

Prema postpandemijskom obrazovanju: kako osnažiti sustav odgoja i obrazovanja?

Edited book / Urednička knjiga

Publication status / Verzija rada: **Published version / Objavljena verzija rada (izdavačev PDF)**

Publication year / Godina izdavanja: **2022**

Permanent link / Trajna poveznica: <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:186:128763>

Download date / Datum preuzimanja: **2025-01-05**



Repository / Repozitorij:

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

Urednice: Anita Zovko, Nena Vukelić i Ivana Miočić

Prema postpandemijskom obrazovanju:

kako osnažiti sustav
odgoja i obrazovanja?



Prema postpandemijskom obrazovanju: kako osnažiti sustav odgoja i obrazovanja?

Urednice:
Prof. dr. sc. Anita Zovko
Dr. sc. Nena Vukelić
Dr. sc. Ivana Miočić

Sveučilište u Rijeci, Filozofski fakultet
Rijeka, 2022.

Izdavač:

Sveučilište u Rijeci, Filozofski fakultet
Sveučilišna avenija 4
51000 Rijeka

Za izdavača:

Prof. dr. sc. Aleksandar Mijatović

Urednice:

Prof. dr. sc. Anita Zovko
Dr. sc. Nena Vukelić
Dr. sc. Ivana Miočić

Lektura za hrvatski jezik:

Izv. prof. dr. sc. Mihaela Matešić

Lektura za engleski jezik:

Vedrana Baretić, mag. educ. philol. angl. et croat.

Grafičko oblikovanje:

Valentina Beg, dipl. diz.

ISBN (elektroničko izdanje): 978-953-361-080-1

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

Izdavanje monografije sufinancirali su: Odsjek za pedagogiju Filozofskoga fakulteta u Rijeci i Filozofski fakultet u Rijeci.



Sadržaj

| | |
|--|----------|
| Uvod | 1 |
| 1. Kako možemo (iz)graditi učinkovito i otporno odgojno-obrazovno okruženje? | 4 |
| BEYOND INDIVIDUAL CHALLENGES: ORGANISATIONAL RESILIENCE AND THE LIMITS OF RECENT EDUCATIONAL RESEARCH ON THE EFFECTS OF THE COVID-19 PANDEMIC <i>Karin Doolan</i> | 8 |
| ULOGA SUOSJEĆAJNOSTI PREMA SEBI U OBJAŠNJENJU OTPORNOSTI UČENIKA NA SVAKODNEVNI AKADEMSKI STRES <i>Josipa Mihić, Hana Gačal, Darko Roviš</i> | 30 |
| PREMA MREŽI PODRŠKE MLADIMA U RIZIKU OD PRERANOG ISPADANJA IZ ODGOJNO-OBRAZOVNOG SUSTAVA U POSTPANDEMIJSKOM RAZDOBLJU <i>Gabrijela Ratkajec Gašević, Martina Horvat</i> | 52 |
| OSTVARIVANJE PARTICIPATIVNIH PRAVA UČENIKA U VRIJEME PANDEMIJE <i>Ivana Borić, Andrea Ćosić, Davorka Osmak Franjić</i> | 89 |
| THE ROLE AND IMPORTANCE OF THE CLASSROOM COMMUNITY IN DEVELOPING STUDENTS' RESILIENCE <i>Jana Kalin</i> | 110 |
| ANTIDRUŠTVENI ASPEKTI I VAŽNOST PEDAGOGIZACIJE DRUŠTVENIH MREŽA <i>Zlatko Miliša, Ana Čelik, Nemanja Spasenovski</i> | 129 |
| ZDRAVSTVENA PISMENOST STUDENATA: INFORMIRANOST, VJEROVANJE U LAŽNE INFORMACIJE I POVJERENJE U DOBA PANDEMIJE BOLESTI COVID-19 <i>Nena Rončević</i> | 148 |

2. Kako možemo unaprijediti *online* i *onsite* odgojno-obrazovne procese? 171

ŠTO (NI)JE IZVANREDNO OBRAZOVANJE NA DALJINU –
TERMINOLOGIJA, TIPOLOGIJA, DEFINICIJA

Maja Drvodelić 177

READINESS OF PRIMARY SCHOOL STUDENTS FOR THE REALIZATION OF
ONLINE LEARNING DURING THE COVID-19 PANDEMIC

Jovana Dakić 195

NASTAVA TEHNIČKE KULTURE NA DALJINU TIJEKOM PANDEMIJE
BOLESTI COVID-19 – SMJERNICE ZA BUDUĆNOST

Stjepan Kovačević, Damir Purković, Jozo Pivac 212

METODIČKO OBLIKOVANJE *ONLINE* NASTAVE PRIRODE I DRUŠTVA
TIJEKOM PANDEMIJE BOLESTI COVID-19

Mila Bulić, Vesna Kostović-Vranješ, Petar Brkljačić 232

ANALIZA PRIMJENE NAČELA JEDNOSTAVNOG JEZIKA U ISPITNIM
PITANJIMA ZA PREDMET PRIRODA I DRUŠTVO TIJEKOM *ONLINE* NASTAVE
U PANDEMIJSKOM VREMENU

Marija Jozipović, Mirjana Lenček i Jelena Kuvač Kraljević 252

UPOTREBA DIGITALNIH MEDIJA U NASTAVI NA DALJINU TIJEKOM
PANDEMIJE BOLESTI COVID-19

Ines Blažević i Monika Dragun 276

STUDENTS' EXPERIENCES AND CHARACTERISTICS OF ONLINE TEACHING
AT THE BEGINNING OF THE COVID PANDEMIC IN CROATIA

Marina Olujić Tomazin, Ana Matić Škorić, Dora Knežević 290

„NIJE PRIRODNO LJUDSKOJ VRSTI DA BUDEMO ZA EKRANIMA TOLIKO
DUGO“ – ISKUSTVO STUDENATA OBRAZOVANJEM NA DALJINU U
VRIJEME PANDEMIJE BOLESTI COVID-19

Lucija Tomac, Nensi Nadarević i Tea Rambovsek Aleksić 316

ONLINE NASTAVA TIJEKOM PANDEMIJE BOLESTI COVID-19 – IZMEĐU
UČINKOVITOSTI I PREFERENCIJA

Bisera Jevtić, Danijela Milošević, Nevena Jevtić-Trifunović 336

STAVOVI STUDENATA UČITELJSKIH FAKULTETA O NASTAVI NA DALJINU
NA UMJETNIČKOM PODRUČJU ZA VRIJEME PANDEMIJE BOLESTI
COVID-19

Zlata Tomljenović, Svetlana Novaković, Jelena Blašković 355

AKCIJSKO ISTRAŽIVANJE U VISOKOŠKOLSKOJ NASTAVI S CILJEM
POBOLJŠANJA KVALITETE PROVOĐENJA SLOBODNOG VREMENA
STUDENATA U KORONAVIRUSNOJ PANDEMIJI

Tonča Jukić, Iskra Tomić Kaselj, Monika Ružić 376

ONLINE SURADNIČKO AKCIJSKO ISTRAŽIVANJE: DOMIŠLJATI POKUŠAJ ILI
ODRŽIVA PRAKSA?

*Mia Filipov, Katarina Mikulić, Lucija Mustač, Ivona Siladić, Tea Šteković, Ena Šveger,
Đurđica Užarević* 395

MENTORIRANJE STUDENATA SESTRINSTVA I ODGOJITELJSKOG STUDIJA
TIJEKOM PANDEMIJE BOLESTI COVID-19

Marijana Neuberg, Adrijana Višnjić-Jevtić, Martina Špoljarić 415

**3. Kako možemo osnažiti odgojno-obrazovne radnike u vremenima
promjena i kriznih situacija? 431**

INICIJALNO OBRAZOVANJE UČITELJA – IZAZOVI PANDEMIJE BOLESTI
COVID-19 I PREPORUKE ZA POSTPANDEMIJSKO RAZDOBLJE

Alena Letina, Marina Diković 433

STRUČNO USAVRŠAVANJE I PODRŠKA ODGOJNO-OBRAZOVNIM
DJELATNICIMA U PROVEDBI NASTAVE NA DALJINU

Tena Pejčić, Anita Zovko 457

SUOČAVANJE S (POST)PANDEMIJSKIM IZAZOVIMA – ŠTO MOŽEMO
NAUČITI IZ ISKUSTAVA NASTAVNIKA OSNOVNIH I SREDNJIH ŠKOLA
TIJEKOM PROVOĐENJA NASTAVE NA DALJINU?

Barbara Rončević Zubković, Martina Bažon, Rosanda Pahljina-Reinić 479

ffri

Uvod

Svjetska zdravstvena organizacija u ožujku je 2020. godine proglasila pandemiju bolesti Covid-19 uzorkovanu koronavirusom SARS-CoV-2, podcrtavši tako povijesno remećenje svakodnevnice diljem svijeta. Kao odgovor na pandemiju većina je vlada diljem svijeta proglasila potpuno zatvaranje (*lockdown*) u pokušaju suzbijanja širenja virusa, u okviru čega su zatvorene i škole. Odgojno-obrazovni sustavi diljem svijeta doživjeli su brzu i neplaniranu transformaciju radi ostvarivanja dvaju ciljeva: zaštite svih svojih dionika od zaraze te osiguravanja provedbe neometanih odgojno-obrazovnih procesa.

Posljedice zatvaranja odgojno-obrazovnih institucija koje je uslijedilo na globalnoj razini prepoznate su, između ostaloga, i kao gubici u kvaliteti odgojno-obrazovnih procesa i ishoda na svim razinama, od ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja pa do obrazovanja odraslih. Prisutni su i recentniji izazovi u pokušaju osiguravanja neometanog rada svih dionika odgojno-obrazovnih sustava u razdoblju kretanja prema postpandemijskom obrazovanju. Sve navedeno imat će vrlo vjerojatno značajan učinak i posljedice na pojedince, ali i društva u cjelini u godinama koje dolaze. Povratak odgojno-obrazovnih sustava na pretpandemijsko stanje, koje po sebi nije bilo uspješno u zadovoljavanju potreba svih odgojno-obrazovnih dionika, nije poželjna opcija.

Možemo zaključiti da je pandemija bolesti Covid-19 pružila neočekivanu priliku za preispitivanje uvriježenih pretpostavki o odgoju i obrazovanju. U svjetlu opće krize koju je izazvala pandemija, posebice kad je riječ o nužnom uvođenju nastave na daljinu, obrazovni sektor iskusio je nužnost preispitivanja vlastitih uloga, načina poticanja efikasnog učenja, ali i općeg razvoja učenika i svih dionika odgojno-obrazovnog sustava.

Konsenzus je da puki povratak na staro nije moguć i nije poželjan. Umjesto toga potrebno je – kroz preispitivanje uvriježenih pretpostavki o obrazovanju te proučavajući iskustva osiguravanja kvalitetnog obrazovanja u doba krize koju je izazvala pandemija bolesti Covid-19 – krenuti prema oblikovanju otpornog i osnaženog, ali istodobno i kvalitetnog postpandemijskog obrazovanja.

Ova je urednička monografija plod zajedničkih napora 59 autorica i autora iz Hrvatske, Slovenije i Srbije s ciljem da utvrdimo što smo iz ove krizne situacije naučili, a može osnažiti sustav odgoja i obrazovanja u budućnosti. Kada smo promišljale o naslovu publikacije, zapitale smo se što iz ovoga značajnog

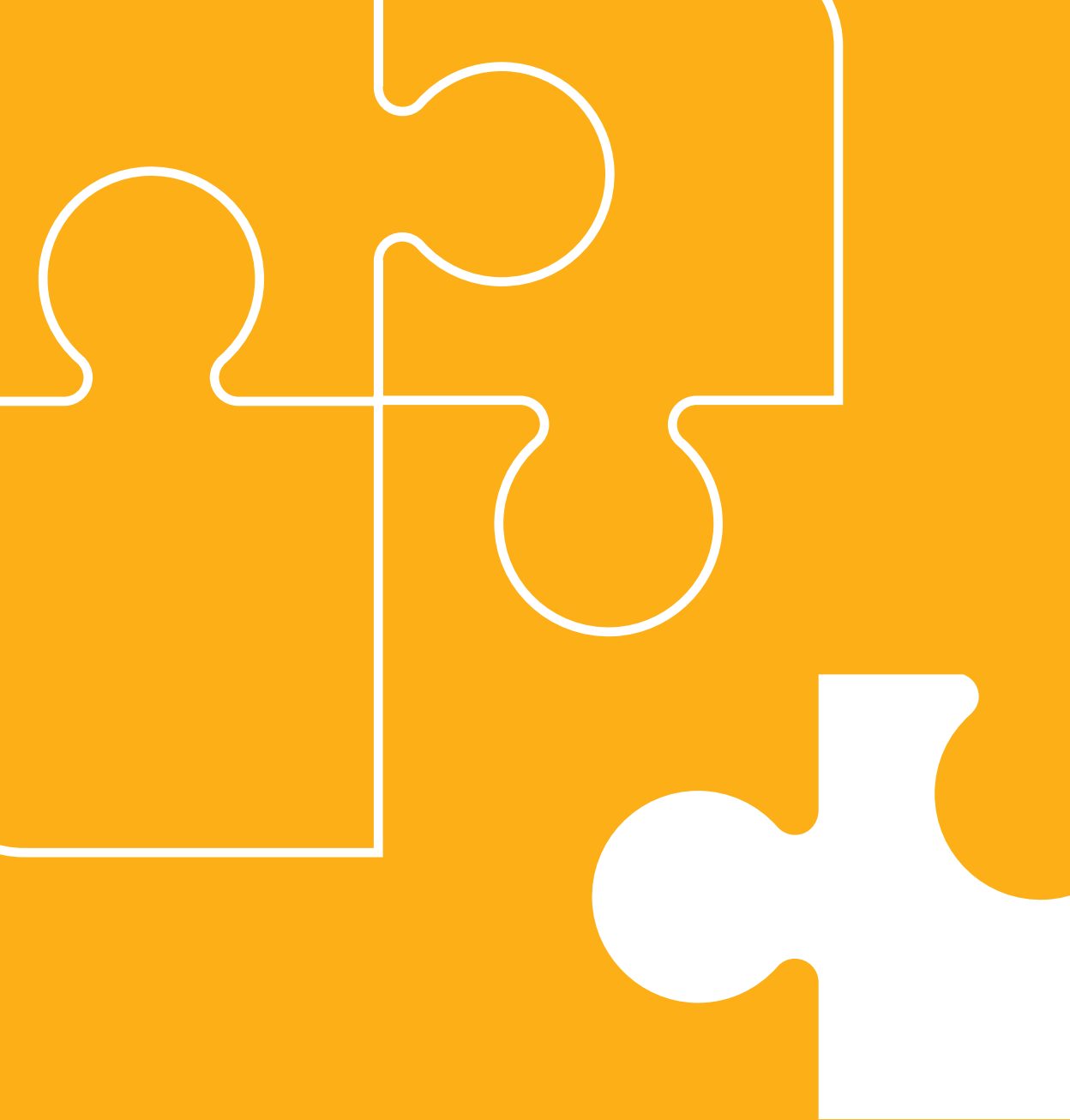
razdoblja možemo naučiti, kako se pripremiti za nove izvanredne situacije i osnažiti sve dionike odgojno-obrazovnog sustava. Neka su od ključnih pitanja na koja su autorice i autori pokušali dati odgovor u ovoj monografiji, a koja nam mogu pomoći da unaprijedimo i osnažimo odgoj i obrazovanje u postpandemijskom razdoblju:

- Kako možemo (iz)graditi učinkovito i otporno odgojno-obrazovno okruženje?
- Kako možemo unaprijediti *online* i *onsite* odgojno-obrazovne procese (nastava, učenje, poučavanje, vrednovanje, mentoriranje...)? Što možemo naučiti iz primjera dobre (ali i loše) prakse? Na koji način možemo inovirati odgojno-obrazovnu praksu?
- Kako možemo osnažiti odgojno-obrazovne radnike (njihovu profesiju, identitet, kompetencije...) u vremenima promjena i kriznih situacija?

Naši kolegice i kolege prepoznali su ovaj izazov i odgovorili na njega u 23 poglavlja posvećena proučavanju pandemijskoga i kretanju ka postpandemijskom obrazovanju. Monografija je podijeljena u tri konceptualna dijela, u kojima se kroz poglavlja s različitim tematikama, metodološkim pristupima i specifičnim uvidima pokušava dati odgovor na postavljena pitanja.

Zahvaljujemo kolegicama i kolegama koji su pridonijeli ovoj monografiji, kao autori/ce, recenzenti/ce, lektori/ce ili kritički/e prijatelji/ce.

Urednice



1 Kako možemo (iz)graditi učinkovito i otporno odgojno-obrazovno okruženje?

1. Kako možemo (iz)graditi učinkovito i otporno odgojno-obrazovno okruženje?

Pandemija bolesti Covid-19 donijela je brojne promjene u organizaciji odgojno-obrazovnih procesa te u određenoj mjeri pridonijela smanjenju učinkovitosti odgojno-obrazovnih sustava te otežanim mogućnostima za ostvarivanje ciljeva i ishoda učenja i poučavanja. Pandemija je pridonijela različitim rizičnim okolnostima u obrazovanju, kao što su primjerice opasnosti od pretjeranoga korištenja digitalnih tehnologija i društvenih mreža te pojačan akademski stres i anksioznost kod učenika i studenata, ali i nizu mnogo složenijih psihosocijalnih i ekonomskih problema, kao što su rizici od preranog napuštanja školovanja te općeg nepovjerenja u sustav obrazovanja i znanosti. U prvom dijelu ove monografije stoga težimo odgovoriti na pitanje ***Kako možemo (iz)graditi učinkovito i otporno odgojno-obrazovno okruženje?*** Temeljem znanja i iskustava stečenih istražujući sustav odgoja i obrazovanja za vrijeme pandemije nastoje se prepoznati ključni rizici koji su narušili njegovu učinkovitost i otpornost te se predlažu lekcije za budućnost.

Prvi dio monografije obuhvaća 7 poglavlja koja donose različite perspektive sagledavanja odgoja i obrazovanja u pandemijskim okolnostima, s posebnim naglaskom na koncepte otpornosti, osnaživanja, povjerenja, participacije i prevencije. Rezultati istraživanja prikazanih u ovome dijelu monografije upućuju na važnost izgradnje sigurnoga i podržavajućega odgojno-obrazovnog konteksta, koji je otporan na krizne situacije.

U poglavlju pod naslovom ***Beyond individual challenges: organisational resilience and the limits of recent educational research on the effects of the COVID-19 pandemic*** autorica **Karin Doolan** na temelju pregleda istraživanja objavljenih u utjecajnim obrazovnim časopisima 2020., 2021. i 2022. godine koja se bave učincima pandemije bolesti Covid-19 razvija argument da su dosadašnja istraživanja uvelike usredotočena na učinke pandemije na razini pojedinca (npr. učenika, učitelja, nastavnika). S druge strane, malo je podataka o tome kako je pandemija utjecala na škole kao organizacije i njihovu „mikropolitiku“ i što je pridonijelo njihovoj ranjivosti ili otpornosti.

Na tome tragu autorica zagovara proširenu verziju Pentagonova modela organizacijske otpornosti kao alata koji istraživačima i praktičarima u području obrazovnih znanosti omogućuje razmatranje unutarnje politike i dinamike škola, kao i vanjskih uvjeta koji ih oblikuju.

Josipa Mihić, Hana Gačal i Darko Roviš predstavljaju rezultate istraživanja pod naslovom ***Uloga suosjećajnosti prema sebi u objašnjenju otpornosti učenika na svakodnevni akademski stres***. U ovom radu autori istražuju odnos suosjećajnosti prema sebi i otpornosti na svakodnevni akademski stres kod srednjoškolaca, a rezultati pokazuju da je suosjećajnost prema sebi značajan prediktor otpornosti na svakodnevni akademski stres kod učenika. Autori stoga ističu važnost intervencija usmjerenih na razvoj suosjećajnosti prema sebi u osnaživanju otpornosti adolescenata na svakodnevni akademski stres kao i u promociji njihove psihološke dobrobiti u postpandemijskom obrazovanju.

Gabrijela Ratkajec Gašević i Martina Horvat u poglavlju pod naslovom ***Prema mreži podrške mladima u riziku od preranog ispadanja iz odgojno-obrazovnog sustava u postpandemijskom razdoblju*** bave se problemom ispadanja iz odgojno-obrazovnog sustava te mladima u riziku od prekida školovanja. Prikazuju se rezultati kvalitativnog istraživanja koje uključuje stručne suradnike socijalne pedagoge te mlade osobe koje su prekinule redovito školovanje ili su u riziku od prekida. Rezultati prikazuju mehanizme kojima se mladima nastojala osigurati pomoć s ciljem prevencije preranog napuštanja školovanja, s posebnim naglaskom na kontekst *online* i *onsite* izvođenja nastave za vrijeme pandemije bolesti Covid-19.

Ivana Borić, Andrea Ćosić i Davorka Osmak Franjić u poglavlju pod naslovom ***Ostvarivanje participativnih prava učenika u vrijeme pandemije*** u kontekstu (post)pandemijskih okolnosti ističu važnost razmatranja utjecaja krize uzrokovane pandemijom bolesti Covid-19 na ostvarivanje participativnih prava učenika. Autorice predstavljaju rezultate istraživanja čiji je cilj stjecanje uvida u to kako učenici doživljavaju ostvarivanje svojih participativnih prava u školama u Hrvatskoj u vrijeme pandemije, a rezultat i istraživanja upućuju na to da je pandemija nepovoljno djelovala na mogućnosti za dječju

participaciju u školama, što se očituje kroz povećani angažman učenika u uvjetima nastave na daljinu, smanjivanje komunikacije i podrške nastavnika te vrlo limitirano djelovanje vijeća učenika. U budućnosti je stoga nužno osigurati učenicima sigurno i podržavajuće okruženje za participaciju, uvažavajuće sugovornike i mogućnost utjecaja na aktivnosti i odluke.

Jana Kalin u poglavlju ***The role and importance of the classroom community in developing students' resilience*** stavlja fokus na otpornost obrazovanog sustava kroz osnaživanje razrednih zajednica. Autorica predstavlja razrednu zajednicu kao jednu od temeljnih društvenih skupina u kojoj učenici provode velik dio svojega školskog vremena te koja oblikuje kvalitetu života učenika. suočavanje s pandemijom bolesti Covid-19 značajno je utjecalo na funkcioniranje i rad razredne zajednice i razrednika te razotkrilo mnoge aspekte njihove ranjivosti. Istaknuta su pitanja osiguravanja cjelovitog razvoja pojedinca, razvoja osobnih karakteristika (kao što su samopouzdanje u suočavanju s preprekama, prilagodljivost, socijalne vještine) te važnosti izgradnje odgovarajuće mreže podrške različitih partnera unutar škole i izvan nje. Autorica argumentira ulogu i važnost planskog i sustavnog rada s razrednom zajednicom, pogotovo u smislu preventivnih i korektivnih aktivnosti koje vode razrednici i stručni suradnici.

Zlatko Miliša, Ana Čelik i Nemanja Spasenovski bave se temom ***Antidruštveni aspekti i važnost pedagogizacije društvenih mreža***. Temeljem pregleda recentne literature i rezultata istraživanja autori upućuju na to da su tijekom pandemije društvene mreže polako postale saveznik, ali i potencijalna prijetnja svim dionicima odgojno-obrazovnog sustava. Društvene mreže mladima pružaju niz prednosti, od komunikacijskih do odgojno-obrazovnih, no predstavljaju i svojevrсни rizik s obzirom na to da istraživanja upućuju na porast anksioznosti, nedostatak samopouzdanja te antisocijalna ponašanja mladih. Autori naglašavaju potrebu za razvojem novih kvalitetnih pedagoških programa prevencije kao i zahtjev za pedagogizacijom društvenih mreža.

Nena Rončević bavi se tematikom koja je slabo zastupljena u nacionalnom i u europskom okruženju, a u doba pandemije bolesti Covid-19 postaje aktualno društveno i obrazovno pitanje: zdravstvenom pismenosti. U poglavlju pod

naslovom ***Zdravstvena pismenost studenata: informiranost, vjerovanje u lažne informacije i povjerenje u doba pandemije bolesti Covid-19*** autorica predstavlja rezultate istraživanja o informiranosti studenata Sveučilišta u Rijeci o cjepivu protiv bolesti Covid-19, njihovu vjerovanju u lažne informacije te povjerenju koje imaju u razne izvore kada se informiraju o cjepivu protiv bolesti Covid-19.

BEYOND INDIVIDUAL CHALLENGES: ORGANISATIONAL RESILIENCE AND THE LIMITS OF RECENT EDUCATIONAL RESEARCH ON THE EFFECTS OF THE COVID-19 PANDEMIC ¹

Karin Doolan

University of Zadar, Department of Sociology, Croatia, kdoolan@unizd.hr

Abstract

This article is based on a review of educational research published in influential educational journals in 2020, 2021 and 2022 that engages with the effects of the COVID-19 pandemic. The review was led by the following questions: which pandemic-related themes have been examined by educational researchers, what are their main research findings, and what are their suggestions for improving practice? The main findings of the review are classified under the following themes: Troubling effects of school closures on student well-being; Struggling “proxy educators”?- caregivers during the pandemic; Teachers: the effects of the pandemic and protective factors; and, Schools as organizations – an absent research focus. Based on the review, an argument is developed that the sampled published research has largely focussed on individual-level pandemic effects, such as learner, caregiver, and teacher experiences and well-being. By contrast, we know little about how schools as organizations and their “micro-politics” have been affected by the pandemic, and what has contributed to their vulnerability or resilience. The article advocates an extended version of the Pentagon model of organisational resilience (encapsulating staff structure, school infrastructure, equipment and skills, organizational culture, finances, social relations among staff and with external collaborators, leadership, and external political, social and economic dynamics) as a promising sociological tool for educational researchers and practitioners who are interested in exploring the empirically neglected internal politics and dynamics of schools, as well as the external framework conditions shaping them ahead of, during, and following states of “rupture”.

Key words: COVID-19 pandemic; educational effects; micro-politics; organizational resilience; schools

¹ This work has been fully supported by the University of Zadar under the project number IP.01.2021.04.

Introduction: disruptive times

A “storm” (Gunnar, 2021); a major “disruption” involving “vast changes” (Alcala et al., 2021); a state of chaos and turbulence which has required “emergency teaching” and “crisis schooling” (Richmond et al., 2020): these are select characterisations of the dramatic scope and nature of the COVID-19 pandemic in relation to education. As Rao and Fisher (2021, pp. 739) have noted, global pandemics are a “shock to the system affecting every aspect of society”. Indeed, the COVID-19 pandemic has caused a worldwide upheaval for economies, healthcare systems, state intervention practices, social relations, and people’s livelihoods and well-being, magnifying pre-existing inequalities and creating new vulnerabilities between and within countries. Education has been a particularly significant dimension of society affected by the pandemic. Almost overnight, stay-at-home orders, as a policy to contain the spread of the virus, transformed formal educational provision in many countries from institution- to home-based.

Researchers across the sciences have been quick to try and document the short-term effects of the pandemic and cautiously predict its long-term effects. A brief by Else (2020) published in *Nature* notes a “flood” of coronavirus research and a growing interest in mental-health research in particular. Although valuable knowledge production is to be commended, it is also worth noting calls by authors such as Richmond et al. (2020) who, in their reflections on educational research in pandemic times, underscore the importance of reflective and critical research rather than a reinforcement of “the capitalist and colonial impulses of rapid, extractive productivity” (2020, pp. 375). Warning against a rushed research agenda, the authors embrace Tuck’s (2016) “pedagogy of pausing”, aware that there are fewer incentives in academia for scholarship that is “slower” in understanding unprecedented change and its consequences.

This article provides insight into the fairly “quick” yet valuable educational research, predominantly published in influential educational journals in 2020, 2021 and 2022, that has engaged with the impact of the

pandemic. More specifically, it considers which pandemic-related themes have been seized by educational research, the main research findings, as well as their implications for improving practice. Inspired by the concept of “organizational resilience” (Orru et al., 2021), the article in particular identifies an absence in the reviewed research when it comes to a meso-level concern: what effects has the COVID-19 pandemic had on schools as organisations and specifically what contributes to their resilience?

The article begins by considering the concept of “organizational resilience” and how it has been developed by scholars in order to explore and capture the ability of organizations to anticipate disasters, productively cope with them, and learn and grow from the experience. I then provide details on how the review of published research for this article was carried out and proceed to elaborate on the identified main research themes and findings. The overarching argument is that educational research has focussed on individual-level pandemic effects, especially learner, caregiver, and teacher well-being. We know little about how schools as organizations and their “micro-politics” have been affected and what contributed to their vulnerability or resilience. The article ends with a reflection on what the reviewed articles suggest as interventions for strengthening the educational system, as well as with suggestions for future educational research concerned with crisis contexts. To this extent, I advocate an extended version of the Pentagon model of organisational resilience as a promising sociological tool for educational researchers and practitioners who are interested in exploring the empirically neglected internal politics and dynamics of schools, as well as the external framework conditions shaping them ahead of, during, and following states of “rupture”.

Organisational resilience: a “fuzzy”, but auspicious concept?

Akin to the more general concept of “resilience”, defined at different levels of analysis from the individual to system-wide (Nix-Stevenson, 2013), “organizational resilience” has been criticized as ambiguous and “fuzzy” (Hillman and Guenther, 2021). Shaping this fuzziness, according to Hillman

and Guenther (2021), are its multiple definitions (as an outcome, process, capability, capacity, characteristic, behaviour, strategy or approach, type of performance, or a combination of these), its relation to different context-specific phenomena, its single or multi-level nature (organizational resilience as a composite of individual capabilities and actions and/or the collective level of actions such as social relationships), and its heterogeneity across organizations (different organizations having different ways of achieving resilience). Duchek (2020) has noted that although academic interest in organisational resilience has been growing, its conceptualization is “still in its infancy” (2020, pp. 216).

In an attempt to “pin down” a clearer concept of organisational resilience, Hillman and Guenther (2021) give a detailed synthesis of its varieties and offer the following definition: “Organizational resilience is the ability of an organization to maintain functions and recover fast from adversity by mobilizing and accessing the resources needed. An organization’s resilience behaviour, resilience resources and resilience capabilities enable and determine organizational resilience. The result of an organization’s response to adversity is growth and learning” (2021, pp. 31). In their integrative model, the authors break down “resilient behaviour” into acceptance of reality, conquering denial, avoidance, and embracing paradox; “resilience resources” into relational, emotional, cognitive, and structural categories; and “resilience capabilities” into anticipation and sensemaking.

For Duchek (2020, pp. 224), organisational resilience can be understood as a “meta-capability consisting of a set of organizational capabilities that allow for a successful accomplishment of the three resilience stages”. This “meta-capability” encapsulates interrelated processes: anticipation of potential threats and preparation for these, the ability to cope, and adaptation after disruption which includes reflection, learning and change. Duchek (2020) classifies resilience capabilities according to resilience stages: anticipation capabilities include the ability to observe internal and external developments, identify potential threats, and prepare for unexpected events (e.g. having recovery plans); coping capabilities enable the effective handling

of crisis situations (including accepting the problem and developing and implementing creative solutions through formal structures but also dialogic coordination practices); and adaptation capabilities include reflection, learning, and overall organizational change resulting in new norms, values, and practices. For Duchek (2020), all the stages incorporate cognitive and behavioural dimensions and rely on the following drivers of resilience: an organisation's knowledge base, its resources (time, financial, human, social capital), and its constitutive power relations (power based on expertise and shared responsibilities).

Hillman and Guenther (2021) and Duchek (2020) provide a systematic and layered appreciation of the concept of organizational resilience. However, the empirical specificities of the concept remain vague in their work. A contribution to filling this gap is made by Vakilzadeh and Haase (2021) who, on the basis of an extensive literature review, map the factors which have been identified as contributing to organizational resilience across the three resilience stages of anticipation, coping, and adaptation. Across these stages, the authors elaborate on the following "building blocks" of organizational resilience: (1) leadership (strengthening an organization's ability to anticipate a disaster; putting the organization into a new "modus operandi"; establishing new routines), (2) resources (relational: positive relationships among employees and effective communication with external collaborators; financial; technological; emotional: committed, flexible, happy employees), (3) organizational culture (involving members in governance practices, particular routines, workforce diversity – complementary skills that make it easier to cope with change), (4) resilience plans, (5) environmental scanning, (6) innovative practices, and finally, (7) learning (learning from one's own experience and that of others) and (8) organizational change management (transformative activities after overcoming adversity including cultural change) (Vakilzadeh and Haase, 2021).

Finally, Orru et al. (2021) have elaborated a sociological concept of organisational resilience to research the responses of care organisations to the COVID-19 pandemic. Like Hillman and Guenther (2021) and Duchek

(2020), Orru et al. (2021) define organisational resilience as an “ability”. However, their focus is on the coping phase, i.e. the ability of an organisation to maintain its functions despite disruptions, rather than the anticipation and adaptation phases. Building on Schiefloe’s (2011) “Pentagon model” of organisational resilience, they explore aspects of local and international non-governmental organisations that shape their ability to provide services at a crisis time. In other words, their focus is on the drivers of resilience. These are categorised under two formal aspects of organisations (structure: how they are organised, what roles exist, are there a sufficient number of employees for the required roles, what are their procedures, regulations, and working requirements) and their technology, infrastructure, and equipment (physical facilities, tools and infrastructure that members of the organisation are dependent on); three informal aspects (the “culture” of the organisation including shared knowledge and values; leadership and communication such as crucial management practices and general cooperation; and social relations and networks shaped by trust and friendships); and finally, “external framework conditions” such as networks with external actors including the local government or state institutions, and the broader national economic, political and legal context (including available funds and recognition of the importance of the organisation).

There are obvious overlaps between Vakilzadeh and Haase’s (2021) and Orru et al.’s (2021) list of “building blocks” or “drivers” of organizational resilience, although their classification of these differs at times (e.g. Vakilzadeh and Haase [2021] classify relations within organizations and with other actors together as “relational resources”, whereas Orru et al., [2021] divide them into internal relations and external networks). In terms of the coping stage, both articles identify the importance of staff profile (which includes sufficient workforce size, its diversity, and emotional well-being), organizational culture (such as a common mission and values, shared routines), infrastructure and equipment (e.g. adequate physical facilities and access to online technology), financial resources, positive social relations among staff (including feelings of solidarity and trust), positive relations with external collaborators (such as other organisations, authorities), and leadership (including experience with

crisis situations). A strength of Vakilzadeh and Haase's (2021) classification is that it also develops the "building blocks" of resilience during the anticipation and adaptation stages. On the other hand, Orru et al.'s (2021) conception of organisational resilience stands out with its elaboration of external framework conditions, including the societal recognition of the work of the organization and its broader political and economic context, since the majority of other studies problematically focus solely on the internal dynamics of organisations.

Although blending these approaches together provides quite a comprehensive lens for fleshing out the workings of organizations, at least two "warnings" need to be made. Firstly, as Ball (2012) has noted, different types of organizations have their own peculiarities which cannot be encapsulated by a prescriptive approach. He notes critically that "much analytical work on school organization has been founded upon the assumption that schools can be fitted, more or less unproblematically, into a conceptual apparatus derived from studies of factories or formal bureaucracies" (2012, pp. 7). What this suggests is that researching school settings by engaging concepts such as organizational resilience requires caution and flexibility. Secondly, the approaches reviewed largely overlook what Ball (2012) refers to as "the micro-politics" of school life. According to Ball (2012), whereas organizational science tends to be embedded in a discourse of authority, goal coherence, consensus, motivation, decision-making, and consent, a micro-political perspective seeks to uncover the power dynamics, goal diversity, ideological disputation, conflict, interests, and control. This "dark side of organizational life" (Hoyle, 1982 in Ball, 2012) seems like an apt way to consider school dynamics in crisis contexts.

Review process

For obvious reasons, research on pandemic-related effects in education is not a mature field. However, over the last two years journals have published individual articles and special issues and sections exploring these effects. This article is based on a sample of such articles published in high-impact educational journals in 2020, 2021 and 2022. The articles were read to

gain insight into which pandemic-related themes had been researched and to survey the principal findings and their implications for improving practice. Throughout the review, I was particularly interested in what can be learned about the effects the COVID-19 pandemic on schools as organizations and which organizational aspects had made them vulnerable and resilient.

The categorisation of “high-impact” publications is based on the Scimago Journal Rankings on education for 2020². Initially, the first twenty journals were selected as the sources of articles. Additionally, the journal *Educational Researcher*, placed twenty-first on the Scimago Journal Rankings, was added to the review list since it contained more articles on the pandemic than any of the other higher ranked journals³. The review included all of the articles reporting on original research, including research briefs, from these 21 journals which had in their title, abstract, or keywords the term “pandemic”. The cut-off line at 21 journals is arbitrary. However, it includes diverse journals in terms of scope (from more general publications such as the *Review of Educational Research* and the *American Educational Research Journal*, to more specific such as the *Journal of Engineering Education*, *Sociology of Education* and *Journal of Teacher Education*). The selection of articles, although by no means exhaustive of the published educational research related to the pandemic, also covers diverse topics. However, diversity was lacking with regard to geographic scope. The majority of the reviewed research published in these journals is from the US. This is not surprising since out of the 21 journals with the highest impact factor, all but six are published in the US. The other six journals are all published in the UK; this dominance of US and UK education journals extends to the first 53 journals ranked. In order to add a perspective from the European “periphery”, I also included articles examining the effects of the pandemic in a Croatian educational setting, published in 2021, in a

² These journals are also listed in Web of Science.

³ The following journals were included: *Review of Educational Research*, *Journal of the Learning Sciences*, *Journal of Engineering Education*, *Developmental Review*, *Educational Evaluation and Policy Analysis*, *American Educational Research Journal*, *Review of Research in Education*, *Sociology of Education*, *Research Synthesis Methods*, *Journal of Teacher Education*, *Educational Research Review*, *Science Education*, *Internet and Higher Education*, *Strategic Organization*, *Child Development*, *Exceptional Children*, *Journal of Research in Science Teaching*, *Journal of Educational and Behavioral Statistics*, *Computers and Education*, *Language Learning*, *Educational Research*.

special issue of the journal *Društvena istraživanja* (*Social Research*). This was a pragmatic choice in terms of knowledge of language. In total, 31 articles were reviewed. Information about their research focus, research setting, sample, method(s) of data collection, main findings, and implications for practice were coded. The main themes, identified inductively, were categorized under four main headings: Troubling effects of school closures on student well-being; Struggling “proxy educators”?- caregivers during the pandemic; Teachers: the effects of the pandemic and protective factors; Schools as organizations – an absent research focus. Though a limitation of this review process is that it only covers a small sample of educational research on the effects of the pandemic, the review does provide certain key insights into this emergent, timely field of study.

Key themes, findings, and implications

Troubling effects of school closures on student well-being

As Hastings et al. (2021) summarised it, during the COVID-19 pandemic children and young people’s lives were disrupted by the loss of the structure provided by educational institutions, fears about possible infection, social isolation from others, financial pressures on families, and parents juggling work and full-time childcare. Therefore, one of the key themes identified in the reviewed literature are the projected or identified effects of the pandemic and in particular school closures on the academic, emotional, and, to a lesser extent, social well-being of students. McCoy et al. (2021), for example, use secondary data from 196 countries, collected before the pandemic, to simulate the possible effects of early childhood care and education (ECCE) service closures, with a focus on developmental and learning outcomes. The authors conclude that the disruption will have large and “lasting negative consequences for young children around the world” (McCoy et al. 2021, pp. 894), highlighting the equity dimension of their analyses: the closure of ECCE services is expected to widen existing inequalities along the lines of household income, gender, urbanicity, disability, and refugee status. The authors reflect on the decision to close down the ECCE services suggesting

such policy decisions should take into account negative developmental, learning, and economic consequences. In the event of closure, the authors call for developmentally appropriate remote-learning programmes and services (e.g. family-friendly apps) that support caregivers in providing “warm, stimulating care, while also ensuring their own mental health and financial security” (McCoy et al. 2021, pp. 896).

Like McCoy et al. (2021), Kuhfeld et al. (2020) provide projections of COVID-19 related learning loss based on existing data from the USA on summer learning loss and absenteeism research. Alongside a disclaimer that “forecasting is inherently speculative” (ibid., pp. 561), their projections show that students’ learning gains in primary and secondary education are expected to be markedly lower than under typical conditions (and more so for mathematics than reading). A particular risk factor for smaller learning gains is attending a poorer school in which students are more likely not to have received remote instruction or did not have the technology required to access remote instruction. Issues of equity and the modality of instruction during the pandemic are also the focus of Camp and Zamarro’s (2021) USA-based research, which identified a racial gap in students’ mode of attendance. Specifically, although most school-age children were engaged in fully remote or hybrid learning during the observed period of the pandemic, non-white students were less likely to attend school in-person when compared to white students. The authors explain this on the basis of certain individual factors including perceived COVID-19 risk, but also institutional factors: attending a private school increased the probability of attending in-person since private schools largely remained opened for in-person learning. Kuhfeld et al. (2020) conclude with recommendations on how to support student recovery, including the proposal that teachers should assess students in order to understand where they are academically, coordinate where to start instruction, set ambitious but obtainable learning goals, care for their students’ social-emotional well-being, and organize “acceleration” programs. Camp and Zamarro (2021) also emphasize remediation efforts, as well as the importance of investments in quality remote teaching.

Learning engagement of university students in a South Korean context, and the factors shaping it either positively or negatively, is the focus of Heo et al.'s (2022) study. According to their analyses, learning engagement (including a feeling that what one is doing in class is worthwhile) is significantly predicted by self-efficacy, effort regulation, and time and study environment management. The authors argue that students should be supported in becoming more competent in self-regulated learning, and particularly highlight the need for instructors to be “in tune” with their students’ mental state. They highlight that depression among college students affects their learning engagement, and suggest that interventions should be developed in educational institutions to tackle mental health problems (including discussion forums and effective information dissemination).

Mental health also features centrally in Živčić-Bećirević et al.'s (2021) study of the sources of stress for higher education students in Croatia during the pandemic. According to their findings, the most prominent sources of stress were the consequences of lockdown on student lives, such as being isolated from friends and not being able to engage in free time activities. Academic demands were a further source of stress for students, including (for some) having to conduct educational activities in home settings that were inadequate for learning. Family-related challenges (not having much privacy in the home or tense relationships in the family) were also identified as significant sources of stress. Coulombe and Yates’ (2021) research also addresses the mental health of adolescents, but relates it to a protective factor: parent-child attachment security. Their key finding is that the adolescents who reported more secure attachment relationships showed smaller-than-expected increases in mental health symptoms during the COVID-19 pandemic. An implication of their study is that interventions promoting the well-being of adolescents should consider the quality of parent-adolescent relationships in terms of young people’s feelings of security and safety.

As the previous studies exemplify, research on the effects of the pandemic has examined the implications of the pandemic broadly and institutional closure specifically on learning outcomes and well-being.

The latter was also explored by Krishnakumar et al. (2022) who, based on interviews with university students, identified the following relational and individual factors as conducive for students to “thrive” during online learning due to COVID-19: relationships with others (sense of camaraderie; emphatic understanding; personal bonds with professors), building and sharing knowledge through interactions (peer-to-peer learning), perceptions of experiential learning (access to learning opportunities and resources; future orientation; reframing learning experiences), and individual behaviours (self-regulated learning; engagement; motivation; autonomy and control). Relationships with others and the importance of peer-to-peer learning were also noted in Magana et al.’s (2021) study on the educational effects of cooperative learning pedagogy. According to the authors, nurturing cooperative learning, which includes applying social skills such as communication and conflict management, and requiring students to agree on the strategies for solving a particular problem, contribute to providing students with a learning experience comparable to a traditional in-person mode.

A general conclusion from the review of articles on the effects of the pandemic and school closure on students can be summarised with the main conclusion of Duckworth et al.’s (2021) study: students who attended school remotely reported lower levels of social (e.g. feeling like they fit in), emotional (e.g. feeling good about life overall), and academic well-being (e.g. finding classes interesting and believing they could succeed in class). However, the authors also note that some students may not have been adversely affected by remote instruction and that there may have been those who actually benefitted from it. In terms of the latter, Krishnakumar et al. (2022), for example, found that some of the engineering students they interviewed felt that they had developed new skills due to the transition to on-line learning. Similarly, Ristić Dedić and Jokić (2021), in their examination of how elementary school pupils in Croatia experienced remote teaching and learning, found that the pupils tended to evaluate it as less favourable compared to classroom practices; however, there was also a small cluster of pupils for whom it was more favourable.

Struggling “proxy educators”? — caregivers during the pandemic

As Davis et al. (2020) noted, school closures due to COVID-19 required parents and other caregivers to take up the unexpected role of “proxy educators”. Due to this demanding role, and previous well-established findings regarding the relationship between poor child outcomes and parent psychological distress (Steimle et al., 2021), it is not surprising that several articles published in the reviewed journals engaged with the mental health effects of the pandemic on parents and other caregivers, the factors that mediate these effects, and how they impact children. Hastings et al. (2021), for instance, found in their study of lower income Jordanian and Syrian families that children’s positive psychosocial adjustment was predicted by the extent to which mothers felt they had been able to cope adaptively during the first three months of the pandemic. Adaptive coping measures included the maintenance of routines and schedules, managing technology use, fostering family connection, and utilizing religion as a source of comfort. Suggested interventions based on the research include incorporating information and resources about the importance of routine for children in pandemic-specific public health campaigns, as well as guidelines on age-appropriate technology use. The authors also suggest that fostering children’s self-regulation capacities may “bolster family functioning under pervasive and chronic stressors like this pandemic” (Hastings et al., 2021). Similarly, Neubauer et al. (2021) advocate for autonomy-supportive parenting based on their research, which showed that such behaviour, including taking the child’s perspective, avoiding controlling language, and offering meaningful choices where possible, was associated with child well-being.

The child-caregiver relationship is also explored by Davis et al. (2020). Drawing on panel data from the US National Panel Study of the coronavirus pandemic, their study shows that parents with children who struggled with distance learning experienced elevated symptoms of mental health distress. The authors recommend that mental health resources, such as counselling, should be provided to parents and that schools check-in with parents and caregivers during school closure in order to discuss how their children are

coping and whether supplemental learning resources are required. The authors end their article by expressing concern for the possible negative effects of parents' poor mental health on their children's academic success. Similarly, Pitchik et al. (2021) and Gustafsson et al. (2021) express concern for caregivers' emotional health in the context of its consequences for child development. Gustafsson et al. (2021) found that during the pandemic pregnant women and those with children up to 6 months old reported elevated rates of depression compared to pre-pandemic cohorts. Notably, higher rates of depression were identified among women with less social support. Pitchik et al. (2021), drawing on a rural Bangladeshi context very different from the American one Gustafsson et al. (2021) examined, also identify certain risk factors for caregivers' mental health and caring practices. Specifically, they focus on the effects of pandemic-related loss of employment and food insecurity. The authors found that primary caregivers were more likely to experience symptoms of depression if they lived in families that experienced more food insecurity and loss of household income. This was more likely among the caregivers in low-income families. In order to address this concern, Gustafsson et al. (2021), as well as authors such as Steimle et al. (2021), advocate for the importance of financial and food assistance programmes for low-income families, as well as family mental health services.

In general, the research articles summarized above tell a story of caregiver struggle during the pandemic and school closure. However, one research article stands out in this respect. Alcalá et al. (2021), drawing on interviews conducted with Yucatec Mayan rural women in Mexico, suggest that there may be a cultural aspect to this struggle. According to these authors, the overall well-being of Yucatec Mayan children and their families, despite their poverty levels, seemed less at risk than the overall well-being of middle-class European-American children in the US during the pandemic. Explanations for this conclusion centre around the concepts of autonomy, belonging, and family work. Alcalá et al. (2021) argue that Yucatec Mayan children tend to be in charge of organizing most of their activities. They are embedded in interactions with extended family and make contributions to household work. As a result, school closure did not incur major disruptions

to their lives: they continued to be responsible for how they spend their free time and do their schoolwork, continued with their usual social interactions with family members of different ages, and continued with household work. On the other hand, the European-American children in the US tend to have their time organized for them, tend to socialize with same age peers, and are required to do less in the home. In their case, the pandemic led to limited social interaction and a sharpened reliance on adults for school assignments and leisure time activities.

Teachers: the effects of the pandemic and protective factors

Whereas the majority of the identified and reviewed articles focus on the academic and emotional well-being of children and young people, followed by the mental health of their caregivers, only a few of the reviewed articles traced the effects of the pandemic on teachers. One such study was Pressley's (2021) examination of the impact of COVID-19 on teacher anxiety and burnout. He identified a high level of average teacher burnout, as well as the following predictors for teacher burnout: COVID-related anxiety; anxiety about teaching demands; anxiety communicating with parents; and insufficient administrative support. Burnout among school staff, more specifically school principals, was also taken up by Sorić et al.'s (2021) research study. The authors examined the contribution of several individual and contextual factors (including gender, age, ICT competencies, self-efficacy, school size) on school principals' emotional exhaustion in a Croatian setting. They found that having poorer ICT skills and experiencing negative emotions at work were the most important predictors and that female principals reported higher emotional exhaustion in comparison to their male counterparts. The authors list certain implications of their study, including training principals on how to respond to the emotional demands of their position and improving their ICT skills. Pressley (2021) also advocates for schools to provide clear protocols to help teachers feel safe in schools, mental health support, support with communication with parents, and guidance on instructional expectations. By examining predictors for teacher burnout relating to schools as organizations, including administrative support or

school size, these authors bring us closer to considerations of organizational resilience. However, their main focus remains at the level of individual well-being.

Schools as organizations – an absent research focus

The literature review reported in this article was guided by the following research question: what can we learn from the published research about the effects of the COVID-19 pandemic in terms of education, with a particular focus on how schools as organizations have been affected, and the protective and risk factors shaping this process? Although the reviewed research makes important contributions to our understanding of how the pandemic and related school closures influenced learners, both academically and emotionally, and to a lesser extent socially, as well as the well-being of their caregivers and teachers, the effects on schools as organizations is largely absent. One notable exception to this is Burić et al.'s (2021) study, which productively examined factors that could have had a protective role for teachers during the pandemic, such as transformational leadership. The authors draw on Diaz-Saenz's (2011, pp. 299) definition of transformational leadership as "the process by which a leader fosters group or organizational performance beyond expectation by virtue of the strong emotional attachment with his or her followers combined with the collective commitment to a higher moral cause". According to the authors,, "School principals who are transformational leaders promote cooperation among teachers to reach a common goal" (Burić et al. 2021, pp. 194), amongst other aspects. The authors found that having school principals who exhibited transformational leadership characteristics contributed positively to teacher self-efficacy as well as instructional quality. By highlighting "the collective" dimension of school life including cooperation among staff and common goals, the authors thus go beyond the micro, individual level which is the primary starting point of the majority of the other reviewed published articles.

Discussion and conclusion: How to strengthen the educational system and educational research?

Since the beginning of the pandemic, educational researchers have been examining its effects on learners, caregivers, and school staff. In this article, I have summarised a sample of these studies, by no means exhaustive, reported in high-impact educational journals in 2020, 2021 and 2022. The studies have explored the adverse effects of school closure on academic outcomes and learner emotional well-being, as well as cultural variations to this—how the mental health of caregivers has been affected by the pandemic and how this in turn affects the well-being of their children, as well as how teachers have coped during this crisis time and what has helped or hindered their experiences. In general, these articles have provided useful answers to the question of how to support learners, their caregivers, and teachers in times of crisis. One key conclusion seems to be that, if at all possible, remote teaching and learning should be avoided since most learners prefer and benefit more from in-person classes, both academically and socially (e.g. McCoy et al., 2021; Ristić Dedić and Jokić, 2021). In addition, the ability to access on-line educational provision has been identified as an equity challenge (e.g. Kuhfeld et al., 2020). Another is for quality mental health support to be organized for learners, teachers, and caregivers. In this sense, specific recommended practices include useful information dissemination, provision of helplines, and therapy sessions (e.g. Heo et al., 2022; Živčić-Bećirević et al., 2021; Davies et al., 2021; Pressley, 2021). Furthering the equity dimension of pandemic effects, the provision of financial and food assistance programmes has also been identified as a protective factor for low-income families (e.g. Gustafsson, 2021; Steimle et al., 2021). Furthermore, guidelines for caregivers on age-appropriate technology use and the importance of routine for children has been flagged as important for families more generally, and several authors have suggested the importance of strengthening learners' self-regulated learning (e.g. Hastings et al., 2021). Although research on teachers is scarce compared to research on learners in the studies reviewed, it seems that in crisis contexts like the pandemic, and remote teaching and learning in particular, teachers could benefit from practices of transformational

leadership in their schools, clear protocols to help them feel safe in schools, support with communication with parents, as well as training in ICT skills and on how to nurture progressive pedagogies on-line (e.g. Pressley 2021; Burić et al., 2021). The positive effects of cooperative learning pedagogy which nurtures social relations between learners were particularly singled out by Magana et al. (2021).

As has been noted above, these recommended interventions are useful answers to the question of how to help learners, caregivers, and teachers cope better in times of crisis. Some of these recommendations highlight the importance of organisational aspects, including leadership and positive relations among those involved in the educational process. However, what seems to be neglected is a more holistic understanding of how schools as organizations have been affected by the pandemic and what the evidence-based recommendations are for enhancing their resilience. I suggest that the concept of “organizational resilience” is a promising analytical starting point for furthering a research agenda that captures this. However, it should be treated as a flexible tool, rather than a prescription, in order to encapsulate “the peculiar nature of schools as organizations” (Ball, 2012, pp. 7). Furthermore, whereas the majority of the studies reviewed for this article report analyses of secondary data and questionnaires, with only a few drawing on interview material, exploring schools as organizations would benefit from ethnographic methods which enable capturing the layers and nuances of school life.

Leaning on the work of Vakilzadeh and Haase (2021), Orru et al.’s (2021) extended version of the “Pentagon model” of organizational resilience and Ball’s (2012) approach to “the micro-politics of the school” would draw research attention to *staff “structure.”* Accordingly, it would raise questions about whether workforce size was affected by the pandemic and, if so, how this shaped educational provision, as well as whether school staff includes a psychologist and how their presence or absence may have contributed to individual and collective resilience. An organizational resilience lens would also explore the effects of the pandemic on the work of the members of the

organization crucial for the functioning of schools and thus far neglected in research, such as cleaners and janitors. The concept would also draw attention to a *school's infrastructure, its equipment, and the skills* required for benefitting from available infrastructure and equipment (e.g. how well equipped schools were for remote teaching and learning; what demands and pressures they may have experienced in organizing their work online; whether they received any support in this sense and from whom; whether teachers had quality access to a computer and high-speed Internet; whether the school was able to provide the required technology to the learners whose families could not afford such technology; or how knowledge transfer was organized between staff members). Research starting from an organizational resilience lens would inquire about the *school's organizational culture*, how it was affected by the pandemic, and which of its aspects were more or less conducive to collective coping. This includes the school's goals and values, as well as routines. Possible changes to this are hinted at, though not researched, in Pressley's (2021, pp. 325) study: "As teachers returned to the classroom for the 2020-2021 school year, many returned to drastically different environments, routines, and instructional approaches". Research would also inquire into whether the *school's finances* had been affected and what effects this had on the functioning of school life. It would also explore *social relations/collegiality among staff* (e.g. whether staffroom dynamics and staff relations had been affected during the pandemic – did attitudes towards vaccination create short-term or long-term tensions in the staff room?; whether feelings of solidarity and trust were fore-fronted or whether there was conflict caused by the strained conditions of the pandemic), as well as *social relations among staff and external collaborators* such as parents, in trying to understand what aspects of these relations may have helped and what hindered the work and the experience of work of school staff.

Furthermore, such research would explore how *leadership* is "done" in a crisis context, including principals' experience with crisis situations and leadership style. Burić et al. (2021, pp. 183), by quoting Yukl (2013), illustrate the organizational dimension of this: "Transformational leaders motivate followers not only to fulfil their expectations, but also to perform beyond

what is expected from them by making them more aware of the importance of task outcomes and inducing them to transcend their own self-interest for the sake of the team or organization”. In terms of leadership style, Ball’s (2012) work in particular draws attention to schools as at times bureaucratic and oligarchic, and at others participative and democratic. His work on the micro-politics of the school raises questions such as how staff responded to school leadership during the pandemic. Was there dissent and opposition to certain decisions? Finally, and crucially, an organizational resilience lens would also explore how school life was shaped during the pandemic by *external political, social, and economic dynamics*. As Ball (2012) notes, a question needs to be raised about “the extent to which the internal dynamics of an organization are independent of, conditioned or determined by, outside forces” (2012, pp. 247). The relationship between the school and the relevant government and local official bodies, including the dynamics of autonomy, support and control, would be one possible avenue for research in this sense.

Over the last three years, the COVID-19 pandemic has caused major disruptions to individual well-being. The research reviewed in this article provides recommendations on how the well-being of learners, their caregivers, and teachers can be improved in future crisis contexts such as the pandemic. However, in order to answer the question of how to strengthen the educational system in times of crisis, there is a need for a research agenda whose subject is the educational institution itself, alongside a research focus which begins with the individual. At the moment, we do not know much about schools and their “micro-politics” in crisis contexts.

References

- Alcala, L., Gaskins, S., Richland, L.E. (2021). A cultural lens on Yucatec Maya families’ COVID-19 experiences. *Child Development*, 92, 851-865. <https://doi.org/10.1111/cdev.13657>
- Ball, S. (2012). *The micro-politics of the school. Towards a theory of school organisation*. Routledge.
- Burić, I., Parmač Kovačić, M., Huić, A. (2021). Transformational leadership and instructional quality during the COVID-19 pandemic: a moderated mediation analysis. *Društvena istraživanja*, 30(2), 181-202. <https://doi.org/10.5559/di.30.2.01>
- Camp, A.M., Zamarro, G. (2021). Determinants of Ethnic Differences in School Modality Choices During the COVID-19 Crisis. *Educational Researcher*, 51(1), 6-16. <https://doi.org/10.3102/0013189X211057562>

- Coulombe, B.R., Yates, T.M. (2021). Attachment security predicts adolescents' prosocial and health protective responses to the COVID-19 pandemic. *Child Development, 93*, 58-71. <https://doi.org/10.1111/cdev.13639>
- Davis, C.R., Grooms, J., Ortega, A., Rubalcaba, J.A.A., Vargas, E. (2020). Distance Learning and Parental Mental Health During COVID-19. *Educational Researcher, 50*(1), 61-64. <https://doi.org/10.3102/0013189X20978806>
- Duchek, S. (2020). Organizational resilience: a capability-based conceptualization. *Business research, 13*, 215-246. <https://doi.org/10.1007/s40685-019-0085-7>
- Duckworth, A.L., Kautz, T., Defnet, A., Satlof-Bedrick, E., Talamas, S., Lira, B., Steinberg, L. (2021). Students Attending School Remotely Suffer Socially, Emotionally, and Academically. *Educational Researcher, 50*(7), 479-482. <https://doi.org/10.3102/0013189X211031551>
- Else, H. (2020). How a torrent of COVID science changed research publishing – in seven charts. *Nature*. <https://www.nature.com/articles/d41586-020-03564-y>
- Gunnar, M.R. (2021). Not in the same boat. Commentary on COVID-19 Special Section. *Child Development, 92*, 904-906. <https://doi.org/10.1111/cdev.13650>
- Gustafsson, H.C., Young, A.S., Doyle, O., Nagel, B.J., Mackiewicz Seghete, K., Nigg, J.T., Sullivan, E.L., Graham, A.M. (2021). Trajectories of perinatal depressive symptoms in the context of the COVID-19 pandemic. *Child Development, 92*, 749-763. <https://doi.org/10.1111/cdev.13656>
- Harris, D., Larsen, M. (2019). *The effects of the New Orleans post-Katrina market-based school reforms on medium-term student outcomes*. Education Research Alliance for New Orleans.
- Hastings, P.D., Partington, L.C., Dajani, R., von Suchodoletz, A. (2021). Adrenocortical and psychosocial responses of families in Jordan to the COVID-19 pandemic. *Child Development, 92*, 798-816. <https://doi.org/10.1111/cdev.13662>
- Heo, H., Bonk, C.J., Young Doo, M. (2022). Influences of depression, self-efficacy, and resource management on learning engagement in blended learning during COVID-19. *The Internet and Higher Education, 54*, 1-11. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2022.100856>
- Hillmann, J., Guenther, E. (2021). Organizational Resilience: A Valuable Construct for Management Research? *International Journal of Management Reviews, 23*, 7-44. <https://doi.org/10.1111/ijmr.12239>
- Krishnakumar, S., Maier, T., Berdanier, C., Ritter, S., McComb, C., Menold, J. (2022). Using workplace thriving theory to investigate first-year engineering students' abilities to thrive during the transition to online learning due to COVID-19. *Journal of Engineering Education, 111*, 474-493. <https://doi.org/10.1002/jee.20447>
- Kuhfeld, M., Soland, J., Tarasawa, B., Johnson, A., Ruzek, R., Liu, J. (2020). Projecting the Potential Impact of COVID-19 School Closures on Academic Achievement. *Educational Researcher, 49*(8), 549-565. <https://doi.org/10.3102/0013189X20965918>
- Magana, A.J., Karabiyik, T., Thomas, P., Jaiswal, A., Perera, V., Dworkin, J. (2022). Teamwork facilitation and conflict resolution training in a HyFlex course during the COVID-19 pandemic. *Journal of Engineering Education, 111*, 446-473. <https://doi.org/10.1002/jee.20450>
- McCoy, D.C., Cuartas, J., Behrman, J., Cappa, C., Heymann, J., Lopez Boo, F., Lu, C., Raikes, A., Richter, L., Stein, A., Fink, G. (2021). Global estimates of the implications of COVID-19 related pre-primary school closures for children's instructional access, development, learning, and economic wellbeing. *Child Development, 92*, 883-899. <https://doi.org/10.1111/cdev.13658>
- Neubauer, A.B., Schmidt, A., Kramer, A.C., Schmiedek, F. (2021). A Little Autonomy Support Goes a Long Way: Daily Autonomy-Supportive Parenting, Child Well-Being, Parental Need Fulfillment, and Change in Child, Family, and Parent Adjustment Across the Adaptation to the COVID-19 Pandemic. *Child Development, 92*(5), 1679-1697. <https://doi.org/10.1111/cdev.13515>
- Nix-Stevenson, D. (2013). Human Response to Natural Disasters. *Sage Open, 3*(3), 1-12. <https://doi.org/10.1177/2158244013489684>

- Orru, K., Nero, K., Naevestad, T.O., Schieffeler, A., Olson, A., Airola, M., Kazemekaityte, A., Lovasz, G., Scurci, G., Ludvigsen, J., Rios Perez, D.A. (2021). Resilience in care organisations: challenges in maintaining support for vulnerable people in Europe during the Covid-19 pandemic. *Disasters*, 45(1), 48-75. <https://doi.org/10.1111/disa.12526>
- Pitchik, H.O., Tofail, F., Akter, F., Sultana, J., Shoab, AKM., Huda, T.M.N., Forsyth, J.E., Kaushal, N., Jahir, T., Yeasmin, F., Khan, R., Das, J.B., Hossain, M.K., Hasan, M.R., Rahman, M., Winch, P.J., Luby, S.P., Fernald, L.C.H. (2021). Effects of the COVID-19 pandemic on caregiver mental health and the child caregiving environment in a low-resource, rural context. *Child Development*, 92, 764-780. <https://doi.org/10.1111/cdev.13651>
- Pressley, T. (2021). Factors Contributing to Teacher Burnout During COVID-19. *Educational Researcher*, 50(5), 325-327. <https://doi.org/10.3102/0013189X211004138>
- Rao, N., Fisher, P.A. (2021). The impact of the COVID-19 pandemic on child and adolescent development around the world. *Child Development*, 92, 738-748. <https://doi.org/10.1111/cdev.13653>
- Richmond, G., Cho, C., Gallagher, H.A., He, Y., Petchauer, E. (2020). The Critical Need for Pause in the COVID-19 Era. *Journal of Teacher Education*, 71(4), 375-378. <https://doi.org/10.1177/0022487120938888>
- Ristić Dedić, Z., Jokić, B. (2021). Croatian pupils' perspectives on remote teaching and learning during the COVID-19 pandemic. *Društvena istraživanja*, 30(2), 227-247. <https://doi.org/10.5559/di.30.2.03>
- Schieffloe, P.M. (2011). *Menneskerogsamfunn*. Fagbokforlaget.
- Sorić, I., Burić, I., Penezić, Z. (2021). Personal and Contextual Factors of the Emotional Exhaustion of School Principals during the Covid-19 Pandemic. *Društvena istraživanja*, 30(2), 203-225. <https://doi.org/10.5559/di.30.2.02>
- Steimle, S., Gassman-Pines, A., Johnson, A.D., Hines, C.T., Ryan, R.M. (2021). Understanding patterns of food insecurity and family well-being amid the COVID-19 pandemic using daily surveys. *Child Development*, 92, 781-797. <https://doi.org/10.1111/cdev.13659>
- Tierney, K. (2019). *Disasters: A sociological approach*. Polity Press.
- Tuck, E. (2016). Foreword. In L. Patel (Ed.), *Decolonizing education research: From ownership to answerability* (pp. xii-xv). Routledge.
- Vakilzadeh, K., Haase, A. (2021). The building blocks of organizational resilience: a review of the empirical literature. *Continuity and Resilience Review*, 3(1), 1-21. <https://doi.org/10.1108/CRR-04-2020-0002>
- Živčić-Bećirević, I., Smojver-Ažić, S., Martinac Dorčić, T., Birovljević, G. (2021). Izvori stresa, depresivnost i akademsko funkcioniranje studenata za vrijeme pandemije COVID-19. *Društvena istraživanja*, 30(2), 291-312. <https://doi.org/10.5559/di.30.2.06>

ULOGA SUOSJEĆAJNOSTI PREMA SEBI U OBJAŠNJENJU OTPORNOSTI UČENIKA NA SVAKODNEVNI AKADEMSKI STRES

Josipa Mihić^a, Hana Gačal^b, Darko Roviš^c

^a*Sveučilište u Zagrebu, Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet; Republika Hrvatska;*
josipa.mihic@erf.unizg.hr

^b*Sveučilište u Zagrebu, Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet; Republika Hrvatska;*
hana.gacal@erf.unizg.hr

^c*Sveučilište u Rijeci, Medicinski fakultet; Nastavni zavod za javno
zdravstvo Primorsko-goranske županije; Republika Hrvatska;*
darko.rovis@uniri.hr, darko.rovis@zzjzpgz.hr

Sažetak

Tijekom posljednjih desetak godina intenzivno se istražuje konstrukt suosjećajnosti prema sebi kao i njegov odnos s različitim ishodima vezanima uz psihološku dobrobit adolescenata. Suosjećajnost prema sebi podrazumijeva podržavajući i brižan odnos prema sebi u bolnim situacijama te zauzimanje neosuđujućega stava prema sadašnjem iskustvu, svojim mislima i osjećajima (Neff, 2011). Studije provedene s adolescentima pokazale su kako je suosjećajnost prema sebi pozitivno povezana s mentalnim zdravljem, otpornošću, emocionalnom dobrobiti te zadovoljstvom životom kod adolescenata, a negativno sa simptomima stresa, anksioznosti, depresivnosti i drugih internaliziranih problema (Bluth i sur., 2016, 2017; Marsh i sur., 2018). Otpornost na svakodnevni akademski stres predstavlja sposobnost učenika da se uspješno nosi s uobičajenim akademskim izazovima i teškoćama poput izloženosti ispitnim situacijama, školskog neuspjeha i zahtjevnijih školskih zadataka (Martin i Marsh, 2008a). Cilj ovoga istraživanja bio je istražiti odnos suosjećajnosti prema sebi i otpornosti na svakodnevni akademski stres kod srednjoškolaca. Istraživanje je provedeno tijekom proljeća 2022. godine na uzorku od 1797 učenika (52.25% učenica) hrvatskih srednjih škola prosječne dobi od 15.07 godina (SD = 0.34). Suosjećajnost prema sebi procijenjena je Ljestvicom suosjećajnosti prema sebi za mlade (Neff i sur., 2021), dok je otpornost na svakodnevni akademski stres procijenjena Ljestvicom otpornosti na svakodnevni akademski stres (Martin i Marsh, 2008a). Provedena hijerarhijska regresijska analiza pokazala je kako je suosjećajnost prema sebi značajan prediktor otpornosti na svakodnevni akademski stres kod učenika te zajedno sa spolom objašnjava 37% varijabiliteta u otpornosti među učenicima. U radu je istaknut potencijal intervencija usmjerenih na razvoj

suosjećajnosti prema sebi u osnaživanju otpornosti adolescenata na svakodnevni akademski stres kao i u promociji njihove psihološke dobrobiti u postpandemijskom obrazovanju.

ključne riječi: adolescenti; akademski stres; otpornost; suosjećajnost prema sebi; školsko okruženje

Uvod

Pandemija bolesti Covid-19 kao i iskustvo potresa za dio djece i mladih predstavljali su izrazito stresna iskustva koja su imala nepoželjan utjecaj na njihovu psihološku dobrobit. Istraživanje provedeno 2021. godine (Buljan Flander i sur., 2021) s 22020 djece i mladih grada Zagreba pokazalo je da je kod 1 od 10 djece i mladih (9%) prisutna značajna anksiozna i/ili depresivna simptomatologija, koja nadilazi razinu neugodnih emocionalnih iskustava koju bismo smatrali očekivanom za dob. Svaki sedmi učenik (15%) suočava se sa značajnom razinom simptoma posttraumatskog stresa, odnosno promjena emocionalnosti i ponašanja koja se javljaju kao posljedica iskustva koje može biti opisano kao traumatično. Nije nađena razlika između učenika u osnovnim i srednjim školama, ali se pokazalo da su djevojčice u većem riziku, odnosno češće od dječaka pokazuju povišene razine anksioznosti i/ili depresivnosti i posttraumatski stres. U nacionalnom istraživanju provedenom sa 17539 srednjoškolaca 2021. godine 46.2% učenika 2. razreda srednje škole izjavilo je kako je pandemija negativno ili izrazito negativno utjecala na njihovo psihičko zdravlje (Jokić i Ristić Dedić, 2021). Školski kontekst ima značajnu ulogu u očuvanju mentalnog zdravlja i dobrobiti adolescenata. Pozitivna iskustva doživljena u školskom okruženju pridonose dobrobiti i pozitivnim razvojnim ishodima kod adolescenata (Olsson i sur., 2003). S obzirom na to da mladi tijekom dana provode znatan dio svojega vremena u školi, škola predstavlja glavni kontekst za njihov društveni i emocionalni razvoj, koji se odvija paralelno s razvojem akademskih vještina (Jones i Bouffard, 2012). Međutim, školsko okruženje zbog kontinuiranih zahtjeva može biti i dodatni izvor stresa za mlade. Akademski stres odnosi se na doživljaj mentalnog distresa koji se javlja u očekivanju neke frustracije povezane s akademskim neuspjehom (Lal, 2014). Učenici se na dnevnoj bazi suočavaju s brojnim

akademske zahtjeve kao što su provjere znanja, odgovaranje na pitanja nastavnika u razredu i pokazivanje napretka u usvajanju gradiva pojedinih školskih predmeta. Trebaju razumjeti ono što učitelj poučava, kao i ispunjavati akademska očekivanja roditelja i nastavnika (Lal, 2014). Osim toga učenici se u razdoblju adolescencije moraju nositi s biološkim i psihosocijalnim promjenama koje ih u tome razvojnem razdoblju čine osjetljivijima za razvoj emocionalnih teškoća, problema u ponašanju kao i problema psihičkog zdravlja, koji također mogu biti povezani sa sniženim funkcioniranjem u nekoj drugoj domeni, kao što je primjerice akademska (Moilanen i sur., 2010). Upravo stoga su u kontekstu očuvanja psihološke dobrobiti adolescenata akademska otpornost (engl. *academic resilience*) i otpornost na svakodnevni akademski stres (engl. *academic buoyancy*) važni konstrukti te predstavljaju zaštitne čimbenike u očuvanju dobrobiti učenika od negativnih posljedica akademskog stresa (Hirvonen i sur., 2019; af Ursin i sur., 2020).

U kontekstu hrvatskog jezika važno je razlučiti ta dva konstrukta, pa tako za *academic resilience* predlažemo upotrebu hrvatskog termina „akademska otpornost“, dok za termin *academic buoyancy* u ovome radu predlažemo termin „otpornost na svakodnevni akademski stres“. Akademska otpornost i otpornost na svakodnevni akademski stres noviji su konstrukti u obrazovnim znanostima koji se odnose na otpornost učenika koja se manifestira u akademskom kontekstu. Wang i sur. (1994) među prvima su definirali akademsku otpornost kao povećanu vjerojatnost školskog uspjeha unatoč izloženosti rizičnim čimbenicima i teškoćama uzrokovanim individualnim karakteristikama, uvjetima u okruženju i/ili ranijim iskustvima. Martin (2013) pak akademsku otpornost sagledava iz malo drugačije perspektive i definira je kao uspješno nošenje s ozbiljnim akutnim i kroničnim akademskim preprekama (primjerice siromaštvo ili kronični školski neuspjeh) koje predstavljaju visok rizik za veće akademske i razvojne neuspjehe kao što su ponavljanje razreda, otuđenje od škole te prekid obrazovanja. Otpornost na svakodnevni akademski stres Martin i Marsh (2008a) definiraju kao sposobnost učenika da se uspješno nosi s tipičnim akademskim preprekama i izazovima u tijeku uobičajenoga školskog dana. Navedene prepreke i izazovi odnose se na povremene loše ocjene, pritisak vezan za školske provjere

znanja i školske zadatke. Rizik od tih stresora relativno je malen i povezan je s manje negativnim ishodima, poput manje školske anksioznosti, povremenih negativnih interakcija s učiteljima te manja izbjegavanja školskih obaveza (Martin i Marsh, 2009). Martin i Marsh (2009) navode kako otpornost na svakodnevni akademski stres prethodi odnosno pogoduje razvoju otpornosti pred većim životnim izazovima. Akademski otpornost i otpornost na svakodnevni akademski stres dijele otprilike 35% zajedničke varijance (Martin, 2013), zadržavajući svoju specifičnost.

Otpornost na svakodnevni akademski stres odražava pozitivan, konstruktivan i prilagodljiv odgovor na navedene izazove i prepreke u svakodnevnom životu učenika (Putwain i sur., 2012). Važno je naglasiti da je taj konstrukt bitno različit od tradicionalne konceptualizacije konstrukta otpornosti koja se odnosi na relativno manji broj pojedinaca koji su pogođeni izrazitim nedaćama te unatoč tome postižu pozitivne razvojne ishode. Otpornost na svakodnevni akademski stres odražava svakodnevnu otpornost pojedinaca suočenog s relativno manjim ili slabijim stresorima, za razliku od akutnih i kroničnih te relativno snažnijih nedaća kojima se bave tradicionalne konceptualizacije otpornosti (Martin i Marsh, 2008a). Nadalje, otpornost na svakodnevni akademski stres mnogo je više proaktivan proces. Odnosi se na pojedince koji svakodnevne izvore stresa doživljavaju kao priliku za učenje i psihološki rast (Xu i Wang, 2022).

Koncept otpornosti na svakodnevni akademski stres također je blizak konstrukt čvrstoće (engl. *hardiness*) koja se pak odnosi na crtu ličnosti povezanu s dobrim podnošenjem stresa (Jafaripour i sur., 2020). Psihološka čvrstoća odnosi se na predanost rješavanju problema nasuprot udaljavanju/otuđenju, osjećaju kontrole umjesto bespomoćnosti te fokusiranju na borbu/akciju umjesto na zaokupljenost prijetnjom i strahom. U tom smislu psihološka čvrstoća snažan je moderator efekta stresa na mentalno zdravlje, važan je resurs u nošenju sa školskim stresom i povezana je s uspješnijim obavljanjem obrazovnih zadataka i nošenja sa školskim neuspjehom (Kamtsios i Karagiannopoulou, 2013). Konstrukt čvrstoće razlikuje se od otpornosti na svakodnevni akademski stres budući da crte ličnosti smatramo

teže promjenjivima, dok način na koji se nosimo s akademskim stresom možemo unaprjeđivati kroz različite intervencije (Puolakanah i sur., 2019).

Martin i Marsh (2008a) u konceptualizaciji otpornosti na akademski stres naglašavaju važnost još dva konstrukta, tzv. svakodnevnih teškoća (engl. *everydays hassles*) i suočavanja. Svakodnevne teškoće su oni izvori stresa koji se ponavljaju često ili gotovo svakodnevno te izazivaju stres manjeg intenziteta koji se ponavlja. Konstrukt otpornosti na svakodnevni akademski stres sličan je svakodnevnim teškoćama, budući da ispituje svakodnevne stresore i napore učenika u školskom kontekstu, no ipak se i razlikuje od dnevnih stresora, s obzirom na to da se istraživanja konstrukta svakodnevnih teškoća fokusiraju isključivo na stresne situacije i njihov doživljaj, odnosno, njima se ne ispituju individualni razlike u nošenju s navedenim situacijama. Kako navode isti autori, suprotno tome, konstruktom otpornosti na svakodnevni akademski stres nastoji se ispitati i to kako pojedinci odgovaraju na svakodnevne stresore s kojima su suočeni. Što se pak tiče, suočavanja, ono podrazumijeva način na koji pojedinac reagira na stresne i ometajuće transakcije s okolinom. Dva tipična načina suočavanja jesu suočavanje usmjereno na emocije i suočavanje usmjereno na problem (Lazarus i Folkman, 1984) koji ima i više sličnosti s otpornosti na svakodnevni akademski stres, s obzirom na to da se ona dominantno odnosi na kognitivna i bihevioralna nastojanja pojedinca da se nosi s problemom ili nedaćom (Martin i Marsh, 2008a).

U odnosu na spolne razlike u otpornosti na svakodnevni akademski stres nekoliko je različitih istraživanja pokazalo da mladići u usporedbi s djevojkama imaju višu razinu otpornosti na akademski stres (Datu i Yang, 2018; Martin i Marsh, 2008b). Mogući razlog u osnovi identificiranih spolnih razlika u tome je što su žene u načelu sklonije anksioznosti (Datu i Yang, 2018), koja se pokazala negativno povezana s akademskom otpornosti (Martin i Marsh, 2008a).

S obzirom na to da se otpornost na svakodnevni akademski stres odnosi na to kako doživljavamo školski stres i kako se nosimo s njime, ona bi mogla biti povezana i s konstruktom suosjećajnosti prema sebi (engl. *self-compassion*). Naime, u istraživanju koje je provedeno na uzorku studenata

u Kini, pokazalo se kako je suosjećajnost prema sebi negativno povezana i s akademskim stresom (Zhang i sur., 2016). Jednako tako istraživanja pokazuju kako intervencije usmjerene ka razvoju suosjećajnosti prema sebi pomažu razvoj otpornosti na svakodnevni akademski stres (Bidhendi i sur., 2022) kao i da suosjećajnost prema sebi djeluje kao medijator između nekih osobina ličnosti i otpornosti na svakodnevni akademski stres (Mahbod i Khormai, 2019). Odnos suosjećajnosti prema sebi i različitih ishoda vezanih uz psihološku dobrobit adolescenata intenzivno se istražuje u posljednjih desetak godina. Suosjećajnost prema sebi pomaže promociji dobrog psihološkog funkcioniranja, odnosno negativno je povezana s problemima mentalnog zdravlja. Istraživanja provedena s adolescentima, koje se smatra posebno ranjivima kad je riječ o razvoju problema mentalnog zdravlja zbog intenzivnih bioloških, kognitivnih i socijalnih promjena koje doživljavaju, pokazala su kako je suosjećajnost prema sebi negativno povezana s anksioznosti, depresivnosti i stresom (Bluth i sur., 2016, 2017; Marsh i sur., 2018), kao i socijalnom anksioznosti (Gill i sur., 2018), a pozitivno povezana s mentalnom dobrobiti (Zessin i sur., 2015).

