization and school climate. The second part of the paper shows the results of the research conducted among high school teachers (gymnasiums and vocational schools) in Rijeka. The goal of the research was to examine the perception of teaching satisfaction among gymnasium and vocational school teachers, and to determine whether there are any differences in their teaching satisfaction with regarding the type of school they're working in, the subject they're teaching and years as a teacher. Participants completed a questionnaire with Likert type questions and few open-type questions. The results showed that teachers are mostly satisfied with basic teaching elements (*professional identity, learning goals and outcomes, content of subject, teaching methods, didactical strategies and work methods, mediums, steps of teaching process and school climate*). Some differences were found regarding the type of school teachers are working in and years as a teacher. The subject they're teaching had no significant effect on the teaching satisfaction.

Key words: teaching, teachers, type of high school, satisfaction, years as a teacher, subject

Predgovor

Velika zahvala doc. dr. sc. Siniša Kušić, koji je bio odličan mentor, uvijek me usmjeravao, spremno davao savjete, pomoć i podršku tijekom pisanja diplomskog rada.

Od srca hvala i mojoj obitelji koja je čitavo vrijeme bila moja podrška tijekom cjelokupnog studija.

Hvala mojim prijateljima zbog kojih ću se rado prisjećati studentskih dana.

Na kraju, hvala mom Antoniju što je čitavo vrijeme vjerovao u mene i moj uspjeh i bio mi neizmjerne podrška tijekom ovih godina.

SADRŽAJ

1. UVOD	1
2.NASTAVA	3
2.1. ELEMENTI DIDAKTIČKOG ČETVEROKUTA.....	4
2.1.1. Učenik.....	4
2.1.2. Nastavnik	5
2.1.3. Sadržaj nastave.....	6
2.1.4. Nastavni mediji.....	7
3. ORGANIZACIJA NASTAVE	11
3.1. Cilj i ishodi nastave	11
3.2. ETAPE NASTAVNOG PROCESA	12
3.2.1. Planiranje i pripremanje	12
3.2.2. Realizacija nastavnog procesa	14
3.2.3. Evaluacija.....	15
3.3.1. Nastavne metode.....	17
3.3.2. Nastavne strategije	21
3.3.3. Oblici rada	24
4. RAZREDNO -NASTAVNO OZRAČJE	28
4.1. Arhitektonska obilježja učionice.....	29
4.2. Odnos između nastavnika i učenika	29
4.3. Komunikacija između nastavnika i učenika	30
4.4. Suradnja/partnerstvo nastavnika i različitih dionika škole	31
5. ISTRAŽIVANJA O NASTAVI	34
6. ZADOVOLJSTVO NASTAVOM STRUKOVNIH NASTAVNIKA I NASTAVNIKA U GIMNAZIJAMA: REZULTATI EMPIRIJSKOG ISTRAŽIVANJA	38
6.1. Metodologija istraživanja.....	38
6.1.1. Predmet istraživanja.....	38
6.1.2. Ciljevi istraživanja.....	38
6.1.3. Istraživačke hipoteze	39
6.1.4. Instrument istraživanja	39
6.1.5. Uzorak istraživanja	40
6.1.6. Prikupljanje i obrada podataka.....	42
6.2. Rezultati i rasprava	43
6.2.1. Profesionalni identitet	43
6.2.2. Ciljevi i ishodi učenja	46
6.2.3. Sadržaj predmeta.....	47

6.2.4. Nastavne metode, didaktičke strategije i oblici rada	48
6.2.5. Nastavni mediji.....	50
6.2.6. Etape nastavnog procesa.....	54
6.2.7. Razredno-nastavno ozračje	57
6.2.8. Zadovoljstvo nastavom	63
6.2.9. Nezadovoljstvo nastavom	64
6.2.10. Promjene u nastavi i poruke kreatorima obrazovne politike.....	65
7. ZAKLJUČAK.....	66
8. POPIS SLIKA, GRAFIKONA I TABLICA	69
8.1. Popis slika	69
8.2. Popis grafikona	69
8.3. Popis tablica.....	69
9. POPIS LITERATURE.....	71
10. POPIS PRILOGA.....	77

1. UVOD

Nastava je prema tradicionalnoj didaktici racionalno organizirana odgojno-obrazovna djelatnost u kojoj sudjeluju subjekt odgoja i obrazovanja (učenik), sadržaji obrazovanja i onaj tko organizira, posreduje u procesu odgoja i obrazovanja (nastavnik) (Lavrnja, 1998). Ona podrazumijeva interakciju između nastavnika i učenika, uklopljena je u određeni institucionalni okvir, odvija se planski i usmjerava k određenom cilju, strukturira se u skladu s nastavnim planom i programom, odvija se u zajedništvu nastavnika i učenika. Također, ona ne služi samo poučavanju već i odgoju te stjecanju socijalne i osobne kompetencije. Nastava zahtjeva provođenje u okolini koji udovoljava pedagoškim standardima, a provodi je znanstveno kvalificirano osoblje – nastavnici (Meyer, 2002). Njihova uloga jest organizirati nastavu i učenje, pružati potporu učenicima, a sve kako bi se oni uspješno osamostalili i samoaktualizirali te pripremili za budući život (Bognar, Matijević, 2001). Dakle, velika je uloga na nastavnicima jer su oni ti koji imaju mogućnost utjecaja na budućnost djece, pored roditelja, koji su njihovi primarni odgajatelji. Koliko je važan njihov međusoban odnos, tome u prilog idu i rezultati istraživanja autora Jagić i Jurić (2006) u kojem se pokazalo da su učenici zadovoljniji nastavom ako imaju veću učiteljevu podršku, u razredu vlada bolja kohezija te doživljavaju manji strah od neuspjeha. Dakle, proces poučavanja i učenja bit će uspješniji kada nastavnici i učenici imaju dobar međusoban odnos.

Prijašnja istraživanja nastave bavila su se pitanjem zadovoljstva poslom kod nastavnika ili učitelja. Tako su rezultati istraživanja koje je proveo Vidić (2009) pokazali da su učitelji pokazali najveće zadovoljstvo odnosima sa suradnicima i ravnateljem. Rezultati istraživanja Baranović, Domović i Štribić (2006) pokazali su da su nastavnici najviše zadovoljni organizacijskom klimom u svojim školama te da procjenjuju da imaju visok stupanj autonomije u osmišljavanju i izvođenju nastave. To dovodi do zaključka da su oni zadovoljni svojom nastavom. Nadalje, istraživanje Pavin, Rijavec i Miljević-Riđički (2005) pokazalo je da su glavni izvor zadovoljstva srednjoškolskih nastavnika u nastavi komunikacija s učenicima i izravni rad s mladim ljudima, dok su glavni izvori nezadovoljstva materijalno stanje škole, nastavna sredstva i pomagala, nastavni planovi i programi, broj učenika u razredu. No, nije pronađeno istraživanje koje je obuhvatilo više elemenata nastavnog procesa, te ispitivalo zadovoljstvo istima kod nastavnika. Upravo zbog toga, u ovom će se istraživanju nastojati utvrditi percepcija zadovoljstva nastavom, ali će se obuhvatiti veći broj elemenata u nastavi, a ne samo jedan ili dva kao u prethodnim istraživanjima.

Cilj istraživanja bio je utvrditi percepciju zadovoljstva nastavom kod strukovnih nastavnika i nastavnika u gimnazijama te utvrditi postoje li razlike u zadovoljstvu nastavom između nastavnika s obzirom na tip škole u kojoj predaju, predmet koji predaju te duljinu radnog staža.

2.NASTAVA

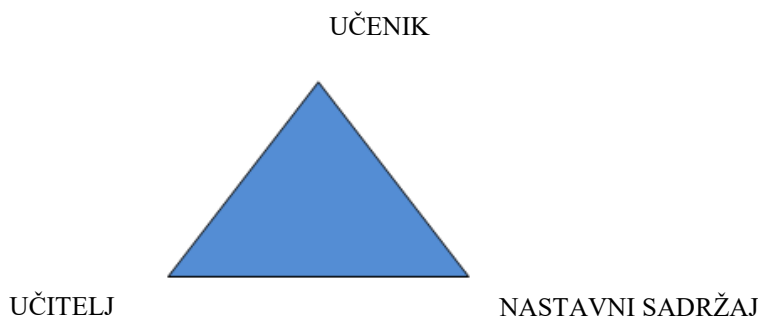
Nastava je interakcijski proces u kojem učenici uz pomoć profesionalno osposobljenih nastavnika u posebno stvorenim ustanova (školama) planski usvajaju i razvijaju odabrane kulturne sadržaje, a sve kako bi bili što uspješniji u socijalizaciji, kvalifikaciji (Pranjić, 2005).

Jelavić (2008) definira nastavu kao sustav sa svrhovitom organizacijom, a koji pritom pretpostavlja sljedeće elemente: jasno definirane ciljeve, jasno definiran proces i jasno definiran kriterij vrednovanja postignuća učenika i učinkovitosti nastave. Dakle, prema njemu nastavu kao sustav određuju: učenik (koji uči i stječe znanja, vještine, intelektualne, psihomotoričke, tjelesne i senzorne sposobnosti te druge osobine ličnosti), nastavnik (koji poučava odnosno organizira, usmjerava nastavu i obrazovanje i odgoj učenika), nastavni sadržaj (temelj učenja), uspostavljeni odnosi između subjekata nastave (nastavno-ozračje) i način komuniciranja te organizacija prostora i oprema.

Meyer (2002) u svojoj knjizi navodi neka od bitnih obilježja nastave, a to su sljedeća: nastava je proces interakcije između nastavnika i učenika, ona je uklopljena u određeni institucionalni okvir, odvija se planski i usmjerava k određenom cilju, strukturira se u skladu s nastavnim planom i programom, odvija se u zajedništvu nastavnika i učenika, ona ne služi samo poučavanju već i odgoju i stjecanju socijalne i osobne kompetencije, zahtjeva provođenje u okolini koji udovoljava pedagoškim standardima, a provodi je znanstveno kvalificirano osoblje.

Prema tradicionalnoj didaktici nastava se shvaća kao racionalno organizirana odgojno-obrazovna djelatnost u kojoj sudjeluju subjekt odgoja i obrazovanja (učenik), sadržaji obrazovanja i onaj tko organizira, posreduje u procesu odgoja i obrazovanja (nastavnik) (Lavrnja, 1998). Ovakvo shvaćanje nastave poznato je kao „didaktički trokut“ (*slika 1*) jer ukazuje na tri temeljne odrednice nastavnog procesa: učenik, nastavnik i sadržaj nastave.

Slika 1. Didaktički trokut

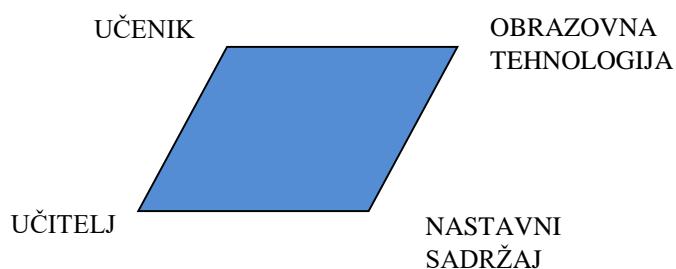


Neki od autora smatraju da se tim shvaćanjem zanemaruju i druge važne odrednice nastave poput: ciljeva, uvjeta, sociokulture, psihokulture, socijalnih odnosa, dinamike i razvoj odgojno-obrazovnih procesa u nastavi, tehnologije i medija, dinamike i procese učenja i poučavanja (Lavrnja, 1998). S druge strane Pranjić (2005) kaže da se u suvremenoj didaktici pored nastavnika uvodi nastavna tehnologija, tj. četvrta dimenzija nastavnog procesa. Nastavnik je personalni medij (dio nastavne tehnologije), pa se sada govori o „didaktičkom četverokutu“ o čemu će biti riječi u sljedećem poglavlju.

2.1. ELEMENTI DIDAKTIČKOG ČETVEROKUTA

Didaktički četverokut (*slika 2*) pored učenika, nastavnika i sadržaja nastave podrazumijeva još jedan neophodan element, a to je nastavna tehnologija.

Slika 2. Didaktički četverokut



U ovakvom shvaćanju nastave, naglašava se učenje koje je posredovano medijima ili ljudima. Time se želi reći da je učenik taj koji konstruira vlastita znanja, ali uz pomoć međusobne suradnje s drugim ljudima, medijima ili njihovom međusobnom kombinacijom (Matijević i Topolovčan, 2017). Upravo će u nastavku biti nešto više riječi o elementima didaktičkog četverokuta.

2.1.1. Učenik

„Odgojno-obrazovni proces prvenstveno postoji zbog učenika. To je mlado ljudsko biće koje ima potrebu da raste, razvija se, a odgoj i obrazovanje trebaju biti podrška i pomoć u tom razvoju. Bez aktivnog sudjelovanja učenika u svim etapama i aspektima odgojno-obrazovnog procesa, odgoj i obrazovanje se ne može događati, (Bognar, Matijević, 2001: 16). Prema Jelaviću (2008) nastavni proces utječe na razvoj pojedinca posredstvom njegova osobna iskustva. Osobno iskustvo učenik stječe (samo) odgovarajućom aktivnošću (učenjem). Time se želi reći da ako učenik ne posjeduje potreban stupanj razvoja odgovarajućih sposobnosti, znanja/umijeća ili motiviranost neće doći do odgovarajućeg iskustva i razvoja. Sve ono što se

odvija u nastavi bi trebalo biti u funkciji razvoja učenika, koji u nastavni proces unosi svoje posebnosti. Današnja nastava se usmjerava na pojedinca (učenika), i činjenicu da je dijete individuum sa svojim posebnostima o kojima treba voditi računa. Upravo su razlike u sposobnostima kod učenika uzrok različitom stupnju participacije u nastavi. Dakle, sposobniji učenici nastavu prate s više interesa, a čak i maksimalan angažman nastavnika i najbolja nastavna sredstva teško mogu kompenzirati manjak sposobnosti. No, učenici s manje sposobnosti se trude postići sve kako bi postigli očekivan uspjeh, stoga su često u sukobu s okolinom. Kod njih je kod motivacije za školski uspjeh dominantno prisutna tendencija izbjegavanja neuspjeha, a što ujedno i snižava razinu aspiracije. Također, treba reći da će i o sposobnostima učenika ovisiti i metodička obrada nastave, pritom što su učenici manjih sposobnosti to će metodička obrada nastave biti veća. Poučavanje treba korespondirati s prirodom učenika, odnosno razina zahtjeva u nastavi mora primjereno nadilaziti trenutne učenikove mogućnosti. No, nastojanje za većom obrazovnom efikasnošću treba stati u trenutku kada to počinje gušiti učenikovu ličnost. Dakle, uspješna nastava je ona u kojoj nastavnik nastoji kod što većeg broja pojedinca (postignućem u određenom području) približi granicama osobnih mogućnosti (Jelavić, 2008).

2.1.2. Nastavnik

Nastavnik je voditelj i organizator odgojno-obrazovnog procesa jer je upoznat s pedagogijom, metodikom, didaktikom. Njegova uloga jest da pomaže djeci da se osamostale i samoaktualiziraju (Bognar, Matijević, 2001). On mora biti usmjeren na organizaciju nastave i učenja, ali mora i pružati potporu učenicima pri učenju. U svakom trenutku mora znati što želi postići nastavom, na koji način će to ostvariti i u konačnici kako će steći uvid u nastavna postignuća učenika. Uloga nastavnika nije samo obrazovna, već i odgojna. Od nastavnika se zahtjeva da ovlada svojom ulogom, da osvještava svoje (nastavno) ponašanje, a sve s ciljem da u nastavu unese više elemenata koji uvažavaju potrebe učenika (Jelavić, 2008). Dakle, kako bi nastavnik bio uspješan u procesu poučavanja, važna je i njegovo poimanje vlastitog profesionalnog identiteta. Domović i Vizek Vidović (2014) profesionalni identitet definiraju kao skup vrijednosti, uvjerenja i stavova o odabranom pozivu. On nije stalan i stabilan, a ovi o radnom i životnom kontekstu te odnosima s drugima. Kakav će biti nastavnikov profesionalni identitet ovelike ovisi okruženju u kojem radi, programima inicijalnog obrazovanja, odnosu javnosti prema obrazovanju, ali i programima stručnog usavršavanja. Karakteristike kvalitetnog profesionalnog identiteta nastavnika su: dobro poznavanje predmeta koji predaje, kolegijalnost i timski rad u nastavi te spremnost za unošenja promjena u neposrednom nastavnom radu

(Guskey, 2003, prema Oljača, Kostović, Kovačević, 2015). Naime, da bi nastavnik uspješno mogao uvoditi promjene u svom radu, neophodno je njegovo sudjelovanje na različitim oblicima profesionalnog usavršavanja. Profesionalno usavršavanje nastavnika društvena je potreba jer se uz njegovu pomoć nastavnik može prilagođavati promjenama i zahtjevima suvremenog života, ali ujedno i održavati potrebnu razinu kvalitete odgojno-obrazovnog procesa. No, isto tako profesionalno usavršavanje je i osobna potreba nastavnika, jer mu omogućuje da se samoodređuje, razvija, usavršava (Tichler, 2007). Obrazovni sustav ima dužnost osigurati uvjete koji će nastavnicima omogućiti uključivanje u programe stručnog usavršavanja. Programe usavršavanja organiziraju ustanove nadležne za stručno usavršavanje, a pored njih to mogu provoditi i visoka učilišta ili subjekti iz civilnog sektora, a oni se mogu provoditi unutar školskih ustanova. Pod stručnim usavršavanjem misli se na pojedinačno i organizirano usavršavanje u matičnoj znanosti iz područja didaktike, pedagogije, obrazovne psihologije, metodike, informacijsko-komunikacijskih tehnologija, savjetodavnog rada, upravljanja, obrazovnih politika i drugih područja koji omogućuju visokokvalitetan odgojno-obrazovni rad u školama (MZOS, 2011). Kada se pogleda organizacija programa za stručno usavršavanje, pred školom se sve više stavljaju zahtjevi za pažljivim planiranjem stručnog usavršavanja vodeći se prepoznatim potrebama ili zahtjevima za akreditacijom pojedinih programa od stručnih eksperata (Euroydice, 2018). Stručno usavršavanje kod nastavnika je važno jer im se tako omogućava da kontinuirano razvijaju profesionalna znanja i vještine, ali isto tako to se pozitivno odražava i na njihovu motivaciju (pod uvjetom da su od početka bili motivirani za taj posao)(Vizek-Vidović, 2005).

2.1.3. Sadržaj nastave

Sadržaj nastave je temeljna i određujuća podloga svakog sustavno organiziranog i intencionalnog učenja (Jelavić, 2008). U nastavi se propisuje nastavnim planom i programom. Nastavni plan je školski dokument kojim se propisuju predmeti odnosno odgojno-obrazovna područja koji će se poučavati u određenoj školi, redosljed poučavanja predmeta po razredima i broj sati tjedno za pojedini predmet. Nastavni program je također školski dokument, a njime se propisuje opseg, dubina i redosljed nastavnih sadržaja pojedinog nastavnog predmeta. Zapravo on predstavlja konkretizaciju nastavnog plana (Poljak, 1984). Sadržaj nastave se može se povezati s oblikovanjem nastavnog procesa, a često se uz taj pojam koriste i pojmovi nastavno gradivo, nastavne teme ili predmet usvajanja. Prilikom odabira nastavnog sadržaja dolazi do opredmećenja smisla učenja i poučavanja, a ono nastaje didaktičko-metodičkim oblikovanjem nastavnika i učenika. Oni čine materijalnu osnovu za proces učenja, fokusirani

su na konkretni cilj i nije ih moguće u potpunosti funkcionalizirati. Nastavni sadržaji nisu samo ono što propisuju nastavni planovi i programi, već mogu biti i svi prirodni i društveni sadržaji (Krajnović, 2016). Kod odabira sadržaja nastave, nastavnici moraju odabrati gradivo, reducirati ga (svođenje na razinu shvaćanja i doživljavanja učenika) te rasporediti gradivo prema redoslijedu učenja (Pranjić, 2005). Sadržaj učenja u školama nipošto ne bi trebao biti isključivo orijentiran na učenje radi uključivanja u rad, proizvodnju i društveni život. Sadržaj učenja treba biti usmjeren na to da svaki učenik ima priliku učiti ono što najviše korelira s njegovim razvojnim potrebama, gdje se može najviše iskazati i potvrditi i na čemu će izgraditi pozitivnu sliku o sebi i svoj vlastiti identitet. Dakle, vrlo je važno da sadržaj učenja omogućuje učenikovu samoaktualizaciju, a što je ujedno i najveći izvor intrinzičnog zadovoljstva i motivacije kod učenika (Jelavić, 2008).

Kako bi nastavnici bili uspješniji u planiranju nastavnog sadržaja, poželjno je da u taj proces uključe svoje učenike. Tako oni postaju aktivnu sudionici nastavnog procesa u kojem se cijene njihova razmišljanja i iščekivanja. Isto tako, nastavnik prilikom planiranja nastavnih sadržaja mora biti vrlo dobro o njima informiran, biti u koraku s najnovijim znanstvenim spoznajama, poznavati sve njihove aspekte, poznavati i razumijevati važne pojmove, misaone oblike, postupke, ali i dati im smisao i osigurati mogućnost njihove primjene (Pranjić, 2005).

2.1.4. Nastavni mediji

Medij je riječ koja označava sredstvo prenošenja informacija, odnosno sredstvo komuniciranja. Uporaba medija omogućava bolju obradu sadržaja s različitih stajališta i trajno osiguravanje pamćenja sadržaja. U nastavi, mediji imaju specifičnu ulogu prenošenja i posredovanja informacija (Pranjić, 2005). Pojačana potreba korištenja medija u nastavnom procesu opravdava se činjenicom da njihova upotreba olakšava proces učenja i poučavanja, povećava motivaciju za učenje, omogućuje uvođenje novih metoda, a na kraju se to vidi u boljim uspjesima kod učenika (Rodek, 2011). To se odvija samo u situacijama kada učenici korištenje medija shvaćaju ozbiljno, kada učenici znaju dekodirati simbolički sustav medija, te kada učenici obrađuju i prerađuju detaljno informacije (Pranjić, 2005).

Prema Bognaru i Matijeviću (2001) postoje mnoge klasifikacije nastavnih medija u literaturi, a oni navode one koje se spominju u gotovo svim klasifikacijama. Uglavnom se radi o razvrstavanju nastavnih medija prema osjetilima koji su adekvatni za njihovo korištenje, a to su: **vizualni, auditivni i audiovizualni mediji**. Pored njih, postoje i autori koji izdvajaju kibernetiku (medije), a u koju bi spadala računala i Internet, o čemu će biti više riječi u nastavku.

Najprisutniji i najviše korišteni mediji u procesu odgoja i obrazovanja su **vizualni**. U njih spadaju: slikovnice, nastavni listići, udžbenici, zidne slike, crteži, grafolije, modeli, makete, razni materijali za didaktičke igre, videorekorder, element-film. Udžbenik je jedan temeljnih vizualnih nastavnih medija koji omogućava nesmetano odvijanje nastavnog sata. Prema *Zakonu o udžbenicima i drugim obrazovnim materijalima za osnovnu školu (NN 116/2018)*, udžbenik je obvezni obrazovni materijal u svim predmetima, isključujući odgojne predmete (likovna, glazbena, tehnička, tjelesna i zdravstvena kultura), a on omogućuje ostvarivanje svih odgojno-obrazovnih ishoda utvrđenih predmetnim kurikulumom. Osim propisanih udžbenika u poučavanju se mogu koristiti u drugi obrazovni materijali (tiskani, digitalni ili fizički), a sve u svrhu ostvarivanja odgojno-obrazovnih ishoda. Važno je naglasiti da ti materijali moraju biti usklađeni sa znanstvenim načelima, etičkim normama te da su pedagoški, didaktički i psihološki primjereni za korištenje u nastavi za predviđen predmet. Kod odabira vizualnog medija nastavnik treba uvijek dati prednost konkretnom materijalu iz objektivne stvarnosti i organizaciji učenja na njoj. Posebno je zanimljiv vizualni medij videomaterijal čija je značajna prednost korištenja preglednost sadržaja (Bognar, Matijević, 2001). Posebno su korisni oni mediji koji omogućavaju učenicima svih dobnih skupina samostalno promatranje i učenje bilo kada i bilo gdje. Kod korištenja vizualnih medija posebno je važno didaktičko dizajniranje (grafičko uređivanje tekstova i slika te način prikazivanja fotografija i crteža). Dakle, dominantnu ulogu tu zauzimaju tekstualni mediji (Matijević, Topolovčan, 2017).

Auditivni mediji obuhvaćaju sve uređaje koji omogućuju snimanje i reprodukciju zvuka, a danas su to najčešće MP3 elektronički uređaji te mobilni telefoni koji imaju aplikacije koje omogućuju snimanje i reprodukciju zvuka (Matijević, Topolovčan, 2017). Auditivni zapisi ponajviše u koriste u nastavi materinskog i stranog jezika, te u nastavi glazbene kulture. Važno je da svaki zapis bude didaktički oblikovan, odnosno da je na njemu sadržaj koji se može koristiti za poučavanje ili samostalno poučavanje (Bognar, Matijević, 2001). Također, auditivni mediji omogućuju samostalno snimanje vlastitog govorenja ili pjevanja, slušanja tih snimki zbog dobivanja povratne informacije o uspješnosti govorenja ili pjevanja (Matijević, Topolovčan, 2017).

Nadalje, **audiovizualni mediji** pretpostavljaju istovremeno korištenje dva osjetila (vida i sluha). To omogućuje bogatiju i efikasniju komunikaciju. Primjeri korištenja takvog medija su televizijske emisije, nastavni filmovi ili multimedijски softveri na CD-u. Prilikom odabira audiovizualnog medija nastavnik mora voditi računa o tome da se slika (sadržaj) i zvuk međusobno nadopunjuju. Prednost korištenja ovog medija jest to što je on dostupan svim

učenicima i kod kuće, pa nastavnik može dati zadatak učenicima da kući pogledaju određenu obrazovnu emisiju ili film, pa sljedeći put raspravljaju o tome na satu (Bognar, Matijević, 2001). Posljednjih tridesetak godina ova vrsta medija doživjela je posebni napredak zbog jednostavnosti u snimanju i reprodukciji audiovizualnih zapisa, zahvaljujući razvoju mobilnih telefona, koji su dostupni gotovo svima (Matijević, Topolovčan, 2017).

Multimedijski pristup u korištenju nastavnih medija podrazumijeva međusobno obogaćivanje dva ili više medija, ali da se pritom oni međusobno ne ometaju u komunikacijskom djelovanju (Matijević, Bilić, Opić, 2016). To nastavnici mogu ostvariti korištenjem računala u nastavi prilikom realizacije nastave u kojoj se poštuju individualna obilježja učenika. Računala su od velike koristi nastavniku pri izradi nastavnih listića, za razvoj školskih novina, pripremu prezentacija za obradu nastavnih sadržaja i sl. Razvoj Interneta, također je omogućio dodatne koristi korištenja ovog medija u nastavi (Bognar, Matijević, 2001). Nije nepoznata činjenica da nastavnici u velikoj mjeri koriste vizualne prezentacije (Power point, prezzi i sl.) prilikom svakodnevnih nastavnih aktivnosti kao podsjetnik onoga što treba reći (Matijević, Bilić, Opić, 2016). No, razvoj tehnologije je dodatno doprinio razvoju novih medija koji se ne mogu svrstati u ove kategorije, a oni se jednim imenom nazivaju *hipermediji* jer svojim mogućnostima nadmašuju svaki od auditivnih, vizualnih i audiovizualnih medija. Zapravo *hipermedij* predstavlja zajednički naziv za sve interaktivne programe u kojima su pohranjene informacije u više različitih medija. On označava sustav postupaka, programa i multimedijskog materijala u osnovi kojih je hipermedij ili hipertekst, a dostupan je učenicima putem interneta DVD-a ili primjerice USB-a-. (Matijević, Topolovčan, 2017). Prednosti korištenja multimedijskog pristupa prema Matasić i Dumić, (2012) su sljedeći: privlačenje pozornosti učenika, veća razina motivacije i interesa kod učenika, lakše pojašnjavanje težih koncepata i principa, potpunije razumijevanje sadržaja, bolje pamćenje sadržaja i mogućnost primjene u novim situacijama. Prilikom korištenja multimedijskog pristupa, treba voditi računa o tome da postoje i određena ograničenja. Tako, Rodek (2011) navodi istraživanje koje kaže da jednostavno mehaničko spajanje više načina prezentiranja sadržaja (kada se slika ili grafikon dodaje nekom tekstu), ne mora dovesti do efikasnijeg učenja. Osim toga, navodi i da bi višestruka obrada informacija mogla dovesti do pretrpanosti informacijama kod učenika.