Suosjećajnost prema sebi označava adaptivni te pozitivan emocionalni odnos pojedinca prema samome sebi pri suočavanju s teškim životnim okolnostima (Neff i McGehee, 2009), a konstrukt je proizašao iz budističke psihologije te je pozornost istraživača u društvenim znanostima počeo privlačiti na početku 21. stoljeća (Neff i Dahm, 2015). Konstrukt suosjećajnosti prema sebi može se definirati kroz tri glavne i njima tri suprotstavljene komponente: (1) ljubaznost prema sebi (engl. *self-kindness*) nasuprot samoosuđivanju (engl. *self-criticism*), (2) zajednička čovječnost (engl. *common humanity*) nasuprot izolaciji (engl. *isolation*) i (3) usredotočena svjesnost (engl. *mindfulness*) nasuprot pretjeranoj identifikaciji (engl. *overidentification*) (Neff, 2003). Ljubaznost prema sebi podrazumijeva iskazivanje brige i razumijevanja prema samome sebi umjesto da se osoba prema sebi odnosi na pretjerano osuđujući i samokritičan način. Zajednička čovječnost odnosi se na proces osvještavanja da svi ljudi doživljavaju neuspjeh, griješe i osjećaju se neadekvatnima na neki način, umjesto da se zbog vlastitih pogrešaka osjećamo izolirano. I na kraju, usredotočena

svjesnost podrazumijeva svjesnost o aktualnom trenutku i osvještavanje vlastite patnje na uravnoteženi i neosuđujući način, umjesto toga da se osoba pretjerano identificira s neugodnim emocijama koje aktualno doživljava (Neff, 2011).

Slično toj konceptualizaciji suosjećajnosti prema sebi, Putwain i sur. (2012) objašnjava kako učenici otporniji na akademski stres ne doživljavaju privremeni školski neuspjeh kao prijetnju slici o sebi i osjećaju vlastite vrijednosti upravo zato što vjeruju da se mogu brzo od toga oporaviti. Čini se kako oni problemu pristupaju s pozitivnim emocijama i očekivanjima koji im omogućuju bolje upravljanje neugodnim emocijama, upotrebu adaptivnih strategija suočavanja i posljedično osobni rast (Martin i Marsh, 2008a; Tugade i Fredrickson, 2011). U tom smislu možemo pretpostaviti kako samoadaptivni mehanizmi suosjećajnosti prema sebi pridonose razvoju otpornosti na svakodnevni akademski stres, a posljedično i općoj otpornosti.

Cilj ovoga istraživanja bio je ispitati odnos pojedinih komponenata suosjećajnosti prema sebi (ljubaznost prema sebi, samoosuđivanje, zajednička čovječnost, izolacija, usredotočena svjesnost, pretjerana identifikacija) i otpornosti na svakodnevni akademski stres kod učenika prvih razreda srednjih škola. Također, želja je bila istražiti doprinos spola te pojedinih komponenata suosjećajnosti prema sebi u objašnjenju otpornosti na svakodnevni akademski stres kod učenika. Pritom se pretpostavlja da će oni sudionici koji se izjašnjavaju da su muškog roda i oni koji imaju višu razinu suosjećajnosti prema sebi imati i višu razinu otpornosti. Uzorak učenika prvih razreda odabran je s obzirom na to da se radi o tranzicijskom razdoblju iz osnovnog u srednjoškolsko obrazovanje koje je potencijalno obilježeno pojačanim stresovima vezanima uz školu.

Metodologija istraživanja

Sudionici

U istraživanju je sudjelovalo ukupno 1797 srednjoškolaca (52.25% učenica) dobi od 14 do 17 godina starosti ($M = 15.07$, $SD = 0.34$) koji su uključeni

u prvi razred srednjoškolskog obrazovanja u nekoliko gradova u Republici Hrvatskoj. Prema mjestu škole, 45.69% učenika srednju školu je pohađalo u Zagrebu, 24.93% u Varaždinu odnosno Varaždinskoj županiji, 14.36% u Rijeci, 7.35% u Osijeku, dok je srednju školu u Splitu pohađalo 7.68% učenika. U odnosu na obrazovni program, najveći dio učenika, njih 45.79% pohađao je gimnazije, 40.85% njih četverogodišnje ili petogodišnje strukovne škole, a njih 13.36% pohađalo je trogodišnje strukovne škole. Provedba istraživanja inicijalno je planirana na reprezentativnom stratificiranom uzorku učenika gimnazija te četverogodišnjih, odnosno petogodišnjih, i trogodišnjih srednjih škola na području pet većih gradova u Hrvatskoj (Osijek, Rijeka, Split, Varaždin, odnosno Varaždinska županija, Zagreb) te je u tu svrhu napravljen plan uzorkovanja, pri čemu su prikupljeni podaci o broju upisanih učenika u prvi razred u srednjim školama na području navedenih gradova. Zatim se na području pojedinih gradova pomoću tablice slučajnih brojeva odredilo koji razredi ulaze u uzorak, i to s obzirom na vrstu škole, odnosno pohađaju li učenici gimnaziju, četverogodišnju (i petogodišnju) ili trogodišnju strukovnu školu. Shodno planiranom, kontaktirane su sve škole koje su odabrane u uzorak, no neke su škole na samom početku odbile sudjelovati u istraživanju zbog drugih istodobnih istraživanja, a dodatno su i neki roditelji odbili dati informirani pristanak da njihovo dijete sudjeluje u istraživanju. Kako je prikupljanje podataka još uvijek u tijeku, stopa odbijanja sudjelovanja u istraživanju nije poznata, pa stoga prikupljeni uzorak smatramo prigodnim.

Instrumenti

Kako bi se odgovorilo na postavljeni cilj ovoga rada, u istraživanju su korišteni:

(1) *Upitnik općih socio-demografskih podataka* formiran za potrebe ovoga istraživanja, kojim se prikupljeni podaci o spolu i dobi učenika te školi koju učenici polaze;

(2) *Ljestvica suosjećajnosti prema sebi za mlade – SPS-M* (engl. *Self-Compassion Scale for Youth; SCS-Y*, Neff i sur., 2021) korištena je kao mjera suosjećajnosti prema sebi i sastoji se od ukupno 17 čestica na koje sudionici odgovaraju uz pomoć ljestvice od pet stupnjeva o tome kako se ponašaju prema sebi u teškim trenucima (1 = „gotovo nikad“, 5 = „gotovo uvijek“).

Ljestvica sadrži šest podljestvica: ljubaznost prema sebi (primjer čestice: „Nastojim se prema sebi odnositi na brižan i podržavajući način kad prolazim kroz teško razdoblje.“), samoosuđivanje (primjer čestice: „Stvarno sam grub/a prema sebi kad napravim nešto krivo.“), zajednička čovječnost (primjer čestice: „Kad sam tužna/na ili nesretan/na, sjetim se da se i drugi ljudi ponekad tako osjećaju.“), izolacija (primjer čestice: „Kad se osjećam tužno ili potišteno, čini mi se da sam jedini/a koji/a doživljava takve osjećaje.“), usredotočena svjesnost (primjer čestice: „Kad me nešto uznemiri, pokušavam primijetiti vlastite osjećaje i ne dopustiti da me oni ponesu.“) i pretjerana identifikacija (primjer čestice: „Kad se zaista mučim s nečim, sklon/a sam osjećati da je drugim ljudima vjerojatno lakše nositi se s tim.“). Pritom se sve podljestvice sastoje od tri čestice, osim pretjerane identifikacije, koja se sastoji od dvije čestice. Rezultati na podljestvicama formirani su kao prosječne vrijednosti odgovora na pojedinim česticama, pri čemu viši rezultat označava veću vrijednost. Prethodno formiranju ukupnog rezultata na upitniku potrebno je obrnuto bodovati čestice na podljestvicama samoosuđivanja, izolacije te pretjerane identifikacije kako bi sve čestice bile oblikovane u pozitivnom smjeru. Psihometrijske karakteristike ljestvice su zadovoljavajuće, pri čemu se Cronbachovi alfa koeficijenti unutarnje konzistencije za pojedine podljestvice kreću od .66 do .77 te od .67 do .80, a za ukupni rezultat navedeni koeficijenti iznose .82 i .85 (Neff i sur., 2021);

(3) *Ljestvica otpornosti na svakodnevni akademski stres – OSAS* (engl. *The Academic Buoyancy Scale*; Martin i Marsh, 2008a) sastoji se od četiri čestice na kojima sudionici označavaju u kojoj se mjeri slažu s prezentiranim tvrdnjama pomoću ljestvice Likertova tipa od pet stupnjeva (1 = „uopće me ne opisuje“, 5 = „u potpunosti me opisuje“). Čestice te ljestvice su sljedeće: „Dobro se nosim s povremenim problemima vezanima uz školu (npr. loša ocjena, negativna povratna informacija o radu, slabiji rezultati)“; „Ne dopuštam da me stres vezan uz školu preplavi“; „Dobro se nosim s pritiskom vezanim uz školske obaveze“; te „Ne dopuštam da mi loša ocjena naruši samopouzdanje“. Ukupan rezultat na ljestvici formira se kao prosječan rezultat sume rezultata na česticama, pri čemu viši rezultat označava veću razinu otpornosti na svakodnevni akademski stres. Autori ljestvice izvještavaju o zadovoljavajućim

psihometrijskim karakteristikama ljestvice, pri čemu se Cronbachovi alfa koeficijenti unutarnje konzistencije za ukupan rezultat kreću između .80 i .82 (Martin i Marsh, 2008a).

Postupak

Istraživanje je provedeno u skladu s odredbama Etičkoga kodeksa istraživanja s djecom (Ajduković i Kolesarić, 2003), a za njegovu provedbu dobivena je suglasnost Etičkog povjerenstva Edukacijsko-rehabilitacijskog fakulteta, Ministarstva znanosti i obrazovanja te Agencije za odgoj i obrazovanje. Poziv na sudjelovanje u istraživanju s informiranim pristankom za roditelje, kao i poveznica na upitnik, poslani su na elektroničke adrese škola, odnosno stručnih suradnika, s molbom da upitnik proslijede učenicima prvih razreda koji su unutar određene škole odabrani u uzorak. Nakon dobivenog pristanka roditelja istraživanje je provedeno grupno u školskom okruženju, ali putem platforme *SurveyMonkey* tijekom ožujka i travnja 2022. godine. Učenici su upitnik ispunjavali u svojem razredu tijekom jednoga školskog sata. Sudjelovanje u istraživanju bilo je dobrovoljno i upitnik je bio anoniman, a sami sudionici svoj su pristanak dali time što su, nakon što su pročitali opću uputu, nastavili ispunjavati upitnik.

Rezultati i rasprava

S ciljem utvrđivanja odnosa i zasebnih doprinosa spola te pojedinih komponenata suosjećajnosti prema sebi (ljubavnost prema sebi, samoosuđivanje, zajednička čovječnost, izolacija, usredotočena svjesnost, pretjerana identifikacija) u objašnjenju otpornosti na svakodnevni akademski stres kod adolescenata provedena je hijerarhijska regresijska analiza te su prethodno izračunati Pearsonovi koeficijenti korelacija.

U Tablici 1 prikazani su rezultati deskriptivne analize na promatranim varijablama.

Tablica 1.*Prikaz deskriptivnih parametara analiziranih upitničkih mjera po spolu*

| Varijabla | | N | M | SD | K-S z | Asimetričnost (S.E.) | Kurtičnost (S.E.) | α (r) |
|--|---|------|------|------|-------|-------------------------|----------------------|-----------------|
| SPS-M Ljubaznost prema sebi | M | 858 | 3.22 | .89 | .12** | -.26 (.08) | .03 (.17) | .73 |
| | Ž | 939 | 3.05 | .91 | .09** | -.07 (.08) | -.31 (.16) | .81 |
| | Σ | 1797 | 3.13 | .90 | .10** | -.16 (.06) | -.19 (.12) | .78 |
| SPS-M Samoosuđivanje | M | 858 | 2.60 | .94 | .09** | .22 (.08) | -.39 (.17) | .74 |
| | Ž | 939 | 3.23 | .98 | .09** | -.07 (.08) | -.56 (.16) | .77 |
| | Σ | 1797 | 2.93 | 1.01 | .08** | .04 (.06) | -.62 (.12) | .78 |
| SPS-M Zajednička čovječnost | M | 858 | 2.87 | .93 | .13** | -.08 (.08) | -.20 (.17) | .78 |
| | Ž | 939 | 3.00 | .89 | .10** | -.07 (.08) | -.31 (.16) | .76 |
| | Σ | 1797 | 2.94 | .91 | .11** | -.08 (.06) | -.25 (.12) | .77 |
| SPS-M Izolacija | M | 858 | 2.56 | .88 | .10** | .14 (.08) | .37 (.17) | .72 |
| | Ž | 939 | 2.95 | .87 | .11** | .08 (.08) | -.22 (.16) | .70 |
| | Σ | 1797 | 2.76 | .90 | .11** | .02 (.06) | -.36 (.12) | .72 |
| SPS-M Usredotočena svjesnost | M | 858 | 3.20 | .94 | .13** | -.35 (.08) | -.05 (.17) | .78 |
| | Ž | 939 | 3.13 | .81 | .12** | -.14 (.08) | .01 (.16) | .74 |
| | Σ | 1797 | 3.16 | .87 | .12** | -.25 (.06) | -.10 (.12) | .76 |
| SPS-M Pretjerana identifikacija | M | 858 | 2.60 | 1.02 | .12** | .22 (.08) | -.54 (.17) | .78 (.63) |
| | Ž | 939 | 3.29 | 1.01 | .11** | -.20 (.08) | -.49 (.16) | .78 (.64) |
| | Σ | 1797 | 2.95 | 1.07 | .12** | -.10 (.06) | -.66 (.12) | .80 |
| Otpornost na svakodnevni akademski stres - OSAS | M | 858 | 3.66 | .97 | .11** | -.54 (.08) | -.24 (.17) | .86 |
| | Ž | 939 | 2.86 | 1.08 | .06** | .07 (.80) | -.77 (.16) | .89 |
| | Σ | 1797 | 3.24 | 1.10 | .08** | -.24 (.06) | -.76 (.12) | .89 |

** $p < .01$, Legenda: SPS-M = Ljestvica suosjećajnosti prema sebi za mlade; OSAS = Ljestvica otpornosti na akademski stres

Iz Tablice 1 vidljivo je da na upitničkim mjerama sudionici istraživanja postižu vrijednosti koje su nešto više od teorijskih prosječnih vrijednosti na navedenim mjerama. Također, vidljivo je da distribucija varijabli prema kriteriju asimetričnosti i kurtičnosti ne odstupa od normalne te su Cronbachovi

alfa koeficijenti unutarnje konzistencije navedenih mjernih instrumenata zadovoljavajući. Tablica 2 prikazuje korelacije među promatranim varijablama te je iz prikazanih rezultata vidljivo kako su spol kao i sve komponente suosjećajnosti prema sebi nisko do umjereno visoko značajno povezane s otpornošću na svakodnevni akademski stres kod učenika.

Tablica 2.

Prikaz korelacija među analiziranim varijablama

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 |
|--|---|--------|--------|-------|--------|-------|--------|--------|
| 1. Spol | - | -.10** | .32** | .07** | .22** | -.04 | .32** | -.36** |
| 2. SPS-M Ljubaznost prema sebi | | - | -.28** | .49** | -.07** | .61** | -.21** | .40** |
| 3. SPS-M Samoosuđivanje | | | - | .12** | .62** | -.04 | .73** | -.46** |
| 4. SPS-M Zajednička čovječnost | | | | - | .16** | .50** | .14** | .08** |
| 5. SPS-M Izolacija | | | | | - | .03 | .64** | -.33** |
| 6. SPS-M Usredotočena svjesnost | | | | | | - | -.05* | .27** |
| 7. SPS-M Pretjerana identifikacija | | | | | | | - | -.45** |
| 8. Otpornost na svakodnevni akademski stres – OSAS | | | | | | | | - |

** $p < .01$; * $p < .05$, Legenda: spol = 1 = mladići; 2 = djevojke

Vidljivo je da su spol i otpornost na svakodnevni akademski stres međusobno umjereno negativno povezani, što znači da mladići izvještavaju

o višoj razini otpornosti. Nadalje, što se tiče povezanosti spola i pojedinih komponenata suosjećajnosti prema sebi, spol i samoosušivanje, zajednička čovječnost, izolacija te pretjerana identifikacija pozitivno su međusobno povezani. Pritom su koeficijenti korelacija najviši za samoosušivanje i pretjeranu identifikaciju, no generalno je povezanost navedenih komponenata i spola niska, što implicira da djevojke, u usporedbi s mladićima izvještavaju o nešto višoj razini navedenih komponenata. S druge strane, spol i ljubaznost prema sebi nisko su negativno povezani, što znači da mladići izvještavaju o nešto višoj razini navedene komponente. Što se tiče povezanosti otpornosti na svakodnevni akademski stres i pojedinih komponenata suosjećajnosti prema sebi, otpornost je pozitivno povezana s ljubaznosti prema sebi, zajedničkom čovječnosti i usredotočenom svjesnosti. Pritom je pronađena umjerena povezanost otpornosti i ljubaznosti, nešto niža povezanost otpornosti i usredotočene svjesnosti te niska povezanost otpornosti i zajedničke čovječnosti, pri čemu se u slučaju posljednje navedene korelacije radi o nultoj korelaciji koja je vjerojatno značajna samo zbog velikog uzorka. Navedeni koeficijenti korelacija sugeriraju da oni učenici koji izvještavaju o višim razinama otpornosti na svakodnevni akademski stres izvještavaju i o višim razinama navedenih komponenata suosjećajnosti prema sebi. Suprotno tome, povezanost otpornosti na svakodnevni akademski stres i samoosušivanja, izolacije te pretjerane identifikacije negativna je, i to niska do umjerena. Pritom je identificirana umjereno visoka povezanost otpornosti na svakodnevni akademski stres i samoosušivanja te pretjerane identifikacije, dok je povezanost otpornosti na svakodnevni akademski stres i izolacije nešto niža. Navedeno implicira da učenici koji izvještavaju o višim razinama otpornosti na svakodnevni akademski stres izvještavaju o nižim razinama navedenih komponenata suosjećajnosti prema sebi.

Tablica 3.

Rezultati hijerarhijske regresijske analize sa spolom te komponentama suosjećajnosti prema sebi (ljubaznost prema sebi, samoosuđivanje, zajednička čovječnost, izolacija, usredotočena svjesnost, pretjerana identifikacija) kao prediktorima i otpornosti na akademski stres kao kriterijem

| Prediktori | Otpornost na svakodnevni akademski stres – OSAS | | | |
|--|---|-----------------------|-----------------------|----------|
| | 1. korak | 2. korak | 3. korak | r_{sp} |
| | β | β | β | |
| Spol | -.36** | -.22** | -.48** | -.20 |
| SPS-M Ljubaznost prema sebi | | .24** | .38** | .07 |
| SPS-M Samoosuđivanje | | -.17** | .14 | .03 |
| SPS-M Zajednička čovječnost | | -.03 | -.04 | -.01 |
| SPS-M Izolacija | | -.06* | -.05 | -.01 |
| SPS-M Usredotočena svjesnost | | .12** | -.01 | -.00 |
| SPS-M Pretjerana identifikacija | | -.15** | -.31* | -.06 |
| Spol * SPS-M Ljubaznost prema sebi | | | -.07 | -.02 |
| Spol * SPS-M Samoosuđivanje | | | -.21* | -.06 |
| Spol * SPS-M Zajednička čovječnost | | | -.00 | .00 |
| Spol * SPS-M Izolacija | | | -.02 | -.00 |
| Spol * SPS-M Usredotočena svjesnost | | | .11 | .03 |
| Spol * SPS-M Pretjerana identifikacija | | | .10 | .03 |
| | R = .36 | R = .61 | R = .61 | |
| | Rc ² = .13 | Rc ² = .37 | Rc ² = .37 | |
| | F (1, 1795) | F (7, 1789) | F (13, 1783) | |
| | = 269.368, | = 149.238, | = 81.86, | |
| | p < .01 | p < .01 | p < .01 | |

** p < .01; * p < .05 , Legenda: β – standardizirani regresijski koeficijent, r_{sp} – koeficijent semiparcijalne korelacije, R – koeficijent multiple korelacije, R² – koeficijent multiple determinacije, Rc² – korigirani koeficijent multiple determinacije, ΔR^2 – promjena u proporciji objašnjene varijance nakon uvođenja novog bloka varijabli, spol – 1 = mladići, 2 = djevojke, OSAS = Ljestvica otpornosti na akademski stres, SPS – M = Ljestvica suosjećajnosti prema sebi za mlade

U prvom koraku hijerarhijske regresijske analize uvršten je spol kao sociodemografska varijabla te kako bi se u drugom koraku ispitalo objašnjava li doprinos pojedinih komponenata suosjećajnosti prema sebi varijancu kriterija otpornosti na svakodnevni akademski stres i povrhu doprinosa spola. Varijabla spola u prvom koraku bila je statistički značajno povezana s kriterijskom varijablom otpornost na svakodnevni akademski stres ($\beta = -.36, p < .01$) te je objašnjavala 13% varijance kriterijske varijable. U drugom koraku, kao prediktorske varijable uvedene su komponente suosjećajnosti prema sebi te se njihovim uvođenjem postotak objašnjene varijance u otpornosti na svakodnevni akademski stres povećao za 24%, čime je konačnom regresijskom jednadžbom objašnjeno 37% varijance kriterija. U drugom koraku ove analize, uvođenjem prediktorskih varijabli povezanih sa suosjećajnosti prema sebi došlo je određenog smanjenja veličine regresijskoga koeficijenta spola pri čemu je spol ostao značajno povezan s kriterijskom varijablom. Sve prediktorske varijable vezane uz koncept suosjećajnosti prema sebi, osim varijable zajedničke čovječnosti, značajno pridonose objašnjenju varijance otpornosti na svakodnevni akademski stres. Najveće veličine regresijskoga koeficijenta u odnosu na navedeno utvrđene su za komponentu ljubaznosti prema sebi ($\beta = .24, p < .01$). Slijede samoosuđivanje ($\beta = -.17, p < .01$), pretjerana identifikacija ($\beta = -.15, p < .01$) te usredotočena svjesnost ($\beta = .12, p < .01$), dok je mala, ali značajna veličina regresijskoga koeficijenta utvrđena i za komponentu izolacije ($\beta = -.06, p < .05$). Komponenta suosjećajnosti prema sebi – zajednička čovječnost, nije se pokazala značajnim prediktorom otpornosti na svakodnevni akademski stres kod učenika. U trećem koraku analizirani su i interakcijski efekti koji su kreirani umnoškom spola i pojedinih komponenata suosjećajnosti prema sebi koje su prethodno centrirane. Uvođenjem interakcijskih efekata postotak objašnjene varijance kriterija povećao se samo za 0.5%. Pritom objašnjenju otpornosti na svakodnevni akademski stres značajno doprinose spol ($\beta = -.48, p < .01$), za koji je u ovom koraku utvrđen i najveći regresijski koeficijent, ljubaznost prema sebi ($\beta = .38, p < .01$), pretjerana identifikacija ($\beta = -.31, p < .05$) te interakcija spola i samoosuđivanja ($\beta = -.21, p < .05$), koja ujedno predstavlja i jedini značajni interakcijski efekt. Ova interakcija ukazuje na to

da je negativni efekt samoosušivanja snažnije izražen kod djevojaka nego kod mladića. Štoviše analiza interakcijskog efekta sugerira kako su djevojke i mladići koji ne iskazuju samoosušivanje podjednako otporni na svakodnevni akademski stres.

Na temelju tih rezultata može se zaključiti da se s obzirom na spol učenika mogu pretpostaviti viši odnosno niži rezultati na ljestvici otpornosti na svakodnevni akademski stres. Pritom učenici iskazuju više otpornosti na svakodnevni akademski stres od učenica. Moguće je da navedene spolne razlike odražavaju spolne razlike u učestalosti javljanja internaliziranih problema u ponašanju koji su u većoj mjeri zastupljeni kod djevojaka (npr. Klarin i Đerđa, 2014). Čestice kojima se mjeri otpornost na svakodnevni akademski stres ispituju i suočavanje sa stresom vezanim uz školske obveze, a navedeno iskustvo stresa nešto je što adolescenti potencijalno svakodnevno doživljavaju u školskom okruženju i što može imati utjecaj i na njihovo mentalno zdravlje. U tom smislu, dobiveni rezultati vezano za spolne razlike u otpornosti na akademski stres u korist mladića mogli bi odražavati tendenciju da se oni nose sa stresom na adaptivniji način, ili pak da su oni manje podložni doživljaju stresa. Također, nalazi istraživanja Pomerantz i suradnika (2002) pokazali su da djevojke imaju višu razinu školskog postignuća nego mladići, no one izvješćuju i o višoj razini internaliziranog distresa u školskom okruženju. Uz to djevojke su i inače predanije učenju i izvršavanju školskih obaveza (Roviš i Bezinović, 2011), više im je stalo do školskog postignuća, pa spremnije ulažu i više truda u učenje i pisanje domaćih zadaća te u druge aktivnosti koje proizlaze iz školskih odnosa i zahtjeva. U tom smislu i njihov je ulog veći, pa i povremeni povećani pritisci ili posrtaji mogu predstavljati subjektivno veće opterećenje i stres. Uz to spomenuto istraživanje utvrdilo je povezanost predanosti učenju te straha od nastavnika i reakcija roditelja, zbog čega djevojke moguće iskazuju i više osjetljivosti prema svakodnevnim školskim stresovima.

Isto tako, više otpornosti na svakodnevni akademski stres iskazuju učenici i učenice koji su skloniji imati ljubavniji odnos prema sebi kao i oni koji su manje kritični prema sebi. Navedeno je u skladu s ranijim istraživanjima

koja sugeriraju da je crta samokritičnosti povezana s različitim indikatorima akademske neprilagođenosti, kao što su smanjeni pozitivni afekt i autonomna motivacija te povećano nezadovoljstvo i kontrolirana motivacija (Vandenkerckhove i sur., 2019). Nadalje, pokazalo se i da oni adolescenti koji su samokritičniji izvještavaju i o višoj razini ispitne anksioznosti (Cunha i Paiva, 2012). S druge strane, učenici koji iskazuju brigu i razumijevanje prema sebi u trenucima neugode umjesto da se prema sebi odnose na pretjerano osuđujući i samokritičan način mogli bi se na adaptivniji način nositi s doživljajem stresa u školskom okruženju. Nadalje, učenici i učenice koji se manje identificiraju s neugodnim emocijama kada se one dogode, odnosno koji iskazuju više usredotočene svjesnosti o aktualnom trenutku te su u mogućnosti vlastitu patnju doživjeti na uravnotežen i neosuđujući način također iskazuju više otpornosti na akademski stres. Rezultati istraživanja koje je evaluiralo učinke intervencije namijenjene smanjenju stresa putem prakticiranja usredotočene svjesnosti pokazali su da je navedena intervencija imala učinke na smanjenje depresivnih simptoma i povećanje dobrobiti adolescenata uključenih u srednjoškolski obrazovni sustav (Lau i Hue, 2011), stoga ne iznenađuje da je usredotočena svjesnost pozitivno povezana s otpornosti na svakodnevni akademski stres, a pretjerana identifikacija negativno. Pristupanje školskim izazovima na nekritički i balansirani način moglo bi rezultirati adaptivnijim načinima suočavanja sa stresom u školskom kontekstu i većom razinom otpornosti na akademski stres, dok bi pretjerano identificiranje s negativnim emocijama i doživljajem neuspjeha u školi moglo rezultirati smanjenom otpornosti. Oni učenici i učenice koji se zbog svojih pogrešaka u manjoj mjeri osjećaju izolirano od drugih i ne misle kako se takve stvari događaju isključivo njima također iskazuju više otpornosti na svakodnevni akademski stres. Pokazalo se da učenici koji u školskom okruženju doživljavaju prihvaćenost pokazuju i višu razinu motiviranosti, angažiranosti i predanosti školskim zadacima, što je povezano sa školskim uspjehom učenika (Osterman, 2000). Stoga bi smanjenje doživljaja izolacije moglo povećati razinu akademske otpornosti učenika.

Pri interpretaciji dobivenih nalaza važno je imati na umu i ograničenja provedenog istraživanja. Prije svega, korišten je korelacijski nacrt istraživanja

i stoga na temelju dobivenih rezultata nije moguće donositi zaključke o kauzalnoj prirodi odnosa među proučavanim varijablama. U tu svrhu potrebna su longitudinalna istraživanja. Nadalje, uzorak istraživanja je prigodan i sastoji se od učenika prvih razreda srednje škole te je za mogućnost generalizacije nalaza potrebno provesti istraživanje na reprezentativnom uzorku ispitanika u koji bi se, prema potrebi, uključili i učenici viših razreda srednje škole kako bi se dobiveni rezultati mogli generalizirati na cjelokupnu srednjoškolsku populaciju. Isto tako, treba naglasiti kako su podaci prikupljeni isključivo metodom samoprocjene te bi za stjecanje objektivnije slike o pojavnosti promatranih konstrukata bilo poželjno u istraživanja uključiti i procjene nastavnika, roditelja te bliskih vršnjaka. Također, kako bi se ispitali potencijalni učinci pojedinih komponenata suosjećajnosti prema sebi na otpornost na svakodnevni akademski stres potrebno je provesti istraživanje čiji bi cilj bio evaluirati učinak primjene intervencije namijenjene razvoju i jačanju suosjećajnosti prema sebi na doživljaj otpornosti na svakodnevni akademski stres.

Zaključak

Dobiveni rezultati pokazali su da su spol i pojedine komponente suosjećajnosti prema sebi – ljubaznost prema sebi, samoosušivanje, izolacija, usredotočena svjesnost te pretjerana identifikacija značajni prediktori otpornosti na svakodnevni akademski stres kod učenika. Učenici muškog spola u usporedbi s učenicama te učenici koji izvještavaju o višoj razini ljubaznosti prema sebi i usredotočene svjesnosti izvještavaju i o višim razinama otpornosti na svakodnevni akademski stres, dok oni učenici koji izvještavaju o višim razinama samoosušivanja, izolacije i pretjerane identifikacije s nevoljenim aspektima sebe ili svojega života izvještavaju o nižim razinama otpornosti. Pritom su kao najsnažniji prediktori identificirani spol i ljubaznost prema sebi. Dobiveni nalazi sugeriraju da bi pojedine komponente suosjećajnosti prema sebi mogle imati zaštitni učinak, dok bi druge mogle predstavljati rizik za otpornost na svakodnevni akademski stres.

U svijetu se postupno razvijaju znanstveno utemeljene intervencije koje pridonose upravo razvoju i jačanju doživljaja suosjećajnosti prema sebi, a namijenjene su adolescentima, poput „*Friends with Yourself: A Mindful Self-Compassion Program for Teens – FWY*“ (Bluth i sur., 2016; Neff i Germer, 2013) te intervencije „*Cognitively-Based Compassion Training*“ (Kirby, 2017; Ozawa-de Silva i Dodson-Lavelle, 2011). Pilot istraživanje Bluth i sur. (2016) u kojem je sudjelovalo 34 učenika u dobi od 14 do 17 godina potvrdilo je pozitivne učinke FWY programa, poput snižene depresivnosti, anksioznosti te niže razine stresa i negativne afektivnosti koji su ostvareni nakon 6 tjedana grupnog rada s učenicima. Primjena tog programa u grupi učenika u dobi od 11 do 17 godina također se pokazala značajnim doprinosom mentalnom zdravlju djece i mladih: nakon završetka osmotjednog programa kod učenika su zabilježeni: veća otpornost, više otvorenosti prema iskustvima, povećanje zahvalnosti te niža razina stresa u odnosu na preliminarna mjerenja (Bluth i Eisenlohr-Moul, 2017). Adaptacija postojećih i/ili razvoj te implementacija znanstveno utemeljenih intervencija usmjerenih na razvoj suosjećajnosti prema sebi kod učenika u školskom okruženju može predstavljati značajan potencijal u osnaživanju otpornosti adolescenata na akademski stres kao i u promociji njihove psihološke dobrobiti, posebice u kontekstu postpandemijskog obrazovanja. S obzirom na povećane potrebe učenika u odnosu na njihovu psihološku dobrobit te odgojno-obrazovnu ulogu školskog okruženja nužno je provođenje na dokazima utemeljenih, pravovremenih, strukturiranih, dostatnih i sveobuhvatnih intervencija u školskom okruženju, poput programa osnaživanja zdravijeg i suosjećajnijeg odnosa prema sebi. Implementacija programa te vrste zahtijeva ulaganja u kompetencije stručnih suradnika škola kao potencijalnih provoditelja intervencija, ali i prije svega promjenu u paradigmi obrazovanja koje će biti snažnije usmjereno na promociju cjelovitog rasta i razvoja učenika.

Napomena: Ovaj je rad nastao u okviru znanstvenih projekata „Testiranje 5c modela pozitivnog razvoja mladih: tradicionalno i digitalno mobilno mjerenje (P.R.O.T.E.C.T.) (UIP - 2020 - 02 - 2852)“ i „Razvoj karijera mladih istraživača – izobrazba novih doktora znanosti“, koje financira Hrvatska zaklada za znanost.

Literatura

- Ajdkovič, M. i Kolesarić, V. (2003). *Etički kodeks istraživanja s djecom*. Vijeće za djecu Vlade Republike Hrvatske, Državni zavod za zaštitu obitelji, materinstva i mladeži.
- af Ursin, P., Järvinen, T. i Pihlaja, P. (2020). The role of academic buoyancy and social support in mediating associations between academic stress and school engagement in Finnish primary school children. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 65(4), 661–675. <https://doi.org/10.1080/0313831.2020.1739135>
- Bluth, K., Campo, R. A., Futch, W. S. i Gaylord, S. A. (2017). Age and Gender Differences in the Associations of Self-Compassion and Emotional Well-being in A Large Adolescent Sample. *Journal of Youth and Adolescence*, 46(4), 840–853. <http://doi.org/10.1007/s10964-016-0567-2>
- Bluth, K. i Eisenlohr-Moul, T. (2017) Response to a mindful self-compassion intervention in teens: A within-person association of mindfulness, self-compassion, and emotional well-being outcomes. *Journal of Adolescence*, 57, 108–118. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2017.04.001>
- Bluth, K., Gaylord, S., Campo, R., Mullarkey, M. i Hobbs, L. (2016). Making Friends With Yourself: A Mixed Methods Pilot Study of a Mindful Self-Compassion Program for Adolescents. *Mindfulness*, 7(2), 479–492. <http://doi.org/10.1007/s12671-015-0476-6>
- Buljan Flander, G., Mikloušić, I., Redžepi, G., Selak Bagarić, E. i Brezinščak, T. (2021). *Rezultati probira mentalnog zdravlja djece u Zagrebu*. Grad Zagreb.
- Cunha, M. i Paiva, M. J. (2012). Text anxiety in adolescents: The role of self-criticism and acceptance and mindfulness skills. *The Spanish Journal of Psychology*, 15(2), 533–543. https://doi.org/10.5209/rev_SJOP.2012.v15.n2.38864
- Datu, J. A. D. i Yang, W. (2018). Psychometric validity and gender invariance of the academic buoyancy scale in the Philippines: A construct validation approach. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 36(3), 278–283. <https://doi.org/10.1177/0734282916674423>
- Gill, C., Watson, L., Williams, C. i Chan, S. W. Y. (2018). Social anxiety and self-compassion in adolescents. *Journal of Adolescence*, 69, 163–174. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2018.10.004>
- Hirvonen, R., Yli-Kivistö, L., Putwain, D. W., Ahonen, T. i Kiuru, N. (2019). School-related stress among sixth-grade students—Associations with academic buoyancy and temperament. *Learning and Individual Differences*, 70, 100–108. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2019.01.012>
- Jafaripour, H., Qomi, M., Moslemi, Z., Mahmoudi, S. A. i Moslemi, A. (2020). The Relationship between Psychological Hardiness and Academic Enthusiasm and Vitality in Students of Arak University of Medical Sciences. *Strides in Development of Medical Education*, 17(1), e91546. <https://doi.org/10.22062/SDME.2020.91546>
- Jokić, B. i Ristić Dedić, Z. (2021). *Nacionalno praćenje učinaka pandemije bolesti COVID-19 na sustav odgoja i obrazovanja u Republici Hrvatskoj – prvi rezultati*. IDIZ – Institut za društvena istraživanja u Zagrebu.
- Jones, S. M. i Bouffard, S. M. (2012). Social and emotional learning in schools: From programs to strategies. *Social Policy Report*, 26(4), 1–33. <https://doi.org/10.1002/j.2379-3988.2012.tb00073.x>
- Kamtios, S. i Karagiannopoulou, E. (2013). Conceptualizing students' academic hardiness dimensions: A qualitative study. *European Journal of Psychology of Education*, 28(3), 807–823. <https://doi.org/10.1007/s10212-012-0141-6>
- Kirby, J. N. (2017). Compassion interventions: The programmes, the evidence, and implications for research and practice. *Psychology and Psychotherapy: Theory, Research and Practice*, 90(3), 432–455. <https://doi.org/10.1111/papt.12104>
- Klarin, M. i Đerđa, V. (2014). Roditeljsko ponašanje i problemi u ponašanju kod adolescenata. *Ljetopis socijalnog rada*, 21(2), 243–262. <http://doi.org/10.3935/ljsr.v21i2.17>
- Lal, K. (2014). Academic stress among adolescent in relation to intelligence and demographic factors. *American International Journal of Research in Humanities, Arts and Social Sciences*, 5(1), 123–129. <https://doi.org/10.1108/eb016458>
- Lau, N. S. i Hue, M. T. (2011). Preliminary outcomes of a mindfulness-based programme for Hong Kong adolescents in schools: Well-being, stress and depressive symptoms. *International Journal of Children's Spirituality*, 16(4), 315–330. <https://doi.org/10.1080/1364436X.2011.639747>

- Lazarus, R. i Folkman, S. (1984). *Stress, Appraisal, and Coping*. Springer.
- Mahbod, M. i Khormai, F. (2019). The Prediction of Academic Buoyancy Based on Personality Traits: Mediatorial Effect of Self-Compassion. *Journal of Psychology*, 18(22), 448–466.
- Martin, A. J. (2013). Academic buoyancy and academic resilience: Exploring 'everyday' and 'classic' resilience in the face of academic adversity. *School Psychology International*, 34, 488–500. <https://doi.org/10.1177/0143034312472759>
- Martin, A. J. i Marsh, H. W. (2008a). Academic buoyancy: Towards an understanding of students' everyday academic resilience. *Journal of School Psychology*, 46 (1), 53–83. <http://doi.org/10.1016/j.jsp.2007.01.002>
- Martin, A. J. i Marsh, H. W. (2008b). Workplace and academic buoyancy: Psychometric assessment and construct validity amongst school personnel and students. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 26(2), 168–184. <http://doi.org/10.1177/0734282907313767>
- Martin, A. J. i Marsh, H. W. (2009). Academic resilience and academic buoyancy: Multidimensional and hierarchical conceptual framing of causes, correlates and cognate constructs. *Oxford Review of Education*, 35(3), 353–370. <https://doi.org/10.1080/03054980902934639>
- Marsh, H. W., Lüdtke, O., Muthén, B., Asparouhov, T., Morin, A. J. S., Trautwein, U. i Nagengast, B. (2010). A new look at the big five factor structure through exploratory structural equation modeling. *Psychological Assessment*, 22(3), 471–491. <https://doi.org/10.1037/a0019227>
- Marsh, I. C., Chan, S. i MacBeth, A. (2018). Self-compassion and Psychological Distress in Adolescents—a Meta-analysis. *Mindfulness*, 9(4), 1011–1027. <http://doi.org/10.1007/s12671-017-0850-7>
- Moilanen, K. L., Shaw, D. S. i Maxwell, K. L. (2010). Developmental cascades: Externalizing, internalizing, and academic competence from middle childhood to early adolescence. *Development and Psychopathology*, 22(3), 635–653. <https://doi.org/10.1017/S0954579410000337>
- Neff, K. D. (2003). The development and validation of a scale to measure self-compassion. *Self and Identity*, 2, 223–250. <http://doi.org/10.1080/15298860390209035>
- Neff, K. D. (2011). Selfcompassion, selfesteem, and wellbeing. *Social and Personality Psychology Compass*, 5(1), 1–12. <http://doi.org/10.1111/j.1751-9004.2010.00330.x>
- Neff, K. D., Bluth, K., Tóth-Király, I., Davidson, O., Knox, M. C., Williamson, Z. i Costigan, A. (2021). Development and validation of the Self-Compassion Scale for Youth. *Journal of Personality Assessment*, 103(1), 92–105. <https://doi.org/10.1080/00223891.2020.1729774>
- Neff, K. D. i Dahm, K. A. (2015). Self-compassion: What it is, what it does, and how it relates to mindfulness. U M. Robinson, B. Meier i B. Ostafin (Ur.), *Handbook of mindfulness and self-regulation* (str. 121–137). Springer.
- Neff, K. D. i Germer, C. (2013). A pilot study and randomized controlled trial of the mindful self-compassion program. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 69(1), 28–44. <http://doi.org/10.1002/jclp.21923>
- Olsson, C. A., Bond, L., Burns, J. M., Vella-Brodrick, D. A. i Sawyer, S. M. (2003). Adolescent resilience: a concept analysis. *Journal of Adolescence*, 26(1), 1–11. [http://doi.org/10.1016/S0140-1971\(02\)00118-5](http://doi.org/10.1016/S0140-1971(02)00118-5)
- Osterman, K. F. (2000). Students' need for belonging in the school community. *Review of Educational Research*, 70(3), 323–367.
- Ozawa-de Silva, B. i Dodson-Lavelle, B. (2011). An education of heart and mind: Practical and theoretical issues in teaching Cognitive Based Compassion Training to children. *Practical Matters*, 4, 1–28.
- Pomerantz, E. M., Altermatt, E. R. i Saxon, J. L. (2002). Making the grade but feeling distressed: Gender differences in academic performance and internal distress. *Journal of Educational Psychology*, 94(2), 396–404. <http://doi.org/10.1037//0022-0663.94.2.396>
- Putwain, D.W., Connors, L., Symes, W. i Douglas-Osborn, E. (2012). Is academic buoyancy anything more than adaptive coping? *Anxiety, Stress, and Coping*, 25(3), 349–358. <http://doi.org/10.1080/10615806.2011.582459>
- Roviš, D. i Bezinović, P. (2011). Vežanost za školu – analiza privrženosti školi i predanosti školskim obvezama kod srednjoškolaca. *Sociologija i prostor*, 49(2(190)), 185–208. <https://doi.org/10.5673/sip.49.2.4>

- Tugade, M.M. i Fredrickson, B.L. (2013). Resilient Individuals Use Positive Emotions to Bounce Back From Negative Emotional Experiences. *Journal of Personality and Social Psychology*, 86(2), 320–333. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.86.2.320>
- Vandenkerckhove, B., Soenens, B., Van der Kaap-Deeder, J., Brenning, K., Luyten, P. i Vansteenkiste, M. (2019). The role of weekly need-based experiences and self-criticism in predicting weekly academic (mal) adjustment. *Learning and Individual Differences*, 69, 69–83. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2018.11.009>
- Xu, X. i Wang, B. (2022). EFL Students' Academic Buoyancy: Does Academic Motivation and Interest Matter?. *Frontiers in Psychology*, 13, 858054-858054. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.858054>
- Zessin, U., Dickhäuser, O. i Garbade, S. (2015). The relationship between self-compassion and well-being: A meta-analysis. *Applied Psychology: Health and Well-Being*. 7(3), 340–364. <http://doi.org/10.1111/aphw.12051>
- Zhang, Y., Luo, X., Che, X. i Duan, W. (2016). Protective effect of self-compassion to emotional response among students with chronic academic stress. *Frontiers in Psychology*, 7, 1802. <http://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.01802>

PREMA MREŽI PODRŠKE MLADIMA U RIZIKU OD PRERANOG ISPADANJA IZ ODGOJNO-OBRAZOVNOG SUSTAVA U POSTPANDEMIJSKOM RAZDOBLJU

Gabrijela Ratkajec Gašević^a, Martina Horvat^b

^a*Sveučilište u Zagrebu; Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet, Republika
Hrvatska; gabrijela.ratkajec.gasevic@erf.unizg.hr*

^b*Ambidekster klub, Republika Hrvatska; martinahorvatica@gmail.com*

Sažetak

Prerani prekid školovanja, odnosno ispadanje iz odgojno-obrazovnog sustava problem je koji je prepoznat u kontekstu Europske unije te se prema njemu strateški pristupa s ciljem smanjenja ili pak ublažavanja posljedica. Iako stopa prekida školovanja u RH nije visoka u odnosu na druge zemlje EU (Europska komisija, 2017), nedovoljno su razvijeni mehanizmi sustavnog praćenja i djelovanja na navedeni problem, što utječe na neprepoznavanje njegove važnosti i stavlja mlade koji prekidaju školovanje u nepovoljniji položaj bez potrebne podrške. Hipotetički model procesa socijalnog isključivanja kao jedan od početnih stupnjeva upadanja u socijalnu isključenost prepoznaje upravo rani prekid školovanja (Jahnukainen, 2001). Uz nedostatne mehanizme praćenja i nedovoljno razvijene mjere podrške mladima nedostatan je međusektorsko i međuresorno djelovanje, nedostatni su podaci o tome kako stručnjaci iz sustava obrazovanja percipiraju taj problem, kako vide vlastitu ulogu u prevenciji isključivanja mladih iz obrazovanja te kako mehanizme podrške percipiraju mladi. Nedostaju i podaci kako je *online* nastava u razdoblju pandemije utjecala na udaljavanje mladih od sustava obrazovanja. Zato je svrha ovoga rada prepoznavanje postojećih mehanizama podrške mladima u riziku od prekida školovanja tijekom nastave uživo, kao i novih mehanizama kreiranih u vrijeme pandemije, čemu će poslužiti perspektiva mladih i perspektiva odgojno-obrazovnih radnika i radnica. Kvalitativno istraživanje uključivalo je polustrukturirane intervjue sa 7 stručnih suradnika socijalnih pedagoga iz osnovnih i srednjih škola te 6 mladih koji su prekinuli redovito školovanje ili su u riziku od prekida. Primijenjena je tematska analiza obrade podataka. Rezultati prikazuju usporedbu mehanizama kojima se mladima nastojala osigurati pomoć s ciljem prevencije preranog napuštanja školovanja tijekom *online* i *onsite* izvođenja nastave iz perspektive stručnih suradnika, kao i perspektivu mladih na postojeće resurse pomoći i podrške.

Ključne riječi: isključenost iz odgojno-obrazovnog sustava; kvalitativna analiza; mehanizmi podrške mladima; perspektiva mladih; perspektiva stručnih suradnika iz odgojno-obrazovnog sustava; prerani prekid školovanja

Uvod

Pojava preranog prekida, odnosno napuštanja procesa školovanja prije formalnog završetka vrlo je složena. Njezini su uzroci i posljedice mnogobrojni, međusobno povezani i isprepleteni, a različite teorije nastoje opisati složen međuodnos različitih čimbenika koji utječu na taj fenomen (Strugar, 2011). U suvremenim teorijama naglasak se uz obilježja mlade osobe i njezina tijeka školovanja stavlja i na opisivanje i razumijevanje okolinskih čimbenika te interakcije mlade osobe s okolinom. Teorija ekološkog sustava Uria Bronfenbrennera opisuje kako se ljudsko ponašanje i doživljavanje, kako prosječno tako i odstupajuće, može objasniti na način da se u obzir uzimaju obilježja okruženja u kojem dijete, odnosno mlada osoba živi i odrasta, uz njihov neprekidni međusobni utjecaj (Paquette i Ryan, 2001). Ispadanje učenika iz obrazovanja ne može se promatrati kao izoliran slučaj jer je to proces koji traje dugi niz godina i koji je uvjetovan mnogobrojnim čimbenicima, i to ne samo vezanima uz mladu osobu (Cristenson i Thurlow, 2004). Neki od tih čimbenika vezani su uz samog pojedinca ili pojedinku, njihovu bližu okolinu odnosno obitelj, vršnjake i školski sustav te širu društvenu okolinu (Embrey, 2019). Čimbenici rizika za ispadanje iz obrazovanja mogu se pojaviti na svim razinama ekosustava (Baturina i sur., 2014). Znanstveni radovi u kojima se daje pregled rizičnih i zaštitnih čimbenika vezanih uz ispadanje iz odgojno-obrazovnog sustava kao i pregled intervencija i aktivnosti podrške i uključivanja (Christenson i sur., 2001; Lehr i sur., 2003) potvrdili su da je prerano napuštanje školovanja ishod dugoga procesa odvajanja s pokazateljima koji su prisutni još u nižim razredima školovanja. Pripadnost školi, društvene veze i uključenost u školu pokazala se važnom za razumijevanje udaljavanja i preranog prekida, stoga se u radu Lehr i suradnika (2003) opisuje kako se fokus intervencija pomaknuo sa sprječavanja napuštanja škole na promicanje završetka školovanja putem izgradnje okruženja koje njeguje uključenost i pripadanje te kako se više pozornosti pridaje razumijevanju povezanosti

učenika s obitelji, školom i zajednicom kao i faktora rizika i zaštite koji oblikuju školski put učenice ili učenika.

Ispadanje iz obrazovanja odraz je stanja ne samo unutar škole, nego i zajednice i društva u cjelini. Posljedice preranog napuštanja obrazovanja doživljava sama mlada osoba, kao i njezina uža okolina, ali i društvo u cjelini. Društvene posljedice odnose se na povećanje troškova u sustavu socijalne skrbi, zdravstvenom i zatvorskom sustavu, kao i manju participaciju u plaćanju državnih doprinosa i poreza (Dupper, 2003; prema Berc i sur., 2015). Na političkoj i socijalnoj razini rano napuštanje školovanja prepoznaje se kao prepreka gospodarskom rastu i zapošljavanju, koja smanjuje produktivnost i konkurentnost te potiče siromaštvo i socijalnu isključenost (Europska komisija, 2010). Razina obrazovanja povezana je s rizikom od socijalne isključenosti, odnosno s rizikom od višestruke prikraćenosti s obzirom na zaposlenje, materijalni status, društvene kontakte te zdravstvenu i pravnu zaštitu (Europska komisija, 2017; Popović i Buljevac, 2016).

Teorijska objašnjenja i statistički podaci pokazuju da su upravo osobe koje prerano prekinu školovanje u pojačanom riziku za dugotrajnu nezaposlenost, a time i siromaštvo i socijalnu isključenost (Matković i Štulhofer, 2006). Hipotetički hijerarhijsko-razvojni model (Jahnukainen, 2001) zapadanja u socijalnu isključenost kao jedan od početnih stupnjeva upadanja u socijalnu isključenost prepoznaje upravo rani prekid školovanja.

Na razini Europske unije problem ispadanja mladih iz sustava obrazovanja prepoznat je kao prioritet te su sukladno tome sve države članice obvezne ustrajati na cilju da bude što manje ispadanja iz obrazovnog sustava (Kafadar, 2016). Strategija Europa 2020. (Europska komisija, 2010) postavlja cilj smanjenja udjela mladih u dobi od 18 do 24 godine koji rano napuštaju obrazovanje i osposobljavanje na manje od 10% te se na razini EU vodi statistika o prekidu školovanja. U Republici Hrvatskoj nejasno je koliko točno iznosi broj mladih koji su prerano prekinuli osnovnoškolsko ili srednjoškolsko obrazovanje zbog nedovoljno razvijenih mehanizama sustavnog praćenja te pojave, što utječe na prepoznavanje ozbiljnosti problema i dodatno stavljanje mladih u nepovoljan položaj. Stoga konačne posljedice na život i budućnost

mogu biti još izraženije jer je riječ o manjoj skupini, prema kojoj nema dovoljno raznolikih mjera podrške koje bi im pomogle da izađu iz začaranog kruga siromaštva, dugotrajne nezaposlenosti kao ni onih koje bi ublažile značajan i trajan negativni učinak na živote tih mladih ljudi. Nastavno na navedeno u Republici Hrvatskoj proklamiraju se mjere kojima bi se smanjila pojava preranog napuštanja obrazovanja i zapadanja u NEET¹ položaj kroz Nacionalnu razvojnu strategiju Republike Hrvatske do 2030. (Vlada Republike Hrvatske, 2021). U strateškom cilju 2. „Obrazovni i zaposleni ljudi“ među prioritetima provedbe između ostaloga navodi se: „promicanje kognitivnog, etičkog, emocionalnog, estetskog i tjelesnog razvoja djece i učenika te razvoj cjelovite potpore za djecu i učenike i sprječavanja napuštanja sustava obrazovanja te ulaska u NEET skupinu, s naglaskom na ranjive skupine te djecu i učenike s teškoćama u razvoju“. Unatoč jasnim smjernicama o nužnosti smanjivanja posljedica preranog napuštanja obrazovanja, nedostatne su informacije o dostupnim mjerama stručne pomoći i podrške, kako odgojno-obrazovnih radnika tako i stručnjaka u drugim sustavima pomoći (zdravstvu i socijalnoj skrbi), kao i neformalnim oblicima podrške. S obzirom na nedavnu pandemiju i prilagodbe u načinu izvođenja nastave, postavlja se pitanje koji su mehanizmi podrške u tom razdoblju bili dostupni učenicima i učenicama koji su u riziku od preranog napuštanja školovanja. Nedostatni su i podaci o tome kako stručnjaci iz sustava obrazovanja percipiraju taj problem, kako vide vlastitu ulogu u prevenciji isključivanja mladih iz obrazovanja (Baturina i sur. 2014). Rijetka inozemna istraživanja pokazuju kako odgojno-obrazovni radnici nisu svjesni značaja svojega utjecaja na prevenciju ispadanja te su skloni uzročnike tražiti izvan odgojno-obrazovnog sustava (Knesting-Lund, Reese, Boody, 2013). Pojedini znanstveni radovi među kojima su oni autorica Christenson i suradnici (2001) te Lehr i suradnici (2003) iznose pregled aktivnosti podrške i uključivanja, ali u hrvatskom kontekstu nema takvih radova, a zamjetan je i nedostatak protokola kojima bi se uređivale aktivnosti odgojno-obrazovnog sustava na prevenciji prekida školovanja. U tom kontekstu posebno se zanimljivim čini pitanje jesu li i na koji način nedavna pandemija i *online* način

¹ Engleska kratica za pojam *Not in Employment, Education or Training*, koja se uvriježila u EU, a označava mlade između 18 i 24 godine koji nisu zaposleni, ne obrazuju se niti se stručno usavršavaju (EK, 2017).

izvedbe nastave pridonijeli pojavi preranog napuštanja odgojno-obrazovnog sustava te na koji način su se u tom razdoblju provodile aktivnosti prevencije prekida školovanja. Za sada nema znanstvenih spoznaja o tome na području Republike Hrvatske, dok su rijetka inozemna istraživanja provedena u drugačijem kulturološkom kontekstu (Khan i Ahmed, 2021; Shuja i sur., 2022).

Paralelno s time, nejasno je kako mladi percipiraju pruženu podršku s ciljem ostajanja u sustavu obrazovanja, a zatim i pruženu podršku tijekom *online* nastave. Ovim se radom nastoji pridonijeti ispunjavanju barem dijela te istraživačke „praznine“ u području preranog napuštanja školovanja kroz predstavljanje perspektive stručnjaka u odgojno-obrazovnom sustavu i perspektive mladih na pojavu preranog napuštanja obrazovanja. Svrha je ovoga rada istražiti iskustva i percepcije vlastitog tijeka školovanja mladih koji su prekinuli školovanje ili su u riziku od prekida školovanja te prepoznavanja mehanizama podrške mladima u riziku od prekida školovanja tijekom nastave uživo, kao i novih mehanizama kreiranih u vrijeme pandemije.

Metodološki okvir istraživanja

Ciljevi i istraživačka pitanja

Nastavno na navedenu svrhu istraživanja postavljeni su sljedeći ciljevi:

- Istražiti iskustva školovanja mladih koji su prekinuli školovanje ili su u riziku od prekida školovanja kroz percepciju čimbenika koji su vodili do udaljavanja od odgojno-obrazovnog sustava ili su bili potpora tijekom toga razdoblja
- Istražiti iskustva oblikovanja i provedbe intervencija stručnih suradnika u odgojno-obrazovnom sustavu za učenike koji su u povećanom riziku od ispadanja i isključenosti iz obrazovanja.

Da bi se ostvarili ciljevi istraživanja, postavljena su sljedeća istraživačka pitanja:

- Koji su čimbenici i iskustva vodili prema udaljavanju mladih iz odgojno-obrazovnog sustava i kako je na njih utjecala pandemija?

- Kako mladi koji su u riziku od napuštanja školovanja ili oni koji su prerano napustili školovanje opisuju mehanizme podrške usmjerene prevenciji napuštanja školovanja? Koji su od njih bili dostupni tijekom *online* načina izvedbe nastave?
- Koje mehanizme podrške odgojno-obrazovni radnici osiguravaju ili su osiguravali mladima s ciljem zadržavanja u školskom sustavu tijekom *onsite* nastave?
- Koje su mehanizme podrške odgojno-obrazovni radnici osiguravali mladima s ciljem zadržavanja u školskom sustavu tijekom nastave na daljinu (*online* nastave)?
- Koje prijedloge stručni suradnici nude kako bi se poboljšao sustav podrške mladima u riziku od preranog napuštanja školovanja?
- Koje prijedloge mladi nude kako bi se poboljšao sustav podrške mladima u riziku od preranog napuštanja školovanja?

Prikupljanje podataka i način provedbe istraživanja

Kako bi se ostvario cilj istraživanja, primijenjena je kvalitativna metodologija, primjerena za prikupljanje podataka od manjinske skupine udaljene od sustava praćenja i podrške, što je obilježje mnogih mladih koji su prerano prekinuli obrazovanje (Creswell, 2013). S tim je mladima vrlo zahtjevno provoditi istraživanja jer je do njih teško doći, a često nisu ni skloni ispunjavati upitnike i ankete u pisanom formatu, pa su kvalitativne metode prikupljanja podataka primjerenije. Zato je odabrano prikupljanje putem polustrukturiranog intervjua, za koji je svojstveno da se, uz unaprijed okvirno planirana pitanja i sadržaj, razgovor odvija maksimalno otvoreno s namjerom poticanja sugovornika na iznošenje vlastitog iskustva, odnosno doživljaja, vlastitim riječima, tempom i načinom. S druge pak strane, postupke odgojno-obrazovnih radnika i radnica koji su vrlo intenzivni i individualizirani prema pojedincima, a koji opet ne čine većinski dio posla primjerenije je istražiti primjenom kvalitativne metodologije.

Polustrukturirani intervjui provedeni su početkom 2022. godine. Kod oba subuzorka sudionika – i mladih i stručnih suradnika i suradnica – neposredno prije provedbe intervjua objašnjena je svrha istraživanja, postupak provedbe intervjua, povjerljivost podataka, mogućnost odustajanja u bilo kojem trenutku te način na koji će se koristiti dobiveni podaci. Stručnim suradnicima u osnovnim i srednjim školama upućena je molba za sudjelovanje u istraživanju. Nakon pristanka svi su se stručnjaci kojima je upućen poziv odazvali za sudjelovanje i dogovoren je termin intervjua. Intervjui sa stručnim suradnicima provedeni su putem platforme *Zoom*, a osoba koja je provodila intervjue nakon dobivanja pristanka sudionika snimila je intervjue i naknadno ih transkribirala.

S mladima su polustrukturirani intervjui provedeni uživo, i to u okruženju u kojem ti mladi učestalo borave (u objektu u kojem stanuju ili na mjestima gdje provode vrijeme). U istraživanje su uključeni mladi koji se nalaze u programima podrške organizacije civilnog društva te je intervju s njima provodila osoba koju poznaju jer se pokazalo ključnim da o toj temi razgovaraju sa stručnom osobom u koju imaju povjerenja. Prije provedbe intervjua s mladima uslijedilo je ponovno informiranje o istraživanju, tražen je usmeni pristanak na sudjelovanje, na glasovno snimanje, a u tu je svrhu objašnjen način na koji će se osigurati da podaci ostanu anonimni i povjerljivi. Dolaskom u obitelj zatražena je privola roditelja za sudjelovanje njihova djeteta u istraživanju te je istraživanje provedeno u prostoru koji je dogovoren s mladima i njihovim roditeljima bilo da je to njihov dom ili prostor udruge za mlade. Time su poštovani etički principi definirani Etičkim kodeksom istraživanja s djecom (Ajduković i Keresteš, 2020).

Sudionici istraživanja

Istraživanje je obuhvatilo stručne suradnike u osnovnim i srednjim školama, mlade koji su prekinuli osnovnoškolsko ili srednjoškolsko obrazovanje u javnim odgojno-obrazovnim ustanovama te mlade koji su u riziku od ispadanja iz škole s obzirom na broj neopravdanih izostanaka i ponavljanje razreda. U polustrukturiranim intervjuima sudjelovalo je sedam stručnih suradnica socijalnih pedagoginja zaposlenih u odgojno-obrazovnim

ustanovama. Takav je odabir temeljen na primarnoj usmjerenosti socijalnih pedagoga mladima koji su u riziku za razvoj problema u ponašanju ili s prisutnim problemima u ponašanju, kao i usmjerenost na učenike sa slabijim odgojno-obrazovnim ishodima. Tako je od sedam socijalnih pedagoginja njih pet bilo zaposleno u srednjim školama, jedna je bila zaposlena u osnovnoj školi, dok je jedna socijalna pedagoginja bila zaposlena dijelom u dvije osnovne škole i dijelom u jednoj srednjoj školi. Odabir stručnjakinja temeljio se na sljedećim kriterijima: iskustvo u radu s mladima na ustrajanju u odgojno-obrazovnom procesu za vrijeme pandemije te prije pandemije; iskustvo ispisa mladih iz odgojno-obrazovnog procesa prije i poslije pandemije. Važno je naglasiti da šest stručnjakinja ima više od deset godina radnog iskustva u odgojno-obrazovnom sustavu, dok jedna stručnjakinja ima četiri godine radnog iskustva koje je obogaćeno radom u više škola.

Od mladih sudionika u istraživanje su uključene tri djevojke u dobi od 14 do 18 godina te trojica mladića u dobi od 16 do 19 godina. Troje sudionika prekinulo je obrazovanje prije završetka osnovne škole, jedna sudionica još uvijek pohađa osnovnu školu jer je zakonski obvezna, ali uz velik broj izostanaka i uz rizik od prekida, a dvoje sudionika prekinulo je srednjoškolsko obrazovanje. Kad je riječ o teškoćama u učenju, od šest sudionika istraživanja troje ih ima prilagodbu oblika školovanja, a drugo troje nema prilagodbu oblika obrazovanja, ali je iz podataka o ponavljanju razreda vidljivo da su imali teškoće sa svladavanjem nastavnog gradiva, pa je njih pet ponavljalo barem jedan razred. Petero sudionika živi na području Zagreba, a jedna sudionica nedavno se preselila iz Zagreba te trenutno živi u manjem gradu na području Republike Hrvatske.

Metode prikupljanja podataka

Za potrebe prikupljanja podataka izrađen je protokol za polustrukturirani intervju s mladima i protokol za polustrukturirani intervju sa stručnim suradnicima. Oba protokola sastojala su se od dvadesetak pitanja podijeljenih u tri područja. Uvodna pitanja protokola za polustrukturirani intervju sa stručnim suradnicima odnosila su se na opis profesionalne karijere i obilježja radnog mjesta. Središnja pitanja odnosila su se na dosadašnja

iskustva s preranim prekidima školovanja, na prve pokazatelje, na prisutne rizike kod mladih koji prerano napuštaju školovanje te opis organizacije intervencija prema mladima koji su u riziku od preranog napuštanja ili koji su u procesu napuštanja školovanja. Dio pitanja odnosio se na *online* način organizacije nastave. Završni dio intervjua uključivao je pitanja koja se odnose na promišljanja o potencijalno učinkovitim intervencijama za mlade koji su u riziku od preranog napuštanja školovanja. Protokol za polustrukturirani intervjua s mladima sastojao se od uvodnih tema vezanih uz tijek školovanja te stavove, interese i navike važne za školovanje mladih, kao i percepcije stavova osoba iz primarnog okruženja o školovanju. Središnji dio polustrukturiranog intervjua obuhvaćao je teme o tijeku ispadanja, o čimbenicima rizika vezanima uz organizaciju nastave, učenje, vršnjake i nastavno osoblje kao i na podršku i reakciju kod preranog napuštanja obrazovanja. Dio tema bio je vezan uz usporedbu teškoća i prednosti nastave na daljinu. Završni dio polustrukturiranog intervjua s mladima odnosio se na prijedloge za potrebnom podrškom i aktivnostima kako bi bili uspješniji u školovanju.

Metode obrade podataka

Podaci su obrađeni metodom tematske analize koja podrazumijeva kategorizaciju podataka u određeni broj tema ili deskriptivnih kategorija te tako omogućava identifikaciju, analizu i izvještavanje o kodovima u kvalitativnim podacima (Braun i Clarke, 2006). Lacey i Luff (2007) definiraju princip analize podataka u tematskoj analizi koji se sastoji od pet ključnih koraka, a koji su slijeđeni u obradi podataka prikazanih u ovome radu: 1. Upoznavanje s građom; 2. Postavljanje tematskog okvira za kodiranje na temelju tema definiranih prije prikupljanja podataka te na temelju tema koje su se pojavile u podacima; 3. Indeksiranje, odnosno identifikiranje specifičnih dijelova građe koji korespondiraju s temama; 4. Unošenje teksta u tematske tablice; 5. Povezivanje i interpretiranje kategorija, kodova, asocijacija, koncepata i objašnjenja fenomena. Intervjui sa stručnim suradnicima trajali su između 45 i 59 minuta te je prijepis u prosjeku imao 7 stranica teksta (Word-format dokumenta, font *Calibri*, veličina 11, razmak između redaka 1.0). Intervjui s mladima trajali su između 15 minuta i 71 minutu, s prosječnim

trajanjem oko 40 minuta te je prijepis u prosjeku također imao 7 stranica teksta (Word-format dokumenta, font *Calibri*, veličina 11, razmak između redaka 1.0).

U skladu s postavljenim istraživačkim pitanjima, definirani okvir za analizu sastojao se od 6 tema: (1) Percepcija vlastitog tijeka školovanja od strane mladih; (2) Percepcija podrške u školovanju od strane mladih; (3) *Onsite* mehanizmi podrške iz perspektive stručnih suradnika; (4) *Online* mehanizmi podrške stručnih suradnika; (5) Prijedlozi stručnih suradnika za prevenciju prekida školovanja; (6) Prijedlozi mladih za prevenciju i dodatnu podršku kod rizika od prekida školovanja.

Rezultati

Rezultati su prikazani u šest tema generiranih temeljem definiranih istraživačkih pitanja koja prate zadani tematski okvir. Tako su intervjui sa stručnim suradnicima poslužili za analizu tri teme: *Onsite* mehanizmi podrške iz perspektive stručnih suradnika; *Online* mehanizmi podrške stručnih suradnika te Prijedlozi stručnih suradnika za prevenciju prekida školovanja. Intervjui mladih poslužili su za analizu preostale tri teme: Percepcija vlastitog tijeka školovanja od strane mladih; Percepcija podrške u školovanju od strane mladih; Prijedlozi mladih za prevenciju i dodatnu podršku kod rizika od prekida školovanja. Rezultati su opisani kroz osnovne jedinice obrade – kodove (istaknute tiskom *bold*), dok su kodovi objedinjeni u kategorije, odnosno više jedinice obrade (istaknute tiskom *bold, italic* i podcrtano). Slijedi prikaz rezultata analize pojedinih tema.

Percepcija vlastitog tijeka školovanja od strane mladih

Ova tema omogućuje uvid u doživljaj mladih o vlastitom tijeku školovanja. Kako su tijekom polustrukturiranih intervjua pitanja bila vezana i uz doživljaj tijeka školovanja tijekom razdoblja pandemije, rezultati će opisati i taj aspekt. Tema je opisana u četiri **kategorije i 18 kodova**. Prva kategorija **dugotrajno prisutnih rizika u školovanju** opisana je u 5 kodova koji reflektiraju pojedinačne rizike. Valja naglasiti da je kod sudionika istraživanja bilo

istovremeno prisutno više rizika. Tako svi sudionici govore o **velikoj količini izostanaka**, spominju i slabiji školski uspjeh, a njih 5 govore i o **ponavljanju razreda**, s time da je čak njih troje razred ponavljalo više puta. Uz najučestalije prisutne neopravdane izostanke te ponavljanje razreda zabilježeni su i **problemi u ponašanju** u vidu nasilničkog ponašanja (vršnjačkog nasilja te sukoba s profesorima). U opisivanju tijekom školovanja mladi navode učestale izostanke tijekom viših razreda osnovne škole ili u srednjoj školi, pri čemu je nakon izostanaka bilo sve teže vratiti se u školu (M5: „U školi su mi uvijek govorili samo da se pojavljujem da bi to već (da bi bilo drugačije). Pao sam razred u srednjoj školi zbog izostanaka. Glavni problem je bio otići u školu, a sve drugo je bilo ok. Sve manje i manje sam išao i jednostavno me mama ispisala.“). Uz navedene dugotrajne rizike veže se i sljedeći kod, a to su **nerazvijene radne navike i vještine organizacije vremena**, koji uključuje i izbor drugih aktivnosti kao prioriteta u odnosu na školu: (M2: „To je bilo nešto najgore, nekad sam znao biti i umoran nakon treninga koji završi u 10 sati, dok dođem doma, jedem i otuširam se, već je 12 sati. Zaspem u pola jedan i onda ujutro treba ustati u školu. Ustanem, ne da mi se i zaspem ponovno i tako par puta. Škola ujutro počinje u 8:00, 8:05, a ja ustanem u 8:00 i ne stignem u školu normalno.“). Iz opisa je vidljivo vođenje trenutnim interesima bez sagledavanja posljedica tih izbora, odnosno da će im zbog odluka tijekom nekog dana biti teže ostvariti ono što su naumili tijekom sutrašnjeg dana. Posljednji su kod te kategorije **stavovi koji opravdavaju prekid obrazovanja**. Sudionici su iznosili stavove koji umanjuju vrijednost ulaganja truda i vremena u proces školovanja, kao što su stavovi da je ključno znati raditi, da je škola nepotrebna i da se u njoj ne uči ono najvažnije za kasniji život i rad, da više nitko ne gleda svjedodžbe, da je moguće biti uspješan i bez završene škole, da je moguće platiti ispite, kupiti svjedodžbu i sl. Primjeri nekih izjava oslikavaju takve poglede na školovanje: M5: „Bitno je da znaš raditi. Svi traže zaposlenike, ne gleda se to više tu (svjedodžba). Ne moraš imati nikakvu školu. Samo dođeš i radiš. Nego, upoznat sam s puno poslovnih ljudi koji imaju velike tvrtke i velike poslove, nemaju ljudi koji rade, nemaju oni vremena tebe sad za školu ispitivati, znaš li raditi ili ne znaš raditi i točka. Znam par mladih koji nisu završili školu, a sad su baš veliki poduzetnici koji rade dosta. Znam dosta i onih koji su kupili školu, ima ih dosta, pogotovo tu u Hrvatskoj, a sad su vlasnici firmi.“; M4: „Što će mi engleski, matematika, zašto pišemo sastavke... Nisam planirala ići

nigdje van pa šta će mi engleski, tako sam razmišljala.“ Kod te kategorije važno je naglasiti da su autorice ovog rada, koje su ujedno i istraživačice tijekom procesa analize, imenovale i opisale prethodna ponašanja i obilježja kao rizike, dok mladi u samim intervjuima nisu imenovali navedena obilježja kao problem ili teškoću niti prepoznaju da takva ponašanja, postupci, izbori i stavovi pridonose preranom napuštanju školovanja.

Tome govori u prilog sljedeća kategorija **percepcija uspjehnosti i tijeka školovanja** koja se sastoji od 4 koda. Vezano uz **neprepoznavanje teškoća u svladavanju nastavnog gradiva** zanimljivo je da u početnom odgovoru na to pitanje tijekom intervjua sudionici koji u tijeku školovanja opisuju da nisu završili osnovnu školu opisuju da uglavnom nisu imali teškoća u svladavanju gradiva te da je školovanje proteklo prema očekivanjima, što možemo vidjeti u sljedećim primjerima odgovora (M6: *„Bila sam uspješna, sa 3-4 sam prolazila.“*; M1: *„Ocjene su mi bile 3,5,4 nisam imala ni jednu jedinicu.“*; M2: *„Pa nikad mi se nije neki profesor žalio, nisam išao na produžnu, sve je bilo normalno. Matematika, hrvatski, znači sve.“*), iako se iz daljnjih opisa vide znakovi koji su ukazivali na teškoće. Ti odgovori ujedno reflektiraju još jedan kod te kategorije – **niski kriteriji procjene uspjehnosti**. Mladi su opisivali kako su bili zadovoljni svojim školskim uspjehom i temeljili su ga na tome da su samo povremeno imali negativne ocjene iz manjeg broja predmeta te pozitivne osjećaje vezane uz školu primarno vežu uz pozitivne odnose, bilo s vršnjacima ili s profesorima, te uz podršku koju su im profesori pokazivali. To ukazuje da mladi ponekad nisu prepoznali sve znakove svojega postupnog udaljavanja od škole i koji su u konačnici doveli do preranog prekida školovanja. Tom zaključku u prilog govori i objašnjenje mladića koji je prekinuo osnovnoškolsko obrazovanje nakon završenoga sedmog razreda (M2: *„Odluka je bila privremena jer su oni meni rekli da moram donijeti ispričnice i ako ne donesem ispričnice, ispisat će me iz škole jer moraju jer imam pre, previše izostanaka. Bilo je dva (dana) izostanka ispričnica roditelja, više mora od doktora.“*). Ta je izjava značajna i za još jedan kod unutar te kategorije, a to je **privremenost odluke o prekidu**. Sudionici uglavnom opisuju da nisu donijeli trajne odluke o prekidu školovanja, nego trenutne ili privremene izbore nedolaska na nastavu koji su kumulativno doveli do udaljavanja od škole i sve težeg odlučivanja na povratak na nastavu

(M2: „Nisam išao jedan dan, drugi, i tako treći, četvrti i onda nisam išao, pa su me ispisali iz škole.“).

Kategorija **doživljaj utjecaja imovinskog stanja, rada i preseljenja na školovanje** uključuje 3 koda, i to **siromaštvo te neadekvatne stambene i druge uvjete; utjecaj početka rada na udaljavanje od škole** kao i **utjecaj preseljenja na udaljavanje od škole** (M2: „Najviše je utjecalo to tamo gdje smo živjeli. Moraš ujutro ustati, ići do gradske pumpe, zadaću pod svijećom pisati. Nikad nisam mislio da je pametno odustati od škole niti sam to htio, ali te okolnosti i životni uvjeti. Nije bilo ničeg drugog, osim što smo bili financijski slabi i nitko nije mogao raditi osim mene. I sad kad mene pita čovjek hoću li raditi ja kažem da hoću. Odem ujutro na posao od 7 do 5, to je 10 radnih sati pa ne stigneš u školu.“).

Tijekom intervjua posebno su pitanja bila usmjerena na tijek školovanja za vrijeme pandemije odnosno tijekom *online* načina izvedbe nastave, što je rezultiralo kategorijom **školovanje za vrijeme pandemije i online nastave** koja je opisana u 6 kodova koji opisuju probleme vezane uz *online* nastavu tijekom pandemije. Tako mladi opisuju **izostanke i izbjegavanje** izvršavanja obveza, odnosno izbjegavanje izvršavanja zadataka (M5: „Svi su doma igrali igrice i netko pošalje zadaću, a svi prepisu samo da ne dobiju jedinicu. Nitko nije učio s namjerom da to nauči.“) i **neprisutnosti na online nastavi** (M5: „Online nastava je utjecala najviše, to je prvo zbog čega su mi se nakupili izostanci. Nije da mi je bilo teško, nego sam najviše izostanaka skupio kad je bila online škola. Svi smo bili opušteni, nismo znali koliko će trajati i onda smo se previše opustili. Mislim, doma smo, ne možemo izaći ni iz kuće, ali svejedno ti se ne da ni ustati rano i upaliti tu kameru i što god da je već trebalo“). Nastavno na taj odgovor sudionika idući kod govori o **neadekvatnosti stambenih, financijskih i drugih okolinskih uvjeta za online nastavu**. Radilo se o sudionicima koji žive u kućama u kojima nema struje i interneta ili pak skućeni životni prostor dijele s više osoba u sobi, pa opisuju da je bilo nemoguće pratiti nastavu. Pritom je važno naglasiti da je ranije prisutne probleme pandemija samo dodatno produbila te da su i druge okolnosti, poput potresa, dodatno otežali savladavanje svih obveza. Sljedeći kod govori o **teškoćama s motivacijom** odnosno sudionici opisuju kako se nisu mogli natjerati da ustanu, uključe računalo, prate nastavu

ili napišu zadaću (M5: „*Bilo je dobro to što si doma, a to je bilo i loše. Ona prva pandemija kad se nije moglo izaći iz kuće, ne možeš izaći, samo si doma i dosadno ti je. Nemaš di i nemaš šta raditi. Dosadno ti je ovako sam sa sobom, a kamoli još da ideš pisati zadaću. Ubije te. Tad me ne bi nitko motivirao. Sumnjam da bi itko imao volje za to.*“). Slijedi i **nerazumijevanje gradiva** i doživljaj **prepuštenosti samom sebi**. Tako sudionici uglavnom opisuju kako su imali osjećaj da se nisu imali kome obratiti za pomoć oko škole i školskih obveza te da nisu razumjeli gradivo (M4: „*Ti ništa ne znaš, nema ti tko objasniti. Online je škola, pola čuješ, a pola ne čuješ.*“).