Dakle, postoje mnogobrojni nastavni mediji, a važno pitanje za nastavnike je pitanje izbora primjerenih medija u nastavnom procesu. Zapravo, odabir nastavnih medija ovisi o: ciljevima odgoja i obrazovanja, iskustvima i psihofizičkim karakteristikama učenika, karakteristikama

sadržaja učenja, sposobnostima nastavnika i njegovim stavovima, prednostima i nedostacima raspoložive nastavne opreme. Isto tako, to ovisi o povezanosti nastavnih medija sa strategijama i oblicima, mjestom izvođenja nastavne aktivnosti te vrstama odgojne komunikacije (Bognar, Matijević, 2001). Najvažniji čimbenik učinkovite integracije tehnologije je sposobnost nastavnika da oblikuje aktivnosti koje će provoditi uz pomoć nastavnih medija, a sve kako bi zadovoljile potrebe učenika (Kayalar, 2016). Korištenje medija u obrazovanju ne bi trebao predstavljati glavni preduvjet za ostvarivanje kvalitetnog obrazovanja, ali ga se svakako može gledati kao mogućnost za poboljšanje procesa učenja i poučavanja (Kemps, Preston, Steven-Page, Harper, Dillard, Flynn, Yamaguchi, 2014).

3. ORGANIZACIJA NASTAVE

3.1. Cilj i ishodi nastave

Cilj nastave predstavlja opću intenciju nastave, a proizlazi iz ciljeva odgoja i obrazovanja, odnosno odgojno-obrazovnih ciljeva škole koje su utemeljeni u društveno-ekonomskim potrebama i razvojnom tendencijama, specifičnostima i potrebama učenika na određenim razvojnim stupnjevima, strukturi pojedinih područja znanosti, pedagoško-psihološkim i socio-kulturnim zakonitostima (Lavrnja, 1998). „U pedagoškom znanstvenom i stručnom polju mogli bismo izrazom cilj označiti *ono što se želi postići, ono čemu se teži* ili (preneseno značenje) mjesto do kojeg se treba stići“ (Matijević, Bilić, Opić, 2016:136). Prilikom formuliranja ciljeva nastave, nastavnik mora voditi računa o tome što želi odnosno očekuje od nastave, a pritom mora voditi računa o učenikovim razvojnim potrebama. Svaki učenik je individua za sebe, sa svojim potrebama i mogućnostima, pa tako i njihova očekivanja za svakog učenika ne mogu biti jednaka (Jelavić, 2008).

Kako bi ciljevi imali usmjeravajuću ulogu, moraju biti oblikovani konkretno i jednoznačno za svaku etapu nastavne situacije. Ciljevi predstavljaju željeni rezultat procesa poučavanja i učenja, a prema Meyeru (2002) postoje tri dimenzije ciljeva:

- 1. kognitivni** (mišljenje, znanje i rješavanje problema, intelektualne sposobnosti)
- 2. afektivni** (spremnost da se nešto učini ili misli, razvitak trajnih vrijednosnih stavova)
- 3. psihomotorički** (manipulativne i motoričke sposobnosti učenika)

Zapravo, ciljevi nastave su pravilno oblikovani kada su operacionalizirani u posebnim i pojedinačnim ciljevima ili ishodima nastave. Prije nego što objasnim što su to ishodi nastave, slijedi nekoliko riječi o kurikularno kompetencijskom pristupu, koji je zaslužan za uvođenje istih u nastavu. Naime, osnovnoškolski i srednjoškolski sustav odgoja i obrazovanja je do sredine 2000.-ih godina bio isključivo usmjeren na sadržaje propisane nastavnim planovima i programima. No, obrazovna politika od tada postupno uvodi promjene u kojima nastoji od usmjerenosti prema sadržajima napraviti pomak k usmjerenosti prema ishodima učenja odnosno prijenosu sadržaja k razvoju kompetencija (Strategija obrazovanja, znanosti i tehnologije, 2014). Hrvatska se kao i mnoge druge države opredijelila za kurikularno kompetencijski pristup odgoju i obrazovanju gdje je učenik u središtu nastavnog procesa, a njegovo temeljno obilježje je prelazak na kompetencijski sustav i ishode učenja (učenička postignuća) za razliku od prijašnje usmjerenosti isključivo na sadržaj učenja. Dakle, stavlja se naglasak na postizanje uspjeha za sve. Isto tako, važno je za napomenuti da je u ovakvom

pristupu, kurikulum otvoren, fleksibilan dokument koji se prilagođava i konstruira upravo za učenika, roditelja, nastavnika i lokalnu zajednicu. On teži promicanju stavova, ponašanja i postupaka koji će doprinositi cjelovitom razvoju učenika, a zasnovan je na partnerskim odnosima i suradnji (MZOS, 2011). Kao što je rečeno ovaj pristup je usmjeren na ishode učenja, pa slijedi nekoliko riječi upravo o tome. Ishodi su konkretizacija i razrada cilja nastave (Bognar, Matijević, 2001). Oni odgovaraju na pitanje *koje su to nova znanja, vještine, i stavovi koje je učenik stekao, a prije toga ih nije imao*. Dakle, ishod učenja predstavlja novu vještinu koju je učenik u stanju primijeniti i prezentirati. Fokus ishoda učenja nije na sadržaju poučavanja, nego na onom što proizlazi iz njega (Marinović, 2014). U kurikulumu se popis i opis vještina opisuje upravo ishodima učenja. Upravo zbog toga se oni opisuju uporabom aktivnih glagola čija se radnja može objektivno mjeriti. Ishodi učenja se u kurikulumu iskazuju na tri razine: opća, srednja i izvedbena. Općenito gledajući sve tri razine jasno iskazuju koja su to znanja za koja se očekuje da učenici znaju nakon poučavanja. Najšire definirani ishodi učenja su oni na općoj razini, a oni ujedno traže i najdulje vrijeme za njihovo ostvarivanje te su neophodni za definiranje ishoda za sljedeće dvije razine. Ishodi definirani na srednjoj razini su specifičniji, prate zadane ciljeve i nastavne cjeline u kurikulumu. Također, oni nastavniku služe kao polazna točka za programiranje rada u razredu. No, i dalje se ta razina ishoda ne odnosi na konkretan rad u razredu, ponašanje učenika ili vrednovanje učenika. To sve je obuhvaćeno tek trećom, izvedbenom razinom ishoda. Upravo na ovoj razini ishodi učenja su opisani kao konkretni sadržaji i aktivnosti putem kojih se učenike vodi do postavljenog cilja poučavanja, te imaju sve elemente koji ga čine mjerljivima. Isto tako, kod ove razine ishoda učenici mogu sami utvrditi svoj napredak prema cilju, što znači da oni sami mogu raspoznati koje su aktivnosti važne da bi postigli uspjeh, a koje nisu (Marinović, 2014).

3.2. ETAPE NASTAVNOG PROCESA

3.2.1. Planiranje i pripremanje

Nastavnom procesu prethodi planiranje i programiranje nastave. Kod planiranja nastave misli se na pojašnjavanje ciljeva poučavanja kako bi svrha aktivnosti bila jasnijima učenicima i roditeljima, ali isto tako ono jasno pokazuje koji su sadržaji pokriveni pa su i procesi učenja i poučavanja lakši (Tann, 2001). Proces planiranja nastave se odvija prema prijedlozima koji su zadani okvirnim smjernicama i školskim udžbenicima tj. radnim materijalima (Kiper, Mischke, 2008). Postoje različiti pristupi i smjerovi planiranja i programiranja nastave, ali je svima zajedničko to da sam proces planiranja i programiranja uzimaju kao polaznu točku odgojno-obrazovnog procesa odnosno nastave. Da bi se nastavni program uspješno ostvario, važno je da

nastavnik prethodno dobro upozna i razradi program koji ostvaruje, da upozna uvjete (učenike i njihove mogućnosti, tempo rada, i njihovo napredovanje, socio-kulturne, antropološke, materijalno tehničke uvjete koji su povezani s nastavom). Prije obrade nastavnog sadržaja nastavnik mora voditi računa o materijalno-tehničkoj pripremi u koju spadaju: prostor, namještaj, uređaji, radni pribor, ispitni materijali, knjige, tekstovi, filmovi i slično (Jelavić, 2008). Osim toga, nastavnik mora: postaviti ciljeve i operacionalizirati zadatke nastave odnosno definirati ishode učenja u nastavi sukladno kurikularnom pristupu, odabrati i strukturirati sadržaj nastave, donijeti didaktičko-metodičko odluke za izvođenje i pripremiti odgojno-obrazovne mjere i postupke u nastavi (Lavrnja, 1998). Nastava koja je unaprijed dobro pripremljena osigurava i njen normalan tijek. Samo pripremanje, nije moguće standardizirati prema sadržaju, vremenu ili načinu. Ona predstavlja zajedničku aktivnost nastavnika i svih učenika, a nastavnik je taj koji ga mora planirano i organizirano voditi (Jelavić, 2008). Dakle, nastavnici moraju voditi računa o planu prostora, opreme i aktivnosti za cijelo odjeljenje ili pojedine učenike, a tu se posebno očekuje kreativnost i stručnost nastavnika (Matijević, Radovanović, 2011). Isto tako, od velike je važnosti da nastavnik jasno upozna učenike s nastavnim planom i programom, kako bi znali što se učiti, zašto, koji je smisao učenja i što se od njih u nastavi očekuje (Lavrnja, 1998).

Postoje različite podjele nastavnog pripremanja, a jedna od njih je podjela na **stvarno i formalno** pripremanje nastavnika. **Formalno pripremanje** jest ono koje podrazumijeva ispunjavanje unaprijed predviđenih obrazaca, dok je **stvarno pripremanje** dugotrajan proces koji podrazumijeva poduzimanje svih radnji potrebnih za izvođenje nastave (Halusek, 2014).

Druga podjela planiranja i pripremanja jest ona koju navode Bognar i Matijević (2001), a ona podrazumijeva **godišnje, mjesečno, tjedno i dnevno planiranje**, što ću objasniti u nastavku.

Godišnje planiranje je ono u kojem su zahtjevi predviđeni programom, preoblikovani prema potrebama i interesima učenika i nastavnika, te su dodatno razrađeni po područjima i mjesecima. Dakle, godišnje planiranje odnosi se na izradu operativnog plana rada, a on se izrađuje na županijskim stručnim vijećima učitelja, a potom ga svaki učitelj prilagođava svom načinu rada te uvjetima i opremljenosti škole u kojoj radi. Kod ovog plana je najvažniji raspored nastavnih jedinica te ne smije biti prevelikih razlika između škola (Halusek, 2014).

Mjesečno ili tematsko planiranje je karakteristično za predmetnu nastavu gdje nastavnik radi u većem broju odjeljenja. Kod ovog planiranja jedna se tema razrađuje na nastavne jedinice i predviđa se metodološka razrade svake nastavne jedinice.

Potom **tjedno planiranje** je ono koje se uobičajeno koristi u razrednoj nastavi gdje se razrađuju odgojno-obrazovni zadaci i sadržaji i način njihove realizacije.

Naposljetku, **dnevno planiranje** je ono koje ima svoj organizacijski, sadržajni i metodički aspekt. Dakle, dnevno pripremanje je priprema za izvođenje nastave sljedećeg radnog dana, i to je oblik prakse kojem se posvećuje najviše pažnje i koji se ujedno i najviše kontrolira (Halusek, 2014).

Preduvjet uspješnog nastavnog procesa, jest dobra svakodnevna priprema nastavnika (Bognar, Matijević, 2001). „Planovi nastavne jedinice sami po sebi ne znače ništa. Čak i dobro osmišljen plan nastave propast će bez sposobnosti i znanja umješnog voditelja koji razumije svoju publiku“ (Jensen, 1995:87).

3.2.2. Realizacija nastavnog procesa

Realizacija je središnja etapa nastavnog procesa. Ona traje najduže i u njoj se ostvaraju različiti odgojno-obrazovni zadaci, a u njoj razlikujemo dva stupnja, a to su: *organizacija i izvođenje*. *Organizacija* nastavnog procesa ostvaruje se godišnjom, tjednom i dnevnom artikulacijom. Pritom se godišnja artikulacija ostvaruje na razini škole, a u njemu se artikuliraju oni procesi odgoja i obrazovanja koji se ne provode svaki tjedan, kao što su ekskurzije, tečajevi, smotre, susreti i sl. Također, osigurava se i prikladan prostor za pojedine aktivnosti. Kod tjedne artikulacije postoje različiti pristupi organizaciji nastavnog sata. Jedan od njih je onaj koji se poziva na tradicionalne škole u kojima se radi po predmetno-satnom sustavu, odnosno prema unaprijed određenom rasporedu sati. Drugi podrazumijeva odstupanje od tako krutog sustava, i odvija se a način da učenik samostalno ili u manjoj grupi radi na određenom zadatku koji je planirao za taj tjedan, odnosno njemu se dopušta da sam odabere koji je dan raditi i koliko vremena će utrošiti na to. Nadalje, dnevna artikulacija je također uvjetovana radi li se prema unaprijed određenom rasporedu sati ili ne. Naime, ako je raspored unaprijed određen, učitelju je prepuštena dnevna artikulacija sata, a u situacijama u kojima nije, a odluka je na učenicima (u dogovoru s učiteljima) (Bognar, Matijević, 2001). Ova etapa je usmjerena na učenje u kojem su temeljni zadaci usvajanje određene količine i kvalitete znanja, razvijanje interkulturalnih i drugih sposobnosti, razvijanje sposobnosti, interesa i motivacije za učenje i samoučenje, obrazovanje i samoobrazovanje. Izvođenje procesa učenja i nastave ne završava samo

usvajanjem novih znanja, već podrazumijeva i ponavljanje usvojenog i primjenu naučenog tj. vježbanje (Lavrnja, 1998).

Nastavnik u procesu izvođenja nastave mora imati mogućnost spontanog raspolaganja oblicima poučavanja, u koje spadaju sljedeći elementi prikazani u tablici 1:

Tablica 1. Elementi poučavanja

a) upravljanje pozornošću učenika	b) rutinska upotreba komunikacijskih i društvenih oblika
- <i>njihovim kretnjama</i> (promjenom mjesta, gestama, informacijama, razmjenom stila interakcija, govorenjem, šutnjom i sl.)	- konstantno i precizno organizirati <i>partnerski i grupni rad</i>
- <i>stavovima</i> (biti odlučan, dosljedan)	- učinkovito postavljati <i>pitanja</i>
- <i>poletom</i> (upotreba humora, izbjegavanje dosade koja može biti uzrokovana od prevelikih ili premalih očekivanja)	- umjesto pretjeranog njihova govorenja, suvišnih komentara, odgovaranja na vlastita pitanja više <i>uključiti učenike</i> , ali i upotrebljavati <i>različite izvore informacija</i> (knjigu, tekst, audiovizualne medije i sl)
- uspješnim variranjem <i>metoda rada</i>	

Pranjić (2005)

Kod izvođenja nastavnog procesa, važno je reći da se u nastavnom procesu istovremeno odvijaju i odgoj i obrazovanje. Upravo je zbog toga prilikom izvođenja važno razlikovati radi li se o pretežno odgojnom ili obrazovnom procesu. Kada se govori o pretežno obrazovnom procesu, doživljavamo ga kao jedinstvo spoznajnog, doživljajnog i psihomotornog aspekta, a jedan je od njih dominantan. S druge strane, ako se govori o pretežno odgojnom procesu, onda ga doživljavamo kao jedinstvo biološkog, socijalnog i samoaktualizirajućeg aspekta (Bognar, Matijević, 2001).

3.2.3. Evaluacija

„Riječ *evaluacija* u stručnu je terminologiju preuzeta iz francuskog i engleskog jezika u kojima znači *određivanje vrijednosti, ocjenjivanje, procjena*“ (Bognar, Matijević, 2001:201). Kada govorimo o odgojno-obrazovnom procesu, govori se o potrebi realizacije određenih ishoda nastave, a kako bi provjerili njihovo ostvarivanje, vrši se proces evaluacije. Postoje *vanjska i unutarnja evaluacija*. *Vanjska evaluacije* je ona koja podrazumijeva ocjene subjekata izvan škole o vrijednosti neke vrste škole, a ona omogućuje utvrđivanje činjenice koliko neka škola odnosno stupanj školovanja pridonosi ostvarivanju egzistencijalnih, socijalnih i humanističkih ciljeva odgoja. Jedan od mogućih pokazatelja uspješnosti škole kod vanjske evaluacije su postignuti rezultati učenika (Bognar, Matijević, 2001). S druge strane, *unutarnja*

evaluacija je ona koja podrazumijeva praćenje, ocjenjivanje i pedagoško vođenje, a upravo će o njoj biti malo više riječi u nastavku.

Praćenje je proces koji se odvija istovremeno s realizacijom nastavnog procesa, pa ih je ponekad teško promatrati odvojeno. Stoga se ono nastoji olakšati konkretizacijom i operacionalizacijom odgojno-obrazovnih ishoda. To podrazumijeva da se ishodi formuliraju tako da prikazuju operacije koje će učenici biti sposobni izvoditi nakon završenog pedagoškog procesa. Nastavnici prilikom praćenja vode računa o tome koliko učenici sudjeluju u pedagoškim aktivnostima, kakvi su rezultati koje postižu, na koji način komuniciraju s drugim članovima, kako rješavaju probleme, koliko su motivirani za grupne aktivnosti i slične stvari (Bognar, Matijević, 2001). Dakle, vrednovanje znanja učenika nastavnicima služi za sustavno prikupljanje podataka u procesu učenja i postignutoj razini kompetencija (znanjima, vještinama, sposobnostima, samostalnosti i odgovornosti prema radu, u skladu s unaprijed definiranim i prihvaćenim načinima i postupcima)(Margetić, 2013). Sve uočeno služi im kao oslonac za donošenje ocjena o učeniku (Bognar, Matijević, 2001). Procjenjivanje i davanje ocjena učeniku sastavni je dio nastavnog procesa, a ono omogućuje dobivanje podataka o uspjehu koji učenici stječu, ali isto tako i osigurava povratne informacije o nastavnom radu učenika (Grgin, 1999). Također, važno je napomenuti da ocjene kao povratne informacije ne služe samo nastavniku i učeniku, već i roditeljima i drugim stručnjacima koji sudjeluju u organizaciji ili evaluaciji odgojno-obrazovnog procesa (Bognar, Matijević, 2001). Kako bi praćenje i ocjenjivanje pridonosilo razvoju radnih navika kod učenika, potrebno je njihovo kontinuirano praćenje tijekom godine. Ono se temelji na holističkom (cjelovitom) pristupu praćenja i poticanja individualnoga razvoja svakog učenika. Svaka odgojno-obrazovna institucija treba osigurati sustavno poučavanje učenika, poticanje i unaprjeđivanje njihova razvoja, a da je sve to u skladu s njihovim sposobnostima, ali isto tako treba i osigurati sustavno praćenje njihova napredovanja (MZSO, 2011).

Uz pomoć obrazovnih postignuća, može se zaključivati o uspješnosti poučavanja i učinkovitosti učenja na razini razreda i pojedinca. Ocjenjivanje neizravno mjeri učenikovo znanje. Dakle, nastavnik zaključuje o učenikovom znanju posredno temeljem indikatora znanja, sposobnosti i vještina odnosno odgovora na pitanja i zadatke koje dobiva od učenika. Važno je da učenik zna što se od njega očekuje i na koji će način biti ispitivan. Također, važno je da provjeravanje i ocjenjivanje bude kontinuirano, na kraju nastavnog sata, nakon svake veće cjeline gradiva i na kraju obrazovnih razdoblja (Jelavić, 2008). Mjerenje učenikova znanja nije ni malo jednostavan posao za nastavnika. Dakle, mjerenja moraju biti valjana, pravedna i ne

smiju zahtijevati pretjeranu količinu nastavnikova vremena, ali isto tako moraju i dati odgovarajuću sliku znanja svakog učenika i obuhvatiti cijeli nastavni program (Dockerell, 2001). Nastavnik prilikom vrednovanja učenikova rada definira kriterije i strategije ocjenjivanja te ih objašnjava učenicima, koji uvijek trebaju znati što se od njih točno očekuje. Školske ocjene uvijek imaju trojaku ulogu: raspoznavanje (dijagnoza), predviđanje (prognoza) i poticanje (motivacija) (MZSO, 2011).

Isto tako valja reći da se javljaju i pogreške pri ocjenjivanju, a one ovise o faktorima koje ovise o nastavniku kao mjernom instrumentu (faktori oblikovanja odgovora i subjektivni faktori nastavnika) ili o tehnici ispitivanja i ocjenjivanja (usmeno ili pismeno ispitivanje) (Grgin, 1999). Kako bi se one smanjile Jelavić (2008) kaže da je potrebno što češće ispitivati i ocjenjivati učenike jer se u višekratnom ispitivanju pogreške međusobno poništavaju. Isto tako, govori da je potrebno koristiti različite postupke ispitivanja znanja (pismeno – zadaci objektivnog tipa i esejska pitanja, te usmeno ispitivanje). Nadalje, važno je da svaka ocjena bude primjereno i obrazložena. Također, bilo bi dobro uspoređivati ocjene s ocjenama drugih nastavnika jer bilo koje veće odstupanje može biti povod za razmišljanje.

3.3. NASTAVNE METODE, DIDAKTIČKE STRATEGIJE I OBLICI RADA

3.3.1. Nastavne metode

Postoje mnogobrojne definicije nastavnih metoda pa ću navesti neke od njih. Riječ *metoda* proizlazi iz starogrčke riječi *methodos*, a ona označava put koraka koji vode do postavljenog cilja, pa se može da su metode uvijek sredstvo kojima se postiže određen cilj (Terhart, 2001).

Lavrnja (1998) kaže da su nastavne metode znanstveno i iskustveno provjereni načini efikasne komunikacije među subjektima nastave i učenja u procesu prenošenja i usvajanja znanja, vještina, razvijanja sposobnosti, ali isto tako zahvaljujući njihovoj upotrebi potiče se razvoj ličnosti kod učenika u procesima učenja i poučavanja.

Sličnu definiciju iznosi i Jelavić (2008) koji kaže da je nastavna metoda specifični oblik komunikacije uz pomoć koje se predstavlja (prezentira) sadržaj u različitom obliku te implicira i organizaciju te nastavne procese i procese učenja.

Pranjić (2005) definira nastavnu metodu kao smišljeni postupak kojim se nastavnik koristi kako bi omogućio učenicima dolazak do nastavnih ciljeva uz pomoć nastavnih sadržaja.

Ono što je svima zajedničko jest da metoda predstavlja sredstvo kojim se postiže postavljen cilj nastave, pa ću se time rukovoditi u ovom radu. Metode su više vezane za aktivnost

nastavnika, ali uvijek imaju isti cilj, a to jest da učenik bude usmjeren na aktivno usvajanje znanja, vještina, navika te da potiču i razvijaju stvaralačke sposobnosti kod učenika (Lavrnja, 1998). Kako bi nastavnik uspješno poticao učenika na razvoj sve navedenog, prije odabira metode, on mora znati odgovoriti na sljedeća pitanja: *Što, Zašto, Kako i Pod kojim uvjetima želi postići nastavom?* Isto tako, važno je da odabrana metoda bude primjerena cilju nastave, sadržaju na kojem se nastava zasniva i učeniku koji uči. Koju će metodu nastavnik odabrati ovisi zapravo o njegovom razumijevanju predmeta koje predaje (meta-znanje), o njegovom poznavanju metodike, o njegovoj sposobnosti prosuđivanja valjanosti svake od metoda prema cilju, o sadržaju učenja i učeniku, ali isto tako i koliko je sam spreman upustiti se u određen način učenja (Jelavić, 2008). Kod izbora metoda treba voditi računa o tome jesu li one primjerene da u određenom trenutku potaknu planirane procese učenja, potiču li nastavnikovo prenošenje znanja ili pak podupiru li samostalno učenje učenika (Kiper, Mischke, 2008). Osim toga, nastavne metode trebaju poticati kreativnost kod učenika, a da bi to postigli njihovo korištenje treba doprinijeti ostvarenju određenih kognitivnih, afektivnih i psihomotornih ciljeva (Matijević, Radovanović, 2011).

Dakle, mnogo je različitih metoda i metodičkih varijanti koje nastavnik može koristiti u svojem radu, a pitanja odabira prave nije ni malo lak zadatak. On najčešće ovisi o sljedećim čimbenicima: odgojno-obrazovni ciljevima, prirodi sadržaja učenja, psihofizičkim obilježja učenika, njihovim prethodnim iskustvima, zemljopisnom položaju škole, gospodarskim uvjetima, nastavnikovim stavovima i osposobljenosti, mjestu održavanja aktivnosti, što se želi postići, broju subjekata koji će biti obuhvaćen aktivnostima i slično (Matijević, Bilić, Opić, 2016). Također, treba reći da se svaka metoda može primijeniti u različitim varijantama, a varijanta koja se odabere se nadovezuje na posebne ciljeve i proces učenja koji se organizira. Nastavne metode će poprimiti određen oblik, ovisno o procesu učenja i njegovu strukturiranju (Terhrat, 2008). Prema Lavrnji (1998) postoje sljedeće skupine metoda: **verbalne, dokumentacijske, demonstracijske i operacijske metode**. Ova klasifikacija je usmjerena na nastavu i učenje kao komunikacijski proces, na način posredovanja, traženja, obrade i prerađivanja informacija. Pritom se uspostavlja veza između nastavnih metoda (kako) i intencije (zašto i s kojim ciljem), sadržaja nastave i učenja (što), medija i tehnologije (s čim), psihostrukture i sociostrukture učenika te socijalnih i drugih uvjeta u kojima se odvija proces nastave i učenja. Upravo o tim skupinama metoda bit će nešto više riječi u nastavku.

„**Verbalne metode** u učenju i nastavi temelje se na prenošenju informacija u govornoj, verbalnoj komunikaciji među sudionicima koji sudjeluju u tim procesima. Verbalno

komuniciranje je prirodni oblik komunikacije među ljudima“ (Lavrnja, 1998:72). Zahvaljujući verbalnom komuniciranju razvijaju se interesi, motivi, emocionalni i voljni angažmani sudionika komunikacije. Kod verbalnih metoda govor se koristi kao sredstvo prijenosa sadržaja, informacija i poruka. Govor je sredstvo komuniciranja kojim nastavnici i učenici šalju i primaju poruke, uspostavljaju međusobne odnose, međusobno utječu na mišljenje, a to je ujedno i sredstvo mišljenja, prijema i obrade pristiglih sadržaja, poruka i informacija. Kod korištenja ove metode dominantna je izgovorena ili napisana riječ odnosno govorna aktivnost nastavnika i učenika, te su oni oboje i izvori i primatelji informacija u nastavnom procesu (Jelavić, 2008). Prednosti korištenja ove metode koje Lavrnja (1998) ističe su sljedeće: mogu se primijeniti u svim situacijama nastave i učenja, ekonomične su i racionalne (u kratkom vremenu može se posredovati velika količina informacija uz nastavna sredstva i tehnologiju), mogu se kombinirati s ostalim nastavnim metodama, tehnikama i postupcima. Dok glavni nedostatak koji ističe je da korištenje te metode može postati prepreka razvoju spoznajnih mogućnosti učenika. Isto tako, u situacijama kada učenici samo verbalno komuniciranju udaljavaju se od stvarnosti i pasivno stječu znanje.

Lavrnja (1998) govori o postojanju dviju temeljnih skupina verbalnih metoda nastave, a to su: *monološka ili diseminativna metoda* i *dijaloška ili metoda razgovora* o kojima će biti nešto više riječi u nastavku.