Percepcija podrške u školovanju od strane mladih

Doživljaj mladih vezano uz podršku koju imaju za školovanje moguće je opisati u **dvije kategorije i 10 kodova**. Kategorija **podrška u obitelji i bližoj okolini** opisana je u četiri koda. Unatoč tome što sudionici većinom opisuju otegotne okolnosti vezane uz pružanje podrške u primarnom okruženju, verbaliziraju doživljaj da je **obiteljska podrška važna** (M4: „*Po meni je važno okruženje, obiteljski dom. Više su mi za to zaslužni roditelji koji bi djecu trebali potaknuti, zagrijati ga za školu. Roditelj se tu treba jako pokazati i stisnuti dijete i onda će dijete biti zagrijano kroz vrijeme. Imam jednu takvu prijateljicu kojoj mama tako nije dala van dok ne napiše zadaću i evo sad završava ekonomsku školu i misli ići na fakultet, u početku je bila isto kao i ja, samo da riješim... zadovoljan sam i s dvojkom, idem van i neću učiti, a tu je njena mama više zaslužna. I općenito da roditelj provodi vrijeme s djecom, koliko god da imaju godina. Okruženje doma, situacija i obitelj.*“) te posebno naglašavaju važnost obiteljske podrške u vrijeme pandemije (M1: „*Za vrijeme online nastave si doma pa odeš do strica i tetke, zna valjda netko nešto i bolje od tebe pa pitaš. Pomogne ti netko u kući.*“). Vezano uz način podrške roditelja u školovanju primjećuje se **nedostatak kompetencija potrebnih za podršku u školovanju**. Sudionici istraživanja uglavnom opisuju da su im roditelji izražavali verbalnu podršku za nastavak školovanja, no iz opisa načina pružanja roditeljske podrške u školovanju može se zaključiti da je riječ o roditeljima koji se otežano snalaze kako podržati proces učenja i školovanja kod svoje djece te kako organizirati obiteljski život na način da podržava učenje i školovanje (M1: „*Kad sam rekla mami da me ispiše iz škole, bila*

je ljuta i nije pričala, rekla je, dobro, ispisat ću te i onda je sutradan išla i ispisala me. Braća su mi rekla nemoj u krivi put ići, idi u bolji.“; M4: „Mama je radila i ja sam bila sama. Nitko mi nije rekao da nema van i da ću sjesti i učiti i zbog toga sam ranije išla van.“). Kada dolazi do teškoća u školovanju i rizika od prekida školovanja, roditelji sudionika verbalno izražavaju važnost nastavka školovanja, ali u konačnici prihvaćaju odluku o prekidu školovanja mlade osobe pa ih, prema izjavama sudionika, sami i ispisuju iz škole kako bi izbjegli za djecu dodatne posljedice (ponavljanja razreda, isključenje iz srednje škole, mjere iz sustava socijalne skrbi). Sljedeći kod odnosi se na **prisutnost preranih prekida obrazovanja u bližoj okolini** koji opisuje dio sudionika, i to oni koji nisu završili osnovnu školu (M2: „Da, bilo je i koji su prekinuli i koji su imali teškoće u učenju. Imma onaj koji je prekinuo, ali inače nema puno koji su prekinuli OŠ. Imma onih koji su završili OŠ pa nisu išli u srednju ili su išli 1.-2. razred pa su se ispisali, ali bar su nešto završili – osnovnu i došli do 1. ili 2. Srednja škola nije obavezna, samo osnovna, je li tako? E pa oni su ju završili pa zatim su se ispisali u srednjoj 1. ili 2. razred. Znam i prijatelja koji nije završio ni dva razreda osnovne škole. Imma i onih koji su završili srednju školu.“).

Sljedeća kategorija odnosi se na **oblike podrške i pomoći u školskom okruženju** opisane u šest kodova. Na izravno pitanje kakvu su podršku primili u odgojno-obrazovnom sustavu dio mladih u početnim odgovorima opisuju **odsutnost** ili **neprepoznavanje pojedinih mehanizama podrške** (M1: „Ne. Nitko nije zvao da ostanem u toj školi.“; M6: „Znam da jesu, ali sam zaboravila kako.“), a nastavno na odgovore o odsutnosti podrške javljaju se i odgovori koji pokazuju da suradnja odgojno-obrazovnih radnika sa stručnjacima u socijalnoj skrbi nije kod mladih prepoznata kao pomoć (M5: „Mogli su pričati što hoće, samo što oni koriste drugi sistem. Prijete se s domom, sa svim, jer znaju da se imaju pravo prijetiti se. Te su prijetnje učinkovite kako na koga, na mene nisu bile učinkovite zato što znam da živimo u Hrvatskoj i da ovdje ništa nije preko noći. Apsolutno ništa. Ovdje je sve proces, oduži se, a ja dok napunim 18, već im je kasno, a to je bilo pola godine prije nego što sam napunio 18, tako da sam znao da su to prazne prijetnje samo da me se motivira da idem.“). Vezano uz **percepciju očekivanosti prekida zbog dugotrajnosti teškoća u školovanju** mladi navode da se u školi nitko nije čudio što je došlo do prekida jer su svi i očekivali da

će se nešto takvo dogoditi. Pritom je dojam mladih da je izostala i reakcija čuđenja što je došlo do odustajanja (M2: „Nitko me nije zvao na razgovor jer su sve znali. Znali su o čemu se radi. Škola je čak zvala socijalnu radnicu i sve joj govorila. Kad sam prekinuo školu, nisam morao ići u Centar jer su sve znali.“).

Od mehanizama podrške koje su mladi prepoznali jedan kod se odnosi na **rad sa stručnim pedagoško-razvojnim timom škole**. Neki mladi opisuju razgovore sa stručnim suradnicima, dok neki opisuju i učenje određenoga nastavnog gradiva sa stručnim suradnicima. Važno je naglasiti da je ton svih opisa pomoći od pedagoško-razvojne službe pozitivan te da je percepcija mladih da je takva vrsta pomoći bila korisna, ali da je praktična pomoć u učenju više vezana uz niže razrede osnovne škole. **Zajednička podrška i usmjeravanje od strane razrednice, profesora, stručnog tima i ravnateljice** sljedeći je kod koji opisuje percepciju podrške i pomoći s više strana, odnosno i od profesora i od stručno-razvojne službe pa čak i od ravnatelja/ravnateljice (M4: „U 8. razredu su me pozvali svi, tamo gore, pozvala me ravnateljica gore na razgovor. Podršku su mi neku dali. Uvijek su bili dobri, bila to ja ili netko drugi. Ako znaš da mi je baš teško to nešto naučiti, onda mi skrate, tako nešto. Bilo što da ti se desi u obitelji ili nešto, uvijek su te pozvali na razgovor, ravnateljica, pedagogica, dali ti podršku, da se možeš njima obratiti. Znaš da se uvijek možeš obratiti njima. Kaj god se desi, tebi, nekom, možeš se njima obratiti. Uvijek su bili super. I razrednik, i svi.“). Sljedeći oblik pomoći koji mladi prepoznaju je **prilagodba/pojednostavnjenje nastavnog sadržaja** i mogućnost dogovora s profesorima što će odgovarati i kada. Dio mladih percipira da im je u školskom okruženju bila ponuđena **pomoć u učenju**, s time da u nižim razredima osnovne škole uglavnom opisuju pomoć u učenju koju pruža stručni tim škole, što u nekoj mjeri ukazuje na rano prepoznavanje potrebe i pružanje podrške, dok u višim razredima pomoć u učenju uglavnom opisuju u obliku dopunske nastave. Budući da se u višim razredima događaju obrazovne teškoće koje sudionici navode vezano uz ponavljanje razreda, važno je osmisliti dodatne mehanizme podrške upravo u tom razdoblju, što dio mladih sudionika navodi u svojim prijedlozima.

Jedno od ključnih pitanja stručnim suradnicima odnosilo se na intervencije koje kreiraju kako bi mlade zadržali u odgojno-obrazovnom procesu. Radi se o najobuhvatnijoj temi u kojoj su raznolike i bogate strategije opisane u šest **kategorija i 25 kodova**. Prva kategorija **kreiranje vlastite mreže intervencija** opisana je u četiri koda. Prvi kod informira koji je signal za djelovanje, a to su **izostanci**, no škole se razlikuju u određivanju koja je količina opravdanih ili neopravdanih sati alarm za djelovanje, što je ponekad dogovoreno na razini školskoga kolektiva, a nekada se stječe dojam da to ovisi o osobnom doživljaju alarmantnosti za djelovanje pojedinoga stručnog suradnika. Sljedeći kod ukazuje da svaki stručni suradnik ima **razrađen slijed postupanja** jer ne postoji formalni protokol postupanja u slučaju pojave prvih znakova preranog napuštanja školovanja. Stručni suradnici vrlo su detaljni u opisivanju toga slijeda te najčešće opisuju postupnost, a ako se jedna intervencija pokaže neučinkovitom, tada posežu za sljedećom. Tako postupnost uključuje kontaktiranje roditelja, pozivanje roditelja u školu, kontaktiranje djeteta ako je to moguće, slanje dopisa roditeljima, obavještanje centra za socijalnu skrb ili pak slanje obavijesti nadležnome gradskom uredu. Pritom se da zaključiti da se radi o složenoj intervenciji, a iniciranje postupaka bira se u suradnji s kolektivom i ovisi o samom djetetu. Bez obzira na odabrane postupke ključni mehanizam djelovanja usmjeren je na **vraćanje djeteta u školu** (S7: „*Prvo pokušamo dijete fizički vratiti u školu, samo da sjedi u razredu, a onda kada fizički sjedi u školi, onda nešto i čuje, nešto ostane u glavi, pa budu i ocjene dobre.*“). Koliko je bilo teško raditi u pandemijskom razdoblju, govori i činjenica da ključni cilj nije bilo moguće postići. Postupak o kojem su govorili svi stručni suradnici, ali su njegove mogućnosti koristili na drugačije načine, oslikava kod **postupak isključenja iz nastavnog procesa kao prilika**. Pritom neki kolektivi koriste isključenje s nastave uz mogućnost polaganja razredbenih ispita kao posljednju šansu da učenik uspije položiti tražene predmete, nekada se koristi kao prijetnja odnosno oslikava se kao nepovoljan izbor u nadi da će se motivirati učenika ili učenicu da počne dolaziti na nastavu i ispravi ocjene kako do isključenja ne bi došlo. **Povezanost intervencija** namijenjenih prevenciji drugih rizičnih ponašanja s onima koje

su usmjerene na prevenciju preranog prekida školovanja vidljiv je kroz opis vrlo specifičnih intervencija koje su stručni suradnici razvili. Tako neke vrlo specifične intervencije, koje zasigurno ovise o potrebama učenika pojedine škole, uključuju organizaciju dnevnih boravaka u školi, vršnjačke pomoći u učenju kao i savjetovanih grupa u pojedinim razredima, a potaknute su određenim incidentima u školi.

Sljedeća kategorija imenovana kao **dugotrajan i umrežen rad stručnih suradnika i učitelja/profesora** opisana je u tri koda, pri čemu stručni suradnici vide svoju ulogu u **pružanju podrške profesorima** kako oni ne bi imali osjećaj da su sami u tome. Ujedno ih **poučavaju kako pristupiti djetetu** (S6: „...*daj ga pozovi sa strane, nemoj ga prati u razredu, samo ćeš dobiti kontru...*“). Stručni suradnici svjesni su kako je pristup i stav razrednika i predmetnih profesora iznimno važan za osiguravanje uvjeta da mlada osoba ostane na nastavi tako da taj kod s jedne strane reflektira ograničenost djelovanja stručnih suradnika, dok s druge strane informira da je potrebno raditi i na uvjerenjima i na znanju razrednika i predmetnih profesora kako pristupiti djetetu koji se vrati u školu nakon dugotrajnog izbjivanja (S4: „*I sve ovisi kako ih mi dočekamo. Neki puta mi sve odradimo, razrednik, stručna služba i sve, sada pripremiš razredno vijeće, i kažem im prvi dan nemojte se iščuđavati što je došao, nemojte niti reći da vam je drago da je došao. I onda dolazi učitelj i kaže: ohoho, pa ti si napokon došao, a ovaj se iste sekunde okreće i odlazi. Evo ti sada osam jedinica. Tako da na edukaciji nastavnika treba konstantno raditi.*“). **Razmjene informacija na sjednicama razrednih vijeća** ključan su mehanizam za uvid pojedinaca s rizičnim ponašanjem i izgradnju strategija kako pristupiti tim pojedincima. Sljedeća kategorija, opisana u pet kodova, **preko suradnje s roditeljima do djeteta** opisuje koliko je suradnja s roditeljima ključna kada je mlada osoba nedostupna i izostaje iz škole. Tako kod **intenzivno zvanje roditelja** opisuje prve postupke stručnih suradnika kada mlada osoba ne dolazi u školu. Nadalje stručni suradnici **stalno informiraju roditelje** o svim (formalnim) intervencijama koje stručna služba poduzima prema djetetu. **Pojašnjavanje roditeljima o prihvatljivom opravdavanju izostanaka** upućuje na nužnost stalnog informiranja roditelja o granicama vezano uz njihovu mogućnost opravdavanja izostanaka, kao i **izgradnja suradnog odnosa između stručnih suradnika i roditelja**, pri čemu se

opisuje osvještavanje kod roditelja da je cilj stručnim suradnicima dobrobit djeteta te da oni i roditelji mogu i moraju biti partneri u tome. Posljednji kod te kategorije opisuje dojam stručnih suradnika da su **roditelji nedostupni za suradnju**, bilo da samo na deklarativnoj razini prihvate suradnju ili pak da se ne odazivaju ni na nužne roditeljske sastanke i informacije. Usprkos intenzivnoj suradnji s nastavnim kolektivom, roditeljima i stručnjacima u drugim ustanovama izvan odgojno-obrazovnog sustava, dojam je da je stručnim suradnicima **dijete u fokusu**, o čemu informira sljedeća kategorija, opisana u šest kodova. U kodovima stručni suradnici naglašavaju što sve rade da ostanu povezani s djetetom i da ih zadrže u nastavnom procesu. Tako vide **korist od klasičnih metoda „udaljavanja sa sata“** i upućivanja k stručnim suradnicima jer im to omogućuje da upoznaju mlade. Smatraju ključnim **otvoren i neosuđujući pristup**, kojim razvijaju privrženost školi, ali i **konstantnu brigu i nadzor**, kojima ostvaruju boravak djeteta u školi. Kodovi **učenje i pisanje završnih radova, podsjećanje učenika na obveze/rokove** kao i **razvijanje vizije o mogućnostima u budućnosti** oslikavaju sadržajni dio izravnoga rada s mladima koji su u riziku od preranog napuštanja školovanja.

Osim suradnje s nastavnim kolektivom i roditeljima sljedeća kategorija reflektira i **umrežavanje sa stručnjacim a izvan odgojno-obrazovnog sustava**, a opisana je u tri koda. Tako stručnjaci opisuju s kime sve surađuju i s kime nastoje oblikovati intervenciju posebno ako dijete nije u školi. To su najčešće liječnici školske medicine, stručnjaci iz centara za socijalnu skrb, ali i različite udruge i klubovi (npr. nogometni klubovi). Svrha je tih umrežavanja ostvarivanje kontakta s djetetom i poticanje djeteta na obrazovanje. Od **preseljenja intervencije izvan odgojno-obrazovnog sustava** (posebno u suradnji sa stručnjacima u centrima za socijalnu skrb, liječnicima školske medicine, pa i udrugama) stručni suradnici vide višestruke koristi, od toga da se osigura „drugačiji“ stav roditelja, doživljavanje intervencije kao „ozbiljnije“, ali i dostupnije s obzirom na to da neke od navedenih ustanova imaju mogućnosti doći i posjetiti obitelj. Dojam je stručnih suradnika da je **centar za socijalnu skrb važan, ali nedostatan izvor pomoći** u pogledu preranog napuštanja školovanja. Stručni suradnici svjesni su opterećenosti stručnjaka u centrima za socijalnu skrb s drugim vrstama problema, ali

i zakonskih ograničenja kada se radi o mladima iznad 15 godina, no u **nedostatku drugih institucija**, posebno za podršku i savjetovanje, ujedno vide centre kao ustanove koje imaju moć potaknuti uvid i svijest o važnosti završavanja školovanja, ali i pomoći djetetu u drugim područjima navodeći da je odustajanje i neredoviti dolazak djeteta u školu često simptom drugih problema s kojima se mlada osoba i njezina obitelj nose. Korisno je promotriti primjer gdje je stručna suradnica koja radi u školi, a ima prethodnih iskustava rada u sustavu socijalne skrbi, poznavajući oba sustava uspjela organizirati efikasniju suradnju, pa time i mrežu podrške što rezultira njezinim pozitivnim stavom o međusobnoj suradnji i učinkovitosti te suradnje.

Usprkos stvorenoj mreži podrške i stručnjaka koji se organiziraju kada je mlada osoba u riziku od preranog napuštanja školovanja dojam je stručnjaka da su **mogućnosti ograničene**, o čemu govori posljednja kategorija te teme, opisana u četiri koda. Tako su stručni suradnici škola svjesni da je njihovo **postupanje ograničeno** te se u tome orijentiraju na ono što mogu učiniti. Ujedno opisuju svoj **položaj ovisnim o drugim ustanovama unutar sustava podrške i pomoći** jer je malo toga moguće napraviti kada mlada osoba nije u školi, a paralelno ističu kako su intervencije izvan odgojno-obrazovnog sustava nedostatne, ograničene u djelovanju ili nepostojeće. Ističu kako je često i podrška unutar odgojno-obrazovnog sustava nedostatna zbog preopterećenosti stručnih suradnika te se **pomoć zbog preopterećenosti svodi na kontrolu**, a ne na savjetovanje i razvoj mogućnosti, uvid ili promjenu stavova i vrijednosti. U takvim ograničenim mogućnostima, nametnuta **strategija poticanja djece je snižavanje kriterija** kako bi se na što manju moguću mjeru svelo prerano napuštanje školovanja. Tako neki kolektivi inzistiraju na praktičnoj nastavi, a neki upravo suprotno omogućuju da dijete s minimalnim znanjem ili samo s prisutnošću dobije prolaznu ocjenu.

Online *mehanizmi podrške iz perspektive stručnih suradnika*

Tema vezana uz *online* mehanizme podrške opisana je u **tri kategorije i 11 kodova**. Prva kategorija opisuje kako su stručni suradnici organizirali intervencije usmjerene preranom napuštanju školovanja za vrijeme pandemije te informira da se radilo o **jednakim mehanizmima primjenjivanima**

u novom okruženju, opisanima u četiri koda. Sve su rješavali **telefonski ili putem platformi**, a pristup je ovisio o platformama koje je pojedina škola koristila. Tu su posebno bili zanimljivi stručni suradnici zaposleni na više škola koji su mogli usporediti prikladnost pojedinih kanala komunikacije. Istim se mehanizmima nastojalo pratiti učenike – **bilježenjem dolazaka i kontaktiranjem ako se ne bi uključivali na nastavu**. I dalje je postojala **postupnost u postupanju**, odnosno najprije bi kontaktirao razrednik, a kada bi takvi načini postali neučinkoviti, uključivali bi se stručni suradnici s ciljem da dogovore sastanak s djetetom i/ili roditeljima, a po potrebi bi se informirale druge službe izvan odgojno-obrazovnog sustava. Tijekom pandemije profilirala se, a ujedno i potvrdila, važnost uloge stručnih suradnika iz uobičajenog razdoblja, odnosno da je **stručni suradnik spona do nedostupnijih učenika** (S3: „*Mi smo s njim preko Vibera komunicirali i meni su učitelji poslali materijale, ja bih njemu prosljedila, on bi napravio, poslikao i tu si je on neke ocjene mogao skupiti.*“). Sljedeća kategorija, opisana u pet kodova, reflektira **novu mehanizme** koji su nastali za vrijeme pandemije i dobili na značaju za vrijeme postpandemije. *Online* način izvedbe nastave pridonio je **online dostupnosti nastavnih materijala** (S3: „*Sva sreća na online učionici gdje je sada sve dostupno u toj učionici za učenje... na neki način još koristimo online, dobro nam je došao za učenike koji su isključeni ili koji zbog zdravstvenih problema ne mogu pohađati nastavu.*“). Stručni suradnici mogli su prepoznati da je taj način odgovarao određenom dijelu učenika, pa je taj mehanizam prevenirao ispadanje onih koji nisu voljeli ići u školu ili su bili neredoviti (S7: „*...ima učenika koji su profunkcionirali s time, neki koji su nam bili visili da nam odustanu, onda im je online pomogao, mogla sam im reći: ma daj sada ćeš ti to riješiti preko Teamsa, pa će ti biti lakše jer su lakši i drugačiji kriteriji bili.*“). Nadalje, stručni suradnici primjećuju da je *online* način odgovarao mladima sa specifičnim teškoćama, posebno s internaliziranim problemima u ponašanju, iako su svjesni da se radi o trenutnom olakšanju, a dugoročno o produbljivanju problema. Sljedeći kod govori upravo o tome, o **nužnosti kreiranja novih odgovora na produbljene probleme u postpandemijskom razdoblju**. Tako nakon pandemije neki učenici nisu mogli zamisliti povratak u školske klupe, pa jedna stručna suradnica opisuje kako je trebala napraviti određene protokole, razgovarati s učenicima o životnim planovima i poticati ih na polaganje ispita u što većoj mjeri kako bi im bilo lakše prebacivanje u obrazovanje za

odrasle i kako bi imali što manje razlikovnih ispita za polaganje. Sljedeći kod također informira o nužnosti kreiranja novih mehanizama za učenike kojima je *online* način izvedbe nastave dodatno pridonio marginalizaciji već ranije prisutne marginalizirane pozicije. Tako stručni suradnici izvještavaju kako su učenici koji žive jako daleko od mjesta školovanja, ili oni koji imaju loše internetske veze, ili oni koji žive u kućanstvima bez struje i/ili tekuće vode bili dodatno isključeni jer nisu mogli pristupiti *online* materijalima te su se za njih trebali **osmišljati alternativni načini dostave materijala**. Uz to došlo je do **prolongiranja rješavanja problema**, a time i njihova produblivanja. Te školske godine nitko nije izgubio godinu, no sljedeće godine suradnici govore o većem broju mladih koji su odustali ili nisu uspjeli završiti razred (S6: „Prošle godine, kada smo se vratili, mi smo osam maturanata, mi pričamo o završnim razredima, osam njih nije uspjelo završiti četvrti razred, što se nikada nije desilo. Drugo polugodište ništa niste mogli dobiti od njih, niti ih dobiti u školu, vrlo malo i mi smo radili analize i nitko se nije natrag vratio, dvojica su upisali obrazovanje odraslih u četvrti razred i oni će to polako završiti u svom tempu. Ostali su automatski ponovno upisali četvrti razred, naravno oni nisu išli u školu, pa su se polako ispisivali.”). Nadalje, i ovako niski **kriteriji prolaska**, prema mišljenju stručnih suradnika, **još su se i dodatno snizili**.

Suradnici su svjesni da su navedeni mehanizmi bili nedostatni, odnosno da neki nisu mogli postići odjek kakav je bio potreban da bi prevenirao prerano napuštanje školovanja. Posljednja kategorija informira kako su navedeni **mehanizmi bili nedostatni** kod **učenika s nerazvijenim radnim navikama** (S3: „...to su učenici koji imaju nerazvijene navike učenja i to je ona kategorija učenika koji su morali raditi sami, sam boravak u školi je recept da će školu i završiti jer ono što upiju u školi je dovoljno da mogu savladati da budu uspješni. U tom smislu je *online* nastava bila negativan utjecaj za tu kategoriju učenika nerazvijenih radnih navika.”). Sljedeći kod koji opisuje nedostatnost mehanizama za vrijeme *online* nastave govori kako je za vrijeme takva održavanja nastave **nedostajalo nadzora, stege, tempa i poticaja** (S1: „Kako oni kažu – profesorice dok mi nismo u školi i dok mi ne čujemo profesoricu, idemo, vadi knjige, ajmo, piši, brzo, idemo zapiši odgovare, mi sami nećemo, oni su većinom svjesni da njima treba vanjska motivacija. Oni su svjesni da nema tu

samoregulacijskog učenja. I tu škola ima utjecaja i može se puno napraviti dok tu njih imaš pod kontrolom i možeš nekako s njima raditi.”).

Prijedlozi stručnih suradnika za prevenciju prekida školovanja

Već na samom početku važno je naglasiti kako stručni suradnici nisu davali nikakve prijedloge za poboljšanje *online* mehanizama za prevenciju preranog napuštanja školovanja, već su davali generalne prijedloge, ne vodeći računa što bi specifično bilo primjereno za *online* način izvedbe nastave. Može se reći da su stručni suradnici u postpandemijskom načinu promišljanja, gdje novi načini organizacije nastave ne nagovještaju da će učenici biti u potpunosti *online*, ali promišljaju kako u svakodnevni rad implementirati mehanizme razvijene tijekom razdoblja *online* održavanja nastave. Neki prijedlozi odnose se na razdoblje kada je mlada osoba još u školi, a već su prisutne određene teškoće u školovanju u obliku učestalih izostanaka i slabijih ocjena ili pak kada su učenici prestali redovno pohađati nastavu, ali još nisu izgubili sva prava školovanja, odnosno formalno se vode kao polaznici te još uvijek postoji mogućnost da se vrate u školski sustav. Svjesni svojih ograničenih mogućnosti u razdoblju kada dijete ne pohađa redovito nastavu, više prijedloga bilo je usmjereno upravo na to razdoblje, kada je dijete odsutno.

Tema je opisana u pet kategorija i 13 kodova. Prva kategorija referira se na prijedloge za poboljšanje prevencije preranog napuštanja školovanja putem ***dodatne podrške i savjetovanja izvan škole koju dijete pohađa***, a opisana je u četiri koda. Prvi informira da stručnjaci predlažu ***dodatnu savjetodavnu podršku ako je učenik nedostupan***. Naglašavaju ograničene mogućnosti nastavnoga kolektiva i vlastite mogućnosti kada učenici nisu u školi (S3: „... *da imamo dodatnu podršku ako ih ne možemo dovesti u školu. Ja sam najsretnija kada su oni tu, i onda ja imam mogućnosti, ali ako ih nema, onda su meni mogućnosti svedene na minimum.*”). Na to se nadovezuje sljedeći prijedlog, a to je pomoć u obliku asistenta/mentora nakon dugog izbjivanja iz škole. Stručni suradnici detektirali su trenutak povratka na nastavu kao posebno osjetljiv, pa sljedeći kod daje prijedlog ***pomoći asistenta/mentora nakon duljeg izbjivanja iz škole***. Kao sljedeće posebno osjetljivo razdoblje koje su suradnici osvijestili, a time dali i prijedlog mehanizama, izdvaja se ***praćenje***

prijelaza djeteta u drugu školu ili drugi oblik školovanja. Pri tome ističu da je ključna veća povezanost između sustava, bilo kada im mlada osoba dolazi u školu, da znaju kakav je bio dosadašnji tijek školovanja, ili pak kada odlazi, da ga i dalje ostave u praćenju (S6: „*Meni je normalno saznati gdje su što su, kako im je, ja provjerim je l' se negdje upisao.*”). Posljednji kod, odnosno prijedlog mehanizma podrške radi prevencije preranog napuštanja školovanja odnosi se na **poticanje i motiviranje te pomoć u učenju.** Iako u nekoj mjeri takvi mehanizmi postoje, stručni suradnici ih doživljavaju nedostatnima. Tako ističu klubove za mlade koji su u njihovim okruženjima postojali ili postoje, a u kojima su mladi mogli dobiti instrukcije, poticaj i praćenje, svjesni činjenice da određeni postotak populacije nije dovoljno motiviran za nastavak/završavanje školovanja. U tom smislu vide i potencijal učeničkih domova, odnosno drugačije organizacije života, u kojem je dostupnija pomoć u učenju, postoji vršnjačka podrška i kao ključno, ne postoji barijera dugotrajnog i neusklađenog prijevoza do škole. Sljedeća kategorija odnosi se na prijedloge za **poboljšanje mehanizama djelovanja unutar nastavnog procesa, odnosno školskog sustava,** a opisana je u četiri koda. Tako prvi kod informira o **nužnosti konstantnog rada na edukaciji nastavnika.** Stručni suradnici ističu kako su nastavnici ti koji su u izravnom kontaktu s njima, i ključno je nastavnike poučiti (M4) „*kako naše izjave (izjave stručnjaka/ nastavnika/ odraslih) utječu na mlade*“. Nadalje nužno je **prostor škole učiniti što ugodnijim,** kako bi se povećala volja i želja učenika da borave u prostoru škole. To je još posebno naglašeno kad je riječ o putnicima, koji znaju i nekoliko sati čekati prijevoz u prostoru škola. Sljedeći kod odnosi se na **mogućnosti vršnjačke pomoći u učenju,** mada je važno naglasiti da stručni suradnici nisu suglasni o korisnosti vršnjačkih mehanizama podrške. I kao posljednji kod, ali koji je nužan, a koji se često podrazumijeva ili doživljava već dostignutim odnosi se na **usklađenost u djelovanju.** To posebno predstavlja problem ako profesori ne tretiraju izostajanje na jednak način te takav pristup može povećati ljutnju na kolektiv koja dolazi i od učenika i od roditelja. Sljedeća kategorija odnosi se na **sadržaj izravnog rada s mladima,** pri čemu su identificirana tri koda. Prvi se odnosi na **povećanje motivacije za završavanje škole,** pri čemu stručni suradnici ističu kako su takve teme nedovoljno zastupljene u razgovorima s mladima, a drugi kod odnosi se na **obogaćivanje kurikuluma s psiho-edukativnim sadržajima,**

odnosno sadržajima vezanima uz razvoj socio-emocionalnih vještina. U tom smislu stručni suradnici identificiraju kako mladima nedostaju organizacijske sposobnosti, radne navike, načini rješavanja problema, kako se nositi s ljutnjom, jasno komunicirati, kako potražiti pomoć. Uz to prepoznaju kako im je samopouzdanje narušeno te se mladi ne osjećaju vrijedni toga da uspiju, da im se pruži prilika. Kao ključan sadržaj rada ističu i **stvaranje pozitivne vizije budućnosti i poučavanje o načinima izbora u životu**. Posljednje dvije kategorije te teme odnose se na prijedloge vezane uz samo započinjanje te uz završetak odgojno-obrazovnog procesa. Tako kategorija koja se odnosi na započinjanje govori o nužnosti **involviranosti djeteta u odgojno-obrazovni sustav od rane dobi**, opisan u dva koda. Jedan se odnosi na **edukaciju i pripremu roditelja na školski ritam putem obveznih predškolskih ustanova** s obzirom na to da su stručni suradnici, posebno oni zaposleni u osnovnim školama, svjesni da neka djeca dođu nepripremljena u prvi razred osnovne škole te već na samom početku kaskaju za vršnjacima, a jaz se s godinama školovanja samo povećava (M5: „*To je prvi kontakt da se dijete mora dići svaki dan i da ga mora spremiti, staviti na bus da on dođe u školu.*”). To su posebno isticali imajući u vidu da djeca, bar na početku odgojno-obrazovnog procesa u velikoj mjeri ovise o roditeljima koji dijete kontinuirano moraju probuditi i spremiti. Drugi kod odnosi se na **pripremu djeteta na zahtjeve škole putem predškolskih ustanova** te je važno naglasiti da su stručnjaci govorili i o psihomotoričkoj pripremljenosti, ali i organizacijskoj pripremljenosti koju zahtijeva odlazak u školu (spremanje pribora i sl.). Posljednja kategorija odnosi se na **relaksiranje završavanja odgojno-obrazovnog procesa** putem modaliteta opisanih u sljedeća tri koda. Jedan se odnosi na **instruktivno-konzultativnu nastavu**. Prijedlog se temelji na ideji da se satnica izravne frontalne nastave s godinama samo povećava, što je obrnuta logika od osamostaljivanja. Zato je prijedlog usmjeren na to da nastava u manjoj mjeri bude organizirana kao boravak u razredu, a više kao konzultacije, imajući u vidu da su ti mladi u mislima više usmjereni na pronalazak radnog mjesta, nego na školske klupe. Sljedeći kod odnosi se na **produžavanje mogućnosti završavanja škole učenicima završnih razreda** u smislu produžavanja mogućnosti ispravljanja negativno zaključenih ocjena (M7: „*...daj im tri roka, ne samo za završni rok, ako budu iz svega pozitivni,*

oni mogu taj završni rad odraditi u idućih godinu dana, ali daj im i za ispite, daj mu tri roka i za te ispite. To bi bila promjena u strukovnom obrazovanju kojima bi se omogućilo tim učenicima da završe. Evo, to se može zvati alternativno obrazovanje. Oni više ne mogu, oni su došli do kraja, oni više ne mogu tako slušati, pisati zadaće, u odmaku su, ali kada bi im se to omogućilo, to bi oni odradili.”). Posljednji kod odnosi se na **modalitet obrazovanja odraslih unutar iste institucije**. Stručni suradnici koji imaju i organizirano obrazovanje odraslih u vlastitoj školi ističu koliko im to znači što učenici mogu polagati isti obrazovni program kod istih profesora samo u drugačijem modalitetu.

Prijedlozi mladih za prevenciju i dodatnu podršku kod rizika od prekida školovanja

Prijedlozi mladih za prevenciju i dodatnu podršku kod rizika od prekida školovanja raspoređeni su u **dvije kategorije** unutar kojih je ukupno **sedam kodova**.

Kategorija u kojoj **mladi predlažu oblike podrške za sprečavanje preranog prekida školovanja** ima pet kodova. U prvom redu vide važnost **pomoći u učenju i pisanju zadaća**, pri čemu izravni prijedlozi obuhvaćaju instrukcije, naglašavajući da one ne bi trebale zahtijevati dodatne financijske izdatke, smanjenje opsega gradiva ili mogućnost da se zadaće pišu u školi. Kod vezan uz **promjene kurikuluma** uključuje prijedloge za veći fokus tijekom poučavanja na razvoj vještina i primjenjivih znanja (M5: „Bilo bi zanimljivije da ima više praktičnog znanja o financijama, da te uče o novcu, raspoređivati ga jer nije džabe živjeti.“), ali i učenje o važnosti obrazovanja i o posljedicama preranog prekida školovanja (M2: „Pokazati im život sa školom i bez škole. Kompjuterski im nekako to pokazati – čovjeka koji ima školu i što ima sa školom te čovjeka koji nema školu i što nema. Pokazati im čovjeka što ima i koje mogućnosti ima. Da im bude jasno što škola znači za život.“). Kod vezan uz **mogućnost dogovora i motivirani pristup učitelja i nastavnika u poučavanju** obuhvaća odgovore koji ukazuju na to da učenici primjećuju kada je nastavnik motiviran i kada voli svoj posao (M5: „Vidi se kad su nastavnici zainteresirani i kad netko voli svoj posao.“), ali i naglašavaju važnost dogovora o ispitivanju s učenicima koji ne sudjeluju redovito na nastavi kako bi i oni dobili priliku u dogovoreno vrijeme pokazati što su naučili i na taj način izvršiti školske

obveze (M4: „Bilo bi dobro da im se omogući da uče od doma i polaganje ispita pa da tako riješe razred. Da učimo doma i onda da nam kažu dođi ti sad na taj sat i odgovarat ćeš.“). **Podrška učenicima slabijih ekonomskih mogućnosti** obuhvaća odgovore sudionika koji ukazuju na važnost financijske pomoći pa i pomoći u vidu organiziranja za učenike besplatnih materijala i aktivnosti kako bi se učenici slabijih ekonomskih mogućnosti mogli u njih uključivati i jačati svoju pripadnost školi (M2: „Meni je čak pomogla socijalna da platimo to (maturalno putovanje)... Kad su bile one školske mape i testove, to su svi morali plaćati, a ja nisam plaćao jer su svi znali kako živim. Svi su plaćali, a ja sam dobio džabe.“; M1: „Bilo bi dobro da besplatno ima odbojka, košarka i neke aktivnosti. Ja nisam išla jer se plaća.“). Vezano uz razdoblje online nastave, naglašava se važnost **dostupnosti podrške radi sprečavanja udaljavanja od škole u vrijeme pandemije**, što sudionica M6 objedinjeno predlaže u svom odgovoru: „Da ne bude više poteškoća npr. u matematici i predmetima. Da nam više pomažu. Kao što sam rekla, da smanje poteškoće učenika u tim predmetima i da više ne bude online škole. Da bude sve uživo.“ Sami sudionici naglašavali su važnost dostupnosti postojećih oblika podrške i važnost mogućnosti kontaktiranja sa školom, potrebu da profesori objasne gradivo, a ne samo daju zadatke te potrebu da materijali koje profesori šalju budu kvalitetniji. Taj izazov sudionik M5 zorno opisuje u svojim odgovorima: „U online nastavi nije dovoljno da ti samo pošalju materijal, nego i da ti ga objasne. Ja sam tip osobe koja najbolje nauči i najbolje popрати na satu, kad mi netko objasni, a ne ovo ti pošalju zadaće i zadatke i ne znaš što radiš. Nema smisla to baš. Onda nisam imao volje to uopće izvršavati, kad ne znam što radim, samo dobivam materijale i zadaću.“ Dakle, vezano uz samu nastavu, sudionici naglašavaju važnost poučavanja i podrške koju dobivaju od svojih profesora te neučinkovitost učenja na način da samostalno ispunjavaju zadatke i materijale.

Kategorija koja opisuje **prekid školovanja i mogućnosti pomoći nakon prekida školovanja** uključuje dva koda – jedan upućuje na **neuspješnost intervencija zbog odlučnosti mladih da prekinu školovanje**, a drugi je vezan uz **podršku mladima koji su prekinuli redovito školovanje**. Dio mladih sudionika opisuje vlastitu **odlučnost u prekidu školovanja** u trenutku u kojem se on i dogodilo te ne vide mehanizme koji bi ih zadržali tada u školi, na što ukazuje

odgovor: M5: „Nije mi to pomoglo jer kažem – nitko me nije mogao motivirati. Mogli su pričati što hoće... Apsolutno ništa. U tom trenutku me ništa nije moglo privući da se vratim u školu, zbog tih okolnosti. Da nije bilo tih okolnosti, bila bi druga priča bio bih u školi, ali što bi bilo kad bi bilo.“ Taj podatak vrlo je važan za planiranje mehanizama podrške jer ukazuje na vjerojatnost da će pojedini mladi prekinuti školovanje i kod dobro osmišljenih preventivnih mehanizama i mehanizama podrške, ali dio njih se u određenom trenutku odlučuje vratiti obrazovanju, pa je potrebno i u tom trenutku djelovati mehanizmima podrške. I sami mladi sudionici to su dijelom prepoznali, stoga uz prijedloge za sprečavanje preranog prekida školovanja izražavaju i **prijedloge kako pomoći mladima i podržati ih nakon što prekinu redovito školovanje**. U slučaju prekida redovitog školovanja pojedini mladi odlučuju se nastaviti školovati putem programa obrazovanja odraslih te daju neke prijedloge kako da i ti programi budu dostupniji. Tako ističu da bi takvi programi trebali biti besplatni ili da bi cijena izvanrednih srednjoškolskih programa trebala biti niža; da bi trebao biti dostupan veći izbor zanimanja za obrazovanje odraslih, osobito u manjim sredinama te da bi trebala postojati organizirana podrška u učenju uz programe obrazovanja odraslih.

Rasprava

Rezultati ovoga rada predstavljaju perspektivu mladih koji su prerano prekinuli obrazovanje ili su u riziku od ispadanja iz odgojno-obrazovnog procesa o mehanizmima podrške i pomoći koji su im bili dostupni kako do prekida školovanja ne bi došlo, kao i stručnjačke perspektive o mehanizmima pružanja podrške mladima koji su u riziku od preranog prekida obrazovanja. Prikazani su rezultati za razdoblje *online* izvedbe nastave i za razdoblje uobičajenog odvijanja nastave. Imajući u vidu postpandemijsku perspektivu prikazan je osvrt na mogućnosti kreiranja suvremenih i novokomponiranih mehanizama koji mogu pridonijeti prevenciji preranog napuštanja obrazovanja.

U odnosu na tijek školovanja, i mladi i odgojno-obrazovni radnici govore o dugotrajnosti procesa preranog napuštanja školovanja. Mladi opisuju

dugotrajne kumulirane teškoće, koje stručnjaci prepoznaju i imenuju kao rizike, kako u tijeku školovanja tako i u vlastitom primarnom okruženju, a teškoće su dodatno naglašene tijekom pandemijskog izvođenja *online* nastave. I ovo istraživanje potvrdilo je nalaze iz rada Lehr i suradnika (2003) da je prerano napuštanje školovanja ishod dugog procesa odvajanja s pokazateljima koji su prisutni još u nižim razredima. Stručnjačka perspektiva na dugotrajnost prisutnih teškoća vidljiva je upravo u složenosti mehanizama podrške koja uključuju kreiranje mreže intervencija, dugotrajan rad stručnih odgojno-obrazovnih radnika u školi, suradnju s roditeljima, zajedničko djelovanje sa stručnjacima izvan odgojno-obrazovnog sustava, ali i rad sa samom mladom osobom. Dugotrajnost se očituje i u tome što su neki kreirani mehanizmi podrške usmjereni na prve rizike koji bi mogli upućivati na pojavu preranog napuštanja školovanja pa sve do mehanizama „vraćanja“ mlade osobe u odgojno-obrazovni proces nakon dužeg izbivanja. Rezultati tako opisanog tijeka školovanja potvrđuju teorijske spoznaje o međuovisnosti utjecaja različitih rizičnih i zaštitnih faktora te važnosti usmjeravanja na pripadanje školi i uključivo školsko okruženje, koje naglašavaju Lehr i suradnici (2003). Prepoznati su prediktori preranog napuštanja školovanja vezani uz samu mladu osobu i njezin tijek školovanja među kojima su: ponavljanje razreda, loš akademski uspjeh te pojedine vrijednosti mladih (Ferić i sur., 2010; Berc i sur., 2015; Poštrak i sur., 2020; Rumberger, 2011; Baturina i sur., 2014; Poštrak i sur., 2020). Također, potvrđeni su i okolinski uvjeti koji mogu nepovoljno utjecati na školovanje među kojima su: socioekonomski status i loše imovinsko stanje, nizak obrazovni status roditelja, obiteljski odnosi i struktura, socijalna slika i dostupnost škole, utjecaj vršnjačke grupe (Christenson i sur., 2001., Ferić i sur., 2010; Berc, i sur., 2015; Poštrak i sur., 2020; Rumberger, 2011; Baturina i sur., 2014; Poštrak i sur., 2020).

Rezultati opisuju aktivnosti stručnih suradnika uključenih u istraživanje kojima se nastoji potaknuti školska uključenost djece i mladih, a koje su u skladu s intervencijama koje opisuju Lehr i suradnici (2003) u svojem pregledu intervencija među kojima su usluge savjetovanja, praćenja, individualne podrške, dodatnih sati rada s učenicima u obliku dopunske ili produžne nastave. U pregledu intervencija podrške kod Lehra i suradnika

(2003) opisani su i klubovi ili zajednice učenja, kao i mentorska podrška (Reschly, 2010) koji su u hrvatskom kontekstu manje prisutni, a mladi opisuju potrebu za njima.

Dodatno, doprinos ovoga istraživanja već postojećim spoznajama govori o doživljaju da su pandemija i način organizacije nastave u to vrijeme produbili postojeće nejednakosti i ranjivost pojedinih skupina mladih i dodatno ih udaljili od škole. Dojam da je *online* način izvedbe nastave dodatno pridonio marginalizaciji ranjivih učenika dijele i stručni suradnici u školama i mladi.

Imajući u vidu mehanizme podrške i pomoći koji su razvijeni za *onsite* modalitete izvedbe nastave, doživljaj je stručnih suradnika da je nužno kreirati mrežu intervencija, dugotrajno i umreženo raditi s nastavnicima i razrednicima u školi, djelovati sa stručnjacima izvan odgojno-obrazovnog sustava, surađivati s roditeljima, ali i raditi sa samim djetetom. Uspoređujući njihovu perspektivu s perspektivom mladih, obje skupine sudionika prepoznaju mehanizme podrške u samom odgojno-obrazovnom sustavu kao i one izvan njega. Međutim, vidljiv je nerazmjer između mehanizama o kojima govore odgojno-obrazovni radnici i percepcije tih mehanizama od strane mladih. Mladi manje prepoznaju vlastite teškoće u obrazovanju kao i mehanizme pomoći koji su im bili na raspolaganju. Također, dio mladih ne prepoznaje pojedine postupke kao podršku, što je pogotovo vidljivo kod mehanizma suradnje škole sa sustavom socijalne skrbi. Mehanizmi koje prepoznaju kao podršku su oni vezani uz komunikaciju o teškoćama i pomoć u učenju, kao što je učenje s pedagoško-razvojn timer škole te suradnja škole s roditeljima. Ako se s time uspoređi perspektiva stručnih suradnika, u njoj je vidljiv vrlo širok i obuhvatan raspon intervencija, od kojih su izravna pomoć u učenju i pružanje podrške samo jedan od oblika rada pruženih izravno djetetu te samo jedno područje djelovanja. Neutemeljeno je očekivati da će mladi percipirati sve što je učinjeno ili što se čini kako bi bili zadržani u sustavu školovanja odnosno kako ne bi prerano napustili obrazovanje, no važno nam je poznavati i uvažiti perspektivu mladih kakva bi im pomoć i podrška bili potrebni. Također, otvara se pitanje korisnosti

odnosno nužnosti konstantnog informiranja svih dionika, i roditelja i mladih, o koracima i postupcima kojima odgojno-obrazovne ustanove u suradnji s drugim institucijama i dionicima u lokalnoj zajednici pridonose prevenciji preranog prekida školovanja i intervencijama pružanja podrške mladima koji se udaljavaju od obrazovanja. Neusklađenost između osigurane podrške te percepcije mladih o pruženoj podršci posebno je bila vidljiva u pandemijskom razdoblju. Iako su stručni suradnici bili svjesni nedostatnosti mehanizama kojima su nastojali prevenirati prerano napuštanje školovanja, mladi opet neke mehanizme (poput *online* dostupnosti nastavnih materijala ili alternativne načine dostave materijala) nisu doživjeli kao mehanizme podrške jer je to od njih iziskivalo angažman za koji nisu imali razvijene vještine (samostalno ispunjavanje zadataka, učenje, razumijevanje gradiva...). To su iz perspektive mladih bili novi zahtjevi koji su stvorili nove teškoće i nepovoljno utjecali na tijek obrazovanja.

O negativnom utjecaju pandemije na tijek školovanja govore i mladi i stručnjaci. Rijetki smatraju da je pandemija pridonijela samom prekidu školovanja kod onih kod kojih rizici ranije nisu bili prisutni, ali opisuju da su pandemija i nastava na daljinu produbile postojeće probleme koji bi mogli imati dugotrajnije posljedice i u postpandemijskom razdoblju. Iako razdoblje pandemije i nastave na daljinu nije doživljeno kao presudno u ispadanju iz škole, još uvijek treba pratiti i istraživati dugotrajni negativni učinak koji može postati vidljiviji u postpandemijskom razdoblju, a odnosi se na propuste u svladavanju gradiva, teškoće u povratku na raniji način funkcioniranja koji uključuje redoviti fizički dolazak u školu, naviknutost na fizičku distancu i više osamljivanja te samim time dodatno udaljavanje od škole, profesora i vršnjaka.

Iako je, prema opisima stručnih suradnica, osnovno obilježja mehanizama podrške za vrijeme pandemije bilo da prilagode način izvedbe nastave i osiguraju dostupnost školovanja, takvi osmišljeni načini nisu bili jednako prisutni i jednako dostupni u svim školama i za sve učenike, posebno za marginalizirane učenike kod kojih je povećan rizik od preranog napuštanja školovanja. Primjera radi, u istraživanju opisan mehanizam slanja nastavnih

materijala poštom onima koji nemaju internet ili im je internetska veza vrlo slaba, nije se pokazao prisutan u svim školama za sve učenike u potrebi, što pokazuju i iskazi mladih o tijeku školovanja za vrijeme pandemije za koje taj oblik podrške nije bio dostupan kao način odrađivanja školskih obveza. Moguće je pretpostaviti da su se oblici osiguravanja podrške razlikovali ovisno i o snalažljivosti i o motiviranosti kako stručnjaka tako i mladih. Također, mladi u svojim odgovorima upozoravaju da dostavljanje zadataka nije nužno značilo razumijevanje nastavnoga gradiva te da su im nedostajale prilike u kojima im nastavno osoblje gradivo objašnjava, što otvara rizik da nastavno gradivo tijekom *online* nastave nije svladano s razumijevanjem te da postoje nedostaci u kompetencijama učenika koji će moći biti prepoznati tek u postpandemijskom razdoblju.

Ostaje na kraju dati postpandemijsku perspektivu, odnosno odgovoriti na pitanje može li iskustvo školovanja u doba pandemije pridonijeti kreiranju novih mehanizama koji mogu pridonijeti prevenciji preranog napuštanja obrazovanja. Iskustva govore da je moguće stvoriti nove mehanizme podrške učenicima, promijeniti način i kanal komunikacije, učiniti materijale dostupnijima, a ohrabrujuće je da se neki takvi mehanizmi nastali za vrijeme pandemije primjenjuju i u postpandemijskom razdoblju, ali kao dopuna redovitoj nastavi. Iako mladi doživljavaju da su ih neki od tih mehanizama podrške doveli u još nepovoljniji položaj kroz novonastale zahtjeve za koje nisu imali uvjete, ostaje otvorenim vidjeti mogu li neki mehanizmi poslužiti za obogaćivanje spektra intervencija i bolju prilagodbu pristupa individualnim potrebama mlade osobe. Uz to valja imati na umu percepciju mladih da ih nitko ne bi mogao motivirati za ostanak u sustavu obrazovanja kao i svijest odgojno-obrazovnih radnika o ograničenim mehanizmima podrške dok učenici nisu u školi. Navedeno govori o nužnosti kreiranja novih mehanizama podrške izvan dosadašnjeg okvira djelovanja te da oni ne mogu biti vezani isključivo uz školu, nego i uz korištenje resursa zajednice u cjelini. Primjeri stručnih suradnika kao spona s drugim dionicima u zajednici ili tijekom procesa ponovnog povezivanja mladih s obrazovnim ustanovama jedna su od mogućnosti, kao i suradnja škola s organizacijama koje imaju mogućnost „doprijeti” do djeteta u njegovu primarnom okruženju. Ti primjeri govore o

nužnosti da mehanizmi podrške obuhvaćaju različite sustave, među kojima su zdravstveni sustav, sustav socijalne skrbi, sustav obrazovanja, kao i organizacije civilnog društva koje rade s mladima kroz neformalne oblike podrške i savjetovališta u zajednicama. Da bi se takvi mehanizmi razvili, treba početi od zakonskog utemeljenja koje bi pratilo namjere Nacionalne razvojne strategije Republike Hrvatske do 2030. (Vlada Republike Hrvatske, 2021), ali i kreiranja međusektorskih mehanizama podrške koji će obuhvaćati sve navedene sustave djelovanja. Ipak, potrebno je istaknuti da se u pristupu mladima koji prekidaju školovanje važnim pokazala umreženost djelovanja, ali i kreiranje novih oblika pomoći unutar odgojno-obrazovnog sustava ili pak restrukturiranje dosadašnjih mogućnosti i principa djelovanja samog odgojno-obrazovnog sustava.

Zaključci istraživanja

Ovaj rad imao je dva cilja. Prvi cilj rada odnosio se na istraživanje iskustva školovanja mladih koji su prekinuli školovanje ili su u riziku od prekida školovanja kroz percepciju čimbenika koji su vodili do njihova udaljavanja od odgojno-obrazovnog sustava ili su bili potpora tijekom toga razdoblja. Rezultati ukazuju na dugotrajnost samog procesa prekida školovanja, popraćenog velikim brojem izostanaka, ponavljanjem razreda, prisutnim teškoćama u učenju i problemima u ponašanju, nerazvijenim navikama i vještinama organizacije vremena, uz pojavnost stavova koji opravdavaju prekid školovanja. Mladi doživljavaju da su imovinsko stanje i otežani uvjeti, posebno u vrijeme *online* održavanja nastave, pridonijeli prekidu školovanja. Mladi smatraju da je za ustrajanje u školovanju važna obiteljska podrška, odnosno da članovi obitelji posjeduju kompetencije potrebne za podršku u školovanju, kao i da ta podrška dolazi i iz školskog okruženja. Kada mladi opisuju što bi im koristilo ili što im je koristilo, izdvajaju zajedničko usmjeravanje zaposlenika škole, prilagodbu nastavnog gradiva i organizaciju različitih oblika pomoći u učenju. Mladi sudionici istraživanja opisuju odlučnost u prekidu školovanja te dovode u pitanje mogućnosti mehanizama da zadrže mladu osobu u odgojno-obrazovnom sustavu, ali i nužnost kreiranja većeg broja mehanizama pomoći mladima nakon što prekinu redovno školovanje.

Drugi cilj odnosio se na istraživanje iskustava oblikovanja i provedbe intervencija stručnih suradnika u odgojno-obrazovnom sustavu za učenike koji su u povećanom riziku od ispadanja i isključenosti iz obrazovanja. Iz prepoznatih kategorija i pripadajućih kodova vidljiva je prepuštenost stručnih suradnika samima sebi u kreiranju mreže intervencija. Međutim, vidljivo je i da stručni suradnici unatoč nepostojanju protokola razvijaju svoj slijed intervencija koji uključuje postupnost i zahtijeva uključivanje različitih aktera (razrednika, roditelja, službi izvan odgojno-obrazovnog sustava). Proces pružanja intervencija je dugotrajan, a cilj i načini podrške ovise o obilježjima mlade osobe i njezina tijeka školovanja. Kod nastave na daljinu radilo se o jednakim mehanizmima primjenjivima u novom okruženju, ali i o kreiranju novih mehanizama koji su pridonijeli uključenosti teško dostupnih učenika, poput *online* dostupnosti nastavnih materijala, slanja materijala poštom i sl. No, novokreirani mehanizmi nisu odgovarali svima već su kod nekih pridonijeli produblivanju problema i prolongiranju njegova rješavanja, posebno kod učenika kojima nedostaju vještine organizacije vremena, samoreguliranog učenja, te kojima je u svakodnevnom radu potrebno više poticaja i pomoći u organizaciji učenja. Što se tiče preporuka stručnih suradnika, najviše preporuka bilo je usmjereno na jačanje podrške izvan odgojno-obrazovnog sustava, s obzirom na to da su svjesni svojega ograničenog djelovanja unutar školskog sustava ako dijete ne pohađa nastavu, kao i na osnaživanje i širenje mehanizama podrške na svim razinama odgojno-obrazovnog sustava i od strane svih zaposlenih u odgojno-obrazovnom sustavu, ali i uz uključivanje vršnjaka i stvaranje podržavajućeg okruženja. Dodatno, kao korisni su istaknuti neki oblici pomoći poput: mentora koji su dostupni u inozemnim sustavima (Reschly, 2010), rada s djetetom, ali i produžavanja procesa školovanja kroz što raniju involviranost djeteta u odgojno-obrazovni proces te relaksiranje i po potrebi produžavanje njegova završavanja.

Pri razmatranju zaključaka, treba imati na umu ograničenja ovoga istraživanja, koja su primarno vezana uz malobrojnost skupine mladih koji su prerano napustili redovito obrazovanje u Hrvatskoj te njihovu izrazito tešku dostupnost. Uzorak u ovome istraživanju bio je ograničen samo na one mlade koji su se školovali u Zagrebu u javnim odgojno-obrazovnim ustanovama,

što je i dominantan oblik obrazovanja u Hrvatskoj. Osim toga, mladi koji su bili uključeni u istraživanje nalaze se u višestruko nepovoljnom socio-ekonomskom položaju te su kod njih prepoznati i dodatni rizici za zdrav razvoj. Zbog drugih prisutnih rizika mladi su bili uključeni u pojedine oblike podrške u zajednici, pa time i dostupni za sudjelovanje u istraživanju. Uбудuće bi bilo korisno uključiti širi uzorak mladih koji obuhvaća neke dodatne podskupine zastupljene među mladima koji prerano prekidaju školovanje. Također, korisno bi bilo zasebno istražiti nezavršavanje obveznoga osnovnoškolskog obrazovanja u odnosu na prekid srednjoškolskog obrazovanja kako bi se utvrdile razlike u stupnju rizika, ali i različiti dostupni oblici podrške i ponovnog uključivanja. I uzorak stručnih suradnika ima svojih ograničenja, s obzirom na to da su uključeni socijalni pedagozi zbog svoje primarne orijentacije na djecu i mlade s problemima u ponašanju ili socijalno marginalizirane pojedince. Da bi se dobio širi spektar djelovanja na tu pojavu, svakako je potrebno uključiti i druge profile stručnjaka zaposlene u odgojno-obrazovnom sustavu, obrazovanju odraslih, ali i stručne suradnike u centima za socijalnu skrb te liječnike školske medicine, koji su prepoznati kao ključni akteri u umreženom djelovanju na prevenciju te pojave. To je jedna od preporuka za daljnja istraživanja ovoga fenomena. Još jedno ograničenje ovoga istraživanja temelji se na činjenici da je provedeno na području grada Zagreba i šire okolice. Postoje li teritorijalne razlike u tijeku preranog napuštanja obrazovanja i specifične okolnosti pojedinih mikrolokacija na području Republike Hrvatske, trebalo bi obuhvatiti u daljnjim istraživanjima. Dodatno, poželjno je detaljnije istražiti oblike intervencija i razlike u intervencijama koje postoje unutar škola u Hrvatskoj kao i sustav intervencija i dostupnih oblika podrške u komparativnoj europskoj i međunarodnoj perspektivi.

Literatura

- Ajduković, M., Kregar Orešković, K. i Sladović Franz, B. (2008). Mogućnosti i izazovi kvalitativnog pristupa u istraživanju skrbi djece. U N. Koller-Trbović i A. Žižak (Ur.), *Kvalitativni pristup u društvenim istraživanjima* (str. 119–150). Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
- Ajduković, M. i Keresteš, G. (Ur.). (2020). *Etički kodeks istraživanja s djecom*. Ministarstvo rada, mirovinskog sustava, obitelji i socijalne politike.
- Baturina, D., Berc, G. i Majdak, M. (2014). Nevidljiv problem – stvarni rizik: ispadanje učenika iz srednjoškolskog obrazovanja. *Revija za socijalnu politiku*, 21(1), 43–67. <https://doi.org/10.3935/rsp.v21i1.1161>
- Berc, G., Majdak, M. i Bežovan, G. (2015). Perspektiva stručnih suradnika o ispadanju učenika iz srednjih škola kao novom socijalnom problemu. *Revija za socijalnu politiku*, 22(1), 1–31. <https://doi.org/10.3935/rsp.v22i1.1162>
- Brajša-Žganec, A. i Merkaš, M. (2010). Razlike u nekim individualnim i obiteljskim obilježjima između zaposlenih i nezaposlenih mladih bez završene srednje škole. *Društvena istraživanja: časopis za opća društvena pitanja*, 19(4-5), 691–708.
- Braun V., i Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Christenson, S., Sinclair, M. F. i Lehr, C. A. (2001). Promoting Successful School Completion: Critical Conceptual and Methodological Guidelines. *School Psychology Quarterly*, 16(4), 468–484. <https://doi.org/10.1521/scpq.16.4.468.19898>
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative Inquiry and Research Design. Choosing Among Five Approaches*. Sage Publications.
- Embreyš, A. (2019). *Ispadanje mladih iz sustava obrazovanja*. Završni rad. Sveučilište u Zagrebu. Pravni fakultet.
- Europska komisija (2010). *Priopćenje komisije Europa 2020. Strategija za pametan, održiv i uključiv rast*. Europska komisija. <https://strukturnifondovi.hr/wp-content/uploads/2017/03/Strategija-EUROPA-2020-hr.pdf>
- Europska komisija (2017). *European Semester Thematic Factsheet – Early School Leavers*. Europska komisija. https://ec.europa.eu/info/sites/default/files/european-semester_thematic-factsheet_early-school-leavers_en_0.pdf
- Ferić, I., Milas, G. i Rihtar, S. (2010). Razlozi i odrednice ranoga napuštanja školovanja. *Društvena istraživanja*, 19(4-5), 621–642.
- Hrvatski sabor (2021). *Nacionalna razvojna strategija Republike Hrvatske do 2030*. Narodne novine 13/21.
- Jahnukainen, M. T. (2001). Social exclusion and dropping out of education. *International Perspectives on Inclusive Education*. 1, 1–12. [https://doi.org/10.1016/S1479-3636\(01\)80003-9](https://doi.org/10.1016/S1479-3636(01)80003-9)
- Kafadar, J. (2016). *Specifičnosti fenomena ispadanja iz obrazovanja srednjoškolskih učenika*. Završni rad. Sveučilište u Zagrebu. Pravni fakultet.
- Khan, M. J. i Ahmed, J. (2021). Child education in the time of pandemic: Learning loss and dropout. *Children and Youth Services Review*, 127. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2021.106065>
- Knesting-Lund, K., Reese, D. i Boody, R. (2013). Teachers' perceptions of high school dropout and their role in dropout prevention: An initial investigation. *Journal of studies in education*, 3(4), 57–71. <https://doi.org/10.5296/jsev3i4.4281>
- Lacey, A. i Luff, D. (2009). *Qualitative Data Analysis*. The NIHR RDS for the East Midlands/Yorkshire and the Humber. https://www.rds-yh.nihr.ac.uk/wp-content/uploads/2013/05/9_Qualitative_Data_Analysis_Revision_2009.pdf
- Lehr, C., Hansen, A. A., Sinclair, M. F. i Christenson, S. L. (2003). Moving Beyond Dropout Towards School Completion: An Integrative Review of Data-Based Interventions. *School Psychology Review*, 32(3), 342–364. <https://doi.org/10.1080/02796015.2003.12086205>

- Matković, T. i Štulhofer, A. (2006). Socijalna isključenost u Hrvatskoj – empirijska analiza. U N. Starc, L. Ofak i S. Šelo Šabić (Ur.), *Siromaštvo, nezaposlenost i socijalna isključenost*. UNDP.
- Paquette, D. i Ryan, J.C. (2001). *Bronfenbrenner's ecological systems theory*. National-Louis University. http://dropoutprevention.org/wp-content/uploads/2015/07/paquetteryanwebquest_20091110.pdf
- Poštrak, M., Žalec, N. i Berc, G. (2020). Socijalna integracija mladih u riziku od ispadanja iz sustava obrazovanja: rezultati slovenskog programa Projektno učenje mladih odraslih. *Revija za socijalnu politiku*, 27(3), 287–308. <https://doi.org/10.3935/rsp.v27i3.1740>
- Popović, S. i Buljevac, M. (2016). Prekid srednjoškolskog obrazovanja mladih s teškoćama u razvoju. *Ljetopis socijalnog rada*, 23(3), 463–488. <https://doi.org/10.3935/ljsrv.23i3.108>
- Reschly, A. L. (2010). Reading and school completion: Critical connections an Matthew effects. *Reading and Writing Quarterly*, 26(1), 67–90. <https://doi.org/10.1080/10573560903397023>
- Rumberger, R. W. (2011). *Dropping out: Why students drop out of high school and what can be done about it*. Harvard University Press.
- Shuja, A., Ali, A., Khan, S. S. A., Burki, S. B. i Bilal, S. (2022). Perspectives on the Factors Affecting Students' Dropout Rate During COVID-19: A Case Study From Pakistan. *SAGEOpen*, 12(2). <https://doi.org/10.1177/21582440221097378>
- Strugar, S. (2011). *Zatvorena vrata budućnosti*. Školska knjiga.

OSTVARIVANJE PARTICIPATIVNIH PRAVA UČENIKA U VRIJEME PANDEMIJE

Ivana Borić^a, Andrea Ćosić^b, Davorka Osmak Franjić^c

^a*Sveučilište u Zagrebu, Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet, Republika Hrvatska, ivana.boric@erf.unizg.hr*

^b*Sveučilište u Zagrebu, Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet, Republika Hrvatska, andrea.cosic@erf.unizg.hr*

^c*Ured Pravobraniteljice za djecu Republike Hrvatske, Republika Hrvatska, davorka.osmakf@dijete.hr*

Sažetak

Participacija djece u školama temeljena je na skupini participativnih prava (čl. 12, 13, 14, 15, 16 i 17) definiranih u Konvenciji o pravima djeteta (1989). Konvencija o pravima djeteta (1989) kao temeljni međunarodni dokument o pravima djeteta, između ostalih definira i participativna prava djece koja se trebaju ostvarivati u različitim područjima i okruženjima djetetova života, pa tako i u školskom okruženju. U školama se dječja participacija ostvaruje vrlo različito, od formalne participacije u vijećima učenika, sudjelovanja u različitim aktivnostima do uključivanja u donošenje odluka na razini razreda/škole te individualnog ili grupnog iniciranja aktivnosti u školi. Istraživanja prije razdoblja pandemije pokazuju kako učenici participaciju generalno doživljavaju pozitivno, no kako su im mogućnosti za participaciju limitirane. Učenici su nezadovoljni participacijom u okviru formalnih vijeća učenika te su participativne prakse u školama neinkluzivne (John-Akinola, Nic-Gabhainn, 2014; Kodele, 2017; Milić, Marojević, 2014; Mithans, Ivanuš Grmek, Čagran, 2017; Osmak Franjić i Borić, 2019; Rönnlund, 2014; Rudduck, Fiedling, 2006). Budući da globalne krize utječu i na svakodnevna iskustva i život učenika, važno je razmotriti na koji način kriza uzrokovana pandemijom bolesti Covid-19 utječe na ostvarivanje participativnih prava učenika. Stoga je cilj istraživanja dobiti uvid u to kako učenici doživljavaju ostvarivanje svojih participativnih prava u školama u Hrvatskoj u vrijeme pandemije. Sudionici istraživanja su djeca i mladi okupljeni u Mrežu mladih savjetnika Pravobraniteljice za djecu, a podaci su prikupljeni metodom *online* fokusnih grupa. Rezultati istraživanja govore kako je pandemija bolesti Covid-19 utjecala na dodatno smanjenje mogućnosti za dječju participaciju u školama, što se očituje kroz povećani angažman učenika u uvjetima nastave na daljinu, smanjivanje komunikacije i podrške nastavnika te vrlo limitiranog djelovanja vijeća učenika.

Ključne riječi: dječja prava; participacija djece; škole; pandemija bolesti Covid-19

Uvod

Razumijevanje i važnost participacije učenika u školama

Škole predstavljaju važno okruženje za ostvarivanje dječjeg prava na participaciju. Kroz svakodnevicu u školi djeca izgrađuju sebe kao pojedince i kao buduće građane. Participacija u školi očituje se kao odgojni aspekt škole koji omogućava cjeloviti razvoj djece i potiče okruženje u kojem djeca slobodno izražavaju svoje mišljenje (John-Akinola i Nic-Gabhain, 2014; Kodele, 2017). Prema suvremenim shvaćanjima, participacija učenika u školi nadilazi isključivo izražavanje mišljenja učenika o pojedinim temama te obuhvaća dobivanje i dijeljenje informacija, konzultiranje o temama koje se tiču života u razredu i školi, aktivno sudjelovanje u odlukama te predlaganje i ostvarivanje vlastitih ideja uz podršku i poštovanje odraslih i vršnjaka te u skladu s vlastitim interesima i mogućnostima (Borić, 2019). Participacijom u školi smatra se niz aktivnosti u svakodnevnom životu škole koje potiču dijalog i djelovanje u odnosu na pitanja koja se u školi tiču učenika i odraslih (Fielding, 2004). Aktivnosti kojima se ostvaruje učenička participacija mogu biti promatrane kroz tri veće skupine: vršnjačko pomaganje (primjerice, vršnjačko mentoriranje), predstavnička tijela (primjerice vijeće učenika, sudjelovanje u tematskim raspravama) te aktivnosti koje omogućuju da učenici budu voditelji i inicijatori aktivnosti u školi (primjerice projekti koje iniciraju učenici) (Fielding, 2004). Participacija učenika složena je i multidimenzionalna te može obuhvaćati vrlo različite formalne i neformalne oblike sudjelovanja u životu škole (Borić i Osmak Franjić, 2019; Dür, 2015; Jeđud Borić i sur., 2018). Najistaknutiji formalni oblik participacije u školama je Vijeće učenika. Vijeće učenika predstavničko je tijelo učenika koje omogućuje da učenici putem svojih predstavnika izraze mišljenje o potrebama u problemima u školi (Car i Jeđud Borić, 2016). U Hrvatskoj je osnivanje Vijeća učenika određeno Zakonom o odgoju i obrazovanju, člankom 71. (NN, 87/08, 86/09, 92/10, 105/10-ispr., 90/11, 16/12, 86/12, 94/13, 152/14, 7/17 i 68/18). Iako postoji zakonska osnova, praksa djelovanja vijeća učenika u hrvatskim osnovnim i srednjim školama

vrlo je različita. Istraživanja pokazuju kako se većinom radi o manjem broju učenika koji mogu sudjelovati u radu vijeća, mogućnosti smislene participacije *učenika* su limitirane, kao i sudjelovanje u donošenju odluka važnih za školsku svakodnevicu (Borić i Osmak Franjić, 2019; Ilišin, 2016; Tomić, 2016).

Preduvjet smislene participacije je da odrasli u školi učenike prihvaćaju kao relevantne dionike i partnere u životu škole i obrazovnog sustava u cjelini (Mitra, 2006). Tisdall i Cuevas-Parra (2021) govore o tzv. „*ekologiji participacije*“, koja prvenstveno polazi od uvažavajućih međugeneracijskih odnosa koji razvijaju socijalni kapital djece, njihov društveni aktivizam i potiču višestruke oblike sudjelovanja. Uvažavanje glasa učenika poboljšava učinkovitost rada škole te dijalog djece i odraslih, a škola postaje zajednica u kojoj djeca i odrasli ostvaruju zajedničke ciljeve (Fielding, 2010). Za ostvarivanje smislene participacije učenika u školi važnim su se pokazali socijalni resursi škole kao što su pozitivno percipirana školska klima, osjećaj sigurnosti u školi i odnosi povjerenja s odraslima (Burger, 2017). Istraživanja su također pokazala da je participacija u školi pozitivno povezana s pozitivnim doživljajem škole te većom subjektivnom dobrobiti djece (De Róiste, 2012; Lloyd i Emerson, 2017). Participacija u školi unaprjeđuje odnose između učenika i odraslih te ima pozitivne učinke na razvoj životnih i demokratskih vještina (Mager i Nowak, 2012). Istodobno, primjetno je da su učenici još uvijek u ulozi promatrača kada je u pitanju donošenje odluka i izražavanje mišljenja o vlastitom obrazovanju (Nthontho, 2017; Tisdall, 2015).

Normativni okviri koji se odnose na participaciju učenika

Ključni međunarodni normativni okvir za razumijevanje participacije u školi je Konvencija o pravima djeteta (1989), specifičnije skupina participativnih prava koja su opisana u člancima od 12. do 17. Prema tumačenju čl. 12. Konvencije o pravima djeteta sadržanom u Općem komentaru br. 12. (2009) Odbora za prava djeteta, ostvarivanje participativnih prava podrazumijeva razmjenu informacija i dijalog između djece i odraslih koji se temelji na međusobnom poštovanju. U tom procesu relevantna su kako iskazana stajališta djeteta tako i stajališta odrasle osobe. Ona se u tom procesu uzimaju o obzir i oblikuju određene ishode. U pogledu ostvarivanja participativnih

prava djece u školi, na tragu preporuka Odbora za prava djeteta naglasak treba biti na stvaranju atmosfere i odnosa u školi u kojima će se djeca osjećati slobodna i pozvana komunicirati s odraslima, iskazati im svoje prijedloge, neslaganje ili slaganje s određenim odlukama škole te iskazati svoje potrebe. To je posebno važno u vrijeme pandemije i potresa, koji zahtijevaju krizno upravljanje. Sukladno točki 2. Općeg komentara br. 12 (2009) članak 12. ne predstavlja samo pravo već ga treba uzeti u obzir u tumačenju i provedbi svih drugih prava. Participacija djece ne samo da je određena skupinom participativnih prava već je jedno od temeljnih načela Konvencije o pravima djeteta (1989). U konkretnoj operacionalizaciji skupine participativnih prava, u svakodnevnom životu škole participacija učenika trebala bi se ostvarivati kao: pravo na slobodno izražavanje stavova o svim temama koje se na njega odnose (članak 12.) na razini razreda i na razini škole, kao pojedinca i kao člana grupe; slobodu traženja, primanja i dijeljenja obavijesti (članak 13.) i pristup obavijestima i materijalima (članak 17.). Konkretno, u odnosu na život u školi, učenici imaju pravo biti uključeni u procese donošenja odluka/pravila, biti u prilici reći svoje mišljenje i dobiti povratnu informaciju o odluci (npr. odluka o rasporedu ulazaka u školu tijekom pandemije). Članak 14. osigurava pravo na slobodu misli, savjesti i vjere koji se odnosi na nediskriminaciju i inkluzivnost participacije za sve učenike. U članku 15. (pravo djeteta na slobodu udruživanja i mirnog okupljanja) države potpisnice obvezuju se na pružanje potpore razvoju neovisnih učeničkih organizacija i inicijativa s ciljem promjene ili unaprjeđenja života u školi. Članak 16 govori kako ni jedno dijete ne smije biti izloženo proizvoljnom ili nezakonitom miješanju u njegovu privatnost, obitelj, dom ili korespondenciju, niti nezakonitim napadima na njegovu čast i ugled. U odnosu na participaciju u školi Odbor za prava djeteta navodi kako: „u određenim slučajevima izražavanje stajališta djeteta može uključivati rizike [npr. u slučajevima u kojima djeca izražavaju nezadovoljstvo reakcijama odraslih ili iskazuju potrebe kojih odrasli nisu svjesni pa ih doživljavaju kao negativnu povratnu informaciju o svojem radu, op. a.]. Odrasli imaju odgovornost prema djeci s kojom rade i moraju poduzeti sve mjere opreza kao bi sveli na najmanju moguću mjeru rizik za djecu od nasilja, iskorištavanja ili bilo koje druge negativne posljedice njihove participacije“.

U hrvatskom kontekstu participacija učenika normirana je u Zakonu o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi (NN, 87/08, 86/09, 92/10, 105/10-isp., 90/11, 16/12, 86/12, 94/13, 152/14, 7/17 i 68/18) te u Nacionalnom planu za prava djece u Republici Hrvatskoj od 2022. do 2026. U Zakonu o odgoju i obrazovanju participacija učenika definirana je člancima 61. i 71. Tako članak 61. u kontekstu participacije učenika navodi prava učenika kao što su: *pravo na obaviještenost o svim pitanjima koja se na njega odnose, pravo na uvažavanje mišljenja, pravo na pritužbu koju može predati učiteljima, nastavnicima, ravnatelju i školskom odboru, pravo na sudjelovanje u radu vijeća učenika te izradi i provedbi kućnog reda te pravo na predlaganje poboljšanja odgojno-obrazovnog procesa i rada.* Članak 71. toga Zakona usmjeren je na *obvezu osnivanja vijeća učenika u školama, sastav vijeća učenika (predstavnicu svakog razrednog odjeljenja) te uloga predstavnika vijeća učenika u radu tijela škole.* U Nacionalnom planu za prava djece u Republici Hrvatskoj od 2022. do 2026. participacija djece opisana je kao treće programsko područje djelovanja strategije te poseban strateški cilj 3. U dokumentu se tako posebno naglašava važnost participacije učenika u školi kako bi se uvažio integrativni pristup prema djeci i kako bi ih se potaknulo da postanu odgovorni građani društva. U skladu s time planirane mjere su: edukacije stručnjaka u sustavu odgoja i obrazovanja o važnosti participacije djece te poticanje rada Vijeća učenika.

Participacija učenika u školama – prije i poslije pandemije bolesti Covid-19

Istraživanja provedena prije razdoblja pandemije govore kako se participacija učenika generalno doživljava važnom, no u svakodnevici je vrlo limitirana. *Učenici su nezadovoljni* participacijom u okviru formalnih vijeća učenika te su participativne prakse u školama neinkluzivne (John-Akinola i Nic-Gabhainn, 2014; Kodele, 2017; Milić i Marojević, 2014; Mithans i sur., 2017; Osmak Franjić i Borić, 2019; Rönnlund, 2014; Rudduck i Fiedling, 2006). Nadalje, učenici vrlo malo sudjeluju u odlukama vezanim uz školska pravila i nastavni proces (Milić i Marojević, 2014; Mithans i Ivanuš Grmek, 2019; Osmak Franjić i Borić, 2019). Također, za razumijevanje stanja participacije u hrvatskim školama prije razdoblja pandemije važno je spomenuti prvo sveobuhvatno istraživanje participacije u osnovnim i srednjim školama

(Borić i Osmak Franić, 2019). U kvalitativnom dijelu istraživanja sudjelovalo je 70 učenika, a u kvantitativnom 2720 te su rezultati pokazali da učenici smatraju kako participacija učenika može poboljšati život u školi i odraslima i učenicima. Učenici su osrednje zadovoljni svojim mogućnostima participacije u školi, posebice kada je riječ o razini odlučivanja i sudjelovanja u odlučivanju zajedno s odraslima u školi (Borić i Osmak Franić, 2019).

U školskoj godini 2020./2021. pandemija bolesti Covid-19 snažno je utjecala na svakodnevnicu djece, kao i na načine na koje ostvaruju svoja participativna prava u školi. Već na samom početku pandemije UN-ov odbor za prava djeteta istaknuo je važnost širenja točnih informacija o bolesti Covid-19 u formatima prilagođenima djeci, osiguravanje prostora i prilika djeci da mogu izraziti svoje mišljenje te da se njihovo mišljenje mora uzeti u obzir tijekom razdoblja pandemije (Odbor UN-a za prava djece, 2020). Bez obzira na isticanje važnosti participacije djece u okolnostima pandemije, KidsRights Index, globalni indeks poštovanja dječjih prava u svijetu, za 2020. godinu pokazao je negativan utjecaj pandemije na djecu u 173 zemlje svijeta posebice u odnosu na ostvarivanje prava na participaciju (Arts i sur., 2020). Tijekom prve pandemijske godine bio je vidljiv i negativan utjecaj epidemioloških mjera na prava djece, posebno u području prava na obrazovanje i participaciju (Europska mreža pravobranitelja za djecu (ENOC), 2021). Neki od ključnih izazova bili su zatvaranje škola, prelazak na *online* način učenja, neujednačenost u načinima i metodama rada u *online* nastavi, opterećenost nastavnim zadacima, nedostatak odgovarajuće tehnologije za praćenje nastave, izoliranost od vršnjaka te manjak podrške u učenju (Ristić Dedić i Jokić, 2021; Pravobranitelj za djecu Republike Hrvatske (PZD), 2022a). U svim promjenama života tijekom pandemije mogućnosti djece da izraze svoje mišljenje i sudjeluju u odlučivanju stavljene su „na čekanje“ (PZD, 2022b). Djeca i mladi bili su izloženi različitim izazovima, njihov glas u donošenju odluka bio je u velikoj mjeri ograničen, što je produbilo postojeće nejednakosti u ostvarivanju prava (Jones i sur., 2020). Strategije za sprečavanje širenja pandemije bolesti Covid-19 bile su više usmjerene na potrebe odraslih, a mišljenja djece i mladih te sposobnost da pridonesu rješenjima u borbi protiv krize bila su zanemarena (Cuevas-Parra, 2021; Cuevas-Parra i Stephano, 2020).

Provedenih istraživanja na temu pandemije nema mnogo, stoga će u daljnjem tekstu biti prikazana najrecentnija međunarodna i domaća istraživanja vezana uz tu temu. U istraživanju provedenom sa 100 djece iz 18 zemalja pokazalo se da djeca nisu bila pravodobno informirana o mjerama koje će se poduzeti u školama i o tome kako će izgledati školovanje te nije bilo dovoljno mogućnosti za komunikaciju s odraslima. Unatoč tome učenici misle da svojim znanjima i vještinama mogu pomoći odraslima u borbi protiv pandemije ako ih odrasli prestanu doživljavati kao nemoćne i nesposobne (Cuevas-Parra i Stephano, 2020). Istraživanje provedeno u 22 zemlje pokazalo je da nastavnici učenike većinom nisu konzultirali o nastavnim metodama niti su odrasli njihovo mišljenje o unaprjeđenju nastave uzeli u obzir (Jiménez Hernández i sur., 2021). Zanemarivanje glasa učenika dovelo je do akademskog opterećenja učenika, smanjenja motivacije za školske zadatke, a učenici su se ponekad osjećali kao stranci u vlastitim školama (Literat, 2021). Neiskorišten potencijal bilo je i znanje djece o virtualnom svijetu i digitalnim alatima (Pausé i Glover, 2018; Cuevas-Parra i Stephano, 2020). Iako većina djece nije imala mogućnost utjecaja na donošenje odluka vezanih uz mjere protiv pandemije bolesti Covid-19, pandemija je dodatno ograničila mogućnosti sudjelovanja ranjivih skupina djece kao što su primjerice djeca s iskustvom siromaštva, tjelesnim teškoćama, invaliditetom, problemima u ponašanju, u alternativnoj skrbi i djeca bez pratnje (ENOC, 2021; *Organization for Economic Co-operation and Development* (OECD), 2020). U hrvatskom kontekstu istraživanje o radu vijeća učenika tijekom pandemije pokazalo je (Cek, 2021) kako je krizna situacija dodatno ukazala na nedostatke rada vijeća učenika koji su bili prisutni i prije pandemije, a to je rijetko održavanje sastanaka, koji se u vrijeme pandemije u nekim školama nisu ni provodili (Cek, 2021). Učenici u hrvatskim školama izrazili su i nezadovoljstvo kvalitetom i organizacijom nastave, a negativne posljedice nezadovoljstva mogle su se potencijalno ublažiti uključivanjem učenika u donošenje odluka (Baketa i Kovačić, 2021). Pandemija bolesti Covid-19 ukazala je kroz primjere prakse diljem svijeta da je provedba prava na participaciju djece složena i problematična zbog međugeneracijske dinamike moći odraslih i djece te da u velikoj mjeri i dalje ovisi o spremnosti odraslih na suradnju s djecom (Cuevas-Parra, 2021).

Metodologija istraživanja

Istraživanje se temelji na kvalitativnom istraživačkom pristupu te načelu aktivnog sudjelovanja učenika, ne samo kao sudionika istraživanja nego i kao relevantnih društvenih dionika zainteresiranih i kompetentnih za rješavanje problema s kojima se suočavaju u svojem školovanju. Potencijal je ovoga istraživanja, osim njegova istraživačkog karaktera, i u tome što može postati baza za nova, participativna ili koprodukcijaska istraživanja (Banks i sur., 2019). U kontekstu ovoga rada istraživači i sudionici te čitatelji rada (potencijalno) postaju aktivni dionici u daljnjem bavljenju ovom temom i ostvarivanjem dječjih prava u obrazovanju.

Cilj istraživanja i istraživačka pitanja

Cilj je istraživanja opisati kako učenici doživljavaju ostvarivanje svojih participativnih prava u školama u Hrvatskoj u vrijeme pandemije. Definirana su i dva istraživačka pitanja: (1) kako učenici opisuju školovanje u vrijeme pandemije bolesti Covid-19; (2) koja je razina ostvarivanja participativnih prava učenika u vrijeme pandemije bolesti Covid-19.

Sudionici

U istraživanju je sudjelovalo 15 učenika, 8 ženskog i 7 muškog spola, u dobi od 14 do 16 godina, polaznika osnovnih i srednjih škola. Sudionici istraživanja su djeca i mladi okupljeni u Mrežu mladih savjetnika Pravobraniteljice za djecu¹. U skladu s načelima uzorkovanja u kvalitativnim istraživanjima (Patton, 2002), riječ je o namjernom uzorku tzv. sudionika bogatih informacijama. Specifičnost te grupe sudionika jest i njihova spremnost na sudjelovanje u istraživanju te kompetentnost za raspravu i aktivizam koja se očituje u samoj činjenici da su se prijavili i djeluju kao mladi savjetnici. Ta je grupa sudionika vrlo raznovrsna jer se radi o učenicima iz različitih krajeva Hrvatske te različitih razina školovanja i vrsta škola.

¹ Djelovanje Mreže mladih savjetnika Pravobraniteljice za djecu Republike Hrvatske detaljnije je opisano na <https://dijete.hr/hr/mms/>.

Etička načela

Istraživanje je provedeno u skladu s Etičkim kodeksom istraživanja s djecom (Ajduković i Keresteš, 2020). U provedbi istraživanja poštovala su se načela informiranog pristanka. Sudionici su dali svoj verbalni pristanak na istraživanje jer se istraživanje provodilo u *online* okruženju. Roditelji sudionika dali su prethodnu suglasnost za uključivanje djece u aktivnosti u okviru rada Mreže mladih savjetnika Pravobraniteljice za djecu, što uključuje i sudjelovanje u istraživanjima.

Metode prikupljanja i analize

Podaci su prikupljeni metodom fokusne grupe, u *online* okruženju na platformi *Zoom*. Primijenjena je sinkrona *online* fokusna grupa, što znači da su istraživači i sudionici istraživanja u realnom vremenu i istodobno bili prisutni i komunicirali putem *online* medija. Metoda fokusne grupe izabrana je zbog istovremene mogućnosti prikupljanja podataka na više razina (individualnoj, grupnoj i interaktivnoj razini) kako to navodi Cry (2019), odnosno primjena te metode omogućila je sveobuhvatnije razumijevanje teme koja se istražuje kroz dobivanje uvida u raspon mišljenja, osjećaja i iskustva djece. Protokol za provedbu fokusne grupe sastojao se od uvodnih, ključnih i zaključnih pitanja. U uvodnim pitanjima sudionike se pitalo o nekim osnovnim informacijama o školovanju te o iskustvima participacije u školi (prije pandemije), u ključnim pitanjima fokus je stavljen na iskustva participacije u vrijeme pandemije, dok se u zaključnim pitanjima ostavio prostor sudionicima da izraze svoje prijedloge za unaprjeđenje participacije u školi. Razgovori u fokusnoj grupi snimani su te doslovno transkribirani. Podaci su obrađeni metodom tematske analize (Braun i Clarke, 2006). Proces analize podataka provodio se na sljedeći način: upoznavanje s podacima (prijepis podataka, višekratno čitanje prijepisa, bilježenje početnih ideja), kodiranje (definiranje jedinica kodiranja, definiranje kodova), definiranje tema (razvrstavanje inicijalnih kodova u potencijalne teme), revidiranje tema (provjera prikladnosti i relevantnosti tema u odnosu na definirane kodove), finalno definiranje i imenovanje tema te interpretacija podataka (povezivanje analize s istraživačkim pitanjima i literaturom).

Rezultati i rasprava

Definirane su tri ključne teme: *iskustva školovanja u vrijeme pandemije, participacija učenika u školi te odnosi učenika i odraslih u školama.*

Iskustva školovanja za vrijeme pandemije

U odnosu na iskustva školovanja u vrijeme pandemije učenici su najviše govorili o *online* nastavi. Moglo se i pretpostaviti da je upravo taj dio školskog iskustva ostavio na njih najjači dojam i vjerojatno predstavljao ključni problem. O drugim aspektima školovanja u vrijeme pandemije govorili su u manjoj mjeri. O iskustvima školovanja u vrijeme pandemije sudionici su govorili kroz dva aspekta: organizacijski i odnosni dio. Ta dva aspekta isprepleću se u doživljaju i opisima sudionika, no odnosni aspekt je naglašeniji i sudionici ga više ističu. Iskustva školovanja za vrijeme pandemije prvenstveno su obilježena *teškoćama s praćenjem online nastave*, pri čemu sudionici ističu lošu organizaciju nastave, previše nastavnog sadržaja koji su učenici morali sami svladavati te zahtjevnost praćenja *online* nastave u smislu potrebne koncentracije, posebno u poslijepodnevnim terminima. Dojam je sudionika da se nastavnici nisu dobro snalazili u *online* nastavi. Sudionici navode kako je *online* nastava znatno zahtjevnija od redovite nastave te da su opterećenja učenika tijekom *online* nastave veća nego u redovitoj nastavi. S druge strane, očekivanja nastavnika bila su da učenici putem *online* nastave svladavaju gradivo kao i kroz redovitu nastavu. Navedeno je u skladu i s drugim istraživanjima u razdoblju pandemije koja su provedena s učenicima osnovnih (Ristić Dedić i Jokić, 2021), srednjih (Literat, 2021) te osnovnih i srednjih škola (Baketa i Kovačić, 2021), koja naglašavaju opterećenost učenika gradivom, manjak motivacije za izvršavanje zadataka te percipiranu manju kvalitetu *online* nastave u odnosu na nastavu uživo. Za vrijeme pandemije i *online* nastave javljale su se i *teškoće u komunikaciji s nastavnicima*, odnosno procjena je učenika da su nastavnici bili manje dostupni učenicima te je komunikacija bila usporena i otežana. Otežano je i usporeno bilo i donošenje nekih odluka (npr. o izletima), a učenici su također sporije i rjeđe dobivali povratne informacije za svoje upite i traženja. Sudionici navode i kako se njihovi prijedlozi nisu uvažavali (npr. prijedlozi za promjenu oblika nastave

na daljinu, zadataka i sl.), odnosno često nisu dobivali povratne informacije nastavnika. Primjetan je i osjećaj da su nastavnici pokazivali *manjak interesa za učenike tijekom online nastave* te su u vrlo maloj mjeri provjeravali s učenicima kako se osjećaju, trebaju li pomoć, što misle o *online* nastavi. Kada su to i činili, učenici nisu dobili povratne informacije. Takva postupanja nastavnika navode učenike na zaključak da ih se „*ne doživljava i ne uvažava*“. Nepravodobno informiranje, nedostatak konzultacija s učenicima o mjerama u školi i nemogućnost donošenja odluka vezanih uz funkcioniranje škole i nastave u razdoblju krize predstavljaju ključne točke ograničenosti prava na participaciju u školama iz perspektive učenika (Cuevas-Parra i Stephano, 2020; Jiménez Hernández i sur., 2021). Kad je riječ o cjelovitom kontekstu školskog života u vrijeme pandemije, sudionici navode negativne, ali i pozitivne posljedice. Govoreći o *negativnim posljedicama pandemije*, sudionici najviše ističu izostanak izvannastavnih i izvanškolskih aktivnosti, što je značilo ne samo gubitak bavljena različitim interesima nego i gubitak druženja i aktivnosti s vršnjacima. Na taj gubitak nadovezuje se i osjećaj preopterećenosti nastavnim sadržajima koji su ostavljali manje vremena (nego prije pandemije) za odmor i slobodno vrijeme. Djelomično ili potpuno zatvaranje škola te promjena dnevne rutine učenika doveli su do mnogobrojnih negativnih utjecaja na dobrobit djece, smanjenje socijalnih kontakata te povećanje tjeskobe, stresa i osjećaja usamljenosti (Brooks i sur. 2020; Chaabane i sur. 2021; Mansfield i sur., 2021). Socijalna izolacija, narušene obiteljske i školske rutine, kao i osjećaj usamljenosti ključni su čimbenici koji su djelovali na ranjivost djece u razdoblju pandemije (Rider i sur., 2021). Sudionici su također u ovom kontekstu istaknuli i neujednačena pravila i postupanja u odnosu na epidemiološke mjere u školama, pri čemu su posebno isticali i, prema njihovu dojmu, rigidna inzistiranja pojedinih nastavnika na nošenju maski. Navedeno upućuje da je i u hrvatskom kontekstu provedba mjera bila više temeljena na odlukama odraslih, bez uključivanja djece (Cuevas-Parra, 2021; Cuevas-Parra i Stephano, 2020). Mladi sugovornici istaknuli su i *pozitivne posljedice pandemije*, i to u vidu razvoja *online* platformi za učenje i komunikaciju te unaprjeđenje vještina za korištenje digitalnih alata i *online* komunikaciju. Potencijal digitalnih alata i *online* komunikacije pokazao se kao jedan od važnih načina na koji mladi danas ostvaruju svoje potencijale, šire ideje i utječu na aktualne društvene

promjene (Pausé i Glover, 2018). U školama gdje su učitelji koristili inovativne i kreativne metode poučavanja usmjerene na učenike, učenici su bili spremniji sudjelovati (Bray i sur., 2021).

Participacija u školi

U odnosu na participaciju u školi učenici su govorili o negativnim aspektima i vlastitom nezadovoljstvu. Prema njihovoj perspektivi participacija je deklarativna i ograničena raznim čimbenicima. U tom smislu učenici upozoravaju na *limitirana iskustva participacije*, pri čemu posebno navode kako učenici vrlo malo (ili nimalo) sudjeluju u odlučivanju na razini škole. Učenici sudjeluju u raspravama uglavnom o rutinskim temama kao što su raspored sjedenja i izleti, no i to je u nekim školama (ili kod nekih nastavnika) ograničeno ili se ne prakticira. Slične rezultate nalazimo i u nizu ranijih nacionalnih i međunarodnih istraživanja prije razdoblja pandemije u ovom području (Borić i sur., 2019; Fatke i Schneider, 2005; Milić i Marojević, 2014 i dr.). Djeca imaju osjećaj da ih se u manjoj mjeri pita za mišljenje ili uključuje u rasprave, a kada se to i čini, nema povratnih informacija. Kroz gore spomenuta istraživanja primjetno je da i prije razdoblja pandemije učenici smatraju kako nema dovoljno dijaloga između odraslih (ponajprije nastavnika) i učenika u školama. Također, čini se da ima manje izravne komunikacije svih učenika s nastavnicima i da se prakticira posrednički oblik komunikacije u kojem pojedini učenici (češće predsjednici razreda) preuzimaju ulogu glasnogovornika i posrednika između vršnjaka i nastavnika. Sudionici upozoravaju kako se ne osjećaju sigurno i zaštićeno kad iznose svoja mišljenja, već da postoji strah od izlaganja i bojazan od posljedica izražavanja mišljenja. Strah (učenika od reakcije nastavnika) kao aspekt koji može negativno utjecati na participaciju učenika, ali i strah kao aspekt odnosa između učenika i odraslih u školi, pokazao se važnim i u istraživanju participacije djece u školi na području Hrvatske prije pandemije (Borić i sur., 2019). U tom smislu Lansdown (2010) kao jedno od temeljnih načela dječje participacije navodi upravo sigurnost, odnosno osiguravanje sigurnih okruženja u kojima se djeca osjećaju slobodna izraziti svoje mišljenje. S tim u vezi i drugi se autori (Fielding, 2007; Lundy, 2007; Mannion, 2009) zauzimaju za promjene u pristupu djeci pri čemu

spominju odnosnu (promjene u poimanju moći i suživota djece i odraslih) i prostornu (sigurna okruženja, pravodobne informacije, podršku odraslih) dimenziju. Nadalje, učenici također upozoravaju kako su u srednjim školama mogućnosti za participaciju dodatno smanjene (u odnosu na osnovnu školu) te da se i odrasli i učenici manje trude i manje participiraju. U srednjim školama učenici imaju manje izbora i ne usude se pitati ili predložiti nešto nastavnicima (u većoj mjeri nego u osnovnoj školi). Slično su utvrdile i Piršl i sur. (2007), čije je istraživanje pokazalo kako učenici osnovne škole imaju više slobode odlučivanja nego učenici srednje škole te kako učitelji osnovne škole imaju pozitivnije stavove o uvođenju sadržaja o ljudskim pravima i građanskome odgoju u nastavne programe od nastavnika u srednjim školama. Kada je riječ o *djelovanju vijeća učenika*, kao formalnoga predstavničkog tijela, sudionici (koji uglavnom imaju iskustvo sudjelovanja u radu vijeća učenika) navode kako u njihovu doživljaju vijeće učenika „*nije ništa posebno*“. Relativno su indiferentni prema sudjelovanju u vijeću učenika, kao i prema radu i mogućnosti utjecaja vijeća učenika. U najvećoj mjeri spominju kako su sastanci vijeća učenika vrlo rijetki te da se na sastancima raspravlja o organizacijsko-tehničkim stvarima, što potvrđuju i druga domaća (Preveden i sur., 2015) i strana istraživanja (Yamashita i Davies, 2010). Sudionici također navode kako su se, ionako rijetki sastanci vijeća učenika, u pandemiji dodatno prorijedili, što se spominje i u drugim domaćim (npr. Baketa i Kovačić, 2021; Cek, 2021) i stranim istraživanjima (UNESCO i Vijeće Europe, 2021). Okolnosti pandemije dodatno su smanjile mogućnosti participacije učenika u školama. Sudionici navode kako je bilo (još) manje mogućnosti za izražavanje mišljenja i dijalog, (još) manje mogućnosti za različite aktivnosti, (još) manje povratnih informacija od nastavnika, odnosno općenito manje interakcije između odraslih i učenika, što je negativno utjecalo na razinu i mogućnost participativnog djelovanja. S druge strane, u odnosu na navedena „smanjivanja“, sudionici govore i o „viškovima“, posebno u smislu povećanja broja pravila povezanih uz različite epidemiološke mjere (npr. pravila o izolaciji, maskama itd.). Cuevas-Parra i Stephano (2020) kao i Jiménez Hernández i sur. (2021) također ukazuju na neinformiranost djece o epidemiološkim mjerama, nekonzultiranju učenika o obliku i metodama nastave kao i neuključivanju učenika u odlučivanje, dok Literat (2021) upozorava na preopterećenost nastavnim sadržajem,

koja je umanjila motivaciju učenika općenito za aktivnosti u školi u vrijeme pandemije. Nadalje, sudionici ističu kako je „korona iscrpila i djecu i odrasle“, što ukazuje i na važnost svraćanja pozornosti na „pandemijska“ iskustva djece i odraslih, ali i na važnost bavljenja mentalnim zdravljem u postpandemijskom razdoblju. Učenici daju i niz *prijedloga kako povećati participaciju* učenika u školama. U najvećoj mjeri učenici priželjkuju bolje odnose s odraslima, otvorenu i uvažavajuću komunikaciju s odraslima u školi te više dijaloga djece i odraslih. Voljeli bi i da ih nastavnici više potiču na izražavanje mišljenja i da pridaju više pozornosti njihovim potrebama. Nadalje, sudionici ističu važnost redovitog održavanja satova razrednika, ali i redovitost održavanja sastanaka vijeća učenika. Učenici smatraju i kako bi odrasli trebali uključiti djecu u odlučivanje na razini škole te prihvaćati ideje i prijedloge koje djeca daju.

Odnosi učenika i odraslih u školi

Sudionici istraživanja u velikoj su mjeri govorili o odnosima učenika i odraslih u školama (posebno nastavnika, a u manjoj mjeri i stručnih suradnika), i to najviše kroz osjećaj da ih nastavnici ne uvažavaju (doživljaj da ih nastavnici ignoriraju, da se mišljenje učenika ne uvažava te da odrasle u školi „nije briga za djecu“). Učenici navode kako često imaju osjećaj da se u školi nemaju kome obratiti ni požaliti. Odrasli u školi, prema percepciji sudionika istraživanja, imaju više moći od djece i neki to i zlouporabljuju, pa djeca koja reagiraju i istupaju ponekad „*mogu loše završiti*“, ako se zamjere nastavnicima. S tim u vezi navode se i gruba i omalovažavajuća ponašanja nastavnika prema učenicima (vrijeđanje, etiketiranje), pri čemu učenici ističu kako „*odrasli štite jedni druge*“. Mladi sugovornici jasno su izrazili potrebu da ih odrasli u školama više uvažavaju i podržavaju. Čini se da je krizno razdoblje pandemije bolesti Covid-19 ponovni podsjetnik na važnost razvijanja (i njegovanja) kvalitetnih odnosa između učenika i odraslih. Istraživanja i prije pandemije kontinuirano pokazuju da je za ostvarivanje smislene participacije ključan uvažavajući odnos između učenika i odraslih u školi (Burger, 2017; Osmak Franjić i Borić, 2019; Mitra, 2006; Tisdall, Cuevass-Parra, 2021).

Pandemijsko razdoblje također je istaknulo važnost povezanosti i dobrih odnosa djece i odraslih za aktivno sudjelovanje učenika u nastavi na

daljinu, posebno za učenike koji su u riziku od ispadanja iz školskog sustava (Bray i sur., 2021).

Zaključak

Imajući u vidu cilj istraživanja i istraživačka pitanja, opći je zaključak kako su participativna prava učenika u školama za vrijeme pandemije bila ostvarivana u manjoj mjeri te su bila više limitirana nego prije pandemije. Navedeni zaključak temelji se na prethodno spomenutim ranijim istraživanjima koja pokazuju kako je participacija djece u školama relativno niska, a sudionici ovoga istraživanja istaknuli su kako su u vrijeme pandemije participirali u manjoj mjeri nego inače. Okolnosti koje limitiraju (i na neki način određuju mogućnosti za participaciju učenika) odnose se konkretna iskustva školovanja i nastave u vrijeme pandemije, ali i na komunikaciju i odnose učenika i nastavnika. Opterećenost velikim količinama nastavnoga gradiva koje su učenici u puno većoj mjeri morali samostalno svladavati, loša organizacija nastave na daljinu, zahtjevnost praćenja nastave na daljinu, kao i manjak izvannastavnih i izvanškolskih aktivnosti doveo je do velikog nezadovoljstva učenika. To nezadovoljstvo, s druge strane, dodatno je pojačano smanjenom komunikacijom i interakcijom s nastavnicima te osjećajem da nastavnici nisu pokazali zanimanje za iskustva i potrebe učenika u vrijeme pandemije. Važno je istaknuti i kako je pandemija bolesti Covid-19 zapravo dodatno smanjila i usporila participaciju učenika u aktivnostima na razini škola, posebno kad je riječ o izražavanju mišljenja (u razdoblju pandemije rijetko se provjeravalo kako se učenici osjećaju, imaju li kakvih problema ili prijedloga) te sudjelovanja u odlučivanju što se primjećuje i kroz dodatno smanjivanje aktivnosti vijeća učenika. Takvu limitiranost i zapravo manjak participacije učenika u školi potrebno je promatrati i iz konteksta kvalitete odnosa odraslih i djece u školi. Odnosi između nastavnika i učenika definirani su kao jedna od ključnih tema, no razmatranjem ostalih dviju tema moguće je primijetiti kako su odnosi kros-tema čiji se elementi jasno prepoznaju i u druge dvije teme. Limitiranost i manjak participacije učenika u školama određen je manjkavostima u naravi i kvaliteti odnosa djece i odraslih u školi. Važno je ne zanemariti poruke sudionika istraživanja

koje jasno govore o važnosti uvažavanja i izravne komunikacije između nastavnika i učenika koje trenutno nedostaje, a koja je dodatno bila izražena u vrijeme pandemije. Više izravne komunikacije i interakcije odraslih i djece, uvažavanje djece kao relevantnih dionika, stvarni interes za njihove potrebe i prijedloge te osiguravanje povratnih informacija stvorit će uvjete za bolju kvalitetu odnosa djece i odraslih u školama, a što će potencijalno povećati motivaciju za participiranjem te stvarni opseg participacije učenika u školi. Poznato je iz ranijih istraživanja kako je participacija djece u školi uglavnom deklarativna i u određenoj mjeri neinkluzivna (posebno kad je riječ o djeci iz ranjivih skupina) te se čini, prema rezultatima ovoga istraživanja, da je pandemija bolesti Covid-19 dodatno umanjila nešto što je već bilo limitirano. Kriza povezana s pandemijom, ali i kriza nastala nakon potresa, zasigurno je negativno djelovala kako na djecu tako i na odrasle te je sigurno više pozornosti posvećeno osiguravanju zaštitnih i razvojnih prava (npr. osiguravanju da se nastavni proces odvija redovito u izvanrednim okolnostima, kroz nove medije i platforme), nego participativnih. Krizno razdoblje povećalo je i stvarnu, fizičku, ali i metaforičku udaljenost odraslih i djece. Virtualna okruženja nisu iskorištena kako bi se ostvario dijalog odraslih i djece te u tom smislu, slikovito rečeno, pokazalo se kako je „daleko od očiju, daleko i od participacije“. No neovisno o pandemiji i kriznom razdoblju rezultati ovoga istraživanja dodatno ukazuju na nefunkcionalnost formalnih načina i metoda participacije kao što su vijeća učenika ili predstavničko djelovanje predsjednika razreda, ali i na smanjivanje učeničke participacije u srednjim školama.

Istraživanja pokazuju kako se u uvjetima kriza i humanitarnih katastrofa prava djece na participaciju često krše (ili zanemaruju), pri čemu ni kriza nastala zbog pandemije bolesti Covid-19 nije iznimka (Martin, 2010; O’Kane, 2015). U takvim situacijama odrasli moraju donositi brojne odluke te odrediti prioritete aspekata zaštite i dobrobiti djece. No isto tako pokazalo se da kad se djeci osiguraju prilike i prostor za participaciju i podrška odraslih, oni mogu bitno pridonijeti rješavanju problema, dati dobnu relevantnu perspektivu te pozitivno utjecati na vlastitu otpornost, ali i otpornost zajednica u kojima žive. Zagovaranje i osnaživanje glasa učenika i participacije

učenika u školama (posebno onih iz ranjivih skupina) u postpandemijskom razdoblju ističu kao prioritet međunarodne organizacije kao što su UN i Vijeće Europe (UNESCO i Vijeće Europe, 2021). U tom smislu djeci je potrebno osigurati sljedeće dimenzije za participaciju kako ih opisuje Lundy (2007): priliku da izraze svoj glas i podršku da oblikuju svoje mišljenje, sigurno i podržavajuće okruženje za participaciju, uvažavajuće sugovornike i mogućnost utjecaja na aktivnosti i odluke. U vrijeme kriza odrasli trebaju dodatno osvijestiti te dimenzije i uložiti veći napor da se one ostvaruju. Pritom je svakako važan aspekt i dodatno osnaživanje odraslih kako bi mogli osigurati takve prilike i okruženja, posebno u obliku edukacije o participativnim pravima, ali i participativnim načinima rada.

Ograničenja istraživanja

Ograničenja ovoga istraživanja odnose se na relativno mali uzorak sudionika, kao i na njihovu specifičnu ulogu, što je istodobno i prednost i ograničenje. U akcijskom smislu činjenica da su sudionici mladi savjetnici Pravobraniteljice za djecu prednost je kad je riječ o daljnjem zagovaranju participativnih prava djece u školama, no u metodološkom smislu neophodno je nalaze ovoga istraživanja dodatno validirati i proširiti na veći broj djece i mladih. Nedostatak u odnosu na uzorak je svakako i njegova ograničenost s obzirom na dob sudionika, budući da su sudjelovala samo djeca i mladi u dobi od 14 do 16 godina. U daljnjim istraživanjima bilo bi potrebno uključiti djecu različitih dobnih skupina (posebno djecu mlađe dobi), ali i osigurati veći doprinos djece s teškoćama u razvoju i problemima u ponašanju. Nadalje, dio ograničenja ovoga istraživanja vezan je i uz *online* kontekst provedbe, koji nudi nešto manje spontanosti i interakcija, za razliku od istraživanja uživo. Daljnja istraživanja koja bi se provodila uživo mogla bi osigurati i veću razinu participativnosti sudionika.

Literatura

- Ajdkuković, M. i Keresteš, G. (Ur.). (2020). *Etički kodeks istraživanja s djecom, drugo revidirano izdanje*. Ministarstvo za demografiju, obitelj, mlade i socijalnu politiku: Vijeće za djecu Vlade Republike Hrvatske.
- Arts, K., Webbink, D. i de Jong, M. (2020). *KidsRights Indeks 2020 Report*. KidsRights Foundation, Erasmus School of Economics and International Institute of Social Studies. <https://files.kidsrights.org/wp-content/uploads/2020/05/25092805/200519-The-KidsRights-Index-report-2020.pdf>.
- Bagnoli, A. i Clark, A. (2010). Focus groups with young people: a participatory approach to research planning. *Journal of Youth Studies*, 13(1), 101–119. <https://doi.org/10.1080/13676260903173504>
- Baketa, N. i Kovačić, M. (2021). *Glas učenika kao zalag kvalitetne škole – razmišljanja učenika odabranih škola iz Portugala, Sjeverne Makedonije i Hrvatske o aktivnom sudjelovanju, odnosima i nastavu za vrijeme COVID-19 krize*. Forum za slobodu odgoja.
- Banks, S., Hart, A., Pahl, K. i Ward, P. (2019). *Co-producing research. A community development approach*. Policy Press.
- Braun, V. i Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp0630a>
- Bray, A., Banks, J., Devitt, A. i Ní Chorcora, E. (2021). Connection before content: using multiple perspectives to examine student engagement during Covid-19 school closures in Ireland. *Irish Educational Studies*, 40(2), 431–441. <https://doi.org/10.1080/03323315.2021.1917444>
- Brooks, S. K., Webster, R. K., Smith, L. E., Woodland, L., Wessely, S., Greenberg, N. i Rubin, G. J. (2020). The psychological impact of quarantine and how to reduce it: rapid review of the evidence. *The Lancet*, 395(10227), 912–920. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(20\)30460-8](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(20)30460-8)
- Burger, K. (2017). The role of social and psychological resources in children's perception of their participation rights. *Children and youth services review*, 79, 139–147. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2017.06.019>
- Borić, I. (2019). Metodološki okviri istraživanja Participacija djece u sustavu odgoja i obrazovanja. U D. Osmak Franjić i I. Borić (Ur.), *Participacija djece u školi* (str. 46–50). Pravobranitelj za djecu Republike Hrvatske i Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet u Zagrebu.
- Borić, I., Miroslavljević, A. i Ćosić, A. (2019). Metodologija i rezultati kvalitativnog dijela istraživanja. U D. Osmak Franjić i I. Borić (Ur.), *Participacija djece u školi* (str. 50–99). Pravobranitelj za djecu Republike Hrvatske i Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet u Zagrebu.
- Borić, I. i Osmak Franjić, D. (2019). Zaključci i preporuke istraživanja. U D. Osmak Franjić i I. Borić (Ur.), *Participacija djece u školi* (str. 153–158). Pravobranitelj za djecu Republike Hrvatske i Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet u Zagrebu.
- Car, S. i Jeđud Borić, I. (2016). Participacija djece u školi. *Školski vjesnik*, 65(1), 117–135.
- Cek, M. (2021). *Istraživački izvještaj – Ispitivanje rada vijeća učenika u uvjetima povezanim uz bolest COVID-19 u 2020. godini*. Udruga Delta.
- Chaabane, S., Doraiswamy, S., Chaabna, K., Mamtani, R. i Cheema, S. (2021). The impact of COVID-19 school closure on child and adolescent health: A rapid systematic review. *Children*, 8(5), 415. <https://doi.org/10.3390/children8050415>
- Cuevas-Parra, P. (2021). Thirty years after the UNCRC: children and young people's participation continues to struggle in a COVID-19 world. *Journal of Social Welfare and Family Law*, 43(1), 81–98. <https://doi.org/10.1080/09649069.2021.1876309>
- Cuevas-Parra, P. i Stephano, M. (2020). *Children's voices in the time of COVID-19: continued child activism in the face of personal challenges*. World Vision International.
- Cyr, J. (2019). *Focus groups for the Social Science Researcher (Methods for Social Inquiry)*. Cambridge University Press.

- De Róiste, A., Kelly, C., Molcho, M., Gavin, A. i Gabhainn, S. N. (2012). Is school participation good for children? Associations with health and wellbeing. *Health education, 112*(2), 88-104. <https://doi.org/10.1108/O9654281211203394>
- Europska mreža pravobranitelja za djecu (ENOC) (2021). *Stajalište o „Covid-19: Učenje za budućnost”*. <https://dijete.hr/hr/dokumenti/medunarodni-dokumenti/enoc-europska-mreza-pravobranitelja-za-djecu/>
- Fatke, R. i Schneider, H. (2005). *Kinder und Jugendpartizipation in Deutschland. Daten, Fakten, Perspektiven*. Bertelsmann Stiftung.
- Fielding, M. (2004). New wave' student voice and the renewal of civic society. *London Review of Education, 2*(3), 197–217. <https://doi.org/10.1080/1474846042000302834>
- Fielding, M. (2007). On the Necessity of Radical State Education: Democracy and the Common School. *Journal of Philosophy of Education, 41*(4), 539–557. <https://doi.org/10.1002/9781444307313.ch3>
- Fielding, M. (2010). The radical potential of student voice: Creating spaces for restless encounters. *The International Journal of Emotional Education, 2*(1), 61–73.
- Ilišin, V. (2016). Socijalna i politička participacija maturanata. U M. Kovačić i M. Horvat (Ur.), *Od podanika do građana: razvoj građanske kompetencije mladih* (str. 91–110). Institut za društvena istraživanja u Zagrebu, GONG.
- Jeđud Borić, I., Ćosić, A., Miroslavljević, A. i Kranželić, V. (2018). Child participation in schools – practical and methodological challenges. U I. Blažević, M. Radetić-Paić i L. Benassi (Ur.), *Developmental determinants of preschool and school aged children* (str. 51–87). Sveučilište Jurja Dobrile u Puli.
- Jiménez Hernández, A. S., Cáceres-Muñoz, J. i Martín-Sánchez, M. (2021). Social Justice, Participation and School during the COVID-19 – The International Project Gira por la Infancia. *Sustainability, 13*(5), 2704. <https://doi.org/10.3390/su13052704>
- John-Akinola, Y. O. i Nic Gabhainn, S. (2014). Children's participation in school: a cross-sectional study of the relationship between school environments, participation and health and well-being outcomes. *BMC Public Health, 14*, 964. <https://doi.org/10.1186/1471-2458-14-964>
- Jones, M. M., Abrams, D. i Lahiri, A. (2020). Shape the Future: how the social sciences, humanities and the arts can SHAPE a positive, post-pandemic future for peoples, economies and environments. *Journal of the British Academy, 8*, 167–266. <https://doi.org/10.5871/jba/008.167>
- Kodele, T. (2017). *Participacija učenecv v procesu reševanja njihovih učnih težav* Doktorska disertacija. Pedagoška fakulteta, Univerza v Ljubljani.
- Lansdown, G. (2010). The realisation of children's participation rights – Critical reflections. U B. Percy-Smith i N. Thomas (Ur.), *A Handbook of Children and Young People's Participation – Perspectives from Theory and Practice* (str. 11–23). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203871072>
- Literat, I. (2021). "Teachers Act Like We're Robots": TikTok as a Window Into Youth Experiences of Online Learning During COVID-19. *AERA Open, 7*. <https://doi.org/10.1177/2332858421995537>
- Lloyd, K. i Emerson, L. (2017). (Re) examining the relationship between children's subjective wellbeing and their perceptions of participation rights. *Child indicators research, 10*(3), 591–608. <https://doi.org/10.1007/s12187-016-9396-9>
- Lundy, L. (2007). Voice is not enough: Conceptualizing Article 12 of the UNCRC. *British Educational Research Journal, 33*(6), 927–942. <https://doi.org/10.1080/0141192070165703>
- Mager, U. i Nowak, P. (2012). Effects of student participation in decision making at school. A systematic review and synthesis of empirical research. *Educational research review, 7*(1), 38–61. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2011.11.001>
- Martin, M. L. (2010). Child participation in disaster risk reduction: the case of flood-affected children in Bangladesh. *Third world quarterly, 31*(8), 1357–1375. <https://doi.org/10.1080/01436597.2010.541086>
- Mannion, G. (2009). After participation: the socio-spatial performance of intergenerational becoming. U B. Percy-Smith i N. Thomas (Ur.), *A Handbook of Children's Participation: perspectives from theory and practice* (str. 330–342). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203871072>

- Mansfield, K. L., Newby, D., Soneson, E., Vaci, N., Jindra, C., Geulayov, G., Gallacher, J. i Fazel, M. (2021). COVID-19 partial school closures and mental health problems: A cross-sectional survey of 11,000 adolescents to determine those most at risk. *JCPP advances*, 1(2), e12021. <https://doi.org/10.1002/jcv2.12021>
- Milić, S. i Marojević, J. (2014). Implementacija koncepta dječjih prava u crnogorskom obrazovnom sustavu. *Pedagogijska istraživanja*, 11(1), 123–137.
- Mithans, M., Ivanuš Grmek, M. i Čagran, B. (2017). Participation as a School Dimension. *Život i škola: časopis za teoriju i praksu odgoja i obrazovanja*, 63(1), 83–91.
- Mithans, M. i Ivanuš Grmek, M. (2019). Open Classes and Participation in Decision-Making in Class. *Croatian Journal of Education: Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje*, 21(1), 167–180. <https://doi.org/10.15516/cje.v21i0.3432>
- Mitra, D. L. (2006). Student voice from the inside and outside: the positioning of challengers. *International Journal of Leadership in Education*, 9(4), 315–328. <https://doi.org/10.1080/13603120600895379>
- Nacionalni plan za prava djece u Republici Hrvatskoj za razdoblje od 2022. do 2026.
- Nthontho, M. (2017). Children as stakeholders in education: Does their voice matter?. *South African Journal of Childhood Education*, 7(1), 1–7. <https://doi.org/10.4102/sajce.v7i1.434>
- Odbor za prava djeteta UN-a (2020). Online limited 85th session due to the extraordinary circumstances of COVID-19 (14 September – 1 October 2020). UN Treaty Body Database. https://tbinternet.ohchr.org/Treaties/CRC/Shared%20Documents/1_Global/INT_CRC_STA_9095_E.pdf
- Odbor za prava djeteta UN-a (2009). *Opći komentar na članak 12. Konvencije o pravima djeteta*. Odbor za prava djeteta.
- Organisation for Economic Co-operation and Development OECD (2020). *Combatting COVID-19's effect on children*. OECD. <http://www.oecd.org/coronavirus/policy-responses/combating-covid-19-s-effect-on-children-2e1f3b2f/>
- Osmak Franjić, D. i Borić, I. (2019). *Participacija djece u školi*. Ured pravobraniteljice za djecu Republike Hrvatske, Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
- O'Kane, C. (2015). Children in conflict situations: Applying childhood research with a focus on the early years. U A. Farrel, S. Lynn Kagan i E. K. M. Tisdall (Ur.), *The SAGE Handbook of Early Childhood Research* (str. 345–362). SAGE Publications.
- Patton, Q. M. (2002). *Qualitative research & Evaluation Methods* (3. izdanje). Thousand Oaks.
- Pausé, C. J. i Glover, M. (2018). Exploring the threats to sociable scholarship: An autoethnographic viewing of participatory news making. *Journal of Social and Political Psychology*, 6(2), 696–710. <https://doi.org/10.5964/jspp.v6i2.904>
- Piršl, E., Marušić-Štimac, O. i Pokrajac-Bulian, A. (2007). Stavovi učenika i nastavnika o građanskom odgoju i ljudskim pravima. *Metodički obzori: časopis za odgojno-obrazovnu teoriju i praksu*, 2(4), 19–34.
- Pravobranitelj za djecu Republike Hrvatske (2021). *Izveštaje o radu Pravobraniteljice za djecu za 2020. godinu*.
- Pravobranitelj za djecu Republike Hrvatske (2022a). *Izveštaje o radu Pravobraniteljice za djecu za 2021. godinu*.
- Pravobranitelj za djecu Republike Hrvatske (2022b). *Djeca na čekanju – dječja prava u vrijeme pandemije 2020.–2021.*
- Preveden, A., Sočo, A. i Kralj, K. (2015). *Vijeća učenika – praktični priručnik za voditelje vijeća učenika*. Mreža mladih Hrvatske.
- Ridder, E. A., Ansari, E., Varrin, P. H. i Sparrow, J. (2021). Mental health and wellbeing of children and adolescents during the covid-19 pandemic. *BMJ*, 374, n1730 <https://doi.org/10.1136/bmj.n1730>
- Ristić Dedić, Z. i Jokić, B. (2021). Croatian pupils' perspectives on remote teaching and learning during the COVID-19 pandemic. *Društvena istraživanja*, 30(2), 227–247. <https://doi.org/10.5559/di.30.2.03>
- Rönnlund, M. (2014). Justice in and through education? Students' participation in decision-making. *JSS-E Journal of Social Science Education*, 13(2), 104–113.

- Rudduck, J. i Fielding, M. (2006). Student voice and the perils of popularity. *Educational Review*, 58(2), 219–231. <https://doi.org/10.2390/jjsse-v13-i2-1282>
- Ujedinjeni narodi (1989). *Konvencija o pravima djeteta*. Ujedinjeni narodi.
- UNESCO i Vijeće Europe (2021). *The impact of the COVID-19 pandemic on student voice Findings and recommendations*. UNESCO, Vijeće Europe. <https://rm.coe.int/finalpublication-theimpact-of-covid19-on-student-voice/1680a42e52>
- Tisdall, E. K. M. (2015). Children and young people's participation: A critical consideration of Article 12. U W. Vandenhoe, E. Desment, D. Reynaert i S. Lembrechts, (Ur.), *Routledge International Handbook of Children's Rights Studies* (str. 185-201). Routledge.
- Tisdall, E. K. M. i Cuevas-Parra, P. (2021). Beyond the familiar challenges for children and young people's participation rights: the potential of activism. *The International Journal of Human Rights*, 1–19. <https://doi.org/10.1080/13642987.2021.1968377>
- Tomić, J. (2016). *Participacija učenika u srednjim školama*. [Neobjavljeni diplomski rad]. Sveučilište u Zagrebu, Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet.
- Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi. *Narodne novine*, 87/08, 86/09, 92/10, 105/10, 90/11, 5/12, 16/12, 86/12, 126/12, 94/13, 152/14, 7/17, 68/18.
- Yamashita, H. i Davies, L. (2010). Students as Professionals – The London Secondary School Councils Action Research Project. U B. Percy-Smith i N. Thomas (Ur.), *A Handbook of Children and Young People's Participation – Perspectives from theory and practice* (str. 252-261). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203871072>

THE ROLE AND IMPORTANCE OF THE CLASSROOM COMMUNITY IN DEVELOPING STUDENTS' RESILIENCE

Jana Kalin

University of Ljubljana, Faculty of Arts, Slovenia, jana.kalin@quest.arnes.si

Abstract

The chapter will present the classroom community as one of the core social groups in which students spend a large part of their school time. It is characterised by interaction, setting and pursuing shared goals, cooperation, sharing roles, making rules, social identity, and unique group dynamics. The quality of the students' life and work in the classroom will determine the quality of their learning and personal development, while the quality of the school as a whole will depend on the quality of the work in the classroom. In addition to students, teachers and other educators play an important role in shaping the classroom community. The primary responsibility for the quality of work and life in the classroom community lies with the class teacher. Coping with the Covid-19 pandemic has significantly affected the functioning and work of the classroom community and class teachers, and it exposed many aspects of their vulnerability. It highlighted the issues of ensuring the individuals' holistic development, developing personal characteristics (such as self-reliance in the face of obstacles, adaptability, social skills), and the importance of building an appropriate support network of different partners inside and outside the school. Based on the findings of research on distance education, which has generally addressed the role of the classroom community and the teacher's educational work only indirectly, the chapter argues for the role and importance of the planned and systematic work with the classroom community and individuals – both in terms of remedial action and preventative/developmental activities led by class teachers and school counsellors. It focuses on the fundamental aspects of developing resilience in the educational context. The author contends that taking these aspects into account provides class teachers and school counsellors with one of the most important responses available in the process of strengthening the classroom community and individual students.

Key words: classroom community; class teacher; developmental/preventative and remedial work; resilience

The characteristics and importance of the classroom community

The goals of educational work go beyond the acquisition of quality knowledge and the students' cognitive development. They include the individuals' holistic personal development, especially the socio-emotional development, and the formation of their value systems. In these processes, the classroom community plays a crucial role, being a community of students and teachers who co-create a social space that facilitates learning and the individuals' personal, social, and moral development (Ermenc and Mikulec, 2019).

Resman (1997, p. 123) defines the classroom community as a community of students, "the fundamental social and educational community of the school in which students spend a significant part of their life and in which they fulfil a wide range of needs." The classroom community brings together a wide variety of students in terms of personalities, abilities, interests, motivation, families' socio-economic backgrounds, etc. They spend a relatively large amount of time with each other, and the diversity of relationships and group dynamics contribute to the formation of the classroom community characterised by interaction, setting and pursuing shared goals, cooperation, sharing roles, making rules, social identity, and unique group dynamics that depend on the individuals and the group as a whole. Resman defines the classroom as "the fundamental (unified) social and educational community of the school that is composed of two social subgroups, that is, teachers and students" (Resman, 2007, p. 128). The classroom community as a community of students and teachers is defined the same way in the *Programme guidelines for the work of the classroom teachers' assembly and the classroom community* (Programske smernice ..., 2005), which provides the main recommendations and starting point for the work of the classroom community in Slovenia. In addition to students, teachers and all the other educators who enter the classroom and work with students as individuals and groups play an important role in the interaction and interpersonal relationships in the educational process. There are important developments in the classroom on which "the quality of learning and the successful (healthy) development

of individual students depend” (Resman, 2007, p. 128). *Programme guidelines for the work of the classroom teachers’ assembly and the classroom community* (Programske smernice ..., 2005, p. 4) state that “students in the classroom community and the classroom teachers’ assembly *co-create the social space* in which the educational goal of the school is achieved, which is the optimal development of children regardless of their gender, socio-economic status, religion, nationality, or physical or mental constitution.” The quality of the social (classroom) climate and relationships in the classroom are important factors both in the students’ academic performance and in enabling their optimal development.

It is important to note that a good quality of life in the classroom community requires a deliberate effort on the part of all those involved in the work and life of the classroom community. The good functioning of the classroom community depends on creating such a community (based on the common goals agreed on by the classroom community), as well as on maintaining it (Bečaj, 2001, p. 41; see also Peklaj and Pečjak, 2015). This necessitates the specifically planned and sustained work (Bečaj, 2001, p. 41; see also Peklaj and Pečjak, 2015). Following Schmuck and Schmuck, Bečaj refers to the four areas which are important for the development of the school classroom as a social community (1997, in Bečaj, 2001): membership, participation in the shared activities, performance, and group maintenance.

1. Membership includes questions about which activities are undertaken for students to get to know each other better; whether students have the opportunity to express their anxieties and ideas appropriately; whether individual students have contact with the majority of their classmates; whether students are sensitive to the needs and characteristics of their classmates.
2. Participation in the shared activities: what kind of opportunities do most students have to participate as equally as possible in the classroom activities; do they have the opportunity to assume and exercise leadership from time to time; is the classroom sufficiently attentive to new ideas and suggestions; does the classroom recognise conflicts and discuss them honestly; does the group recognise and

make appropriate use of the individuals' skills?

3. Performance: are the individual differences tolerated, respected, and valued; are the students motivated to learn; is the group able to set the long-term goals; can the individual problems be clearly identified and successfully resolved; are the conflicts resolved in a way that the community benefits or learns from it?
4. Group maintenance: is the classroom used to evaluating its own performance; is it able to solve its own problems; are the individuals in the classroom able to evaluate themselves and set personal goals for development?

Maintaining an appropriate climate in the classroom and taking care of the development of the classroom community in a planned way is a challenge for all the teachers and Sother educators working with the classroom community. In the classroom community, there is a need to continuously build a community of individuals who, over time and through various activities, become more and more connected and interdependent, as well as aware of the importance of collaboration.

Resman (2007, pp. 129–130) argues that in the classroom community students experience, discover, and receive what they could never do as mere individuals:

- the classroom community enables them to gain group experiences in order to become more autonomous in shaping their behaviour and life in general (“the classroom community is a factor in shaping the student as a person” [ibid., p. 129]);
- in the community, students receive support, recognition, encouragement, protection, and in turn they give all this to others;
- they learn about themselves, while others help them develop their identity and shape their self-image;
- in the community, they find the strength to change themselves (“without living in the community, the student cannot become what he or she would like to be and what he or she could become” [ibid.]);

- in the community, they can show who they are, what they are like, what their strengths and weaknesses are;
- in this environment, the individuals can be helped to change inappropriate behaviours and develop new, more acceptable social habits.

A social group such as the classroom community facilitates numerous interpersonal interactions in which adolescents acquire new knowledge and competences, try out different roles, share their goals, beliefs and values, and shape their identity (Zupančič and Svetina, 2009). Peer groups provide the opportunities for young people to learn social behaviour and social skills and to develop their interests. In the classroom community, students learn to live with great diversity among people, accept differences, recognise individual strengths and weaknesses, and integrate all the different students into the community. Staničič and Resman (2020, p. 137) point out that the classroom community is a social community in which the social integration/inclusion of the students with special needs, as well as immigrant students, takes place.

Moreover, the classroom community plays an important role in ensuring the individuals' physical and emotional safety. Safety is the cornerstone of the classroom community, allowing the individuals to be who they are and to take risks in the learning process that leads them to higher order thinking and problem solving (Allen, 2000 in Ritter et al., 2010). Hamre and Pianta (2007, p. 57) emphasise that forming strong and supportive interpersonal relationships with teachers helps students feel safe and more secure in the school environment, as well as develop their sense of competence, form more positive relationships with peers, and achieve higher learning outcomes.

A quality relationship between teachers and students is essential for a positive classroom climate and leads to better learning outcomes. Frisby and Martin (2010) maintain that the ability to develop interpersonal relationships based on harmony, cohesiveness, and mutual trust fosters quality relationships between teachers and students and among students

themselves, contributing to a positive classroom climate.

In addition to the teacher-student relationship, it is also essential to build a positive rapport between students in the classroom, so that they work together to achieve the objectives and support each other (see, e.g., Hattie, 2009; Hirschy and Wilson, 2002; Johnson, 2009; Sidelinger and Booth-Butterfield, 2010). The combination of the teacher and peer support results in the increased school attendance, more time spent on learning, a greater satisfaction with school, and more intensive learning engagement, all of which lead to better learning outcomes (Rosenfeld et al., 2000), regardless of the classroom size (Sidelinger and Booth-Butterfield, 2010).

Many other studies have also shown that the quality teacher-student relationships, an appropriate classroom climate, respect, a consideration of feelings, the trust between teachers and students, and the adequate teacher support contribute to better learning outcomes (Hamre and Pianta, 2001; La Paro and Pianta, 2003 in Jennings and Greenberg, 2009; Pianta et al., 2003; Pianta, 2006).

In addition to the teacher-student relationships and the appropriate teaching of social and emotional skills, Jennings and Greenberg (2009) highlight effective classroom management as a prerequisite for an appropriate classroom climate and the students' social, emotional, and academic achievements. Without a positive and supportive classroom climate that enables and encourages learning, it is unrealistic to expect high academic achievement, students' sense of belonging, or academic engagement. Various studies have shown that the students' perceptions of the teachers' classroom management are related to motivation, social processes, and achievement (Bong, 2005; Furrer and Skinner, 2003; Huges et al., 2008; Lau and Nie, 2008; Patrick et al., 2007; Turner et al., 2002; Urdan, 2004; Wentzel, 1998).

Wubbels et al. (1991) found that the teachers' good classroom management, willingness to help students with learning activities, cooperative and empathic relationships with students, and classroom rule-setting contribute to better student achievement. The motivational

and socio-emotional aspects of learning (classroom climate, willingness to cooperate, satisfaction with tuition) were predicted by the dimension of student independence.

Various authors (Hattie, 2009; Martin et al., 2000; Marzano, 2003; Tartwijk et al., 1998; Wentzel, 2002; Wubbels et al., 1991) emphasise the importance of appropriate classroom management as the key factor in the provision of quality educational work, including the achievement of the educational goals of students' socialisation and the holistic formation of each individual and their characters and personalities. Classroom management in educational work is directly linked to the dynamics and climate of the classroom community. In teaching and education, teachers establish interaction with students to create a classroom climate and develop the opportunities for student participation and involvement. Classroom management can never be focused solely on providing the appropriate disciplinary conditions for learning and teaching. Rather, it is importantly linked to the teachers' planning of the students' learning activities, the collaboration among them, learning from each other, and providing appropriate feedback to the individuals and learning groups in the process of achieving the learning objectives. The teachers' clearly expressed expectations of the students' learning achievements and consideration of their individual characteristics play an important role in this (Wentzel, 2002). Teachers need the right skills to succeed, especially when dealing with the great diversity of students in the classroom, from those with special needs to the gifted.

Students spend a lot of time together in the classroom community, so it is important to ask which features of the teachers' work foster a collaborative climate and respect between the individuals, as well as allow teachers and students to co-shape and actively participate in the educational process. It is important to be aware of the ways in which teachers keep the students' attention during the lesson, how they make the cooperation rules and individual duties clear, how the problems that arise are solved, the extent to which teachers encourage students to express their opinions and suggestions, and how teachers shape the general climate in the classroom: is

it a collaborative climate where students support each other to achieve their goals, or a competitive culture where the individual goals and achievements dominate?

Coping with the Covid-19 pandemic and the work of the classroom community

Coping with the Covid-19 pandemic has significantly affected the functioning and work of the classroom communities and class teachers. School closures and distance education paralysed the social contact, led to physical isolation and changed the structure of the activities and communication among the students, as well as between the students and teachers/classroom teachers. Distance education has also fundamentally changed the social climate in classrooms. Research shows that students often reported missing the contact with their classmates (Rupnik Vec et al., 2020). Furthermore, they broke the routine in their learning process and faced a decline in the motivation to learn. For many, the closure of schools also meant a loss of access to the many options and opportunities schools provide: direct teacher and tutor support, additional assistance, relevant and timely feedback, access to educational resources, and provision of hot meals. A particular challenge for the class teachers was how to connect with their students and the classroom community. They were often keenly aware of the importance of the planned work and meeting in the classroom community, even if only through the online apps. Distance education clearly highlighted the importance of “personal contact, networking and collaboration” (Gregorčič Mrvar et al., 2021, p. 153).

Teachers and class teachers were often confronted with the issue of providing the adequate conditions for quality coexistence in the classroom community: how to ensure interaction between the students and teachers, how to show concern for the students’ well-being, how to take into account each individual in his/her specific family situation, how to encourage the students’ active participation in lessons and other activities, how to increase cohesion among the students and guarantee individual approaches. A

particular challenge for class teachers was to innovate, to think about updates, and to learn new ways and means to enable and support the individuals' learning and development, especially when they came from the vulnerable groups or had special needs (see, e.g., Gregorčič Mrvar et al., 2021, 2022; Rupnik Vec et al., 2020). A special attention needed to be paid to reducing the students' personal, emotional, social, and material hardships.

Students reported that their class teachers were supportive and that they generally had regular contact with them (Rupnik Vec et al., 2020). In distance education, "the class teacher takes on the role of the connecting link, supporting and listening to students and helping them solve problems and difficulties" (ibid, p. 206).

During the Covid-19 crisis, the importance of cooperation inside and outside the school community was demonstrated once again. For instance, a study on the school counsellors' coping with the pandemic (Gregorčič Mrvar et al., 2021, 2022) found that the vast majority of counsellors were satisfied with their collaboration with the teachers and preschool teachers because they were in constant contact, offered each other support, and solved problems together; however, many of them were also acutely aware of the lack of face-to-face contact and communication. Moreover, the quality and frequency of the collaboration was not the same with all of the teachers. In terms of the engagement with students, the counsellors most frequently cited the high responsiveness of some and the unresponsiveness and inaccessibility of others. They stressed the importance of personal contact in this cooperation. Among the students who needed the most help, the counsellors generally reported those from the vulnerable groups, such as immigrants, families with a lower socio-economic status, etc., as well as the students with special needs. They most frequently cited the problems related to learning, guidance and learning motivation, the (in)adequacy of the home environment, ICT support and various other difficulties experienced by students and their parents (ibid., p. 162). During distance education, teachers predominantly used the frontal work and exposition and encouraged individual learning, which sometimes resulted in the lack of communication among students

(RupnikVec et al., 2020). Krajnc et al. (2020, p. 91) state that during distance education, teachers were more “focused on achieving the cognitive learning goals and that the support for students in the process of the social and emotional learning was not systematic.” Without a peer group and direct communication among students, the development of social and emotional skills is very difficult (ibid.), and this issue will require careful attention in the future.

School counsellors often provided important support to teachers at the level of teaching and working with the classroom community. Head teachers stressed that comradeship and cooperation among the teachers increased during the pandemic; according to many head teachers, teachers cooperated more closely than before and many schools became “learning communities” (Kalin et al., 2021, p. 146).

In the light of these findings, it is interesting to note that the Ministry of Education, Science and Sport of the Republic of Slovenia, in its March 2020 guidelines for the primary-school head teachers on the *Implementation of distance education in emergency situations ... (Izvajanje izobraževanja na daljavo v izrednih razmerah ..., 2020)*, emphasised above all the achievement of the learning objectives, as well as keeping the students in education and following the learning content. Furthermore, the guidelines asked for students to be encouraged to be “proactive and to look after their own knowledge and development” (ibid. p. 2). The guidelines focused primarily on the student as an individual and the individual characteristics and learning opportunities, but it did not mention the role and importance of the classroom community of learners as a support group in achieving these goals. They stressed the importance of jointly agreeing, planning, and coordinating activities at school. They emphasised the role of the students’ activity in making progress with the help of the teachers’ guidance and quality feedback (ibid.). They suggested a regular cooperation between the classroom teachers’ assembly and the head teacher (ibid., pp. 2–4), but mainly in order to coordinate the students’ activities and workload. In the section on “Communication with parents/students” (ibid., p. 5), the guidelines proposed that teachers should

communicate with each student and possibly with his/her parents, but they did not mention the teachers' communication with the entire classroom. The only highlighted role of the class teacher was making contact by telephone with their students' parents (ibid., p. 6).

In a later document (issued in May 2020), *Recommendations for the transition from distance education ...* (Priporočila za prehod iz izobraževanja na daljavo ..., 2020), the Ministry stated that it was important for students to gain a sense of security and confidence as soon as possible, as well as to receive a quality education process. The recommendations stressed that "students have a need for close contact with peers and adults" (ibid., p. 2). However, the overwhelming focus was on the activities and preventative health measures that schools were required to implement when they reopened. The school and classroom community are important protective factors for students, enabling them to play an active role, engage with their peers, acquire knowledge, and develop skills and their personality holistically. School closures and distance education made all this impossible and presented everyone with a whole range of challenges and implications for the post-pandemic era. Researchers and practitioners have already warned that students will face a variety of distresses stemming from insecurity, irritability, feelings of anxiety, mental health problems, etc. (see, e.g., Gregorčič Mrvar et al., 2021; Meinck et al., 2022). We assume that teachers and school counsellors will be more concerned with the issues and difficulties related to individuals and families, where their remedial role will be imperative. At the same time they will have to continue carrying out the developmental/preventative and counselling work. Class teachers will also meet new challenges in creating and maintaining the classroom communities, for which they will need the right support and collaborators.

How to address the classroom community after the Covid-19 pandemic

One of the responses to the impact of the pandemic is to focus more on exploring the individuals' potentials and the protective factors, as well

as promoting the resilience in the process of the individuals' development. Resilience denotes "the dynamic process, ability or consequence of an individual or group adapting successfully in the face of difficult or threatening circumstances" (Masten et al., 1990 in Kiswarday, 2013, p. 47). Resilience often refers to a dynamic source of strength and ability that the individuals can use in difficult situations, the ability of the individuals to act adequately in difficult situations, the ability of the individuals to mobilise their internal and/or external sources of strength (protective factors) and – by adapting, learning, and changing appropriately – to experience and solve problems (ibid.). In the context of school resilience, some authors focus on at-risk groups of children and adolescents, while others argue for a broader understanding of resilience, because all the adolescents face setbacks, difficulties, hardships, challenges, and pressures of everyday school life, and developing resilience helps them achieve their goals. In addition, Masten and Powell (2003 in Kiswarday, 2014) stress the importance of paying constant attention to creating a supportive and inclusive learning environment, pointing out that resilience should not only be seen unilaterally as a child's capacity to adapt, but that it is always a contextual and systemic process. This is how we should understand the extremely important role of school culture and climate, and the role of the classroom community. The teachers' concern for creating and maintaining a positive and supportive learning environment in the classroom community includes ensuring the safety and acceptance, fostering the individuals' sense of belonging, and establishing the mutual trust, cohesiveness, cooperation, and co-responsibility for both life and work. Greater cohesion in the community enables the individuals and the community to deal more constructively with learning and other challenges. The systematic development of competences to cope with the variety of situations in personal life and in the life of the classroom community is an important task for every educator involved in working with students, and especially for the class teacher, who is expected to have a well-developed plan for the work of the classroom community and the entire classroom teachers' assembly.

Programme guidelines for the work of the classroom teachers' assembly and the classroom community (Programske smernice ..., 2005, pp. 9-12)

focus the activities of the classroom teachers' assembly and the classroom community in the following areas: developing a culture and climate that enables the quality coexistence of all individuals in the classroom community and the effective functioning of the classroom community; creating optimal conditions and fostering the personal development of all individuals; developing preventative activities with an emphasis on the pursuit of healthy living; vocational and career orientation; fostering the learning effectiveness of individuals and of the entire classroom; addressing and resolving current problems of individuals and the classroom; and participating in the planning of the work and life of the school.

An important area of the planned and systematic action in the classroom community relates to the promotion of the resilience of students and the community. The key aspects of developing resilience in the educational context ought to encourage:

- a sense of security, acceptance, and belonging to the community, which is fostered by all the adults who enter the classroom community and represented by the stable relationships with peers. It is therefore important to develop the students' social skills, empathy, mutual help, altruism, and friendships among classmates;
- the students' social competences and communication skills, which require appropriate guidance, direction, support, and planned development. By communicating with others, students broaden their perspectives on different issues, learn to cooperate, negotiate, accommodate, and respect others;
- self-confidence, which students enhance through active participation in the learning processes and other opportunities to engage with others. They learn about their strengths and weaknesses, and experience in which situations they can be independent and when they need support and assistance. It is also important for the student to have "a trusting and secure relationship with at least one adult who will support them in seeking and accepting assistance" (Kiswarday, 2013, p. 59);

- identifying, discriminating, and expressing emotions to help students respond appropriately in a variety of situations, to reflect on and regulate their emotional responses;
- curiosity and inquisitiveness, which should be supported by the appropriate mental and metacognitive learning strategies. It is important for students to learn how to plan and take risks;
- independence and competence, appropriately adapted to the students' developmental level. Developing different skills helps students integrate into different learning and social situations, and success in these areas strengthens the self-confidence and a positive self-image;
- appropriate high aspirations in the different areas of individual performance that generate the students' motivation, take them beyond their limits, and encourage them to challenge themselves in new contexts. Adequate assistance from adults to set realistic goals and plan for the future is especially valuable. The latter should be based on a fundamental trust in the students' abilities and independence. (Adapted from Kiswarday, 2013, 2014).

Kiswarday (2013, p. 56) points out that fostering the development of resilience and flexibility in children and adolescents is the most effective when it is communicated by example: "when, through the teacher's choice of actions, the principles are put into practice in concrete learning and living situations."

The context and life of the classroom community provide many opportunities for students to learn, practise, and develop in all these areas with the appropriate supervision by teachers, other educators, and a supportive environment. In planning and implementing activities in the specific areas, class teachers cooperate with other educators in the school, and school counsellors play a special role in this cooperation.

Conclusion

Awareness of the importance of the classroom community and the role of all educators in working with the individual students and the entire community of students is essential, especially in the post-pandemic era. In actual situations, such as distance education during the Covid-19 pandemic, it becomes apparent that we tend to overlook the planned and systematic work with the whole classroom community, which is, after all, a protective factor in the development of the individual. These efforts must be based on the identification of the needs of the individual and of the classroom community, as well as on high-quality planning, implementation, and evaluation, for which teachers, and especially class teachers, must be properly qualified. According to Staničić and Resman (2020, p. 144), managing the classroom community to be truly collaborative, integrated, and inclusive is a very demanding and responsible task. The authors state that the classroom teacher needs to be skilled in organising teamwork, working with colleagues and parents, motivating students to learn and collaborate, and resolving conflicts among students and between teachers and students. They also highlight the teacher's ethical behaviour towards students, parents, and colleagues.

The quality of life in the classroom community has a major impact on the quality of the learning and development of each individual student and the classroom community as a group.

In its document *Education in a post-COVID world*, the International Commission on the Futures of Education outlines nine important proposals for public action (International Commission on the Futures of Education, 2020). Among other proposals (such as strengthening education as a common good, expanding the right to education for all, making knowledge and information accessible to all, developing critical thinking, emphasising global solidarity in the face of inequalities of all kinds, empathy and respect, etc.), it highlights the importance of recognising the value of the teaching profession and the collaboration among teachers in their important innovative response to the crisis. The document stresses the need to encourage the students' participation

and empower them to become the co-creators of desirable change. While introducing different ways of schooling, it is important to preserve the social space that schools provide and the physical space of living together, which is specific and different from other learning spaces. The school as a physical space remains indispensable. We believe that this is experienced equally by students and teachers. The strength of the teachers' work with students and the classroom community is based on the development of an appropriate support network of diverse partners inside and outside the school, the support of school leadership and colleagues, and appropriate systemic solutions and structures. Ensuring the holistic development of each individual student (physical, mental, emotional, moral, etc.) and developing qualities such as self-reliance when facing obstacles, flexibility, establishing new routines, developing social skills, constructive problem-solving in everyday situations, mature and responsible behaviour, the ability to cooperate with others, etc., are becoming important goals for the educational work of the whole school community, not just the individual efforts of a single teacher. Collaboration increases motivation and strengthens perseverance to face the challenges of everyday educational work. In addition to developing the students' resilience, teachers simultaneously develop their own resilience within the professional community of teachers.

References

- Bečaj, J. (2001). Razrednik in šolska kultura. *Sodobna pedagogika*, 52(1), 32–44.
- Bong, M. (2005). Within-grade changes in Korean girls' motivation and perceptions of the learning environment across domains and achievement levels. *Journal of Educational Psychology*, 97(4), 656–672. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.97.4.656>
- Ermenc, K. S. & Mikulec, B. (Eds.). (2019) *Building inclusive communities through education and learning*. Cambridge Scholars.
- Furrer, C. & Skinner, E. (2003). Sense of relatedness as a factor in children's academic engagement and performance. *Journal of Educational Psychology*, 95(1), 148–162. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.1.148>
- Gregorčič Mrvar, P., Jeznik, K., Šarič, M., Šteh, B. (2021). Soočanje svetovalnih delavk in delavcev v vzgojno-izobraževalnih ustanovah z epidemijo covid-19. *Sodobna pedagogika* 72(Special issue), 150–167.
- Gregorčič Mrvar, P., Jeznik, K., Kalin, J., Kroflič, R., Mažgon, J., Šarič, M., Šteh, B. (2022). New Perspectives on School Counselling. *Studien zur Schulpädagogik*. Verlag dr. Kovač.

- Hamre, B. K. & Pianta, R. C. (2001). Early teacher-child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eighth grade. *Child Development*, 72(2), 625-638. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00301>
- Hamre, B. K. & Pianta, R.C. (2007). Learning opportunities in pre-school and early elementary classrooms. In R. Pianta, M. Cox & E. Snow (Eds.), *School readiness and the transition to kindergarten in the era of accountability* (pp. 49-84). Brookes.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.
- Hirschy, A. S. & Wilson, M. E. (2001). The sociology of the classroom and its influence on student learning. *Peabody Journal of Education*, 77(3), 85-100. https://doi.org/10.1207/S15327930PJE7703_5
- Huges, J., N., Luo, W., Kwak, O. M. & Loyd, L. K. (2008). Teacher student support, effortful engagement, and achievement: A 3-year longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 100(1), 1-14. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.100.1.1>
- International Commission on the Futures of Education (2020). *Education in a post-COVID world. Nine ideas for public action*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373717/PDF/373717eng.pdf.multi>
- Izvajanje izobraževanja na daljavo v izrednih razmerah. Strokovna navodila za ravnatelje in ravnateljice osnovnih šol.* (marec 2020). Ljubljana: Zavod RS za šolstvo. <https://sio.si/wp-content/uploads/2020/03/Strokovne-usmeritve-Navodila-ZRS%C5%A0.pdf>
- Jennings, P.A. & Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, 79(1), 491-525. <https://doi.org/10.3102/0034654308325693>
- Johnson, D. I. (2009). Connected classroom climate: A validity study. *Communication Research Reports*, 26(2), 146-157. <https://doi.org/10.1080/08824090902861622>
- Kalin, J., Skubic Ermenc, K. & Mažgon, J. (2021). Izzivi vodenja šole v času izrednih razmer. *Sodobna pedagogika*, 72(Special issue), 130-149.
- Kiswarday, V. R. (2013). Analiza koncepta rezilientnosti v kontekstu vzgoje in izobraževanja. *Andragoška spoznanja*, 19(3), 46-64.
- Kiswarday, V. R. (2014). Model spodbujanja rezilientnosti v šolskem okolju. *Revija za elementarno izobraževanje*, 7(2), 41-61.
- Krajnc, Ž., Huskič, A., Kokol, Z., Kos, T., Košir, K. (2020). Stališča, zaznana kompetentnost, zaznana opora in stres pri učiteljih in svetovalnih delavcih osnovnih in srednjih šol v začetnem obdobju pouka na daljavo zaradi epidemije covid-19. *Sodobna pedagogika*, 71(4), 76-92.
- Lau, S. & Nie, Y. (2008). Interplay between personal goals and classroom goal structures in predicting students' outcomes: A multilevel analysis of person-context interactions. *Journal of Educational Psychology*, 100(1), 15-19. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.100.1.15>
- Martin, J., Sugarman, J. & McNamara, J. (2000). *Models of classroom management. Principles, practices and critical considerations*. Detselig Enterprises Ltd.
- Marzano, R. J. (2003). *What works in schools. Translating Research in Action*. Association for Supervision and Curriculum Development.

- Meinck, S. Fraillon, J. & Strietholt, R. (Eds.) (2022). *The impact of the COVID-19 pandemic on education: International evidence from the Responses to Educational Disruption Survey*. UNESCO/IEA. COVID Report UNESCO IEA REDS International Report 21.01.2022-FINAL for digital.pdf
- Patrick, H., Ryan, A. M. & Kaplan, A. (2007). Early Adolescents perceptions of the classroom social environment, motivational beliefs, and engagement. *Journal of Educational Psychology*, 99(1), 83-98. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.1.83>
- Pekljaj, C. & Pečjak, S. (2015). *Psihosocialni odnosi v razredu*. Znanstvena založba Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani.
- Pianta, R. C. (2006). Classroom management and Relationships Between Children and Teachers: Implications for Research and Practice. In C. M. Evertson in C. S. Weinstein (Eds.), *Handbook of Classroom Management: Research, Practice and Contemporary Issues* (pp. 685–709). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Pianta, R. C., Hamre, B. & Stuhlman, M. (2003). Relationships between teachers and children. In W. M. Reynolds & G. E. Miller (Eds.), *Comprehensive handbook of psychology* (pp.199–234). Wiley.
- Priporočila za prehod iz izobraževanja na daljavo v izobraževanje na šoli oziroma v oddelku za učence 1. triade v osnovni šoli*. (maj 2020). Zavod RS za šolstvo. https://sio.si/wp-content/uploads/2020/05/10042_Priporo%C4%8Dila_prehod_1VIO.pdf
- Programske smernice za delo oddelčnega učiteljskega zbora in oddelčne skupnosti*. (2005). Ministrstvo RS za šolstvo in šport. http://eportal.mss.edus.si/msswww/programi2019/programi/media/pdf/smernice/Programske_smernice_za_delo_ouz_in_os.pdf
- Resman, M. (1997). Oddelek, učitelj in svetovalni delavec. *Sodobna pedagogika*, 48(¾), 121–135.
- Resman, M. (2007). Vzgojni koncept se uresničuje v oddelkih (Zakaj svetovalno pozornost usmeriti v oddelek). *Sodobna pedagogika*, 58(Special issue), 122–139.
- Ritter, C., Polnick, B., Fink, R., Oescher, J. (2010). Classroom learning communities in educational leadership: A comparison study of three delivery options. *Internet and Higher Education*, 13(1), 96-100. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2009.11.005>
- Rosenfeld, L. B., Richman, J. M. & Bowen, G. L. (2000). Social support networks and school outcomes: The centrality of the teacher. *Child and Adolescent Social Work Journal*, 17(3), 205–226. <https://doi.org/10.1023/A:1007535930286>
- Rupnik Vec, T., Slivar, B., Zupanc Grom, R., Deutsch, T., Ivanuš Grmek, M., Mithans, M., Kregar, S., Holcar Brunauer, A., Preskar, S., Bevc, V., Logaj, V., Musek Lešnik, K. (2020). *Analiza izobraževanja na daljavo v času prvega vala epidemije covid-19 v Sloveniji*. Zavod RS za šolstvo. https://www.zrss.si/pdf/izobrazevanje_na_daljavo_covid19.pdf
- Sideling, R. J. & Booth-Butterfield, M. (2010). Co-constructing student involvement: An examination of teacher confirmation and student-to-student connectedness in the college classroom. *Communication Education*, 59(2), 165–184. <https://doi.org/10.1080/03634520903390867>
- Staničič, S. & Resman, M. (2020). *Pedagog u vrtiču, školi i domu*. Znamen.

- Turner, J., Midgley, C., Meyer, D. K., Gheen, M., Anderman, E. M., Kang, Y. & Patrick, H. (2002). The classroom environment and students' reports of avoidance strategies in mathematics: A multimethod study. *Journal of Educational Psychology*, 94(1), 88-106. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.94.1.88>
- Tartwijk, J. V., Brekelmans, M. & Wubbels, T. (1998). Students' perceptions of teacher interpersonal style: The front of the classroom as the teacher's stage. *Teaching and Teacher Education*, 14(6), 607-617. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(98\)00011-0](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(98)00011-0)
- Urdu, T. (2004). Predictors of academic self-handicapping and achievement: Examining achievement goals, classroom goal structures, and culture. *Journal of Educational Psychology*, 96(2), 251-264. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.96.2.251>
- Wentzel, K. R. (1998). Social relationships and motivation in middle school: The role of parents, teachers and peers. *Journal of Educational Psychology*, 90(2), 202-209. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.90.2.202>
- Wentzel, K. R. (2002). Are effective teachers like good parents? Teaching styles and student adjustment in early adolescence. *Child Development*, 73(1), 287-301. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00406>
- Wubbels, T., Brekelmans, M. J. G. & Hooyman, H. P. (1991). Interpersonal teacher behaviour in the classroom. In B. J. Fraser & H. Walberg (Eds.), *Educational environments* (pp. 141-160). Pergamon Press.
- Zupančič, M. & Svetina, M. (2009). Socialni razvoj v mladostništvu. In L. Marjanovič Umek & M. Zupančič (Eds.), *Razvojna psihologija* (pp. 589-611). Znanstvenoraziskovalni inštitut Filozofske fakultete.

ANTIDRUŠTVENI ASPEKTI I VAŽNOST PEDAGOGIZACIJE DRUŠTVENIH MREŽA

Zlatko Miliša^a, Ana Čelik^b, Nemanja Spasenovski^c

^a*Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, Filozofski fakultet,
Republika Hrvatska, zmilisa@ffos.hr*

^b*Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, Filozofski fakultet,
Republika Hrvatska, celik.ana@gmail.com*

^c*Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, Filozofski fakultet,
Republika Hrvatska, nspasenovski@ffos.hr*

Sažetak

Promjene i inovacije u tehnologiji donijele su nove načine komuniciranja. Mladi u suvremenom društvu komuniciraju koristeći velik broj društvenih mreža. Društvene mreže u svojoj primarnoj funkciji podrazumijevaju različite vrste internetske usluge, *online* servise koji služe za međusobno povezivanje njihovih korisnika, ovisno o njihovoj specijalizaciji i personalizaciji. Istraživanja (Goodman, 2010; Hinduja i Patchin, 2009; Mandarić, 2012; Miliša i Zloković, 2008; Valkenburg i Peter, 2007; Wang i Zhang, 2018; Vejmelka i sur., 2017; Wilcox i Stephen, 2012) ukazuju na porast anksioznosti, nedostatak samopouzdanja, antisocijalna, ali i rizična ponašanja te se stoga javlja nužnost za razvijanjem kvalitetnih pedagoških programa prevencije. U ovome se radu metodom analize sadržaja istražuje antidruštveni aspekt društvenih mreža na temelju recentnih i relevantnih istraživanja koja ukazuju da društvene mreže imaju ambivalentnu ulogu u odgoju djece i mladih, a koja se očituje u tome što društvene mreže pružaju niz prednosti, od komunikacijskih do odgojno-obrazovnih, no za mladu osobu u razvoju postoji i velik spektar potencijalnih rizika kao posljedica korištenja društvenih mreža (Christakis i Fowler, 2010; Goodman, 2010; Hinduja i Patchin, 2009; Livazović, 2012; Mandarić, 2012; Miliša i Zloković, 2008; Salmela-Aro i sur., 2017; Valkenburg i Peter, 2007; Vejmelka i sur., 2017; Zuckerman Itković i Petanović, 2010). Analizom rezultata dolazi se do podataka da su društvene mreže uvelike preplavljene raznim neprimjerenim sadržajima kojima su mladi izloženi, stoga se javlja problem odgojne uloge medijskih sadržaja koji se promoviraju i putem društvenih mreža jer su mladi skloni oponašanju te lako „postaju pasivni obožavatelji tuđih ideja“ (Miliša, 2006, 49). U radu se zaključno nameće zahtjev za pedagogizacijom društvenih mreža. Potrebna su dodatna istraživanja koja stavljaju u prvi plan učenje u digitalnom svijetu, njegovu svrhu, proces i sadržaj. U budućnosti

pedagoških istraživanja potrebno je usredotočiti se na upotrebu društvenih mreža u obrazovnim kontekstima i usredotočiti se na nove prilike za učenje koje se pojavljuju.

Ključne riječi: društvene mreže, medijska pedagogija, prevencija, rizična ponašanja

Uvodna razmatranja kroz prikaz negativnih aspekata korištenja društvenih mreža

Rizična ponašanja podrazumijevaju ponašanja koja se javljaju kao posljedica utjecaja niza rizičnih i zaštitnih čimbenika u odgojno-obrazovnom procesu mlade osobe, a koja mogu prerasti u različite oblike asocijalnog djelovanja i ponašanja te pritom ukazuju na postojanje problema u pozitivnom razvoju pojedinca (Koller-Trbović i Žižak, 2012). Tehnološkim unapređivanjem mijenjaju se načini i intenziteti eksploatacije društvenih mreža, stoga se nameće pitanje utjecaja medija (društvenih mreža) na svijest i ponašanje mladih danas kao i svih budućih generacija. Društvene mreže u svojoj primarnoj funkciji podrazumijevaju različite vrste internetskih usluga, *online* servisa koji služe za međusobno povezivanje njihovih korisnika, ovisno o njihovoj specijalizaciji i personalizaciji. U sociopedagoškom kontekstu društvene su mreže donijele najveće promjene u sferi komunikacije i socijalizacije. Ambivalentnost društvenih mreža očituje se u tome što društvene mreže pružaju niz prednosti, od komunikacijskih do odgojno-obrazovnih, no za mladu osobu u razvoju postoji i velik spektar potencijalnih rizika kao posljedica korištenja društvenih mreža. Među najzastupljenijim društvenim mrežama današnjice su *Facebook*, *TikTok*, *Instagram*, *Twitter*, *Tumblr* te brojne druge, a svima im je zajedničko da svojim korisnicima omogućuju povezivanje i socijalizaciju s bilo kime, bilo gdje i bilo kada, kreiranje vlastitih profila i različite oblike prikazivanja sebe u virtualnome svijetu. U istraživanju Roje Đapić i sur. (2020) dolazi se do podataka da gotovo dvije trećine djece osnovnoškolskog uzrasta ima računalo u svojoj sobi i da ih roditelji ne nadziru niti postavljaju internetsku zaštitu. Gotovo sva djeca u Hrvatskoj imaju pristup internetu, a njih 85% ima *Facebook* na mobilnom telefonu. Iako je za otvaranje profila na *Facebooku* zakonski potrebno imati najmanje 13 godina, čak dvije trećine djece otvara svoj *Facebook* profil prije nego što navrš 13 godina, a polovica ih svoj profil na *Facebooku* pregledava za vrijeme nastave. Godine

2013. internetom se svakodnevno koristilo 49% djece, a 2020. godine svakoga dana samo na *Facebooku* vrijeme je provodilo 69% djece, i to nekoliko puta na dan, a 20% djece tri sata na dan. Gotovo sva djeca imaju skupocjeni pametni telefon (Roje Đapić i sur., 2020). Prema istraživanju Poliklinike za zaštitu djece i mladih Grada Zagreba (2014), većina ispitane djece ima između 300 i 500 „prijatelja“ na svome profilu, a u slučaju da ih nepoznata osoba pozove na susret, njih 18% navodi kako bi možda pristalo na susret. Isto istraživanje pokazuje da djeca koja provode na *Facebooku* tri ili više sati na dan imaju slabiji školski uspjeh od djece koja na *Facebooku* provode manje od pola sata na dan, da imaju narušeniju sliku o sebi te iskazuju veći broj emocionalnih i ponašajnih teškoća. Na *Facebooku* 52% ispitane djece objavljuje privatne fotografije. Četvrtina učenika najčešće na *Facebooku* igra kvizove i igre, a prema zastupljenosti slijedi komentiranje tuđih statusa, gledanje tuđih profila, traženje novih prijatelja i razgovor s nepoznatima (Poliklinika za zaštitu djece i mladih Grada Zagreba, 2014).