Monološke metode temelje se na prenošenju informacija od izvora informacija preko zvučnog kanala veze do prijammika informacija. U nastavnom procesu u monološkim metodama izvor informacije je u većini slučajeva nastavnik, a učenik je primatelj informacija. Glavna karakteristika ove metode jest da se informacije i komunikacija među sudionicima uspostavljaju bez povratne veze koju možemo direktno uspostaviti i kontrolirati. Dakle, u aktivnom je položaju onaj koji izlaže odnosno koji posjeduje informacije, a onaj koji ih prima je u pasivnom položaju (Lavrnja, 1998).

Dijaloške metode predstavljaju oblik komunikacije u kojem se ostvaruje dvosmjerna komunikacija između učenika i nastavnika. Dijalog koji se pritom ostvaruje nije samo sredstvo razumijevanja, već je i sustav koji omogućuje razumijevanje (Lavrnja, 1998.) Strategija koja je primjerena za korištenje u nastavi kod ove dijaloške metode jest strategija pitanja i odgovora. Ona se primjenjuje kada nastavnik želi potaknuti učenika na aktivno sudjelovanje u nastavi, promišljanje o nekoj temi ili rješavanje nekog problema (Matijević, Bilić i Opić, 2016). Obično se ova strategija koristi za uvodne minute nekog predavanja. Kod postavljanja pitanja važno je voditi računa o tome da ona budu jasna, precizna i jezično korektna, određena i prilagođena, da

aktiviraju misaone procese kod učenika, da su međusobno povezana i čine logičku cjelinu te da se omogući misaona pauza nakon postavljenog pitanja kako bi učenik mogao promisliti o odgovoru. Odgovori bi trebali biti točni, egzaktni, jasno argumentirati i jezično korektni (Lavrnja, 1998.) Osim pitanja i odgovora kod dijaloga su važni i dijaloški impulsi koji imaju funkciju obrazovanja i dopunjavanja dijaloga. Naime oni mogu biti verbalni (dopunska pitanja, potpitanja, uvodna i završna objašnjenja i obrazloženja i sl.) te neverbalni (personalni – gestičke, mimičke prirode ili nepersonalni – nastavno sredstvo kao što je slika, zemljopisna karta i sl.) (Lavrnja, 1998). Pri realizaciji navedenih metoda pomažu strategije poput predavanja, objašnjavanja, obrazlaganja, opisivanja, diskusija i slično (Matijević, Bilić, Opić, 2016).

Nadalje, **dokumentacijske metode** su zasnovane na stjecanju znanja putem različitih informacija koje su pohranjene u različitim medijima odnosno dokumentima (Lavrnja, 1998). Tekstu se uvijek pristupa s nekom namjerom, a u njemu je moguće tražiti i otkrivati različite odgovore na neke pitanja, moguća rješenja zadatka, objašnjenja nekih pojava ili procesa, nove i drugačije poglede na neke pojave i proces itd. Metoda rada na tekstu se temelji na procesu stjecanja znanja, prenošenju i usvajanju informacija putem pisane riječi ili posredstvom tekstualnih materijala. U nastavi se ova metoda primjenjuje za usvajanje informacija, proširivanje i produbljivanje informacija. Kod ove metode, učenik je u mogućnosti sam organizirati proces učenja i spoznavanja, a nastavnik može posredno upravljati i pomoći mu u organizaciji tog procesa. Dakle, ova metoda podrazumijeva zajednički rad učenika i nastavnika, ali se pritom učenici trebaju osposobiti za čitanje i analizu pročitanoog teksta, za izdvajanje bitnih pitanja, ključnih ideja, pronalaženju sličnosti i razlika, utvrđivanje uzročno-posljedičnih odnosa, uspoređivanja, povezivanja informacija iz teksta s informacijama iz drugih izvora znanja i slično. Osim školskih udžbenika kod uporabe ove metode mogu se koristiti i izvori poput enciklopedija, rječnika, časopisa ili druge znanstveno-stručne ili popularne literature (Lavrnja, 1998). Zahvaljujući takvom pristupanju tekst se dekodira i informacije kojima je on prožet se prenose u znanja, vještine i radne mogućnosti. Stoga takvom radu uvijek treba prići s namjernom i unaprijed smišljenom strategijom (Jelavić, 2008).

Demonstracijske metode podrazumijevaju učenje temeljeno na promatranju nekog predmeta, pojava, procesa ili radnji, a podrazumijeva nastavnikovo objašnjenje s pokazivanjem i samostalnim vježbanjem svih učenika (Matijević, Bilić, Opić, 2016). Kod primjene ove metode važno je znati što je predmet demonstracije, koji su ciljevi, kako se promatra i zapaža u procesima demonstracije, te koje su aktivnosti učenika planirane u procesu demonstracije

(Lavrnja, 1998). Promatranje može biti izravno /izravno (eksperimentalni uvjeti) i neizravno (posredstvom medija). Zahvaljujući promatranju učenik spoznaje relevantna obilježja predmeta, procesa ili pojava koje potom obrađuje i na temelju toga stvara generalizacije. Kod uporabe demonstracijske metode važno je voditi računa o sljedećim stvarima: treba dobro promisliti što će se demonstrirati i kojim slijedom; izbjegavati pretrpanost demonstracijama; demonstracija može ići od cjeline prema dijelova ili od dijelova prema cjelini i na kraju, demonstracija uvijek mora biti popraćena relevantnim aktivnostima učenika (pisanje, crtanje, govor, praktične operacije)(Jelavić, 2008). Svrha demonstracije je da učenici osjetilno percipiraju predmet demonstracije, ali i da se osigura učenicima osjetilno iskustvo čijom će obradom doći do bitnih spoznaja o stvarnosti. Treba voditi računa o tome da prilikom korištenja ove metode svi učenici mogu u skladu s unaprijed postavljenim ciljevima u potpunosti vidjeti prikazan predmet i da pri tome angažiraju sva osjetila potrebna za njegovo proučavanje. Osim samog promatranja, uz ovu metodu vežu se i strategije poput objašnjavanja, izlaganja, uspoređivanja, primjene i sličnih aktivnosti, a to znači da metoda demonstracija može biti uspješna isključivo ako se primjenjuje uz ostale metoda učenja i nastave (Lavrnja, 1998).

Operacijske (praktične) metode temelje se na stjecanju, prenošenju i usvajanju informacija o predmetima, procesima i pojavama u situacijama kada se vrši rastavljanje na dijelove, ispitivanje strukture i sastava predmeta i objekata, analize prirodnih procesa i sl. Isto tako, temelje se na praktično-manipulativnim aktivnostima u obradi konkretnog predmeta rada. Kod praktično-manipulativnih aktivnosti govori se o praktičnim primjenama usvojenih znanja u situacijama poput pismenih radova učenika ili pak grafičkog i ilustrativnog iskazivanja usvojenih znanja itd. Operacijske metode su one koje stavljaju učenika u različite situacije aktivnog odnosa prema predmetu učenju u kojima se upoznaju s tim situacijama, predmetom rada, stječu iskustva o prirodi predmeta rada, upoznaju sredstava za rad te usvojeno znanje praktično primjenjuje u različitim situacijama. U konačnici, kod ovih metoda veća se uloga pridaje učenicima (Lavrnja, 1998). Praktični rad ima mogućnost integrirati brojne aktivnosti misaonog-verbalnog i osjetilno-praktičnog karaktera. On se može izvesti samostalno, u paru ili u grupi (Jelavić, 2008).

3.3.2. Nastavne strategije

U didaktici se smišljena kombinacija metoda i postupaka uz pomoć kojih se potiče učenikova aktivnost i pritom mu se omogućuje upravljanje vlastitim procesom učenja zbog ostvarenja ciljeva odgoja i obrazovanja naziva nastavna strategija (Cindrić, Miljković, Strugar, 2010). Različiti autori strategije različito definiraju, razvrstavaju i dijele. Stoga će u nastavku

biti riječi samo o nekima, a to su sljedeće: **projektna nastava, problemska nastava, mentorska nastava i istraživačka nastava.**

Projektna nastava je vrsta nastave u kojoj učenici rade na određenim projektima ili istraživačkim projektima. „Projekt predstavlja zajednički pokušaj nastavnika i učenika da život, učenje i rad povežu tako da se društveno značajan i s interesima sudionika povezan problem zajednički obradi (=proces) i dovede do rezultata (=produkt) koji za sudionike ima uporabnu vrijednost“ (Meyer, 2002:180). Tema projekta može biti bilo koji problem predstavljen u kurikulumu ili bilo koja druga tema koja posebno interesira učenika. Koja će se vrsta projekta koristiti u nastavi ovisi o stupnju školovanja, ali i prirodi nastavnih ciljeva i sadržaja (Bognar, Matijević, 2001). Projekti se mogu razlikovati prema trajanju istraživanja (tijekom cijele školske godine, polugodišta, jedno godišnje doba, mjesečni, tjedni ili dnevni); prema uključenim sudionicima oblicima rada (individualni, projekti u paru, u grupi, razredni ili školski) te prema namjeri projekta (proces projekt u kojem fokus nije toliko na rezultatu rada, već na tijeku i postupku projekta i produkt projekt koji je usmjeren na stjecanje znanja i na sam rezultat, tj. produkt) (Cindrić, 2006). Meyer (2002) navodi broje prednosti korištenja projektne nastave, a neke od njih su sljedeće: učenje uz pomoć projekta prikladno je za ostvarivanje složenih ciljeva učenja, uči interdisciplinarnom radu, potiče misaono povezivanje te djeluje motivirajuće na učenike. Nadalje, prednost ovakvog oblika nastave jest neograničeno trajanje projekta te fleksibilnost provedbe nastave jer se ona može odvijati i izvan školskih učionica (Tomljenović i Novaković, 2012). Osim toga, projektnom nastavom se učenici uče zajednički raditi na rješavanju neke zadaće, formulaciji jednog cilja i planiranju postupaka za njegovo rješavanje. Upravo zbog toga kod ovakvog tipa nastave posebno je važna međusobna komunikacija, timski rad i suradničke sposobnosti. To sve potiče učenike na vlastiti angažman i samodisciplinu, a svrha korištenja ove nastavne strategije je razviti samosvijest i odgovornost za preuzete obveze kod mladih ljudi (Garzman, 2006).

„**Problemska nastava**, otkrivajuća ili nastava putem rješavanja problema, zasniva se na iskustvenom učenju što znači da učenik uči u procesu snalaženja u novim uvjetima, gdje pojedinac mora jasno identificirati problem (problemsku situaciju) i rješenjima generalizirati i stvoriti nove spoznaje, nove oblike ponašanja.“ (Pecko, 2015: 72). Takav oblik nastave, problema nastavnik može organizirati kako bi svoje učenike tijekom školovanja osposobio za rješavanje životnih i radnih problema. Dakle, u središtu ovog načina poučavanja su učenici, aktualni problemi i praksa (Jurčić, 2010). Primjenom ove metode nastavnik mora biti kreativan, inovativan te maksimalno posvećen svojem radu. Problemski zadaci se moraju osnivati na

zamisli da postoji određeno pitanje vezano za temu, te ono pretpostavlja moguća rješenja za taj problem. Cilj je da sami učenici nađu to rješenje, a ne da im nastavnik sve unaprijed kaže. Ako se radi o grupnom rješavanju problema, važno je da uloga nastavnika bude više savjetodavna. On je taj koji ih treba usmjeravati k pravom putu, ali ni u kojem slučaju im ne smije dati rješenja. Treba ih poticati na sagledavanje različitih aspekata kako bi našli adekvatno rješenje na zadanu temu. To je ključno jer dovodi do razvoja samostalnosti u procesu učenja učenika što se onda zadržava cijeli život. Još neke od vještina koje učenici prilikom ovakvog načina rješavanja problema razvijaju su: sposobnost timskog rada, sinteza informacija, sposobnost rješavanja problema, prikupljanje podataka, raspoređivanje vremena i slično (Spector, Merrill, Elen, Bishop, 2008). Takav način učenja osvještava učenika da nema jednostavnih točnih odgovora, te da istine dolaze aktivnim razmišljanjem, a ne samo primanjem informacija. Upravo razumijevanje novih ideja traži od učenika modifikaciju do sad usvojenih ideja o nečemu (Vizek-Vidović, Rijavec, Vlahović-Štetić, Miljković, 2003). Zahvaljujući korištenju ove nastavne strategije primjenjuju se različite misaone i druge aktivnosti učenika, stvara se poticajno socio-emocionalno ozračje te složeniji socijalni odnosi u razredu, ali isto tako i sama nastava je zanimljivija i dinamičnija. Zbog toga svega, može se reći da se ostvaruju ciljevi i zadaće na kvalitetan način. Sva znanja koja je stekao u problemskoj nastavi učenik koristi za interpretaciju problematične situacije, za razumijevanje i konceptualno uokvirivanje slučaja. Zahvaljujući tome učenik će biti u sposobnosti izgraditi interpretacijske i operativne sheme koje će moći koristiti za rješavanje različitih situacija s kojima će se susreti u svakodnevnom životu (Puricelli, 2005, prema Juričić, 2010).

Mentorska nastava podrazumijeva korištenje međusobno povezanih oblika i metoda rada, a koje uz primjerenu tehničko – tehnologijsku potporu omogućuju stalnu stručno – pedagošku potporu subjektima odgoja i obrazovanja, tj. učenicima (Matijević, 1996). Specifičnost ovakvog oblika nastave je da je naglasak na samostalnom radu učenika, ali pod vodstvom i nadzorom nastavnika mentora (Jones, Stallings i Malone, 2004, prema Slavić, Matić, 2016). Mentor je taj koji pomaže učeniku pri razvijanju i otkrivanju njegovih sposobnosti, potiče njegov interes za učenje i stjecanje različitih znanja i vještina. Osim toga, mentor je taj koji pomaže učeniku u svladavanju različitih prepreka, bira metode i oblike koje odgovaraju predznanju, individualnim mogućnostima i sposobnostima učenika, a isto tako i potiče učenika na razvoj samopoštovanja i pozitivne slike o sebi (Matijević, 1996). Također, on daje učenicima povratne informacije o izvršenim zadacima, te sustavno prati i ocjenjuje rezultate i aktivnosti svakog učenika. Isto tako, na njemu je da procijeni kada treba učenika treba pohvaliti, nagraditi,

upozoravati, kritizirati ili poduzimati neke druge pedagoške mjere kako bi spriječili pedagoško nepoželjno ponašanje učenika. Mentorski rad pozitivno utječe na učenikovo pamćenje koje je duže i kvalitetnije, potiče razvoj kritičkog mišljenja i zaključivanja te potiče uspostavu bolje socijalizacije unutar razreda (Slavić, Matić, 2016).

Istraživačka nastava se prema Bognaru i Matijeвиću (2001) definira kao vrsta nastave u kojoj učenici samostalnim istraživanjem dolaze do novih spoznaja. Takva nastava orijentirana je na razvoj vještina, sposobnosti, spoznaja i stavova kod učenika. Osim toga, njome se potiče samostalnost, individualnost, odgovornost i samopraćenje vlastitog rada. Stečeno znanje je zapravo posljedica vlastitog razmišljanja i opažanja, a sam proces učenja podrazumijeva misaone procese pronalazjenja ili otkrivanja. Dakle, istraživačka nastava je ona nastava u kojoj se potiče učenika na samostalno otkrivanje ili upućivanje na probleme, koji će se potom riješiti. (Borić, 2009). Pozitivne strane korištenja istraživačke strategije u nastavi su sljedeće: stvara se međusobno povjerenje u razredu, rad postaje zanimljiv, učenici rado pohađaju nastavu, aktivno sudjeluju na nastavi koja im je zanimljiva te se u konačnici potiče razvoj kreativnosti kod učenika. Osim toga, ona potiče zajednički rad nastavnika i učenika, omogućava učeniku bavljenje sadržajima za koji imaju najviše sposobnosti i interesa, potiče stvaralačku djelatnost kod učenika, kreativnost, samostalnost i slično (Borić, 2009). Takav način učenja osvještava učenika da nema jednostavnih točnih odgovora, te da istine dolaze aktivnim razmišljanjem, a ne samo primanjem informacija. Upravo razumijevanje novih ideja traži od učenika modifikaciju do sad usvojenih ideja o nečemu (Vizek Vidović i sur, 2003).

3.3.3. Oblici rada

Nastavni proces podrazumijeva različite aktivnosti učenika i nastavnika, a koje uvelike ovise o njihovim međusobnim odnosima u različitim situacijama komunikacije. Dakle, kao što je već i rečeno, nastava je prvenstveno međuljudski, interpersonalni, interakcijski i interkomunikacijski odnos među sudionicima tog procesa. Stoga se pitanja odnosa sudionika nastave u didaktici razmatraju kao socijalni oblici rada. One su povezane s ciljevima, sadržajima, metodama, medijima, tehnologijom i ostalim strukturiranim komponentama nastave. Prema tome, socijalne oblike rada možemo podijeliti na: **frontalni oblik rada, individualni i individualizirani rad i kooperativne forme rada**, o kojima će biti nešto više riječi u nastavku (Larvnja, 1998).

Frontalni oblik rada označava rad jednog nastavnika pred razrednim odjeljenjem, ali isto tako i pedagošku situaciju u kojoj učenici prate i slušaju nastavnikovo predavanje. Od tih učenika se očekuje da pažljivo slušaju nastavnika dok drži predavanje, te da povremeno daju

odgovor na pitanje koje im nastavnik postavi. Ono što je karakteristično za ovaj oblik nastave je da dominira jednosmjerna komunikacija, koja je povremeno dopunjena učenikovim neverbalnim povratnim informacijama o tome koliko razumije nastavnika ili koliko su motivirani da slušaj njegovo predavanje. Prilikom korištenja ovakvog oblika rada, nastavnik ne uzima u obzir individualne interese i prethodna iskustva. On se priprema za rad tako da pretpostavlja da su interesi i potrebe u tom razrednom odjeljuju približno isti. Dakle, on razinu svojeg izlaganja i kvantitetu prezentiranih činjenica unaprijed određuje prema zamišljenom razrednom prosjeku (Bognar, Matijević, 2001). Ovakav oblik rada ima određene prednosti, ali i nedostatke. Prednosti korištenja ovog oblika rada su sljedeće: ekonomičnost (istovremeno poučavanje tridesetak učenika približno istih predznanja i potreba), uz pomoć korištenja tehničkih medija ili korištenja demonstracijskih pokusa postižu se i pedagoški efekti (Bognar, Matijević, 2001), prikladna je za nesmetan prikaz određenog predmetnog ili problemskog sklopa, pogodna je za uvježbavanje pravila komunikacije, raspravu i ublažavanje socijalnih konflikata (Meyer, 2002). S druge strane, nedostaci korištenja ovog oblika nastave su sljedeći: nemogućnost nastavnika da istovremenim radom s velikom grupom učenika uzima u obzir individualne posebnosti kod učenika (Bognar, Matijević, 2001), učenika se stavlja u pasivnu poziciju i receptivno usvajanje znanja, ne uvažavanje prethodnih iskustva učenika, nemogućnost učinkovite primjene različitih izvora znanja, medija i tehnologije (Lavrnja, 1998). Glavni nedostatak koji Meyer (2002) ističe jest da ovakav oblik nastave ne potiče samostalnost u mišljenju, osjećanju i djelovanju učenika zato što se učenje uvijek odvija uz nastavnikov nadzor.

Individualni rad u učenju i nastavi podrazumijeva samostalni, pojedinačni rad učenika, ali da pri tome ne dolazi do razmjene informacija među učenicima u kojem učenik zadatak rješava samostalno. Učenje je aktivnost koja je uvijek individualna, bez obzira je li se nastava i učenje organiziraju frontalno ili grupno. Kod ovakvog načina rada učenik sam ostvaruje ishode učenja i nastave, te samostalno uči. Pritom nastavnik svoj rad mora prilagoditi svakom učeniku, njegovim sposobnostima, mogućnostima, potrebama, interesima, tempu rada i napredovanju (Lavrnja, 1998). Ono što suvremena škola zagovora je korištenje što više samostalnog rada u kojem se uzimaju u obzir individualne karakteristike svakog učenika. Isto tako naglašava se činjenica da samo uz naglašenu aktivnost učenika, može se očekivati njegovo napredovanje i razvoj (Bognar, Matijević, 2001). Individualni oblik rada javlja se u nastavi u sljedećim oblicima: domaća zadaća, rad na literaturi, rješavanje zadataka, skupljanje neke građe, izvođenje aktivnosti i slično (Jelavić, 2008).

Individualiziran rad omogućuje integraciju ukupnog iskustva oko učenikove aktivnosti, kognitivnih, psihomotornih afektivnih kapaciteta. On pridonosi poboljšanju interpersonalnih odnosa sa svakim učenikom, omogućava fleksibilnost po pitanju sredine za učenje, ali i u tempu učenja i napredovanja. Kod individualizacije treba najmanje težiti individualizaciji sadržaja. Potrebno je ustanoviti koji je to minimum zahtjeva u pogledu sadržaja nastave i učenja, izvan tog minimuma je moguće postavljati različite zahtjeve prema specifičnim mogućnostima i potrebama učenika. Nastavnik se odlučuje za individualiziran oblik rada na temelju postojanja razlika između učenika istog odjeljenja. Razlike su moguće u anatomsko-fiziološkim karakteristikama, intelektualnom kapacitetu i radnim sposobnostima, karakteristikama i „tipovima“ ličnosti, socijalno-emocionalnim karakteristikama, tempu razvoja i napredovanja, predznanju i slično (Lavrnja, 1998).

Kooperativna forma rada usmjerena je na učenje u grupama koje omogućavaju samostalni rad i učenje, a ujedno se ostvaraju višesmjerna komunikacija i kooperacija između učenika (Lavrnja, 1998). Korištenjem ovog oblika rada u nastavi promiče se afirmacija, komunikacija i uzajamna spremnost pomaganja kod učenika (Buljubašić-Kuzmanović, 2009). Njime se nastoji povećati stupanj sudjelovanja učenika u nastavnom procesu, potaknuti razvoj komunikacijske sposobnosti, senzibilnosti, koordinacije, socijalnog učenja, potaknuti samostalnost mišljenja i razvoj vlastite osobnosti (Terhart, 2001). Prema rezultatima istraživanja koje je provela Buljubašić-Kuzmanović (2009) korištenje kooperativne forme rada u nastavi pozitivno utječe na spremnost pomaganja i međusobne suradnje kod učenika, međuljudskih odnosa, prijateljskih druženja i vršnjačke prihvaćenosti te povećava doprinos vlastitom učenju i radu. Lavrnja (1998) kaže da postoje različite forme kooperativnog rada, a to su sljedeće: *partnerski oblik rada*, *grupni rad*, *timski rad*.

Partnerski oblik rada (rad u paru) je vrsta rada koja kao i svaki drugi oblik rada zahtjeva plansku organizaciju, a prije svega nastavnik treba odabrati sadržaje učenja i nastavna sredstva i pomagala koja su najpogodnija za takav oblik rada (Lavrnja, 1998). Korištenje partnerskog oblika rada pospješuje se razvoj suradničkih i prijateljskih odnosa, samostalnost te sposobnost individualnog i kooperativnog učenja. Također, omogućuje se i intenziviranje procesa učenja. Dvoje učenika uče jedan od drugoga, jedno drugom pružaju potporu, ispravljaju, dopunjuju i sl. U svakom tom pokušaju gdje jedan od učenika pokušava poučiti drugog, on zapravo pristupa dubljoj obradi sadržaja (Jelavić, 2008). To ujedno potiče i uključivanje izoliranih i introvertiranih učenika u kolektivni rad (Bognar, Matijević, 2001).

Grupni rad je socijalna forma rada u kojoj se veće grupe učenika dijele u povremene ili stalne manje grupe, a unutar njih uče i rješavaju zadatke na nastavi. On se temelji na samostalnom radu i učenju u grupi u kojem se ostvaruju ciljevi individualnog učenja, ali u suradnji s članovima grupe. Koliki će broj učenika biti po grupi ovisi o više faktora, a ponajviše to ovisi o tome kakve su socijalne veze i komunikacija koja se treba odvijati (komunikacija će biti bogatija u grupi od tri člana, nego u grupi od šest članova). Optimalan broj je od tri do pet članova za sve stupnjeve obrazovanja. Što se tiče organizacije rada u učionici, prilikom korištenja grupnog rada nastavnik uvijek nastoji da članovi grupe budu okrenuti licem u lice, a zadatak vođe grupe je da se pobrine da svi sudjeluju u zadanim aktivnostima. Vođu grupnih aktivnosti može odlučiti nastavnik ili grupa samostalno (Bognar, Matijević, 2001). Ova vrsta rada djeluje pozitivno na učenikov intelektualno-emocionalni razvoj, samostalnost i kooperativnost, razvija se odgovornost za uspjeh i postignuće ostalih članova grupe, stvaraju se uvjeti za samostalno ovladavanje izvorima znanja, tehnologijom učenja i nastave, osposobljavaju učenike i za različite zajedničke oblike rada u suvremenoj društvu (Larvnja, 1998). Grupni rad uspješno pridonosi razvoju socijalnog ponašanja djeteta, a koliko će grupnog rada biti u školi ovisi o socijalnoj zrelosti djeteta (Bognar, Matijević, 2001).

Timski rad je sljedeća socijalna kooperativna forma rada u kojoj tim nastavnika i učenika zajedno sudjeluju u planiranju, ostvarivanju i vrednovanju procesa učenja. Dakle, ovakav način rada karakterizira zajednički angažman nastavnika i učenika u planiranju ciljeva i sadržaja učenja, provođenju i evaluaciju procesa učenja i rezultata. Zbog svoje složenosti moguće je da će između članova timova doći do teškoća u suradnji i grupno-dinamičkim odnosima. Nije važno tko je koliko pridonio ostvarenju, već kolika je spremnost, sposobnost i znanje, mogućnost svakog člana tima te doprinese zajedničkom cilju timskog rada. Timski rad karakterizira kooperativno planiranje, čvrsta suradnja, međusobno komuniciranje između članova, fleksibilnost, odgovornost nastavnika i učenika u ostvarivanju ciljeva učenja (Larvnja, 1998).

4. RAZREDNO -NASTAVNO OZRAČJE

Razredno – nastavno ozračje je dio školskog ozračja i utječe na cjelokupno funkcioniranje škole te ne možemo govoriti o njemu bez razjašnjavanja pojma školsko ozračje. Ono je relativno trajna kvaliteta školske sredine koja utječe na ponašanje njezinih članova te se temelji na zajedničkoj percepciji ponašanja u školi. Školsko ozračje se podrazumijeva odnose nastavnika prema drugim nastavnicima, učenicima, administrativnom osoblju i ravnatelju (Domović, 2004).

S druge strane, razredno-nastavno ozračje obično uključuje procese unutar razreda, a veže se uz odnose nastavnika i učenika vezano za događaje u razredu (Zabukovec, 1997, prema Domović, 2004). Razred predstavlja grupu djece koja ima zajedničke ciljeve i ideale, koja sudjeluju u sustavu međusobno povezanih uloga i položaja, imaju zajedničke norme i standarde ponašanja, a sebe doživljavaju kao dio razreda, a razred kao cjelinu (Božić, 2015).

Razredno-nastavno ozračje Matijević (1998) definira kao pojam koji označava ukupnost i povezanost čimbenika koji uvjetuju ostvarivanje ciljeva odgoja i obrazovanja. Na kvalitetu razredno-nastavnog ozračja utječu prvenstveno učenici i nastavnici, potom roditelji, ravnatelji, nosioci obrazovne politike, školska arhitekture (uređenost), nastavna sredstva i pomagala i mjesta izvođenja nastavnih aktivnosti.

Autori Jagić i Jurić (2006) smatraju da razredno-nastavno ozračje možemo razumjeti gledajući ostvarene složene interakcije između organizacije i rukovođenja i međudnosa između učenika i nastavnika. Također, oni navode čimbenike razredno-nastavnog ozračja, a to su učiteljeva podrška, kohezija razreda te osjećaj straha od školskog neuspjeha.

Jurić (1993) smatra da pod razredno-nastavnim ozračjem spada sve ono što je uobičajeno i što se dešava na nastavi. Upravo zbog toga, o njemu se najčešće zaključuje putem nastavničkih ili učenikovih percepcija. Relja (2006) kaže da se razredno-nastavno ozračje može promatrati kroz ekologiju školskog okoliša, međuljudskih odnosa i prilagodbu nastavnog plana i programa učeniku.

U relevantnoj literaturi navode se brojni čimbenici koji mogu direktno ili indirektno utjecati na razredno-nastavno ozračje, a u nastavku rada ću prikazati sljedeće: arhitektonska obilježja, odnos između nastavnika i učenika, komunikacija između nastavnika i učenika, suradnja/partnerstvo nastavnika i različitih dionika škole.

4.1. Arhitektonska obilježja učionice

Arhitektonska obilježja podrazumijevaju postizanje zadovoljavajućeg prostora škole koji će pridonijeti stvaranju ugodne atmosfere za rad u razredu. Pritom su zidovi, stropovi, vrata i prozori relativno isti u svim zgradama, no na unutarnje uređenje može se utjecati. Dodavanjem manjih preinaka poput boja, stolova, stolca, dekoracija, rasvjete može se pridonijeti stvaranju ugodnog razredno-nastavnog ozračja (Jurić, 2004). Izgled učionice može imati velik utjecaj na ponašanje učenika i njihovog viđenja onog što će se dešavati unutar nje (Cowley, 2006). Učionica u kojoj se odvija nastava trebala bi omogućavati prilagodbu prostora koja će biti pogodna za rad s velikim i malim grupama, za trijade, parove i za različite aktivnosti poput slušanja, pisanja, čitanja, igranja i učenja. Ukratko, prostore za učenje treba promatrati kao fleksibilne, ne fiksne i otvorene za manje promjene kao što je pomicanje namještaja. Ono što također pozitivno utječe na proces učenja su zidovi u razredu. Prikazane informacije na zidovima (panoi) trebaju biti uredni ali raznoliki (npr. dvodimenzionalni, trodimenzionalni), moraju privlačiti pažnju i interes kod učenika (npr. ploče s dokumentima, digitalne pozadine) kako bi učinile prostor funkcionalnim i ugodnijim (Roskos, Neuman, 2011). Osim toga što će panoi pridonijeti stvaranju ljepšeg prostora, to je ujedno i poticaj učenicima i način zahvale za sve što su postigli (Cowley, 2006).

Primjeren i dobro uređen prostor u kojima se odvija proces učenja djeluje pozitivno i motivirajuće na učenika, ali i nastavnika. Dakle, prostor i oprema su objektivni čimbenici nastave, a na koje učenici i nastavnici mogu utjecati i prilagođavati ih potrebama nastave i učenja. Velik broj znanja i vještina može se steći u klasičnoj učionici, dok s druge strane postoje mnoga koja ne mogu. Važno je osvijestiti da je proces učenja i transfer znanja i vještina veći ako se ta iskustva stječu u uvjetima koji su bliži realnim životnim situacijama. Upravo zbog toga, neka učenja zahtijevaju prelazak iz klasičnih učionica u laboratorije, školske radionice, voćnjak, u kuhinju itd. Nastava gdje god se odvijala ona mora biti sustavno organiziran i intencionalni proces učenja. (Jelavić, 2008).

4.2. Odnos između nastavnika i učenika

Prema Juriću (2004) odnosi između učenika i učitelja/nastavnika određuju ozračje odgojno-obrazovnog rada u učionici. Njihov međusobni odnos utječe i na cjelokupan odnos prema drugima, zajednici i pojedinim osobama. Upravo kvaliteta međusobnih socijalnih odnosa učenika u školi doprinosi većem ili manjem osjećaju zadovoljstva svakog učenika. U slučajevima kada učenike socijalni odnosi s vršnjacima ispunjavaju to će se odraziti pozitivno i na njihovu motivaciju za učenje i ponašanje u razredu (Buljubašić-Kuzmanović, 2010). Stoga

je zadatak na nastavnicima poticati razvoj socijalne i emocionalne kompetentnosti kod učenika. Kako bi potaknuli razvoj pozitivne klime u razredu, nastavnici moraju poraditi na stvaranju prijateljskih odnosa prema učenicima. Za uspostavu prijateljskih odnosa između nastavnika i učenika, na nastavnicima je zadatak da od početka pokažu zanimanje za učenikov privatni život, ali isto tako i da otkriju neke činjenice iz svog života ili iskustva koja bi ih mogla zanimati (Glasser, 2005). Cowley (2006) navodi da je tijekom intervjuiranja učenika saznala da učenici žele da ih njihovi učitelji stvarno upoznaju. Tada ih više cijene i poštuju te je veća vjerojatnost da će se na njegovom satu dobro ponašati. Također, takav odnos doprinosi stvaranju ugodnog ozračja za rad i nastavnicima i učenicima. „Kad nastavnici-voditelji odbace plašt moći i postanu učenicima prijatelji, učenici osjećaju da imaju moć. Više se trude i postaju skloniji nastavniku, pa se i nastavnik i učenici dobro osjećaju. Kvaliteta rada postane visoka“ (Glasser, 2005:134). Nadalje, za uspješnu uspostavu interpersonalnih odnosa, važna je međusobna komunikacija.

4.3. Komunikacija između nastavnika i učenika

Odgovorno-obrazovna komunikacija jest interakcija dvije ili više osoba u nekom procesu koja se odvija zbog prenošenja poruka (informacija, obavijesti), ali i stvaranja uvjeta za samoostvarenje ličnosti kod učenika. Komunikacijski proces se odvija uz pomoć unaprijed određenih znakova i simbola. Važno je da i odašiljač i primatelj jednako razumiju znakove koje se koriste jer inače komunikacija neće biti moguća. Postoje mnogi kriteriji klasifikacije vrsta komunikacije u razredu, a jedna od njih je podjela na jednosmjernu i dvosmjernu komunikaciju. Jednosmjerna komunikacija je ona u kojoj dominira usmeno izlaganje nastavnika, a dvosmjerna je ona u kojoj učenici imaju mogućnost pružanje povratne informacije nastavniku (Bognar, Matijević, 2001). Međutim, komunikacija u školi ne odnosi samo na ono što je u razgovoru izgovoreno (verbalna), već i na sve one popratne i neizgovorene poruke (neverbalna komunikacija) (Brajša, 1993). Upravo neverbalna komunikacija može pomoći nastavnicima u procjeni onoga što se događa u razredu (jesu li shvatili zadatak, kakva je dinamika, mogu li pratiti nastavu i sl.) Isto tako, nastavnici se često oslanjaju upravo na neverbalnu komunikaciju kako bi procijenili uspješnost svog rada i odnos s učenicima (Neill, 1994).

Kako bi komunikacija bila uspješna, važno je da nastavnik posjeduje komunikacijske kompetencije koje mu omogućuju uspješno upravljanje razgovorom u razredu i otklanjanje eventualnih konflikata koji se mogu pojaviti. Stoga kompetentni nastavnici komunikatori bi kao preduvjet za uspješnu komunikaciju trebali znati: uspostaviti topao i iskren odnos s učenicima, biti ljubazni prema njima, ne vikati, biti staloženi, smireni i duhoviti, ne praviti razliku između

učenika, niti omalovažavati učenike, pokazati fleksibilnost u komunikaciji i slično (Rodek, 2011). Nastavnik je model učenja ponašanja učenika, a to znači da na temelju njegove sposobnosti komuniciranja, kontrole ponašanja, reguliranja emocija, tolerancije, empatije, učenici će naučiti zadovoljavati svoje potrebe, ali i uvažavati tuđe. Komunikacijska kompetencija učitelja temelji na: sposobnosti jasnoga, razumljivog i logički povezanog izlaganja, pozornog i aktivnog slušanja, prepoznavanja neverbalnih poruka, sposobnosti pregovaranja, preuzimanja odgovornosti, poticanja, motiviranja, davanja podrške učeniku, te prepoznavanja i rješavanja problema iz područja odnosa učenik-učitelj. Zapravo, rijetki su oni nastavnici koji posjeduju sve kompetencije u interpersonalnim komunikacijskim odnosima u razredu, jer to nije vještina s kojom se ljudi rađaju. No, poznavanje vještina koje pomažu kompetenciji, njihovo vježbanje i stalno educiranje će doprinijeti njihovoj uspješnosti u tom području. Osim komunikacije s učenicima, nastavnici uvelike moraju voditi računa i o komunikaciji s roditeljima, koja mu omogućuje uspješnu međusobnu suradnju, o čemu će biti riječi u nastavku rada (Zrlić, 2010)

4.4.. Suradnja/partnerstvo nastavnika i različitih dionika škole

Nastavnici u svom radu najviše surađuju s **roditeljima, ravnateljem, stručnim suradnicima, kolegama nastavnicima**, ali i **vanjskim suradnicima**. Upravo će u nastavku biti nešto više riječi o uspostavljenoj suradnji između ovih dionika škole.

Suradnja roditelja i nastavnika je društveni proces koji podrazumijeva niz djelatnosti i aktivnosti koje su sklone mijenjanju ovisno o vremenu i postojećim uvjetima. Cilj njihove međusobne suradnje jest kvalitetniji, sigurniji i uspješniji razvoj djeteta. Njihova suradnja bi trebala rezultirati razvojem i napredovanjem pojedinog učenika (Kolak, 2006). Kod suradnje, obje strane trebaju razviti partnerski odnos u kojem će dijeliti informacije, obveze i ciljeve za odgoj, biti aktivni i odgovorni, a povrh svega najvažnije je da su ravnopravni. Upravo zbog toga se sve češće upotrebljava u literaturi pojam *partnerstvo*, kojim se dodatno ističe važnost ravnopravne komunikacije, međusobnog poštovanja i dogovaranja (Resman, 1992; Maleš, 1996; Jones i Ignelzi, 1999, prema Kolak, 2006). Kolak (2006) navodi da suradnja roditelja i nastavnika ima sljedeće zadatke: sudjelovanje roditelja u raznim nastavnim i izvannastavnim aktivnostima, uspostavljanju različitih oblika neslužbenog druženja, međusobnu razmjenu informacija, uključivanje roditelja u mehanizme evaluacija, organe upravljanja i organizaciju škole, osnaživanje roditelja kao donatora i volontera itd. Kako bi se ostvarila uspješna suradnja roditelja i škole nužno je zadovoljavanje određenih preduvjeta, a od čega se ističe otvorenosti cijelog školskog kolektiva za poticanje partnerstva s roditeljima. Važno je da u školi vlada

mišljenje da je jedino moguće u potpunosti upoznati, shvatiti ili pomoći djetetu aktivnim uključivanjem roditelja u odgojno-obrazovni proces. Roditelji su primarni djetetovi odgajatelji, ali i učitelji i upravo su oni ti koju mogu pružiti najkorisnije informacije o djetetu koje mogu doprinijeti najboljem mogućem ishodu za dijete (Kosić, 2009).

Kao što je već rečeno, nastavnici također surađuju i s **ravnateljem**. Prema Staničiću (2006b) ravnatelj je osoba koja je pedagoški i poslovodni rukovoditelj odgojno-obrazovne ustanove. Njegove dvije temeljne uloge su rukovođenje i upravljanje. Dakle, njegov zadatak je brinuti o tome da ustanova funkcionira na najbolji mogući način, ali isto tako truditi se i zadovoljiti potrebe, planove i ambicije svih zaposlenika ustanove. Oni bi trebali biti ti koji će dodatno motivirati svoje nastavnike za rad. Pritom moraju voditi računa o individualnim osobinama nastavnika, karakteristikama njihova posla, radnoj situaciji u školi te o različitim utjecajima koji dolaze iz okruženja škole. Također, ako je u odgojno-obrazovnoj instituciji ravnatelj taj koji uvažava, stvara prijateljsko okruženje, pohvaljuje, daje priznanja, potiče rad u kreativnim timovima, potiče druženje, nastavnikovo zadovoljstvo i poticaj za radom će biti veći (Staničić, 2006a). Ravnatelji su ujedno i važni kreatori školske kulture kod djelatnika, pa se može reći da će se u onim školama u kojima je ona pozitivna, motivacija i zadovoljstvo radom kod nastavnika biti veće (Matijević Šimić, 2011). Školska kultura može se prepoznati po međusobnim odnosima ljudi te njihovom zajedničkom radu, upravljanju ustanovom, organizacijskom i fizičkom okruženju te stupnju usmjerenosti na učenje djece i nastavnika (Vujčić, 2007).

Nadalje, do suradnje između **nastavnika i stručnog suradnika** dolazi u situacijama kada je nastavniku potrebna pedagoška pomoć za rješavanja određenog problema. Inicijator suradnje može biti sam nastavnik, i to u trenutku kada osjeti potrebu za pedagoškom pomoći. Također, inicijator suradnje može biti i stručni suradnik, u trenutku kada vidi da nastavnik ima poteškoća pri rješavanju određenog problema. U takvim situacijama pedagog može preuzeti dio aktivnosti nastavnika, ali učestali ishod njihove suradnje jest reorganizacija i promjena početne aktivnosti nastavnika. Dakle, njihova međusobna suradnja usmjerena je na traženje boljih načina i postupaka za rješavanja različitih problema (Jurić, 2004).

Suradnja između nastavnika se ostvaruje kako bi se ostvarili zajednički ciljevi i ishodi kojima teže. Nastavnici međusobno surađuju kako bi razmijenili iskustva, prikupili korisne informacije, ali i kako bi njegovali njihova prijateljstva. Dijeljenje ideja, materijala i metoda je još jedan od oblika njihove suradnje, a oblik i posljedice te suradnje razlikuju se ovisno o profesionalnim uvjerenjima i kulturi koja vlada u školi. Pozitivni kolegijalni odnosi među

nastavnicima rezultiraju većem zadovoljstvu poslom, predanosti i - u konačnici – boljim postignućima učenika (Geert, 2006).

Prema Kovač i Buchberger (2014) rezultati mnogobrojnih istraživanja pokazali su da je **suradnja škole i vanjskih dionika** važan čimbenik povećanja učinkovitosti škole. Njihova suradnja je zapravo važna pretpostavka održivosti obrazovnih reformi, ali i jačanja profesionalnih kapaciteta škola i njihovih djelatnika. Ove autorice su provele istraživanje čiji je cilj bio ispitati percepciju nastavnika i učitelja, sveučilišnih nastavnika i donositelja odluka o kvaliteti i stupnju uspostavljene suradnje škola. Rezultati su pokazali da učitelji i nastavnici najviše surađuju s drugim učiteljima/nastavnicima u njihovoj školi, zatim slijedi suradnja s ravnateljem te roditeljima. Najmanji postotak njih surađuje s tijelima lokalne samouprave i visokoškolskim institucijama za obrazovanje učitelja i nastavnika. Nadalje, autorice su nastojale ispitati koliko je njihovo zadovoljstvo s ostvarenom suradnjom. Pritom su rezultati pokazali da su nastavnici i učitelji najzadovoljniji suradnjom s drugim učiteljima/nastavnicima, a s kojima ujedno i najviše surađuju. S druge strane, najmanje su zadovoljni uspostavljenom suradnjom s tijelima lokalne samouprave, a odmah nakon toga ih slijede visokoškolske institucije za obrazovanje učitelja i nastavnika (Kovač, Buchberger, 2014).

5. ISTRAŽIVANJA O NASTAVI

Analizom literature vidljivo je da su provedena brojna istraživanja o nastavi, a u nastavku će se navesti samo neka i to ona koja su se bavila zadovoljstvom određenim komponentama nastave, korištenjem nastavnih metoda i strategija u nastavi te razredno-nastavnim ozračjem.

Pavin, Rijavec i Miljević-Riđički (2005) su proveli anketno ispitivanje mišljenja srednjoškolskih nastavnika (gimnazija i strukovnih škola) o kvaliteti njihova inicijalnog obrazovanja, stručnom usavršavanju te percepciji nastavničke uloge. Ukupan broj ispitanika bio je 1044, od čega se radilo o 436 nastavnika gimnazija i 608 nastavnika strukovnih škola iz ukupno 32 srednje škole. Rezultati istraživanja pokazali su da su glavni izvor zadovoljstva srednjoškolskih nastavnika u nastavi komunikacija s učenicima i izravni rad s mladim ljudima. Osim toga, najviše su zadovoljni trenucima kada vide zadovoljstvo i napredak učenika u svakom pogledu (mogućnost njihova sudjelovanja u rastu i razvoju učenika kao osoba) te kada njihovi učenici aktivno sudjeluju u nastavi. U tom istom istraživanju, postavilo se pitanje nastavnicima u kojem se tražilo da napišu što bi promijenili u svom poslu, a najčešći odgovori bili su sljedeći: materijalno stanje škole, potreba za osuvremenjivanjem nastavnih sredstva i pomagala, promjena nastavnih planova i programa kako bi u prvi plan došla kreativnosti učenika, povećanje njihovih plaća, smanjenje broja učenika u razredu, položaj nastavnika u društvu, sustav stručnog usavršavanja nastavnika i vrednovanja njihova rada, sustav praćenja i ocjenjivanja učeničkog znanja itd. Što se tiče razlike između strukovnih škola i gimnazija, vidljiva je u dva područja. Prvo, nastavnici strukovnih škola su iskazali nezadovoljstvo ponašanjem njihovih učenika i odnosa prema nastavnicima. S druge strane, nastavnici gimnazija su istaknuli da bi smanjili broj obveznih predmeta, a povećali broj izbornih predmeta, te uveli mogućnost uvođenja određenih oblika usmjerenja i za gimnazijske učenike. Nadalje, rezultati vezani za stručno usavršavanje pokazali su da je postotak gimnazijskih nastavnika koji su sudjelovali u stručnom usavršavanju nešto veći u odnosu na nastavnike strukovnih škola (Pavin, Rijavec i Miljević-Riđički, 2005).

Još jedno istraživanje bavilo se percepcijom zadovoljstva poslom, ali kod učitelja u osnovnoj školi te se nastojalo utvrditi postojanje razlike s obzirom na radno iskustvo i radno mjesto (Vidić, 2009). Istraživanje Vidića (2009) provedeno je na uzorku od 205 zaposlenih učitelja u osnovnim školama u Zagrebu. Pokazalo se da su učitelji najzadovoljniji odnosima sa suradnicima, ravnateljem i poslom. Potom ih slijedi mogućnost napredovanja na poslu, a najmanje su zadovoljni plaćom. Nadalje, učitelji razredne nastave su iskazali veće zadovoljstvo

poslom i mogućnostima napredovanja u struci u odnosu na predmetne nastavnike. Isto tako, zanimljiv je i podatak da su učitelji s više od 10 godina radnog staža zadovoljniji s mogućnostima napredovanja od onih s manje radnog staža.

Nadalje, Baranović (2006) je u svom istraživanju nastojala ispitati što nastavnici i učitelji u osnovnim školama misle o sadašnjim nastavnim programima, njihovoj primjeni i promjenama. Tako je jedan od problema istraživanja bio ispitati njihovo mišljenje o uvjetima rada i zadovoljstvu uvjetima rada u školi. Zanimljivi su podaci koji su pokazali da je najveći dio nastavnika procijenio da nije zadovoljan opremljenošću njihova kabineta (od čega njih 18% smatra da su loše opremljeni, a 11% izrazito loše). Njih 24% je procijenilo da su u njihovim školama kabineti dobro opremljeni, a samo 8% njih je reklo da su vrlo dobro opremljeni. Potom, postavilo im se pitanje vezano za korištenje nastavne tehnologije, a rezultati su pokazali da se pojedini nastavnici vrlo često koriste medijima poput TV-a, radija ili novina. Najveći postotak njih (92%) su nastavnici hrvatskog jezika, potom 84%-88% njih su nastavnici iz prirodoslovnih predmeta, nakon toga slijede nastavnici iz zemljopisa i povijesti (njih 80%-85%). Od ostalih predmeta slijede ih nastavnici vjeronauka, glazbene kulture i stranih jezika (74%-79%). Odgovori su pokazali da nastavnici rjeđe u nastavi koriste računalo, Internet, CD i LCD projektor izuzevši nastavu informatike ili tehničke kulture. Također, iz podataka se može iščitati nastavnikovo zadovoljstvo uvjetima rada u školi općenito. Većina nastavnika je zadovoljna uvjetima rada u školi, od čega je njih 50% odgovorilo da je uglavnom zadovoljno, a njih 6% da je izrazito zadovoljno. Manji je broj onih koji su nezadovoljni, a točnije njih 14% je odgovorilo da je uglavnom nezadovoljno, a samo njih 2,5% da je izrazito nezadovoljno.

Maksimović i Stančić (2012) proveli su istraživanje u kojem su nastojali utvrditi koje metode rada nastavnici smatraju najefektivnijima i zašto, kojim se smjernicama trebaju voditi prilikom odabira nastavnih metoda te koja su to znanja i vještine koje oni trebaju posjedovati kako bi što adekvatnije odabrali metodu rada. Rezultati su pokazali da najveći broj nastavnika koristi verbalne metode (monološke njih 71%, a dijaloške 95%, ili njihova kombinacija) i upravo njih smatra najefektivnijima. Smatraju ih najefektivnijima jer im one omogućuju obradu više sadržaja tijekom jednog nastavnog sata, mogu istovremeno raditi s velikim brojem učenika, ali i omogućuju da svi učenici budu aktivno uključeni u sat. Nadalje, kada se govori o smjernicama kojima se trebaju voditi prilikom odabira nastavne metode, nastavnici su se izjasnili da je najznačajniji faktor razredno odjeljenje (dob, predznanje, motivacija), njih 76,47%. Peko 65% nastavnika smatra da je važan faktor nastavna jedinica (tema, težina gradiva, cilj i tip sata), potom 16,81% njih smatra da je raspoloživo vrijeme značajan faktor,

10,92% njih smatra da je važan učenik kao pojedinac sa svojim karakteristikama, a na posljednjem mjestu su raspoloživa materijalno-tehnička sredstva (7,56%). Kako bi se pripremili za sat i odabrali nastavnu metodu nastavnici se najviše konzultiraju s informacijama na internetu i stručnom literaturom (preko 75% njih). Gledajući znanja i vještine koje su im potrebne, najveći broj nastavnika smatra da su im potrebna znanja iz pedagogije (posebno didaktike), 43,7%, a najmanje iz općeg obrazovanja nastavnika (6,72%).

Dubovicki i Omičević (2016) su u svom istraživanju ispitivale stavove učitelja i učenika prema nastavnim metodama, kao mogućim poticajem za razvoj kreativnosti kod učenika. Dobiveni rezultati su pokazali da većina ispitanih učitelja (93%) smatra da je pravilan odabir nastavne metode ključan za poticanje kreativnosti kod učenika. Također, oni procjenjuju da kreativnost kod učenika najmanje potiče korištenje frontalnog oblika rada, a najviše je potiče korištenje grupnog rada.

Nadalje, Džaferagić-Franca i Tomić (2012) proveli su istraživanje u kojem su nastojali utvrditi koliko često nastavnici primjenjuju kooperativno učenje u nastavi i koliko se ono pokazalo efikasnim. Istraživanje je pokazalo da nastavnici zapravo vrlo često primjenjuju kooperativno učenje u okviru svojih nastavnih predmeta, te je čak njih 93% izjavilo da učenici vrlo rado ili rado prihvaćaju ovakav način učenja.

Wiersma (2008) je provela istraživanje u kojem je analizirala koje su to nastavne metode koje srednjoškolski nastavnici povijesti koriste. Analiza rezultata pokazala je da većina nastavnika povijesti i dalje koristi tradicionalne metode, ali postoji nekolicina njih koja nastoji biti inovativna pri odabiru nastavnih metoda. Ti nastavnici nastoje poticati samostalno promišljanje i zaključivanje kod učenika, omogućuju učenicima aktivno sudjelovanje u nastavi, dopuštaju im da iznose svoje mišljenje, a sve kako bi kako bi postigli efikasnije rezultate.

Mitchell, Bradshaw i Leaf (2009) proveli su istraživanje u kojem su nastojali utvrditi postojanje razlike u percepciji školske klime između nastavnika i učenika. Rezultati su pokazali da je ta razlika vidljiva. Naime, nastavnikova percepcija školske klime povezana je s faktorima na razini učionice (loše vođenje razreda, udio učenika s neprimjerenim ponašanjem), dok su faktori na razini škole (mobilnost učenika, odnos nastavnik-učenik) u većoj mjeri povezani s percepcijom učenika. Također, zanimljiv je i rezultat koji je pokazao da su nastavnici učionicu procijenili organiziranijom za razliku od učenika.

Nadalje, rezultati jednog istraživanja su pokazali da se pozitivno razredno-nastavno ozračje može se povezati s boljim akademskim uspjehom, konstruktivnim procesom učenja i

smanjenim emocionalnim problemima kod učenika. S druge strane, razredno-nastavno ozračje može biti negativno i može se povezati s neželjenim rezultatima kao što su zadirkivanje i agresivnost te emocionalna neprilagođenost učenika (Evans, Harvey, Buckley i Yan, 2009, prema Ivanković i Rijavec, 2012).

Jagić i Jurić (2006) proveli su istraživanje u kojem su nastojali ispitati postoji li povezanost između doživljaja temeljnih čimbenika razredno-nastavnoga ozračja (učiteljeva podrška, razredna kohezija, strah od neuspjeha) i zadovoljstva učenika nastavom. Rezultati istraživanja su pokazali da učenici u pozitivno razrednom-nastavnom ozračju imaju manji strah od neuspjeha, veću učiteljevu podršku te vladu kohezija razreda. Sve navedeno rezultira većim zadovoljstvom nastavom kod učenika.

Još jedno istraživanje provela je Kantorova (2009), a njime se ispitala percepcija nastavnika, učenika i roditelja o važnosti školske klime prema različitim područjima (ukupan odnos i motivacija prema školi, nastavnikove kvalifikacije i kompetencije, školska pravila i disciplina, razredna kohezija, arhitektonski, estetski i higijenski aspekti škole). Dobiveni rezultati su ukazali da su nastavnici ti koji su najviše zadovoljni elementima školske klime. Ukupan odnos i motivacija prema školi su područja koja su bila najpozitivnije ocijenjena od svih ispitanika, a razredna kohezija najlošije.

Dakle, može se reći da su provedena mnogobrojna strana i domaća istraživanja koja su se bavila pitanjem nastave i njenih temeljnih elemenata. No, nije pronađeno niti jedno istraživanje koje je obuhvatilo istovremeno više od nekoliko elemenata nastavnog procesa ili se bavilo pitanjem zadovoljstvo istima kod nastavnika. Stoga će u nastavku rada biti prikazani rezultati istraživanja provedenog sa srednjoškolskim nastavnicima zaposlenima u gimnazijama i strukovnim školama na području Grada Rijeke o njihovom zadovoljstvu temeljnim elementima nastavnog procesa (*profesionalni identitet, ciljevi i ishodi učenja, sadržaj predmeta, nastavne metode, didaktičke strategije i oblici rada, nastavni mediji, etape nastavnog procesa i razredno-nastavno ozračje*).

6. ZADOVOLJSTVO NASTAVOM STRUKOVNIH NASTAVNIKA I NASTAVNIKA U GIMNAZIJAMA: REZULTATI EMPIRIJSKOG ISTRAŽIVANJA

6.1. Metodologija istraživanja

6.1.1. Predmet istraživanja

Analizom literature može se uočiti da su provedena brojna istraživanja koja su se bavila pitanjem nastave. Najviše je pronađeno onih koji su se bavili istraživanjima vezanim uz nastavne metode koje se koriste u nastavi. U tim istraživanjima najčešće je fokus na odabiru metoda u nastavi, pitanjem koje su to metode najefektivnije i kakvi su stavovi nastavnika o njima (Maksimović i Stančić, 2012; Wiersma, 2008; Dubovicki i Omičević, 2016). Nadalje, velik je broj istraživanja koji su se bavili pitanjem zadovoljstva nastavnika uvjetima rada u školi te nastavnim planovima i programima i promjenama koje bi oni uveli u svoju nastavu (Pavin, Rijavec, Miljević-Ridički, 2005; Baranović, 2006). No, može se uočiti nedostatak istraživanja koji istražuje više od jednog elementa nastavnog procesa te njihovo zadovoljstvo istima. Stoga će se ovim istraživanjem obuhvatiti više elemenata nastavnog procesa kako bi se utvrdilo kojim su elementima nastavnici najzadovoljniji te postoje li neke razlike s obzirom na tip škole u kojoj rade, predmet koji predaju ili godine radnog staža u školi.