Društvene su mreže popularnost među mladima zadobile upravo zbog svoje jednostavnosti korištenja, pristupačnosti, dijeljenja informacija i slobode putem koje omogućuju mladima da se predstave u virtualnome svijetu baš onakvima kakvima oni žele biti, neovisno o njihovu identitetu u stvarnom svijetu. No, problem se javlja kada se u virtualnome svijetu gubi racionalnost i kada se virtualni svijet poistovjećuje sa stvarnim svijetom, što dovodi do kontradiktornosti u samoj terminologiji pojma „društvene mreže“ jer životom u virtualnom svijetu društvene mreže zapravo postaju „antidruštvene mreže“ u stvarnome svijetu. Svako pretjerano, kompulzivno, korištenje društvene mreže ima izravno za posljedicu gubitak produktivnog slobodnog vremena i ono ostavlja dugotrajne posljedice na razvoj, djelovanje i ponašanje pojedinca, što zbog različitih oblika manipulacije kojima su mladi izloženi putem medija (reklame, sponzorirani profili i objave, zabava), što zbog djelovanja drugih pojedinaca na tim mrežama (verbalno nasilje, emocionalno zlostavljanje, pornografija, narušavanje privatnosti, elektroničko zlostavljanje). Društvene su mreže uvelike preplavljene raznim neprimjerenim sadržajima kojima su mladi izloženi, stoga se javlja problem odgojne uloge medijskih sadržaja koji se promoviraju i putem društvenih mreža jer su

adolescenti skloni oponašanju i lako „postaju pasivni obožavatelji tuđih ideja“ (Miliša, 2006, 49). U Hrvatskoj, prema istraživanju Poliklinike za zaštitu djece i mladih Grada Zagreba (2014), 2013. godine 8% mladih otišlo je na susret s nepoznatom osobom, koju je upoznao putem društvenih mreža. Istraživanje Poliklinike za zaštitu djece i mladih Grada Zagreba i Hrabrog telefona (2017) pokazuje da je 65% roditelja objavilo sliku predškolskog djeteta na društvenim mrežama, dok je 35% roditelja objavilo sliku već u prvom mjesecu djetetova života. Svjetski podaci govore da 34% roditelja objavljuje snimke ultrazvuka na Instagramu, a 48% roditelja dijeli fotografije djece snimljene u rodilištu ili u prvom mjesecu djetetova života. (Poliklinika za zaštitu djece i mladih Grada Zagreba i Hrabri Telefon, 2017).

Opsežno europsko istraživanje *EU Kids Online 2020 – Survey from 19 countries* (Smahel i sur. 2020), koje je provedeno 2010. godine, ponovila je 2020. godine interdisciplinarna mreža znanstvenika u sklopu projekta *EU Kids online*. Podaci pokazuju da su većini djece „pametni telefoni postali preferirani uređaji za pristup mreži“ (Smahel i sur. 2020, 19). Rezultati pokazuju da je internet postao sastavni dio njihova života te da u „većini zemalja djeca od 14 do 16 godina provode i dvostruko više vremena na internetu nego djeca od 9 do 10 godina“ (Smahel i sur. 2020, 24). Iako je vrijeme provedeno u aktivnostima za koje se djeca koriste pametnim telefonima različito kod djece u različitim zemljama, prosjek je 170 minuta na dan. Pritom najviše odskače Norveška s 219 minuta u prosjeku, dok su djeca u Švicarskoj u prosjeku 134 minute na dan uz pametne telefone. Djeca u Hrvatskoj nalaze se nešto ispod prosjeka sa 157 minuta na dan (Smahel i sur. 2020, 22). Prema rezultatima tuzemnog istraživanja Odjela prevencije PU osječko-baranjske iz 2013. godine, na uzorku tri vrtičke skupine iz Našica, Belišća i Osijeka, dolazi se do podataka da otvoren profil na internetu ima 7% djece od pete do sedme godine života. Roditelji kao reakciju otvaraju svoj profil i tako se *Facebookom* pokušavaju približiti vlastitoj djeci, a djeca na to odgovaraju svojim manifestom „*Dosta nam je roditelja na Fejsu*“ (Miliša, 2017, 351).

Socijalne veze, prihvaćenost i povezanost imaju vrlo veliku ulogu u kognitivnim reprezentacijama koje mladi stvaraju u situacijama kada

promišljaju o tome tko su i koja je njihova uloga u životu. U razdoblju adolescencije osjećaj prihvaćenosti i povezanosti mladima je veoma važan, a za ostvarivanje toga osjećaja socijalne uključenosti mladima su društvene mreže najjednostavnije i najprivlačnije jer im omogućuju zadovoljavanje težnje za pripadanjem (Christakis i Fowler, 2010; Erikson, 1968), no tada se oni nesvjesno nalaze u potencijalnom riziku za razvoj problema u ponašanju (Koller-Trbović i Žižak, 2012; Livazović, 2012; Zuckerman Itković i Petanović, 2010).

Mandarić (2012) istražuje povezanost između medija i društvenih ponašanja mladih s naglaskom na rizična ponašanja te dolazi do rezultata da su se suvremeni mediji nametnuli kao tip društvene institucije koji ozbiljno utječe na socijalizacijski proces djece i mladih i doprinosi mu. Ističe da je uloga medija u vrijeme adolescencije od velike važnosti za pojedince jer je to vrijeme pronalaženja i stvaranja identiteta, vrijeme nesigurnosti i osjetljivih razvojnih pitanja s kojima mladi odrastaju. Mladi odrastaju kroz digitalnu kulturu i/ili nekulturu različitih medijskih sadržaja, koji imaju vrlo važnu ulogu u oblikovanju identiteta mlade osobe, stoga su skloni socijalnom uspoređivanju, a za njime posežu kako bi zadovoljili potrebu za vlastitom evaluacijom (Erikson, 1968; Miliša, Zloković, 2008; Zuckerman Itković i Petanović, 2010). Orloff (2010) prema Miliša (2017) navodi da preopterećenost informacijama i ovisnost o internetu rezultiraju adrenalinskim naletom tjeskobe te da je uz njih vezana pojava poremećaja privrženosti. Upravo zbog ovisnosti o tehnologiji javlja se osjećaj panike kada se ne može pristupiti nekoj od društvenih mreža. Tada se pojedinac osjeća odsječen, a ta se pojava naziva tehnoočaj (*engl. techno despair*). Iz navedenog Miliša (2017, 352) zaključuje da ta činjenica ukazuje na to da tzv. „društvene mreže“ stvaraju umrežene usamljenike.

Među istraživačima koji istražuju odnose korištenja društvenih mreža i depresije, često se nailazi na dvije hipoteze koje problematiziraju i objašnjavaju tipologiju i motivaciju adolescenata za pristupanje i kontinuirano korištenje društvenih mreža (Valkenburg i Peter, 2007; Wang i Zhang, 2018; Wilcox i Stephen, 2012). Prva je hipoteza socijalne kompenzacije, a druga hipoteza socijalnog unapređenja. Prva pretpostavlja da se u *online* aktivnosti

uključuju većinom socijalno anksiozni i usamljeni adolescenti, a zagovornici ove teorije ističu da takvi adolescenti koriste društvene mreže jer kroz virtualni svijet kompenziraju nedostatak socijalnih vještina u realnom svijetu. Druga, hipoteza socijalnog unapređenja, pretpostavlja da društvene mreže pretežito koriste ekstrovertno orijentirani adolescenti, i to za komunikaciju i još bolju socijalizaciju. Zagovornici te teorije ističu da takvi adolescenti prenose svoju ekstrovertnost iz realnog svijeta u virtualni svijet te da oni imaju veće benefite od korištenja društvenih mreža nego adolescenti koji prema tipologiji pripadaju teoriji socijalne kompenzacije.

Čelik (2019) u istraživanju virtualnog ponašanja adolescenata dolazi do rezultata da su adolescentice sklonije nego adolescenti poistovjećivanju virtualnog svijeta sa stvarnim socijalnim mrežama te da su na društvenim mrežama izloženije virtualnom nasilju od adolescenata. Za razliku od njih, adolescenti su skloniji nego adolescentice sudjelovati u virtualnom nasilju te njihove virtualne aktivnosti i samo virtualno djelovanje pogoduju stvaranju virtualne ovisnosti. Stoga, sukladno rezultatima, Čelik (2019) ističe tri dimenzije virtualnog ponašanja adolescenata: intrinzična dimenzija, kojoj je primarna motivacija općenita informiranost i komunikacija; ekstrinzična dimenzija, koja podrazumijeva socijalizaciju i utilitarnost društvenih mreža; rizična dimenzija, koja ukazuje na potencijalni razvoj problema u ponašanju, ovisnost i nasilje. *Eu Kids Online* upozorava na to da u prosjeku djevojčice provode više (171 minuta) vremena na pametnim telefonima nego dječaci (164 minute) – u većini zemalja u kojima je istraživanje provedeno djevojčice provode više vremena za pametnim telefonima. Litva i Danska izuzeci su toga „pravila“ jer su ondje dječaci (173 minute i 137 minuta) više vremena za pametnim telefonima nego djevojčice (170 minuta i 136 minuta) (Smahel i sur. 2020, 23).

Livazović (2012) u istraživanju odnosa povezanosti medija s rizičnim ponašanjima adolescenata dolazi do podataka da medijska vremensko-sadržajna dimenzija ukazuje na značajnu povezanost s rizičnim ponašanjem mladih te da su određeni medijski sadržaji i ovisnost o medijima vezani uz razvoj potencijalnih rizičnih ponašanja (agresivnost, elektroničko zlostavljanje,

apsentizam, ovisnost o medijima, strah od okoline, vlastito nezadovoljstvo, ovisnost o opijatima, rizično seksualno ponašanje).

Mnogobrojna istraživanja potvrđuju da postoji pozitivna korelacija između prekomjerne izloženosti nasilnim sadržajima putem medija te konkretnog djelovanja i ponašanja pojedinca (Goodman, 2010; Hinduja i Patchin, 2009; Mandarić, 2012; Miliša i Zloković, 2008; Vejmelka i sur., 2017). Među najčešćim oblicima rizičnih ponašanja na društvenim mrežama jest virtualno zlostavljanje i pritom zabrinjava to što većina adolescenata u svojem virtualnom djelovanju ne prepoznaje oblike elektroničkog zlostavljanja ili ne shvaća da ga oni sami provode, jer takvo virtualno ponašanje smatraju uobičajenim, što dovodi do činjenice da adolescenti ponekad nisu ni svjesni posljedica elektroničkog zlostavljanja (Christakis i Fowler, 2010; Hinduja i Patchin, 2009). Prema Smahel i sur. (2020), prosječna je dob prvog korištenja interneta u Danskoj i Švedskoj sedam godina, a povećava se na osmu godinu u drugim sjevernoeuropskim zemljama te na devetu godinu za cijelu Europu. Većina ih se koristi internetom kod kuće (87%) radije nego u školi (63%). Roditelji se znatno manje nego djeca (na dan) koriste internetom, njih 49%, a 24% njih ne koristi se s njime uopće. U zemljama gdje se roditelji češće dnevno koriste internetom i za djecu je uobičajeno da to čine, te obrnuto. Korištenje internetom najviše je zastupljeno u nordijskim zemljama, a najmanje u južnoj Europi. Djeca su manje kritična prema internetskim sadržajima i ponudama. Većina djece ne prijavljuje nikome da ih se uznemiruje dok se koriste internetom. Izloženost slikama seksualnog sadržaja odvija se *offline* kao i *online*. Otprilike jednak broj onih koji su uznemiravani *online* govori da su ih u svakodnevnim kontaktima zadirkivali vršnjaci. Polovica anketirane djece u dobi od 11 do 16 godina misli da „lakše mogu biti svoji na internetu“, pokušavajući pritom objasniti zašto je 30% njih kontaktiralo *online* neku osobu koju nikada nisu sreli „licem u lice“ (Smahel i sur. 2020).

Vejmelka i sur. (2017) dolaze do podataka da se kod sve većeg broja mladih pojavljuju pokazatelji ovisnosti o internetu te da sve veći broj mladih sudjeluje u različitim oblicima i razinama elektroničkog nasilja. Sukladno rezultatima istraživanja, ističu da adolescenti koji prakticiraju elektroničko

nasilje pokazuju tendenciju za razvoj rizičnoga ponašanja. Mandarić (2012) navodi kako se može očekivati da će ovisnost o internetu i medijskim sadržajima dostići logiku alkoholizma, koji se društveno percipira kao sastavni dio kulture života i društva općenito. Kompulzivno korištenje društvenih mreža, i interneta općenito, dovodi do toga da mladi sudjeluju u virtualnim aktivnostima na način da su patološki angažirani u tome u čemu sudjeluju. Takav angažman rezultira problemima na području akademskog uspjeha, anksioznošću, simptomima depresije, poremećajem sna i prehrane, manjim socijalnim interakcijama u realnom svijetu, nekonstruktivnim korištenjem slobodnog vremena, isključenošću od stvarnoga svijeta, emotivnim problemima (Christakis i Fowler, 2010; Goodman, 2010; Hinduja i Patchin, 2009; Livazović, 2012; Mandarić, 2012; Miliša i Zloković, 2008; Salmela-Aro i sur., 2017; Valkenburg i Peter, 2007; Vejmelka i sur., 2017; Zuckerman Itković i Petanović, 2010). Salmela-Aro i sur. (2017) navode da je *American Psychiatric Association* dodala u peto izdanje dijagnostičkog i statističkog priručnika za mentalne poremećaje upravo i poremećaje u korištenju interneta jer oni dovode do razvoja potencijalnih simptoma depresije. Istraživanje koje je 2015. pokrenuo *Office of National Statistics* pokazuje da su mladi koji su prikovani za internetske mreže znatno izloženiji rizicima od depresije. Miliša (2017) navodi kako rezultati istraživanja Medicinskoga fakulteta kalifornijskog Sveučilišta Stanford pokazuju da gotovo 14% američkih internetskih korisnika ima barem jedan simptom kibernetike ovisnosti. Young (1998, 238) je razradila osam pitanja kao kriterije procjene ovisnosti o internetu: 1. Jeste li pretjerano zaokupljeni internetom? 2. Osjećate li potrebu da sve više vremena provodite na internetu kako biste postigli zadovoljstvo? 3. Osjećate li da ne možete prekinuti, smanjiti ni kontrolirati vrijeme provedeno na internetu? 4. Osjećate li nemir, nervozu, depresiju ili razdražljivost ako pokušate smanjiti ili prekinuti korištenje interneta? 5. Ostajete li na internetu duže nego što ste planirali? 6. Jeste li zbog interneta riskirali gubitak važnih veza, poslova, mogućnosti školovanja ili napredovanja u karijeri? 7. Jeste li lagali članovima obitelji, bliskim osobama, ili nekome drugom o svojoj vezanosti za internet? i 8. Koristite li se internetom kao bijegom od problema ili zbog osjećaja bespomoćnosti, krivnje, tjeskobe i depresije? Young (1998) tvrdi da pet pozitivnih odgovora na navedena pitanja pouzdano indicira postojanje ovisnosti o internetu.

Uspoređujući podatke istraživanja u Njemačkoj, Nizozemskoj, Kini, Austriji, Švicarskoj i SAD-u Farke (2006) zaključuje da oko 6% mladih možemo nazvati internetskim ovisnicima i da im treba pomoć stručnjaka jer provode od osam do deset sati na dan uz zaslon računala. Patološka ovisnost nije samo razmjerna vremenu provedenom uz internet nego je povezana i s činjenicom da se slobodno vrijeme opsesivno troši *online*, dok se ostale aktivnosti odbijaju (Farke, 2006).

Analizom rezultata brojnih istraživanja može se zaključiti da brzi razvitak tehnologije uveliko oblikuje društvo s više ekrana (Christakis i Fowler, 2010; Goodman, 1990; Miliša, 2006; Wilcox, Stephen, 2012). Miliša (2017) navodi istraživanje Ipsos Pulsa iz 2010. godine, u Hrvatskoj, koje pokazuje da su televizor i internet najbolji prijatelji svakom drugom djetetu, da 37% osnovnoškolaca nema nikakvih izvanškolskih aktivnosti te da su im dosadili djedovi i bake. Prema Hoang (2013), taj podatak potvrđuju i rezultati istraživanja britanske kompanije čiji rezultati pokazuju da djedovi i bake postaju suvišni u životu unučadi jer sve manje mališana traži njihov savjet. Britanska djeca odgovore na pitanja traže na internetu. 90% ispitanih britanskih djedova i baka tvrdi da ih unučad ne pita za savjet ni kada obavljaju najjednostavnije zadatke te da umjesto toga utipkaju svoj „problem“ u *Google*, *YouTube* ili *Wikipediu* kako bi dobili traženi odgovor, iz čega proizlazi da internet udaljava članove obitelji iz odgoja djece i mladih. Drugo anketno ispitivanje, provedeno na uzorku od 1500 djedova i baka, pokazuje da djeca na internetu pretražuju obiteljske informacije umjesto da članove obitelji o tome izravno pitaju. Gotovo dvije trećine djedova i baka misli da tradicionalne uloge postaju sve manje važne u modernom obiteljskom životu (Hoang, 2013). Problemi koji se pojavljuju u ponašanju mladih u korelaciji su s narušenim obiteljskim odnosima, stoga se opravdano može reći da je obitelj u procesu odrastanja mlade osobe nesumnjivo nezamjenjiv zaštitni čimbenik (Bronfenbrenner, 1979; Koller-Trbović i Žižak, 2012; Livazović, 2012; Zuckerman Itković i Petanović, 2010; Vejmelka i sur., 2017). Problematikom utjecaja medija na mlade u razvoju, medijske manipulacije i nužnost za poznavanjem medijskih kompetencija uvelike problematiziraju Miliša i Zloković (2008) apelirajući na opasnost od sve većeg porasta ovisnosti o ekranima kod mladih te se pritom naglašava da

je nužno mlade osobe osposobiti za kritičko vrednovanje svih vrsta medijskih sadržaja, i onih pozitivnih i onih negativnih. Mandarić (2012) zaključuje da su mediji važan dio svakodnevnice mladih, stoga upozorava da je potreban odgoj za odgovorno i kritično korištenje medija – pritom odgovornost za uspjeh odgojnog procesa vidi u svim relevantnim odgojnim institucijama, od obitelji pa do društva u cjelini. Navedeno sagledava Bronfenbrennerova teorija ekološkog modela, koja proučava čimbenike neprihvatljiva ponašanja koji utječu na razvoj i socijalizaciju, a pritom se polazi od različitih razina slojeva društva koji uključuju najveći broj zaštitnih i rizičnih čimbenika problema u ponašanju (pojedinaac, obitelj, škola, prijatelji i vršnjaci, uža i šira zajednica, slobodno vrijeme, mediji, društvena kultura i norme, vrijednosti). U kontekstu te teorije pojedinac je subjekt ekološkog modela, a njega tijekom odrastanja okružuju društveno organizirani podsustavi na psihičkoj i fizičkoj razini koji usmjeravaju njegov razvoj (Bronfenbrenner, 1979).

Miliša (2017) navodi da je Kina 2005. godine postala prva zemlja na svijetu koja je počela otvarati klinike za odvikavanje od interneta, nakon nje Nizozemska otvara prvu takvu kliniku u Amsterdamu, a potom je i u Americi otvorena klinika za odvikavanje. Američki internetski ovisnici preferiraju kampove za odvikavanje, gdje borave više od šest mjeseci. Stručnjaci smatraju da danas svaki osmi internetski korisnik u SAD-u postaje njegov ovisnik. Ako nema bolničkog tretmana, klinika ni kampova, tada ih se upućuje u terapijske zajednice, što je slučaj i u Hrvatskoj (Miliša, 2017).

Često se zanemaruje činjenica da sadržaji kojima su mladi izloženi putem društvenih mreža formiraju njihove vrijednosti i stavove. Prema Inkster i sur. (2017), istraživanje provedeno u Velikoj Britaniji iz 2017. godine, u organizaciji *Royal Society for Public Health*, ukazuje na korelacije između povećanog korištenja društvenih mreža i razvoja depresije, problema sa spavanjem, stvaranja negativne slike o sebi te straha od propuštanja događaja (FoMO). Permanentna izloženost „poliranim“ slikama drugih navodi mlade da se uspoređuju s drugima, pa se nerado prikazuju u pravom svjetlu, sa svojim manama i vrlinama. To je osobito izraženo kod adolescenata. Autori upozoravaju da osobe niskog samopouzdanja provode više vremena

uz društvene mreže nego njihovi vršnjaci koji nemaju takav problem. Iz toga proizlazi da je važno djeci i mladima isticati kako stvarni život nije onakav kako izgleda u virtualnom svijetu (Inkster i sur, 2017).

Dodatne negativne strane društvenih mreža su to što na njima nema gotovo nikakve kontrole, odgovornosti niti zaštite privatnosti, velika je nepouzdanost informacija, moguća je krađa identiteta. Opasnost predstavlja i nepostojanje neposredne komunikacije, što uvjetuje socijalnu izoliranost, smetnje u obiteljskom životu, digitalni narcizam, neempatičnost, zapostavljanje ranijih poznanstava i prijateljstava, a kod djece i školskih obveza, opasnosti od *cyberbullyinga*, pedofilije, ucjene, nasilja. Društvene su mreže opasan alat kada se djeca njime koriste bez nadzora, kada ne znaju njihove opasnosti kao niti kako se zaštititi od brojnih negativnih posljedica. Djeca medija iznimno brzo i učinkovito svladavaju nove tehnologije, ali nemaju kritičko stajalište prema medijskim sadržajima, osobito prema internetu. Ona su, u prosjeku, informatički pismenija od roditelja i nastavnika. Kada se pita roditelje, svi odreda tvrde da im je problem odviknuti dijete od mobitela ili računala, a ne kako ga dodatno informatički opismeniti.

Rasprava – Zahtjev za pedagogizacijom društvenih mreža

Tijekom globalne pandemije koja je počela 2020. godine društvene su mreže polako postajale saveznik, ali i potencijalna prijetnja svim dionicima odgojno-obrazovnog sustava. Velike količine lažnih i neprovjerenih informacija koje su se u kratkom vremenu počele prenositi zbunjivale su i ometale odrasle, ali i djecu. Zbog toga je potrebno u budućem postpandemijskom obrazovanju kritički osposobljavati djecu da društvene mreže koriste kao alat u osobne svrhe i imaju apsolutnu kontrolu nad informacijama koje se na njima nalaze.

Sukladno prethodnim uvodnim razmatranjima, Kirschner i Karpinski (2010) potvrđuju da vrijeme provedeno na *Facebooku* negativno utječe na ocjene u školi i na fakultetu. Do gotovo sličnih podataka dolaze Junco i Cotton (2013), čiji rezultati ukazuju na to da je korištenje *Facebooka* tijekom školskoga radnog tjedna negativno povezano s konačnim prosjekom ocjena. Prema

Andersson i sur. (2014), utvrđeno je da učenikova upotreba društvenih mreža ometa učenje, osobito među slabijim učenicima. Ipak, kao što pokazuju istraživanja, djeca i mladi i dalje uglavnom društvene mreže koriste u slobodno vrijeme i za one aktivnosti koje nisu vezane za školu te nemaju odgojni ni obrazovni karakter (Selwyn, 2009; Prescott i sur., 2013). Upravo ovdje leži ključni element u kojemu je nužno prepoznati potencijali pedagoški karakter koji posjeduju društvene mreže: „Društvene mreže predstavljaju veliku priliku za škole, sveučilišta i druge obrazovne organizacije da dopru i povežu se sa svojim učenicima i studentima” (Russell, 2011: 1).

Upravo u tom kontekstu treba spomenuti da, prema istraživanjima, postoji određen broj mladih ljudi koji društvene mreže koriste sofisticiranije i kvalitetnije nego njihovi brojni vršnjaci, točnije u obrazovne svrhe (Ito i sur, 2008; Eynon i Malmberg 2011). Koristeći socijalni konstruktivizam, moguće je konceptualizirati ideju društvene mreže kao alata za učenje i poučavanje, pogotovo naglašavajući složene odnose između formalnog, neformalnog i informalnog učenja. Obrazovne prednosti korištenja društvenih mreža mogu nadići antidruštvene aspekte njihova korištenja, koji su prikazani u prethodnom poglavlju, ako se kod djece i mladih na vrijeme započne razvijati zahtjev za kritičnim promišljanjem. Implementacijom društvenih mreža u obrazovne programe moguće je u učenje i poučavanje uvesti nove oblike istraživanja, komunikacije, suradnje, ali i rada na sebi. Pravovremeni odgoj za medijsku pismenost i kritičko promišljanje ima pozitivne kognitivne, društvene i emocionalne učinke na djecu i mlade (Greenhow i sur. 2011; Gao i sur., 2012; Pimmer i sur., 2012; Ranieri i sur., 2012). Korištenje različitih društvenih mreža (*Facebook*, *Twitter*, *Instagram* i druge) omogućava djeci i mladima interakciju, suradnju i potencijalni pristup kvalitetnim informacijama i resursima (Mazman i Usluel, 2010) te potiče sudjelovanje i razvoj kritičkog mišljenja (Mason i Rennie, 2007; Ajjan i Hartshorne, 2008). Istraživanja pokazuju da *Facebook* ima potencijal koji nije ograničen samo na zabavu nego i na poboljšanje akademske uspješnosti uzimajući u obzir odgovarajuće pedagoške strategije i sadržaj predmeta (Westera, 2012; Al-rahmi i Othman, 2014). Prema tome *Facebook* se može smatrati učinkovitim nastavnim alatom ako se kvalitetno pedagoški integrira sa sadržajem predmeta, ali se nastavnici

i djeca moraju prije svega usredotočiti na činjenicu da ga koriste kao alat za postizanje obrazovnog cilja (Westera, 2012).

S porastom upotrebe društvenih mreža mlade moramo usmjeriti u „suradničke digitalne kulture“ (Jenkins i sur., 2009, 3), u kojima će moći razvijati oblike suradničkog učenja, razvijati nove vještine i usvajati nove sposobnosti (Madden i sur., 2012; Brenner i Smith, 2013; Ofcom, 2014). Istraživanja sugeriraju da djeca i mladi povremeno istražuju obrazovne sadržaje na društvenim mrežama, pa tako Ito i sur. (2013) predstavljaju studiju slučaja učenja na društvenim mrežama koje definiraju kao „učenje koje se odvija na društvenoj mreži, vođeno interesima i orijentirano na obrazovne, ekonomske ili političke prilike“ (str. 6). Donose primjer djece i mladih koji su uključeni u *online* zajednicu pisanja fikcije, stvaranja i razvijanja *online* stripova te posebnu virtualnu zajednicu koja sudjeluje u kreiranju građanskih akcija. Pritom ne sudjeluju sva djeca i mladi u jednakoj mjeri. Sudjelovanje se može okarakterizirati kao druženje (održavanje društvenih veza), povremeno navraćanje i konačno posljednji stadij koji uključuje intenzivan, autonoman angažman pojedinaca (Ito i sur. 2008). Na takvom primjeru suradničkih digitalnih kultura autori ilustriraju kako se granice između formalnog, neformalnog i informalnog učenja na društvenim mrežama puno lakše brišu nego u ustaljenom školskom okruženju. U Hrvatskoj je 2020. provedeno istraživanje (Diklić i sur., 2020) o tome koliko djeca u osnovnim školama u gradu Zagrebu i Dubrovniku koriste društvene mreže poput *Facebooka*, *Instagrama*, *Twittera*, *Snapchata* i drugih za razmjenu obrazovnih sadržaja, informacija i školskih materijala. Od 508 ispitanih učenika tek dvoje ne koristi niti jednu društvenu mrežu, 35 učenika koristi samo jednu, a svi ostali su aktivni na dvije ili više društvenih mreža. Ipak, rezultati istraživanja pokazuju da učenici rijetko koriste društvene mreže u obrazovne svrhe, ali i da vide potencijal u korištenju društvenih mreža kao medija koji im može pomoći pri svladavanju školskih zadataka. 78% ispitanih nastavnika smatra da je korištenje *Facebooka* za školske potrebe dobra ideja, 70% nastavnika i koristi *Facebook* u obrazovne svrhe, a 87% ih smatra da im *Facebook* pomaže u izvršavanju školskih obveza (Diklić i sur., 2020). Neir i Zayer (2015) na studentskoj su populaciji ispitali iskustva u korištenju socijalnih mreža: kakva je percepcija

studentata o korištenju mreža te što ih motivira da ih uopće koriste u visokom obrazovanju. Rezultatima istraživanja dolazi se do spoznaje da studenti vide potencijal u korištenju socijalnih mreža u obrazovne svrhe, no da ih ipak značajno više koriste u svojim slobodnovremenskim aktivnostima nego u samom procesu obrazovanja (Neir i Zayer, 2015).

Tablica 1.

Društvene mreže kao obrazovni alati za razvijanje pojedinih vještina kod djece

| Vještina | Funkcija | Društvena mreža - alat |
|--------------------|--|--|
| socijalne vještine | povezivanje s vršnjacima diljem svijeta | <i>Facebook, Tik Tok, Instagram, Twitter, Snapchat</i> |
| interkulturalnost | upoznavanje vlastite i ostalih kultura kroz glazbu, film i ostale audiovizualne oblike | <i>YouTube, Pinterest, Flickr</i> |
| komunikacija uživo | razvoj komunikacijskih vještina | <i>Skype, WhatsApp, Viber, FaceTime, Messenger</i> |
| suradnja | suradnja u timu, rad u parovima i grupama | <i>Google drive, One Drive, Wikipedia</i> |
| kreativno pisanje | razvoj kreativnih vještina pisanja | <i>Wordpress, Blogger</i> |

Prema Greenhow i Lewin (2016) slično pokazuje i projekt pod nazivom *The Innovative Technologies for an Engaging Classroom*, koji se odvijao od rujna 2010. do kolovoza 2014. godine. Istraživanje se odnosilo na mogućnosti implementacije različitih tehnologija u obrazovanje u školskim kontekstima,

a prvenstveno je bilo usmjereno na učenike u dobi između 7 i 14 godina. Za svaki od 5 predviđenih ciklusa razvijen je paket aktivnosti učenja. U svih pet predviđenih ciklusa koristile su se društvene mreže *Facebook*, *Twitter*, *Instagram*, blogovi i *wikiji*. Autori zaključuju kako su koristi od uporabe društvenih mreža u obrazovne svrhe bile znatne te da je kod djece zabilježen porast suradnje i kreativnosti. „*Društvene su mreže učinkovito omogućile učenicima da postanu autonomniji i razviju metakogniciju*“ (Greenhow i Lewin, 2016, 15). Greenhow i Lewin (2016) zaključuju da se pedagoški organiziranim korištenjem društvenih mreža otvaraju nove obrazovne mogućnosti za sve involvirane u proces odgoja i obrazovanja.

Potrebno je imati u vidu da se pod implementiranjem društvenih mreža u obrazovne programe nipošto ne misli na prijenos čina odgajanja i obrazovanja iz škola u virtualno okruženje (Van Dijck i sur, 2018) nego upravo suprotno. Smatra se da bi se kvalitetnom implementacijom društvenih mreža u tradicionalno školsko okruženje smanjila postojeća odgojna atrofija škole (Tablica 1.). Kako su televizija, radio i novine nekada bili medijski alati kojima nije bilo mjesto u školi, pa su pod pritiskom javnosti postali predmeti proučavanja, ali i korištenja u samom nastavnom činu, isto je potrebno učiniti i s društvenim mrežama, inače nam prijeti prevlast antidruštvenog aspekta koji se ističe u prvom poglavlju rada. Zahtjev za pedagogizacijom društvenih mreža mora postati aktualniji nego ikad.

Zaključak

U ovome se radu ukazalo na jedan premalo istražen aspekt antidruštvenosti društvenih mreža, no jednako tako dan je okvir za novi budući pedagoški pogled na korištenje društvenih mreža u obrazovne svrhe. Činjenica da su djeca i mladi izloženi negativnim aspektima ne smije se zanemarivati, no jednako tako ne može se niti ne prihvatiti spoznaja da djeca i mladi veliku količinu vremena provode upravo na društvenim mrežama. Stoga je od krucijalne važnosti sagledati pedagoški potencijal koji one posjeduju te pronaći način kako društvene mreže inkorporirati u strukturirani formalni odgojno-obrazovni program, a što će ujedno biti i način

preveniranja svih negativnih antidruštvenih aspekata na koje se upozorava u ovome radu. Društvene mreže imaju jedinstvene i moćne značajke te mogu biti izrazito pogubne za djecu i mlade, ali upravo zbog toga uz kvalitetan odgoj i obrazovanje djeca ih mogu koristiti kao snažan obrazovni alat. Daljnji rad na istraživanjima i dizajniranju kvalitetnih didaktičkih i metodičkih praksi ključan je za iskorištavanje potencijalnih prednosti društvenih mreža za učenje u formalnom obrazovnom kontekstu. Potrebno je više kurikuluma u kojima će se korištenje društvenih mreža temeljiti na poželjnim vrijednostima društveno-znanstvene argumentacije, građanskog angažmana i moderne znanstvene pismenosti. Također postoji potreba za više istraživanja o važnosti društvenih mreža kao potencijalnih obrazovnih alata. Konačno, potrebno je i dodatnih istraživanja koja stavljaju u prvi plan učenje u digitalnom svijetu, njegovu svrhu, proces, sadržaj, pa i mjesto. U budućnosti pedagoških istraživanja nužno je usredotočiti se na upotrebu društvenih mreža u obrazovnim kontekstima te na nove prilike za učenje koje se pojavljuju.

Literatura

- Ajjan, H. i Hartshorne, R. (2008). Investigating faculty decisions to adopt Web 2.0 technologies: Theory and empirical tests. *The Internet and Higher Education*, 11(2), 71-80. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2008.05.002>
- Al-rahmi, W. M., Othman, M. S. i Musa, M. A. (2014). The improvement of students' academic performance by using social media through collaborative learning in Malaysian higher education. *Asian Social Science*, 10(8), 210-221. <https://doi.org/10.5539/ass.v10n8p210>
- Andersson, A., Hattaka, M., Gronlund, A. i Wiklund, M. (2014). Reclaiming the students – coping with social media in 1:1 schools. *Learning, Media and Technology*, 39(1), 37-52. <https://doi.org/10.1080/17439884.2012.756518>
- Brenner, J. i Smith, A. (2013). *72% of Online Adults are Social Networking Site Users*. Pew Research Center's Internet & American Life Project.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development. Experiments by Nature and Design*. Harvard University Press.
- Christakis, N. A. i Fowler, J. (2010). *Connected: The Surprising Power of our Social Networks and How they Shape our Lives*. Little Brown and Co.
- Čelik, A. (2019). Dimenzije virtualnog ponašanja adolescenata. *Školski vjesnik*, 68(2), 413-425.
- Diklić, J., Nakić M. i Šošić, D. (2020). Edukativna uloga društvenih mreža u medijskom odgoju djeteta. *Communication Management Review*, 4(1), 178-195. <https://doi.org/10.22522/cmr20190146>

- Erikson, E. H. (1968). *Identity: Youth and Chrisis*. W. W. Norton & Co.
- Eynon, R. i Malmberg, L. (2011). A typology of young people's Internet use: implications for education. *Computers and Education*, 56(3), 585-595. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2010.09.020>
- Farke, G. (2006). *Online-Sucht*. Kreuz-Verlag.
- Gao, F., Luo, T i Zhang, K. (2012). Tweeting for learning: A critical analysis of research on microblogging in education published in 2008-2011. *British Journal of Educational Technology*, 43(5), 783-801. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8535.2012.01357.x>
- Goodman, A. (1990). Addiction: definition and implications. *Society for the study of addiction*, 85(11), 1403-1408.
- Greenhow, C., Burton, L. i Robelia, B. (2011). Help from my „Friends“: Social capital in the social network sites of low-income high school students. *Journal of Educational Computing Research*, 45(2), 223-245.
- Greenhow, C. i Lewin, C. (2016). Social media and education: reconceptualizing the boundaries of formal and informal learning. *Learning, Media and Technology*, 41(1), 6-30. <https://doi.org/10.1080/17439884.2015.1064954>
- Hinduja, S. i Patchin, J. (2009). *Bullying beyond the schoolyard*. Corvin.
- Hoang, L. M. (2013, Veljača 28). *UK kids turn to Google instead of grandparents for advice*. Reuters. <https://www.reuters.com/article/uk-britain-internet-grandparents/uk-kids-turn-to-google-instead-of-grandparents-for-advice-idUKBRE9IR10620130228>
- Inkster, B., Morrell, M., Pantič, I., Sim, F., Powell, J., Fergie, G., Sloan, H., Cook, J., Preston, L., Oatridge, G. i Allmomen, N. (2017). *StatusOfMind: Social media and young people's mental health and wellbeing*. Royal society for public health.
- Ito, M., Horst, H., Bittanti, M., Boyd, D., Herr-Stephenson, B., Lange, G. P., Pascoe, C. J., Robinson, L., Baumer, S., Cody, R., Mahendran, D., Martinez, K., Perkel, D., Sims, C., Tripp, L. (2008.) *Living and learning with new media: Summary of findings from the Digital Youth Project*. The MIT Press.
- Ito, M., Gutierrez, K., Livingstone, S., Peunel, B., Rhodes, J., Salen, K., Schor, J., Sefton-Green, J., Watkins, S. C. (2013). *Connected Learning: An Agenda for Research and Design*. Digital Media and Learning Research Hub.
- Jenkins, H., Clinton, K., Purushotma, R., Robinson, J. A., Weigel, M. (2009). *Confronting the challenges of participatory culture: Media education for the 21st century*. The MIT Press.
- Junco, R. i Cotton, S. R. (2013). No A 4 U: The relationship between multitasking and academic performance. *Computers & Education*, 59, 505-514. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2011.12.023>
- Kirschner, P. A. i Karpinski, A. C. (2010). Facebook and academic performance. *Computers in human behavior*, 26(6), 1237-1245. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2010.03.024>
- Koller-Trbovič, N. i Žižak, A. (2012). Problemi u ponašanju djece i mladih i odgovori društva: višestruke perspektive. *Kriminologija i socijalna integracija*, 20(1), 49-62.
- Livazović, G. (2012). Povezanost medija i rizičnih ponašanja adolescenata. *Kriminologija i socijalna integracija*, 20(1), 1-22.
- Madden, M., Cortesi, S., Gasser, U., Lenhart, A. i Duggan, M. (2012). *Parents, Teens, and Online Privacy*. Pew Research Center's Internet & American Life Project.
- Mason, R. i Rennie, F. (2007). Using Web 2.0 for learning in the community. *The Internet and*

- Higher Education*, 10(3), 196-203. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2007.06.003>
- Mazman, S. G. i Usluel, Y. K. (2010). Modeling Educational Uses of Facebook. *Computers in Education*, 55(2), 444-453. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2010.02.008>
- Miliša, Z. (2006). *Manipuliranje potrebama mladih*. MarkoM usluge.
- Miliša, Z. i Zloković, J. (2008). *Odgovori i manipulacija djecom u obitelji i medijima*. MarkoM usluge.
- Miliša, Z. (2017). *Šok današnjice*. Grafika.
- Neier, S. i Zayer, L. T. (2015). Students' Perceptions and Experiences of Social Media in Higher Education. *Journal of Marketing Education*, 37(3), 133-143. <https://doi.org/10.1177/0273475315583748>
- Mandarić, V. (2012). Novi mediji i rizično ponašanje djece i mladih. *Bogoslovska smotra*, 82(1), 131-149.
- Ofcom. (2014). *Adults' Media Use and Attitudes Report*. Ofcom.
- Pimmer, C., Linxen, S. i Gröhbiel, U. (2012). Facebook as a learning tool? A case study on the appropriation of social network sites from mobile phones in developing countries. *British Journal of Educational Technology*, 43(5), 726-738. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8535.2012.01351.x>
- Poliklinika za zaštitu djece i mladih Grada Zagreba. (2014, Ožujak 5). *Istraživanje o iskustvima i ponašanju djece na Internetu i na društvenoj mreži Facebook*. Poliklinika za zaštitu djece i mladih Grada Zagreba. <https://www.poliklinika-djeca.hr/istrazivanja/istrazivanje-o-iskustvima-i-ponasanjima-djece-na-internetu-i-na-drustvenoj-mrezi-facebook-2/>
- Poliklinika za zaštitu djece i mladih Grada Zagreba. (2017, Lipanj 2). *Prvo nacionalno istraživanje o predškolskoj djeci pred malim ekranima*. Poliklinika za zaštitu djece i mladih Grada Zagreba. <https://www.poliklinika-djeca.hr/istrazivanja/prvo-nacionalno-istrazivanje-o-predskolskoj-djeci-pred-malim-ekranima/>
- Prescott, J., Wilson, S. i Becket, G. (2013). Facebook use in the learning environment: do students want this? *Learning, Media and Technology*, 38(3), 345-350. <https://doi.org/10.1080/17439884.2013.788027>
- Ranieri, M., Manca, S. i Fini, A. (2012). Why (and how) do teachers engage in social networks? An exploratory study of professional use of Facebook and its implications for lifelong learning. *British Journal of Educational Technology*, 43(5), 754-769. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8535.2012.01356.x>
- Roje Đapić, M., Buljan Flander, G. i Selak Bagarić, E. (2020). Mala djeca pred malim ekranima: Hrvatska u odnosu na Europu i svijet. *Napredak*, 161(1-2), 45-61.
- Russell, J. (2011). *Increasing importance of social media in education*. Asian Correspondent.
- Salmela-Aro, K., Upadyaya, K., Hakkarainen, K., Lonka, K., Alho, K. (2017). The dark side of internet use: Two longitudinal studies of excessive internet use, depressive symptoms, school burnout and engagement among Finnish early and late adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 46(2), 343-357. <https://doi.org/10.1007/s10964-016-0494-2>
- Selwyn, N. (2009). Faceworking: Exploring students' education-related use of Facebook. *Learning Media and Technology*, 34(2), 157-174. <https://doi.org/10.1080/17439880902923622>
- Smahel, D., Machackova, H., Mascheroni, G., Dedkova, L., Staksrud, E., Olafsson, K., Livingstone, S., Hasebrink, U. (2020). *EU Kids Online 2020: Survey results from 19 countries*. EU Kids Online.
- Valkenburg, P. M. i Peter, J. (2007). Preadolescents' and adolescents' online communication and their closeness to friends. *Developmental Psychology*, 43(2), 267-277. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.43.2.267>

- Van Dijck, J., Poell, T. i De Waal, M. (2018). *The Platform Society*. Oxford University press. <https://doi.org/10.1093/oso/9780190889760.001.0001>
- Vejmelka, L., Strabić, N. i Jazvo, M. (2017). Online aktivnosti i rizična ponašanja adolescenata u virtualnom okruženju. *Društvena istraživanja*, 26(1), 59-78. <https://doi.org/10.5559/di.26.1.04>
- Wang, K., Lv, Y. i Zhang, Z. (2018). Relationship between extroversion and social use of social networking sites. *Social Behavior and Personality: an International Journal*, 46(10), 1597-1609. <https://doi.org/10.2224/sbp.7210>
- Westera, W. (2012). The eventful genesis of educational media. *Education and Information Technologies*, 17(3), 345-360. <https://doi.org/10.1007/s10639-011-9162-z>
- Wilcox, K. i Stephen, A. T. (2012). Are close friends the enemy? Online social networks, self-esteem, and self-control. *Journal of Consumer Research*, 40(1), 90-103. <https://doi.org/10.1086/668794>
- Young, K.S. (1998). Internet addiction: The emergence of a new clinical disorder. *CyberPsychology & Behavior*, 1(3), 237-244. <https://doi.org/10.1089/cpb.1998.1.237>
- Zuckerman Itković, Z. i Petranović, D. (2010). *Ovisnosti suvremenog doba: Strast i muka*. Školska knjiga.

ZDRAVSTVENA PISMENOST STUDENATA: INFORMIRANOST, VJEROVANJE U LAŽNE INFORMACIJE I POVJERENJE U DOBA PANDEMIJE BOLESTI COVID-19

Nena Rončević

*Sveučilište u Rijeci, Filozofski fakultet, Republika Hrvatska,
nena.roncevic@ffri.uniri.hr*

Sažetak

Zdravstvena pismenost, koja je slabo zastupljena i u nacionalnom i u europskom okruženju u doba pandemije bolesti Covid-19, postaje aktualno društveno i obrazovno pitanje. Stoga je istraživanje „Informiranost i povjerenje studenata o cijepljenju protiv bolesti Covid-19“ imalo za cilj dobiti uvid u informiranost o cjevivu protiv bolesti Covid-19, vjerovanje u lažne informacije te povjerenje koje studenti Sveučilišta u Rijeci (N=426) imaju u razne izvore kada se informiraju o cjevivu protiv bolesti Covid-19. Dodatno, istraživani su razlozi zbog kojih su se studenti cijepili ili se žele cijepiti, odnosno ne žele cijepiti kako bi se dobio uvid u zdravstvene odluke koje donese. Rezultati pokazuju kako postoji povezanost cijepnog statusa s prediktorskim varijablama. Osobe koje su procijepljene ili se planiraju cijepiti iskazuju višu razinu informiranosti o cjevivu protiv bolesti Covid-19 i manje vjerovanje u lažne informacije, dok se povjerenje nije pokazalo kao značajan prediktor. Osobe koje su se cijepile ili se planiraju cijepiti to su napravile zbog što bržeg povratka u normalan život te zbog izbjegavanja zaraze i težih oblika oboljenja, dok su najčešći razlozi zbog kojeg se osobe nisu cijepile i neće se cijepiti percepcija kako je razvitak cjepiva protiv Covid-19 prebrz te zato što sumnjaju u učinkovitost cjepiva. Rezultati istraživanja govore u prilog važnosti zdravstvenog odgoja i obrazovanja od rane dobi, a mogu poslužiti i kao argument za uvođenje sadržaja zdravstvene pismenosti u visokoškolski kurikulum.

Ključne riječi: cijepni status; Covid-19; studenti; zdravstvena pismenost

Uvod

Pismenost, iako u užem smislu znači sposobnost čitanja i pisanja, u Hrvatskoj enciklopediji definiran je kao višeznačan pojam i mijenja se u skladu s informacijskim formama koje nameće razina tehnološkog i civilizacijskog razvoja društva. Drugim riječima, sadržaji pismenosti u suvremenom društvu sve više se proširuju, a zdravstvena pismenost, posebno u doba pandemije bolesti Covid-19, postaje jedna od temeljnih pismenosti. Svjetska zdravstvena organizacija (dalje SZO) definira zdravstvenu pismenost kao „znanje i kompetencije koje pojedinac akumulira kroz svakodnevne aktivnosti, društvene interakcije i tijekom generacija“, i koja su „posredovana organizacijskim strukturama i dostupnošću resursa koji omogućuju ljudima da pristupe, razumiju, procijene i koriste informacije i usluge na načine koji promiču i održavaju dobro zdravlje i blagostanje za njih i onih oko njih“ (SZO, 2021, str. 26). Zdravstvena pismenost, prema SZO (2021) nije isključiva odgovornost pojedinaca, već je odgovornost državnih institucija, civilnog društva i zdravstvenog sektora, koji kao izvori informacija trebaju omogućiti pristup pouzdanim informacijama tako da su one razumljive svim ljudima.

S pojavom pandemije pitanje zdravstvene pismenosti intenzivno se aktualizira, a u tom kontekstu tijekom pandemije Svjetska zdravstvena organizacija aktivno je počela ukazivati na infodemiju (engl. *Infodemic*), koja se odnosi na snažno širenje točnih i lažnih informacija (dezinformiranje, misinformiranje, lažne vijesti i teorije zavjere kao forme lažnih informacija) kroz društvene mreže. Recentno istraživanje digitalne zdravstvene pismenosti (engl. *Digital Health Literacy*) na uzorku studenata u Sloveniji pokazalo je kako je vjerojatnije da će studenti s dovoljnom razinom digitalne zdravstvene pismenosti tražiti informacije putem tražilica i mrežnih stranica službenih institucija, dok će studenti s ograničenom razinom digitalne zdravstvene pismenosti češće koristiti društvene mreže za pretraživanje zdravstvenih informacija (Vrdelja i sur. 2021).

U borbi protiv bolesti Covid-19 cijepljenje je najefikasnija metoda suzbijanja obolijevanja i širenja bolesti, ali cijepljenje nije samo medicinsko i

epidemiološko pitanje, već je ono puno šire, obrazovno i društveno pitanje. U istraživanjima koja se bave analizom namjere za cijepljenje i prediktorima namjere cijepljenja (npr. Fan i sur. 2021, Radosław i Dariusz 2022, Schmid i sur. 2017, Seddig i sur. 2022) najčešće se primjenjuje Teorija planiranog ponašanja (Ajzen, 1991). Kako naglašavaju Seddig i sur. (2022, str. 6), visok postotak procijepljenosti nije rezultat samo dostupnosti, efikasnosti i sigurnosti cjepiva već i spremnosti ljudi na cijepljenje, stoga su primjenom teorije planiranog ponašanja rezultati njihova istraživanja pokazali kako su pozitivni stavovi prema cijepljenju bili podržani povjerenjem u znanost i strahom od bolesti Covid-19, dok su negativni stavovi povezani s prihvatanjem teorija zavjere i skepticizmom glede cjepiva općenito. Istraživanje Fazel i sur. (2021), provedeno u Engleskoj na populaciji od 9 do 18 godina, ukazalo je kako oni učenici koji oklijevaju ili su neodlučni oko cijepljenja u odnosu na one koji se žele cijepiti iskazuju višu razinu socijalne deprivacije i nemaju osjećaj pripadnosti zajednici (pripadnosti svojoj školi), a postoje i indikacije da oni učenici koji su protiv cijepljenja iskazuju višu razinu marginalizacije i nepovjerenja.

Još 2015. godine Europsko istraživanje zdravstvene pismenosti (HLS-EU) ukazalo je kako svaka druga ispitana osoba iskazuje ograničenu zdravstvenu pismenost, ali i kako se distribucija razina zdravstvene pismenosti značajno razlikovala među zemljama (od 29% do 62%) (Sørensen i sur. 2015.). Iako je zdravstvena pismenost prisutna u raznim inicijativama Europske unije, uključujući Strategiju Europske komisije za zdravlje, zaključcima Vijeća ministara i deklaracijama pristup zdravstvenoj pismenosti je fragmentiran, ne postoji europska strategija, ne postoje ni redoviti sustavi procjene i praćenja napretka zdravstvene pismenosti, a marginalno je prisutna i u znanstvenim istraživanjima, praksama i politikama općenito (Roediger i sur. 2019, Sørensen i Brand 2014). Paakkari i Okan (2020) upozoravaju kako je zdravstvena pismenost podcijenjen problem u doba pandemije bolesti Covid-19, a u suvremenom pristupu promociji zdravlja izgubio se potencijal obrazovanja kao alata za društvenu promjenu (Nutbeam 2000). Drugim riječima, iako je zdravstvena pismenost javnozdravstveni problem i na razini Europske unije, ona je još uvijek u začecima i povojima (Quaglio i sur. 2016), a rijetka su i

istraživanja na području Hrvatske (npr. Placento i sur 2022). Koliko je složeno pitanje zdravstvene pismenosti, može se vidjeti i u jednoj od preporuka koje iznose Quaglio i sur. (2016) kada kažu da razina opće pismenosti treba narasti, a razina društvene nejednakosti treba se smanjiti kako bi se mogla poboljšati razina zdravstvene pismenosti.

I u nacionalnom kontekstu zdravstvenu pismenost je važno promatrati iz perspektive sustava odgoja i obrazovanja. Nakon neuspjelog uvođenja zdravstvenog odgoja 2013. godine u osnovne i srednje škole, zdravstveni odgoj integriran je tek kao međupredmetna tema Zdravlje (NN 10/2019). Pritom je jedan od ciljeva učenja i poučavanja poticati zdravstvenu pismenost, što znači da će učenik „usvojiti znanja i vještine o pronalasku, razumijevanju, odabiru i korištenju pouzdanih informacija za unaprjeđenje zdravlja i donošenje zdravstveno ispravnih odluka“ (NN 10/2019). Važnost cijepjenja eksplicitno se spominje samo u domeni Pomoć i samopomoć u 3. ciklusu koji se provodi u 6., 7. i 8. razredu osnovne škole, a u kasnijim razredima, u 5. ciklusu, cijepjenje se navodi (samo) u kontekstu brige o reproduktivnom zdravlju i odgovornom roditeljstvu.

Istraživanja pokazuju kako je razina zdravstvene pismenosti u društvu povezana s ishodima učenja i poučavanja u području zdravstvenog odgoja i obrazovanja (npr. Sukys i sur. 2017), pa će dugogodišnji izostanak odgoja i obrazovanja sigurno imati dugoročne efekte na zdravstvenu pismenost u osnovnim i srednjim školama u Hrvatskoj. Evidentno je i da je u visokom obrazovanju potpuno izostavljeno poučavanje zdravstvene pismenosti (izvan medicinskog područja). Jedno od rijetkih istraživanja zdravstvene pismenosti na studentskoj populaciji u Hrvatskoj ukazalo je na deficit znanja iz pojedinih polja zdravstvene pismenosti (Supičić i sur., 2021), a do istih zaključaka došli su i Sukys i sur. (2017) na uzorku studenata u Litvi.

Ne postoji univerzalna i općeprihvaćena definicija zdravstvene pismenosti, no polazeći od definicije u Izvještaju Zdravi ljudi (2012), koja je bliska onoj koju pronalazimo u međupredmetnoj temi Zdravlje, riječ je o „stupnju kapaciteta koji pojedinci imaju u nalaženju, obradi i razumijevanju osnovnih zdravstvenih informacija i usluga potrebnih za donošenje

odgovarajućih zdravstvenih odluka”, pa je u ovom radu zdravstvena pismenost operacionalizirana kroz informiranost o cjepivu protiv bolesti Covid-19, povjerenje koje studenti imaju u izvore prilikom informiranja o cjepivu protiv Covid-19 i vjerovanje u lažne informacije. Zdravstvena odluka mjerena je uz pomoć varijable *cijepni status* kao indikatora zdravstvene pismenosti.

Metodologija istraživanja

Cilj istraživanja

Ovim istraživanjem¹ nastoji se dati doprinos raspravi o uvođenju sadržaja zdravstvene pismenosti u visokoškolski kurikulum, stoga je cilj rada istražiti zdravstvenu pismenost studenata kroz odgovor na pitanje jesu li informiranost o cjepivu protiv bolesti Covid-19, povjerenje koje studenti imaju u izvore prilikom informiranja o cjepivu protiv Covid-19 i vjerovanje u lažne informacije prediktori cijepnog statusa kao indikatora zdravstvene pismenosti.

Drugi cilj rada bio je istražiti razloge zbog kojih su se studenti cijepili ili se žele cijepiti, odnosno ne žele cijepiti u svrhu boljeg razumijevanja zdravstvenih odluka koje donose.

Uzorak

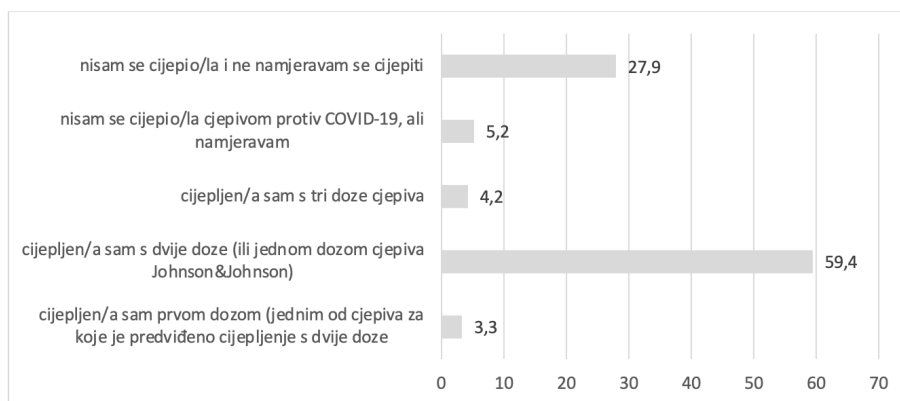
Istraživanju se odazvalo ukupno 426 studenata Sveučilišta u Rijeci, od čega 78.6% ženskog spola, a 21.4% muškog spola. Većina studenata u uzorku studira u znanstvenom području društveno-humanističkog i umjetničkog područja, njih 52.8%. Zatim slijede studenti koji studiraju u znanstvenom području biomedicine, zdravstva i biotehničkih znanosti (30.3%), 11.3% studira u području tehničkih, a 5.6% u području prirodnih znanosti.

¹ Istraživanje „Stavovi i znanje studenata o cijepljenju protiv bolesti COVID-19“ osmišljeno je u okviru predmeta „Obrazovanje i izazovi suvremenog društva“, a u njemu su sudjelovali studenti pedagogije: Stefani Čeh, Virna Čehić, Matea Franjetić, Lucía Filičić, Nina Glavaš, Ulrika Ivančić, Katarina Jeletić, Dijana Juras, Domagoj Kelava, Paula Krajinović, Ana Marija Perčić, Paula Simon, Sara Tepeš i Živa Žigmund.

Rezultati na uzorku riječkih studenata pokazuju kako je ukupno procijepljeno 59.4% studenata, odnosno cijepljeno je jednom dozom barem 66.7% studenata. U kategoriju onih koji oklijevaju ulazi oko 5.2% studenata, dok se 27.9% nije cijepilo i ne namjerava (Slika 1).

Slika 1.

Cijepni status na uzorku riječkih studenata (prosinac 2021.)



Instrumenti istraživanja

U radu se koriste tri instrumenta. Prvim se mjerila informiranost o cjepivu protiv bolesti Covid-19, gdje su sudionici istraživanja procjenjivali na ljestvici od 0 do 5 (gdje: 0 – označava ne znam, ne mogu procijeniti, 1 – označava da se u potpunosti ne slažu s tvrdnjom, 2 – označava da se djelomično ne slažu s tvrdnjom, 3 – označava da se niti slažu niti se ne slažu s tvrdnjom, 4 – označava da se djelomično slažu s tvrdnjom, a 5 – označava da se u potpunosti slažu s tvrdnjom) u kojoj mjeri se slažu s tvrdnjama koje su bile dostupne javnosti, a riječ je o znanstvenim činjenicama koje su bile aktualne u vrijeme prikupljanja podataka (studeni i početak prosinca 2021.). Primjeri tvrdnja su: „Cijepljeni, ako se i zaraze, imaju lakši oblik bolesti.“, „Cijepljene osobe manje su podložne zarazi nego necijepljene.“ Instrument je razvijen za potrebe ovoga istraživanja.

Na instrumentu povjerenje koje studenti imaju u izvore prilikom informiranja o cjepivu protiv bolesti Covid-19 studenti su na ljestvici od 1 do 5 (gdje 1 – znači uopće nemam povjerenja, 2 – nemam povjerenja, 3 – niti imam povjerenja, niti nemam, 4 – imam povjerenja i 5 – u potpunosti vjerujem) procjenjivali povjerenje koje imaju u različite izvore kada se informiraju o cjepivu protiv bolesti Covid-19. Primjeri izvora su: „u znanstvenike koji istupaju u medijima“, „političare“, „u radove citirane u znanstvenim bazama (npr. WoS ili Scopus)“, „u društvene mreže“. Instrument je razvijen za potrebe ovoga istraživanja.

Sudionici su procjenjivali i u kojoj se mjeri slažu s tvrdnjama kojima se mjerilo vjerovanje u lažne informacije (dezinformacije i teorije zavjere) na ljestvici od 1 do 5 (gdje 1 – označava u potpunosti se slažem s tvrdnjom, 2 – djelomično se ne slažem, 3 – označava niti se slažem niti ne slažem, 4 – označava djelomično se slažem s tvrdnjom, a 5 – označava u potpunosti se slažem s tvrdnjom). Primjeri tvrdnja su: „Covid-19 cjepiva uzrokuju magnetizam u tijelu.“, „Covid-19 cjepiva uzrokuju epilepsiju.“, „Karantena u kojoj smo se u proljeće 2020. našli zbog pandemije koronavirusa zapravo je poslužila Vladi za postavljanje tornjeva sa štetnom 5G mrežom.“. Instrument je nastao kombiniranjem čestica koje su studenti sami osmislili te preuzimanjem dviju čestica od Tešković (2021).

Kako bismo provjerili faktorske strukture instrumenta odnosno mogućnost pronalaženja manjeg seta čestica koji bi rezultirao zadovoljavajućom faktorskom strukturom uz formiranje ljestvica koje bi imale zadovoljavajuću pouzdanost tipa unutarnje konzistencije primijenjena je, nakon testiranja preduvjeta koji su zadovoljeni, eksploratorna faktorska analiza pod komponentnim modelom i analizom pouzdanosti.

Provjera faktorske strukture informiranosti o cjepivu protiv bolesti Covid-19

Primjenom Guttman-Kaiserova kriterija u konačnom je modelu zadržan jedan značajan faktor, što je rješenje koje se podudara i s rezultatima Scree test kriterija (Tablica 1). Svojevredna vrijednost faktora iznosi 5.051. Nijedna čestica nije imala nisko faktorsko zasićenje ($<.3$).

Tablica 1.

Matrica obrasca i faktorska zasićenja za jednofaktorsko rješenje, koeficijenti pouzdanosti i deskriptivni podaci za instrument Informiranost o cjepivu protiv bolesti Covid-19

| | M | SD | Faktorsko zasićenje |
|--|----------|-----------------------------|----------------------------|
| Cijepljenje bitno utječe na smanjenje prijenosa virusa u populaciji. | 3.31 | 1.617 | 0.859 |
| Dokazano je da je cijepljenje najučinkovitija preventivna aktivnost u sprečavanju širenja zaraze. | 3.52 | 1.685 | 0.826 |
| Podaci pokazuju da što je veća procijepljenost, to je manja smrtnost. | 3.34 | 1.774 | 0.818 |
| Cijepljene osobe manje su podložne zarazi nego necijepljene. | 3.21 | 1.568 | 0.811 |
| Cijepljene osobe manje prenose zarazu. | 2.73 | 1.637 | 0.785 |
| Nuspojave cijepljenja većinom su blage i nestaju nakon nekoliko dana. | 3.58 | 1.564 | 0.778 |
| Cijepljeni, ako se i zaraze, imaju lakši oblik bolesti. | 3.89 | 1.430 | 0.764 |
| Zahvaljujući cjepivu neke su bolesti iz prošlosti „nestale“. | 4.04 | 1.556 | 0.585 |
| Smrtnost od bolesti Covid-19 kod osoba s dvije primljene doze četiri je puta manja nego kod necijepljenih. | 2.37 | 2.032 | 0.397 |
| | | Objašnjena varijanca 56.12% | |
| | | M (SD) 29.99 (10.876) | |
| | | Cronbachov alfa 0.89 | |

Navedeni faktor sadržava čestice kojima se mjerila informiranost o cjepivu protiv bolesti Covid-19, primjerice: „Cijepljenje bitno utječe na smanjenje prijenosa virusa u populaciji.“, „Dokazano je da je cijepljenje najučinkovitija preventivna aktivnost u sprečavanju širenja zaraze.“, „Podaci pokazuju da što je veća procijepljenost, to je manja smrtnost.“, „Cijepljene osobe manje prenose zarazu.“, stoga je taj faktor nazvan *Informiranost o cjepivu protiv bolesti Covid-19*.

Provjera faktorske strukture povjerenja u izvore informiranja o cjepivu Covid-19

Ekstrahirana su tri faktora koji su kao statistički značajni zadržani uz Guttman-Kaiserov kriterij ograničenja ekstrakcije faktora (veći od 1), čiji su se rezultati podudarali s rezultatima Scree test kriterija. Osnovno rješenje transformirano je u kosokutnu poziciju. Svojevrednost prvog faktora iznosi 9.309 (51.72% objašnjene varijance), drugog 1.910 (10.61%), a trećeg

1.083 (6.02%) Sve čestice zadržane su u konačnom instrumentu. Nijedna čestica nije imala nisko faktorsko zasićenje ($< .3$) (Tablica 2.).

Tablica 2.

Matrica obrasca nakon kosokutne rotacije osi za trofaktorsko rješenje, koeficijenti pouzdanosti i deskriptivni podaci za instrument Povjerenje u izvore informiranja o cjepivu protiv bolesti Covid-19

| | M | SD | Faktorska zasićenja | | |
|---|-----------------|-------|---------------------|---------|---------|
| | | | 1 | 2 | 3 |
| ...u Europski centar za sprečavanje i kontrolu bolesti (ECDC) | 3.38 | 1.243 | .878 | | |
| ...u Svjetsku zdravstvenu organizaciju (engl. WHO) | 3.42 | 1.234 | .863 | | |
| ...u Hrvatski zavod za javno zdravstvo | 3.29 | 1.145 | .853 | | |
| ...u Stožer Republike Hrvatske | 2.43 | 1.200 | .853 | | |
| ...u Europsku agenciju za lijekove (EMA) | 3.28 | 1.277 | .846 | | |
| ...u Hrvatsku liječničku komoru | 3.15 | 1.173 | .838 | | |
| ...službene stranice institucija npr. Zavod za javno zdravstvo | 3.56 | 1.107 | .780 | | |
| ...u tradicionalne medije (novine, televizija, radio) | 2.30 | 1.021 | .743 | | |
| ...u upute koje dolaze od sveučilišta ili fakulteta | 3.23 | 1.133 | .705 | | |
| ...u znanstvenike koji istupaju u medijima | 3.09 | 1.074 | .687 | | |
| ...u političare | 1.64 | 0.880 | .668 | .302 | |
| ...u radove citirane u znanstvenim bazama (npr. WoS ili Scopus) | 3.74 | 1.095 | .651 | | |
| ...u društvene mreže | 1.87 | 0.852 | | .765 | |
| ...u internetske članake (npr. <i>zdravakrava.hr</i>) | 1.87 | 0.852 | | .700 | |
| ...u razgovor s prijateljima | 2.84 | 0.914 | | .664 | |
| ...u medicinske sestre | 3.37 | 1.044 | | | .816 |
| ...u svog liječnik/ica obiteljske medicine | 3.58 | 1.060 | .362 | | .636 |
| ...u razgovor s zdravstvenim djelatnicima | 3.59 | 0.926 | .376 | | .611 |
| | Cronbachov alfa | | .952 | .591 | .849 |
| | M | | 35.95 | 6.55 | 10.54 |
| | (SD) | | (15.697) | (1.969) | (2.667) |

Prvi faktor saturira 12 čestica i čine ga povjerenje u sljedeće institucije i medije: Europski centar za sprečavanje i kontrolu bolesti (ECDC), Svjetska zdravstvena organizacija (engl. WHO), Hrvatski zavod za javno zdravstvo, Stožer Republike Hrvatske, Europska agencija za lijekove (EMA), Hrvatska liječnička komora, službene stranice institucija (npr. Zavoda za javno zdravstvo), tradicionalni mediji (novine, televizija, radio), upute koje dolaze od sveučilišta ili fakulteta, znanstvenika koji istupaju u medijima, u političare i radove citirane u znanstvenim bazama (npr. WoS ili Scopus) – stoga je prvi faktor nazvan *Povjerenje u institucije*.

Drugi faktor čine tri čestice: povjerenje u društvene mreže, u internetske članke (npr. *zdravakrava.hr*) i u razgovor s prijateljima, pa je navedeni faktor nazvan *Povjerenje u neformalne mreže*.

Treći faktor također saturiraju tri čestice u kojem je fokus, za razliku od prvog gdje je naglasak na institucijama, na osobnom i individualiziranom pristupu jer prilikom informiranja o cjepivu studenti iskazuju povjerenje: ...u medicinske sestre, ...u liječnika/icu obiteljske medicine i ...u razgovor sa zdravstvenim djelatnicima. Stoga je taj faktor nazvan *Povjerenje u pojedine zdravstvene stručnjake*.

Provjera faktorske strukture vjerovanja u lažne informacije o cjepivu Covid-19

Primjenom Guttman-Kaiserova kriterija u konačnom modelu zadržan je jedan značajan faktor, što je rješenje koje se podudara i s rezultatima Scree test kriterija (Tablica 3). Svojtvena vrijednost faktora iznosi 6.296. Nijedna čestica nije imala nisko faktorsko zasićenje ($< .3$).

Tablica 3.

Matrica obrasca i faktorska zasićenja za jednofaktorsko rješenje, koeficijenti pouzdanosti i deskriptivni podaci za instrument Vjerovanje u lažne informacije o cjepivu Covid-19

| | M | SD | Faktorsko zasićenje |
|---|------|-------|-----------------------------|
| Cjepiva protiv Covid-19 izazivaju autizam kod djece. | 1.59 | 1.057 | 0.878 |
| Cjepiva protiv Covid-19 uzrokuju neplodnost. | 2.16 | 1.345 | 0.853 |
| Covid-19 cjepiva uzrokuju magnetizam u tijelu. | 1.45 | 0.974 | 0.845 |
| Covid-19 cjepiva uzrokuju epilepsiju. | 1.64 | 1.085 | 0.829 |
| Karantena u kojoj smo se u proljeće 2020. našli zbog pandemije koronavirusa zapravo je poslužila Vladi za postavljanje tornjeva sa štetnom 5G mrežom. | 1.36 | 0.930 | 0.810 |
| Cjepiva protiv bolesti Covid-19 koriste se za implantaciju čipova kako bi se ljudi pratili i kontrolirali. | 1.30 | 0.844 | 0.801 |
| Cjepiva protiv bolesti Covid-19 odašilju 5G mrežu. | 1.20 | 0.678 | 0.800 |
| Cijepljenje protiv bolesti Covid-19 promovira se kako bi farmaceutske kompanije povećale svoju zaradu. | 2.76 | 1.519 | 0.741 |
| Covid-19 umjetno je stvoren u laboratoriju. | 2.86 | 1.502 | 0.715 |
| Zdravom prehranom može se spriječiti zaraza Covidom-19. | 2.13 | 1.290 | 0.633 |
| | | | Objašnjena varijanca 62.96% |
| | | | M (SD) 17.35 (8.796) |
| | | | Cronbachov alfa 0.925 |

Navedeni faktor saturiraju tvrdnje kao što su: „Zdravom prehranom može se spriječiti zaraza Covidom-19.“, „Cjepiva protiv bolesti Covid-19 uzrokuju neplodnost.“, „Karantena u kojoj smo se u proljeće 2020. našli zbog pandemije koronavirusa zapravo je poslužila Vladi za postavljanje tornjeva sa štetnom 5G mrežom.“, „Cjepiva protiv bolesti Covid-19 koriste se za implantaciju čipova kako bi se ljudi pratili i kontrolirali.“ – stoga je nazvan Vjerovanje u lažne informacije o cjepivu Covid-19.

U svrhu provedbe multiple regresijske analize kriterijska varijabla *cijepni status* prema bolesti Covid-19 rekodirana je i kreirane su dvije kategorije: oni koji su se cijepili ili to namjeravaju (72.1%) te oni koji se nisu cijepili i to i ne namjeravaju (27.9%).

Prikupljeni su i podaci koji se odnose na razloge zbog kojih se osoba cijepila ili želi cijepiti, odnosno razlozi zbog kojih se osoba nije cijepila i ne želi se cijepiti (korišten instrument Tavolacci, Dechelotte i Ladner, 2021).

Postupak prikupljanja podataka

Podaci su prikupljeni od 12. prosinca 2021. do 24. prosinca 2021. godine. Poziv na sudjelovanje u istraživanju s poveznicom na mrežni anketni upitnik studentima Sveučilišta u Rijeci uputilo je Sveučilište u Rijeci² i distribuiran je putem zajedničke e-pošte.

Obrada podataka

Obrada podataka izvršena je Statističkim programom za društvene znanosti (IBM SPSS, 28.0.). U obradi podataka koristile su se metode univarijatne statistike (postoci, mjere centralne tendencije i mjere varijabilnosti). Metode multivarijatne statistike primijenjene su u svrhu testiranja valjanosti instrumenta (eksploratorna faktorska analiza) te multipla regresijska analiza.

Rezultati i rasprava

Provedena je multipla regresijska analiza kako bismo utvrdili jesu li informiranost o cjepivu protiv bolesti Covid-19, vjerovanje u lažne informacije o cjepivu Covid-19 i povjerenje u institucije, neformalne mreže i pojedine zdravstvene stručnjake značajni prediktori cijepnog statusa. Za svakog sudionika izračunat je rezultat na ljestvici Informiranost o cjepivu protiv bolesti Covid-19 (viši rezultat odražava višu razinu informiranosti), rezultat na ljestvici Vjerovanje u lažne informacije (viši rezultat odražava višu razinu vjerovanja) te rezultat koji imaju na svakoj od tri podljestvice povjerenja

² Ovom prilikom zahvaljujemo Sveučilištu u Rijeci na podršci u provedbi istraživanja.

(viši rezultat odražava višu razinu povjerenja). Utvrđeno je da Informiranost i Vjerovanje u lažne informacije objašnjavaju znatan dio varijance cijepnog statusa ($R^2 = 0.355$, $R = 0.596$, $F(5, 134) = 14.744$, $p < 0.001$), pri čemu višu razinu informiranosti i manju razinu vjerovanja u lažne informacije iskazuju oni studenti koji su cijepljeni (Tablica 4).

Tablica 4.

Rezultati multiple regresijske analize prediktora cijepnog statusa kod studenata

| | B | SE B | β | r | $r_{1(2,3)}$ |
|--|--------|-------|---------|---------|--------------|
| (Konstanta) | 0.551 | 0.247 | | | |
| Informiranost | 0.010 | 0.004 | 0.264 | 0.528** | 0.180 |
| Vjerovanje u lažne informacije | -0.010 | 0.005 | -0.235 | -0.536* | -0.146 |
| Povjerenje u institucije | 0.003 | 0.005 | 0.072 | 0.442 | 0.040 |
| Povjerenje u neformalne mreže | -0.028 | 0.016 | -0.132 | -0.167 | -0.124 |
| Povjerenje u pojedine zdravstvene stručnjake | 0.016 | 0.016 | 0.109 | 0.334 | 0.070 |

Napomena: * $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$; B = nestandardizirani koeficijent; SE B = standardna pogreška; β = standardizirani beta koeficijent; r = Pearsonov koeficijent korelacije; $r_{1(2,3)}$ = semiparcijalna korelacija

Ili, drugim riječima, studenti koji se nisu cijepili češće iskazuju manju razinu informiranosti i višu razinu vjerovanja u lažne informacije u odnosu na one koji su se cijepili ili se planiraju cijepiti. Rezultati mogu poslužiti kao indikator koji govori u prilog argumentaciji za uvođenje sadržaja zdravstvene pismenosti (i) u sustav visokog obrazovanja.

Dobiveni rezultati podržavaju nalaze drugih istraživanja. Rezultati Fan i sur. (2021) pokazali su kako znanje o cjepivu protiv bolesti Covid-19 i percepcija rizika od bolesti ima pozitivan efekt na stav o prihvaćanju cijepljenja, kao i rezultati Silva i Santos (2021), koji su pokazali (na uzorku portugalskih studenata) kako je viša razina zdravstvene pismenosti povezana s prihvaćanjem preventivnih strategija protiv bolesti Covid-19. I iako se ovim

istraživanjem nije utvrdio efekt povjerenja na cijepljeni status, treba istaknuti kako na deskriptivnoj razini studenti, kada se informiraju o cijepljenju protiv bolesti Covid-19, iskazuju najvišu razinu povjerenja u radove citirane u znanstvenim bazama (npr. WoS ili Scopus) (69.8%), a zatim slijedi povjerenje ...u svog liječnik/ica obiteljske medicine (61%), ...u razgovor sa zdravstvenim djelatnicima (61%) te u ...službene stranice institucija npr. Zavod za javno zdravstvo (64.5%). Drugim riječima, vidljivo je kako studenti, u procesu traženja relevantnih zdravstvenih činjenica najviše povjerenja iskazuju prema znanstvenom i zdravstvenom sektoru, posebno prema pojedinim zdravstvenim stručnjacima. I u raspravama oko cijepljenja najvažniju ulogu imaju zdravstveni stručnjaci. Analiza postojećih studija pokazala je kako je vjerojatnije da će pojedinci prihvatiti cijepljenje protiv bolesti Covid-19 ako ga preporuča zdravstveni stručnjak (npr. Mustapha i sur. 2021). S druge strane, samo 2.9% studenata ima povjerenja u političare kada se informira o cijepljenju protiv bolesti Covid-19, svega 10.7% iskazuje povjerenje prema tradicionalnim medijima (novine, radio, televizija), a tek 21.3% studenata ima povjerenja u Stožer Republike Hrvatske kada se informira o cijepljenju. Usporedba tih rezultata dobivenih na uzorku studenata s rezultatima do kojih su došli Bagić i Šuljok (2021), na dvoetaptom stratificiranom uzorku punoljetnih stanovnika u Republici Hrvatskoj vidljivo je odstupanje u razini povjerenja. Ispitanici u istraživanju Bagić i Šuljok (2021) iskazuju veće povjerenje u svih pet institucija i sustava za koje je mjereno povjerenje – pritom su najveće povjerenje iskazali prema znanstvenicima, a najmanje u medije.

Na navedene rezultate nastavljaju se i rezultati istraživanja koje su tijekom rujna 2021. godine na uzorku studenata iz Francuske proveli Chamon i sur. (2022), a koje je ukazalo na zaključak kako zdravstveni stručnjaci imaju ključnu ulogu u procesu izgradnje povjerenja kada je riječ o cijepljenju te da upravo oni trebaju mladim ljudima dati informacije/činjenice o cijepljenju koje je utemeljeno na dokazima. Međutim, rezultati pokazuju kako i oni sami (stručnjaci) imaju dvojbe i izazove u radu: iskazuju zabrinutost oko prebrzog razvoja i odobravanja cjepiva protiv bolesti Covid-19, a s druge strane imaju i izazove u komunikaciji s pacijentima na temu cijepljenja (Miškulin i sur. 2022). Rezultati ovih istraživanja ne odstupaju od rezultata ranijih istraživanja o

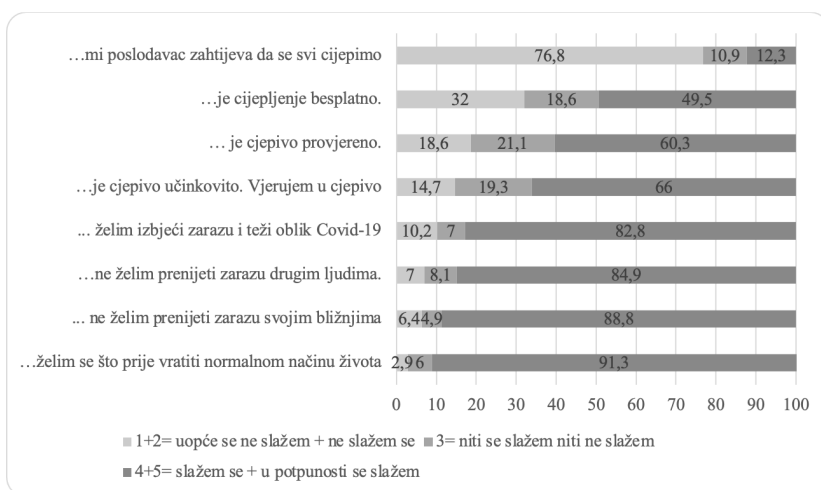
znanjima, stavovima i ponašanju prema primjerice cjepivu protiv gripe tijekom trudnoće. Tong i sur. (2008) pokazali su kako je preporuka zdravstvenih djelatnika važan element u povećanju stope cijepljenja protiv gripe tijekom trudnoće, ali autori ističu i nesigurnost u tome tko snosi odgovornost za raspravu o cijepljenju, tko je odgovoran za davanje preporuke za cijepljenje kao i samo cijepljenje.