6.1.2. Ciljevi istraživanja

Ciljevi ovog istraživanja bili su sljedeći:

1. utvrditi percepciju zadovoljstva nastavom strukovnih nastavnika i nastavnika u gimnazijama
2. utvrditi postoje li razlike u razini zadovoljstva nastavom između nastavnika s obzirom na tip škole u kojoj predaju
3. utvrditi postoje li razlike u razini zadovoljstva nastavom između nastavnika s obzirom na predmet koji predaju
4. utvrditi postoje li razlike u razini zadovoljstva nastavom između nastavnika s obzirom na duljinu radnog staža

Postavljeni zadaci istraživanja unutar definiranih ciljeva su sljedeći:

- ispitati i analizirati zadovoljstvo nastavom kod strukovnih nastavnika i nastavnika u gimnazijama
- ispitati i analizirati razlike u zadovoljstvu nastavom strukovnih nastavnika i nastavnika u gimnazijama temeljem definiranih nezavisnih varijabli (tip škole, predmet koji predaju i duljina radnog staža nastavnika)

6.1.3. Istraživačke hipoteze

Provedena istraživanja s učiteljima i nastavnicima su pokazala da ispitanici iskazuju zadovoljstvo prema temeljnim elementima nastavnog procesa, a pritom su najzadovoljniji razredno-nastavnim ozračjem (Pavin, Rijavec i Miljević-Ričićki, 2005; Vidić, 2009; Baranović, 2006; Kantorova, 2009). Također, istraživanja su pokazala da postoji razlika u razini zadovoljstva nastavom s obzirom na njihovu duljinu radnog staža (Borić, 2017; Vidić, 2009) i radno mjesto (Vidić, 2009), pa su temeljem toga postavljene sljedeće hipoteze:

- H1. Postoji statistički značajna razlika u razini zadovoljstva nastavnika temeljnim elementima nastavnog procesa (*profesionalni identitet, ciljevi i ishodi učenja, sadržaj predmeta, nastavne metode, didaktičke strategije i oblici rada, nastavni mediji, etape nastavnog procesa i razredno-nastavno ozračje*) s obzirom na tip škole u kojoj predaju.
- H2. Postoji statistički značajna razlika u razini zadovoljstva nastavnika temeljnim elementima nastavnog procesa (*profesionalni identitet, ciljevi i ishodi učenja, sadržaj predmeta, nastavne metode, didaktičke strategije i oblici rada, nastavni mediji, etape nastavnog procesa i razredno-nastavno ozračje*) s obzirom na duljinu radnog staža u školi.

No, nije pronađeno istraživanje u kojem se pokazalo da postoji statistički značajna razlika u razini zadovoljstva nastavom s obzirom na predmet koji predaju, pa je postavljena sljedeća nul-hipoteza:

- H3. Ne postoji statistički značajna razlika u razini zadovoljstva nastavnika temeljnim elementima nastavnog procesa (*profesionalni identitet, ciljevi i ishodi učenja, sadržaj predmeta, nastavne metode, didaktičke strategije i oblici rada, nastavni mediji, etape nastavnog procesa i razredno-nastavno ozračje*) s obzirom na predmet koji predaju.

6.1.4. Instrument istraživanja

Posebno za potrebe ovog istraživanja izrađen je instrument - anketni upitnik (*Prilog 1*) koji se provodio u četiri srednje škole na području Grada Rijeke. Upitnik se sastojao od sljedećih dijelova:

- I. Opći podaci o ispitaniku/ispitanici
- II. Profesionalni identitet
- III. Ciljevi i ishodi učenja

IV. Sadržaj predmeta

V. Nastavne metode, didaktičke strategije i oblici rada

VI. Nastavni mediji

VII. Etape nastavnog procesa

VIII. Razredno-nastavno ozračje

IX. Pitanja otvorenog tipa

Prvi dio upitnika su činili podaci o ispitaniku/ispitanici (tip škole u kojoj predaju, predmet koji predaju, duljina radnog staža). Ispitanici su trebali upisati ili zaokružiti ponuđene odgovore na postavljena pitanja.

Središnji dio upitnika sastojao se od pitanja u kojima su ispitanici na Likertovoj skali (od 1 do 5) trebali procijeniti u kojoj su mjeri zadovoljni tvrdnjama vezanim uz profesionalni identitet (5 tvrdnji), ciljeve i ishode učenja (7 tvrdnji), sadržaj predmeta (7 tvrdnji), nastavne metode, didaktičke strategije i oblici rada (16 tvrdnji), nastavne medije (9 tvrdnji), etape nastavnog procesa (15 tvrdnji) i razredno-nastavno ozračje (22 tvrdnje).

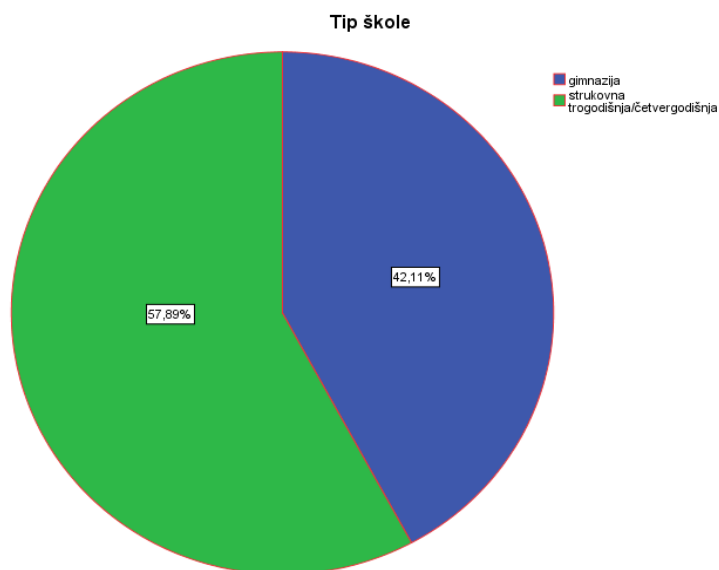
Posljednji dio upitnika sadržavao je 3 pitanja otvorenog tipa, s predviđenim prostorom za pisanje odgovora, a pitanja su glasila:

1. *Kojim aspektom nastave ste najviše zadovoljni i zašto?*
2. *Kojim aspektom nastave ste najmanje zadovoljni i zašto?*
3. *Koje biste promjene odmah uveli u nastavu i što biste poručili kreatorima obrazovnih politika s ciljem unapređenja nastavnog procesa?*

6.1.5. Uzorak istraživanja

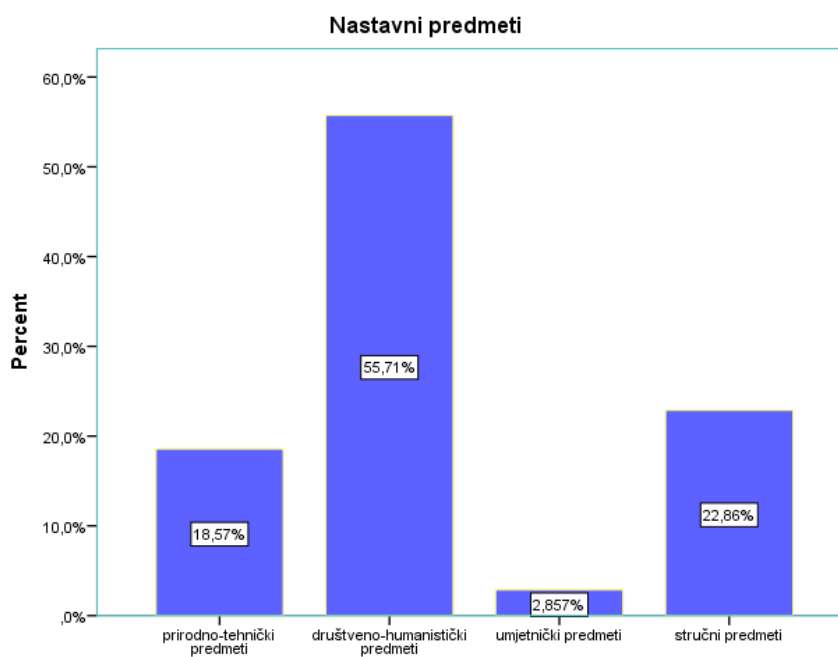
U ovom istraživanju je sudjelovao prigodan uzorak nastavnika koji predaju u gimnazijama i strukovnim školama koji su se odazvali pozivu za sudjelovanje u istraživanju, a koji je bio upućen u 4 različite srednje škole na području Grada Rijeke. Pritom, ukupan broj ispitanih nastavnika iznosi 76, od čega je njih 31 (42,11%) zaposleno u gimnazijama, a njih 45 (57,89%) u strukovnim školama (*Grafikon 1*).

Grafikon 1. Tip škole u kojoj nastavnici predaju

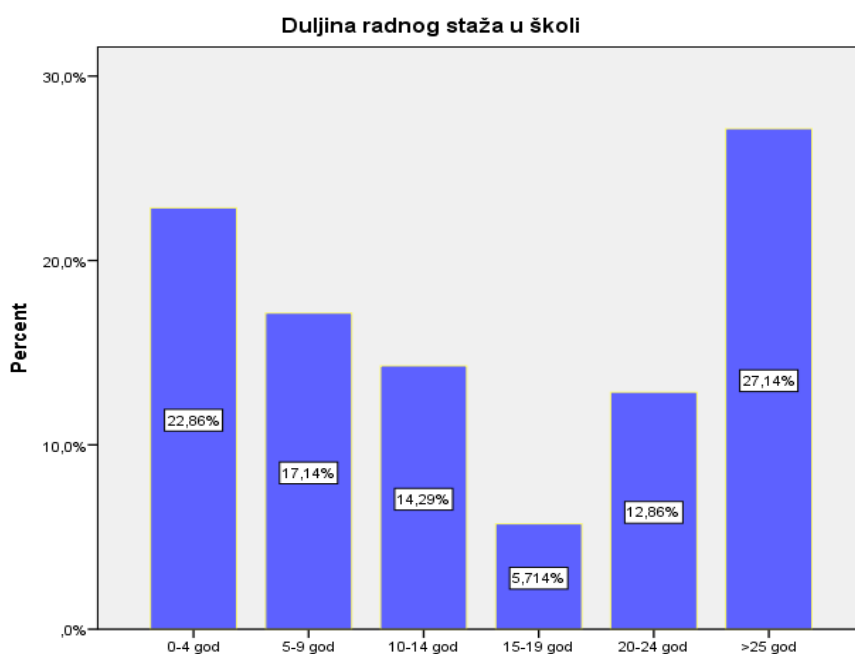


Najveći broj nastavnika koji su sudjelovali u istraživanju predaje neki od predmeta koji pripadaju društveno-humanističkoj skupini predmeta (55,71%), potom velik je broj onih koji predaju stručne predmete (22,86%), nešto manje je onih koji predaju prirodno-tehničke predmete (18,57%), a najmanje je onih koji predaju predmete koji pripadaju umjetničkoj skupini predmeta (2,857%) (Grafikon 2).

Grafikon 2. Nastavni predmeti koji nastavnici predaju



Grafikon 3. Duljina radnog staža u školi



U Grafikonu 3. vidljivo je da su u istraživanju najviše sudjelovali nastavnici s 25 i više godina radnog iskustva u školi (27,14%), te oni do 4 godine radnog staža u školi (22,86%). Najmanje je onih koji imaju 15-19 godina radnog staža u školi (5,714%).

6.1.6. Prikupljanje i obrada podataka

Istraživanje je provedeno na području Grada Rijeke, točnije u četiri sljedeće srednje škole: Prometna škola, Trgovačko-tekstilna škola, Salezijanska gimnazija i Prva sušačka gimnazija. Proces prikupljanja podataka trajao je od 11. svibnja do 24. lipnja 2019. godine. Poziv za sudjelovanje u istraživanju ostvaren je e-mailom i telefonskim pozivom uz pomoć pedagoga i ravnatelja u srednjim školama, a prije same provedbe istraživanja, zatraženo je dopuštenje od ravnatelja škola.

Obrada podataka vršila se u programu IBM SPSS Statistics 2000. Kod obrade podataka prvo se koristila deskriptivna statistika kako bi se dobile mjere centralne tendencije, mjere varijabilnosti i grafički prikaz podataka, koji će pomoći u daljnjoj analizi. Osim toga, primijenila se i jednosmjerna analiza varijance za nezavisne uzorke (ANOVA) uz Bonferroni test višestrukih usporedbi te primjenu odgovarajućih post- hoc testova, a sve kako bi se utvrdio utjecaj nezavisnih varijabli na zavisnu. Svi testovi su provedeni na razini rizika od 5%., a u nastavku rada je prikazana analiza i interpretacija onih varijabli u kojima je uočena statistički značajna razlika u odgovorima ispitanika.

6.2. Rezultati i rasprava

U ovom djelu rada će se prikazati dobiveni rezultati istraživanja u kojem se nastojalo utvrditi postoje li razlike u zadovoljstvu nastavom s obzirom na tip škole u kojoj nastavnici predaju, predmet koji predaju i godine radnog staža u školi. Najprije će se prikazati deskriptivna statistika koja će ukazati na prosjeke i aritmetičke sredine svake od tvrdnji pojedinih elemenata nastavnog procesa (*profesionalni identitet, ciljevi i ishodi učenja, sadržaj predmeta, nastavne metode, didaktičke strategije i oblici rada, nastavni mediji, etape nastavnog procesa i razredno-nastavno ozračje*) te postotak ispitanika u zaokruživanju odgovora.

Nakon deskriptivne statistike, prikazat će se rezultati istraživanja koji govore o utjecaju nezavisnih varijabli (tip škole, predmet koji nastavnici predaju i duljina radnog staža) na zavisne.

6.2.1. Profesionalni identitet

Tablica 2. Profesionalni identitet

PROFESIONALNI IDENTITET	%					M	SD
	1	2	3	4	5		
Zanimanjem koje sam odabrao/la.	0	2,6	7,9	30,3	59,2	4,5	0,76
Razinom motivacije za obavljanje svog posla.	0	3,9	22,4	48,7	25	3,9	0,8
Svojom posvećenosti poslu.	0	0	5,3	50	44,7	4,4	0,59
Mogućnostima daljnjeg stručnog usavršavanja.	2,6	7,9	25	47,7	17,1	3,7	0,94
Načinom na koji programi stručnog usavršavanja doprinose razvoju mojeg profesionalnog znanja i vještina.	3,9	19,7	35,5	31,6	9,2	3,2	1,0

U tablici 2. prikazani su postoci u kojima su ispitanici zadovoljni svojim profesionalnim identitetom, a s time da 1 označava da su u potpunosti nezadovoljni, 2 da su nezadovoljni, 3 da su ni nezadovoljni ni zadovoljni, 4 da su zadovoljni i 5 da su u potpunosti zadovoljni. Ispitanici su najviše zadovoljni zanimanjem koje se odabrali ($M=4,5$; $SD=0,76$). Ovaj rezultat pokazuje da su nastavnici obuhvaćeni ovim istraživanjem zadovoljniji zanimanjem koje su odabrali od onih nastavnika obuhvaćenim istraživanjem koje su proveli Oljača, Kostović, Kovačević, 2015 ($M=3,81$). Odmah potom ih slijedi zadovoljstvo posvećenosti poslu ($M=4,4$;

SD=0,59), razinom motivacije za obavljanje svog posla (M=3,9; SD=0,8), te mogućnostima daljnjeg stručnog usavršavanja (M=3,7; SD=0,94). Ispitanici su najmanje zadovoljni načinom na koji programi stručnog usavršavanja doprinose razvoju njihovog profesionalnog znanja i vještina (M=3,2; SD=1,0), što se podudara s rezultatom istraživanja Pavin, Rijavec i Miljević-Rički (2005) gdje se utvrdilo da je 2/3 ispitanika nezadovoljno kvalitetom stručnog usavršavanja nastavnika i učitelja. No, na temelju dobivenih podataka može se zaključiti da su nastavnici uglavnom zadovoljni svojim profesionalnim identitetom.

Analizom jednosmjerne varijance za nezavisne uzorke (ANOVA) uočena je statistički značajna razlika u zadovoljstvu profesionalnim identitetom na dvjema varijablama i to samo na nezavisnoj varijabli duljina radnog staža. Kod ostalih nezavisnih varijabli (tip škole i predmet koji predaju) nisu pronađene razlike, pa se one neće detaljnije razmatrati.

Tablica 3. Zadovoljstvo zanimanjem koji sam odabrao/la (ANOVA za nezavisne uzorke uz Bonferroni post hoc test)

	Duljina radnog staža	N	M	SD	F-omjer	p	η^2	Razlike između grupa
„Zanimanjem koji sam odabrao/la“	0-4	16	4,3	0,62	3,039	0,016	0,192	2>3
	5-9	12	4,8	0,39				
	10-14	10	3,9	0,9				
	15-19	4	4,0	1,41				
	20-24	9	4,7	0,44				
	<25	19	4,6	0,6				

Tablica 3. prikazuje rezultate jednosmjerne analize varijance (ANOVA) i razlike u odgovorima ispitanika dobivene uz pomoć post-hoc testa višestrukih usporedbi po parovima (uz Bonferroni metodu kontrole alpha pogreške). Iz tablice je uočljivo da se statistički značajno razlikuju u razini zadovoljstva zanimanjem koji su odabrali nastavnici s 5 do 9 godina radnog staža u školi te oni s 10 do 14 godina. Pritom, veće zadovoljstvo iskazuju nastavnici s 5 do 9 godina radnog staža (M=4,8; SD=0,39), od onih s 10 do 14 godina staža (M=3,9; SD=0,9). Između ostalih skupina nema statistički značajne razlike. Duljina radnog staža može objasniti 19,2% varijance zadovoljstva zanimanjem koje su nastavnici odabrali ($\eta^2 = 0,192$).

Iako je prisutna statistički značajna razlika, može se reći da je zadovoljstvo zanimanjem koji su nastavnici odabrali vrlo visoko što je ohrabrujući podatak. Dakle, velika većina

nastavnika se izjasnila da je zadovoljna zanimanjem koje je odabrala pa se može pretpostaviti da su zadovoljni svojom nastavom, što se neminovno pozitivno i odražava na učenike. Naime, pretpostavka je da će takvi nastavnici više ulagati u sebe, svoj rad i pristup djeci, a tada će i učenici postizati bolje uspjehe i bit će zadovoljniji nastavom.

Tablica 4. Zadovoljstvo razinom motivacije za obavljanje vlastitog posla (ANOVA za nezavisne uzorke uz Bonferroni post hoc test)

	Duljina radnog staža	N	M	SD	F-omjer	p	η^2	Razlike između grupa
„Razinom motivacije za obavljanje svog posla“	0-4	16	4,3	0,79	2,979	0,018	0,189	1>3,5 3>5
	5-9	12	4,0	0,66				
	10-14	10	3,2	0,78				
	15-19	4	3,7	0,96				
	20-24	9	4,0	1,0				
	<25	19	4,1	1,0				

Također, iz prethodne tablice je vidljivo da se da se u zadovoljstvu razinom motivacije statistički značajno razlikuju nastavnici s 0 do 4 godina radnog staža, 10 do 14 i više od 25 godina radnog staža. Pritom su najzadovoljniji nastavnici s 0 do 4 godina radnog staža ($M=4,3$; $SD=0,70$), slijede ih oni s više od 25 godina ($M=4,1$; $SD=1,0$), a najmanje su zadovoljni oni s 10 do 14 godina radnog staža ($M=3,2$; $SD=0,78$). Isto tako, duljina radnog staža može objasniti približno 18% varijance zadovoljstva razine motivacije za obavljanje vlastitog posla kod nastavnika ($\eta^2 = 0,189$).

Iz ovih podataka može se jasno vidjeti da su za rad najviše motivirani nastavnici koji su tek počeli raditi, ali i oni pri kraju karijere. To se djelomično podudara s literaturom u kojoj se navodi da su nastavnici najmotiviraniji u obavljanju svog posla te traže razne mogućnosti prikladne za profesionalni rast pri početku karijere. Tada se nalaze još u fazi gdje su izrazito motivirani u obavljanju svog posla i teže biti prihvaćeni od okoline i uklopiti se u školsku sredinu (Marušić, 2013). No, iznenađujući je podatak da su nastavnici s više od 25 godina staža izrazito motivirani za obavljanje svog posla. S obzirom na to da se radi o razdoblju kada su u fazi kada održavaju karijernu stabilnost. Naime, u toj fazi karakteristično je da nastavnici obavljaju dobro svoj posao, ali stagniraju i ne trude se unaprijediti svoj rad te razina njihove posvećenosti poslu opada (Marušić, 2013).

6.2.2. Ciljevi i ishodi učenja

Tablica 5. Ciljevi i ishodi učenja

CILJEVI I ISHODI UČENJA	%					M	SD
	1	2	3	4	5		
Definiranim ciljevima nastave.	0	2,6	28,9	47,4	21,1	3,9	0,77
Svojim znanjem za definiranje ciljeva nastave.	0	1,3	9,2	57,9	31,6	4,2	0,65
Propisanim ishodima učenja.	1,3	2,6	27,6	50	18,4	3,8	0,81
Svojim znanjem za definiranje ishoda učenja (materijalni, formativni, odgojni).	0	2,6	14,5	57,9	25	4,0	0,7
Realizacijom postavljenih ishoda učenja.	0	2,6	32,9	47,4	17,1	3,8	0,75
Načinom na koji sam postavljene ciljeve predstavio učenicima.	0	2,6	17,1	59,2	21,1	3,4	0,7
Svojim sposobnostima prilagodbe ishoda učenja ovisno o razvojnim mogućnostima i potrebama svakog učenika.	0	1,3	17,1	48,7	32,9	4,1	0,74

U tablici 5. prikazani su postoci u kojima su ispitanici zadovoljni ciljevima i ishodima učenja, a s time da 1 označava da su u potpunosti nezadovoljni, 2 da su nezadovoljni, 3 da su ni nezadovoljni ni zadovoljni, 4 da su zadovoljni i 5 da su u potpunosti zadovoljni. Iz podataka je vidljivo da su nastavnici najviše zadovoljni svojim znanjem za definiranje ciljeva nastave ($M=4,2$; $SD=0,65$), a potom njihovim sposobnostima prilagodbe ishoda učenja ovisno o razvojnim mogućnostima i potrebama svakog učenika ($M=4,1$; $SD=0,74$), definiranim ciljevima nastave ($M=3,9$; $SD=0,77$), svojim znanjem za definiranje ishoda učenja ($M=4,0$; $SD=0,7$), realizacijom postavljenih ishoda učenja ($M=3,8$; $SD=0,75$) te propisanim ishodima učenja ($M=3,8$, $SD=0,8$). Zanimljiv je podatak da malo više od $\frac{1}{4}$ nastavnika nije niti zadovoljno niti nezadovoljno definiranim ciljevima i propisanim ishodima učenja. Najmanje su zadovoljni načinom na koji su postavljene ciljeve predstavili svojim učenicima ($M=3,4$; $SD=0,7$). Na temelju dobivenih podataka može se reći da je zadovoljstvo ispitanika ovim elementom nastavnog procesa zadovoljavajuće za većinu.

Analizom jednosmjerne varijance za nezavisne uzorke (ANOVA) nije pronađena statistički značajna razlika u zadovoljstvu ciljevima i ishodima učenja niti na jednoj nezavisnoj

varijabli (tip škole, predmet koji predaju, duljina radnog staža), pa o njima neće biti riječi u nastavku.

6.2.3. Sadržaj predmeta

Tablica 6. Sadržaj predmeta

SADRŽAJ PREDMETA	%					M	SD
	1	2	3	4	5		
Programom predmeta koji predajem.	0	6,6	14,5	53,9	25	4,0	0,82
Svojom ulogom u kreiranju izvedbenog nastavnog programa.	0	3,9	23,7	48,7	23,7	3,9	0,8
Poznavanjem sadržaja predmeta koji predajem.	0	0	6,6	44,7	48,7	4,4	0,61
Mogućnošću i načinima osuvremenjivanja sadržaja predmeta koji predajem.	0	5,3	28,9	40,8	25	3,9	0,86
Mogućnošću i načinima prilagođavanja nastavnog sadržaja dobi, individualnim potrebama učenika i njihovom prethodnom iskustvu.	0	6,6	23,7	52,6	17,1	3,8	0,8
Suradnjom s učenicima prilikom planiranja sadržaja nastave.	0	7,9	34,2	40,8	17,1	3,7	0,85
Načinom na koji usvajanje nastavnog sadržaja pridonosi samoaktualizaciji učenika.	0	6,6	50	34,2	15,8	3,6	0,84

U tablici 6. prikazani su postoci u kojima su ispitanici zadovoljni sadržajima njihova predmeta, a s time da 1 označava da su u potpunosti nezadovoljni, 2 da su nezadovoljni, 3 da su ni nezadovoljni ni zadovoljni, 4 da su zadovoljni i 5 da su u potpunosti zadovoljni. Kao što je vidljivo iz tablice, ispitanici su najviše zadovoljni poznavanjem sadržaja predmeta koji predaju (M=4,4; SD=0,61), programom predmeta koji predaju (M=4,0; SD=0,82), ulogom u kreiranju izvedbenog nastavnog programa (M=3,9; SD=0,8) te mogućnošću i načinom osuvremenjivanja sadržaja predmeta koji predaju (M=3,9; SD=0,86). Upravo ta posljednja tvrdnja se ne podudara s rezultatima istraživanja Pavin, Rijavec, Miljević-Ričički (2005), gdje se pokazalo da su nastavnici nezadovoljni slobodom koju imaju u nastavi i obradi nastavnih sadržaja. Nadalje, nastavnici su nešto manje zadovoljni mogućnostima i načinima

prilagođavanja nastavnog sadržaja dobi, individualnim potrebama učenika i njihovom prethodnom iskustvu ($M=3,8$; $SD=0,8$), suradnjom s učenicima prilikom planiranja sadržaja nastave ($M=3,7$; $SD=0,85$) te načinom na koji usvajanje nastavnog sadržaja pridonosi samoaktualizaciji učenika ($M=3,6$; $SD=0,84$). Nitko od ispitanika nije odgovorio da je u potpunosti nezadovoljan tvrdnjama koje se odnose na sadržaje predmeta koji predaju, što ukazuje na to da su zadovoljni ovom elementom nastavnog procesa.

Analiza jednosmjerne varijance za nezavisne uzorke (ANOVA) nije utvrđena statistički značajna razlika u zadovoljstvu sadržajima učenja niti na jednoj nezavisnoj varijabli (tip škole, predmet koji predaju, duljina radnog staža), pa o njima neće biti riječi u nastavku.

6.2.4. Nastavne metode, didaktičke strategije i oblici rada

Tablica 7. Nastavne metode, didaktičke strategije i oblici rada

NASTAVNE METODE, DIDAKTIČKE STRATEGIJE I OBLICI RADA	%					M	SD
	1	2	3	4	5		
Primjenom verbalnih metoda u svojoj nastavi.	0	0	17,1	52,6	30,3	4,1	0,68
Primjenom dokumentacijskih metoda u svojoj nastavi.	0	6,6	19,7	39,5	34,2	4,0	0,9
Primjenom operacijskih metoda u svojoj nastavi.	0	1,3	38,2	43,4	17,1	3,8	0,75
Primjenom demonstracijskih metoda u svojoj nastavi.	0	3,9	26,3	42,1	27,6	4,0	0,84
Mogućnostima i načinom primjene strategije projektne nastave.	0	13,3	41,3	36	9,3	3,9	0,84
Mogućnostima i načinom primjene strategije problemske nastave.	0	14,5	42,1	31,6	11,8	3,4	0,84
Mogućnostima i načinom primjene strategije istraživačke nastave.	1,3	13,2	38,2	44,7	2,6	3,3	0,8
Mogućnostima i načinom primjene strategije mentorske nastave.	0	13,2	42,1	35,5	9,2	3,4	0,84
Primjenom frontalnog oblika rada u svojoj nastavi.	0	1,3	19,7	50	28,9	4,0	0,74
Primjenom individualnog oblika rada u svojoj nastavi.	0	3,9	22,4	47,4	26,3	4,0	0,8
Primjenom individualiziranog oblika rada u svojoj nastavi.	0	9,3	25,3	48	17,3	3,7	0,86

Primjenom kooperativnih oblika rada (grupni rad, timski rad, rad u paru) u svojoj nastavi.	1,3	1,3	17,1	48,7	31,6	4,0	0,81
Svojim znanjem o primjeni različitih nastavnih metoda, didaktičkih strategija i oblika rada u poučavanju.	0	1,3	15,8	53,9	28,9	4,1	0,70
Izmjenom različitih metoda i oblika rada u toku svojeg nastavnog sata.	0	3,9	19,7	52,6	23,7	4,0	0,77
Prilagodbom nastavnih metoda, didaktičkih strategija i oblika rada individualiziranim potrebama učenika.	0	3,9	22,4	56,6	17,1	3,9	0,74
Suradnjom s učenicima prilikom odabira nove nastavne metode u poučavanju.	0	10,5	25	50	14,5	3,7	0,85

U tablici 7. prikazani su postoci u kojoj su mjeri ispitanici zadovoljni nastavnim metodama, didaktičkim strategijama i oblicima rada, s time da 1 označava da su u potpunosti nezadovoljni, 2 da su nezadovoljni, 3 da su ni nezadovoljni ni zadovoljni, 4 da su zadovoljni i 5 da su u potpunosti zadovoljni. Iz podataka je vidljivo da su nastavnici najviše zadovoljni primjenom verbalnih metoda u svojoj nastavi ($M=4,1$; $SD=0,68$) što se podudara s rezultatima istraživanja Maksimović i Stančić (2012) gdje se pokazalo da 71% nastavnika koristi monološke, a 95% njih dijaloške metode, ili njihovu kombinaciju. Isto tako, nastavnici su pokazali da su zadovoljni primjenom ostalih metoda u svojoj nastavi, ali i svojim znanjem o primjeni različitih nastavnih metoda, didaktičkih strategija i oblika rada u poučavanju. S druge strane, nastavnici su najmanje zadovoljni mogućnostima i načinom primjene strategije istraživačke nastave ($M=3,3$; $SD=0,8$), problemske nastave ($M=3,4$; $SD=0,84$) te mentorske nastave ($M=3,4$; $SD=0,84$). Dakle, može se zaključiti da nastavnici nisu ni nezadovoljni ni zadovoljni primjenom različitih nastavnih strategija.

Rezultati jednosmjerne analize varijance za nezavisne skupine rezultata (ANOVA) su pokazali da postoji statistički značajna razlika u razini zadovoljstva nastavnim metodama, nastavnim strategijama i oblicima rada u nastavi kod ispitanika s obzirom na tip škole u kojoj rade kod jedne varijable.

Tablica 8. Zadovoljstvo primjenom verbalnih metoda u svojoj nastavi (ANOVA za nezavisne uzorke uz Bonferroni post hoc test)

„Primjenom verbalnih metoda u svojoj nastavi“	Tip škole	N	M	SD	F-omjer	p	η^2	Razlike između grupa
	gimnazija	32	4,3	0,69	4,072	0,047	0,52	1>2

	strukovna	44	4,0	0,65
--	-----------	----	-----	------

Iz tablice 8. može se iščitati da se statistički značajno razlikuje razina zadovoljstva primjenom verbalnih metoda u nastavi kod nastavnika koji rade u gimnazijama i strukovnim školama. Pritom, nastavnici koji rade u gimnazijama iskazuju veće zadovoljstvo njihovom primjenom ($M=4,3$; $SD=0,69$), od onih u strukovnim školama ($M=4,0$; $SD=0,65$). Tip škole može objasniti 52% varijance razine zadovoljstva primjenom verbalnih metoda u nastavi kod nastavnika ($\eta^2 = 0,52$).

Dobiveni podaci pokazuju visok stupanj zadovoljstva primjenom verbalnih metoda u nastavi, a što se podudara s istraživanjem Maksimović i Stančić (2012.). U njemu su dobiveni podaci koji govore da nastavnici u svom radu najviše koriste upravo verbalne metode (71% monološke, 95% dijaloške). Također, njih smatraju najefektivnijima jer im one omogućuju obradu više sadržaja tijekom jednog nastavnog sata, ali tako mogu istovremeno raditi s većim brojem učenika.

Kod drugih nezavisnih varijabli (predmet koji predaju, duljina radnog staža) nije pronađena statistički značajna razlika, pa se one neće detaljnije razrađivati.

6.2.5. Nastavni mediji

Tablica 9. Nastavni mediji

NASTAVNI MEDIJI	%					M	SD
	1	2	3	4	5		
Dostupnošću nastavnih medija u učionici.	3,9	13,2	31,6	36,8	14,5	3,4	1,0
Kvalitetom nastavnih medija (informatičke opreme) u učionici.	3,9	15,8	32,9	31,6	15,8	3,4	1,0
Kvalitetom udžbenika, radnih bilježnica i drugih materijala propisanih od strane Ministarstva.	1,3	16	33,3	41,3	8	3,4	0,9
Mogućnostima i načinom primjene multimedije u svojoj nastavi (vizualni, auditivni, audiovizualni).	0	13,2	31,6	38,2	17,1	3,6	0,9
Svojim znanjem o primjeni različitih nastavnih medija u nastavi.	0	0	21,1	53,9	25	4,0	0,68

Načinom na koji uz pomoć medija ostvarujem propisane ishode učenja.	0	1,3	35,5	44,7	18,4	3,8	0,74
Mogućnostima koje mi mediji pružaju za preglednost i strukturiranost sadržaja.	0	2,6	31,6	47,4	18,4	3,8	0,76
Mogućnostima koje mi upotreba različitih medija osigurava kvalitetniji proces učenja i poučavanja.	0	3,9	30,3	43,4	22,4	3,8	0,82
Načinom na koji korištenje nastavnih medija prilagođavam učenicima i njihovim interesima i potrebama.	0	9,2	26,3	44,7	19,7	3,8	0,89

U *tablici 9.* prikazani su postoci u kojoj su mjeri ispitanici zadovoljni nastavnim medijima, s time da 1 označava da su u potpunosti nezadovoljni, 2 da su nezadovoljni, 3 da su ni nezadovoljni ni zadovoljni, 4 da su zadovoljni i 5 da su u potpunosti zadovoljni. Iz podataka se može iščitati da su nastavnici najzadovoljniji načinom na koji uz pomoć medija ostvaruju propisane ishode učenja ($M=3,8$; $SD=0,74$), mogućnostima koje im mediji pružaju za preglednost i strukturiranost sadržaja ($M=3,8$; $SD=0,76$), mogućnostima koje im upotreba različitih medija osigurava kvalitetniji proces učenja i poučavanja ($M=3,8$; $SD=0,82$) te načinom na koji korištenje nastavnih medija prilagođavaju učenicima i njihovim interesima i potrebama ($M=3,8$; $SD=0,89$). S druge strane, nastavnici pokazuju najmanje zadovoljstvo dostupnošću nastavnih medija u učionici ($M=3,4$; $SD=1,0$), kvalitetom nastavnih medija (informatičke opreme) u učionici ($M=3,4$; $SD=1,0$) te kvalitetom udžbenika, radnih bilježnica i drugih materijala propisanih od strane Ministarstva ($M=3,4$; $SD=0,9$).

Dakle, podaci pokazuju da ispitanici nisu ni nezadovoljni ni zadovoljni s opremljenošću učionice, za razliku od rezultata istraživanja Baranović (2006) u kojem su nastavnici iskazali svoje nezadovoljstvo opremljenošću učionice. Također, isti podaci su dobiveni i u istraživanju Lukša, Vuk, Pongrac, Bendelja (2014) gdje nastavnici glavni razlog ne korištenja medija u nastavi ističu nedovoljnu opremljenost učionice (čak njih 84%), isto to pokazuju i rezultati istraživanja Pavin, Rijavec, Miljević-Ričički (2005). Zanimljiv je podatak dobiven u ovom istraživanju koji govori da gotovo 50% nastavnika iskazuje zadovoljstvo načinom na koji koriste nastavne medije u svrhu poboljšanja procesa učenja i u poučavanja. Ti podaci se podudaraju s istraživanjem koje je proveo Kayalar (2016) u kojem su se svi nastavnici koji su sudjelovali u istraživanju izjasnili da žele integrirati nastavne medije u proces poučavanja jer to dovodi do uspjeha u učenju, naravno uz njihovo adekvatno korištenje (Kayalar, 2016).

Nakon deskriptivne statistike, slijede rezultati istraživanja koji govore o tome utječu li nezavisne varijable (tip škole, predmet koji nastavnici predaju i duljina radnog staža) na zadovoljstvo nastavnim medijima u nastavi kod ispitanika. Jednosmjernom analizom varijance za nezavisne skupine rezultata (ANOVA) utvrđeno je da ne postoji statistički značajna razlika u razini zadovoljstva nastavnim medijima u nastavi kod ispitanika s obzirom na tip škole u kojoj rade te predmet koji predaju. No, ona postoji kod nezavisne varijable duljina radnog staža na dvjema varijablama.

Tablica 10. Zadovoljstvo kvalitetom udžbenika, radnih bilježnica i drugih materijala propisanih od strane Ministarstva (ANOVA za nezavisne uzorke uz Bonferroni post hoc test)

	Duljina radnog staža	N	M	SD	F-omjer	p	η^2	Razlike između grupa
„Kvalitetom udžbenika, radnih bilježnica i drugih materijala propisanih od strane Ministarstva“	0-4	16	3,5	0,89	2,664	0,03	0,175	5>3
	5-9	12	3,1	0,57				
	10-14	10	3,4	0,96				
	15-19	4	3,0	0,81				
	20-24	9	3,8	0,97				
	<25	19	3,63	1,06				

Kao što je vidljivo iz *tablice 10.*, rezultati su pokazali da se statistički značajno razlikuje razina zadovoljstva nastavnim kvalitetom udžbenika, radnih bilježnica i drugih materijala propisanih od strane Ministarstva kod nastavnika koji rade od 10 do 14 godina, te oni koji rade 25 i više godina. Pritom, su zadovoljniji oni nastavnici koji rade 25 i više godina ($M=3,63$; $SD=1,06$), od onih koji rade od 10 do 14 godina ($M=3,4$; $SD=0,96$). Duljina radnog staža može objasniti 17,5% varijance razine zadovoljstva kvalitetom udžbenika, radnih bilježnica i drugih materijala propisanih od strane Ministarstva ($\eta^2 = 0,175$).

Iz dobivenih podataka može se zaključiti da ispitanici nisu baš zadovoljni kvalitetom udžbenika, radnih bilježnica i drugih materijala propisanih od strane Ministarstva. Ti se rezultati mogu povezati s istraživanjem Domović, Glasnović Gracin, Jurčec (2012), iako se u njemu nije istraživalo zadovoljstvo, već učestalost korištenja udžbenika kod nastavnika. U navedenom istraživanju utvrđena je statistički značajna razlika s obzirom na duljinu radnog staža kod nastavnika. Naime, podaci su pokazali da stariji učitelji (s više od 30 godina radnog staža) više koriste metodičke postupke iz udžbenika, riješene primjere i zadatke te druge izvore

poučavanja od mlađih kolega. S obzirom na to da ih više i raznolikije koriste, pretpostavka je da su onda i zadovoljniji njihovom kvalitetom.

Sljedeća varijabla kod koje se pokazala statistički značajna razlika u razini zadovoljstva nastavnim medijima s obzirom na duljinu radnog staža je zadovoljstvo načinom na koji uz pomoć medija ostvaruju propisane ishode učenja, a rezultati jednosmjernom analizom varijance za nezavisne skupine rezultata (ANOVA) uz Bonferroni post hoc test prikazani su u tablici 11.

Tablica 11. Zadovoljstvo načinom na koji nastavnici uz pomoć medija ostvaruju propisane ishode učenja (ANOVA za nezavisne uzorke uz Bonferroni post hoc test)

	Duljina radnog staža	N	M	SD	F-omjer	p	η^2	Razlike između grupa
„Načinom na koji uz pomoć medija ostvarujem propisane ishode učenja“	0-4	16	4,25	0,58	3,636	0,06	0,221	
	5-9	12	3,75	0,75				
	10-14	10	3,3	0,67				1>3,4
	15-19	4	4,5	0,57				4>3
	20-24	9	3,9	0,6				
	<25	19	3,7	0,65				

Dakle, utvrđeno je da se statistički značajno razlikuje razina zadovoljstva načinom na koji uz pomoć medija nastavnici ostvaruju propisane ishode učenja kod onih nastavnika s 0-4 godina radnog staža, 10-14 godina te 15-19 godina. Najveće zadovoljstvo pokazuju nastavnici s 15-19 godina radnog staža ($M=4,5$; $SD=0,57$), potom oni s 0-4 godina ($M=4,25$; $SD=0,58$), te na kraju oni s 10-14 godina radnog staža ($M=3,3$; $SD=0,67$). Pritom, duljina radnog staža može objasniti 22,1% varijance načina na koji nastavnici uz pomoć medija ostvaruju propisane ishode učenja ($\eta^2 = 0,221$).

Na temelju dobivenih rezultata može se zaključiti da su nastavnici uglavnom zadovoljni načinom na koji uz pomoć medija ostvaruju propisane ishode učenja, a to se podudara s teorijom koja kaže da uporaba medija olakšava proces učenja i poučavanja, povećava motivaciju za učenje, omogućuje uvođenje novih metoda što se u konačnici vidi postizanjem boljih uspjeha kod učenika (Rodek, 2011). Za razliku od rezultata istraživanja koje su provele autorice Pavin, Rijavec, Miljević-Ridički (2005) gdje se pokazalo da nastavnici s 5 i manje godina radnog staža znatno više koriste osobno računalo i Internet za razliku od njihovih iskusnijih kolega, ovim

istraživanjem dobiveni su rezultati koji pokazuju da su nastavnici s 5 i manje godina radnog staža manje zadovoljni njihovim korištenjem od nastavnika s više godina radnog staža.

6.2.6. Etape nastavnog procesa

Tablica 12. Etape nastavnog procesa

ETAPE NASTAVNOG PROCESA	%					M	SD
	1	2	3	4	5		
Obavezom pisanja godišnjih, mjesečnih i dnevnih priprema za nastavu.	5,3	12	38,7	37,3	6,7	3,3	0,95
Načinom na koji planiram svoj nastavni sat.	0	2,6	14,5	55,3	27,6	4,0	0,73
Vlastitim strukturiranjem i organizacijom nastavnog sata.	0	1,3	10,5	51,3	36,8	4,3	0,7
Dostupnošću različitih izvora informacija na nastavnom satu.	0	2,6	31,6	44,7	21,1	3,8	0,78
Načinom na koji upravljam pozornošću učenika.	0	1,3	23,7	47,4	27,6	4,0	0,76
Načinom na koji uključujem učenike u rad.	0	1,3	15,8	52,6	30,3	4,1	0,71
Suradnjom i uključenosti učenika u nastavni sat.	0	6,6	23,7	52,6	17,1	3,8	0,80
Načinom na koji učenici preuzimaju odgovornost za svoj rad.	0	10,5	48,7	31,6	9,2	3,4	0,80
Načinom kojim sustavno prikupljam podatke u procesu učenja i postignutoj razini kompetencija kod učenika.	0	7,9	27,6	46,1	18,4	3,8	0,85
Upoznatošću učenika s ishodima učenja.	0	2,6	31,6	47,4	18,4	4,3	1,67
Načinom na koji planiram vrijeme za vrednovanje učenikovih postignuća.	0	3,9	23,7	51,3	21,1	3,9	0,77
Definiranim kriterijima ocjenjivanja i strategijama ocjenjivanja koje koristim u svojem radu.	0	0	17,1	61,8	21,1	4,0	0,62
Načinom na koji koristim različite oblike praćenja i vrednovanja učenika.	0	1,3	25	44,7	28,9	4,0	0,77
Svojim znanjem o vrednovanju i ocjenjivanju učenikovih postignuća te o smanjivanju pogrešaka u ocjenjivanju.	0	0	14,5	59,2	26,3	4,1	0,63

Načinom na koji uzimam u obzir postignute rezultate učenika s ciljem poduzimanja odgovarajućih aktivnosti za poboljšanje nastave/učenja.	0	2,6	15,8	51,3	30,3	4,0	0,75
--	---	-----	------	------	------	-----	------

U tablici 12. prikazani su postoci u kojoj su mjeri ispitanici zadovoljni etapama nastavnog procesa, s time da 1 označava da su u potpunosti nezadovoljni, 2 da su nezadovoljni, 3 da su ni nezadovoljni ni zadovoljni, 4 da su zadovoljni i 5 da su u potpunosti zadovoljni. Nastavnici iskazuju najveće zadovoljstvo s vlastitim strukturiranjem i organizacijom nastavnog sata (M=4,3; SD=0,7) te upoznatošću učenika s ishodima učenja (M=4,3; SD=1,67), Također, istaknuti ću i tvrdnju u kojoj su nastavnici pokazali najmanje zadovoljstvo, a ona se odnosi na obavezu pisanja godišnjih, mjesečnih i dnevnih priprema za nastavu (M=3,3; SD=0,95), o čemu će biti nešto više riječi u nastavku.

Nakon deskriptivne statistike, slijede rezultati istraživanja koji govore o tome utječu li nezavisne varijable (tip škole, predmet koji nastavnici predaju i duljina radnog staža) na zadovoljstvo etapama nastavnog procesa kod ispitanika.

Jednosmjernom analizom varijance za nezavisne skupine rezultata (ANOVA) utvrđena je da postoji statistički značajna razlika u razini zadovoljstva nastavnim etapa nastavnog procesa kod ispitanika s obzirom na tip škole u kojoj rade te duljinu radnog staža. Kod nezavisne varijable predmet koji predaju, nije utvrđena statistički značajna razlika. Dakle, s obzirom na tip škole u kojoj nastavnici rade pronađena je statistički značajna razlika u zadovoljstvu etapama nastavnog procesa kod dvije varijable.

Tablica 13. Zadovoljstvo obavezom pisanja godišnjih, mjesečnih i dnevnih priprema za nastavu (ANOVA za nezavisne uzorke uz Bonferroni post hoc test)

„Obavezom pisanja godišnjih, mjesečnih i dnevnih priprema za nastavu“	Tip škole	N	M	SD	F-omjer	p	η^2	Razlike između grupa
	gimnazija	32	2,9	0,98				
	strukovna	43	3,5	0,82	11,529	0,001	0,136	1>2

Post-hoc testom višestrukih usporedbi po parovima (uz Bonferroni metodu kontrole alpha pogreške) utvrđeno je da se statistički značajno razlikuje razina zadovoljstva pisanjem godišnjih, mjesečnih i dnevnih priprema za nastavu kod nastavnika koji rade u gimnazijama i

strukovnim trogodišnjim/četverogodišnjim školama. Pritom, su zadovoljniji oni nastavnici koji rade u strukovnim školama ($M=3,5$; $SD=0,82$), od onih koji rade u gimnazijama ($M=2,9$; $SD=0,98$). Tip škole može objasniti 13,6% varijance razine zadovoljstva obavezom pisanja godišnjih, mjesečnih i dnevnih priprema za nastavu ($\eta^2 = 0,136$).

Gledajući dobivene podatke, može se zaključiti da nastavnici koji rade i u gimnazijama i strukovnim školama ne iskazuju veliko zadovoljstvo obavezom pisanja priprema za nastavu, iako je priprema za nastavu prema teoriji neophodan preduvjet za uspješno ostvarivanje nastavnog procesa (Bognar, Matijević, 2001; Halusek, 2014; Matijević, Radovanović, 2011).

Tablica 14. Zadovoljstvo načinom na koji učenici preuzimaju odgovornost za svoj rad (ANOVA za nezavisne uzorke uz Bonferroni post hoc test)

„Načinom na koji učenici preuzimaju odgovornost za svoj rad“	Tip škole	N	M	SD	F-omjer	p	η^2	Razlike između grupa
	gimnazija	32	3,7	0,98	6,303	0,014	0,136	1>2
	strukovna	44	3,2	0,82				

Iz prethodne tablice vidljivo da se statistički značajno razlikuje i razina zadovoljstva načinom na koji učenici preuzimaju odgovornost za svoj rad. No, u ovom slučaju su nastavnici koji rade u gimnazijama zadovoljniji ($M=3,7$; $SD=0,75$), od onih koji rade u strukovnim školama ($M=3,2$; $SD=0,79$). Dok tip škole može objasniti 78% varijance zadovoljstva načina na koji učenici preuzimaju odgovornost za svoj rad ($\eta^2 = 0,78$).

Moguće objašnjenje ovakvog rezultata, jest činjenica da u gimnazijama učenici svakodnevno imaju razne ispite i testove znanja, stoga je neophodno da kontinuirano rade i izvršavaju svoje obveze. Isto tako, učenici u gimnazijama su svjesni da ih gimnazija priprema za fakultet, te znaju da ako se žele upisati na željeni fakultet moraju biti odgovorni i izvršavati svoje obveze. Dok, s druge strane, učenici u strukovnim školama, znaju da nakon završene srednje škole imaju svoju struku i mogu se odmah zaposliti. Upravo zbog toga možda ne osjećaju toliko velik pritisak oko izvršavanja obveza.

Nadalje, rezultati jednosmjerne analize varijance za nezavisne skupine rezultata (ANOVA) su pokazali da postoji statistički značajna razlika u razini zadovoljstva etapama nastavnog procesa s obzirom na duljinu radnog staža nastavnika kod jedne varijable.

Tablica 15. Zadovoljstvo načinom na koji nastavnici sustavno prikupljaju podatke o procesu učenja i postignutoj razini kompetencija svih učenika (ANOVA za nezavisne uzorke uz Bonferroni post hoc test)

„Načinom na koji sustavno prikupljam podatke o procesu učenja i postignutoj razini kompetencija svih učenika“	Duljina radnog staža	N	M	SD	F-omjer	p	η^2	Razlike između grupa
	0-4	16	4,2	0,65				
	5-9	12	3,1	1,1				
	10-14	10	3,6	0,84	2,517	0,038	0,164	1>2
	15-19	4	3,5	0,56				
	20-24	9	3,8	0,83				
	<25	19	3,8	0,60				

Post-hoc testom višestrukih usporedbi po parovima (uz Bonferroni metodu kontrole alpha pogreške) utvrđeno je da se statistički značajno razlikuje razina zadovoljstva nastavnika i njihovog načina na koji sustavno prikupljaju podatke u procesu učenja i postignutoj razini kompetencija svih učenika između nastavnika koji imaju 5-9 godina radnog staža i 0-4. Veće zadovoljstvo iskazuju oni nastavnici koji imaju 0-4 godina radnog staža ($M=4,2$; $SD=0,65$), od onih koji imaju 5-9 godina radnog staža ($M=3,1$; $SD=1,1$). Duljina radnog staža može objasniti 16,4% varijance razine zadovoljstva načinom na koji nastavnici prikupljaju podatke o procesu učenja i postignutoj razini kompetencija svih učenika ($\eta^2 = 0,164$).

Iz rezultata se može iščitati da su nastavnici koji su tek počeli raditi (0 do 4 godina radnog staža) zadovoljni načinom na koji sustavno prikupljaju podatke o učenicima, za razliku od onih koji imaju 5 do 9 godina radnog staža. Potencijalni razlog tome može biti taj što se nastavnici s 5 do 9 godina radnog staža nalaze u fazi građenja kompetencija gdje nastoje upoznati nove metode i nove načine rada u svemu, pa tako i u vrednovanju. No, ponekad im odabir novog načina rada ne polazi za rukom pa doživljavaju frustraciju, odnosno nezadovoljstvo (Marušić, 2013). Dok, s druge strane nastavnici koji su tek počeli raditi još su u fazi profesionalnog razvoja u kojem nisu skloni eksperimentiranju, te se rukovode unaprijed osmišljenim obrascima vrednovanja, koji provjereno dovode do željenih ishoda.

6.2.7. Razredno-nastavno ozračje

Tablica 16. Razredno-nastavno ozračje

%

RAZREDNO – NASTAVNO OZRAČJE	1	2	3	4	5	M	SD
Izgledom svoje učionice.	3,9	7,9	38,2	34,2	15,8	3,5	0,98
Rasporedom klupa u učionici.	1,3	6,7	33,3	42,7	16	3,7	0,87
Uspostavljenim odnosom sa svojim učenicima.	0	0	11,8	51,3	36,8	4,2	0,65
Načinom na koji potičem razvoj socijalne i emocionalne kompetencije kod učenika.	0	1,3	11,8	52,6	34,2	4,2	0,7
Načinom na koji iskazujem pozitivne, ugodne i optimistične stavove prema učenicima.	0	1,3	3,9	47,4	47,4	4,4	0,64
Načinom na koji nastojim pokazati poštovanje i pružiti potporu svojim učenicima.	0	0	3,9	38,2	57,9	4,5	0,58
Svojim komunikacijskim kompetencijama (verbalnim i neverbalnim).	0	0	9,2	40,8	50	4,4	0,65
Svojim znanjem o prepoznavanju neverbalnih znakova u razredu.	0	0	7,9	55,3	36,8	4,3	0,60
Načinom na koji rješavam nesuglasice ili konflikte u razredu.	0	1,3	7,9	60,5	30,3	4,2	0,63
Poštivanjem pravila ponašanja u razredu.	1,3	2,6	15,8	48,7	31,6	4,0	0,84
Načinom na koji učenici komuniciraju sa mnom.	0	2,6	13,2	44,7	39,5	4,2	0,77
Međusobnim odnosima među učenicima.	0	6,6	32,9	39,5	21,1	4,2	1,77
Općenitom suradnjom s roditeljima.	1,3	10,5	19,7	46,1	22,4	3,8	0,96
Uključivanjem roditelja u procesu podrške učenju vlastite djece.	0	15,8	28,9	39,5	15,8	3,5	0,94
Odazivom roditelja za sudjelovanje u raznim nastavnim i izvannastavnim aktivnostima.	2,6	15,8	40,8	27,6	13,2	3,3	0,98
Općenitom suradnjom sa stručnim suradnicima i ravnateljem škole.	0	3,9	14,5	44,7	36,8	4,1	0,81
Općenitom suradnjom s vanjskim stručnjacima.	0	12	36	32	20	3,6	0,94
Općenitom suradnjom s kolegama – nastavnicima iz vlastite škole.	0	2,6	10,5	52,6	34,2	4,2	0,72
Školskom kulturom koja vlada u školi.	0	6,6	31,6	44,7	17,1	3,7	0,82

Organizacijom rada škole.	1,3	7,9	18,4	39,5	32,9	4,0	0,98
Smjernicama koje daje Ministarstvo i Agencija.	3,9	15,8	39,5	34,2	6,6	3,2	0,93
Kurikularnim i kompetencijskim pristupom u odgojno-obrazovnom sustavu.	3,9	9,2	35,5	46,1	5,3	3,4	0,88

U *tablici 16.* prikazani su postoci u kojoj su mjeri ispitanici zadovoljni razredno-nastavnim ozračjem, s time da 1 označava da su u potpunosti nezadovoljni, 2 da su nezadovoljni, 3 da su ni nezadovoljni ni zadovoljni, 4 da su zadovoljni i 5 da su u potpunosti zadovoljni. Podaci pokazuju da su nastavnici najviše zadovoljni odnosom sa svojim učenicima (preko 50% njih) te međusobnom komunikacijom u razredu. Gledajući izgled učionice, može se reći da su nastavnici djelomično zadovoljni njihovim izgledom ($M=3,5$; $SD=0,98$). Zanimljiv je i podatak koji pokazuje njihovo zadovoljstvo suradnjom s dionicima škole. Naime, blizu 50% njih je odgovorilo da je zadovoljno njihovom međusobnom suradnjom s roditeljima, stručnim suradnicima, ravnateljem i kolegama nastavnicima. No, nisu ni nezadovoljni ni zadovoljni suradnjom s vanjskim dionicima ($M=3,6$; $SD=0,94$). Isto tako, zanimljiv je rezultat koji je pokazao da iako su zadovoljni suradnjom s roditeljima, nisu zadovoljni njihovim uključivanjem u proces podrške učenju vlastite djece ($M=3,5$; $SD=0,94$). Također, istaknut ću i tvrdnju koja se pokazala najmanje zadovoljavajućom u ovom istraživanju, a to je ona koja se odnosi na smjernice koje daje Ministarstvo i Agencija za odgoj i obrazovanje, gdje je čak njih 40% reklo da nije niti nezadovoljno niti zadovoljno.