Kako bismo dobili uvid u zdravstvene odluke koje studenti donose prilikom prihvaćanja ili odbijanja cjepiva, a zdravstvene odluke posljedica su zdravstvene pismenosti, treba istražiti razloge zbog kojih su se priklonili odluci da se cijepi ili ne cijepi. Dobiveni rezultati mogu poslužiti prilikom planiranja obrazovnih sadržaja u funkciji povećanja razine zdravstvene pismenosti u području cijepljenja.

Sudionici istraživanja koji se žele cijepiti ili su se cijepili dominantno su to napravili zato što se žele što prije vratiti normalnom načinu života (91.3%), jer ne žele prenijeti zarazu svojim bližnjima (88.8%) ili drugim ljudima (84.9%) te zato što žele izbjeći zarazu i teži oblik bolesti Covid-19 (82.9%) (Slika 2). Tek se 60,3% cijepilo ili se želi cijepiti zato što je cjepivo provjereno.

Slika 2.

Želim se cijepiti cjepivom protiv Covid-19 ili cijepio sam se/la, zato što..

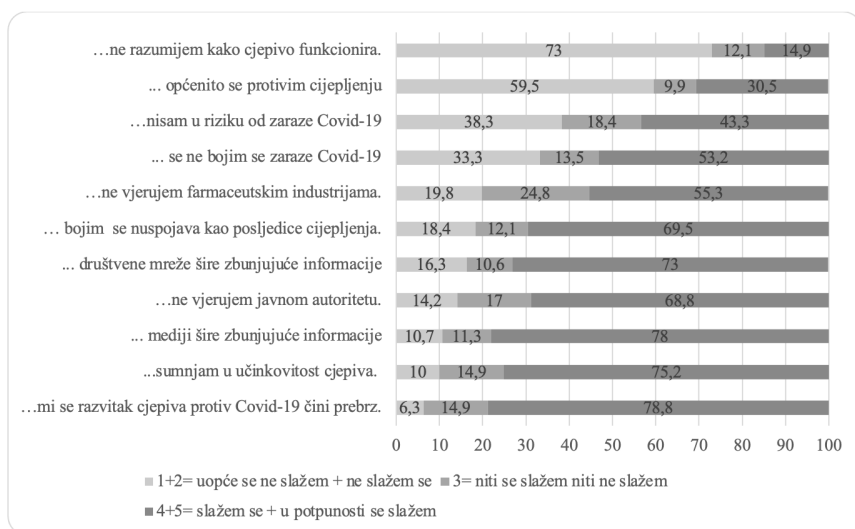


Najčešći je razlog zbog kojega se studenti ne žele cijepiti (Slika 3) što smatraju da je razvitak cjepiva protiv bolesti Covid-19 bio prebrz (78.8%) te sumnjaju u učinkovitost cjepiva (75.2%). Smatraju i da mediji (78%) i društvene mreže (73%) šire zbnunjujuće informacije, a visok je i postotak onih koji iskazuju nepovjerenje prema javnom autoritetu (68.8%). Najmanje se slažu s ocjenom da se nisu cijepili zato što ne razumiju kako cjepivo funkcionira (14.9%), a zanimljiv je i iskaz 59.5% studenata koji smatraju da razlog zašto se ne žele cijepiti nije zato što se općenito protive cijepljenju.

Razlozi zbog kojih se studenti ne žele cijepiti potvrđuju još jednom važnost dostatnih i znanstvenih informacija o učinkovitosti i sigurnosti cjepiva, na što su već ukazali Zhu i sur. (2021), a i istraživanje Freeman i sur. (2021) pokazalo je kako kod otprilike 10% populacije koja je jako oklijevala u primanju cjepiva protiv bolesti Covid-19 pružanje informacija o osobnoj koristi u većoj mjeri smanjuje neodlučnost u odnosu na informacije koje naglašavaju kolektivnu korist. Dodatno, Seddig i sur. (2022) na temelju dobivenih rezultata savjetuju kreatore politika i zdravstvene djelatnike kako promocija cijepljenja usmjerena na one koje oklijevaju odnosno koji su neodlučni, treba naglašavati čimbenike koji podržavaju pozitivne stavove prema cijepljenju, kao npr. stavljanje u fokus činjenice kako cijepljenje sprečava teške oblike bolesti, smrt i dugotrajna zdravstvena oštećenja, dakle naglasak treba biti stavljen na osobne koristi, dok vršenje društvenog pritiska ili ukazivanje na lakoću cijepljenja, dakle ukazivanje na društvene koristi, nije poželjna strategija (Seddig i sur. 2022).

Slika 3.

Ne želim se cijepiti cjepivom protiv bolesti Covid-19, zato što..?



U konačnici rasprava o pitanju cijepjenja nije (i ne bi smjela biti) dihotomna problematika, gdje bi postojala dva tabora: „za cijepjenje“ i „protiv cijepjenja“ (Morillon i Poder, 2022), već rezultati (dosadašnjih) istraživanja mogu i trebaju pomoći u planiranju budućih strategija za promociju cijepjenja, odnosno u podizanju razine zdravstvene pismenosti u društvu općenito.

Iako se ovim istraživanjem nije utvrdila povezanost povjerenja u institucije i zdravstvene stručnjake s cijepnim statusom tijekom pandemije, ponovno je postalo razvidno kolika je važnost povjerenja u društvu. Fazel i sur. (2021) smatraju da je nužno adresirati pitanje strahova i briga o efektima koje cijepjenje može izazvati te da je potrebno općenito poboljšati pristup centrima (punktovima) za cijepjenje. Ukazuju na potrebu uvođenja (zdravstvenih) programa za cijepjenje za mlade (posebno marginalizirane i deprivirane) u kojima će biti zastupljene informacije koje trebaju dolaziti iz pouzdanih izvora, ali i biti vidljive na društvenim mrežama. Gautier i sur. (2022), čije je istraživanje provedeno na uzorku studenata (iz područja zdravstva) zaključuju kako su nužna interdisciplinarna predavanja o cijepjenju i cjepivu, a na jačanje kompetencija studenata u području kulture cijepjenja pozivaju

i Lo Moro i sur. (2022). Efekt povjerenja u znanost očituje se u prihvaćanju cijepljenja, pa poruke koje se šalju trebaju biti znanstveno vjerodostojne, precizne, uvjerljive i jednostavne za razumijevanje (Seddig i sur. 2022).

Drugim riječima, nužno je poticanje pozitivnih stavova prema cjepivu, naglašavanje osobne koristi, ali i društvene (Jauroun i sur., 2022), a trebaju se jasno pokazati i rizici izbjegavanja ili odgađanja cijepljenja (nakon preboljenja necijepljeni su u posebnom riziku od razvoja post-Covid sindroma). Sadržaji zdravstvene pismenosti trebaju biti utemeljeni na znanstvenim činjenicama i dokazima (Ung i sur., 2022) i usmjereni na pitanje zabrinutosti u pogledu mogućih nuspojava (Thoon i Chong, 2010). Dakle, potrebno je jasnije i transparentnije, sistemski, odgovoriti na zabrinutost za sigurnost cjepiva protiv bolesti Covid-19, a koje je najčešće vezano uz (krivu) percepciju brzog razvoja cjepiva. Pritom je potrebno staviti naglasak i na lažne informacije koje se šire internetom, posebno društvenim medijima.

Zaključak

Pitanje procijepljenosti i zdravstvene pismenosti općenito je problematika koja će zasigurno još dugo biti u središtu znanstvenih napora i društvenih rasprava. Prilog je tome i ova studija putem koje se nastojalo istražiti različita područja mišljenja studentske populacije u kontekstu pandemije bolesti Covid-19. Fokus je u ovom radu stavljen na informiranost studenata o cjepivu protiv bolesti Covid-19, vjerovanje u lažne informacije, kao i na pitanje u koga studenti imaju povjerenja kada se informiraju o cjepivu i efektima cjepiva na pandemiju bolesti Covid-19 te koji su razlozi zbog kojih su se studenti cijepili ili odbijaju cijepljenje.

Rezultati pokazuju kako postoji povezanost s cijepnim statusom s prediktorskom varijablom. Studenti koji su procijepljeni ili se planiraju cijepiti iskazuju višu razinu informiranosti o cjepivu protiv bolesti Covid-19 i manje vjerovanje u lažne informacije u odnosu na studente koji se nisu cijepili.

Svakako treba uzeti u obzir i ograničenja ovoga istraživanja. Na prvom je mjestu činjenica da je riječ o prigodnom uzorku, a dodatno je

potrebno istražiti jesu li znanstvene činjenice o cjepivu i epidemiji koje su bile aktualne u prosincu 2021. godine još uvijek točne. Dodatno, primijenjenom znanstvenom metodom ne može se govoriti o uzročno-posljedičnoj vezi, stoga ostaje istražiti koji faktori utječu na odluku o cijepljenju.

Ipak i indikativni zaključci i rezultati omogućavaju uvid u predmet istraživanja. Na deskriptivnoj razini vidljivo je kako kod osoba koje su se cijepile ili se planiraju cijepiti dominiraju odgovori koji se odnose na većinom osobne koristi: želja za što bržim povratkom u normalan život te izbjegavanje zaraze i težih oblika oboljenja kao i prenošenja zaraze na bližnje. Osobe koje se nisu cijepile i neće se cijepiti smatraju da je razvitak cjepiva protiv Covid-19 prebrz, sumnjaju u učinkovitost cjepiva i boje se nuspojava. Dodatno smatraju kako su informacije koje su im dostupne zbunjujuće, a nije zanemariv ni postotak onih koji smatraju da nisu u riziku od zaraze ili se ne boje zaraze.

Zdravstvena pismenost ovisi o temeljnoj pismenosti i s njom povezanom kognitivnom razvoju, odnosno vjerojatnije je da će osobe s nižom razinom pismenosti u području čitanja i pisanja, između ostalog, imati i slabije razvijene vještine da djeluju na temelju informacija koje primaju (Nutbeam 2000), iako s druge strane, nastavlja Nutbeam (2000) nema jamstva da će se osoba s visokom razinom pismenosti ponašati u skladu s obrazovanjem i preporukama iz područja zdravlja. Još otprije znamo da obrazovanje može i treba imati važnu ulogu u promjeni ponašanja u cilju prihvaćanja cjepiva, a svrha je ovoga rada u konačnici osnažiti argumentaciju za uvođenje sadržaja zdravstvene pismenosti u sustav visokog obrazovanja. Podržavajući zaključak autora Jauiroun i sur. (2022) jasno je kako nam je nužan sveobuhvatan obrazovni okvir, koji trebaju razviti tijela javne uprave u suradnji sa zdravstvenim stručnjacima, a sve u skladu s lokalnom kulturom kako bi se povećalo prihvaćanje cijepljenja.

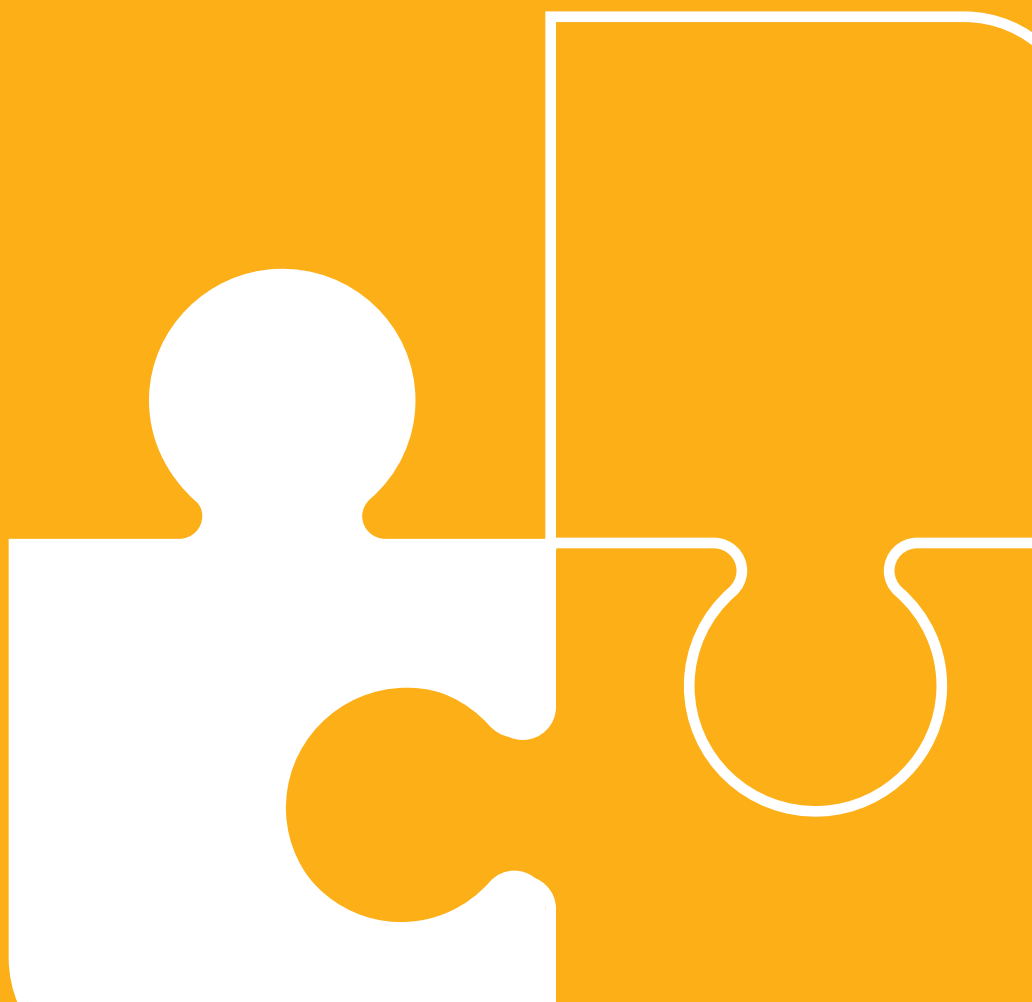
Literatura

- Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational behavior and human decision processes*, 50(2), 179-211.
- Bagić, D. i Šuljok, A. (2021). „Stavi masku i odmakni se“ – istraživanje determinanti protektivnog ponašanja od bolesti COVID-19 u Hrvatskoj. *Sociologija i prostor*, 59(219), 119-147. <https://doi.org/10.5673/sip.59.0.5>
- Chamon, Q., Govindin Ramassamy, K., Rahis, A.-C., Guignot, L., Tzourio, C. i Montagni, I. (2022). Persistence of Vaccine Hesitancy and Acceptance of the EU Covid Certificate Among French Students. *Journal of Community Health*, 48, 666-673. <https://doi.org/10.1007/s10900-022-01092-6>
- Fan, C.-W., Chen, I.-H., Ko, N.-Y., Yen, C.-F., Lin, C.-Y., Griffiths, M. D. i Pakpour, A. H. (2021). Extended theory of planned behavior in explaining the intention to COVID-19 vaccination uptake among mainland Chinese university students: an online survey study. *Human Vaccines & Immunotherapeutics*, 17(10), 3413–3420. <https://doi.org/10.1080/21645515.2021.1933687>
- Fazel, M., Puntis, S., White, S. R., Townsend, A., Mansfield, K. L., Viner, R., Herring, J., Pollard, A. J. i Freeman, D. (2021). Willingness of children and adolescents to have a COVID-19 vaccination: Results of a large whole schools survey in England. *Eclinicalmedicine*, 40, 101144. <https://doi.org/10.1016/j.eclinm.2021.101144>
- Freeman, D., Loe, B. S., Yu, L.-M., Freeman, J., Chadwick, A., Vaccari, C., Shanyinde, M., Harris, V., Waite, F., Rosebrock, L., Petit, A., Vanderslott, S., Lewandowsky, S., Larkin, M., Innocenti, S., Pollard, A. J., Mcshane, H. i Lambe, S. (2021). Effects of different types of written vaccination information on COVID-19 vaccine hesitancy in the UK (OCEANS-III): a single-blind, parallel-group, randomised controlled trial. *The Lancet Public Health*, 6(6), e416–e427. [https://doi.org/10.1016/s2468-2667\(21\)00096-7](https://doi.org/10.1016/s2468-2667(21)00096-7)
- Gautier, S., Luyt, D., Davido, B., Herr, M., Cardot, T., Rousseau, A., Annane, D., Delarocque-Astagneau, E. i Josseran, L. (2022). Cross-sectional study on COVID-19 vaccine hesitancy and determinants in healthcare students: interdisciplinary trainings on vaccination are needed. *BMC Medical Education*, 22(1). <https://doi.org/10.1186/s12909-022-03343-5>
- Jairoun, A. A., Al-Hemyari, S. S., El-Dahiyat, F., Jairoun, M., Shahwan, M., Al Ani, M., Habeb, M. i Babar, Z.-U.-D. (2022). Assessing public knowledge, attitudes and determinants of third COVID-19 vaccine booster dose acceptance: current scenario and future perspectives. *Journal of Pharmaceutical Policy and Practice*, 15(1). <https://doi.org/10.1186/s40545-022-00422-2>
- Lo Moro, G., Cugudda, E., Bert, F., Raco, I. i Siliquini, R. (2022). Vaccine Hesitancy and Fear of COVID-19 Among Italian Medical Students: A Cross-Sectional Study. *Journal of Community Health*, 47, 475-483. <https://doi.org/10.1007/s10900-022-01074-8>
- Miškulin, M., Mujkić, A., Miškulin, I., Lovrić Makarić, Z., Kovačević, E., Pintarić, Lj., Pavić, Ž. (2022). Vaccination Attitudes and Experiences of Medical Doctors in Croatia amid the COVID-19 Pandemic: A Social Roles Conflict?. *Vaccines*, 10(3), 399. <https://doi.org/10.3390/vaccines10030399>
- Morillon, G. F. i Poder, T. G. (2022). Public Preferences for a COVID-19 Vaccination Program in Quebec: A Discrete Choice Experiment. *Pharmacoeconomics*, 40(3), 341–354. <https://doi.org/10.1007/s40273-021-01124-4>
- Mustapha, T., Khubchandani, J. i Biswas, N. (2021). COVID-19 vaccination hesitancy in students and trainees of healthcare professions: A global assessment and call for action. *Brain, Behavior, & Immunity - Health*, 16, 100289. <https://doi.org/10.1016/j.bbih.2021.100289>
- Narodne novine. (10/2019). *Odluka o donošenju kurikuluma za međupredmetnu temu Zdravlje za osnovne škole i srednje škole u Republici Hrvatskoj.*
- National Center for Health Statistics. (2012). *Healthy People 2010 Final Review*, Hyattsville, MD. 2012. https://www.cdc.gov/nchs/healthy_people/hp2010/hp2010_final_review.htm
- Nutbeam, D. (2000). Health literacy as a public health goal: a challenge for contemporary health education and communication strategies into the 21st century. *Health Promotion International*, 15(3), 259–267. <https://doi.org/10.1093/heapro/15.3.259>

- Paakkari, L. i Okan, O. (2020). COVID-19: health literacy is an underestimated problem. *The Lancet Public Health*, 5(5), e249–e250. [https://doi.org/10.1016/s2468-2667\(20\)30086-4](https://doi.org/10.1016/s2468-2667(20)30086-4)
- Placento, H., Lovrić, B., Gvozdanić, Z., Farčić, N., Jovanović, T., Jovanović, J. T., Zibar, L., Prlić, N., Mikšić, Š., Jovanović, N. B. i Lovrić, R. (2022). Croatian Version of the Short Assessment of Health Literacy for Spanish Adults (SAHLSA-50): Cross - Cultural Adaptation and Psychometric Evaluation. *Healthcare*, 10 (1), 111. <https://doi.org/10.3390/healthcare10010111>
- Quaglio, G., Sørensen, K., Rübigen, P., Bertinato, L., Brand, H., Karapiperis, T., Dinca, I., Peetso, T., Kadenbach, K. i Dario, C. (2017). Accelerating the health literacy agenda in Europe. *Health Promotion International*, 32(6), 1074–1080. <https://www.jstor.org/stable/48519014>
- Radosław, T. i Dariusz, D. (2022). Data on COVID-19 vaccination intention and its predictors in Poland. *Data in Brief*, 42, 108227. <https://doi.org/10.1016/j.dib.2022.108227>
- Roediger, A., Immonen-Charalambous, K., Kujawa, M. i Sørensen, K. (2019). Nothing about me without me: why an EU health literacy strategy embracing the role of citizens and patients is needed. *Archives of Public Health*, 77(1). <https://doi.org/10.1186/s13690-019-0342-4>
- Schmid, P., Rauber, D., Betsch, C., Lidolt, G. i Denker, M.-L. (2017). Barriers of Influenza Vaccination Intention and Behavior – A Systematic Review of Influenza Vaccine Hesitancy, 2005 – 2016. *PLOS ONE*, 12(1), e0170550. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0170550>
- Seddig, D., Maskileyson, D., Davidov, E., Ajzen, I. i Schmidt, P. (2022). Correlates of COVID-19 vaccination intentions: Attitudes, institutional trust, fear, conspiracy beliefs, and vaccine skepticism. *Social Science & Medicine*, 302, 114981. <https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2022.114981>
- Silva, M.J. i Santos, P. (2021). The Impact of Health Literacy on Knowledge and attitudes towards Preventive Strategies against COVID-19: A Cross-Sectional Study. *Int. J. Environ. Res. Public Health*, 18(10), 5421. <https://doi.org/10.3390/ijerph18105421>
- Sørensen, K. i Brand, H. (2014). Health literacy lost in translations? Introducing the European Health Literacy Glossary. *Health Promotion International*, 29(4), 634–644. <https://doi.org/10.1093/heapro/dat013>
- Sørensen, K., Pelikan, J. M., Röthlin, F., Ganahl, K., Slonska, Z., Doyle, G., Fullam, J., Kondilis, B., Agrafiotis, D., Ueters, E., Falcon, M., Mensing, M., Tchamov, K., Broucke, S. V. D. i Brand, H. (2015). Health literacy in Europe: comparative results of the European health literacy survey (HLS-EU). *European Journal of Public Health*, 25(6), 1053–1058. <https://doi.org/10.1093/eurpub/ckv043>
- Sukys, S., Cesnaitiene, V. J. i Ossowsky, Z. M. (2017). Is Health Education at University Associated with Students' Health Literacy? Evidence from Cross-Sectional Study Applying HLS-EU-Q. *Biomed Research International*, 2017, 1–9. <https://doi.org/10.1155/2017/8516843>
- Supičić, Z., Puljić, Z., Milić, M. i Aranza, D. (2021). Zdravstvena pismenost studenata Sveučilišta u Splitu: presječna studija. *Journal of applied health sciences*, 7(1), 25–35. <https://doi.org/10.24141/1/7/1/3>
- Tavolacci, M.P., Dechelotte, P., i Ladner, J. (2021). COVID-19 Vaccine Acceptance, Hesitancy, and Resistancy among University Students in France. *Vaccines* 9(6), 654. <https://doi.org/10.3390/vaccines9060654>
- Tešković, J. (2021). *Globalna pandemija, novi pokretač dezinformacija i teorija zavjera*. [Neobjavljeni završni rad]. Sveučilište VERN.
- Thoon, K. C. i Chong, C. Y. (2010). Survey of healthcare workers' attitudes, beliefs and willingness to receive the 2009 pandemic influenza A (H1N1) vaccine and the impact of educational campaigns. *Annals of the Academy of Medicine Singapore*, 39(4), 307–312.
- Tong, A., Biringer, A., Ofner-Agostini, M., Upshur, R. i McGeer, A. (2008). A cross-sectional study of maternity care providers' and women's knowledge, attitudes, and behaviours towards influenza vaccination during pregnancy. *Journal of Obstetrics and Gynaecology Canada*, 30(5), 404–410. [https://doi.org/10.1016/s1701-2163\(16\)32825-0](https://doi.org/10.1016/s1701-2163(16)32825-0)
- Ung, C.O.L., Hu, Y., Hu, H. i Bian, Y. (2022). Investigating the intention to receive the COVID-19 vaccination in Macao: implications for vaccination strategies. *BMC Infectious Diseases*, 22(1). <https://doi.org/10.1186/s12879-022-07191-y>

- Vrdelja, M., Vrbovšek, S., Klopčič, V., Dadaczynski, K. i Okan, O. (2021). Facing the Growing COVID-19 Infodemic: Digital Health Literacy and Information-Seeking Behaviour of University Students in Slovenia. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(16), 8507. <https://doi.org/10.3390/ijerph18168507>
- World Health Organization. (2021). *Health Promotion Glossary of Terms 2021*. <https://www.who.int/publications/i/item/9789240038349>
- Zhu, X.-M., Yan, W., Sun, J., Liu, L., Zhao, Y.-M., Zheng, Y.-B., Que, J.-Y., Sun, S.-W., Gong, Y.-M., Zeng, N., Yuan, K., Shi, L., Sun, Y.-K., Guo, S.-H., Lu, Y., Ran, M.-S., Wong, S. Y. S., Shi, J., Jiang, Z.-D., ... Lu, L. (2022). Patterns and influencing factors of COVID-19 vaccination willingness among college students in China. *Vaccine*, 40(22), 3046–3054. <https://doi.org/10.1016/j.vaccine.2022.04.013>

2 Kako možemo unaprijediti *online* i *onsite* odgojno-obrazovne procese?



2. Kako možemo unaprijediti *online* i *onsite* odgojno-obrazovne procese?

Značajan dio recentnih istraživanja u području odgoja i obrazovanja u fokus dovodi različite *online* i *onsite* odgojno-obrazovne procese koji su se odvijali u pandemijskim okolnostima. Stoga je u drugom dijelu ove monografije cilj dati odgovor na pitanje ***Kako možemo unaprijediti online i onsite odgojno-obrazovne procese?*** Promatrajući primjere dobre, ali i loše prakse, u ovom poglavlju predstavljaju se teorijski i empirijski nalazi koji (re)definiraju obrazovanje na daljinu te se razmatraju prednosti i izazovi ostvarivanja ciljeva i ishoda učenja i poučavanja u virtualnom okruženju.

Drugi dio monografije obuhvaća 13 poglavlja koja donose pregled teorijskih i empirijskih spoznaja o stanju u osnovnim i srednjim školama, kao i na visokim učilištima, s posebnim naglaskom na temu nastave na daljinu (njezinih prednosti i ograničenja, metodičkih oblikovanja, učinkovitosti, stavova i iskustava sudjelovanja na takvoj nastavi). Rezultati istraživanja prikazanih u ovom dijelu monografije upućuju na važnost inoviranja odgojno-obrazovne prakse, posebice nastave, učenja, poučavanja, vrednovanja i mentoriranja, s ciljem što boljeg ovladavanja potencijalnim kriznim situacijama koje nas mogu zadesiti u budućnosti.

Maja Drvodelić u poglavlju pod naslovom ***Što (ni)je izvanredno obrazovanje na daljinu – terminologija, tipologija, definicija*** ističe važnost definiranja odrednice izvanrednog obrazovanja na daljinu kako bi se razriješile terminološke i sadržajne nejasnoće. U poglavlju se prikazuje analiza dosadašnjih spoznaja u području obrazovanja koje se provodi u uvjetima izazvanima pandemijom bolesti Covid-19 kako bi se utvrdilo terminološko i sadržajno određenje konstrukta izvanrednog obrazovanja na daljinu (IOD). Prikazuje se i pregled pojmova koji su korišteni za opisivanje novog oblika obrazovanja tijekom pandemije te se utvrđuje do koje se mjere i u kojim značajkama korišteni pojmovi podudaraju s pojmom IOD-a ili se od njega razlikuju.

Dok je velik broj dosadašnjih istraživanja fokusiran na ispitivanje iskustva realizacije odgojno-obrazovnih procesa u jeku pandemije iz perspektive učitelja, nastavnika i stručnih suradnika, **Jovana Dakić** u središte proučavanja stavlja učenike osnovnih škola. U poglavlju ***Readiness of primary school students for the realization of online learning during the COVID-19 pandemic*** autorica razmatra spremnost upravo učenika osnovnih škola za realizaciju učenja u *online* okruženju.

U poglavlju pod naslovom ***Nastava tehničke kulture na daljinu tijekom pandemije bolesti Covid-19 – smjernice za budućnost***, **Stjepan Kovačević, Damir Purković i Jozo Pivac** donose pandemijska iskustva učitelja tehničke kulture. Cilj je njihova istraživanja bio utvrditi u kolikoj mjeri udaljeno učenje omogućava ostvarivanje kurikulom tehničke kulture ustanovljenih ishoda učenja, ponajprije onih praktičnih. U poglavlju su determinirani i čimbenici koji predstavljaju neposredna ograničenja u izvedbi i kvaliteti nastave tehničke kulture na daljinu.

Mila Bulić, Vesna Kostović-Vranješ i Petar Brkljačić predstavljaju rezultate istraživanja pod naslovom ***Metodičko oblikovanje online nastave Prirode i društva tijekom pandemije bolesti Covid-19***. Istraživanje je provedeno kako bi se sagledalo metodičko oblikovanje nastave na daljinu predmeta *Priroda i društvo* koja se odvijala putem televizije, na 3. programu Hrvatske radiotelevizije, a rezultati istraživanja upućuju na uspješnost izvođenja nastave na kojoj je, očekivano, dominirala metoda usmenog izlaganja te frontalni rad uz primjenu više izvora znanja. Rezultati istraživanja upućuju na zaključak da je pandemija bolesti Covid-19 potaknula nagle promjene u samom načinu rada škola i stvorila izazove s kojima se učitelji suočavaju, no uočava se da su trud, brzina, zalaganje te prilagodba novim oblicima poučavanja urodili plodom tijekom nastave na daljinu. Unatoč tome ističe se važnost pripreme budućih generacije učitelja na takav tip nastave te uvođenje edukacija tijekom studija koje će ih pripremiti i za rad u specifičnim uvjetima.

Marija Jozipović, Mirjana Lenček i Jelena Kuvač Kraljević u poglavlju pod naslovom ***Analiza primjene načela jednostavnog jezika i univerzalnog dizajna u ispitnim pitanjima tijekom online nastave u pandemijskom vremenu*** predstavljaju rezultate istraživanja čiji je cilj analizirati postupke prilagodbe i prihvatljivost ispitnih materijala (e-ispita) za provjeru znanja učenika s disleksijom iz predmeta Priroda i društvo s obzirom na sintaktička i grafička obilježja materijala u odnosu na postojeća načela prilagodbe prema načelima jednostavnog jezika, tj. postavkama univerzalnog dizajna. Istraživanje je pokazalo da je primijenjena tek nekolicina načela za grafičko oblikovanje, a i to nesustavno, te da su prosječne dužine iskaza u neskladu s načelima jednostavnog jezika i obrazovnom dobi učenika kojima su namijenjeni. Rezultati upućuju na potrebu za promišljanjem o učinkovitosti poučavanja sadašnjih i budućih učitelja za rad s učenicima s teškoćama kao i na potrebu za logopedima kao stručnjacima za jezične poremećaje i jezične prilagodbe u sustavu odgoja i obrazovanja.

Ines Blažević i Monika Dragun predstavljaju temu pod naslovom ***Upotreba digitalnih medija u nastavi na daljinu tijekom pandemije bolesti Covid-19.*** Donose rezultate istraživanja kojemu je cilj utvrditi koji su se digitalni i komunikacijski alati upotrebljavali u nastavi na daljinu u osnovnim školama tijekom pandemije bolesti Covid-19. Pored toga cilj je bio i utvrđivanje razine digitalne kompetencije učitelja i učenika. Dobiveni rezultati ukazuju na brojnost korištenih digitalnih i komunikacijskih alata, ali i znatan broj onih kojima se učitelji još uvijek ne koriste. Istraživanje također detektira i razlike u procjenama digitalne kompetencije za upotrebu digitalnih medija učitelja i učenika, a dobiveni rezultati mogu poslužiti učiteljima i kreatorima programa stručnoga usavršavanja učitelja kako bi dobili uvid u mnogobrojne mogućnosti upotrebe digitalnih medija u nastavi te kako bi učitelje potakli na korištenje onih manje popularnih alata.

U poglavlju ***Students' experiences and characteristics of online teaching at the beginning of the COVID pandemic in Croatia*** autorice **Marina Olujić Tomazin, Ana Matić Škorić i Dora Knežević** predstavljaju rezultate istraživanja o karakteristikama *online* nastave, kao i iskustvima studenata s individualnim procesima učenja u *online* okruženju, socijalnom interakcijom tijekom *online* predavanja, ishodima kolegija te kvalitetom društvenog života na početku pandemije. Autorice su provele istraživanje u dvije faze: prva je uključivala provedbu fokusne grupe, a na temelju dobivenih rezultata izradile su upitnik za drugu, kvantitativnu fazu istraživanja.

Lucija Tomac, Nensi Nadarević i Tea Rambovsek Aleksić, provedbom kvalitativnog istraživanja, usmjerile su se na razumijevanje iskustva studenata pedagogije u obrazovanju na daljinu u vrijeme pandemije bolesti Covid-19. U poglavlju pod naslovom „***Nije prirodno ljudskoj vrsti da budemo za ekranima toliko dugo***“ – ***iskustvo studenata obrazovanjem na daljinu u vrijeme pandemije bolesti Covid-19*** opisuju iskustva studenata glede organizacije i provedbe nastave na daljinu, usklađivanja obrazovanja na daljinu s osobnim životom, doživljaja vlastitog uspjeha prilikom provedbe obrazovanja na daljinu, te preferencije vrste realizacije nastave.

Bisera Jevtić, Danijela Miloševići Nevena Jevtić-Trifunović prikazuju rezultate istraživanja pod naslovom ***Online nastava tijekom pandemije bolesti Covid-19 – između učinkovitosti i preferencija***. U radu se problematizira odnos između želja i stvarnosti *online* nastave tijekom pandemije bolesti Covid-19 te se prikazuju rezultati istraživanja kojem je cilj bio utvrditi stavove i iskustva studenata o različitim aspektima organizacije i provedbe *online* nastave (didaktičko-metodički aspekt, emocionalni aspekt, socijalni aspekt, podrška nastavnika i praćenje te evaluacija) tijekom pandemije bolesti Covid-19 i mogućnosti za njihovo daljnje unaprjeđenje. Temeljem dobivenih nalaza, autorice problematiziraju o tome vodi li koncept *online* nastave novim modelima poučavanja, osnaživanju studentskog potencijala, daljnjem profesionalnom razvoju studenata ili zadovoljavanju forme nastavnog plana i programa rada.

Zlata Tomljenović, Svetlana Novaković i Jelena Blašković autorice su poglavlja pod naslovom ***Stavovi studenata učiteljskih fakulteta o nastavi na daljinu na umjetničkom području za vrijeme pandemije bolesti Covid-19.*** U poglavlju se prezentiraju rezultati istraživanja čija je svrha utvrditi specifičnosti vezane uz planiranje i izvođenje *online* nastave na umjetničkom području kako bi se olakšalo daljnje suočavanje s izazovima osmišljavanja umjetničkih nastavnih programa u *online*, odnosno hibridnoj nastavi na visokim učilištima. Rezultati su pokazali da studenti svoje poznavanje tehnologija e-učenja procjenjuju vrlo dobrim te navode raznolike uredske alate i tehnologije e-učenja kojima su se služili tijekom obrade umjetničkih nastavnih sadržaja. Unatoč brojnim izazovima istraživanje je pokazalo da se dobrim planiranjem i kvalitetno osmišljenim metodama rada mogu zadovoljiti standardi studiranja tj. realizacija studijskih programa i predviđenih ishoda učenja na umjetničkom području.

Autorice **Tonka Jukić, Iskra Tomić Kaselj i Monika Ružić** u poglavlju pod naslovom ***Akcijsko istraživanje u visokoškolskoj nastavi s ciljem poboljšanja kvalitete provođenja slobodnog vremena studenata u koronavirusnoj pandemiji*** predstavljaju akcijsko istraživanje provedeno s ciljem poboljšanja kvalitete provođenja slobodnog vremena studenata za vrijeme pandemije bolesti Covid-19. Dobivene rezultate autorice razmatraju u kontekstu analize sadržaja dobiti provedenog istraživanja za kvalitetu osobnog i profesionalnog razvoja studenata (koje su studenti izdvojili u svojim izvješćima o provedenom istraživanju) te nužnosti ostvarivanja sveučilišne nastave koja omogućuje razvoj kompetencija za suočavanje s izazovima koje donosi tzv. *novo normalno* u koronavirusnoj pandemiji i postpandemijskom razdoblju.

Mia Filipov, Katarina Mikulić, Lucija Mustač, Ivona Siladić, Tea Šteković, Ena Šveger i Đurđica Užarević predstavile su rezultate istraživanja pod naslovom ***Online suradničko akcijsko istraživanje: domišljati pokušaj ili održiva praksa?*** U ovom poglavlju predstavlja se iskustvo provođenja akcijskog istraživanja u *online* okruženju. Studentska se akcijska istraživanja uglavnom

provode na terenu, no zbog pandemije nije bilo moguće organizirati fizičke odlaske u škole s ciljem neposredne suradnje s praktičarima. Cilj ovoga akcijskog istraživanja bio je osposobiti studente za analizu i komentiranje nastave učitelja matematike i biologije u pandemijskim okolnostima te za postavljanje, provedbu i izvještavanje o akcijskom istraživanju. Rezultati istraživanja pokazuju da se takav način suradničkog *online* učenja i provedba akcijskog istraživanja smatra vrlo vrijednim. Istraživanje ukazuje i na važnost održavanja sinkrone *online* nastave u uvjetima pandemije koja, iako je ograničena različitim komunikacijskim i materijalnim barijerama, i dalje može pridonijeti uspješnom učenju.

Marijana Neuberg, Adrijana Višnjić-Jevtić i Martina Špoljarić autorice su poglavlja ***Mentoriranje studenata sestinstva i odgojiteljskog studija tijekom pandemije bolesti Covid-19***. Autorice usmjeravaju pozornost na promjene u načinima mentoriranja studenata u okolnostima pandemije bolesti Covid-19. Predstavljaju rezultate istraživanja kojem je cilj bio ispitati percepciju studenata o mentorskoj podršci za vrijeme studija, njihovo zadovoljstvo mentorskom podrškom za vrijeme pandemije bolesti Covid-19 te utvrditi postoje li razlike s obzirom na studij koji pohađaju. Istraživanjem je utvrđeno da postoje razlike u procjenama studenata s obzirom na način studiranja (izvanredni i redoviti studij) i vrstu studija (studenti sestinstva i studenti odgojiteljskih studija). Dobiveni rezultati ukazuju na potrebu obrazovanja mentora – putem inicijalnog obrazovanja, ali i putem programa cjeloživotnog učenja, čime bi se pridonijelo osiguravanju kvalitete obrazovanja pripadnika profesija koji u svojem obrazovanju imaju vježbovnu nastavu i samim time ovise o mentorskoj podršci.

ŠTO (NI)JE IZVANREDNO OBRAZOVANJE NA DALJINU – TERMINOLOGIJA, TIPOLOGIJA, DEFINICIJA

Maja Drvodelić

*Sveučilište u Zagrebu, Učiteljski fakultet, Republika Hrvatska;
maja.drvodelic@ufzg.hr*

Sažetak

U proljeće 2020. godine zbog globalne pandemije bolesti Covid-19 države diljem svijeta bile su primorane u postojeće odgojno-obrazovne sustave uvesti novi oblik učenja i poučavanja koji će na drugačiji način osigurati ostvarivanje odgojno-obrazovnih ishoda. U pokušaju definiranja novog oblika nastave preuzet je postojeći termin nastave na daljinu koji nije u potpunosti odgovarao onome što taj novi oblik učenja i poučavanja u pandemijskim okolnostima zaista jest (Drvodelić i sur., 2021). Hodges i sur. (2020) prvi su autori koji su predložili da se za nastavu koju karakterizira privremeni pomak od uobičajenoga načina poučavanja u izmijenjeni način rada, zbog kriznih okolnosti, koristi novi termin engl. *Emergency Remote Teaching* (doslovan prijevod na hrvatski: 'hitno poučavanje na daljinu'). Bozkurt i sur. (2020) predlažu korištenje izvedenice engl. *Emergency Remote Education (ERE)* za opisivanje velikih promjena koje su uvedene tijekom pandemije Covid-19 i drugih sličnih kriza, a koje označavaju aktivnost koja nastaje iz nužde i u uz veliku žurbu. Drvodelić i sur., (2021) predlažu da hrvatski prijevod toga pojma glasi *izvanredno obrazovanje na daljinu (IOD)*. S obzirom na to da su u znanstvenim radovima za imenovanje i opisivanje novog oblika obrazovanja tijekom pandemije, osim nastave na daljinu (Ćurković i sur., 2020; Daniela i sur., 2021; Drvodelić i Domović, 2021; Ivanković i Igić, 2021; Kolak i sur., 2020; Lau i Lee, 2021) korišteni i termini e-nastava (Aini i sur., 2020; Alqahtani i Rajkhan, 2020; Soni, 2020), *online* nastava (IDIZ, 2020; Paudel, 2021; Shisley, 2020), TV nastava (Belay, 2020; UNESCO, 2020b; Zacharia i Twinomugisha, 2020) i obrazovanje kod kuće – engl. *homeschooling* (Bubb i Jones, 2020; Donmuş Kaya i Eroğlu, 2021; Stone i sur., 2021; Williamson i sur., 2020), nužno je definirati odrednice izvanrednog obrazovanja na daljinu kako bi se razriješile terminološke i sadržajne nejasnoće. S tom svrhom ovaj radi slijedi dva cilja. Prvi cilj je analizirati dosadašnje spoznaje u području obrazovanja koje se provodi u izmijenjenim uvjetima izazvanima pandemijom bolesti Covid-19 kako bi se utvrdilo terminološko i sadržajno određenje konstrukta izvanrednog obrazovanja na daljinu (IOD). Drugi je cilj prikazati pregled pojmova koji su korišteni za opisivanje novog oblika obrazovanja tijekom pandemije te utvrditi do koje se mjere i u kojim karakteristikama korišteni pojmovi poklapaju ili razlikuju od pojma IOD-a.

Ključne riječi: izvanredno obrazovanje na daljinu; nastava kod kuće; nastava na daljinu; online nastava; pandemija bolesti Covid-19

Uvod

U proljeće 2020. godine zbog globalne pandemije države diljem svijeta bile su iznenadno primorane fizički zatvoriti školske zgrade i ukinuti izravni kontakt učitelja i učenika kako bi se osiguralo sprečavanje širenja koronavirusa koji uzrokuje bolest Covid-19. U Republici Hrvatskoj je 16. ožujka 2020. godine stupila na snagu *Odluka o obustavi izvođenja nastave u visokim učilištima, srednjim i osnovnim školama te redovnog rada ustanova predškolskog odgoja i obrazovanja i uspostavi nastave na daljinu*¹, čime je označen početak nacionalnog *lockdowna*. Obrazovni proces, koji se do tada provodilo isključivo u fizičkom okruženju školske zgrade, u školskoj učionici, uz prisutnost učitelja, prvi je put u povijesti trebalo provesti na izmijenjeni način, koji je doslovno preko noći trebao postati dostupan svim učenicima u njihovim domovima. Kako bi se osigurala provedba nastavnog procesa, iako su škole fizički zatvorene, bilo je potrebno osmisliti načine poučavanja koji odgovaraju različitim odgojno-obrazovnim potrebama učenika i različitim životnim uvjetima djece i njihovih obitelji. Službeni termin koji je korišten za novi oblik nastave u pandemijskim uvjetima u Hrvatskoj bio je *nastava na daljinu* (Vlada RH, 2020), a obuhvaćao je nastavu koja se emitirala putem televizije, nastavu koja se provodila uz pomoć informacijsko-komunikacijske tehnologije, dopisnu nastavu i nastavu koja je obuhvaćala kombinaciju navedenih oblika. Otprije poznati termin nastave na daljinu (Keegan, 1996) preuzet je iako nije u potpunosti odgovarao onome što taj novi oblik učenja i poučavanja u pandemijskim okolnostima zaista jest (Drvodelić i sur., 2021). Preuzimanje postojećeg termina u početku pandemije bio je logičan i prihvatljiv odabir, posebice jer se nije znalo koliko će novonastala situacija trajati i do koje će se mjere transformirati dotadašnji nastavni proces. Mnogobrojna znanstvena istraživanjima pridonijela su rapidnom razvoju

¹ https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2020_03_29_670.html

novih spoznaja u području obrazovanja u pandemijskim uvjetima. Ono što je u jednom trenutku bilo novo, pretvorilo se u novo normalno, a rješenja i postupci s početka pandemije sada zahtijevaju detaljno razmatranje kroz prizmu novih znanstvenih spoznaja. Iz toga proizlaze dva cilja ovoga rada. Prvi cilj je analizirati dosadašnje spoznaje u području obrazovanja koje se provodi u izmijenjenim uvjetima izazvanima pandemijom bolesti Covid-19 kako bi se utvrdilo terminološko i sadržajno određenje konstrukta izvanrednog obrazovanja na daljinu (IOD). Drugi je cilj prikazati pregled pojmova koji su korišteni za opisivanje novog oblika obrazovanja tijekom pandemije te utvrditi do koje se mjere i u kojim karakteristikama korišteni pojmovi podudaraju ili razlikuju od pojma IOD-a. S

Terminologija

Izvanredno obrazovanje na daljinu (IOD)

U proljeće 2020. pandemija bolesti Covid-19 postala je globalni problem, a Hrvatska se 16. ožujka 2020. Odlukom Vlade RH (NN, 29/2020) pridružila 110 zemalja svijeta² koje su donijele nacionalne odluke o zatvaranju škola. Samo 11 dana poslije, 27. ožujka 2020. Hodges i sur. (2020) prvi predlažu da se za nastavu koju karakterizira privremeni pomak od uobičajenoga načina poučavanja u izmijenjeni način rada, zbog kriznih okolnosti, koristi novi termin engl. *Emergency Remote Teaching* (doslovan prijevod na hrvatski: 'hitno poučavanje na daljinu'). Bozkurt i sur. (2020) predlažu korištenje inačice engl. *Emergency Remote Education (ERE)*, čemu se priklanjaju Drvodelić i sur., (2021), koje predlažu da hrvatski prijevod toga pojma glasi *izvanredno obrazovanje na daljinu (IOD)*. S obzirom na to da se radi o novoj sintagmi čija upotreba još nije zaživjela u hrvatskom jeziku, potrebno je terminološki odrediti svaku pojedinu sastavnicu te sintagme kako bi se jednoznačno odredilo njezino značenje.

² <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse>

Izvanredno

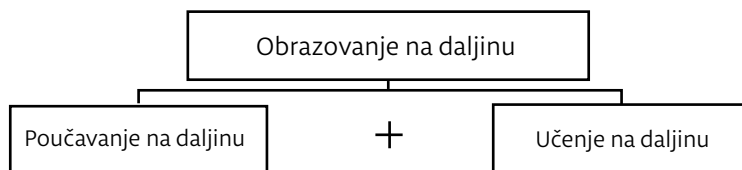
Engleska riječ *emergency* u sintagmi ERE sugerira postojanje izvanrednih okolnosti zbog zdravstvene ugroze (Ferri i sur., 2020), brzi, neočekivani i nametnuti pomak u načinu poučavanja (Bozkurt i Sharma, 2020), brzu promjenu u načinu poučavanja bez prethodne potrebne pripreme zbog stanja nužnosti (Bozkurt i sur., 2020), brzo, praktično i pouzdano u vremenu krize (Toquero, 2021), označava privremeno rješenje (Bozkurt i Sharma, 2020), privremeni pomak iz tradicionalnog u alternativni način poučavanja zbog kriznih okolnosti (Hodges i sur., 2020) te korištenje alternativnih i neplaniranih metoda (Shisley, 2020). Engleska riječ *emergency* u navedenoj sintagmi može se doslovno prevesti na hrvatski jezik pridjevom *hitan* – ‘u najkraćem roku, što prije, žurno’ (Birtičić i sur., 2012) jer se time naglašava vremenska važnost brzine reakcije. Ipak, iz prethodno prikazanog pregleda literature razvidno je da bi takav prijevod bio jednodimenzionalan i ne bi najbolje predstavio fenomen. Prikladniji je termin *izvanredno* – po uzoru na terminološku sintagmu *izvaredno stanje*, čije je značenje u Hrvatskoj enciklopediji (2021) opisano kao stanje u kojem se zbog pojave izvanrednih okolnosti (ugroženosti zdravlja i života građana) ne primjenjuje određen broj pravnih normi, već se umjesto njih primjenjuju druge, za takav slučaj predviđene norme. U slučaju obrazovanja, u vrijeme izbijanja globalne pandemije bolesti Covid-19, nisu postojale unaprijed predviđene norme, unaprijed predviđeni i pripremljeni alternativni oblici provedbe nastave, već su se rješenja na razini obrazovnog sustava donosila žurno u skladu s epidemiološkom situacijom i izvedbenim mogućnostima.

Obrazovanje

Za imenovanje koncepta IOD-a, osim pojma obrazovanje – engl. *education* (Bozkurt i sur., 2020, Bond i sur., 2020; Zamora-Antuñano i sur., 2021) korišteni su i pojmovi poučavanje – engl. *teaching* (Olo i sur., 2020) i engl. *instruction* (Toquero, 2021), učenje – engl. *learning* (Murphy, 2020) te sintagma *učenje i poučavanje* – engl. *teaching and learning* (Zhang, 2021). Prema Keengan (1996), upravo je termin *obrazovanje na daljinu* prikladan za ujedinjavanje elemenata poučavanja na daljinu i učenja na daljinu, a međuodnos navedenih termina prikazan je Slikom 1.

Slika 1.

Odnos obrazovanja na daljinu i poučavanja i učenja na daljinu, prema Keegan (1996)



U hrvatskom prijevodu engl. sintagme ERE autorice Drvodelić i sur. (2021) odlučuju se za korištenje pojma *obrazovanje*. U ovome će se radu nastaviti koristiti pojam *obrazovanje* koje, prema Pastuović (1999), označava organizirano učenje potpomognuto i olakšano bilo kojim elementom kurikulumske sustava: jasnim ciljevima, programom, odgovarajućim uvjetima učenja te vrednovanjem.

Na daljinu – engl. *remote*

Engleska riječ *remote* označava proces koji karakterizira kontekst prostorne udaljenosti sudionika obrazovnog procesa (Bozkurt i Sharma, 2020), pomak u okruženju za učenje s obrazovanja u učionici na obrazovanje u beskontaktnom okruženju (Toquero, 2021), pri čemu se koriste sva dostupna rješenja koja omogućuju nastavak obrazovnog procesa bez ostvarivanja fizičkoga kontakta (Hodges i sur., 2020), uz pomoć različitih tehnologija (UNESCO, 2021a) koje su dostupne kao *online* i *offline* nastavni resursi (Bond i sur., 2021). Hrvatski prijevod engleske riječi *remote* glasi *na daljinu*. Sintagmom *na daljinu* opisuje se oblik obrazovanja koji se provodi bez fizičke prisutnosti i fizičkoga kontakta dionika obrazovnog procesa.

Tipologija

Iako se termin IOD pojavio praktički na samom početku globalne pandemije i brzo se proširio unutar zajednice koja proučava obrazovnu tehnologiju (Bozkurt i sur., 2020), trebalo je proći vremena da se počne upotrebljavati u širim znanstvenim krugovima i u praksi. Bond i sur. (2020)

analizom 256 radova publiciranih u vrijeme pandemije u razdoblju od ožujka do lipnja 2020. godine ustanovile su da se u samo 5.3% radova koristi izraz IOD. U pokušaju opisivanja nove forme obrazovanja tijekom pandemije u znanstvenim radovima korišteni su termini: „nastava na daljinu“ (Ćurković i sur., 2020; Daniela i sur., 2021; Drvodelić i Domović, 2021; Ivanković i Igić, 2021; Kolak i sur., 2020; Lau i Lee, 2021), „e-nastava“ (Aini i sur., 2020; Alqahtani i Rajkhan, 2020; Soni, 2020), „online nastava“ (IDIZ, 2020; Paudel, 2021, Shisley, 2020), „TV nastava“ (Belay, 2020; UNESCO, 2020b; Zacharia i Twinomugisha, 2020) i „obrazovanje kod kuće“ – engl. *homeschooling* (Bubb i Jones, 2020; Donmuş Kaya i Eroğlu, 2021; Stone i sur., 2021; Williamson i sur., 2020). U sklopu drugoga istraživačkog cilja prikazat će se pregled svih pojmova koji su u literaturi korišteni za opisivanje nove forme obrazovanja tijekom pandemije kako bi se utvrdilo do koje se mjere i u kojim karakteristikama korišteni pojmovi poklapaju ili razlikuju od koncepta izvanrednog obrazovanja na daljinu.

Nastava na daljinu

Za razliku od konvencionalne, kontaktne nastave koja podrazumijeva poučavanje i učenje u školskom okruženju koje se odvija dok učitelji i učenici borave u isto vrijeme na istom mjestu (Kaye i Rumble, 1979), nastavu na daljinu (engl. *distance education, remote education*) karakterizira fizička odvojenost dionika nastavnog procesa gdje neposrednu komunikaciju zamjenjuje model komunikacije koji se odvija pomoću posrednika (Keegan, 1986). Oblici posredništva mijenjali su se kroz vrijeme pod utjecajem razvoja društva i tehnologije pa se tako, u počecima, nastava na daljinu provodila dopisnim putem koristeći poštanske usluge, zatim putem telekomunikacijske tehnologije, a danas se za njezinu provedbu koristi informacijsko-komunikacijska tehnologija – IKT (Matthews, 1999; Garrison, 2006).

TV nastava

TV nastava – engl. *Instructional television (ITV), Educational Television (ETV)* – označava nastavu na daljinu koja koristi televiziju kao medij koji omogućuje emitiranje obrazovnog sadržaja do jedne ili više osoba (Chakradhar

i Chavis, 2010). Šira primjena TV nastave razvila se 1950-ih godina kao odgovor na rastuću učeničku populaciju, rastuće troškove obrazovanja i nedostatak učiteljskoga kadra (Maule, 1987). Koncept TV nastave uključuje razvoj obrazovnih sadržaja koji su putem televizije *izravno* dostupni u domovima gledatelja, ali i onih sadržaja koji se mogu koristiti u obrazovne svrhe u svim odgojno-obrazovnim institucijama (Niven, 1958). Može se koristiti na svim obrazovnim razinama, od razredno-školskog, preko regionalnog sve do nacionalnog nivoa (King, 2008).

Brzo zatvaranje škola zbog pandemije naglasilo je velik tehnološki raskorak među zemljama svijeta, ali i unutar svake zemlje (UNESCO, 2020a). Kako bi omogućile pristup obrazovanju na daljinu većem broju učenika, mnoge su se zemlje okrenule provedbi TV nastave (Zacharia i Twinomugisha, 2020), a među njima je bila i Hrvatska. Temeljni je preduvjet za uspjeh TV nastave suradnja između obrazovnih tijela i televizijskih kuća (UNESCO, 2020b). Odlukom Vlade RH (NN, 55/2020), Ministarstvo znanosti i obrazovanja (MZO) zadužuje se za koordinaciju poslova i dinamiku uspostave nastave na daljinu te u suradnji s Hrvatskom radiotelevizijom organizira nastavu na 3. programu HRT-a koja započinje s emitiranjem već prvoga dana nacionalnog *lockdowna*, 16. ožujka 2020., pod nazivom *Škola na trećem*. TV nastava za učenike od prvog do četvrtog razreda osnovne škole u trajanju od jednoga sunčanog sata za svaki razred, koja je započela tijekom pandemije, nastavila je emitiranje sve do danas. Videolekcije u trajanju od 15 minuta za učenike viših razreda osnovne škole (od 5. do 8. razreda) emitirale su se putem Sportske televizije, a za učenike srednjih škola putem programa RTL2³.

Odnos IOD-a i TV nastave

TV nastava u Hrvatskoj započeta je zbog izvanredne situacije, kako bi se u trenutku zatvaranja škola zbog pandemije na nacionalnoj razini osigurao nastavak obrazovanja, posebice za one učenike koji nemaju pristup IKT-u. Televizija kao medij omogućuje da se „najbolji učitelj“ multiplicira i da svi učenici profitiraju od visokokvalitetnog načina poučavanja (Niven, 1958), pa je tako u Hrvatskoj za svaki razred primarnog obrazovanja (od prvog

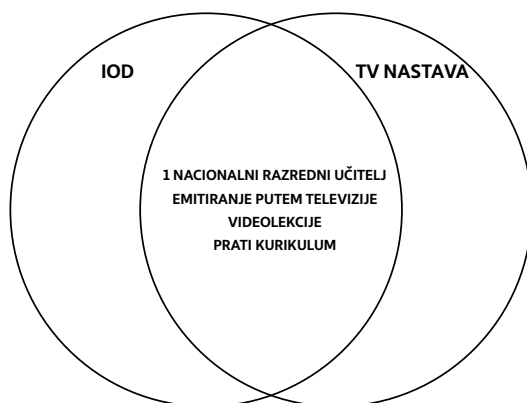
³ <https://skolazazivot.hr/raspored/>

do četvrtog razreda) odabran jedan „nacionalni učitelj/ica“, a sadržaj TV nastave proizlazio je iz Nacionalnoga kurikuluma za osnovnoškolski odgoj i obrazovanje.

Iako MZO (2020) navodi da je Škola na Trećem ubrzo postala sinonim nastave na daljinu za najmlađe učenike, nedostatak podataka o proširenosti uporabe TV nastave u Hrvatskoj otežava bolje razumijevanje te nastavne forme. Zbog toga će se u ovome radu prikazati dio do sada neobjavljenih podataka iz istraživanja koje su provele Drvodelić i Domović 2020. godine na prigodnom uzorku od 1205 roditelja djece od prvog do četvrtog razreda osnovne škole, koji pokazuju da je za svega 2.3% učenika razredne nastave TV nastava jedini oblik obrazovanja tijekom pandemije, dok većina roditelja (79.5%) navodi da njihova djeca prate TV nastavu i izvršavaju dodatne zadatke koje priprema i šalje učitelj/ica, a 18.2% djece ne prati TV nastavu, već radi samo prema uputama razrednog učitelja/ice. Istraživanje koje je 2020. godine provelo MZO na uzorku od 3791 učitelja, nastavnika i stručnih suradnika pokazalo je da je 90% učitelja i nastavnika posebno zadovoljno što postoji TV nastava i videolekcije (Škola za život, 2020). Iz prikazanih se rezultata može pretpostaviti da je tijekom pandemije TV nastava u Hrvatskoj bila korištena kao pomoć za objašnjavanje i bolje razumijevanje dijelova nastavnih sadržaja i kao okosnica za daljnji razvoj popratnih nastavnih materijala.

Slika 2.

Odnos IOD-a i TV nastave



TV nastava nije istoznačan pojam s IOD-om, već je samo jedan njegov dio, i to onaj koji se odnosi na poučavanje koje obavlja nacionalni učitelj/ učiteljica iz televizijskog studija koji simulira učioničko okruženje prilikom čega se u skraćenom vremenu posreduju sadržaji iz Nacionalnih kurikuluma⁴.

Online nastava

Zbog dostupnosti IKT-a nastava na daljinu preobrazila se u *online* nastavu i pozicionirala se kao cjeloviti obrazovni model, a ne više kao periferni ili dopunski pristup obrazovanju (Bozkurt i Zawacki-Richter, 2021.) Utemeljena je na konceptualnom modelu obrazovanja koji se u potpunosti provodi u *online* okruženju (Shisley, 2020) te je njezina primjena najzastupljenija u visokoškolskom obrazovanju (Picciano i sur., 2010). Conrad (2002) vidi *online* nastavu kao novu i poboljšanu verziju nastave na daljinu koja poboljšava pristup obrazovnim mogućnostima uz pomoć IKT-a. Osim dostupnosti, preostale važne karakteristike *online* nastave su povezanost, fleksibilnost i mogućnost različitih oblika interakcija (Ally, 2004). Kako bi se nastava na daljinu uspješno provodila, učitelji trebaju imati razvijene digitalne kompetencije, nastava treba biti temeljito planirana i slijediti kurikulum, obrazovni materijali i tehnologija prilagođena potrebama učenika, načini poučavanja trebaju omogućavati uključivanje i interaktivno sudjelovanje učenika, a učitelj treba sustavno vrednovati rad učenika i samovrednovati svoj rad (Shisley, 2020; Kiryakova, 2009). Osim *online* nastave, za nastavu koja se provodi putem IKT-a koristi se i pojam **e-nastava** (Aini i sur., 2020; Alqahtani i Rajkhan, 2020; Jandrić i sur., 2016). Sastavnica „e-“ ispred temeljnih pedagoških pojmova, pa tako i e-nastave, može označavati: elektronski, elektronički, mrežni, *online*, *cyber*, *web*, internetski, internet, digitalni ili virtualni način (Halonja i Mihaljević, 2012).

Odnos IOD-a i online nastave

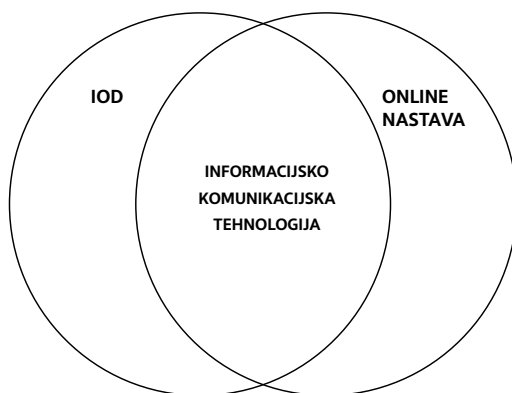
Iako je u Hrvatskoj Strategijom obrazovanja, znanosti i tehnologije (2014) predviđen razvoj digitalnih obrazovnih sadržaja, alata i metoda

⁴ Nacionalni kurikulum za osnovnoškolski odgoj i obrazovanje; Nacionalni kurikulum za gimnazijsko obrazovanje

korištenja IKT-a u učenju i poučavanju na svim razinama obrazovanja, *online* nastava prije pojave pandemije Covid-19 provodila se jedino na visokoškolskoj razini. S obzirom na izvanrednu situaciju, ohrabrujući je nalaz istraživanja koje su proveli Ćurković i sur. (2020) na uzorku od 40 263 roditelja te 6 709 učitelja, koji pokazuje da je 90% učitelja i učenika u trenutku prelaska na IOD imalo osiguranu infrastrukturu za provedbu *online* nastave (internetsku vezu i računalo). MZO (2020) navodi da je do kraja prvog tjedna nastave na daljinu uspostavljeno više od 50 000 virtualnih zbornica i učionica, a da su za potrebe nastave korištene platforme *Moodle, Teams, Yammer, Google Classroom* i *Edmodo*.

Slika 3.

Odnos IOD-a i online nastave



Kod naglog prelaska na *online* nastavu zbog zatvaranja škola izostala je temeljita priprema učitelja za novi oblik nastave, izostala je temeljita priprema obrazovnih materijala, metoda i nastavnih strategija te je cilj bio „spasiti situaciju“ i omogućiti neprekinuto obrazovanje u nepovoljnim epidemiološkim uvjetima. Suprotno od unaprijed planirane i nastave dizajnirane upravo za provođenje u *online* okruženju, IOD označava privremeni pomak u načinu poučavanja uz pomoć korištenja IKT-a zbog krizne situacije (Barbour i sur., 2020). Zbog svega navednoga *online* nastava i IOD nisu istoznačni pojmovi. Bozkurt i Sharma (2020) čak ističu zabrinutost

da će se IOD još dugo, neovisno o tome provodi li se kvalitetno ili ne, pogrešno poistovjećivati s *online* nastavom.

Obrazovanje kod kuće

Iako je obrazovanje kod kuće (engl. *homeschooling*) najstariji oblik obrazovanja, poznat od davnina, Raymond Moore i John Holt začetnici su suvremenog pokreta obrazovanja kod kuće u Sjedinjenim Američkim Državama 70-ih godina prošloga stoljeća (Lyman, 1998). Obrazovanje kod kuće takvo je nastavno rješenje u kojem djeca uče kod kuće umjesto u konvencionalnom školskom okruženju pri čemu roditelji ili skrbnici preuzimaju *izravnu* odgovornost za njihovo obrazovanje (Taylor, 1986). Temeljni elementi obrazovanja kod kuće su svjesno odbijanje javnog ili privatnog školovanja i korištenje doma kao centra obrazovne gravitacije (Murphy, 1996). Van Galen (1988) klasificira razloge odabira obrazovanja kod kuće na ideološke i pedagoške. Ideološki proizlaze iz otpora roditelja koji se ne slažu da se u školama poučava prema kurikulumu koji nije usklađen s temeljnim vjerskim uvjerenjima obitelji, a iz pedagoške perspektive roditelji vide obrazovanje kod kuće kao opciju koja će osigurati superiorno akademsko obrazovanje (Isenberg, 2007). Prema Murphey (1996), karakteristike obrazovanja od kuće su: 1) financiranje obrazovanja osigurava obitelj, ne država 2) nastavu provode ili osiguravaju roditelji, država ne osigurava proces obrazovanja, 3) način organizacije nastave ovisi o obitelji, ne o državi ili religijskoj ustanovi. Danas mnoge svjetske i europske države imaju zakone koji dopuštaju i reguliraju školovanje kod kuće (Kunzman i Gaither, 2013). Od svih zemalja bivše Jugoslavije jedino u Hrvatskoj i Republici Sjevernoj Makedoniji obrazovanje kod kuće nije zakonski dozvoljeno (de Laat i sur., 2020).

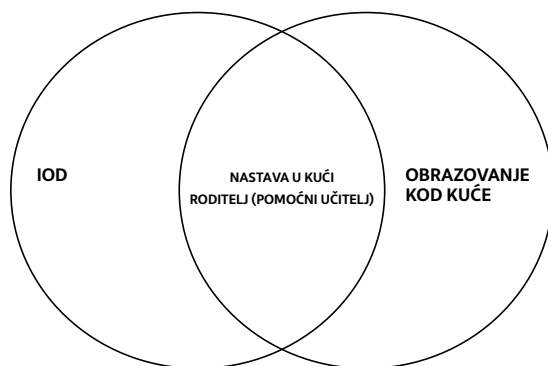
Odnos IOD-a i obrazovanja kod kuće

Obrazovanje kod kuće implicira vlastiti pristanak i odbacivanje tradicionalnog obrazovanja (Allie-Carson, 1990), a sve ono što se čini kako bi se djetetu osiguralo obrazovanje, a nije dobrovoljno proizašlo iz vlastitog izbora, ne smatra se obrazovanjem kod kuće (Murphy, 2020). Tijekom pandemije Covid-19 roditelji i njihova djeca nisu samostalno, bez pritiska

vanjske ugroze, odabrali prelazak na drugačiji oblik nastave, već su zbog epidemiološke situacije bili primorani na obrazovanje u kući. Obrazovanje u kući jer dijete ne može pohađati redovitu nastavu u školi, npr. zbog bolesti, ne smatra se obrazovanjem kod kuće (Aurini i Davies, 2005).

Slika 4.

Odnos IOD-a i nastave kod kuće



Temeljna sličnost IOD-a s obrazovanjem kod kuće jest u mjestu na kojem se odvija obrazovni proces tijekom pandemije, odnosno nastava je privremeno izmještena iz prostorija školske učionice u prostorije obiteljskoga doma. Prethodno su u tekstu navedene temeljne karakteristike obrazovanja kod kuće: financiranje, poučavanje i organizacija nastave, a razlike između IOD-a i obrazovanja kod kuće vidljive su u dvije, od ukupno tri prethodno navedene karakteristike. Financiranje obrazovanja tijekom pandemije nastavilo se odvijati iz javnih sredstava kao i prije, a način organizacije nastavnog procesa definiran je Odlukom Vlade⁵ kojom se Ministarstvo znanosti i obrazovanja zadužuje za koordinaciju poslova i dinamiku uspostave nastave na daljinu koja proizlazi iz Nacionalnog kurikulumu. Jedini prostor za dvosmisleni interpretaciju ostavlja karakteristika koja se odnosi na roditeljsko poučavanje koja je karakteristična za nastavu kod kuće. Istraživanja pokazuju da tijekom IOD-a roditelji postaju dodatni učitelji, facilitatori nastavnoga procesa, osobe koje pomažu u planiranju izvršavanja

⁵ Odluka o obustavi izvođenja nastave u visokim učilištima, srednjim i osnovnim školama te redovnog rada ustanova predškolskog odgoja i obrazovanja i uspostavi nastave na daljinu

nastavnih obaveza i objašnjavanju nastavnih sadržaja (Drvodelić i Domović, 2020; Zhang, 2021; Kolak i sur., 2020). Iako se roditelji osjećaju preopterećeno zbog IOD-a te osjećaju kako se od njih očekuje visoka razina svakodnevnog angažmana, rezultati istraživanja Drvodelić i sur. (2020) pokazuju da roditelji u procesu IOD-a najpozitivnije procjenjuju upravo učiteljsku predanost poslu. Drugim riječima, učitelji nisu prestali obavljati svoj posao, nego su ga nastavili obavljati u otežanim uvjetima, a roditelji su u tom procesu zbog okolnosti zdravstvene ugroze, ne dobrovoljno, privremeno preuzeli dio njihove uloge.

Definicija

Izvanredno obrazovanje na daljinu reakcija je cjelovitoga obrazovnog sustava, obrazovnih institucija i njihovih zaposlenika na prijetnju fizičkog zatvaranja škola zbog zdravstvene ugroze. Način organizacije, pripreme, planiranja i provedbe nastave u novonastalim uvjetima odvija se užurbano uz svakodnevne izmjene pod utjecajem novih spoznaja kako onih iz područja izvanrednog obrazovanja na daljinu tako i onih iz područja očuvanja zdravlja. Može se reći da su tijekom IOD-a posuđeni elementi iz dosad poznatih nastavnih izvedbenih oblika i izmiješani u mnogobrojnim kombinacijama kako bi se uz njihovu pomoć odgovorilo na različite potrebe dionika odgojno-obrazovnog procesa. „Posudba“ je opravdana zbog postojanja izvanredne situacije, ali treba imati na umu da su obrazovanje kod kuće, nastava na daljinu, TV nastava i *online* obrazovanje teorijski utemeljeni koncepti čije se razumijevanje može narušiti nastavi li se pristup „posuđivanja“ u praksi i u znanosti bez jasnoga tipološkog razgraničenja.

Slika 5.

Što (ni)je izvanredno obrazovanje na daljinu



Izvanredno obrazovanje na daljinu odvija se u domovima učenika. Nitko se svojevrijeme ne odlučuje na izvanredno obrazovanje na daljinu, već je ono nametnuto kao privremeno nastavno rješenje zbog nepovoljne epidemiološke situacije. Za provedbu nastavnog procesa koriste se sva raspoloživa sredstva i pomagala, posrednički i komunikacijski kanali – od pisanih uputa, telefonskih poziva, preko TV nastave, videolekcija, videopoziva do društvenih i komunikacijskih mreža, a sve s ciljem osiguranja dostupnosti nastave svim učenicima. Učitelji se u procesu poučavanja, osim na svoje kapacitete oslanjaju i na nacionalno osigurane resurse TV nastave i videolekcija, ali i na roditelje.

Izvanredna situacija, koja je razotkrila snage i slabosti postojećega obrazovnog sustava istodobno je stvorila izvanrednu priliku za unaprjeđenje kvalitete na svim obrazovnim razinama. Impuls koji je u počecima IOD-a označavao instinkt za preživljavanje treba iskoristiti kao poticaj za cjelovito unaprjeđenje obrazovnog procesa u postpandemijskom vremenu.

Literatura

- Aini, Q., Budiarto, M., Putra, P. O. H., i Rahardja, U. (2020). Exploring E-learning Challenges During the Global COVID-19 Pandemic: A Review. *Jurnal Sistem Informatika*, 16(2), 57–65. <https://doi.org/10.21609/jsi.v16i2.1011>
- Allie-Carson, J. (1990). Structure and interaction patterns of home school families. *Home School Researcher*, 6(3), 11–18.
- Ally, M. (2004). Foundations of educational theory for online learning. U A. Terry (Ur.), *The theory and practice of online learning* (2. izdanje, str. 3–31). Athabasca University.
- Alqahtani, A. Y. i Rajkhan, A. A. (2020). E-Learning Critical Success Factors during the COVID-19 Pandemic: A Comprehensive Analysis of E-Learning Managerial Perspectives. *Education Sciences*, 10(9), 1–16. <https://doi:10.3390/educsci10090216>
- Aurini, J. i Davies, S. (2005). Choice without markets: homeschooling in the context of private education. *British Journal of Sociology of Education*, 26(4), 461–474. <https://doi:10.1080/01425690500199834>
- Barbour, M. K., LaBonte, R., Hodges, C. B., Moore, S., Lockee, B. B., Trust, T., Bond, M. A., Hill, P. i Kelly, K. (2020). *Understanding pandemic pedagogy: Differences between emergency remote, remote, and online teaching. State of the Nation: K-12 e-Learning in Canada*. Canadian eLearning Network. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.31848.70401>
- Belay, D. G. (2020). COVID-19, Distance Learning and Educational Inequality in Rural Ethiopia. *Pedagogical Research*, 5(4), em0082. <https://doi.org/10.29333/pr/9133>
- Birtić, M., Blagus Bartolec, G., Hudeček, L., Jojić, L.J., Kovačević, B., Lewis, K., Matas Ivanković, I., Mihaljević, M., Miloš, I., Ramadanović, E. i Vidović, D. (2012). *Školski rječnik hrvatskoga jezika*. Institut za hrvatski jezik i jezikoslovlje i Školska knjiga.
- Bond, M., Bedenlier, S., Marín, V. I. i Händel, M. (2021). Emergency remote teaching in higher education: mapping the first global online semester. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 18(50), 1–24. <https://doi.org/10.1186/s41239-021-00282-x>
- Bozkurt, A., Jung, I., Xiao, J., Vladimirschi, V., Schuwer, R., Egorov, G., Lambert, S., Al-Freih, M., Pete, J., Olcott, Jr, D., Rodes, V., Aranciaga, I., Bali, M., Alvarez, A. J., Roberts, J., Pazurek, A., Raffaghelli, J. E., Panagiotou, N., de Coëtlogon, P., Shahadu, S., Brown, M., Asino, T. I., Tumwesige, J., Ramírez Reyes, T., Barrios Ipenza, E., Ossiannilsson, E., Bond, M., Belhamel, K., Irvine, V., Sharma, R. C., Adam, T., Janssen, B., Sklyarova, T., Olcott, N., Ambrosino, A., Lazou, C., Mocquet, B., Mano, M. i Paskevicius, M. (2020). A global outlook to the interruption of education due to COVID-19 pandemic: Navigating in a time of uncertainty and crisis. *Asian Journal of Distance Education*, 15(1), 1–126. <https://doi.org/10.5281/zenodo.3878572>
- Bozkurt, A. i Sharma, R. C. (2020). Emergency Remote Teaching in a Time of Global Crisis Due to CoronaVirus Pandemic. *Asian Journal of Distance Education* 15(1), 1–6. <https://doi.org/10.5281/zenodo.3778083>
- Bozkurt, A. i Zawacki-Richter, O. (2021). Trends and Patterns in Distance Education (2014–2019): A Synthesis of Scholarly Publications and a Visualization of the Intellectual Landscape. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 22(2), 19–45. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v22i2.5381>
- Bubb, S., i Jones, M.-A. (2020). Learning from the COVID-19 home-schooling experience: Listening to pupils, parents/carers and teachers. *Improving Schools*, 1–14. <https://doi:10.1177/1365480220958797>
- Chakradhar, K., i Chavis, L. (2010): Developing a Pedagogy of ITV Teaching Experience through a Teaching Circle. *Advances in Social Work*, 11(2), 203–222. <https://doi.org/10.18060/267>
- Conrad, D. (2002). Deep in the hearts of learners: Insights into the nature of online community. *Journal of Distance Education*, 17(1), 1–19.
- Ćurković, N., Krašić, S. i Katavić, I. (2020). Attitudes of Teachers and Parents of Primary School Students towards Distance Education. *Odgovorno-obrazovne teme*, 5, 5–24.
- Daniela, L., Rubene, Z., i Rüdolf, A. (2021). Parents' Perspectives on Remote Learning in the Pandemic Context. *Sustainability*, 13(7), 3640. <https://doi:10.3390/su13073640>

- de Laat, G. M., Dadić, K. i Kardum, R. B. (2020). Homeschooling: Between Croatian aspirations and Slovenian reality. *Educational Process: International Journal*, 9(1), 7–22. <https://doi.org/10.22521/edupij.2020.91.1>
- Donmuş Kaya, V. i Eroğlu, M. (2021). What does emergency remote education tell us about home-schooling? *Journal of Educational Technology & Online Learning*, 4(2), 137–155. <https://doi.org/10.31681/jetol.891854>
- Drvodelić, M. i Domović, V. (2021). Parents' Opinions about their Children's Distance Learning during the First Wave of the Covid-19 Pandemic. *Center for Educational Policy Studies Journal*, 12(3), 221–241. <https://doi.org/10.26529/cepsj.1131>
- Drvodelić, M., Domović, V. i Pažur, M. (2021). Emergency Remote Education during the COVID-19 Pandemic in Spring 2020: Parents' Perspective. *Croatian Journal of Education – Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje*, 23(3), 675–707. <https://doi:10.15516/cje.v23i3.4511>
- Jandrić, P., Tomić, V. i Kralj, L. (2016). *E-učitelj – suvremena nastava uz pomoć tehnologije*. Hrvatska akademska i istraživačka mreža – CARNet. https://pilot.e-skole.hr/wp-content/uploads/2016/12/Prirucnik_e-Ucitelj.pdf
- Ferri, F., Grifoni, P. i Guzzo, T. (2020). Online Learning and Emergency Remote Teaching: Opportunities and Challenges in Emergency Situations. *Societies*, 10(4), 86. <https://doi:10.3390/soc10040086>
- Frantz, J. B. (1965) The Educational Advantages of Instructional Television, *The Journal of Higher Education*, 36(4), 209–213, <https://doi:10.1080/00221546.1965.11774439>
- Garrison, D. R. (1985) Three generations of technological innovations in distance education, *Distance Education*, 6(2), 235–241, <https://doi:10.1080/0158791850060208>
- Halonja, A. i Mihaljević, M. (2012). Nazivi sa sastavnicom e- u hrvatskome jeziku. *Rasprave: Časopis Instituta za hrvatski jezik i jezikoslovlje*, 38(1), 55–86.
- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T. i Bond, A. (2020). The Diference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning. *EDUCAUSE Review*, 27.
- Hrvatska enciklopedija, mrežno izdanje (2021). Leksikografski zavod Miroslav Krleža. <http://www.enciklopedija.hr/Natuknica.aspx?ID=28379>.
- Institut za društvena istraživanja u Zagrebu - IDIZ (2020, 6. lipanj). Media report – Experiences and satisfaction of students with online education in the seventh grade of primary school. Srednja.hr- <https://www.srednja.hr/app/uploads/2020/06/Zadovoljstvo-i-iskustva-online-nastavom-7.-razred-IDIZ.pdf>
- Ivanković, I. i Igrić, I. (2021). Stavovi roditelja osnovnoškolskih učenika grada Zagreba o uporabi IKT u nastavi na daljinu tijekom pandemije bolesti COVID-19. *Metodički ogledi: časopis za filozofiju odgoja*, 28(1), 39–62. <https://doi.org/10.21464/mo.28.1.5>
- Isenberg, E. J. (2007) What Have We Learned About Homeschooling? *Peabody Journal Of Education*, 82(2–3), 387–409, <https://doi:10.1080/01619560701312996>
- Kaye, A. i Rumble, G. (1979). *An analysis of distance teaching systems*. Norman, OK: Milton Keynes, Oklahoma University.
- Keegan, D. (1996). *Foundations of Distance Education*. 3. izdanje. Routledge.
- King, K (2008). Television in the Schools: Instructional Television and Educational Media Resources at the National Public Broadcasting Archives. *TechTrends*, 52(4), 59–65. <https://doi:10.1007/s11528-008-0178-1>
- Kiryakova, G. (2009). Review of distance education. *Trakia Journal of Sciences*, 7(3), 29–34.
- Kolak, A., Markić, I. i Horvat, Z. (2020). Kada dom postane škola (roditelj kao zamjenski učitelj). U V. Strugar, A. Kolak i I. Markić (Ur.), *Školovanje od kuće i nastava na daljinu u vrijeme HR- COVID-19* (str. 47–86). HAZU Zavod za znanstvenoistraživački i umjetnički rad u Bjelovaru, Hrvatsko pedagoško društvo, Element.
- Kunzman, R. i Gaither, M. (2013). Homeschooling: A Comprehensive Survey of the Research. *Other Education. The Journal of Educational Alternatives*, 2(1), 4–59.