Nakon deskriptivne statistike, slijede rezultati istraživanja koji govore o tome utječu li nezavisne varijable (tip škole, predmet koji nastavnici predaju i duljina radnog staža) na zadovoljstvo razredno-nastavnim ozračjem kod ispitanika. Utvrđeno je da postoji statistički značajna razlika kod varijabli tip škole i duljina radnog staža, dok kod varijable predmet koji nastavnici predaju nije pronađena statistički značajna razlika.

Tablica 17. Zadovoljstvo uključivanjem roditelja u proces podrške učenju vlastite djece (ANOVA za nezavisne uzorke uz Bonferroni post hoc test)

„Uključivanje roditelja u proces podrške učenju vlastite djece“	Tip škole	N	M	SD	F-omjer	p	η^2	Razlike između grupa
	gimnazija	32	3,8	0,93	4,380	0,04	0,56	1>2
	strukovna	44	3,4	0,9				

Rezultati su pokazali da postoji statistički značajna razlika u razini zadovoljstva uključivanjem roditelja u proces podrške učenju vlastite djece kod ispitanika s obzirom na tip škole u kojoj rade. Pritom, su zadovoljniji oni nastavnici koji rade u gimnazijama ($M=3,8$; $SD=0,93$), od onih koji rade u strukovnim školama ($M=3,4$; $SD=0,9$), a tip škole može objasniti 56% varijance razine zadovoljstva uključivanjem roditelja u proces podrške učenju vlastite djece ($\eta^2 = 0,56$).

Moguće objašnjenje ovakvog rezultata jest činjenica da se radi o dva različita tipa srednjoškolskog obrazovanja. Naime, učenici u gimnazijama uče mnogo više teorijskog znanja i imaju mnogo više predmeta nego u strukovnim školama, gdje je pak naglasak više na stjecanju praktičnog znanja i osposobljavanja za rad. Dakle, učenici u gimnazijama uče sadržaje koji su poznatiji roditeljima, za razliku od strukovnih škola gdje se uče specifični sadržaji struke o kojima roditelji ako nisu te iste struke nemaju previše znanja. No, bez obzira na to o kojem tipu škole se radi, važno je da nastavnici potiču međusobnu suradnju s roditeljima jer je tako jedino moguće u potpunosti upoznati, shvatiti i pomoći učeniku (Kosić, 2009).

Tablica 18. Zadovoljstvo organizacijom rada škole (ANOVA za nezavisne uzorke uz Bonferroni post hoc test)

	Tip škole	N	M	SD	F-omjer	p	η^2	Razlike između grupa
„Organizacijom rada škole“	gimnazija	32	4,3	0,95	5,614	0,02	0,71	1>2
	strukovna	44	3,7	0,95				

Tablica 18. prikazuje rezultate koji su pokazali da postoji statistički značajna razlika u razini zadovoljstva organizacijom rada škole ispitanika s obzirom na tip škole u kojoj rade. Također su nastavnici koji rade u gimnazijama pokazali veće zadovoljstvo ($M=4,3$; $SD=0,95$) od onih koji rade u strukovnim školama ($M=3,7$; $SD=0,95$), a tip škole može objasniti 71% varijance razine zadovoljstva organizacije rada škole ($\eta^2 = 0,71$).

Dobiveni rezultati su ukazali na to da su nastavnici koji rade u strukovnim školama uglavnom nezadovoljni organizacijom rada škole, za razliku od onih koji rade u gimnazijama. Naime, moguće objašnjenje ovakvog rezultata je činjenica da strukovne škole najčešće rade u dvije smjene, što ponekad znači da će se jedan nastavnik ponekad isti dan trebati dva puta vraćati na posao.

Nadalje, slijede rezultati koji su vezani uz nezavisnu varijablu duljina radnog staža. Jednosmjernom analizom varijance za nezavisne skupine rezultata (ANOVA) utvrđeno je da postoji statistički značajna razlika u zadovoljstvu razredno-nastavnim ozračjem s obzirom na duljinu radnog staža kod tri varijable, koje će se prikazati u nastavku.

Tablica 19. Zadovoljstvo odazivom roditelja za sudjelovanje u raznim nastavnim i izvannastavnim aktivnostima (ANOVA za nezavisne uzorke uz Bonferroni post hoc test)

	Duljina radnog staža	N	M	SD	F-omjer	p	η^2	Razlike između grupa
„Odazivom roditelja za sudjelovanje u raznim nastavnim i izvannastavnim aktivnostima“	0-4	16	3,5	0,81	2,489	0,04	0,163	1>3
	5-9	12	3,4	0,90				
	10-14	10	2,4	0,96				
	15-19	4	3,5	1,29				
	20-24	9	3,1	0,92				
	<25	19	3,4	0,84				

Post-hoc testom višestrukih usporedbi po parovima (uz Bonferroni metodu kontrole alpha pogreške) utvrđeno je da se statistički značajno razlikuje razina zadovoljstva odazivom roditelja za sudjelovanje u razni nastavnim i izvannastavnim aktivnostima između nastavnika koji imaju 0-4 godina radnog staža i 10-14 godina. Veće zadovoljstvo iskazuju oni nastavnici koji imaju 0-4 godina radnog staža ($M=3,5$; $SD=0,81$), od onih koji imaju 10-14 godina radnog staža ($M=2,4$; $SD=0,96$). Duljina radnog staža može objasniti 16,3% varijance razine zadovoljstva nastavnika odazivom roditelja za sudjelovanje u raznim nastavnim i izvannastavnim aktivnostima ($\eta^2 = 0,163$).

Dakle, može se zaključiti da nastavnici nisu baš zadovoljni odazivom roditelja za sudjelovanje u nastavnim i izvannastavnim aktivnostima. Iako nisu skroz nezadovoljni, vidi se tu da ima još mjesta za napredak. Njihova međusobna suradnja je važna jer ona omogućuje kvalitetniji, sigurniji i uspješniji razvoj djeteta, što u konačnici rezultira razvojem i napredovanjem pojedinog učenika (Kolpak, 2006). Moguće objašnjenje zašto su nastavnici s manje godina radnog staža (0 do 4 godine) zadovoljniji od onih s 10 do 14 godina radnog staža jest to što oni još nisu toliko upoznati s roditeljima i njihovim odbijanjem sudjelovanja u raznim aktivnostima. Stoga su motivirani u poticanju roditelja na suradnju u obliku sudjelovanja u različitim nastavnim i izvannastavnim aktivnostima. Stariji nastavnici su već upoznati s time

da roditelji toliko često ne pristaju na sudjelovanje u aktivnostima, pa su možda i izgubili motivaciju za pokušajem ostvarivanja takvog oblika suradnje.

Tablica 20. Zadovoljstvo školskom kulturom (ANOVA za nezavisne uzorke uz Bonferroni post hoc test)

	Duljina radnog staža	N	M	SD	F-omjer	p	η^2	Razlike između grupa
„Školskom kulturom koja vlada u školi“	0-4	16	4,3	0,8	2,870	0,021	0,183	1>3
	5-9	12	3,8	0,87				
	10-14	10	3,2	0,42				
	15-19	4	3,8	1,25				
	20-24	9	3,8	0,83				
	<25	19	3,5	0,77				

Iz tablice 20. vidljivo je da se statistički značajno razlikuje razina zadovoljstva školskom kulturom i to između nastavnika s 0-4 godina radnog staža i onih 10-14 godina. Pritom, su zadovoljniji oni 0-4 godina radnog staža ($M=4,3$; $SD=0,8$), od onih 10-14 godina staža ($M=3,2$; $SD=0,42$). Duljina radnog staža može objasniti 18,3% varijance razine zadovoljstva nastavnika školskom kulturom koja vlada u školi ($\eta^2 = 0,183$).

Rezultati pokazuju da su nastavnici početnici (0 do 4 godina staža) izrazito zadovoljni školskom kulturom koja vlada u školi. S obzirom na činjenicu da se radi o početnicima, koji se tek prilagođavaju i upoznaju sa školom u kojoj rade, ovaj podatak ne iznenađuje. Naime, oni su još u fazi u kojoj su vrlo motivirani za obavljanje svog posla, željni dokazivanja, ali isto tako i u fazi sklapanja međusobnih odnosa s kolegama. Kako bi se što bolje uklopili, skloni su izbjegavanju konflikata i nesuglasica. Isto tako, nisu možda još dovoljno dugo u školi kako bi upoznali potencijalne loše stvari u tom cijelom kolektivu. No, s druge strane, nastavnici s više godina radnog staža (10 do 14 godina) upoznali su instituciju u cjelini, znaju sve njene vrline i mane, stoga su možda nezadovoljniji cjelokupnom kulturom koja vlada u njoj.

Tablica 21. Zadovoljstvo organizacijom rada škole (ANOVA za nezavisne uzorke uz Bonferroni post hoc test)

„Organizacijom rada škole“	Duljina radnog staža	N	M	SD	F-omjer	p	η^2	Razlike između grupa
	0-4	16	4,5	0,81	2,905	0,02	0,185	

	5-9	12	4,0	0,66	1>3
	10-14	10	3,2	0,79	
	15-19	4	4,0	1,41	
	20-24	9	3,9	1,36	
	<25	19	3,8	0,85	

Tablica 20. prikazuje postojanje statistički značajne razlike u razini zadovoljstva organizacijom rada škole između nastavnika koji imaju 0-4 godina radnog staža i onih s 10-14 godina. Pritom, nastavnici s 0-4 godina radnog staža pokazuju veće zadovoljstvo ($M=4,5$; $SD=0,81$), od onih koji imaju 10-14 godina radnog staža ($M=3,2$; $SD=0,79$), a duljina radnog staža može objasniti 18,5% varijance razine zadovoljstva nastavnika organizacijom rada škole ($\eta^2 = 0,185$).

Također, kao i kod prethodnog odgovora, moguće objašnjenje zašto su mlađi nastavnici zadovoljniji organizacijom rada škole, jest taj što su tek počeli raditi, izrazito su motivirani te se lakše prilagođavaju promjenama smjena, rasporeda i slično, za razliku od onih nastavnika koji već duže rade u školi.

U ovom istraživanju, također se postavilo 3 pitanja otvorenog tipa, pa će se u nastavku prikazati neki od najčešćih odgovora ispitanika na svako od njih.

6.2.8. Zadovoljstvo nastavom

Na pitanje kojim su aspektima nastave najčešće zadovoljni i zašto, ispitanici su najčešće davali sljedeće odgovore: „*razredno-nastavnim ozračjem (učenicima- rad s njima, komunikacija, odnos, odnos, radna atmosfera u razredu, suradnjom s kolegama)*“; „*nastavnim sadržajem (kreativnim radom, mogućnošću prilagođavanja nastavnog sadržaja potrebama učenika, uvođenjem inovativnosti u nastavi, praktičnom nastavom)*“; „*izmjenom različitih metoda i oblika rada u tijeku svog nastavnog sata jer im na taj način doprinosim zanimljivosti i održavam pažnju učenicima*“.

Na temelju dobivenih odgovora, može se zaključiti da je najveći broj nastavnika zadovoljan razredno-nastavnim ozračjem. Najviše odgovora bilo je vezano uz zadovoljstvo s odnosom s učenicima i njihovom međusobnom komunikacijom. Navedeni rezultat istraživanja, može se povezati i s rezultatima istraživanja koje su provele autorice Pavin, Rijavec i Miljević-Riđički (2005), a prema kojem su nastavnici gimnazija i strukovnih škola najviše zadovoljni

komunikacijom s učenicima i izravnom radu s mladim ljudima. Osim toga, veliko zadovoljstvo je vidljivo i kod suradnje s kolegama. Upravo Geert (2006) kaže da pozitivni kolegijalni odnosi u školi rezultiraju većem zadovoljstvu poslom i prednosti kod nastavnika. Nadalje, najčešći odgovori bili su vezani uz nastavni sadržaj svog predmeta koji predaju. Dakle, nastavnici su vrlo zadovoljni propisanim nastavnim sadržajem koji obrađuju, te mogućnošću njihove prilagodbe potrebama učenika. Upravo to kaže i literatura, da je nastavni sadržaj taj koji bi trebao omogućiti učenikovu samoaktualizaciju te on treba osigurati da svaki učenik uči ono što najviše korelira s njegovim razvojnim potrebama (Jelavić, 2008). Isto tako, vidljivo je da su nastavnici zadovoljni i mogućnostima korištenja nastavnih medija, koja im osigurava specifičnu ulogu prenošenja i posredovanja informacija (Pranjić, 2005), te mogućnošću izmjene različitih metoda i oblika rada u tijeku svog nastavnog sata.

6.2.9. Nezadovoljstvo nastavom

Nadalje, ispitanici su na pitanje kojim su aspektom nastave najmanje zadovoljni i zašto najčešće odgovarali sljedeće: „ciljevi i ishodi učenja“; „papirologijom/birokracijom“; „prisutnošću medijske opreme/opremljenost učionica“; „nastavnim sadržajem koji ponekad djeluje nezanimljivo i ponavljajuće pa je na nastavniku da ga uvelike prilagodi da zainteresira učenika“; „nedostatak vremena tj. propisanim nastavnim sadržajem kojeg moramo odraditi u kratkom vremenu“; „udžbenicima“; „učinkovitost bi bila veća kada bi se broj učenika u razredima smanjio“; „motivacija i nezainteresiranost učenika“; „tromost sustava, inertnost, neadekvatna priprema za život“; „smjernicama koje daje Ministarstvo i AZOO“.

Čitajući ove odgovore utvrđeno je da su samo nastavnici iz strukovnih škola bili ti koji su nezadovoljni motivacijom i nezainteresiranošću učenika, dok se ostali odgovori nastavnika međusobno preklapaju. Dakle, može se uočiti da je najveća razina nezadovoljstva prisutna po pitanju prisutnosti medijske opreme u učionicama, broju učenika u razrednom odjelu, nastavnim planovima i programima te papirologijom koju moraju ispunjavati. Upravo ti dobiveni podaci se poklapaju s rezultatima istraživanja Pavin, Rijavec i Miljević-Riđički (2005). Naime, one su u svom istraživanju postavile pitanje nastavnicima gimnazija i strukovnih škola, što bi promijenili u svom poslu, a neki od odgovora također su bili sljedeći: materijalno stanje škole, potreba za osuvremenjivanjem nastavnih sredstva i pomagala, promjena nastavnih planova i programa kako bi u prvi plan došla kreativnosti učenika te smanjenje broja učenika u razredu, te smanjenje količine administracije i pedagoške dokumentacije koju moraju voditi.

6.2.10. Promjene u nastavi i poruke kreatorima obrazovne politike

Također, nastavnike se pitalo i koje su to promjene koje bi uveli u nastavu, a tu su davali sljedeće prijedloge: „*smanjenje razrednih odjela*“; „*više nastavne prakse*“; „*organizacije dodatnih sadržaja za učenike, poput stručnih posjeta (više izvanučioničke nastave)*“; „*bolje opremiti učionice da bi nastava bila zanimljivija (više nastavnih sredstva i pomagala)*“; „*uvođenje samo jutarnje smjene*“; „*više rada u grupama* „*uložiti u kvalitetna svrsishodna stručna usavršavanja!*“; „*izbacio bih pojedine nastavne jedinice iz kurikulumu i proširio druge (rasterećenje nastave)*“; „*kvalitetniji udžbenici*“; „*nastavni sadržaj (više povezivanja nastavnog sadržaja, prilagodba nastavnog sadržaja-neke teme su isključivo vezane za frontalni oblike rada)*“; „*rasteretiti nastavne planove i programe te papirologije i obveza da se mogu kvalitetno posvetiti učenicima i nastavi!*“.

Na temelju dobivenih odgovora, može se zaključiti da bi nastavnici promijenili one elemente nastave koje su ujedno i izdvojili kao one kojima su najmanje zadovoljni u svom poslu. Dakle, uglavnom se tu radi o promjeni nastavnih planova i programa, boljoj opremljenosti učionice, smanjenju broja učenika, izmjeni udžbenika te uvođenje više nastavne prakse.

Kada ih se upitalo koje bi poruke kreatorima obrazovne politike poručili, nisu baš davali odgovore, stoga navodim one koji su dali konkretne prijedloge tj. poruke: „*Najprije trebate sebe educirati, pa tek onda druge!*“; „*Kreatorima obrazovne politike bi poručila da više slušaju struku tj profesore! Da uđu u nastavu, pa onda planiraju nastavni proces.*“; „*Omogućiti provođenje aktivnost Erasmus + projekta u skladu s uputama EU.*“; „*Odrediti strategiju obrazovanja i držati je se, a ne stalne promjene pod utjecajem politike*“; „*Veća zakonska zaštita i prava nastavnika*“; „*Treba vjerovati više učiteljima, a manje teoriji!*“.

Zapravo su svi nastavnici na tragu istog zaključka, naime, svi smatraju da bi se više njih trebalo uključivati u proces donošenja odluka. Oni smatraju da oni imaju jako puno korisnog znanja koje bi moglo koristiti kreatorima obrazovne politike kako bi sustav postao uređeniji i uspješniji. Slične odgovore dali su i nastavnici koji su sudjelovali u istraživanju autorica Pavin, Rijavec i Miljević-Riđički (2005), gdje su također izdvojili da je potrebno poboljšanja njihova općenitog položaja u društvu.

7. ZAKLJUČAK

Sveukupni dobiveni rezultati istraživanja ukazuju na sljedeće zaključke:

- U prvom djelu upitnika ispitivala se razina zadovoljstva nastavnika profesionalnim identitetom. Utvrđeno je da je razina zadovoljstva zadovoljavajuća na svim varijablama, no jedino se ističe ona koja se tiče načina na koji programi stručnog usavršavanja doprinose njihovom profesionalnom znanju i vještinama. Naime, većina ispitanika je pod razinu zadovoljstva zaokruživala broj 3, što znači da su ni nezadovoljni ni zadovoljni ($M=3,2$; $SD=1,0$). Gledajući statistički značajnu razliku, utvrđeno je da postoji samo kod nezavisne varijable duljina radnog staža i to na dvije varijable (*zadovoljstvo zanimanjem koji sam odabrao/la* i *razinom motivacije za obavljanje svog posla*), pa se stoga djelomično prihvaća postavljena H2 (*Postoji statistički značajna razlika u razini zadovoljstva nastavnika profesionalnim identitetom s obzirom na duljinu radnog staža u školi*).
- Gledajući rezultate vezane uz ciljeve i ishode učenja, može se zaključiti da je ovim elementom nastavnog procesa, većina nastavnika zadovoljna. S obzirom na to da nije uočena niti jedna statistički značajna razlika na nezavisnim varijablama odbacuju se H1 (*Postoji statistički značajna razlika u razini zadovoljstva ciljevima i ishodima učenja s obzirom na tip škole u kojoj predaju*) i H2 (*Postoji statistički značajna razlika u razini zadovoljstva nastavnika ciljevima i ishodima učenja s obzirom na duljinu radnog staža u školi*), a prihvaća se H3 (*Ne postoji statistički značajna razlika u razini zadovoljstva nastavnika ciljevima i ishodima učenja s obzirom na predmet koji predaju*).
- Slični rezultati dobiveni su i kod zadovoljstva nastavnim sadržajem. Naime, ispitanici su pokazali da su vrlo zadovoljni nastavnim sadržajem u svojoj nastavi, a nije uočena niti jedna statistički značajna razlika u razini zadovoljstva nastavnim sadržajem u odnosu na nezavisne varijable pa se prihvaća samo H3 (*Ne postoji statistički značajna razlika u razini zadovoljstva nastavnika nastavnim sadržajem s obzirom na predmet koji predaju*).
- U sljedećem djelu, ispitivala se razina zadovoljstva korištenjem nastavnih metoda, didaktičkih strategija i oblika rada. Dobiveni rezultati su pokazali da su nastavnici u velikoj mjeri zadovoljni ovim elementom nastavnog procesa, jer su na većinu tvrdnji zaokruživali 4 ili 5, što znači da su zadovoljni ili u potpunosti zadovoljni. Također, prihvaća se postavljena H3 jer je utvrđeno da nema statistički značajne razlike u razini zadovoljstva korištenjem nastavnih metoda, didaktičkih strategija i oblika rada niti kod

jedne varijable s obzirom na predmet koji predaju. Nije pronađena statistički značajna razlika niti kod jedne varijable s obzirom na duljinu radnog staža nastavnika, pa se odbija H2 (*Postoji statistički značajna razlika u razini zadovoljstva nastavnika korištenjem nastavnih metoda, didaktičkih strategija i oblika rada s obzirom na duljinu radnog staža u školi*). No, utvrđeno je da postoji statistički značajna razlika kod nezavisne varijable tip škole u kojoj nastavnici predaju kod jedne varijable (*zadovoljstvo primjenom verbalnih metoda u svojoj nastavi*), pa se djelomično prihvaća H1 (*Postoji statistički značajna razlika u razini zadovoljstva korištenjem nastavnih metoda, didaktičkih strategija i oblika rada s obzirom na tip škole u kojoj predaju*).

- Nadalje, utvrđeno je da su nastavnici u najmanjoj mjeri zadovoljni nastavnim medijima u svojoj nastavi, te je većina njih odgovarala na tvrdnje vezane uz njih da nije ni nezadovoljna ni zadovoljna. Isto tako, pronađena je statistički značajna razlika samo kod nezavisne varijable duljina radnog staža i to na dvjema varijablama (*zadovoljstvo kvalitetom udžbenika, radnih bilježnica i drugih materijala propisanih od strane Ministarstva te načinom na koji nastavnici sustavno prikupljaju podatke o procesu učenja i postignutoj razini kompetencija svih učenika*) pa se djelomično prihvaća postavljena H2 (*Postoji statistički značajna razlika u razini zadovoljstva nastavnika nastavnim medijima s obzirom na duljinu radnog staža u školi*).
- Etape nastavnog procesa sljedeći su element nastave koji je bio obuhvaćen u ovom istraživanju. Također je utvrđeno da su nastavnici u velikoj mjeri zadovoljni svim tvrdnjama, osim one koje se tiče njihova zadovoljstva pisanja godišnjih, mjesečnih i dnevnih priprema za nastavu. Gledajući statistički značajnu razliku, dobiveni rezultati su pokazali da ona postoji samo kod nezavisne varijable tip škole u kojoj nastavnici predaju na dvjema varijablama (*Zadovoljstvo uključivanjem roditelja u proces podrške učenju vlastite djece te organizacijom rada škole*), pa se djelomično prihvaća H1 (*Postoji statistički značajna razlika u razini zadovoljstva nastavnika etapama nastavnog procesa s obzirom na tip škole u kojoj predaju*). Nadalje, u potpunosti se prihvaća H3 (*Ne postoji statistički značajna razlika u razini zadovoljstva nastavnika etapama nastavnog procesa s obzirom na predmet koji predaju*), a odbija se H2 (*Postoji statistički značajna razlika u razini zadovoljstva nastavnika etapama nastavnog procesa s obzirom na duljinu radnog staža u školi*).
- Sljedeći dio odnosio se razredno-nastavno ozračje i razinu zadovoljstva nastavnika istim. Može se zaključiti da su nastavnici u ovom djelu, najviše zadovoljni odnosom s učenicima, a najmanje suradnjom s roditeljima te kurikularnim i kompetencijskim

pristupom u odgojno-obrazovnom sustavu. Utvrđeno je da postoji statistički značajna razlika kod nezavisnih varijabli tip škole i to na sljedećim varijablama: *zadovoljstvo uključivanjem roditelja u proces podrške učenju vlastite djece i zadovoljstvo organizacijom rada škole*, te duljina radnog staža se pokazala statistički značajnom kod sljedećih varijabli: *zadovoljstvo odazivom roditelja za sudjelovanje u raznim nastavnim i izvannastavnim aktivnosti; zadovoljstvo školskom kulturom; zadovoljstvo organizacijom rada škole*.

- U posljednjem djelu upitnika ispitivalo se nastavnika čime su najviše zadovoljni u svojoj nastavi, a čime najmanje. Naime, najveći broj nastavnika najzadovoljniji je razredno-nastavnim ozračjem, i to međusobnim odnosima i komunikacijom s učenicima. Dok je većina nastavnika na pitanje čime su najmanje zadovoljni u nastavi bila složna da se tu radi o pitanju prisutnosti medijske opreme u učionicama, broju učenika u razrednom odjelu, nastavnim planovima i programima te papirologijom koju moraju ispunjavati. Također, nastavnici su se izjasnili da bi promijenili one elemente nastave koje su ujedno izdvojili kao one kojima su najmanje zadovoljni u nastavi. Isto tako, smatraju da bi kreatori obrazovne politike trebali više uključiti njih u procese donošenja odluka, s obzirom na to da smatraju da imaju jako puno korisnog i praktičnog znanja koje bi im uvelike moglo koristiti u uvođenju reforma u obrazovanju.

Na temelju rezultata provedenog istraživanja može se zaključiti da su ispitanici u velikoj mjeri zadovoljni svim elementima nastavnog procesa, bez obzira na tip škole u kojoj rade, predmet koji predaju ili duljinu radnog staža. To je ohrabrujući podatak, jer se može zaključiti da nastavnici iskazuju zadovoljstvo poslom kojim rade. Iako su pokazali zadovoljstvo, vidi se da ima mjesta za napredak odnosno uvođenje promjena. Upravo zbog toga su od velike važnosti njihovih konkretni primjeri uvođenja promjena u nastavu, a to također može poslužiti i kao polazište za neka daljnja istraživanja na tu temu.

8. POPIS SLIKA, GRAFIKONA I TABLICA

8.1. Popis slika

- Slika 1. Didaktički trokut.....3
- Slika 2. Didaktički četverokut.....4

8.2. Popis grafikona

- Grafikon 1. Tip škole u kojoj nastavnici predaju.....38
- Grafikon 2. Nastavni predmeti koji nastavnici predaju.....39
- Grafikon 3. Duljina radnog staža u školi.....40

8.3. Popis tablica

- Tablica 1. Elementi poučavanja.....14
- Tablica 2. Profesionalni identitet.....41
- Tablica 3. Zadovoljstvo zanimanjem koji sam odabrao/la.....42
- Tablica 4. Zadovoljstvo razinom motivacije za obavljanje vlastitog posla.....42
- Tablica 5. Ciljevi i ishodi učenja.....43
- Tablica 6. Sadržaj predmeta.....44
- Tablica 7. Nastavne metode, didaktičke strategije i oblici rada.....45
- Tablica 8. Zadovoljstvo primjenom verbalnih metoda u svojoj nastavi.....47
- Tablica 9. Nastavni mediji.....47
- Tablica 10. Zadovoljstvo kvalitetom udžbenika, radnih bilježnica i drugih materijala propisanih od strane Ministarstva.....49
- Tablica 11. Zadovoljstvo načinom na koji nastavnici uz pomoć medija ostvaraju propisane ishode učenja.....49
- Tablica 12. Etape nastavnog procesa.....50
- Tablica 13. Zadovoljstvo obavezom pisanja godišnjih, mjesečnih i dnevnih priprema za nastavu.....52
- Tablica 14. Zadovoljstvo načinom na koji učenici preuzimaju odgovornost za svoj rad.....52
- Tablica 15. Zadovoljstvo načinom na koji nastavnici sustavno prikupljaju podatke o procesu učenja i postignutoj razini kompetencija svih učenika.....53
- Tablica 16. Razredno-nastavno ozračje.....54
- Tablica 17. Zadovoljstvo uključivanjem roditelja u proces podrške učenju vlastite djece.....55

- Tablica 18. Zadovoljstvo organizacijom rada škole.....56
- Tablica 19. Zadovoljstvo odazivom roditelja za sudjelovanje u raznim nastavnim i izvannastavnih aktivnosti.....57
- Tablica 20. Zadovoljstvo školskom kulturom.....57
- Tablica 21. Zadovoljstvo organizacijom rada škole.....58

9. POPIS LITERATURE

1. Baranović, B. (2006). *Nacionalni kurikulum za obvezno obrazovanje u Hrvatskoj – različite perspektive*. Zagreb: Institut za društvena istraživanja.
2. Bognar, L., Matijević, M. (2001). *Didaktika*. Zagreb: Školska knjiga.
3. Borić, E. (2009). *Priručnik za nastavu istraživačka nastava prirode i društva*. Dostupno na: http://inet1.ffst.hr/_download/repository/doc._dr._sc._edita_boriC_istraZivaCka_nastava_prirode_i_druStva_%28prirucnik_za_nastavu%29.pdf
4. Borić, E. (2017). Zadovoljstvo poslom, motivacija učitelja za rad i poticanje razvoja kompetencija učenika. *Metodički ogledi*, 24 (2) 23–38. Preuzeto s: <https://hrcak.srce.hr/199982> (10.6.2019.)
5. Božić, B. (2015). Stvarno i poželjno razredno ozračje u osnovnoj školi. *Život i škola*, 1 (61), 93-100. Preuzeto s: https://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id_clanak_jezik=224181 (18.10.2018.)
6. Brajša, P. (1993). *Pedagoška komunikologija*. Zagreb: Školske novine.
7. Buljubašić-Kuzmanović, V. (2009). Kooperativno učenje kao indikator kvalitete odgoja i obrazovanja, *Život i škola*, 55 (21), 50-57. Preuzeto s: <https://hrcak.srce.hr/37081> (15.2.2019.)
8. Buljubašić-Kuzmanović, V. (2010). Socijalne kompetencije i vršnjački odnosi u školi. *Pedagogijska istraživanja*, 7 (2), 191-203. Preuzeto s: <https://hrcak.srce.hr/118097> (15.11.2018)
9. Cindrić, M. (2006). Projektna nastava i njezine primjene u nastavi fizike u osnovnoj školi. *Magistra Iadertina*, 1 (1), 33-47. Preuzeto s: <https://hrcak.srce.hr/14011>. (10.5.2019).
10. Cindrić, M., Miljković, D. i Strugar, V. (2010). *Didaktika i kurikulum*. Zagreb: IEP-D2.
11. Cowley, S. (2006). *Tajne uspješnog rada u razredu*. Zagreb: Školska knjiga.
12. Dockrell, B. (2001). Pristupi mjerenju u obrazovnom procesu. U: C.D. (ur.), *Uspješno učenje i poučavanje* (str. 283-299). Zagreb: Educa.
13. Domović, V. (2004). *Školsko ozračje i učinkovitost škole*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
14. Domović, V., Glasnović Gracin, D., Jurčec, L. (2012). Korištenje matematičkih udžbenika obzirom na spol i godine staža učitelja matematike. *Napredak*, 153 (2); 187-202. Preuzeto s: <http://hrcak.srce.hr> (10.5.2019.).
15. Domović, Vlatka i Vizek Vidović, Vlasta (2014). Uvjerenja studentica učiteljskoga fakulteta o ulozi učitelja, učenika i poučavanju. *Sociologija i prostor*, 51(3); 493–508.

- Preuzeto s: https://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id_clanak_jezik=170213 (10.8.2019).
16. Dubovicki, S., Omičević, A. (2016). Nastavne metode kao poticaj učenikovoju kreativnosti. *Život i škola*, 62 (1), 105-124. Preuzeto s: <https://hrcak.srce.hr/165108> (15.2.2019.)
 17. Džefaragić-Franca, A., Tomić, R. (2012). Kooperativno učenje u nastavi mlađih razreda osnovne škole. *Metodički obzori*, 7 (15), 101-117. Preuzeto s: https://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id_clanak_jezik=124606 (10.5.2019.)
 18. Eurydice (2018). *Continuing professional development teachers working early childhood and school education*. Preuzeto s: https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/continuing-professional-development-teachers-working-early-childhood-and-school-education-13_hr (10.5.2019.)
 19. Garmaz, J. (2006). Izazovi HNOS-a: projektna nastava u vjeronauku. *Church in the World*, 2 (41), 166-191. Preuzeto s: <https://hrcak.srce.hr/23630>. (10.5.2019).
 20. Geert, K. (2006). Teacher collaboration and collegiality as workplace conditions. A review. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52 (2006), 220-237. Preuzeto s: https://www.pedocs.de/volltexte/2011/4454/pdf/ZfPaed_2006_2_Kelchtermans_Teacher_collaboration_collegiality_D_A.pdf (10.5.2019.)
 21. Glasser, W. (2005). *Kvalitetna škola*. Zagreb: Educa.
 22. Grgin, T. (1999). *Školsko ocjenjivanje znanja*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
 23. Halusek, V. (2014). Usporedba planiranja i pripremanja za nastavni rad na različitim nivoima školovanja. *Praktični menadžment*, 1 (5), 135-140. Preuzeto s: <https://hrcak.srce.hr/134965> (15.2.2019.)
 24. <https://mzo.hr/hr/strucno-osposobljavanje-usavrsavanje-napredovanje-zaposlenika-skolskih-ustanova>
 25. Ivanković, M. i Rijevec, M. (2012). Utjecaj provođenja programa pozitivne psihologije na optimizam i razredno ozračje kod učenika četvrtog razreda osnovne škole. *Napredak*, 153 (2), 219-233. Preuzeto s: <https://hrcak.srce.hr/82872> (15.11. 2018.)
 26. Jagić, S. i Jurčić, M. (2006). Razredno nastavno ozračje i zadovoljstvo učenika nastavom. *Acta Iadertina*, 29-43 (3), Preuzeto s: <http://www.unizd.hr/Portals/41/acta%20jadertina/acta2006screen.pdf#page=35> (18.10.2018).
 27. Jelavić, F. (2008). *Didaktika*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
 28. Jesen, E. (1995). *Super nastava*. Zagreb: Educa.

29. Juričić, M. (2010). Nastavni kurikulum kao poticaj razvoju socijalnih kompetencija učenika. *Pedagogijska istraživanja*, 2 (7), 205-215. Preuzeto s: https://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id_clanak_jezik=174472 (10.5.2019).
30. Jurić, V. (1993). Školska i razredno-nastavna klima. U: Drandić, B. (Ur.), *Priručnik za ravnatelje odgojno-obrazovnih ustanova*. Zagreb: Znamen.
31. Jurić, V. (2004). *Metodika rada školskog pedagoga*. Zagreb: Školska knjiga.
32. Kantorová, J. (2009). The school climate – theoretical principles and research from the perspective of students, teachers and parents. *Odgojne znanosti*, 11 (1), 183-198. Preuzeto s: <https://hrcak.srce.hr/40015> (15.2.2019.)
33. Kayalar, F. (2016). Cross-Cultural Comparasion of Teacher's Views upon Integration and Use of Technology in Classroom. *TOJET. The Turkish Online Journal od Educational Technology*, 2 (15), 11-19. Preuzeto s: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1096412.pdf> (15.2.2019).
34. Kemp, A.T., Preston, J., Steven-Page, C., Harper, R., Dillard, B., Fylnn, J., Yamaguchi, M. (2014). Technology and Teaching: A Conversation among Faculty Regarding the Pros and Cons of Technology. *The Qualitative Report*, 6 (19), 1-23. Preuzeto s: <https://nsuworks.nova.edu/tqr/vol19/iss3/2/> (15.2.2019.)
35. Kiper, H., Mischke, W. (2008). *Uvod u opću didaktiku*. Zagreb: Educa.
36. Kolak, A. (2006). Suradnja roditelja i škole. *Pedagogijska istraživanja*, 2 (3), 123-138. Preuzeto s: https://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id_clanak_jezik=205286 (15.2.2019.)
37. Kosić, A. (2009). RODITELJI I NASTAVNICI - partneri u unapređivanju odgojno – obrazovnog procesa u osnovnoj školi. *Život i škola*, 22 (55), 227-234. Preuzeto s: <https://hrcak.srce.hr/47705> (15.2.2019.)
38. Kovač, V., Buckberger, I. (2013). Suradnja škola i vanjskih dionika. *Sociologija i prostor*, 51 (3), 523-545. Preuzeto s: <https://hrcak.srce.hr/115072> (10.5.2019.)
39. Krajnović, F. (2016). Nastavni sadržaji u kontekstu razvoja pedagoške teorije i prakse. *Život i škola*, 1 (62), 63-72. Preuzeto s: <https://hrcak.srce.hr/165103> (15.2.2019.)
40. Lavrnja, I. (1998). *Poglavlja iz didaktike*. Rijeka: Pedagoški fakultet.
41. Lukša, Ž, Vuk, S, Pongrac, N, Bendelja, D. (2014). Tehnologija u nastavi prirode i društva u osnovnoj školi. *EdBi*, 1, 27-35. Preuzeto s: <http://www.hbd-sbc.hr/wordpress/wp-content/uploads/2013/05/3-Luksa-i-sur.pdf> (10.5.2019.)

42. Maksimoić, A., Stančić, M. (2012). Nastavne metode iz perspektive nastavnika. *Metodički obzori*, 7 (14), 69-82. Preuzeto s: https://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id_clanak_jezik=117122. (15.2.2019.)
43. Margetić, N. (2013). Mišljenja učitelja/nastavnika o pravilniku o načinima, postupcima i elementima vrednovanja učenika u osnovnoj i srednjoj školi. *Napredak*, 154 (1-2), 185-199. Preuzeto s: <https://hrcak.srce.hr/138792> (15.2.2019.)
44. Marinović, M. (2014). *Nastava povijesti usmjerena prema ishodima učenja*. Zagreb: Agencija za odgoj i obrazovanje.
45. Marušić, M.V. (2013). *Sistemi obrazovanja nastavnika i modeli njihovog profesionalnog razvoja: komparativna analiza Srbije i Grčke* (Doktorska disertacija). Preuzeto s: <http://nardus.mpn.gov.rs/handle/123456789/3274?show=full> (1.6.2019.)
46. Matasić, I., Dumić, S. (2012). Multimedijске tehnike u obrazovanju. *Medijska istraživanja*, 18 (1), 143-151. Preuzeto s: <https://hrcak.srce.hr/file/127125> (15.2.2019.)
47. Matijević Šimić, D. (2011). Uloga ravnatelja u motiviranju učitelja. *Napredak*, 152 (2), 227-248. Preuzeto s: <https://hrcak.srce.hr/82735> (10.5.2019.)
48. Matijević, M. (1996). Mentorska nastava u osnovnoj školi. *Društvena istraživanja*, 1 (5), 129-145. Preuzeto s: <https://hrcak.srce.hr/32209>. (10.5.2019.)
49. Matijević, M. (1998). *Didaktičke strategije i razredno-nastavno ozračje na početku obveznoga školovanja*. Preuzeto s: <https://bib.irb.hr/datoteka/14046.SPLIT98.doc> (15.2.2019.)
50. Matijević, M. Topolovčan, T. (2017). *Multimedijaska didaktika*. Zagreb: Školska knjiga.
51. Matijević, M., Bilić, V., Opić, S. (2016). *Pedagogija za učitelje i nastavnike*. Zagreb: Školska knjiga.
52. Matijević, M., Radovanović, D. (2011). *Nastava usmjerena na učenika*. Zagreb: Školske novine.
53. Meyer, H. (2002). *Didaktika razredne kvake*. Zagreb: Educa.
54. Mitchell M, M., Bradshaw, C.P., Leaf, P.J. (2009). Student and Teacher Perceptions of School Climate: A Multilevel Exploration of Patterns of Discrepancy. *School Health*, 6 (80), 271-279. Preuzeto s: https://www.researchgate.net/publication/44697469_Student_and_Teacher_Perceptions_of_School_Climate_A_Multilevel_Exploration_of_Patterns_of_Discrepancy (15.2.2019.)

55. MZOS (2011). Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje tre opće obavezno i srednjoškolsko obrazovanje. Preuzeto s: http://mzos.hr/datoteke/Nacionalni_okvirni_kurikulum.pdf (15.2.2019.)
56. Narodne novine (2018). *Zakon o udžbenicima i drugim obrazovnim materijalima za osnovnu i srednju školu* (NN 116/2018). Preuzeto s: https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2018_12_116_2288.html (10.5.2019.)
57. Neill, S. (1994). *Neverbalna komunikacija u razredu*. Zagreb: Educa.
58. Oljača, M., Kostović, S., Kovačević, N. (2015). Samorefleksije nastavnika o profesionalnom identitetu. *Identitetu. Godišnjak Filozofskog fakulteta u Novom Sadu*, 40(2), str. 27–45.
59. Pavin, T. (2005). Percepcija kvalitete obrazovanja nastavnika i nekih aspekata nastavničke profesije iz perspektive srednjoškolskih nastavnika. U: Vizek-Vidović, V. (Ur.) *Cjeloživotno obrazovanje učitelja i nastavnika: višestruke perspektive*, Zagreb: Institut za društvena istraživanja, 126-168.
60. Pavin, T., Rijavec, M., Miljević-Riđički, R. (2005.). Percepcija kvalitete obrazovanja učitelja i nastavnika i nekih aspekata učiteljske i nastavničke profesije iz perspektive osnovnoškolskih učitelja i nastavnika. U: Vizek-Vidović, V. (Ur.), *Cjeloživotno obrazovanje učitelja i nastavnika: višestruke perspektive*. Zagreb: Institut za društvena istraživanja, 95-124.
61. Pecko, L. (2015). Utjecaj problemske nastave na aktivnost učenika u nastavi prirode. *Methodological Horizons*, 22 (10), 69-88. Preuzeto s: <https://hrcak.srce.hr/154230?lang=en>. (10.5.2019.)
62. Poljak, V. (1984). *Didaktika*. Zagreb: Školska knjiga.
63. Pranjić, M. (2005). *Didaktika*. Zagreb: Goleđen marketing.
64. Relja, J. (2006). Kako se učenici osjećaju u školi. *Život i škola*, 15-16 (2006), 87-96. Preuzeto s: <https://hrcak.srce.hr/file/39459> (10.5.2019.)
65. Rijavec, M. (1997). Utjecaj ozračja na čovjekov emocionalni i socijalni razvoj. U: Bošnjak, B. i Vrgoč, H. (Ur.) *Školsko i razredno-nastavno ozračje*. Zagreb: Hrvatsko-pedagoški književni zbor, 70-75.
66. Rodek, S. (2011). Novi mediji i nova kultura učenja. *Napredak*, 152 (1), 9-28. Preuzeto s: <https://hrcak.srce.hr/82749> (15.2.2019.)
67. Rosić, V. (1999). Nastavnik – čimbenik kvalitete odgoja i obrazovanja. U: Rosić, V. (Ur.) *Nastavnik – čimbenik kvalitete odgoja i obrazovanja*, Rijeka: Filozofski fakultet u Rijeci, 1-9.

68. Roskos, K., Neuman, S. (2011). The classroom environment: First, Last, and Always. *Reading teacher*, 2 (65), 110-114. Preuzeto s: <https://eric.ed.gov/?id=EJ961013> (15.2.2019).
69. Slavić, A., Matić, D. (2016). Strategija mentorskog rada. *Školski vjesnik*, 249-259. Preuzeto s: <https://hrcak.srce.hr/file/236249>. (10.5.2019.)
70. Spector Michael, J., Merrill David, M., Ellen, J., Bishop, M.J. (2008.) *Handbook of Research on Educational Communications and Technology*, Lawrence Erlbaum Associates: New York
71. Staničić, S. (2006a). *Menadžment u obrazovanju*. Rijeka: vlastita naklada.
72. Staničić, S. (2006b). Upravljanje ljudskim potencijalom u školstvu. *Odgojne znanosti*, 8 (2), 515-533. Preuzeto s: <https://hrcak.srce.hr/23543> (10.5.2019.)
73. Tann, S. (2001). Organizacija učenja. U: C.D. (ur.), *Uspješno učenje i poučavanje* (str. 161-177). Zagreb: Educa.
74. Terhart, E. (2001). *Metode poučavanja i učenja*. Zagreb: Educa.
75. Tomljenović, Z., Novaković, S. (2012). Integrirana nastava- projekt u izbornoj nastavi likovne kulture u osnovnoj školi. *Metodički obzori*, 1 (7), 119-134. Preuzeto s: https://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id_clanak_jezik=117130. (10.5.2019.)
76. Vidić, T. (2009). Zadovoljstvo poslom učitelja u osnovnoj školi. *Napredak* (1) 150, 7-20. Preuzeto s: <https://hrcak.srce.hr/82813> (15.12.2018).
77. Vizek Vidović, V. (2005). *Cjeloživotno obrazovanje učitelja i nastavnika: višestruke perspektive*. Zagreb: Institut za društvena istraživanja.
78. Vizek-Vidović, V., Rijavec, M., Vlahović-Štetić, V., Miljković, D. (2003). Psihologija obrazovanja. Zagreb: IEP, d.o.o.
79. Vujčić, L. (2007). Kultura odgojno–obrazovne ustanove i stručno usavršavanje učitelja. *Magistra Iadertina*, 2 (1), 91-106. Preuzeto s: <https://hrcak.srce.hr/21161> (10.5.2019.)
80. Wiersma, A. (2008). A Study of the Teaching Methods of High School History Teachers. *The social studies*. Preuzeto s: https://tccl.arcc.albany.edu/knilt/images/1/19/Teaching_Methods.pdf (25.3.2019).
81. Zrilić, S. (2010). Kvaliteta komunikacije i socijalni odnosi u razredu. *Pedagojska istraživanja*, 2 (7), 231-242. Preuzeto s: <https://hrcak.srce.hr/118096> (18.10.2018.)

10. POPIS PRILOGA

Prilog 1. Anketni upitnik

Poštovane nastavnice i poštovani nastavnici,

zovem se Julia Radoslović i studentica sam druge godine *Sveučilišnog diplomskog jednopredmetnog studija pedagogije* na Filozofskom fakultetu u Rijeci. U svrhu izrade diplomskog rada, *Zadovoljstvo nastavom kod nastavnika u gimnazijama i strukovnim školama*, provodim istraživanje kojim želim ispitati kako Vi kao nastavnici procjenjujete svoje zadovoljstvo temeljnim elementima nastavnog procesa. Ispunjavanje ankete je potpuno anonimno, a rezultati istraživanja će se koristiti samo u svrhu izrade diplomskog rada te istraživanje ni na koji način ne nanosi štetu sudionicima istraživanja i samoj ustanovi. Za ispunjavanje ove ankete bit će vam potrebno oko 10-15 minuta.

Zahvaljujem Vam na pomoći i sudjelovanju u istraživanju!

Opći podaci o ispitaniku/ispitanici

Zaokružite odgovor ili upišite podatke koji se odnose na Vas:

1. tip škole u kojoj predajete	a) gimnazija b) strukovna trogodišnja/četverogodišnja
2. predmet koji predajete	
3. duljina radnog staža u školi	

Na skali od 1 do 5 procijenite u kojoj ste mjeri zadovoljni navedenim elementima nastavnog procesa (1-označava da ste u potpunosti nezadovoljni, 2-da ste nezadovoljni, 3-da ste ni nezadovoljni ni zadovoljni, 4-da ste zadovoljni i 5-da ste u potpunosti zadovoljni).

Za svaku tvrdnju zaokružite jedan broj na skali.

PROFESIONALNI IDENTITET					
Zanimanjem koje sam odabrao/la.	1	2	3	4	5
Razinom motivacije za obavljanje svog posla.	1	2	3	4	5
Svojom posvećenosti poslu.	1	2	3	4	5
Mogućnostima daljnjeg stručnog usavršavanja.	1	2	3	4	5
Načinom na koji programi stručnog usavršavanja doprinose razvoju mojeg profesionalnog znanja i vještina.	1	2	3	4	5
CILJEVI I ISHODI UČENJA					
Definiranim ciljevima nastave.	1	2	3	4	5
Svojim znanjem za definiranje ciljeva nastave.	1	2	3	4	5
Propisanim ishodima učenja.	1	2	3	4	5
Svojim znanjem za definiranje ishoda učenja (materijalni, formativni, odgojni).	1	2	3	4	5
Realizacijom postavljenih ishoda učenja.	1	2	3	4	5

Načinom na koji sam postavljene ciljeve predstavio učenicima.	1	2	3	4	5
Svojim sposobnostima prilagodbe ishoda učenja ovisno o razvojnim mogućnostima i potrebama svakog učenika.	1	2	3	4	5
SADRŽAJ PREDMETA					
Programom predmeta koji predajem.	1	2	3	4	5
Svojom ulogom u kreiranju izvedbenog nastavnog programa.	1	2	3	4	5
Poznavanjem sadržaja predmeta koji predajem.	1	2	3	4	5
Mogućnošću i načinima osuvremenjivanja sadržaja predmeta koji predajem.	1	2	3	4	5
Mogućnošću i načinima prilagođavanja nastavnog sadržaja dobi, individualnim potrebama učenika i njihovom prethodnom iskustvu.	1	2	3	4	5
Suradnjom s učenicima prilikom planiranja sadržaja nastave.	1	2	3	4	5
Načinom na koji usvajanje nastavnog sadržaja pridonosi samoaktualizaciji učenika.	1	2	3	4	5
NASTAVNE METODE, DIDAKTIČKE STRATEGIJE I OBLICI RADA					
Primjenom verbalnih metoda u svojoj nastavi (predavanje, obrazlaganje, opisivanje, postavljanje pitanja i odgovora, diskusija/debata i slično).	1	2	3	4	5
Primjenom dokumentacijskih metoda u svojoj nastavi (rad na tekstu, korištenje udžbenika, radnih listića i slično).	1	2	3	4	5
Primjenom operacijskih metoda u svojoj nastavi (manipulativno-praktični radovi, pismeni praktični radovi, grafičko-ilustrativni radovi).	1	2	3	4	5
Primjenom demonstracijskih metoda u svojoj nastavi.	1	2	3	4	5
Mogućnostima i načinom primjene strategije projektne nastave.	1	2	3	4	5
Mogućnostima i načinom primjene strategije problemske nastave.	1	2	3	4	5
Mogućnostima i načinom primjene strategije istraživačke nastave.	1	2	3	4	5
Mogućnostima i načinom primjene strategije mentorske nastave.	1	2	3	4	5
Primjenom frontalnog oblika rada u svojoj nastavi.	1	2	3	4	5
Primjenom individualnog oblika rada u svojoj nastavi.	1	2	3	4	5
Primjenom individualiziranog oblika rada u svojoj nastavi.	1	2	3	4	5
Primjenom kooperativnih oblika rada (grupni rad, timski rad, rad u paru) u svojoj nastavi.	1	2	3	4	5
Svojim znanjem o primjeni različitih nastavnih metoda, didaktičkih strategija i oblika rada u poučavanju.	1	2	3	4	5
Izmjenom različitih metoda i oblika rada u toku svojeg nastavnog sata.	1	2	3	4	5
Prilagodbom nastavnih metoda, didaktičkih strategija i oblika rada individualiziranim potrebama učenika.	1	2	3	4	5

Suradnjom s učenicima prilikom odabira nove nastavne metode u poučavanju.	1	2	3	4	5
NASTAVNI MEDIJI					
Dostupnošću nastavnih medija u učionici.	1	2	3	4	5
Kvalitetom nastavnih medija (informatičke opreme) u učionici.	1	2	3	4	5
Kvalitetom udžbenika, radnih bilježnica i drugih materijala propisanih od strane Ministarstva.	1	2	3	4	5
Mogućnostima i načinom primjene multimedije u svojoj nastavi (vizualni, auditivni, audiovizualni).	1	2	3	4	5
Svojim znanjem o primjeni različitih nastavnih medija u nastavi.	1	2	3	4	5
Načinom na koji uz pomoć medija ostvarujem propisane ishode učenja.	1	2	3	4	5
Mogućnostima koje mi mediji pružaju za preglednost i strukturiranost sadržaja.	1	2	3	4	5
Mogućnostima koje mi upotreba različitih medija osigurava kvalitetniji proces učenja i poučavanja.	1	2	3	4	5
Načinom na koji korištenje nastavnih medija prilagođavam učenicima i njihovim interesima i potrebama.	1	2	3	4	5
ETAPE NASTAVNOG PROCESA					
Obavezom pisanja godišnjih, mjesečnih i dnevnih priprema za nastavu.	1	2	3	4	5
Načinom na koji planiram svoj nastavni sat.	1	2	3	4	5
Vlastitim strukturiranjem i organizacijom nastavnog sata.	1	2	3	4	5
Dostupnošću različitih izvora informacija na nastavnom satu.	1	2	3	4	5
Načinom na koji upravljam pozornošću učenika.	1	2	3	4	5
Načinom na koji uključujem učenike u rad.	1	2	3	4	5
Suradnjom i uključenosti učenika u nastavni sat.	1	2	3	4	5
Načinom na koji učenici preuzimaju odgovornost za svoj rad.	1	2	3	4	5
Načinom kojim sustavno prikupljam podatke u procesu učenja i postignutoj razini kompetencija kod učenika.	1	2	3	4	5
Upoznatošću učenika s ishodima učenja.	1	2	3	4	5
Načinom na koji planiram vrijeme za vrednovanje učenikovih postignuća.	1	2	3	4	5
Definiranim kriterijima ocjenjivanja i strategijama ocjenjivanja koje koristim u svojem radu.	1	2	3	4	5
Načinom na koji koristim različite oblike praćenja i vrednovanja učenika.	1	2	3	4	5
Svojim znanjem o vrednovanju i ocjenjivanju učenikovih postignuća te o smanjivanju pogrešaka u ocjenjivanju.	1	2	3	4	5

Načinom na koji uzimam u obzir postignute rezultate učenika s ciljem poduzimanja odgovarajućih aktivnosti za poboljšanje nastave/učenja.	1	2	3	4	5
RAZREDNO – NASTAVNO OZRAČJE					
Izgledom svoje učionice.	1	2	3	4	5
Rasporedom klupa u učionici.	1	2	3	4	5
Uspostavljenim odnosom sa svojim učenicima.	1	2	3	4	5
Načinom na koji potičem razvoj socijalne i emocionalne kompetencije kod učenika.	1	2	3	4	5
Načinom na koji iskazujem pozitivne, ugodne i optimistične stavove prema učenicima.	1	2	3	4	5
Načinom na koji nastojim pokazati poštovanje i pružiti potporu svojim učenicima.	1	2	3	4	5
Svojim komunikacijskim kompetencijama (verbalnim i neverbalnim).	1	2	3	4	5
Svojim znanjem o prepoznavanju neverbalnih znakova u razredu.	1	2	3	4	5
Načinom na koji rješavam nesuglasice ili konflikte u razredu.	1	2	3	4	5
Poštivanjem pravila ponašanja u razredu.	1	2	3	4	5
Načinom na koji učenici komuniciraju sa mnom.	1	2	3	4	5
Međusobnim odnosima među učenicima.	1	2	3	4	5
Općenitom suradnjom s roditeljima.	1	2	3	4	5
Uključivanjem roditelja u procesu podrške učenju vlastite djece.	1	2	3	4	5
Odazivom roditelja za sudjelovanje u raznim nastavnim i izvannastavnim aktivnostima.	1	2	3	4	5
Općenitom suradnjom sa stručnim suradnicima i ravnateljem škole.	1	2	3	4	5
Općenitom suradnjom s vanjskim stručnjacima (npr. stručnjaci iz gospodarstva, nastavnici iz drugih škola).	1	2	3	4	5
Općenitom suradnjom s kolegama – nastavnicima iz vlastite škole.	1	2	3	4	5
Školskom kulturom koja vlada u školi.	1	2	3	4	5
Organizacijom rada škole (rad u smjenama, raspored nastave i slično).	1	2	3	4	5
Smjernicama koje daje Ministarstvo i Agencija.	1	2	3	4	5
Kurikularnim i kompetencijskim pristupom u odgojno-obrazovnom sustavu.	1	2	3	4	5

Molim Vas ukratko odgovorite na sljedeća pitanja:

1. Kojim aspektom nastave ste najviše zadovoljni i zašto?

2. Kojim aspektom nastave ste najmanje zadovoljni i zašto?

3. Koje biste promjene odmah uveli u nastavu i što biste poručili kreatorima obrazovnih politika s ciljem unapređenja nastavnog procesa?

*Ukoliko ste zainteresirani za rezultate istraživanja, molim Vas da mi se javite na adresu e-pošte:
jradoslovic@student.uniri.hr*