- Lau, E. Y. H. i Lee, K. (2020): Parents' Views on Young Children's Distance Learning and Screen Time During COVID-19 Class Suspension in Hong Kong. *Early Education and Development*, 32(6), 863-880. <https://doi.org/10.1080/10409289.2020.1843925>
- Lyman, I. (1998). Homeschooling. Back to future? *Policy Analysis*, 294, 1-22.
- Matthews, D. (1999, Rujan 1). The origins of distance education and its use in the United States. *THE Journal*. <https://thejournal.com/Articles/1999/09/01/The-Origins-of-Distance-Education-and-its-use-in-the-United-States.aspx?Page=6>
- Maule, R. W. (1987). *A History of K-12 Instructional Television*. [Neobjavljena doktorska disertacija]. University of Florida.
- Ministarstvo znanosti i obrazovanja (2020). *Akcijski plan za provedbu nastave na daljinu*. MZO. <https://mzo.gov.hr/UserDocsImages//dokumenti/Obrazovanje/NastavaNaDaljinu//Akcijski%20plan%20za%20provedbu%20nastave%20na%20daljinu%20-%20Model%20nastave%20na%20daljinu.pdf>
- Murphy, J. (1996). *The Privatization of Schooling: Problems and Possibilities*. Corwin Press.
- Murphy, M. P. A. (2020). COVID-19 and emergency e-learning: Consequences of the securitization of higher education for post-pandemic pedagogy. *Contemporary Security Policy*, 41(3), 492-505. <https://doi.org/10.1080/13523260.2020.1761749>
- Niven, H. F. (1958). *Instructional Television as a Medium of Teaching in Higher Education*. [Neobjavljena doktorska disertacija]. The Ohio State University.
- Odluka o obustavi izvođenja nastave u visokim učilištima, srednjim i osnovnim školama te redovnog rada ustanova predškolskog odgoja i obrazovanja i uspostavi nastave na daljinu. *Narodne novine*, 29/2020.
- Odluka o načinu izvođenja nastave u osnovnim i srednjim školama kao i na visokim učilištima te obavljanju redovnog rada ustanova predškolskog odgoja i obrazovanja. *Narodne novine*, 55/2020.
- Olo, D. P., Correia, L. i da Conceição Rego, M. (2020). The main challenges of higher education institutions in the 21st century: A focus on entrepreneurship. U A. D. Daniel, A. A. C. Teixeira i M. T. Preto (Ur.), *Examining the Role of Entrepreneurial Universities in Regional Development* (str. 1-23). IGI Global. <https://doi.org/10.4018/978-1-7998-0174-0>
- Pastuović, N. (1999) *Edukologija: integrativna znanost o sustavu cjeloživotnog obrazovanja i odgoja*. Znamen.
- Paudel, P. (2021). Online education: Benefits, challenges and strategies during and after COVID-19 in higher education. *International Journal on Studies in Education (IJNSE)*, 3(2), 70-85. <https://doi.org/10.46328/ijonse.32>
- Picciano, A. G., Seaman, J. i Allen, E. I. (2010). Educational Transformation Through Online Learning: To Be or Not To Be. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 14(4), 17-35.
- Shisley, S. (2020). Emergency Remote Learning Compared to Online Learning. <https://learningsolutionsmag.com/articles/emergency-remote-learning-compared-to-online-learning>
- Soni, V. D. (2020., 18. lipanj). *Global Impact of E-learning during COVID 19*. <http://doi.org/10.2139/ssrn.3630073>
- Strategija obrazovanja, znanosti i tehnologije. *Narodne novine* 124/2014.
- Stone, J. E., Phillips, A. J. K., Chachos, E., Hand, A. J., Lu, S., Carskadon, M. A., Klerman, E. B., Lockley, S. W., Wiley, J. F., Bei, B., Rajaratnam, S. M. W. i CLASS Study Team (2021). In-person vs home schooling during the COVID-19 pandemic: Differences in sleep, circadian timing, and mood in early adolescence. *Journal of Pineal Research*, 71(2), e12757. <https://doi:10.1111/jpi.12757>
- Škola za život (2020, Srpanj 20). Upitnik o izvođenju nastave na daljinu u razdoblju od 16. ožujka 2020. do 26. lipnja 2020. – odgovori učitelja, nastavnika i stručnih suradnika. Škola za život. <https://skolazazivot.hr/upitnik-o-izvođenju-nastave-na-daljinu-u-razdoblju-od-16-ozujka-2020-do-26-lipnja-2020-odgovori-ucitelja-nastavnika-i-strucnih-suradnika/>
- Taylor, J. W. (1986). *Self-Concept in Home-Schooling Children*. Doktorska disertacija. Andrews University. <https://digitalcommons.andrews.edu/dissertations/726>

- Tonković, A., Pongračić, L. i Vrsalović, P. (2020). Djelovanje pandemije Covid-19 na obrazovanje diljem svijeta. *Foo2rama*, 121–134.
- Toquero, C. M. (2020). Emergency remote education experiment amid COVID-19 pandemic. *IJERI: International Journal of Educational Research and Innovation*, 15, 162–176. <https://doi.org/10.46661/ijeri.5113>
- UNESCO (2020a). *Distance Learning Strategies in Response to COVID-19 School Closures*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373305>
- UNESCO (2020b). Learning through radio and television in the time of COVID-19. UNESCO. <https://en.unesco.org/news/learning-through-radio-and-television-time-covid-19>
- Van Galen, J. A. (1988). Ideology, Curriculum, and Pedagogy in Home Education. *Education and Urban Society*, 21(1), 52–68. <https://doi.10.1177/0013124588021001006>
- Williamson, B., Eynon, R. i Potter, J. (2020). Pandemic politics, pedagogies and practices: digital technologies and distance education during the coronavirus emergency. *Learning, Media and Technology*, 45(2), 107–114. <https://doi:10.1080/17439884.2020.1761641>
- Zacharia, S. i Twinomugisha, A. (2020, Svibanj 20). *Educational Television During Covid-19: How To Start And What To Consider*. UKFIET The education and development forum. <https://www.ukfiет.org/2020/educational-television-during-covid-19-how-to-start-and-what-to-consider/>
- Zamora-Antuñano, M. A., Rodríguez-Reséndiz, J., Rodríguez Segura, L., Cruz Pérez, M. Á., Altamirano Corro, J. A., Paredes-García, W. J. i Rodríguez-Reséndiz, H. (2021). Analysis of emergency remote education in COVID-19 crisis focused on the perception of the teachers. *Sustainability*, 13, 3820. <https://doi.org/10.3390/su13073820>
- Zhang, T. (2021). Chinese parents' perception of emergency remote K-12 teaching-learning in China during the COVID-19 pandemic. *Asian Journal of Distance Education*, 16(1), 16–30.

READINESS OF PRIMARY SCHOOL STUDENTS FOR THE REALIZATION OF ONLINE LEARNING DURING THE COVID-19 PANDEMIC¹

Jovana Dakić

*University of Novi Sad, Faculty of Philosophy, Republic of Serbia;
adamovjovana96@gmail.com*

Abstract

With the declaration of the state of emergency due to the spread of the COVID-19 in most parts of the world, education faced a great challenge. The regular classroom learning was replaced by online learning, so it was very important to analyze the students' readiness for the realization of online learning. The aim of this research was to examine the readiness of primary school students for the realization of online learning during the COVID-19 pandemic. Eighty primary school students from Novi Sad and Kovin, Republic of Serbia, participated in the research. A descriptive research method was used to analyze the data collected by the survey technique and scaling technique. The questionnaire contained the questions on the socio-demographic characteristics and one open-ended question, while the five-point rating scale contained the statements that showed the students' degree of agreement with the given statements and referred to the students' readiness for the realization of online learning during the COVID-19 pandemic. The results showed that the students had an adequate access to training, equipment, and technical support, but did not feel ready and sufficiently trained to move to online classes. The difficulty they faced the most was the communication with teachers. The contribution of the research is reflected in a better understanding of the perspective of primary school students within the implementation of online learning in the extraordinary circumstances as a starting point for its further analysis and improvement.

Key words: COVID-19; online learning; primary school; student

¹ This research was conducted for the purpose of writing a master's thesis.

Introduction

Online learning, as a phenomenon that arose with the development of technology that made it possible, has been researched and used for years. Many researchers are constantly working on the new ways for its best implementation, its good and bad characteristics, and its improvement. However, only with the appearance of the state of emergency throughout the world, did the need to reorganize the entire education system appear, as well as the opportunity to actually see to what extent the online learning is possible and what its potentials and shortcomings are. In March 2020 when the pandemic of the COVID-19 was declared, a number of virus protection measures were introduced such as the closure of schools, kindergartens, and colleges. The regular classes were cancelled and all contact reduced to virtual communication. Education was supposed to be reorganized in only a couple of days. It took a lot of effort for all the participants in the learning process to successfully implement the new ways of the education system's functioning. Accordingly, it was important to examine the students' perspective within the new situation; therefore, the topic of this research includes the readiness and satisfaction of primary school students related to the realization of online classes, as well as their access to what is necessary to attend the online classes.

Online learning

Online learning refers to the learning that includes using a computer which displays different materials as a response to the learner's actions and requests. These materials can be presented as text, graphics, video, audio, etc. They can involve lessons, tests that are transformed into computer programs and computer programs that track the learner's actions and requests and then suggest appropriate materials. Online learning can also be more complex and include a bigger amount of intentional interaction or simulations, and it can be used to teach any subject. Online learning is a form of distance learning (Carliner, 2004). According to the United States Distance Learning Association, distance learning represents an acquisition of knowledge and

skills through information and instructions using different technologies and the process of connecting students with distributed learning resources. It is an educational situation in which the teacher and the student are physically separated (Kalamković et al., 2013).

Information and communication technologies are necessary for the implementation of online learning. Information and communication technologies are defined as a combination of information technology and communication technology. They include hardware and software that allow us to electronically access, download, organize, and process data and information (information technology), as well as telecommunication equipment that we can use to send, receive, and seek information (communication technology). Learning that is supported by these technologies includes: Computer Assisted Learning (in the learning process a student uses a computer, an educational software, simulation, virtual reality, artificial intelligence, etc); Computer Assisted Research (theoretical research of literature and empirical research supported by appropriate software); Distance Learning (achieved through the use of computers, telecommunication, etc) (Toroman & Bajramović, 2013). The imperative of modern education is the development of the students' skills to continue learning after completing the formal education, as well as the ability to manage different life situations and to apply what is learned in real life. After school, students must constantly improve and update their knowledge and therefore be able to actively use different sources of knowledge to analyze, critically evaluate, and find necessary information (Bajšev, 2016). It is clear that all of these abilities include the ability to use information and communication technologies as well, which is why it is important to discuss the use of these technologies in the learning process from the student's perspective. The students of the modern age, the age of technological progress, are referred to as the Net Generation. This generation grows up with information and communication technologies and requires a specific educational environment. Therefore it is important to be familiar with the needs and habits of these students. Growing up with these technologies does not automatically imply the efficient use of technology in education, so it is important to understand the Net Generation and how it uses technology

in order to find the best ways to achieve the best possible educational outcomes. The characteristics and habits of the Net Generation are digital literacy, networking, immediacy, learning by doing, technological skills, visual communication, emotional openness, openness to diversity, working in teams, the need for flexibility, the need for feedback, etc (Vidaković, 2013).

In general, the advantages of online learning are the possibility of lifelong learning and professional development, the possibility of learning at your own pace at the chosen place and chosen time, the possibility of the independent organization of free time and time for learning, saving time and the costs of travelling, as well as an easier adaptation of materials and learning content to the different students' needs (Vučetić et al., 2020). When it comes to the disadvantages of online learning, the students must have an Internet connection and access to the necessary technology, which becomes a problem if the online classes have to be attended by the students who do not have access to the necessary equipment. *Technological ignorance* can also be a problem because it requires additional time to master the use of technology required for online learning, as well as a lack of communication between the teachers and students which makes it difficult for the teachers to communicate and monitor the students' work and the atmosphere. In the end, the teachers cannot be completely sure whether the students have done their tasks themselves, which makes evaluating very hard (Kalamković et al., 2013).

COVID-19 and education

The COVID-19 first appeared in December 2019. In a short period of time, 66% of the employees at the market in Wuhan, China reported a mysterious pneumonia, dry cough, fever, fatigue, and occasionally gastrointestinal symptoms. The market was immediately closed and an epidemic alert was declared locally. The virus quickly started spreading through China and soon after to other countries as well. The World Health Organization declared a public health emergency of international concern on January 20, 2020 and a virus pandemic on March 11 (Wu et al., 2020). A state

of emergency was declared in many countries and a number of protection measures against COVID-19 were introduced. These measures included curfews in various periods and intervals, ban on gatherings, isolation, closure of restaurants, cafes, cinemas and theaters, ban on access to parks and all areas where people stay longer, limited working hours of all facilities, obligatory protective masks and gloves when entering any enclosed space, and of course the closure of all educational institutions and a transition to online learning. As the virus itself and the mentioned protection measures had a huge impact on everyday life and its functioning, the reorganization of the education system significantly affected the students, teachers and all the employees in schools and universities. Educational institutions were closed so that all the participants in the learning process could respect the COVID-19 safety related requirements, thus the regular classroom learning transitioned to virtual online learning. At the time, nobody could determine when the pandemic would end, thus all the educational institutions had to rely on the existing technological resources to create the distance learning materials regardless of all the challenges and obstacles they faced (Adnan & Anwar, 2020). In the Republic of Serbia, online learning was organized by the Ministry of Education, Science and Technological Development with the help of the operational plan for the continuation of the work of schools in difficult teaching conditions. According to this plan, the priority in online learning was given to the core education subjects, while the schools were obligated to find different ways of providing support in learning. In cooperation with the national television, the Ministry organized the recording and daily broadcasting of the educational content for primary and secondary school students in accordance with the school curriculum on the national television channel. Numerous teachers made the content they had already prepared and used in the regular classes available and the preparation of teachers for the recording of educational materials at home was also carried out. In addition to the organized distance learning on television, the schools and teachers organized individually and used the numerous platforms to conduct online learning. Teachers prepared the lectures by using the materials, presentations, and instructions and delivered them to students through social networks and e-mail. They recorded data on the students' progress based on homework,

tests, exercises, essays, projects, presentations, etc. That way, it was possible to grade the students and create the conditions for a regular end to the school year. Special attention was paid to the preparation and distribution of the materials intended for the students who needed an individualized approach in teaching, national minority students, and students from vulnerable groups who were supported by the pedagogical assistants (Stojanović, 2020).

Some studies related to this topic were conducted, such as “Experiences and opinions of upper primary school students on distance learning during the COVID-19 disease pandemic” by Runtić and Kavelj (2020). The aim of this research was to examine the experiences and opinions of the upper primary school students on distance learning during the COVID-19 pandemic. 174 students from the fifth to eighth grade of the primary school in Split, Croatia participated in the research which was conducted three weeks after the start of online learning. The questionnaire, as a research instrument, included the questions about the access to technical equipment and digital devices during distance learning, students’ ability to use necessary technologies, their opinion on the teachers’ explanations and support, and their satisfaction with distance learning. The results of this research showed that the quality of the devices that the majority of the students had was adequate (87%), while 13% of the students had difficulties with the equipment. Slightly more than 25% of the students shared the necessary device with the family members. When it comes to managing the digital devices, approximately one third of the students were completely independent in using the devices, while 68% of the students needed help from the elders. When it comes to the students’ satisfaction with the teachers’ work, the results showed that 51% of the students were satisfied with the explanations and support provided by the teachers, while 9% of the students thought that the support was rare. 42% of the students estimated that the teachers were giving too much homework and that the tasks were demanding, 57% of the students estimated that the tasks were not too demanding and that they could manage everything, while 1% of the students estimated that they were getting little homework. Finally, 57% of the students were completely or mostly satisfied with distance learning, while 18% of the students expressed dissatisfaction with this type of learning.

The other research that was conducted in relation to this topic is “Students’ attitudes towards distance learning” by Lovrić and Bjeliš (2021). 101 students from the second to fourth grade of the secondary vocational school participated in the research. The aim of the research was to examine the students’ managing in digital environments and their satisfaction with distance learning through the following aspects: managing the platform used for online classes, having necessary equipment, what the students liked the most, and what the biggest problems during online classes were. When it comes to managing the platform used during the online classes, 4% of the students stated that they could not manage the platform, 7% found it difficult, while the rest of the students managed the platform well or very well. Most of the students had the necessary equipment, but about 14% of the students had problems related to acquiring or owning the necessary equipment. During the online classes, the students liked the use of quizzes, presentations, and video lessons the most, while they had the biggest problems with the short deadlines for homework (27%), digital devices and internet connection (16%), and subjects which they found difficult to master through online learning (11%). Finally, the largest number of the students (36%) evaluated distance learning with the grade “very good”, almost 12% of the students graded distance learning as “excellent”, almost 35% of the students gave a “good” grade, almost 9% of the students gave the grade “sufficient”, and almost 9% of the students were completely dissatisfied with distance learning.

It is assumed that not all of the participants in the learning process managed the online learning in an equal manner, nor were they equally motivated in the extraordinary circumstances and the new organization of classes. It is clear as well that in this situation it is not possible to achieve the quality of education that can be achieved in the regular conditions. Therefore, the consequences and the real results of online learning are yet to come.

Research methodology

Considering the sudden transition from the regular classroom learning to online learning due to the state of emergency and the spread

of the COVID-19, as well as the need for all the participants in the learning process to adapt to the new circumstances, the aim of this research was to examine the readiness of primary school students for the realization of online learning during the COVID-19 pandemic. The research objectives were: 1) to examine the students' access to training, equipment, and technical support; the students' feeling of readiness to transition to online classes; the students' satisfaction with online learning and communication with teachers; 2) to examine the difficulties that students faced during the realization of online classes; 3) to examine if there were differences in the students' readiness for online classes in relation to gender; 4) to examine if there were differences in the students' readiness for online classes in relation to the grade that the students attended; 5) to examine if there were differences in the students' readiness for online classes in relation to their school achievement. Considering the fact that the organization of classes changed in a very short time, the research was based on the hypothesis that the primary school students were not ready to move to online classes, as well as that there were differences in the students' readiness for online classes in relation to gender, the grade that the students attended, and their school achievement.

Participants

80 primary school students from Kovin and Novi Sad, Republic of Serbia participated in this research, 20 from each grade (fifth, sixth, seventh, and eighth grade). When it comes to the structure of students by gender, 54% of the students were male and 46% of the students were female, while the structure by school achievement included 14% of the students with good school achievement, 44% of the students with very good school achievement, and 42% of the students with excellent school achievement.

Instruments

In this research, a descriptive research method was used, as well as the research techniques of surveying and scaling. A questionnaire and a five-point rating scale were used as research instruments. The questionnaire contained three questions on the socio-demographic characteristics and

one open-ended question related to the difficulties students faced during the online classes. The five-point rating scale contained the statements that showed the students' degree of agreement with the given statements, referred to the students' readiness for the realization of online classes during the COVID-19 pandemic, and included three subscales: Access to training, equipment, and technical support (4 statements); Feeling of readiness to move to online classes (5 statements); Students' satisfaction with online learning and communication with teachers (11 statements). The instruments were constructed for the purposes of this research.

Procedure

The research was conducted in May 2021 in Kovin and Novi Sad, Republic of Serbia by using the research techniques of surveying and scaling. The hypothesis that primary school students were not ready to move to online classes was tested by using the probability theory and arithmetic mean, while the hypothesis that there were differences in the students' readiness for online classes in relation to gender, the grade that the students attended, and their school achievement was tested by using the independent sample t-test and one-way analysis of variance.

Results and the discussion of results analysis

The obtained data are presented in the tabular form for the three subscales within the five-point rating scale, as well as for the open-ended question that referred to the difficulties that students faced during online classes. The answers to the open-ended question are presented within the several groups of the most common student answers.

Table 1

Students' access to training, equipment, and technical support; feeling of readiness to move to online classes; satisfaction with online learning and communication with teachers

| Subscale | N | Minimum | Maximum | Theoretical Mean | Mean | SD |
|---|----|---------|---------|------------------|-------|------|
| Access to training, equipment, and technical support | 80 | 11 | 20 | 16 | 16.33 | 2.45 |
| Feeling of readiness to move to online classes | 80 | 12 | 25 | 19 | 16.58 | 2.82 |
| Students' satisfaction with online learning and communication with teachers | 80 | 26 | 55 | 41 | 36.14 | 4.79 |

Based on the results in Table 1, when it comes to the students' access to training, equipment, and technical support, the average score (16.33) was higher than the theoretical arithmetic mean (16). It can be said that the students had an adequate access to training, equipment, and technical support during the realization of online classes. When it comes to the feeling of readiness, the students mostly disagreed with the statements in favor of feeling ready to move to the online classes, since the average score (16.58) was lower than the theoretical arithmetic mean (19). Finally, the students were not satisfied with online learning and the communication with teachers. The average score (36.14) was lower than the theoretical arithmetic mean (41), which is supported by the answers to the open-ended question about the difficulties students faced during the online classes.

Table 2

Difficulties that students faced during the realization of online classes

| Answers | Number of respondents | Percentage |
|--|-----------------------|------------|
| Communication with teachers | 20 | 25% |
| Difficulties in performing independent tasks | 14 | 18% |
| Problems with Internet connection | 10 | 12% |
| Did not answer | 36 | 45% |
| Total | 80 | 100% |

As can be seen in Table 2, when it comes to the difficulties the students faced during the online classes, the most common answers were related to the problems in communicating with the teachers (25%). The students explained that the teachers had trouble explaining some of the tasks virtually and that they had trouble understanding what was expected from them. 18% of the students had difficulties in performing the independent tasks at home which would have been done at school in the regular circumstances. There were some problems with the Internet connection as well. 12% of the students stated that they had these problems, as well as the occasional problems with the teachers' tolerance for these situations. 45% of the students did not answer to the open-ended question.

Table 3

Differences in the students' readiness for online classes in relation to gender

| | Gender | N | Mean | SD | t | df | p |
|---|--------|----|-------|------|--------|----|------|
| Five-point rating scale of the students' readiness for the realization of online classes during the COVID-19 pandemic | Male | 37 | 67.22 | 6.17 | -2.073 | 78 | .05* |
| | Female | 43 | 70.60 | 8.12 | | | |

Independent sample t-test was used to test the differences in the student's readiness for online classes in relation to gender. According to Table 3, there was a statistically significant difference in the students' readiness for online classes in relation to gender, $t(78)=-2.073$, $p<.05$. Female respondents scored higher than male respondents, thus it can be said that the female students managed the online classes better.

Table 4

Differences in the students' readiness for online classes in relation to the grade that the students attended

| | Grade | N | Mean | SD | F | df | p |
|---|---------|----|-------|-------|-------|------|------|
| Five-point rating scale of the students' readiness for the realization of online classes during the COVID-19 pandemic | Fifth | 20 | 68.30 | 4.80 | 4.336 | 3.76 | .01* |
| | Sixth | 20 | 69.35 | 10.00 | | | |
| | Seventh | 20 | 65.30 | 5.37 | | | |
| | Eighth | 20 | 73.20 | 6.67 | | | |

Using the one-way analysis of variance, it was tested whether there were differences in the student's readiness for online classes in relation to the grade that the students attended. As it can be seen in Table 4, there was a statistically significant difference in the students' readiness for online classes in relation to the grade they attended, $F(3.76)=4.336$, $p<.01$. It can be seen as well that the eighth-grade students had the highest score, which means they managed the online classes better than the younger students.

Table 5

Differences in the students' readiness for online classes in relation to their school achievement

| | School achievement | N | Mean | SD | F | df | p |
|---|--------------------|----|-------|------|-------|------|------|
| Five-point rating scale of the students' readiness for the realization of online classes during the COVID-19 pandemic | Good | 11 | 63.45 | 7.57 | 4.020 | 2.77 | .05* |
| | Very good | 35 | 69.46 | 6.79 | | | |
| | Excellent | 34 | 70.41 | 7.42 | | | |

One-way analysis of variance was used to test the differences in the student's readiness for online classes in relation to their school achievement. According to Table 5, there was a statistically significant difference in the students' readiness for online classes in relation to their school achievement, $F(2,77)=4.020$, $p<.05$. The students with excellent and very good grades scored much higher than the students with the good grade, which means that the excellent and very good students managed the online classes much better than the good students.

The aim of this research was to examine the readiness of primary school students for the realization of online learning during the COVID-19 pandemic. The results indicate that the students somehow managed to adjust to the new circumstances and ways of organizing online classes, especially taking into account that the students claimed that they had access to the necessary training, equipment, and technical support. However, it can be said that the students were not ready to transition to online classes since they mostly claimed that they did not feel ready and were not satisfied with the realization of online classes. The dissatisfaction was also shown by the students' answers to the open-ended question about the difficulties they faced during the realization of online classes where they pointed out that the biggest difficulty was the communication with the teachers since they were not able to understand the teachers' explanations about what was expected from them. It could be said that the communication was the biggest problem since it is the main and the most important part of teaching and learning. In a complete change of the class organization, it was very hard to maintain the quality of communication.

The communication problem between the teachers and students was also discovered in the aforementioned research that was conducted earlier on this topic, as well as some issues related to the students' access to necessary equipment. As can be seen in one of the studies (Runtić & Kavelj, 2020), there was a certain number of students who stated that they did not understand the teachers' explanations properly or felt their support, which can be seen as a similar communication problem to the one found in our research. The

fact that a lot of the students thought that there was too much demanding homework could as well be considered as a lack of communication and feedback between the teachers and students. In addition, the other earlier conducted research (Lovrić & Bjeliš, 2021), as well as our research, has shown that there was a certain number of students who had some difficulties related to the equipment even though the majority of the students stated that they had adequate access to the necessary equipment. A number of students also shared one device with the family members, which is a significant problem regardless of the fact that it is a problem of the minority of students.

Since the students who participated in the research were of different genders, grades, and school achievement, it was important to investigate if there were significant differences among the students in managing the online classes. The results show that there were significant differences among the students in relation to all three variables. When it comes to gender, the female students managed the online classes better than the male students, while when it comes to the grade that the students attended, the eighth grade students managed the online classes better than the younger students. Finally, when it comes to the school achievement, the excellent and very good students managed the online classes much better than the good students.

Conclusion

The implementation of online learning during the state of emergency due to the COVID-19 pandemic was not easy at all. The sudden and rapid changes in the learning process brought significant new responsibilities for every participant in that process. Their ability to use the information and communication technologies, as well as their access to the Internet and necessary equipment were put to the test without any previous preparations. Accordingly, this research was based on the hypothesis that the primary school students were not ready to transition to the online classes, as well as that there were differences in the students' readiness for the online classes in relation to gender, the grade that the students attended,

and their school achievement. Taking the results into account, it can be said that this hypothesis can mostly be accepted since the students had access to the necessary training, equipment, and technical support, but did not feel ready to transition to the online classes and were not satisfied with them. There were significant differences among the students in relation to different variables as well.

Considering everything said, further research is recommended on the topics such as the communication between students and teachers, as well as if all the students have everything required for attending the online classes. The communication between students and teachers is an extremely important segment to improve when it comes to online learning. Feedback is an important factor in mutual understanding, therefore the teachers should take into account the difficulties students face such as understanding and accomplishing certain tasks and provide the additional help and information. On the other hand, it is also very important that the students provide feedback to the teachers so that the teachers know how to help them. When it comes to the access to the Internet and the necessary equipment and technology, it is an issue that concerns the entire education system and the entire country. The majority of the students stated that they had access to the equipment and technology necessary for attending the online classes, but no student should find themselves in a situation in which they are supposed to attend the online classes without proper equipment. At the level of state, the individual opportunities for online teaching should be improved so that nobody is deprived of an important part of primary education.

There are some limitations to this research as well. The subscale „Students' satisfaction with online learning and communication with teachers“ in the five-point rating scale has its shortcomings since it examines the students' satisfaction with both of these variables at once. Therefore, it cannot be definitively determined how satisfied or dissatisfied the students were with communication with teachers and online learning in general. The instrument can be improved by separating these variables into two different subscales. The subscale „Feeling of readiness to move to online classes“ can

also be improved by adding more statements or by approaching the concept of readiness from different perspectives. With the improvement of the research instruments and hypothesis setting, each segment of the research could be examined separately and in more detail.

The contribution of this research is reflected in a better understanding of the perspective of primary school students within the implementation of online learning in extraordinary circumstances as a starting point for further analysis and improvement of online learning. A better understanding of the students' perspective in relation to online learning could help improve the online learning environments and the outcomes of online education. Not just in the extraordinary circumstances such as the COVID-19 pandemic, but in the regular classroom education, teachers could improve their classes by using the online opportunities for teaching and learning. If the teachers are familiar with the students' feelings, opinions, and attitudes towards online learning, the classes can be enriched with different online learning methods that will suit the students and make the teaching and learning much better and more interesting.

References

- Adnan, M., & Anwar, K. (2020). Online learning amid the Covid-19 pandemic: Students' perspectives. *Journal of Pedagogical Sociology and Psychology*, 2(1), 45-51. <http://www.doi.org/10.33902/JPSP.%202020261309>
- Bajšev, I. (2016). Korišćenje informaciono-komunikacionih tehnologija u procesu saznavanja i nastave. *Pedagoška stvarnost*, 62(3), 484-492.
- Carliner, S. (2004). *An Overview of Online Learning*. HRD Press, Inc.
- Kalamković, S., Halaši, T., & Kalamković, M. (2013). Distance learning applied in primary school teaching. *Croatian Journal of Education*, 15(3), 251-269.
- Lovrić, R., & Bjeliš, N. (2021). Stavovi učenika o nastavi na daljinu. *Varaždinski učitelj*, 4(5), 1-9.
- Runtić, B., & Kavelj, N. (2020). Iskustva i mišljenja učenika viših razreda osnovne škole o nastavi na daljinu tijekom pandemije bolesti Covid-19. *Acta Iadertina*, 17/2, 149-174. <https://doi.org/10.15291/ai.3208>
- Stojanović, D. (2020). Analiza realizacije učenja na daljinu u Srbiji za vreme pandemije virusa Covid-19. In P. Mitić & D. Marjanović (Eds.), *Black swan in the world economy* (pp. 121-140). Institut ekonomskih nauka.
- Toroman, A., & Bajramović, E. (2013). Improving teaching process by applying information-communication technologies. In S. Brdarević and S. Jašarević (eds.), *Quality 2013* (pp. 397-402). Bosnia and Herzegovina.

- Vidaković, M. (2013). Net generacija i e-učenje: savremena obrazovna revolucija. In D. Valić Nedeljković & D. Pralica (Eds.), *Digitalne medijske tehnologije i društveno-obrazovne promene 3* (pp. 255-265). Filozofski fakultet, Univerzitet u Novom Sadu.
- Vučetić, I., Vasojević, N. & Kirin, S. (2020). Mišljenje učenika srednjih škola u Srbiji o prednostima onlajn učenja tokom pandemije Kovid-19. *Nastava i vaspitanje*, 69(3), 345-359. <https://doi.org/10.5937/nasvas2003345V>
- Wu, Y.C., Chen, C.S. & Chan, Y.J. (2020). The outbreak of Covid-19: an overview. *J Chin Med Assoc.*, 83(3), 217-220. <https://doi.org/10.1097%2FJCM.A.0000000000000270>

NASTAVA TEHNIČKE KULTURE NA DALJINU TIJEKOM PANDEMIJE BOLESTI COVID-19 – SMJERNICE ZA BUDUĆNOST

Stjepan Kovačević^a, Damir Purković^b, Jozo Pivac^c

^a*Sveučilište u Splitu, Prirodoslovno-matematički fakultet, Republika
Hrvatska; stjepan@pmfst.hr*

^b*Sveučilište u Rijeci, Odsjek za politehniku, Republika Hrvatska;
damir@uniri.hr*

^c*Sveučilište u Splitu, Prirodoslovno-matematički fakultet, Republika
Hrvatska; jpivac1@pmfst.hr*

Sažetak

Dosadašnjim istraživanjima utvrđeno je kako udaljeno učenje i poučavanje može imati značajnu ulogu u (odgojno)-obrazovnom procesu, napose u izvanrednim okolnostima prouzročenim pandemijom bolesti Covid-19. Posebitosti nastave tehničke kulture očituju se u intenciji ostvarivanja praktičnih ishoda učenja, pri čemu udaljeno učenje i poučavanje ima određene manjkavosti. Stoga je cilj ovoga istraživanja utvrditi u kolikoj mjeri udaljeno učenje omogućava ostvarivanje kurikulumom tehničke kulture ustanovljenih ishoda učenja, ponajprije onih praktičnih. Provedenim istraživanjem, u obliku *online* anketnog upitnika, na prigodnom uzorku učitelja tehničke kulture (N=70), determinirani su i čimbenici koji predstavljaju neposredna ograničenja u izvedbi i kvaliteti nastave na daljinu. Rezultati istraživanja ukazuju i na neophodne intervencije u visokoškolskim programima, ali i potrebu znatno većeg angažmana državnih institucijama mjerodavnih za odgoj i obrazovanje u kontekstu osposobljavanja učitelja za provođenje nastave na daljinu.

Ključne riječi: Covid-19; pandemija; praktični ishodi učenja tehničke kulture; tehnička kultura; učenje i poučavanje na daljinu

Uvodna razmatranja

Pandemija prouzrokovana koronavirusom u mnogočemu je trajno i nepovratno promijenila uvriježene koncepte odgoja i obrazovanja. Udaljeno učenje i poučavanje, koje se tijekom potpunog zatvaranja odgojno--obrazovnih institucija nametnulo kao jedina alternativa neposrednoj nastavi, doslovce je spasilo sustave odgoja i obrazovanja od potpunoga kolapsa. Razmjeri posljedice neodržavanja nastavnog procesa za vrijeme trajanja pandemije bili bi nesagledivi u gospodarskom, ekonomskom i napose socijalnom smislu. Međutim, brojne znanstvene studije ukazuju i na mnoge manjkavosti realizacije nastave putem udaljenog učenja (Kumar i sur., 2020; Lassoued i sur., 2020; Marek i sur., 2021; Paliwal i Singh, 2021; Popa i sur., 2020). Tako Sternadel (2021) u opsežnoj studiji utjecaja pandemije bolesti Covid-19 na učenike i ishode učenja diljem Europe ističe manjkavosti udaljenog učenja i poučavanja na razini kvalifikacija učitelja za provedbu takva oblika poučavanja, kompetencija učenika neophodnih za učenje i praćenje nastave na daljinu te na društveno-ekonomskoj razini. König i sur. (2020) naglašavaju da bi, s obzirom na digitalno doba u kojemu živimo, bilo očekivano da se učitelji relativno brzo prilagode izazovima poput udaljenog poučavanja posredstvom informacijsko-komunikacijske tehnologije. Međutim, takve iznenadne i radikalne promjene očekivano impliciraju i *ad hoc* izmjene kurikuluma, koje su u praksi načelno izostale. Tako se ni kurikulum tehničke kulture nije prilagođavao novonastaloj situaciji, već se provodio sa svim svojim intencijama i specifičnostima (Purković i sur., 2021). Učitelji su bili primorani, bez etape prilagodbe, uvriježene i prokušane didaktičke obrasce zamijeniti novima, digitalnima i često posve nepoznatima, uz potpuni izostanak neposredne socijalne interakcije s učenicima. Stoga i ne čudi što u procjeni vlastitih kompetencija za provedbu udaljenog učenja učitelji iskazuju dozu zabrinutosti (Karakaya i sur., 2021). Empirijski pokazatelji razine učeničkih kompetencija za sudjelovanje u nastavi na daljinu akademskoj i široj javnosti još uvijek nisu dostupni, no Hassan i sur. (2020) konstatiraju da učenici ne shvaćaju ozbiljno *online* nastavu, da nisu motivirani i da im je razina odgovornosti prema nastavnim obvezama, dakle i ishodima učenja, izrazito niska. Društveno-ekonomske razlike među učeničkom populacijom uvelike

su determinirale odgoj i obrazovanje tijekom pandemije na globalnoj razini (Tonković Pongračić i Vrsalović, 2020). Tako se čak može konstatirati da je zatvaranjem škola tijekom pandemije u Hrvatskoj narušeno ustavno pravo svakog pojedinca na dostupnost obrazovanja pod jednakim uvjetima, i to zato što je odgovornost za provedbu pedagoškog standarda i za neophodne materijalne uvjete „pandemijskim dekretom“ prebačena s države i jedinica lokalne samouprave na roditelje i skrbnike. Razmatrane manjkavosti udaljenog učenja i poučavanja zasigurno su rezultirale narušenom kvalitetom nastavnog procesa u svim odgojno-obrazovnim područjima i nastavnim predmetima. Posljedično, niža razina kvalitete nastave odrazila se i na razine učeničkih postignuća, odnosno, na ostvarivanje ishoda učenja i postizanje kompetencija u svim nastavnim predmetima. Tehničko područje općeg i obveznog odgoja i obrazovanja u Hrvatskoj već je desetljećima marginalizirano (Kovačević, 2012; Milat, 1996; Purković, 2015; Purković i Kovačević, 2020), pa je tako i posljednjom kurikularnom reformom iz 2019. godine, sukladno europski pomodnom i dogmatskom paradigmatom odmakom od tradicionalnoga nastavnog plana i programa, na „suvremeni“ kurikulumski pristup, doživjelo tek kozmetičke izmjene.

Krucijalne promjene u nastavnom predmetu tehničke kulture, već tradicionalno jedinom predstavniku tehničkog područja odgoja i obrazovanja, manifestiraju se terminološkim transferima zadataka i učeničkih postignuća u razine odgojno-obrazovnih ishoda te impliciranju ranije taksativno utvrđene sadržaje učenja i poučavanja u odgojno-obrazovne domene, uz istodobno zanemarivanje stvarnoga, životnoga konteksta tehnike i tehnologije. Također, odgovornost učitelja za planiranje, pripremanje te realizaciju nastave raste proporcionalno količini kurikulom utvrđenih ishoda učenja i nedostatku vremena za njihovu realizaciju. Nedostatak kurikulom (nastavnim planom) predviđenog vremena za realizaciju nastave tehničke kulture jedan je od problema s kojim se učitelji suočavaju već duži niz godina. Nastava tehničke kulture podrazumijeva niz specifičnosti, koje se prije svega očituju u orijentaciji na praktične aktivnosti učenika te učenje i poučavanje tehnike unutar realnoga, progresivnoga i dinamičkoga tehničkog konteksta. Dakle, učitelji tehničke kulture izloženi su brojnim navedenim (i navedenim)

izazovima i u standardnim životnim i radnim okolnostima. Stoga se u ovom radu nastojalo utvrditi u kolikoj su se mjeri učitelji tehničke kulture snažili u izvanrednim okolnostima prouzročenima pandemijom, s posebnim naglaskom na ostvarivanje praktičnih ishoda učenja tehničke kulture.

Metodologija istraživanja

Odgojno-obrazovna praksa tijekom pandemije bila je otuđena od realnoga konteksta, što je za posljedicu imalo nemogućnost ostvarivanja praktičnih ishoda učenja. Stoga je problem ovog istraživanja upravo nemogućnost ostvarivanja praktičnih ishoda učenja u tehničkoj kulturi putem udaljenog učenja i poučavanja, dok je cilj istraživanja utvrditi u kolikoj su mjeri učitelji tehničke kulture ostvarivali praktične ishode učenja.

Pritom su postavljene sljedeće hipoteze:

1. H_g – metodama udaljenog učenja i poučavanja nije bilo moguće ostvariti praktične ishode učenja u nastavi tehničke kulture.
2. H_1 – ne postoji statistički značajna razlika u razinama kompetencijama učitelja tehničke kulture za provedbu nastave na daljinu s obzirom na dob, godine radnog staža i vrstu obrazovanja.
3. H_2 – stav ispitanika o učinkovitosti Agencije za odgoj i obrazovanje i uprava škola u osposobljavanju učitelja za provedbu nastave na daljinu, kao ni opremljenosti škola, neovisan je o tome jesu li zaposleni u gradskoj, općinskoj ili seoskoj školi.
4. H_3 – ograničeni uvjeti i oprema kojima su učitelji raspolagali u kućanstvu tijekom potpunog *lockdowna*, predstavljaju otegotnu okolnost u kvaliteti izvođenja nastave tehničke kulture na daljinu.
5. H_4 – ne postoji statistički značajna razlika u stavovima učitelja o načinima realizacije tehničke kulture na daljinu (izravnoj *online* nastavi, sustavima učenja i poučavanja te videosadržajima) s obzirom na vrstu njihova obrazovanja, dužinu radnog staža i dob.

6. H_5 – ne postoji statistički značajna razlika u stavovima učitelja tehničke kulture o praćenju, vrednovanju i ocjenjivanju praktičnih ishoda učenja, kao ni njihovu ostvarivanju, s obzirom na vrstu njihova obrazovanja i dužinu radnog staža.

Istraživanje je provedeno na prigodnom uzorku učitelja tehničke kulture, koji su dobrovoljno i uz suglasnost za obradu podataka, pristupili *online* upitniku. Ukupan broj ispitanika je $N=70$, što u odnosu na ukupnu populaciju učitelja tehničke kulture predstavlja reprezentativan uzorak. U istraživanju je sudjelovalo 39 učiteljica i 31 učitelj iz 47 gradskih, 14 općinskih i 9 seoskih škola. Od ukupnog broja ispitanika njih 34 je završilo studij iz područja edukacije tehnike (nastavnički studij), 30 ih je završilo inženjerski studij iz temeljnih tehničkih znanosti, dok je 6 ispitanika završilo neku drugu vrstu obrazovanja. Struktura ispitanika s obzirom na dob i godine radnog staža prikazana je u Tablici 1.

Tablica 1.

Struktura ispitanika prema dobi i dužini radnog staža

| Dob | | | Radni staž | | |
|----------|----|------|------------|----|------|
| Interval | f | % | Interval | f | % |
| < 29 | 0 | 0 | < 5 | 2 | 2.9 |
| 30-39 | 11 | 15.7 | 6-10 | 5 | 7.1 |
| 40-49 | 20 | 28.6 | 11-15 | 10 | 14.3 |
| 50-59 | 28 | 40 | 16-20 | 13 | 18.6 |
| 60 i > | 11 | 15.7 | 21-25 | 12 | 17.1 |
| | | | 26 i > | 28 | 40.0 |
| Ukupno | 70 | 100 | Ukupno | 70 | 100 |

Za utvrđivanje stavova učitelja tehničke kulture korišten je posebno konstruirani instrument, koji je implementiran u elektroničkom obliku.

Instrument u naravi predstavlja anketni upitnik koji sadrži 5 nezavisnih i 12 zavisnih varijabli u obliku izjava, prema kojima su učitelji iznosili razinu slaganja.

Slaganje s izjavom vrednovano je prema skali Likertova tipa, od 1 – u potpunosti se slažem do 5 – uopće se ne slažem. Nezavisne varijable prema kojima su učitelji iznosili razinu svojega slaganja prikazane su u Tablici 2.

Tablica 2.

Nezavisne varijable instrumenta istraživanja

| | VARIJABLA | KRATICA |
|-----|--|---------|
| 1. | Osposobljen sam za provođenje nastave tehničke kulture na daljinu | OSPO |
| 2. | Tijekom studija stekao sam kompetencije za provedbu učenja i poučavanja na daljinu | KOST |
| 3. | Agencija za odgoj i obrazovanje redovito provodi tečajeve osposobljavanja učitelja tehničke kulture za provedbu učenja i poučavanja na daljinu | AGOS |
| 4. | Uprava škole u kojoj radim osigurala je osposobljavanje djelatnika za provedbu učenja i poučavanja i poučavanja na daljinu | SKOS |
| 5. | Škola u kojoj radim raspolaže svom potrebnom opremom za provedbu učenja i poučavanja na daljinu | SKOP |
| 6. | U kućanstvu raspolažem svom potrebnom opremom za provedbu učenja i poučavanja tehničke kulture na daljinu | KUOP |
| 7. | U kućanstvu imam sve potrebne uvjete za održavanje nastave tehničke kulture na daljinu | KUUV |
| 8. | Tijekom <i>lockdowna</i> koristio sam izravnu <i>online</i> nastavu s učenicima (video/audio/chat...) | LDIN |
| 9. | Tijekom <i>lockdowna</i> koristio sam neki od sustava e-učenja <i>Moodle, Teams, Zoom...</i> | LDSU |
| 10. | Tijekom <i>lockdowna</i> koristio sam vlastite videosnimke nastave ili dostupne videosnimke nastavnih sadržaja | LDVS |
| 11. | Tijekom <i>lockdowna</i> uspješno sam provjeravao, vrednovao i ocjenjivao ishode koji se odnose na praktične kompetencije učenika | LDVI |
| 12. | Tijekom <i>lockdowna</i> uspješno sam ostvarivao ishode koji se odnose na praktične kompetencije učenika | LDOI |

Izjave za koje su učitelji tehničke kulture navodili razinu vlastitog slaganja ili neslaganja odražavaju njihove stavove prema čimbenicima koji utječu na kvalitetu provedbe udaljenog učenja. Tako se izjave 1 i 2 odnose na osobnu prosudbu kompetentnosti za provedbu nastave tehničke kulture na

daljinu kao i na razinu stjecanja tih kompetencija tijekom studija. Izjavama 3, 4 i 5 željeli su se ispitati stavovi učitelja o vanjskim čimbenicima koji su neposredno utjecali na kvalitetu realizacije nastave tehničke kulture na daljinu. Varijable 6 i 7 odnose se na materijalne i nematerijalne uvjete u kućanstvu, potrebne za realizaciju nastave na daljinu, a s kojima su učitelji raspolagali tijekom potpunog *lockdowna*. Stavovi učitelja o načinima realizacije nastave tehničke kulture na daljinu utvrđeni su varijablama 8, 9 i 10, dok je stav učitelja o vrednovanju i postizanju praktičnih ishoda učenja u nastavi tehničke kulture utvrđen varijablama 11 i 12.

Rezultati i rasprava

Rezultati zabilježeni na varijablama koje se odnose na osobnu prosudbu kompetentnosti za provedbu nastave tehničke kulture na daljinu, kao i na razinu stjecanja tih kompetencija tijekom studija, podvrgnute su deskriptivnim analizama. Frekvencije i relativne postotne vrijednosti pojedinačnih tvrdnji zabilježenih na varijablama OSPO i KOST prikazane su u Tablici 3.

Tablica 3.

Frekvencije i relativne postotne vrijednosti varijabli OSPO i KOST

| | VARIJABLE | | | |
|--------------------|-----------|------|-------|------|
| | OSPO | | KOST | |
| | SD | M | SD | M |
| | 0.999 | 3.96 | 1.111 | 4.16 |
| TVRDNJE | f | % | f | % |
| Potpuno se slažem | 2 | 2.9 | 2 | 2.9 |
| Slažem se | 3 | 4.3 | 4 | 5.7 |
| Nisam siguran | 15 | 21.4 | 14 | 20 |
| Ne slažem se | 26 | 37.1 | 11 | 15.7 |
| Uopće se ne slažem | 24 | 34.3 | 39 | 55.7 |
| UKUPNO | 70 | 100 | 70 | 100 |

Rezultati zabilježeni na varijabli *Osposobljen sam za provođenje nastave tehničke kulture na daljinu* (OSPO) krajnje su zabrinjavajući. Sumiranjem frekvencija tvrdnji *potpuno se slažem* i *slažem se* postaje razvidno da tek 7.2% ispitanika ima afirmativno mišljenje prema osobnim kompetencijama za provedbu nastave tehničke kulture na daljinu. Nasuprot tome, analognim postupkom sumiranja kategorija *ne slažem se* i *uopće se ne slažem* dolazimo do pokazatelja kako se čak 71.4% ispitanika ne smatra kompetentnim za provedbu nastave tehničke kulture na daljinu, dok je njih 21.4% neodlučno. Rezultati zabilježeni na varijabli *Tijekom studija stekao sam kompetencije za provedbu učenja i poučavanja na daljinu* (KOST) jednako su zabrinjavajući. S tom izjavom slaže se i u potpunosti se slaže tek 8.6% učitelja, dok se 71.4% njih ne slaže ili se uopće ne slaže. Nemali postotak ispitanika, njih 20%, nema jasan stav o razini osposobljenosti za provedbu nastave tehničke kulture na daljinu tijekom studija.

Utjecaj dobi, godina radnog staža i vrste studija na percepciju ispitanika o razini osobnih kompetencija za provedbu nastave tehničke kulture na daljinu (OSPO) ispitan je postupcima jednofaktorske analize varijance (ANOVA). Preliminarnim analizama rezultata utvrđeno je postojanje svih pretpostavki neophodnih za provedbu ovog postupka. U pogledu utjecaja dobi na percepciju osposobljenosti učitelja za provedbu nastave tehničke kulture na daljinu nije utvrđena statistički značajna razlika između različitih starosnih grupa $F(3, 66) = 0.591$, $p = 0.623$. Jednako tako, analizama varijance nije utvrđena statistički značajna razlika u percepciji osobnih kompetencija učitelja s obzirom na dužinu radnog staža $F(5, 66) = 0.782$, $p = 0.566$, kao ni s obzirom na vrstu završenog studija $F(2, 67) = 1.225$, $p = 0.3$.

Mogućnost utjecaja dobi i vrste završenog studija na razinu slaganja ispitanika s izjavom *Tijekom studija stekao sam kompetencije za provedbu učenja i poučavanja na daljinu* (KOST) također je ispitana postupkom ANOVA-e. Provedenim analizama opetovano nije utvrđeno postojanje statistički značajnih razlika u stavovima učitelja različitih starosnih dobi $F(3, 66) = 0.311$, $p = 0.623$, kao ni među ispitanicima koji su završili studij edukacije tehnike, inženjerski studij iz temeljnih tehničkih znanosti ili neki drugi oblik studija F

(2, 67) = 0.282, p = 0.755.

Predočeni rezultati jasno ukazuju na činjenicu da se učitelji tehničke kulture ne smatraju kompetentnima za provedbu udaljenog učenja i poučavanja. U klasičnoj nastavi učitelji s dužim radnim stažem (samim time i starijih dobnih skupina) očekivano raspoložu većim nastavnim iskustvom, što uvelike utječe i na prosudbu osobnih kompetencija. Nadalje, opravdano je i pretpostaviti da učitelji tehničke kulture koji su završili studij edukacije tehnike raspoložu kompleksnijim nastavnim umijećima od učitelja koji su završili inženjerski ili neki drugi oblik studij. Međutim, ovdje se pokazalo kako trend niskog poimanja osobnih kompetencija za provedbu nastave na daljinu nije povezan s dobi, godinama radnog staža i vrstom studija koji su ispitanici završili, čime je i potvrđena prva hipoteza istraživanja.

Iz aritmetičke sredine rezultata zabilježenih na varijabli KOST proizlazi da ispitanici, u najvećem broju, ne smatraju da su tijekom studija stekli kompetencije za provedbu udaljenog učenja i poučavanja. Ti rezultati ne iznenađuju jer visoka učilišta doista nisu mogla anticipirati pandemiju te tako usmjeriti intelektualne i materijalne kapacitete u osposobljavanje budućih učitelja za provedbu nastave na daljinu. Ipak, s obzirom na intenzivan razvoj računalnih aplikacija, društvenih mreža i medijskih servisa i prije pojave pandemije, moguće je pretpostaviti da mlađi učitelji imaju s njima više iskustva. Jednako tako, suvremeni studijski programi edukacije tehnike nerijetko sadrže kolegije iz područja sustava e-učenja, što bi se trebalo odraziti na kompetencije učitelja za provedbu nastave na daljinu.

Provedenim statističkim analizama navedene su pretpostavke osporene te je konstatirano da učitelji tehničke kulture smatraju da tijekom studija nisu stekli kompetencije za provedbu nastave na daljinu, bez obzira na vrstu studija i njihovu dob.

Deskriptivni pokazatelji izmjereni na varijablama koje se odnose na vanjske čimbenike koji su neposredno utjecali na kvalitetu realizacije nastave tehničke kulture prikazani su u Tablici 4. Iz rezultata proizlazi da se 25.7% ispitanika slaže i potpuno slaže s izjavom kako je *Agencija za odgoj i obrazovanje*

redovito provodila tečajeve osposobljavanja učitelja tehničke kulture za provedbu učenja i poučavanja na daljinu (AGOS). S tom izjavom ne slaže se i uopće ne slaže 31.5% ispitanika, dok je najveći broj njih (42.9%) neodlučan. Razina slaganja ispitanika s izjavom *Uprava škole u kojoj radim osigurala je osposobljavanje djelatnika za provedbu učenja i poučavanja na daljinu* (SKOS) također sugerira niske razine afirmacije te tvrdnje. S pozitivnim angažmanom uprave škole u osposobljavanju učitelja za provedbu udaljenog učenja i poučavanja slaže se i u potpunosti slaže 24.3% učitelja, njih 25.7% je neodlučno, dok se čak 50% s tom tvrdnjom ne slaže.

Tablica 4.

Frekvencije i relativne postotne vrijednosti varijabli AGOS, SKOS i SKOP

| | VARIJABLE | | | | | |
|--------------------|-----------|------|-------|------|-------|------|
| | AGOS | | SKOS | | SKOP | |
| | SD | M | SD | M | SD | M |
| | 1.084 | 3.11 | 1.287 | 3.37 | 1.022 | 4.00 |
| TVRDNJE | f | % | f | % | f | % |
| Potpuno se slažem | 5 | 7.1 | 8 | 11.4 | 2 | 2.9 |
| Slažem se | 13 | 18.6 | 9 | 12.9 | 4 | 5.7 |
| Nisam siguran | 30 | 42.9 | 18 | 25.7 | 12 | 17.1 |
| Ne slažem se | 13 | 18.6 | 19 | 27.1 | 26 | 37.1 |
| Uopće se ne slažem | 19 | 27.1 | 16 | 22.9 | 26 | 37.1 |
| UKUPNO | 70 | 100 | 70 | 100 | 70 | 100 |

Prilikom procjene neophodnih materijalnih uvjeta kojima škola raspolaže za provedbu učenja i poučavanja na daljinu zabilježeni su još niži rezultati nego na prethodnim dvjema varijablama. Tako se s izjavom *Škola u kojoj radim raspolaže svom potrebnom opremom za provedbu učenja i poučavanja na daljinu* (SKOP) slaže i potpuno slaže tek 8.9% učitelja, 17.1% ih nije sigurno, dok se njih čak 84.2% s tom tvrdnjom ne slaže ili uopće ne slaže.

Veza između procjene angažmana Agencije za odgoj i obrazovanje i uprave škole u osposobljavanju učitelja za provedbu učenja i poučavanja na daljinu (AGOS i SKOS) te potrebnih materijalnih uvjeta u školi (SKOP) istražena je izračunavanjem koeficijenta Pearsonove linearne korelacije (Tablica 5.). Utvrđena je visoka korelacija između varijabli AGOS i SKOS $r = 0.675$, $n=70$, $p<0.0005$, pri čemu nisku razinu slaganja ispitanika s izjavom koju predstavlja varijabla AGOS prati i niska razina slaganja ispitanika s izjavom koju predstavlja varijabla SKOS.

Tablica 5.

Korelacijska matrica varijabli AGOS, SKOS i SKOP

| | AGOS | SKOS | SKOP |
|------|------|---------|---------|
| AGOS | 1 | 0.675** | 0.327 |
| SKOS | | 1 | 0.463** |
| SKOP | | | 1 |

** $p<0.01$

Korelacija srednjeg intenziteta utvrđena je i između varijabli SKOS i SKOP $r = 0.463$, $n=70$, $p<0.01$, pri čemu niže razine slaganja s izjavom da je škola osigurala osposobljavanje djelatnika za provedbu učenja i poučavanja te poučavanja na daljinu prati niža razina slaganja s izjavom da škola raspolaže neophodnom opremom za provedbu udaljenog učenja i poučavanja.

Značajnosti razlika između stavova ispitanika o angažmanu Agencije za odgoj i obrazovanje i uprave škole u osposobljavanju učitelja za provedbu učenja i poučavanja na daljinu (AGOS i SKOS) te neophodnih materijalnih uvjeta u školi za provedbu udaljenog učenja i poučavanja (SKOP), s obzirom na zaposlenje u gradskoj, općinskoj ili seoskoj školi, ispitane su postupkom multivarijatne analize varijance (MANOVA). Provedbom analize nije utvrđena statistički značajna razlika između stavova ispitanika $F(4, 132) = 1.47$; $p=0.214$, o vanjskim čimbenicima koji su neposredno utjecali na kvalitetu realizacije tehničke kulture na daljinu, s obzirom na zaposlenje u gradskoj, općinskoj ili seoskoj školi.

Rezultati dobiveni na varijablama koje se odnose na procjenu vanjskih čimbenika koji su neposredno utjecali na kvalitetu realizacije tehničke kulture upućuju na zaključak kako su i Agencija za odgoj i obrazovanje i uprave škola u kojima ispitanici rade nastojale svojim angažmanom osigurati dodatno osposobljavanje učitelja za provedbu udaljene nastave. Međutim, sudeći po distribuciji rezultata, taj angažman nije bio dostatan, napose kada je riječ o osposobljavanju djelatnika za provedbu učenja i poučavanja na daljinu u organizaciji uprave škole. Problem provedbe nastave tehničke kulture ispitanici vide i u skromnim materijalnim uvjetima kojima raspolaže škola, odnosno nedostatku nužne opreme.

Posljedično, ispitanici koji rade u školama koje raspolažu skromnijom opremom smatraju da je uprava škole uložila manji napor u osposobljavanje djelatnika za provedbu udaljenog učenja i poučavanja. Provedenim statističkim postupcima utvrđeno je da stav ispitanika o učinkovitosti Agencije za odgoj i obrazovanje i uprava škola u osposobljavanju učitelja za provedbu nastave na daljinu, kao ni opremljenost škola, ne ovisi o tome jesu li zaposleni u gradskoj, općinskoj ili seoskoj školi. Time je potvrđena druga hipoteza istraživanja.

Frekvencije i postotne vrijednosti izmjerene na varijablama KUOP i KUUV kojima se željelo istražiti stav ispitanika o nužnoj opremi i uvjetima za provedbu nastave na daljinu kojima su učitelji raspolagali tijekom potpunog *lockdowna*, prikazane su u Tablici 6.

Tablica 6.

Frekvencije i relativne postotne vrijednosti varijabli KUOP i KUUV

| | VARIJABLE | | | |
|--------------------|-----------|------|-------|------|
| | KUOP | | KUUV | |
| | SD | M | SD | M |
| | 0.991 | 4.06 | 1.161 | 3.69 |
| TVRDNJE | f | % | f | % |
| Potpuno se slažem | 2 | 2.9 | 4 | 5.7 |
| Slažem se | 1 | 1.4 | 7 | 10 |
| Nisam siguran | 17 | 24.3 | 16 | 22.9 |
| Ne slažem se | 21 | 30 | 23 | 32.9 |
| Uopće se ne slažem | 29 | 41.4 | 20 | 28.6 |
| UKUPNO | 70 | 100 | 70 | 100 |

Medijan rezultata na obje varijable iznosi 4, što ukazuje na nisku razinu slaganja s izjavama *U kućanstvu raspoložem svom potrebnom opremom za provedbu učenja i poučavanja tehničke kulture na daljinu* (KUOP) i *U kućanstvu imam sve potrebne uvjete za održavanje nastave tehničke kulture na daljinu* (KUUV). Sumiranjem postotnih vrijednosti zabilježenih na tvrdnjama slaganja i potpunog slaganja na varijabli KUOP dolazimo do svega 4.3% ispitanika koji imaju afirmativni stav. S druge strane, s tom tvrdnjom ne slaže se ili se potpuno ne slaže 71.4% ispitanika, dok ih je 24.3% neodlučno. Procjenjujući uvjete za provedbu nastave na daljinu iz kućanstva 15.7% ispitanika složilo se ili se u potpunosti složilo s izjavom da imaju sve potrebne uvjete. S tom izjavom nije se ili se nije u potpunosti složilo 61.5% ispitanika, dok njih 32.9% o tome nema jasan stav.

Povezanost između procjene raspoloživosti neophodne opreme i uvjeta za održavanje udaljene nastave tehničke kulture u kućanstvu (KUOP i KUUV) istražena je izračunavanjem koeficijenta Pearsonove linearne korelacije. Pritom je utvrđena visoka korelacija između varijabli KUOP i KUUV

$r = 0.721$, $n=70$, $p<0.0005$, pri čemu ispitanici koji smatraju da raspolažu skromnijom opremom smatraju da raspolažu i skromnijim uvjetima za održavanje udaljene nastave tehničke kulture iz kuće. Dakle, dobiveni rezultati sugeriraju da ograničeni uvjeti i oprema kojima su učitelji raspolagali u kućanstvu tijekom potpunog *lockdowna* predstavljaju otegotnu okolnost u kvaliteti izvođenja udaljene nastave tehničke kulture, čime je potvrđena treća hipoteza istraživanja. Uzme li se pritom u obzir i pretpostavka, koja nije predmet ovog istraživanja, da su prilikom nastave na daljinu identične materijalne probleme imali i učenici, ostaje neodgovoreno pitanje kako je nastavu na daljinu uopće bilo moguće izvoditi.

Deskriptivni pokazatelji varijabli koje determiniraju stavove ispitanika o načinima realizacije nastave tehničke kulture na daljinu dani su u Tablici 7. Iz ukupnih rezultata zabilježenih na varijabli *Tijekom lockdowna koristio sam izravnu online nastavu* (LDIN) proizlazi da se više od polovice ispitanika (65.8%) s tom izjavom ne slaže ili uopće ne slaže, 18.6% je neodlučno, a 15.7% njih ima pozitivan stav. Tek se 4.3% učitelja složilo s izjavom *Tijekom lockdowna koristio sam neki od sustava e-učenja* (LDSU), dok jednak broj njih prema toj izjavi nema jasan stav. Međutim, suma postotnih vrijednosti onih ispitanika koji se ne slažu ili se uopće ne slažu s tom izjavom iznosi čak 91.4%. Slični rezultati, uz nešto veću disperzivnost čestica, zabilježeni su i na varijabli LDVS, koja predstavlja izjavu *Tijekom lockdowna koristio sam vlastite videosnimke nastave ili dostupne videosnimke nastavnih sadržaja*. S tom izjavom slaže se tek 2.9% učitelja, 18.6% nema jasan stav, dok ih se 78.5% ne slaže ili se potpuno ne slaže.

Povezanost između stavova učitelja o načinima realizacije nastave tehničke kulture na daljinu (varijable LDIN, LDSI i LDVS) sa stavovima učitelja o vanjskim čimbenicima koji su neposredno utjecali na kvalitetu realizacije tehničke kulture na daljinu (varijable AGOS, SKOS i SKOP) istražena je izračunavanjem koeficijenta Pearsonove linearne korelacije. Pritom nije utvrđeno postojanje statistički značajnih korelacija ni u jednoj od linearnih kombinacija razmatranih varijabli.

Tablica 7.

Frekvencije i relativne postotne vrijednosti varijabli LDIN, LDSU i LDVS

| | VARIJABLE | | | | | |
|--------------------|-----------|------|-------|------|-------|------|
| | LDIN | | LDSU | | LDVS | |
| | SD | M | SD | M | SD | M |
| | 1.236 | 3.74 | 0.769 | 4.6 | 0.834 | 4.17 |
| TVRDNJE | f | % | f | % | f | % |
| Potpuno se slažem | 6 | 8.6 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Slažem se | 5 | 7.1 | 3 | 4.3 | 2 | 2.9 |
| Nisam siguran | 13 | 18.6 | 3 | 4.3 | 13 | 18.6 |
| Ne slažem se | 23 | 32.9 | 13 | 18.6 | 26 | 37.1 |
| Uopće se ne slažem | 23 | 32.9 | 51 | 72.8 | 29 | 41.4 |
| UKUPNO | 70 | 100 | 70 | 100 | 70 | 100 |

Značajnost razlika između stavova ispitanika o načinima realizacije nastave tehničke kulture na daljinu s obzirom na vrstu njihova obrazovanja, dužinu radnog staža i dob ispitanice su postupcima MANOVA-e. Provedbom navedenih analiza uočena je jedino statistički značajna razlika između stavova učitelja s obzirom na vrstu obrazovanja $F(2, 67) = 7.28, p = 0.026$. Daljnjom analizom, uz korekciju Bonfferonijeva alfa-nivoa ($\alpha = 0.008$), između skupina ispitanika s obzirom na vrstu završenog studija, nije utvrđena statistička značajnost razlika.

Iz rezultata provedenih analiza proizlazi da za vrijeme potpunog *lockdowna*, gotovo $\frac{3}{4}$ ispitanika nije koristilo izravnu *online* nastavu, već se opredijelilo za neke druge oblike poučavanja. Vlastite i/ili dostupne videosadržaje, koji u određenoj mjeri mogu praktične ishode učenja približiti stvarnom kontekstu, koristilo je tek 2.9% ispitanika. Međutim, budući da se više od 90% ispitanika izjasnilo da nije koristilo ni sustave za učenje i poučavanje na daljinu, meritorno je postaviti pitanje je li oblike poučavanja

kojima su se služili učitelji tehničke kulture tijekom *lockdowna*, uopće moguće nazvati nastavom. Statističkim analizama utvrđeno je da se stavovi učitelja o načinima realizacije nastave tehničke kulture na daljinu (prema izravnoj *online* nastavi, sustavima učenja i poučavanja te videosadržajima) ne razlikuju s obzirom na vrstu njihova obrazovanja, dužinu radnog staža i dob, čime je potvrđena četvrta hipoteza istraživanja.

Deskriptivni pokazatelji izmjereni na varijablama koje se odnose na stav učitelja o vrednovanju i ostvarivanju praktičnih ishoda učenja nastave tehničke kulture prikazani su u Tablici 8. Aritmetičke sredine izračunate na obje varijable pokazuju kako ispitanici imaju opći stav da tijekom *lockdowna* nisu uspješno sami provjeravali, vrednovali, ocjenjivali i ostvarivali ishode učenja koji se odnose na praktične kompetencije učenika.

Tablica 8.

Frekvencije i relativne postotne vrijednosti varijabli LDVI i LDOI

| | VARIJABLE | | | |
|--------------------|-----------|------|-------|------|
| | LDVI | | LDOI | |
| | SD | M | SD | M |
| | 0.991 | 4.06 | 1.161 | 3.69 |
| TVRDNJE | f | % | f | % |
| Potpuno se slažem | 0 | 0 | 2 | 2.9 |
| Slažem se | 6 | 8.5 | 11 | 15.7 |
| Nisam siguran | 27 | 38.6 | 35 | 50 |
| Ne slažem se | 27 | 38.6 | 19 | 27.1 |
| Uopće se ne slažem | 10 | 14.3 | 3 | 4.3 |
| UKUPNO | 70 | 100 | 70 | 100 |

S izjavom *Tijekom lockdowna uspješno sam provjeravao, vrednovao i ocjenjivao ishode koji se odnose na praktične kompetencije učenika* (LDVI) slaže se ili se potpuno slaže samo 8.6% ispitanika, dok se s istom izjavom

ne slaže ili se uopće ne slaže 52.9% ispitanika. Njih 38.6% nije jasno izrazilo svoj stav. Na varijabli LDOI, koja se manifestira izjavom *Tijekom lockdowna uspješno sam ostvarivao ishode koji se odnose na praktične kompetencije učenika*, utvrđen je najveći broj neodlučnih odgovora (50%). S tom izjavom slaže se ili se potpuno slaže 18.6% ispitanika, dok se njih 31.4% ne slaže ili se uopće ne slaže. Utvrđivanje eventualnih značajnosti razlika između stavova ispitanika o praćenju, vrednovanju i ocjenjivanju praktičnih ishoda učenja tehničke kulture, kao i njihovu ostvarivanju, s obzirom na vrstu njihova obrazovanja i dužinu radnog staža, ispitane su postupcima MANOVA-e. Statistički značajne razlike nisu utvrđene između skupina ispitanika različitih vrsta obrazovanja $F(4, 133) = 0.373, p=0.828$, kao ni među ispitanicima s različitom dužinom radnog staža $F(10, 126) = 1.585, p=0.118$.

Rezultati dobiveni na ovim varijablama nameću dva zaključka. Prvi je, svakako, činjenica da najveći broj učitelja tijekom nastave na daljinu nije bio u mogućnosti primjereno provoditi evaluaciju praktičnih ishoda učenja tehničke kulture. Pritom zabrinjava i velik broj onih koji nisu sigurni jesu li praćenje, vrednovanje i ocjenjivanje praktičnih ishoda provodili uspješno. Praćenje, vrednovanje i ocjenjivanje ishoda općenito predstavlja paradigmatički fundament kompetencijskog pristupa odgoju i obrazovanju i bilo koja dilema po tom pitanju naprosto je nedopustiva. Ako učitelj nije siguran je li uspješno evaluirao učenička postignuća, ishod učenja zasigurno nije ostvaren. Međutim, ovdje dobiveni podaci upućuju na suprotno. Znatno je veći broj ispitanika koji smatraju da su uspješno ostvarivali praktične ishode učenja tehničke kulture, od broja ispitanika koji smatraju da su uspješno evaluirali i ocjenjivali praktične ishode. Iz toga proizlazi drugi zaključak, da neki učitelji još uvijek u potpunosti ne razumiju koncept kurikulumske pristupa te odgoja i obrazovanja temeljenog na stjecanju kompetencija. Konačno, ovi rezultati potvrđuju petu hipotezu istraživanja da ne postoji statistički značajna razlika u stavovima učitelja tehničke kulture o praćenju, vrednovanju i ocjenjivanju praktičnih ishoda učenja, kao ni u njihovu ostvarivanju, s obzirom na vrstu njihova obrazovanja i dužinu radnog staža.

Iz ukupnih rezultata prikupljenih ovim istraživanjem proizlazi da učitelji tehničke kulture nisu kompetentni za provedbu nastave na daljinu, da ne raspolažu uvjetima i materijalnim resursima za njezinu realizaciju te da su imali poteškoća s evaluacijom i ostvarivanjem praktičnih ishoda učenja nastave tehničke kulture. Navedeno upućuje na opravdanost prihvaćanja glavne hipoteze da metodama udaljenog učenja i poučavanja nije bilo moguće ostvariti praktične ishode učenja nastave tehničke kulture, a time ni razvoj tehničkih kompetencija učenika.

Zaključak

Izvanredne okolnosti prouzročene pandemijom bolesti Covid-19 uvelike su utjecale na ostvarivanje ciljeva odgoja i obrazovanja, pa tako i ciljeva nastave tehničke kulture. Udaljeno učenje i poučavanje, kao alternativa neposrednom nastavnom procesu, prouzročilo je posljedice čiji će se razmjeri tek spoznati. To se prije svega odnosi na ostvarivanje praktičnih ishoda učenja u tehničkoj kulturi. Provedenim istraživanjem utvrđeno je da se tek rijetki učitelji tehničke kulture smatraju kompetentnima za poučavanje na daljinu te da oskudijevaju u uvjetima i resursima za njegovo provođenje. Također, najveći broj učitelja imao je poteškoća s praćenjem, vrednovanjem, ocjenjivanjem i ostvarivanjem praktičnih ishoda učenja nastave tehničke kulture. Izostanak ostvarivanja praktičnih ishoda i otuđenost od realnoga konteksta za vrijeme pandemije zasigurno se negativno odrazio i na razvoj tehničkih kompetencija učenika.

No, osim učitelja odgovornost za ostvarivanje ishoda učenja snose i državne institucije mjerodavne za odgoj i obrazovanje, škole, visoka učilišta, učenici i roditelji. Iz rezultata provedenog istraživanja proizlaze smjernice koje bi u perspektivi, i u slučaju potrebe, mogle pridonijeti kvaliteti udaljenog učenja i poučavanja (ne samo) tehničke kulture. Prije svega, nužne su dopune studijskih programa visokih učilišta koja osposobljavaju buduće učitelje tehničke kulture kolegijima čija je intencija stjecanje stručnih i metodičkih kompetencija za provedbu udaljenog učenja i poučavanja.

Državne institucije mjerodavne za odgoj i obrazovanje trebale bi intenzivirati osposobljavanje postojećih učitelja tehničke kulture za provedbu udaljenog učenja i poučavanja te osigurati primjerene elektroničke sadržaje za udaljeno učenje i poučavanje. Nadalje, državne institucije mjerodavne za odgoj i obrazovanje trebale bi poticati integraciju udaljenog učenja i poučavanja u redovitu nastavu, što će se u perspektivi formalno i dogoditi, ako se već i ne događa. Odgovornost škola i njihovih osnivača očituje se u osiguravanju uvjeta i resursa za provedbu udaljenog učenja i poučavanju. Uz standardne oblike financiranja, koji očito nisu dostatni za osiguravanje potrebnih uvjeta i materijalnih resursa za provedbu udaljenog učenja, škole imaju mogućnost suradnje s gospodarskim sektorom, udrugama civilnog društva te sufinanciranja putem europskih projekata. Time se bi se osigurala značajna sredstva za infrastrukturu koju implicira udaljeno učenje i poučavanje.

Iznesene načelne preporuke, koje su utemeljene na ovom istraživanju, ipak ne mogu anticipirati probleme niti u potpunosti riješiti pitanje ostvarivanja praktičnih tehničkih kompetencija u nastavi tehničke kulture. Razlog tome je priroda aktivnosti kojima se svaka tehnologija uči njezinim tehničkim prakticiranjem. Ipak, preporuke mogu znatno ublažiti psihološke i socijalne posljedice na učenike u nekim budućim izvanrednim okolnostima. Zbog toga je potrebno dodatno istražiti i moguće alternativne kurikulume koji bi se mogli primijeniti u takvim okolnostima, a koji bi ujedno služili kao model učiteljima, školama i visokoškolskim institucijama za osposobljavanje i pripremanje na neke buduće izvanredne okolnosti.

Literatura

- Hassan, M. M., Mirza T. i Hussain, M. W. (2020). A Critical Review by Teachers on the Online Teaching-Learning during the COVID-19. *International Journal of Education and Management Engineering (IJEME)*, 10(5), 17-27. <https://doi.org/10.5815/ijeme.2020.05.03>
- Karakaya, F., Adıgüzel, M., Üçüncü, G., Çimen, O. i Yılmaz, M. (2021). Teachers' Views towards the Effects of Covid-19 Pandemic in the Education Process in Turkey. *Participatory Educational Research*, 8 (2), 17-30. <https://doi.org/10.17275/per.21.27.8.2>
- Kovačević, S. (2012). *Kurikulumska matrica tehničkih kompetencija u odgoju i općem obrazovanju*. [Neobjavljena doktorska disertacija]. Sveučilište u Zagrebu, Filozofski fakultet u Zagrebu.

- König, J., Jäger-Biela, D.J. i Glutsch, N. (2020). Adapting to online teaching during COVID-19 school closure: teacher education and teacher competence effects among early career teachers in Germany. *European Journal of Teacher Education*, 43(4), 608-622. <https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1809650>
- Kumar, G., Singh, G., Bhatnagar, V., Gupta, R. i Upadhyay, S.K. (2020). Outcome of online teaching-learning over traditional education during covid-19 pandemic. *International Journal of Advanced Trends in Computer Science and Engineering*, 9(5), 7704-7711. <https://doi.org/10.30534/ijatcse/2020/113952020>
- Lassoued, Z., Alhendawi, M. i Bashitialshaaer, R. (2020). An exploratory study of the obstacles for achieving quality in distance learning during the COVID-19 pandemic. *Education Sciences*, 10(9), 232. <https://doi.org/10.3390/educsci10090232>
- Marek, M.W., Chew, C.S. i Wu, W.C.V. (2021). Teacher experiences in converting classes to distance learning in the COVID-19 pandemic. *International Journal of Distance Education Technologies (IJDET)*, 19(1), 89-109.
- Milat, J. (1996). Tehnička kultura bitna je odrednica sustava obrazovanja. *Društvena istraživanja- Časopis za opća društvena pitanja*, 5(21), 109-128.
- Paliwal, M. i Singh, A. (2021). Teacher readiness for online teaching-learning during COVID- 19 outbreak: a study of Indian institutions of higher education. *Interactive Technology and Smart Education*, 18(3), 403-421. <https://doi.org/10.1108/ITSE-07-2020-0118>
- Popa, D., Repanovici, A., Lupu, D., Norel, M. i Coman, C. (2020). Using mixed methods to understand teaching and learning in Covid 19 times. *Sustainability*, 12(20), 8726. <https://doi.org/10.3390/su12208726>
- Purković, D. (2015). *Realiteti tehničke kulture*. Sveučilište u Rijeci, Filozofski fakultet.
- Purković, D. i Kovačević, S. (2020). Teachers' Perception of the Influence of the Teaching Context on Cognitive Achievements in General Technology Education. *International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education (IJCRSEE)*, 8(Special issue), 1-15, <https://doi.org/10.23947/2334-8496-2020-8-SI-1-15>
- Purković, D., Lapov Padovan, Z. i Delač, D. (2021). Perspektive učenja i poučavanja na daljinu sa stajališta nastave tehničke kulture: Iskustva učitelja tijekom COVID-19 pandemije i perspektive za budućnost. *Politehnika*, 5 (2), 29-37, <https://doi.org/10.36978/cte.5.2.3>
- Sternadel, D. (2021). *The impact of COVID-19 on student learning outcomes across Europe: the challenges of distance education for all - NESET Ad hoc report no. 2/2021*. NESET European Commission.
- Tonković, A., Pongračić, L. i Vrsalović, P. (2020). Djelovanje pandemije Covid-19 na obrazovanje diljem svijeta. *Časopis za odgojne i obrazovne znanosti Foo2rama*, 4 (4), 121-134.

METODIČKO OBLIKOVANJE *ONLINE* NASTAVE PRIRODE I DRUŠTVA TIJEKOM PANDEMIJE BOLESTI COVID-19

Mila Bulić^a, Vesna Kostović-Vranješ^b, Petar Brkljačić^c

^a*Sveučilište u Splitu, Filozofski fakultet, Republika Hrvatska;*
mbulic@ffst.hr

^b*Sveučilište u Splitu, Filozofski fakultet, Republika Hrvatska;*
kostovic@ffst.hr

^c*Osnovna škola Rapska; Zagreb, Republika Hrvatska;*
petar.dream@gmail.com

Sažetak

Pandemija bolesti Covid-19 donijela je u proljeće 2020. promjene u svim sferama života, a u odgojno-obrazovnom sustavu prelazak s nastave u učionici na nastavu na daljinu. Takvom nastavom didaktičko-metodički oblikovani nastavni sadržaji postavljeni su na e-platformu ili se nastava odvijala putem televizije, a aktivnosti učenika pratili su učitelji. Za učenike razredne nastave na trećem programu Hrvatske radiotelevizije bila je organizirana svakodnevna nastava na daljinu. Kako se suvremena nastava Prirode i društva temelji na kurikulumskom pristupu usmjerenom na razvoj kompetencija, takva nastava traži primjerene metode i oblike rada kako bi učenici ostvarili tražene odgojno-obrazovne ishode, i to ne samo tijekom nastave u razredu, već i tijekom nastave na daljinu. S ciljem istraživanja metodičkog oblikovanja nastave na daljinu organizirane na HRT 3 odabrana je kombinirana metodologija koja je uključivala metode kvantitativne i kvalitativne analize. Rezultati istraživanja o načinima realizacije nastave Prirode i društva na daljinu pokazuju kako očekivano dominira metoda usmenog izlaganja, frontalni rad te se u nastavi na daljinu koristilo više izvora znanja. Može se reći kako je izazovu nastave na daljinu u pandemijskim uvjetima uspješno odgovoreno timskim radom učitelja i njihovih učenika. Dobiveni rezultati mogu i trebaju biti smjernica za organiziranje eventualne buduće nastave na daljinu s ciljem izbjegavanja učenih pogrešaka. Također, nastavnici fakulteta trebaju koristiti rezultate za kvalitetnije osposobljavanje budućih učitelja za rad u novom okružju. Istraživanje je potvrdilo važnost posjedovanja gotovih, didaktičko-metodički dobro oblikovanih materijala i videolekcija za korištenje u nastavi na daljinu jer škole u budućnosti, kao i cijeli odgojno-obrazovni sustav, trebaju biti spremni za različite oblike nastave na daljinu te bi to trebalo biti dijelom strategijskih obrazovnih dokumenata.

Ključne riječi: metode rada; nastava na daljinu; nastava na televiziji; pandemija bolesti Covid-19; Priroda i društvo

Uvod

Pandemija bolesti Covid-19 dovela je ne samo zdravstveni već i obrazovni sustav u nezavidnu situaciju jer su obrazovne ustanove diljem svijeta u vrlo kratkom vremenu prešle na *online* nastavu (Yilmaz i Korur, 2021). Pojmove *online* nastava, nastava na daljinu, obrazovanje na daljinu, učenje na daljinu, e-obrazovanje, e-učenje, e-learning i mrežno učenje neki autori poistovjećuju i sve ubrajaju u e-učenje. Međutim, nije svaka nastava na daljinu oblik e-učenja (Bulić, 2018), pogotovo ona koja se u prošlosti odvijala putem pošte. E-učenje podrazumijeva primjenu raznih elektroničkih naprava u procesu učenja i poučavanja poput interneta/intraneta/ekstraneta, satelita, interaktivne televizije, CD-ROM-ova i dr. Danas se pojam učenje na daljinu odnosi na učenje i poučavanje *online* kada se nastava odvija uz pomoć IKT-a i u potpunosti je organizirana na daljinu. Učenje na daljinu temelji se na korištenju trenutačno dostupnih tehnologija za razmjenu informacija (Jukić, 2017; Carrillo i Flores, 2020). Budić i Hak (2014, str. 3) definiraju ga „*sljedećim elementima*“:

- *vremenskom i prostornom razdvojenosti nastavnika i studenta tijekom dužega dijela obrazovnog procesa*
- *korištenjem obrazovnog medija (u najčešćem slučaju Internet) u svrhu povezivanja nastavnika i studenta i u svrhu prezentiranja obrazovnog sadržaja*
- *osiguravanjem dvosmjerne komunikacije nastavnika i studenta*
- *naglaskom na kontroli procesa usvajanja nastavnih sadržaja, prvenstveno od strane studenta.*“

Pandemija bolesti Covid-19 donijela je promjene u cijelom svijetu u svim aspektima života te ponukala prelazak s nastave u učionici na nastavu na daljinu u svim osnovnim i srednjim školama i u visokom obrazovanju. Dai i Lin (2020) navode kako su škole u Kini tijekom pandemije koristile različite platforme za učenje. Tako su pojedini razredi imali nastavu gledajući

pripremljene sadržaje na lokalnoj televiziji (Jiangsu Education Channel), drugi su pak razredi samostalno učili gledanjem informativnih kanala lokalnih TV postaja. U Republici Hrvatskoj nastava na daljinu započela je Odlukom Vlade Republike Hrvatske donesenom 13. ožujka 2020. Primjena u cijelom obrazovnom sustavu počela je 16. ožujka 2020. Suradnjom Ministarstva znanosti i obrazovanja (u daljnjem tekstu: MZO) i Hrvatske radiotelevizije (u daljnjem tekstu: HRT) organizirana je nastava za učenike razredne nastave na trećem programu pod nazivom *Škola na Trećem*, i to u skladu s kurikulumom i propisanim nastavnim programima. Nastava se za razrednu nastavu odvijala putem javne televizije u kombinaciji s dodatnim zadacima i vježbama koje su učitelji slali učenicima (Tonković i sur., 2020). Za učenike viših razreda osnovne škole organizirana je nastava na Sportskoj televiziji u obliku videolekcija i *online*, dok je za učenike srednjih škola 23. ožujka organizirana nastava u istim oblicima putem programa RTL2 (MZO, 2020). Raspored održavanja sati objavljan je kontinuirano na stranicama Škole za život, MZO-a i Hrvatske akademske istraživačke mreže (u daljnjem tekstu: CARNet), a upute i savjeti za roditelje, nastavnike, ravnatelje objavljeni su na spomenutim stranicama, kao i na stranicama Agencije za odgoj i obrazovanje (AZOO-a) te Agencije za strukovno obrazovanje i obrazovanje odraslih (ASOO-a). Nastava za učenike razredne nastave na *Školi na Trećem* prikazivala se u jutarnjem terminu u trajanju od jednoga sata s prosječnim trajanjem jednoga nastavnoga predmeta od 15 minuta. Reprizno emitiranje odvijalo se u poslijepodnevnim satima, a učenici su nastavu mogli pratiti i putem mrežne usluge *YouTube* kao i putem multimedijske usluge HRTi. Učenici oštećena sluha *Školu na Trećem* mogli su pratiti putem *Facebook* stranice Hrvatskoga društva prevoditelja znakovnog jezika.

Prevođenje se odvijalo uživo, ali je omogućena dostupnost sadržaja i po završetku programa. Nastavnicima je dana uputa za slobodno korištenje digitalnih obrazovnih sadržaja na stranicama CARNet-a, kao i za korištenje materijala metodičkih priručnika te digitalnih udžbenika. Svi ravnatelji škola trebali su se uključiti u „virtualnu učionicu“ na sustavu *Loomen* zbog praćenja obavijesti i razmjenjivanja informacija. Upute za provođenje vrednovanja i ocjenjivanja, veoma zahtjevnih procesa u nastavi na daljinu, objavljene su

za provođenje u virtualnom okruženju. Za razrednu je nastavu preporučeno praćenje aktivnosti učenika putem izrade zadaća i vježbi te izrade umnih mapa, crteža, sastavaka, plakata i sl. Naglašeno je i da učenike razredne nastave ne treba usmeno ispitivati tijekom takva oblika nastave (MZO, 2020). Prema Bulić i Kostović- Vranješ (2019) učeničku je aktivnost moguće pratiti putem domaćih zadaća, suradničkoga učenja, a sumativno i formativno vrednovanje može se provoditi kroz didaktičke igre, zadaće, testove, kvizove, diskusije, istraživačke radove, prezentacije i slično.

U odnosu na tradicionalnu nastavu, koja se odvija u učionici, temeljne su prednosti toga oblika nastave: individualizacija nastave, česti kontakt s izvorima informacija, smanjenje troškova jer umjesto ljudi „putuju“ informacije. Nastava na daljinu ima puno svojih prednosti, ali postoje i određeni nedostaci (Bulić, 2018) poput potrebne IKT opreme, nedostatak fizičkoga kontakta među sudionicima, preduvjet da svi učenici trebaju imati na raspolaganju odgovarajuću tehnologiju (laptop ili računalo, internetsku vezu), kompetencije učitelja i učenika za izvođenje takve nastave (Huber i Helm, 2020; Marphy, 2020). Kako bi takva nastava bila uspješna, nužna je suradnja svih sudionika odgojno-obrazovnog procesa te podrška obitelji jer ipak dijete sve potrebno radi kod kuće (Bulić, 2018). Purković i sur. (2021) ističu kako obrazovanje na daljinu ne može biti alternativa izravnoj nastavi te treba istražiti učinke takva poučavanja na postignuća učenika (Purković i sur., 2021).

Značajke suvremene nastave Prirode i društva

Suvremena nastava Prirode i društva treba poticati razvoj metakognitivnih vještina učenika, što je osobito važno u STEM području (engl. *Science, Technology, Engineering, and Mathematics*), koje je temelj razvoja prirodoslovne pismenosti (Pešikan i Ivić, 2005). Suvremena nastava Prirode i društva temelji se na kurikulumskom pristupu koji je usmjeren na razvoj kompetencija učenika, pa takva nastava traži promjene metoda i oblika rada prema primjeni istraživačke nastave, nastave temeljene na učenikovu iskustvu, projektne nastave, multimedijske nastave, individualizirani pristup učeniku, interdisciplinarni pristup, tj. povezivanje programskih sadržaja prema načelima međupredmetne povezanosti, problemsko učenje, učenje

u parovima, učenje u skupinama i sl. Važno je poticati prirodnu radoznalost učenika, želju za učenjem i otkrivanjem svijeta jer tako oblikuje znanja i koncepte navedenih područja i razvija vještine i stavove te odgovornost prema zajednici (NN, 7/2019(147)). Odgojno-obrazovni ciljevi Prirode i društva ostvaruju se kroz četiri ključna međusobno povezana koncepta: *Organiziranost svijeta oko nas, Promjene i odnosi, Energija te Pojedinač i društvo*. Navedeni koncepti povezani su s međupredmetnim temama i ostalim nastavnim predmetima prvoga obrazovnog ciklusa. Za ostvarivanje odgojno-obrazovnih ishoda bitno je primjenjivati istraživački pristup koji se temelji na opažanju, zaključivanju, raščlambi, sintezi te razvijanju kreativnosti i kritičkog mišljenja. S ciljem ostvarivanja ishoda učenja i postizanja cjelovitog razvoja učenika učitelj treba organizirati nastavu koja implementira različite izvore znanja, sredstva, pomagala, metode, tehnike i strategije poučavanja (NN, 7/2019(147)).

Kako bi se ostvarili predviđeni odgojno-obrazovni ishodi, učitelj odabire razne načine učenja i poučavanja koje će koristiti u nastavi: didaktičke igre, rješavanje problema, istraživanje, demonstraciju, crtanje, kvizove, mentalne i konceptualne mape i sl. (MZO, 2019). U takvoj nastavi nužno je da je učenik aktivan sudionik, a učitelj voditelj, moderator, organizator, odnosno učitelj bi trebao dobro osmišljenim metodama i aktivnostima potaknuti svoje učenike na aktivno učenje (Gazibara, 2018).

Očekivani ishodi nastavnog predmeta Priroda i društvo ostvaruju se uz pomoć raznih izvora znanja i materijala. Primarni izvor znanja u nastavnom predmetu Prirode i društva izvorna je stvarnost jer uključuje živu i neživu prirodu, društvene odnose, prirodne pojave i materijale, alate i drugo. Ono što uključujemo u izvornu stvarnost jesu objekti žive prirode (životinje, biljke, životne zajednice), nežive prirode (okamine ili fosili, vrste tla, minerali, rude, goriva i dr.), strojevi, aparati i alati (Kostović-Vranješ, 2015). Kada je to moguće, koriste se predmeti iz svakodnevnog života, tj. bilo koje stvari i predmeti iz učenikova života koji se mogu upotrijebiti kao izvor znanja (izvorna stvarnost), zatim udžbenici, enciklopedije, internet, suradnja s ustanovama i ljudima. Učenici mogu promatrati živi svijet pojedine životne

zajednice odlaskom na izvanučioničku nastavu. Druga mogućnost jest da učitelj na sat donese predmet o kojem uče kako bi ga učenici uživo mogli vidjeti i promatrati. Ako su objekti izvorne stvarnosti nepristupačni, tada učitelji koriste nastavna sredstva, didaktičko-metodički oblikovanu izvornu stvarnost. Nastavna sredstva izvori su znanja iz kojih učenik uči, poput udžbenika, radnih bilježnica, nastavnih listića, geografske karte, časopisa, mentalnih mapa...

Prateći istraživanje primjene izvorne stvarnosti u nastavi, može se uvidjeti kako većina nastavnika koristi izvornu stvarnost u nastavi Prirode i društva nekoliko puta mjesečno, ispitanici naglašavaju kako su takvi nastavni sadržaji učenicima zanimljiviji te uz primjenu izvorne stvarnosti uče brže i lakše (Gregurek, 2021).

Organizacija rada u nastavi ovisi o odnosima sudionika i ustrojstvu nastavnoga rada. Odnos sudionika u nastavi Prirode i društva nije formiran slučajno već ima didaktičko-metodičku namjenu. Upravo je neposredno poučavanje učitelja i posredno ustrojavanje rada učenika uvjetovalo razvoj različitih oblika rada u nastavi Prirode i društva (De Zan, 2005). Temeljni su nastavni oblici rada: *frontalni rad*, *individualni rad*, *rad u paru* i *rad u skupini*. Potrebno je naglasiti kako svaki od navedenih oblika rada ima važno mjesto i vrijednost u nastavi, stoga se ne mogu vrijednosno rangirati. Tijekom pripreme za rad s učenicima učitelj treba odrediti najprikladniji oblik rada, ovisno o sadržajima i očekivanim odgojno-obrazovnim ishodima, učeničkim sposobnostima, uvjetima rada te ostalim čimbenicima važnima za planiranje nastavnoga procesa (De Zan, 2005). Svakako oblik rada koji će učitelj primijeniti u radu u razredu ovisi o više čimbenika, poput opreme, prostora, vrste nastave, karakteristika učenika, a važno je da organizira dinamičnost u izmjeni oblika rada kako bi nastava bila što raznovrsnija i kako bi se pomoglo učeniku u ostvarenju traženih odgojno-obrazovnih ishoda (Bulić i Kostović-Vranješ, 2019).

Suvremenu nastavu Prirode i društva karakterizira pluralnost metoda koje učitelj koristi na nastavnom satu. Nastavne metode često se dijele na dvije kategorije: metode usredotočene na učitelja i metode usmjerene na

učenika te aktivne i pasivne metode (Lavi i sur., 2021). Međutim, ako nastavne metode promatramo prema komunikacijsko-informacijskom kriteriju, onda se dijele u tri skupine: praktične metode, vizualne metode i verbalne metode. Učitelj odabire jednu ili pak kombinaciju metoda kojom će se postići i ostvariti određeni ciljevi nastave. Učitelj treba primjenjivati metodičke modele rada koji su učinkoviti, primjereni dobi, učenikovim interesima i sklonostima te metodičkom znanju učitelja. Nema jedne općenite metode kojom možemo riješiti sve ciljeve, već metode treba kombinirati.

Cilj provedenoga istraživanja bio je istražiti metodičko oblikovanje nastave organizirane na HRT 3. U tu svrhu postavljena su istraživačka pitanja kojima se htjelo istražiti koje su metode, oblici rada i izvori znanja korišteni tijekom nastave na daljinu od 1. do 4. razreda osnovne škole. Istraživačka pitanja su:

1. Koje se nastavne metode koriste tijekom nastave na daljinu?
2. Koji su oblici rada korišteni tijekom nastave na daljinu?
3. Koji se izvori znanja koriste tijekom nastave na daljinu?

Metodologija

Za ostvarivanje cilja istraživanja odabrana je kombinirana metodologija koja je uključivala metode kvantitativne i kvalitativne analize. Vršena je opservacija *online* satova nastave Prirode i društva tijekom deset radnih dana, kada se tijekom pandemije Covid-19 cijeli obrazovni sustav u Republici Hrvatskoj prebacio s nastave u razredu na nastavu na daljinu. Opservaciju nastave na daljinu istraživači su provodili tijekom deset radnih dana, od 23. ožujka 2020. do 3. travnja 2020., a bila je nesustavna s poluparticipirajućom ulogom istraživača. Vođen je dnevnik bilješki opaženoga tijekom nastave na daljinu. Prema Yinu (2008), najčešće se upravo tehnika direktne opservacije koristi u studijama slučaja, a u prikazanom istraživanju u skladu je s istraživačkim pitanjima. Opservacija je tehnika prikupljanja *izvornih* podataka tijekom koje se podaci dobivaju izravnim promatranjem bez posredovanja informacije preko sekundarnih izvora (Yin, 2010:143).

Opservacijom nastavnih satova dobiveni su podaci, bilješke opservacije. Podaci su kategorizirani i klasificirani (Yin, 2010) te je napravljena formalna baza kvalitativnih podataka – transkribirani podaci iz opservacije nastavnih satova. Sadržajno su podaci prikupljeni tijekom opservacije nastavnih satova bili podijeljeni u četiri grupe, prema razredu (1.–4.), te su grupirani prema istraživačkim pitanjima u potkategorije.

Rezultati i rasprava

Tijekom opservacije nastave na daljinu u 1., 2., 3. i 4. razredu OŠ, emitirane na HRT 3 od 23. ožujka do 3. travnja 2020., vođene su bilješke temeljem kojih je prikupljena baza podataka prikazana po razredima (tablice 1., 2., 3. i 4.).

Tablica 1.

Rezultati metodičkoga oblikovanja sadržaja u 1. razredu

| | 1. RAZRED | | | | | | | | | |
|-------------------|--------------|--------|--------|---------|--------|--------|--------|------------|------------|-------|
| datum | 23. 3. | 24. 3. | 25. 3. | 26. 3. | 27. 3. | 30. 3. | 31. 3. | 1. 4. | 2. 4. | 3. 4. |
| trajanje (min) | 5 | 4 | 6 | 5 | 3.40 | 8 | 8 | 10 | 16 | 16 |
| metode | ui, r | ui | ui | ui, r | ui, č | ui, d | ui | ui | ui, r | ui, r |
| ppt | - | + | + | + | + | + | + | + | + | + |
| oblik rada | fr | fr | fr | fr | fr | fr | fr | fr | fr | fr |
| nastavna pomagala | ppl | ppl | ppl | ppl | ppl | ppl | ppl | ppl | ppl, lutka | ppl |
| izvori znanja | av, v, tekst | ppt | ppt | ppt, is | ppt | ppt | ppt | ppt, tekst | ppt | ppt |

Kazalo: ppt – PowerPoint prezentacija; ui – usmeno izlaganje; r – metoda razgovora, č – metoda čitanja, d – metoda demonstracije, ppl – pametna ploča, is – izvorna stvarnost, av – animirani videozapis, v – videozapis, fr – frontalni rad

U Tablici 1 prikazani su rezultati opservacije metodičkoga oblikovanja nastave Prirode i društva u 1. razredu osnovne škole tijekom 10 dana. Iz podataka se uočava kako je trajanje nastave Prirode i društva bilo vrlo različito, od 3.40 min 27. ožujka pa sve do 16 minuta zadnja dva dana opservacije (2. i 3. travnja). Kako je prvom razredu nastava na daljinu trajala 60 minuta svaki radni dan, vrijeme posvećeno nastavi Prirode i društva čini 13.6% ukupne

nastave prvoga razreda.

Metode rada koje prevladavaju u nastavi prvoga razreda organiziranoj na daljinu su metoda usmenog izlaganja, metoda razgovora, metoda čitanja i metoda demonstracije. Metoda koja je najviše zastupljena, odnosno zastupljena je u svakom nastavnom danu, jest metoda usmenoga izlaganja, što je posve razumljivo jer je učiteljica bila u studiju televizije i usmeno se obraćala učenicima koji su se nalazili u svojim domovima. Najmanje zastupljena bila je metoda demonstracije, što nije dobro, budući da je trebalo demonstrirati najrazličitije predmete, objekte, izvornu stvarnost, što bi učenicima svakako pomoglo u razumijevanju. Na svim satovima, osim na prvome, korištena je *PowerPoint* prezentacija (PPT). Slajdovi su sadržavali tekst, ali i slikovne prikaze te su se na dnu slajdova nalazili logotipi. Na pojedinim slajdovima prikazane fotografije bile su malene te su slajdovi sadržavali mnogo napisanog teksta. Tijekom nastave na daljinu dominirao je frontalni oblik rada na svim promatranim nastavnim satovima, što je razumljivo jer učiteljica nije bila u razredu, pa nije ni mogla imati drugi oblik rada. Od nastavnih pomagala korištene su pametna ploča, školska ploča i lutka. Pametna ploča korištena je svaki dan jer su se *PowerPoint* prezentacije, razni videozapisi i igre prikazivali upravo preko nje.

U Tablici 2. prikazani su rezultati opservacije metodičkoga oblikovanja nastave Prirode i društva u 2. razredu osnovne škole tijekom nastave na daljinu.

Tablica 2.

Rezultati metodičkoga oblikovanja sadržaja u 2. razredu

| datum | 2. RAZRED | | | | | | | | | |
|-------------------|-----------|----------|--------|---------|--------|--------|------------|-------|---------|-------|
| | 23. 3. | 24. 3. | 25. 3. | 26. 3. | 27. 3. | 30. 3. | 31. 3. | 1. 4. | 2. 4. | 3. 4. |
| trajanje (min) | x | 17 | x | 22 | x | x | 15 | x | 14 | x |
| metode | x | ui, d, c | x | ui, d | x | x | ui, d, c | x | ui, d | x |
| ppt | x | + | x | + | x | x | + | x | + | x |
| oblici rada | x | fr, ir | x | fr | x | x | fr | x | fr | x |
| nastavna pomagala | x | ppl, šp | x | ppl | x | x | ppl | x | ppl | x |
| izvori znanja | x | ppt, is | x | ppt, is | x | x | ppt, crtež | x | ppt, is | x |

Kazalo: ppt – PowerPoint prezentacija; ui – usmenog izlaganja; r – metoda razgovora, č – metoda čitanja, d – metoda demonstracije, ppl – pametna ploča, danns – dovršavanje aktivnosti nakon nastavnoga sata; di – didaktička igra (Škola za život); fr – frontalni oblik rada, ir – individualni oblik rada, šp – školska ploča, is – izvorna stvarnost, x – sat Prirode i društva nije održan

Tijekom nastave na daljinu, od deset promatranih daSna, nastava Prirode i društva bila je četiri puta u ukupnom trajanju od 68 minuta, 11.1% vremena u odnosu na cjelokupnu nastavu. Trajanje nastavnih satova bilo je različito, između 14 minuta i 22 minute.

Izvorna stvarnost, kao izvor znanja, iskorištena je na satu u četvrtak (26. ožujka) na temu *Proljeće*. Učiteljica je donijela grane forzicije i šljive te ih demonstrirala učenicima. Sagledavajući korištenje nastavnih metoda u drugom razredu u Tablici 2. može se uočiti kako je najprimjenjivija metoda usmenoga izlaganja, a uz nju, tu su bile i metoda demonstracije i metoda crtanja. *PowerPoint* prezentacije korištene su na svakom nastavnom satu te su sadržavale jasne grafičke prikaze. Dominantan je oblik rada, kao i u prvom razredu, frontalni rad, upravo zbog specifičnosti nastave na daljinu. Uz navedeni oblik rada, u utorak (24. ožujka) radio se i individualni rad.

Tablica 3. prikazuje metodičko oblikovanje nastavnih satova Prirode i društva tijekom nastave na daljinu za promatranih deset dana nastave u 3. razredu osnovne škole. Može se uočiti kako je najduži sat trajao 18 minuta, a najkraći 7 minuta.

Tablica 3.

Rezultati metodičkoga oblikovanja sadržaja u 3. razredu

| 3. RAZRED | | | | | | | | | | |
|-------------------|----------|--------------|---------|---------|--------|--------|----------|----------|-------|---------|
| datum | 23. 3. | 24. 3. | 25. 3. | 26. 3. | 27. 3. | 30. 3. | 31. 3. | 1. 4. | 2. 4. | 3. 4. |
| trajanje (min) | 10 | 7 | 12 | 12 | 15 | 9 | 15 | 13 | 18 | 10 |
| metode | ui, r, d | ui, r, d, pr | ui, r | ui, r | ui, r | ui | ui, d, r | ui, d, č | ui, r | ui, d |
| ppt | ppt | ppt | ppt | ppt | ppt | ppt | ppt | ppt | ppt | ppt |
| oblici rada | fr, ir | fr, ir | fr, ir | fr | fr | fr, ir | fr | fr | fr | fr |
| nastavna pomagala | ppl, šp | ppl, globus | ppl, šp | ppl, šp | ppl | ppl | ppl, gk | ppl | ppl | ppl |
| izvori znanja | ppt, is | ppt, is | ppt | ppt | ppt | ppt | ppt | ppt, is | ppt | ppt, is |

Kazalo: ppt – PowerPoint prezentacija; ui – usmenog izlaganja; r – metoda razgovora, č – metoda čitanja, d – metoda demonstracije, pr – metoda praktičnih radov, ppl – pametna ploča, danns – dovršavanje aktivnosti nakon nastavnoga sata; di – didaktička igra (Škola za život); fr – frontalni oblik rada, ir – individualni oblik rada, šp – školska ploča, is – izvorna stvarnost, gk – geografska karta, x – sat Prirode i društva nije održan

Tijekom obrade na satovima Prirode i društva korišteni su različiti izvori znanja i metode. U ponedjeljak (23. ožujka) izvedena su četiri pokusa. Prvi pokus bio je *Kruženje vode u prirodi* (Slika 1). Važno je tijekom izvođenja pokusa paziti kako se pravilno izvodi praktični rad ne otkrivajući prije početka pokusa materijal i pribor te podatke o pokusu na slajdu prije izvođenja radnji. Tijekom demonstracijskih pokusa u *Školi na Trećem* moglo se uočiti kako su pribor i materijali potrebni za druge pokuse bili stalno na stolu.

Slika 1.

Izvođenje pokusa – Kruženje vode u prirodi



Drugi je pokus bio *Količina vode u voću i povrću*. Učiteljica je koristeći metodu demonstracije demonstrirala predmete, postavljala pitanja, donosila zaključke. Treći pokus bio je *Kako puhanjem vode u slamku smanjiti količinu vode u čaši*. Učiteljica ponovno postavlja pitanja, donosi zaključke, fotografije na slajdu dobre su veličine, ali se preklapaju. Posljednji, četvrti pokus bio je *Kako uliti vodu u čašu odozdo* prilikom kojega učiteljica također postavlja istraživačka pitanja te donosi zaključke. Svi pokusi bili su zanimljivi, ali teško je odrediti koji se odgojno-obrazovni ishod nastave Prirode i društva ostvaruje pojedinim pokusom.

Tablica 3. upućuje kako je metoda usmenoga izlaganja dominantna metoda, što je u uvjetima nastave na daljinu opravdano. Uz nju su još korištene metoda razgovora, metoda demonstracije, metoda čitanja i metoda praktičnih radova. Frontalni je rad i u trećem razredu dominantan oblik rada, a uz njega se još pojavljuje i individualni rad koji je bio na četiri sata Prirode i društva.

Nastavna pomagala koja su korištena jesu pametna ploča te školska ploča kad je učiteljica crtala po njoj ili radila umnu mapu. Izvori znanja koji su se pojavljivali jesu prezentacija, izvorna stvarnost, geografska karta, globus te *Wordwall* kviz. *PowerPoint* prezentacije bile su korištene na svakom satu, a

bile su jasne, s primjerenim fotografijama i dovoljnom količinom informacija. Nedostaju videozapisi i animacije, a logotip se nalazio na svakom slajdu. (Slika 2).

Slika 2.

Prikaz slajda na prezentaciji



Tablica 4. prikazuje metodičko oblikovanje nastavnih satova Prirode i društva tijekom nastave na daljinu u promatranih deset dana nastave u 4. razredu osnovne škole. Može se uočiti kako je najdulji sat trajao 17 minuta, a najkraći 3.30 minuta.

Tablica 4.

Rezultati metodičkoga oblikovanja sadržaja u 4. razredu

| 4. RAZRED | | | | | | | | | | |
|-------------------|---------|---------|--------|--------|-------------------|--------|----------|-------|----------|----------|
| datum | 23. 3. | 24. 3. | 25. 3. | 26. 3. | 27. 3. | 30. 3. | 31. 3. | 1. 4. | 2. 4. | 3. 4. |
| trajanje (min) | 17 | 12 | 7 | 15 | 6.30 | 8 | 6 | 3.30 | 9 | 15 |
| metode | ui, d | ui, r | ui, r | ui, r | ui | ui | ui, d, r | ui | ui | ui |
| PPT | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + |
| oblici rada | fr, rup | fr | fr | fr | fr | fr | fr | fr | fr | fr |
| nastavna pomagala | ppl | ppl, šp | ppl | ppl | ppl | ppl | ppl, gk | ppl | ppl | ppl |
| izvori znanja | ppt, is | ppt | ppt | ppt | ppt, web-stranica | ppt | ppt | ppt | ppt, www | ppt, www |

Kazalo: ppt – Power point prezentacija; ui – usmenog izlaganja; r – metoda razgovora, č – metoda čitanja, d – metoda demonstracije, pr – metoda praktičnih radova, ppl – pametna ploča, danns – dovršavanje aktivnosti nakon nastavnoga sata; di – didaktička igra (Škola za život); fr – frontalni oblik rada, ir – individualni oblik rada, rup – rad u paru, šp – školska ploča, is – izvorna stvarnost, gk – geografska karta, x – sat Prirode i društva nije održan, ww – Wordwall sadržaj

U Tablici 4. vidljivo je da dominira metoda usmenog izlaganja (100%), zatim slijedi metoda razgovora (40%) i na kraju metoda demonstracije (20%).

PPT prezentacije korištene su na svakom nastavnom satu. Sadržaj je u većini slučajeva popraćen vizualnim materijalima. Veličina i font slova na slajdovima prikladni su. Frontalni rad i u četvrtom razredu dominantan je oblik rada (100%). Izvori znanja koji su se pojavljivali su prezentacija, izvorna stvarnost, geografska karta, internetske stranice te *Wordwall* kviz.

Kako se prvo istraživačko pitanje odnosilo na utvrđivanje metoda rada korištenih tijekom nastave na daljinu od 1. do 4. razreda osnovne škole, podaci prikupljeni u prvoj fazi grupirani su i prikazani u Tablici 5.

Tablica 5.*Primjena nastavnih metoda tijekom nastave na daljinu*

| METODA RADA | 1. RAZRED (10 sati) | 2. RAZRED (4 sata) | 3. RAZRED (10 sati) | 4. RAZRED (10 sati) |
|-------------------------------------|--------------------------------|-------------------------------|--------------------------------|--------------------------------|
| METODA USMENOG IZLAGANJA | 100% | 100% | 100% | 100% |
| METODA RAZGOVORA | 40% | 0% | 70% | 40% |
| METODA ČITANJA | 10% | 0% | 10% | 0% |
| METODA DEMONSTRACIJE | 10% | 75% | 40% | 20% |
| METODA CRTANJA | 0% | 50% | 0% | 0% |
| METODA PRAKTIČNOG RADA | 0% | 0% | 10% | 10% |

Iz Tablice 5. može se uočiti kako u svim razredima tijekom nastave na daljinu dominira metoda usmenoga izlaganja koja je bila korištena na svim nastavnim satovima Prirode i društva. Takav rezultat opažanja očekivan je jer je učiteljica bila sama u studiju, bez učenika, stoga je usmenim putem izlagala nastavni sadržaj učenicima koji su nastavu pratili iz svojih domova. Metoda razgovora bila je prisutna u prvom, trećem i četvrtom razredu jer su učiteljice vodile zamišljeni razgovor s učenicima koji se kod kuće, ispred televizora nisu osjećali pasivnim slušateljima.

Metoda čitanja korištena je u prvom i trećem razredu na pravilan način jer je tekst bio čitan po dijelovima koji čine logičku cjelinu, a pojedine dijelove učiteljice su pojašnjavale i istaknule bit pročitanog teksta. Metoda demonstracije bila je najzastupljenija u drugom razredu, na tri nastavna sata od četiri ukupno. Iako je praktični rad izuzetno važan za razumijevanje složenih procesa i pojava u svijetu koji nas okružuje, nije bio dovoljno korišten tijekom nastave na daljinu. Za vrijeme praktičnoga rada potrebno je voditi se načelima kako se on pravilno izvodi, paziti da pribor i materijal nisu na stolu prije samoga rada ni prikaz slika ili ilustracija prije izvođenja zaključka.

Drugo istraživačko pitanje odnosilo se na utvrđivanje oblika rada korištenih tijekom nastave na daljinu od 1. do 4. razreda osnovne škole. Podaci prikupljeni u prvoj fazi grupirani su i prikazani u Tablici 6. Iz podataka se može vidjeti kako, posve očekivano, dominira frontalni rad.

Tablica 6.*Primjena oblika rada tijekom nastave na daljinu*

| OBLIK RADA | 1. RAZRED (10 sati) | 2. RAZRED (4 sata) | 3. RAZRED (10 sati) | 4. RAZRED (10 sati) |
|------------------|------------------------|-----------------------|------------------------|------------------------|
| FRONTALNI RAD | 100% | 100% | 100% | 100% |
| INDIVIDUALNI RAD | 0% | 25% | 40% | 0% |
| RAD U PARU | 0% | 0% | 0% | 10% |
| GRUPNI RAD | 10% | 25% | 40% | 20% |

Kako se nastava odvija putem televizije, učitelj koji stoji pred kamerama zamišlja razred pred sobom i radi frontalno. Ostali oblici rada primjenjivani su tek ponekad, najčešće kod zadavanja pojedinih zadataka. Rada u paru nije bilo jer su učenici u svojim domovima sami i ne mogu izvesti rad u paru. U grupnom radu očekivalo se da im pomognu članovi njihovih obitelji. Oblik rada ovisi o uvjetima u učionici, a važno je imati raznovrsnu nastavu. Zasigurno bi učitelji u redovitoj nastavi koristili različite oblike rada, što u nastavi putem televizije nije izvedivo. U nastavi Prirode i društva primjena frontalnoga rada najprikladnija je na uvodnim satovima, prilikom upoznavanja sa zadaćama nastavne jedinice, teme ili cjeline te prilikom obrade sadržaja u kojima je učitelj najčešći izvor znanja. De Zan (2005) ističe kako taj oblik rada osobito odgovara psihofizičkim sposobnostima učenika razredne nastave u osnovnoj školi. Ako se frontalni rad u nastavi učestalo primjenjuje, u razrednom odjelu oblikuje se ozračje slušaonice i predavaonice, što je mana, budući da učitelj, težeći prenijeti informacije svim učenicima, ima dominantnu ulogu, a učenici postaju pasivni sudionici nastavnoga procesa te se tako razvija psihologija gotovanstva (Kostović-Vranješ, 2015). Nedostatak je frontalnoga rada i u tome što ograničava komunikaciju učenika i učitelja. Učitelj šalje informaciju svim učenicima, ali povratnu informaciju ne može primiti od svih učenika, pa se na taj način zapostavljaju individualne osobine učenika kao pojedinca.

Treće istraživačko pitanje odnosilo se na utvrđivanje izvora znanja korištenih tijekom nastave na daljinu od 1. do 4. razreda osnovne škole, stoga su podaci prikupljeni u prvoj fazi grupirani i prikazani u Tablici 7.

Tablica 7.

Primjena izvora znanja korištenih tijekom nastave na daljinu

| IZVORI ZNANJA | 1. RAZRED (10 sati) | 2. RAZRED (4 sata) | 3. RAZRED (10 sati) | 4. RAZRED (10 sati) |
|-----------------------------|------------------------|-----------------------|------------------------|------------------------|
| animirani videozapis | 10% | 0% | 0% | 0% |
| tekst | 20% | 0% | 0% | 10% |
| prezentacija | 100% | 100% | 100% | 100% |
| izvorna stvarnost | 10% | 75% | 30% | 10% |
| Wordwall kviz | 10% | 50% | 30% | 20% |
| crtež | 0% | 25% | 0% | 0% |
| globus | 0% | 0% | 10% | 0% |
| geografska karta | 0% | 0% | 10% | 10% |
| internet stranice | 0% | 0% | 0% | 10% |

Iz Tablice 7. može se uočiti kako je tijekom nastave na daljinu korišteno više različitih izvora znanja. PPT prezentacija bila je najzastupljenija i kao dominantni izvor znanja korištena je u svim razredima od 1. do 4. i to na svakom nastavnom satu tijekom nastave na daljinu. *Wordwall* kviz također je bio korišten u svim razredima. Internet, kao izvor znanja, upotrijebljen je samo u četvrtom razredu na jednom nastavnom satu. Izvorna stvarnost korištena je u svim razredima, a u drugom razredu na tri nastavna sata od ukupno četiri. Bognar i Matijević (2005) navode da su u odgoju i obrazovanju najbrojnija vizualna nastavna sredstva te su nezaobilazna pri ostvarivanju ciljeva, pogotovo u suvremenoj nastavi Prirode i društva. Ako se tijekom nastave koriste nastavna sredstva, nastava Prirode i društva može biti unaprijeđena jer se upravo njihovom uporabom može povećati pozornost za predmet spoznavanja, a kod učenika se razvijaju misaone aktivnosti, učenici sadržaje koje su naučili trajnije pamte (De Zan, 2000). *PowerPoint* prezentacije koriste se kako bi se publici, učenicima predstavili nastavni sadržaji i nove ideje (Priya, 2017). Snimanje audiozapisa na *PowerPoint* prezentacije pokazalo se učinkovitim jer učenicima daje mogućnost lakšeg učenja traženih sadržaja te dužeg zadržavanja stečenog znanja (Syafri i Kurniawati, 2021).

Istraživanje Engzell i sur. (2021) pokazuje kako su, unatoč povoljnim uvjetima tijekom *online* nastave, učenici slabo ili nimalo napredovali dok su učili od kuće, što je najizraženije kod siromašnijih učenika. Rezultati istraživanja također pokazuju kako učenici tijekom *online* nastave provode manje vremena učeći, što treba biti putokaz o važnosti materijala koje učitelji koriste u takvoj nastavi. Različiti izvori znanja, didaktičko-metodički materijali koji se koriste na nastavi trebaju biti pažljivo oblikovani kako bi zainteresirali učenika za samoodgovorno učenje i rad. Svakako bi bilo dobro imati izrađene nastavne materijale na državnoj razini za eventualnu primjenu u sličnim situacijama, a koji bi olakšali rad učiteljima te pomogli učenicima u ostvarivanju traženih odgojno-obrazovnih ishoda.

Zaključak

Suvremena nastava Prirode i društva temelji se na kurikulumskom pristupu koji je usmjeren na razvoj kompetencija, stoga traži promjene do sada korištenih metoda i oblika rada prema aktiviranju učenika. Ciljevi suvremene nastave ne mogu se postići tradicionalnim modelom nastave već onom nastavom koja je usmjerena na učenika koji istražuje, razgovara i stvara.

Na osnovi podataka tijekom ovoga istraživanja moguće je izvesti zaključke o metodičkom oblikovanju sadržaja nastave Prirode i društva tijekom nastave na daljinu. Kako se prvo istraživačko pitanje odnosilo na utvrđivanje metoda, a drugo oblika rada korištenih tijekom nastave na daljinu od 1. do 4. razreda osnovne škole, rezultati pokazuju kako u svim razredima tijekom nastave na daljinu dominira metoda usmenoga izlaganja koja je bila korištena na svim nastavnim satovima Prirode i društva, a dominantan oblik rada tijekom nastave na daljinu, posve očekivano, bio je frontalni rad. Ostale metode, kao i oblici rada, primjenjivani su ponekad. Rezultati dobiveni za treće istraživačko pitanje pokazuju kako je tijekom nastave na televiziji korišteno više različitih izvora znanja među kojima je PPT prezentacija bila najzastupljenija. Također, u svim razredima kao izvor znanja korišten je i *Wordwall* kviz. Internet, kao izvor znanja, upotrijebljen je samo u četvrtom

razredu na jednom nastavnom satu. Izvorna stvarnost korištena je u svim razredima, a u drugom razredu na tri nastavna sata od ukupno četiri. Suvremena nastava teži k tomu da glavni izvor znanja ne bude samo učitelj i njegovo izlaganje, nego da on postane organizator nastavnoga procesa u kojemu učenik aktivno uči i oblikuje vlastito znanje.

Pandemija bolesti Covid-19 potaknula je nagle promjene u samom načinu rada škola i stvorila izazove s kojima se učitelji suočavaju. Iz rezultata istraživanja vidimo da su trud, brzina, zalaganje te prilagodba novim oblicima poučavanja urodili plodom tijekom nastave na daljinu. Nedostaci, na koje ukazuju rezultati istraživanja, potpuno su razumljivi i očekivani jer je sustav online nastave zapravo uveden „preko noći“. Kako bi buduće generacije učitelja bile spremnije na takav tip nastave, potrebno je provesti dodatnu edukaciju tijekom studija koja će ih pripremiti i za rad u specifičnim uvjetima.

Kako bi nastava na daljinu bila produktivna i kvalitetna, nužno je sada krenuti dalje, pa od korištenja takva oblika nastave u hitnim situacijama razviti kvalitetnu *online* nastavu temeljem planiranja i dobrog dizajniranja.

Sugestije za buduća istraživanja idu u smjeru obuhvaćanja analize većeg razdoblja te većeg broja nastavnih sati i usporedbe dobivenih rezultata. Također, bilo bi potrebno provjeriti znanja učenika nakon nastave na daljinu kako bi se utvrdila njezina učinkovitost.

Literatura

- Bognar, L. i Matijević, M. (2005). *Didaktika*. Školska knjiga.
- Budić, H. i Hak, M. (2014). Primjena suvremene obrazovne tehnologije u nastavi. U B. Katalinić i D. Zima (Ur.), *4th international conference Vallis aurea* (str. 65-73). Veleučilište u Požezi.
- Bulić, M. (2018). Sustavi e-učenja u promicanju obrazovanja za zdrav i održiv život. [Doktorski rad, Prirodoslovno matematički fakultet, Sveučilište u Splitu]. Open. <https://repozitorij.pmfst.unist.hr/islandora/object/pmfst%3A541/datastream/PDF/view>
- Bulić, M. i Kostović-Vranješ, V. (2019). Utjecaj e-učenja na samoodgovornost učenika pri izvršavanju domaćih zadaća. *Školski vjesnik: časopis za pedagoškijsku teoriju i praksu*, 68(1), 112-126.
- Carrillo, C. i Flores, M. A. (2020). COVID-19 and teacher education: A literature review of online teaching and learning practices. *European Journal of Teacher Education*, 43(4), 466-487. <https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1821184>
- Dai, D. X. i Lin, G. F. (2020). Online home study plan for postponed 2020 spring semester during the COVID-19 epidemic: A case study of Tangquan Middle School in Nanjing, Jiangsu province, China. *Best Evid Chin Edu*, 4(2), 543-547. <http://doi.org/10.2139/ssrn.3555539>
- De Zan, I. (2005). *Metodika nastave prirode i društva*. Školska knjiga.

- Engzell, P., Frey, A. i Verhagen, M. D. (2021). Learning loss due to school closures during the COVID-19 pandemic. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 118(17). <https://doi.org/10.1073/pnas.202237611>
- Fuchs, R., Vican, D. i Milanović Litre, I. (Ur.) (2011). *Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj, opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje*. Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa, Republika Hrvatska
- Gazibara, S. (2018). *Aktivno učenje kao didaktičko-metodička paradigma suvremene nastave*. [Doktorski rad, Filozofski fakultet, Sveučilište u Zagrebu]. Open. <http://darhiv.ffzg.unizg.hr/id/eprint/9779/1/Gazibara%2C%20S.%20doktorski%20rad%20Aktivno%20u%20C4%8Denje%20kao%20didakti%20C4%8Dko-metodi%20C4%8Dka%20paradigma%20osvremene%20nastave.pdf>
- Gregurek, L. (2021). *Izorna stvarnost u nastavi Prirode i društva*. [Diplomski rad, Učiteljski fakultet, Sveučilište u Zagrebu]. Open. <https://repositorij.ufzg.unizg.hr/islandora/object/ufzg%3A2708/datastream/PDF/view>
- Huber, S. G. i Helm, C. (2020). COVID-19 and Schooling: Evaluation, Assessment and Accountability in Times of Crisis - reacting Quickly to Explore Key Issues for Policy, Practice and Research with the School Barometer. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 32, 237–270. <https://doi.org/doi:10.1007/s11092-020-09322-y>
- Jukić, D. (2017). Tehnička pripremljenost i motiviranost studenata hrvatskih sveučilišta za online oblik nastave. *Život i škola*, 63(1), 93-102.
- Kostović-Vranješ, V. (2015). *Metodika nastave predmeta prirodoslovnog područja*. Školska knjiga.
- Lavi, R., Tal, M. i Dori, Y. J. (2021). Perceptions of STEM alumni and students on developing 21st century skills through methods of teaching and learning. *Studies in Educational Evaluation*, 70, 101002. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2021.101002>
- Murphy, M. P. A. (2020). COVID-19 and Emergency eLearning: Consequences of the Securitization of Higher Education for Post-pandemic Pedagogy. *Contemporary Security Policy*, 41(3), 492–505. <https://doi.org/10.1080/13523260.2020.1761749>
- Ministarstvo znanosti i obrazovanja. (2020). *Upute za vrednovanje i ocjenjivanje tijekom nastave na daljinu*. MZO. https://mzo.gov.hr/UserDocsImages/dokumenti/Obrazovanje/Upute-za-vrednovanje/Upute%20za%20vrednovanje%20i%20ocjenjivanje%20tijekom%20nastave%20na%20daljinu.pdf?fbclid=IwAR3HtiwCR87KUwysOJOyvhxHrI42u7oTsh7ReG2c2a_pVp53tZJrI4vd4b0.
- Odluka o donošenju kurikuluma za nastavni predmet Prirode i društva za osnovne škole u Republici Hrvatskoj. *Narodne novine*, 7/2019 (147).
- Pešikan, A. i Ivić, I. (2005). Prirodne nauke i aktivno učenje. U S. Antić, M. R. Jankov i A. Pešikan (Ur.), *Kako približiti deci prirodne nauke kroz aktivno učenje* (str. 7-14). Institut za psihologiju.
- Priya, M. M. (2017). PowerPoint use in teaching. <http://www.cs.iit.edu/~cs561/spring2012/PowerPoint/ChenQ.pdf>
- Purković, D., Padovan, Z. L. i Delač, D. (2021). Perspektive učenja i poučavanja na daljinu sa stajališta nastave tehničke kulture: Iskustva učitelja tijekom COVID-19 pandemije i perspektive za budućnost. *Polytechnica*, 5(2), 29-37. <https://doi.org/10.36978/cte.5.2.3>
- Syafril, E. P. E. i Kurniawati, W. (2021). PPT-Audio; The Alternative Audio-Visual Media for Online Learning during the Corona Pandemic, *Journal of Physics: Conference Series*, 1823(1), 012046. <https://doi.org/10.1088/1742-6596/1823/1/012046>
- Tonković, A., Pongračić, L. i Vrsalović, P. (2020). Djelovanje pandemije Covid-19 na obrazovanje diljem svijeta. *Časopis za odgojne i obrazovne znanosti Foo2rama*, 4(4), 121-134.
- Yılmaz, E. i Korur, F. (2021). The effects of an online teaching material integrated methods on students' science achievement, attitude and retention. *International Journal of Technology in Education (IJTE)*, 4(1), 22-45. <https://doi.org/10.46328/ijte.79>
- Yin, R. K. (2008). *Case Study Research: Design and Methods*. SAGE.
- Yin, R. K. (2010). *Qualitative Research from Start to Finish*. The Guilford Press.

ANALIZA PRIMJENE NAČELA JEDNOSTAVNOG JEZIKA U ISPITNIM PITANJIMA ZA PREDMET PRIRODA I DRUŠTVO TIJEKOM ONLINE NASTAVE U PANDEMIJSKOM VREMENU

Marija Jozipović^a, Mirjana Lenček^b i Jelena Kuvač Kraljević^c

^a Sveučilište u Zagrebu; Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet, Republika Hrvatska; marija.jozipovic.1996@gmail.com

^b Sveučilište u Zagrebu; Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet, Republika Hrvatska; mirjana.lencek@erf.unizg.hr

^c Sveučilište u Zagrebu; Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet, Republika Hrvatska; jelena.kuvac@erf.unizg.hr

Sažetak

Poučavanje je vrlo zahtjevan i složen proces, koji postaje još izazovniji kada je usmjeren prema učenicima sa specifičnim teškoćama u učenju, posebno disleksijom. Pandemija bolesti uzrokovane koronavirusom učinila je ulogu učitelja još izazovnijom, posebno u održavanju *online* nastave te pripremi materijala u *e*-obliku. Jezična složenost i kognitivna zahtjevnost te grafičko oblikovanje bitni su čimbenici koji mogu olakšati ili narušiti razumijevanje sadržaja predmeta. Te čimbenike potrebno je uvažavati u provjeri znanja, posebno u pitanjima kao dijelu materijala za poučavanje i vrednovanje. Kao ključna alatka za premošćivanje potencijalnih izazova, posebice za djecu s disleksijom, ističu se jednostavan jezik i univerzalni dizajn. Cilj je ovog rada analizirati postupke prilagodbe i prihvatljivost ispitnih materijala (*e*-ispita) za provjeru znanja učenika s disleksijom iz predmeta Priroda i društvo s obzirom na sintaktička i grafička obilježja materijala u odnosu na postojeća načela prilagodbe prema načelima jednostavnog jezika/postavkama univerzalnog dizajna. U sklopu projekta *Učenje biologije u epidemiološki prilagođenom istraživačkom okruženju* (Hrvatska zaklada za znanost, projekt IP-CORONA-2020-12-3798) učitelji i nastavnici oblikovali su zadatke iz predmeta Priroda i društvo i Biologija prilagođene za vrednovanje učenika s teškoćama koji se školuju prema redovitom programu s individualiziranim postupcima. U ovom su radu analizirani *e*-ispiti (ispitna pitanja) iz Prirode i društva od prvog do četvrtog razreda osnovne škole na razini grafičkih obilježja te na sintaktičkoj razini. Pokazalo se da je nesustavno primijenjena tek nekolicina načela za grafičko oblikovanje te da su prosječne duljine iskaza u neskladu s načelima jednostavnog jezika i obrazovnom dobi učenika za koje su namijenjeni. Dobiveni rezultati mogu pridonijeti promišljanju o učinkovitosti poučavanja

sadašnjih i budućih učitelja Prirode i društva za rad s učenicima s teškoćama i time boljim ishodom poučavanja, posebno za skupinu učenika s disleksijom. Rezultati upućuju i na potrebu za logopedom kao stručnjakom za jezične poremećaje i jezične prilagodbe u sustavu odgoja i obrazovanja.

Ključne riječi: disleksija, jednostavan jezik, jezične i grafičke prilagodbe, Priroda i društvo

Uvod

Odgoj i obrazovanje pojedinca zahtjevan je zadatak i u modernom dobu sve veći izazov. Broj istraživanja usmjerenih prema problematici poučavanja učenika s disleksijom raste, kako u svijetu tako i kod nas (Kuvač Kraljević i Peretić, 2015; Kuvač i Vancaš, 2003; Reid, 2011). Glavnina radova o učiteljskim kompetencijama ističe potrebu stjecanja dodatnih znanja, posebno onih koja se odnose na fenomenologiju disleksije, na metode i strategije poučavanja učenika s disleksijom (Fišer, 2019; Martan i sur., 2017; Ness i Southall, 2010) te ograničenja provedbe individualizacijskih postupaka koja su posljedica uvjeta rada (Dulčić i Bakota, 2008).

Osobe s disleksijom čine gotovo 10% ukupne populacije (Snowling, 2013). Obilježja toga poremećaja poput teškoća u ovladavanju tehnikom čitanja, nedostatnog razumijevanja pročitano i teškoća u pisanju (Lenček, 2012) najuočljivija su tijekom formalnog školovanja. Učenici s disleksijom imaju problema u učenju, što posljedično vodi lošijem akademskom uspjehu unatoč njihovom urednom intelektualnom i perceptivnom funkcioniranju (tzv. isključujući kriteriji, DSM-5, 2014). Disleksija je, kao specifična teškoća u učenju (u novije vrijeme za disleksiju, disgrafiju i diskalkuliju koristi se naziv **specifični poremećaj učenja**, što pridonosi jasnoći terminologije i usporedivosti sa stranom literaturom), uvrštena u Orijentacijsku listu teškoća koja je sastavni dio Pravilnika o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama (2015), no obrazovni sustav još uvijek nije dovoljno osjetljiv na potrebe učenika i studenata s disleksijom.

U Republici Hrvatskoj učenici sa specifičnim teškoćama u učenju najčešće se školuju prema redovitom programu uz individualizirane postupke

(Pravilnik o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju, čl. 3., 2015). Takav se program određuje kada učenici mogu svladavati redoviti nastavni plan i program/kurikulum bez sadržajnih ograničavanja, ali su im zbog specifičnosti u funkcioniranju potrebni individualizirani postupci kako bi dosegli ishode učenja (Lenček i sur., 2007). Takav je oblik programa za obrazovanje učenika s disleksijom znanstveno utemeljen i ima velik potencijal za praktičnu primjenu (Kuvač Kraljević i Lenček, 2016). Međutim, učitelji u praksi i sami često izvještavaju o nedostatku znanja o specifičnim teškoćama u učenju, a time i otežanom provođenju individualiziranih postupaka utemeljenih na jakim stranama učenika s disleksijom kako bi se prevladale njihove slabe strane (Fišer, 2019; Lenček i sur., 2020). Nedostatno učiteljsko poznavanje obilježja disleksije posebno se odnosi na jezičnu utemeljenost poremećaja. Jezična se utemeljenost disleksije očituje u teškoćama jezične obrade na nekim ili svim jezičnim sastavnicama: fonološkoj, morfološkoj, sintaktičkoj, semantičkoj, pa čak i pragmatičkoj (Kuvač i Vancaš, 2003). Odgovarajuću podršku učiteljima u prevladavanju nedostatnih znanja o specifičnim teškoćama u učenju mogu pružiti logopedi – stručnjaci u području komunikacije, jezika, govora, glasa, gutanja i slušanja. Upravo logopedi mogu pružiti različite oblike podrške jer poznaju specifičnosti funkcioniranja djece s disleksijom općenito i u obrazovanom kontekstu te znaju odrednice redovitog programa s individualiziranim postupcima u svim dijelovima kurikuluma – obrazovnim ishodima, učenju, poučavanju, okruženju i vrednovanju. Posebno važnu ulogu pri tome ima prilagodba govorenog i pisanog jezika primjenom načela jednostavnog jezika i postavkama univerzalnog dizajna.

Jednostavan jezik u svijetu i Hrvatskoj

Jednostavan jezik (engl. *easy language*) krovni je pojam koji obuhvaća različite varijante standardnog jezika prilagođenog u vidu sadržaja i strukture, s obzirom na kontekst (ciljnu skupinu i situaciju), a sve kako bi čitanje i razumijevanje pročitano ili slušano bili pojednostavnjeni i olakšani.

Konvencija o pravima osoba s invaliditetom (Ujedinjeni narodi, 2006, str. 8) propisuje nužnost osiguravanja pristupačnosti, kao naprimjer

„osiguravanje natpisa na Brailleovom pismu i u lako čitljivom i razumljivom obliku”, mada i dalje ostaje nedefinirano koja obilježja čine jezik lako čitljivim i/ili razumljivim. Jednostavan jezik namijenjen je osobama koje pokazuju otežano razumijevanje standardnog jezika, a služi kao sredstvo za smanjenje barijera i jednostavnije uključivanje pa prema tome nije drugačiji od Brailleovog pisma ili znakovnog jezika. Praksa vezana uz jednostavan jezik razlikuje se u zemljama Europe te se u dijelu zemalja iskorištava potencijal jednostavnog jezika u radu s osobama s disleksijom (pregled – Lindhold i Vanhatalo, 2021). Načela za prilagodbu standardnog na jednostavan jezik uključuju jezično nezavisne dijelove te neka opća i neka jezično specifična pravila, vezana uz osobitosti svakog jezika. Načela uvažavaju međujezične razlike te činjenicu da je jezična složenost uvjetovana strukturom jezika i pisma (Juola, 2008; Sinnemäki, 2011). Jezično su nezavisne prilagodbe one paratekstualne, tekstualne i grafičke prirode, dok se opće i specifične jezične prilagodbe mogu činiti na razini različitih jezičnih sastavnica (semantika, morfo(sintaksa) i pragmatika).

Hrvatska definicija jednostavnog jezika nadovezuje se na preporuke Međunarodnog saveza knjižničarskih društava i ustanova iz 2010. godine: „Jednostavan jezik jezična je prilagodba teksta koja olakšava čitanje i razumijevanje” (Lenček i Kuvač Kraljević, 2021, str. 96).

Jednostavan jezik terminološka je novost u Hrvatskoj, ali prilagodbe u skladu s njegovim načelima provode se već petnaestak godina u radu s učenicima s teškoćama u razvoju i specifičnim teškoćama u učenju. Unatoč tome jednostavan jezik nema službeni status u hrvatskom pravosuđu i obrazovanju niti drugim formalnim sustavima. Čak neki učitelji hrvatskoga i stranih jezika smatraju da jezične prilagodbe narušavaju vrijednost književnog teksta, premda je jednostavan jezik dokazano djelotvorno sredstvo individualizacije obrazovnih postupaka u radu s osobama s disleksijom (Lenček, 2008).

Znanstveni pristup jednostavnom jeziku u Hrvatskoj započeo je u okviru logopedije analizom lingvističkih i grafičkih obilježja početnica s ciljem utvrđivanja prikladnosti njihove uporabe u poučavanju različitih skupina

učenika s teškoćama u razvoju (Cvikić, 2002; Lenček i Gligora 2010; Lenček i Kuvač Kraljević, 2018; Miličić i sur., 2017). Danas je razvoj jednostavnog jezika na području Hrvatske primarno vezan uz rad s osobama sa specifičnim teškoćama u učenju, poglavito disleksijom. Razvijaju se udžbenički materijali i prilagođavaju lektirni sadržaji prema načelima jednostavnog jezika (ranije poznato pod terminom *građa lagana za čitanje*) i u tom procesu sudjeluju upravo logopedi. Premda su takvi i slični materijali primjer i okosnica za daljnju prilagodbu materijala na jednostavan jezik, njihovo postojanje nije dovoljno. Ministarstvo znanosti i obrazovanja u Pravilniku o udžbeničkom standardu te članovima stručnih povjerenstava za procjenu udžbenika i drugih obrazovnih materijala (2019) propisuje da „jezik tekstova udžbenika na svim jezičnim razinama treba biti primjeren učeniku kojemu je udžbenik namijenjen“. Slične preporuke propisane su i obrazovnim sustavima drugih država (Mithans i Ivanuš Grmek, 2020). Međutim, i dalje nedostaju znanstveno utemeljene odrednice koje bi jasnije definirale što te preporuke i propisi podrazumijevaju u okviru jezika u obrazovnim sadržajima, kako za učenike urednoga jezičnog razvoja tako i za učenike sa specifičnim teškoćama u učenju. Razina jezične složenosti treba biti u skladu s jezičnim sposobnostima ciljne skupine i njihovom obrazovnom dobi (Kotula, 2013; Gala i Ziegler, 2016), s progresivnim uvođenjem novih pojmova unutar poznatoga konteksta samog predmeta. Pitanje primjerenosti jezika udžbenika potrebno je temeljiti i na podacima o čitalačkim vještinama učenika.

Iako jednostavan jezik podrazumijeva smjernice za prilagodbu teksta, analize u ovom radu, u skladu s ciljevima istraživanja, bit će usmjerene na grafička obilježja u okviru jezično nezavisnih prilagodbi te sintaktička obilježja u okviru jezičnih prilagodbi.

Jezične prilagodbe

Jezične prilagodbe prema načelima jednostavnog jezika mogu se provesti na razini leksika, morfologije, sintakse i pragmatike.

Na razini morfosintakse savjetuje se upotreba kratkih i jednostavnijih rečenica (Maaß, 2020), odnosno skraćivanje dužih rečenica odjeljivanjem na

dvije ili više kraćih (Lenček i Kuvač Kraljević, 2021) te pojednostavnjivanje složenih struktura, primjerice umetnutih (Lenček, 2008) i relativnih rečenica (Lenček i Anđel, 2011). Preporučuje se izravno izricanje radnje (Maaß, 2020), to jest upotreba glagola umjesto glagolskih imenica (Rello i sur., 2013) te izbjegavanje negacije. Negacija je kognitivno zahtjevnija (npr. *Ne smijete hodati po travi.*) jer pročitano aktivira koncept (*hodanja po travi*) iako je on negiran. U slučaju da je negacija nužna, bolje ju je koristiti tako da glagol bude negiran česticom *ne* jer je tako i vizualno lakše uočljiva (npr. *Ne možemo ga zamijeniti.* umjesto *On je nezamjenjiv.*). Preporučuje se upotreba aktivnih umjesto pasivnih konstrukcija. Nadalje, a specifično vezano za hrvatski jezik koji dopušta veliku fleksibilnost u poretku riječi u rečenici, preporučuje se upotreba kanonskog redosljeda riječi (del Rio i sur., 2012). Naprimjer u rečenici „Iva je pojela kolač.” poštuje se kanonski redosljed (subjekt = Iva + predikat = je pojela + objekt = kolač), pa je ona jednostavnija za jezičnu obradu od rečenice „Kolač je pojela Iva.”

U obrazovnom kontekstu osobito je važno svratiti pozornost na jezičnu složenost pitanja koja se postavljanju učenicima, a osobito u procesu vrednovanja. Povratne informacije, odgovori i općenito sudjelovanje učenika u nastavi mogu bitno ovisiti o načinu postavljanja pitanja (Qashoa, 2013; Shomoossi, 2004).

Grafičke prilagodbe

Grafika teksta vrlo je važna za mlade čitatelje i one s teškoćama jer ona ne samo da olakšava čitanje teksta i razumijevanje pročitano već privlači i pomaže održati pozornost (Matheson i MacCormack, 2020; Omar i Bidin, 2015). Grafičke prilagodbe odnose se na oblikovanje i organizaciju teksta te vizualnu potporu, a rade se po principu tzv. univerzalnog dizajna (Praisler i Smith, 2011; Rao i sur., 2014), čije se postavke preklapaju s postavkama grafičkih prilagodbi jednostavnog jezika (Maaß, 2020) i u skladu su s preporukama Međunarodnog saveza knjižničarskih društava i ustanova (1997; 2010).

Ta vrsta prilagodbe podrazumijeva proširenje margina, minimalan razmak između redaka 1.5, ljevostrano poravnanje, uvlačenje početka novog

odjeljka u tekstu, odvajanje rečenica dvostrukim razmakom, započinjanje nove rečenice na početku novog retka kada je to moguće, odabir pravilne veličine i vrste fonta (minimalno 12, preporučeno 14, bez nepotrebnih crta i drugih dijelova grafema). Preporučeno je izbjegavati podcrtavanje teksta i/ili tekst u kurzivu. Najboljim fontovima smatraju se grafički jednostavni i vizualno lako uočljivi poput onih neserifskih, koje je potrebno dosljedno rabiti u cijelom tekstu. Hrvatski tim stručnjaka razvio je poseban sustav fontova – *OmoType* (Peretić i Reić, 2020) s 240 različitih fontova koji mogu biti prilagođeni individualnim potrebama osobe. Poznato je da niz čimbenika određuje složenost percepcije i motoričku izvedbe grafema (Meulenbroek i Van Galen, 1990). Osobitost koju donose fontovi *OmoType* mogućnost je prilagođavanja *decendera* i *ekstrendera*, odnosno donjih i gornjih produženja na grafemima (tzv. nožica i vratova), što ih čini jednim od tzv. promjenjivih sustava fontova (engl. *variable fonts*; Bredikhina, 2021) uporabom kojih se može ubrzati prepoznavanje grafema i dekodiranje. Osim grafičke izvedbe teksta važan je i izbor prikladnog papira – matiranog, a ne sjajnog ni prozirnog, najbolje u krem boji. U slučaju da se radi o elektroničkim sadržajima, pozadina također treba biti u krem boji, a grafemi u tamnoplavoj ili crnoj boji. Grafička organizacija teksta odnosi se također i na odjeljivanje teksta na manje cjeline, razdvajanje odjeljaka tankom crtom te upotrebu slikovnih prikaza i fotografija za vizualnu potporu čitanju teksta, pri čemu je važno mjesto i način umetanja vizualne potpore (npr. bez umetanja fotografija kojima se prekida tekst i otežava čitanje). U tu skupinu ulazi i podebljavanje ključnih riječi/informacija i negacija, što ih čini lakše opažljivima jer ta prilagodba, iako je u svojoj srži jezične prirode, ima grafičku manifestaciju.

Vizualna potpora u obliku ilustracija, fotografija, tablica, grafova i dijagrama mora se odnositi na tekst, i to u funkciji davanja dodatnih informacija, sažimanje informacija i/ili osiguravajući razumljivost dajući primjere, a ne biti prisutna isključivo u dekorativne svrhe. Naprimjer vizualna potpora može dobro poslužiti za prikazivanje apstraktnih informacija kao što su obiteljski odnosi. Sve što se dodaje treba biti primjereno i promišljeno, naprimjer odnos između fotografija mora biti jasan te razmak prikladan, a one moraju biti i primjerene, to jest ne pretjerano jednostavne i time potencijalno ponižavajuće, pa i stigmatizirajuće.

Uloga pitanja u odgoju i obrazovanju

Format pitanja osebujna je jezična tvorba koju učitelji rabe za različite namjere. U svakodnevnom poučavanju učitelji provode velik dio vremena postavljajući pitanja (Leven i Long, 1981), što ne čudi uzmu li se u obzir sve uloge koje pitanja imaju u procesu poučavanja i vrednovanja. Tako Morgan i Saxton (1991) navode da učitelji pitanjima potiču učenike da budu aktivni, uključeni u proces poučavanja te da izraze svoje ideje i misli, osiguravaju drugačija tumačenja gradiva u vršnjačkoj interakciji, dobivaju na dinamici predavanja, usmjeravaju ponašanje učenika i promišljanje o temi te vrednuju učenikovo znanje i revidiraju svoje poučavanje. Kvalitetna pitanja mogu pridonijeti boljem usvajanju i razumijevanju gradiva. Povratne informacije, odgovori i općenito sudjelovanje učenika u nastavi mogu bitno ovisiti o načinu postavljanja pitanja (Qashoa, 2013; Shomoossi, 2004). Postoji niz klasifikacija pitanja kojima se koriste učitelji (Bloom, 1956; Richards i Lockhart, 1994). Većina podjela odnosi se na kognitivnu složenost, ali zahtjevnost pitanja često je određena i jezičnom složenošću. Čak i manje kognitivno složena pitanja mogu zbog svoje jezične složenosti biti izrazito zahtjevna i učenicima urednoga jezičnog razvoja, a posebno učenicima s disleksijom. To znači da netočni odgovori na određena pitanja ne moraju nužno biti rezultat neznanja, već teškoća u jezičnom razumijevanju pitanja. Jezičnom prilagodbom pitanja osigurava se provjera traženog znanja, ali na način koji znatno manje zasićuje jezičnu obradu te daje učenicima s disleksijom priliku da pokažu svoje znanje. Posebno je to važno u nastavnom predmetu Priroda i društvo, koji je već sadržajno izrazito zahtjevan jer je specifičan po svojoj interdisciplinarnosti (obuhvaća znanja iz nekoliko znanosti: biologija, kemija, fizika, geografija, povijest, sociologija itd.), a njegovo poučavanje zahtijeva specifične i opće kompetencije vezane uz poučavanje, vrednovanje te praćenje učenika i njihovog razvoja u okviru predmeta (De Zan, 2005). Posljedično, Priroda i društvo jedan je od najzahtjevnijih predmeta u razrednoj nastavi i za učenike jer moraju ovladati ključnim pojmovima koji će im poslužiti kao temelj za usvajanje sadržaja iz prirodnih i društvenih predmeta u višim razredima osnovne škole. Stoga je nužno, zbog sadržajnog opterećenja u predmetu, voditi računa o razini jezične složenosti u poučavanju i vrednovanju svih učenika, a posebno učenika s disleksijom.

Cilj rada

Cilj je ovog rada analizirati postupke prilagodbe i prihvatljivost ispitnih materijala (*e*-ispita) za provjeru znanja učenika s disleksijom iz predmeta Priroda i društvo od prvog do četvrtog razreda. Pri tome će se posebno analizirati grafička i sintaktička obilježja ispitnih zadataka u odnosu na načela za prilagodbu materijala prema načelima jednostavnog jezika / postavkama univerzalnog dizajna. Svrha je rada na primjerima istaknuti preporuke za odgovarajuću prilagodbu nastavnog materijala za učenike s disleksijom. Na temelju teorijskih postavki, a u skladu s ciljem i svrhom istraživanja:

- a. ispitat će se je li grafički oblik ispitnog materijala iz Prirode i društva usklađen s postavkama univerzalnog dizajna/načelima grafičkih prilagodbi jednostavnog jezika te
- b. utvrditi razlika prosječne duljine iskaza (PDI)¹ u ispitnim materijalima za Prirodu i društvo od 1. do 4. razreda.

Metoda istraživanja

Materijal

Polazni materijal činili su *e*-ispiti iz Prirode i društva od prvog do četvrtog razreda osnovne škole iz jedne nastavne jedinice i rabljeni su za vrijeme *online* nastave tijekom pandemije bolesti uzrokovane koronavirusom. Ispitni materijal oblikovali su kao samostalan rad učitelji i nastavnici ($n = 55$) koji rade s učenicima s teškoćama podijeljeni u skupine prema razredima i unaprijed zadanim nastavnim jedinicama (npr. Hranidbeni lanac, Hrana i zdravlje). Svaki je ispit sadržavao po šest pitanja različitog sadržaja, opsega i vrste (zadaci zatvaranja, prepoznavanja, višestrukog odabira i otvorena pitanja).

¹ Termin „prosječna duljina iskaza“ preuzima se iz izvora „Metodologija istraživanja dječjeg jezika“, koji je 2007. godine objavljen u nakladi Slap (autori: J. Kuvač i M. Palmovič).

Postupak i obrada podataka

Sva su ispitna pitanja analizirana na razini grafičkih obilježja te na sintaktičkoj razini. Za svaki je razred izračunata prosječna duljina iskaza (PDI) u ispitnih zadacima (tekstovima, uputama i pitanjima). PDI izračunata je kao aritmetička sredina duljine iskaza u riječima posebno za ispите predviđene za svaki od četiriju razreda. U rečenicama koje traže nadopunjavanje uzete su u obzir pri računanju duljine iskaza u riječima samo napisane riječi, ali ne i one koje učenik treba nadopuniti (upisati). U rečenicama u kojima dijete treba zaokružiti točan pojam, naprimjer *Biljke proizvode šećer koristeći Sunčevu svjetlost/toplinu (zaokruži točan odgovor)*, brojale su se obje ponuđene riječi jer, iako dijete mora zaokružiti jednu, da bi uspješno riješilo zadatak, mora pročitati obje.

Statistička obrada podataka provedena je u programu *IBM SPSS Statistics* – inačici 26 (IBM, 2020), a uključila je primjenu *Kolmogorov-Smirnov* testa, jednostavnu analize varijance i analizu podataka deskriptivne statistike. Rezultati *Kolmogorov-Smirnov* testa pokazuju da distribucija rezultata na svim varijablama odgovara normalnoj ($p > 0.05$).

Rezultati

Grafička obilježja

Nijedno od ispitnih pitanja u ovom istraživanju nije u potpunosti zadovoljavalo propisane kriterije za grafičko oblikovanje jednostavno čitljivih tekstova (Maaß, 2020; Međunarodni savez knjižničarskih društava i ustanova 1997; 2010) (Tsablica 1). Ipak, tri prihvatljiva obilježja se, iako nesustavno, javljaju u pitanjima – ljevostrano poravnanje, nesesifski font *Calibri Body* i veličina fonta 12.

Tablica 1.

Usporedba preporučenih (Međunarodni savez knjižničarskih društava i saveza, 1997; 2010; postavke univerzalnog dizajna/grafičke prilagodbe prema načelima jednostavnog jezika – Praiser i Smith, 2011; Rao i sur., 2014) primijenjenih grafičkih obilježja

| Grafičko obilježje | Preporuka | Analizirani ispitni materijal |
|--|-------------|-----------------------------------|
| Veličina fonta | 12–14 | 10–14 |
| Vrsta fonta | neseifski | neseifski (<i>Calibri Body</i>) |
| Prored | 1.5 | < 1.15 |
| Poravnavanje | ljevostrano | ljevostrano |
| Usklađenost veličine i vrste fonta | + | - |
| Sustavno i svrhovito isticanje ključnih riječi | + | - |
| Uporaba kurziva | - | + |
| Jasne, svrhovite i stilski usklađene ilustracije/fotografije/shematski prikazi | + | - |

Prisutni su različiti oblici grafički neprihvatljivih oblika, kao primjerice premalen prored i premali font (grafemi), a u dijelu su ispitnih materijala vrsta i veličina fonta/grafema neusklađeni (Slika 1).

Slika 1.

Zadatak 6. iz ispita za prvi razred

6. ZAŠTO PTICE SELICE U JESEN SELE U TOPLIJE KRAJEVE?

Zaokruži točan odgovor

- A. ZATO ŠTO IM JE HLADNO.
- B. ZATO ŠTO MORAJU NAUČITI LETJETI.
- C. ZATO ŠTO NE ZNAJU IZGRADITI GNIJEZDO.
- D. ZATO ŠTO NEMAJU DOVOLJNO HRANE.

Ključne riječi i informacije samo su u nekim sadržajima označene (podebljane) svrhovito, no uglavnom bez jasnih uočavanja važnosti pojedinih dijelova i bez stvarne sustavnosti. Primjeri: na slikama 2, 3, 4 i 5 podebljana

su pitanja, no nije podebljana uputa koja kazuje kako riješiti zadatak, nisu podebljani ponuđeni odabiri (a, b, c, d) ni negacije. Nisu dostatno odijeljeni odgovori od same upute i zadatka (Slika 5).

Slika 2.

Zadatak 2. iz ispita za prvi razred

2. KOJU HRANU TREBA TINO JESTI DA MOŽE DOBRO VESLATI?
RAZVRSTAJ SLIKE NA KOJIMA JE PRIKAZANA HRANA.



A **B** **C** **D** **E**

Izvor slike: pixabay

HRANA KOJU TREBA ČESTO JESTI PRIKAZUJU SLIKE OZNAČENE SLOVOM:

HRANU KOJU TREBA RIJETKO JESTI PRIKAZUJU SLIKE OZNAČENE SLOVOM:
_____.

Slika 3.

Zadatak 1. iz ispita za prvi razred

TINO SVAKI DAN ZDRAVO JEDE I MARLJIVO TRENIRA VESLANJE.
POSLIJE ŠKOLE IGRA SE S AUTIČEM NA AUTO STAZI.



Izvor slike: www.pixabay.com

**1. ODAKLE ENERGIJU ZA KRETANJE DOBIVA TINOV AUTIĆ,
A ODAKLE TINO? POVEŽI POJMOVE.**

| | |
|-------|----------|
| TINO | BATERIJE |
| AUTIĆ | HRANA |

Slika 4.

Zadatak 1.1. iz ispita za drugi razred

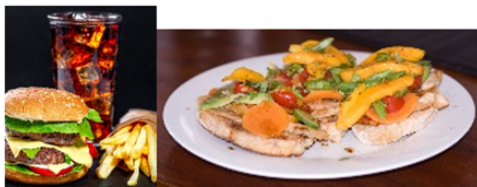
1. Nije svaka hrana koju jedemo jednako vrijedna za naše zdravlje. Zbog toga trebamo paziti što i koliko jedemo.

1.1. Tin je učenik drugoga razreda i voli igrati igrice na računalo nakon nastave.

Fran nakon nastave ide na plivanje koje trenira već dvije godine.

Tin je za ručak jeo hamburger i pržene krumpiriće te popio čašu gaziranog pića.

Fran je jeo juhu, pileći odrezak i povrće, a pio je vodu.



Izvor slika: Creative Commons (lijevo: "Unhealthy food concept-hamburger, Cola with ice cubes and fried artefjel on black background" by wuestenigel is licensed under CC BY 2.0; desno: "Healthy lunch snack" by Schilling 2 is licensed under CC BY-ND 2.0)

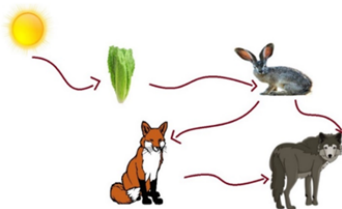
Zaokruži slovo ispred točne tvrdnje o hrani koju jedu Tin i Fran:

- A. Tin jede nezdravu hranu od koje njegovo tijelo dobiva malo energije.
- B. Tin jede nezdravu hranu, od koje njegovo tijelo dobiva puno energije, ali malo sastojaka potrebnih za pravilan rast i razvoj.
- C. Fran jede nezdravu hranu od koje njegovo tijelo dobiva odgovarajuću količinu energije.
- D. Fran jede zdravu hranu, ali njegovo tijelo od te hrane ne dobiva energiju.

Slika 5.

Zadatak 1.3. iz ispita za treći razred

1.3. Dječak Martin živi na selu. Njegov otac je lovac pa Martin s njim rado šeta po šumi. Već neko vrijeme primjećuju veliki broj zečeva u šumi. Martin je pitao oca što može biti uzrok tolikom povećanju broja zečeva. Otac je objasnio Martinu kako je zec dio hranidbenog lanca te su zajedno nacrtali kako izgleda jedan hranidbeni lanac. Prouči skicu i pomozí Martinu pronaći pravi odgovor.



Što bi mogao biti uzrok povećanja broja zečeva? Zaokruži točan odgovor:





- A. Stanište ima dovoljno biljne hrane, nema lisica i ima vukova.
- B. Stanište ima dovoljno biljne hrane, ima lisica, ima vukova.
- C. Stanište ima dovoljno biljne hrane, nema lisica, nema vukova.
- D. Stanište nema dovoljno biljne hrane, nema lisica, nema vukova.

Ako ključne informacije i jesu istaknute podebljavanjem, na mjestima je to učinjeno uz kombinaciju s kurzivom, što ne pridonosi lakšoj percepciji, već je otežava (Slika 6). U slučajevima kada je ključna informacija istaknuta (naprimjer ponuđeni odgovori u odnosu na ostatak rečenice), to nije sustavno upotrijebljena prilagodba u svim razredima (Slika 7 u odnosu na Sliku 8).

Slika 6.

Zadatak 5. iz ispita za prvi razred

5. PROMOTRITE SLIKE PTICA I PRISJETITE SE KOJE OD NJIH SU PTICE SELICE, A KOJE STANARICE.

Izvor slike: <https://flickr.com/>

U DESNOM STUPCU **ZAOKRUŽI TOČNO** PORED REČENICA KOJE SU TOČNE ILI **NETOČNO** PORED REČENICA KOJE SU NETOČNE.

| | |
|--|-----------------|
| SLIKA A PRIKAŽUJE VRAPCA, KOJI JE PTICA STANARICA. | TOČNO - NETOČNO |
| SLIKA B PRIKAŽUJE LASTAVICU, KOJA JE PTICA SELICA. | TOČNO - NETOČNO |
| SLIKA C PRIKAŽUJE GALEBA, KOJI JE PTICA STANARICA. | TOČNO - NETOČNO |
| SLIKA D PRIKAŽUJE RODU, KOJA JE PTICA SELICA. | TOČNO - NETOČNO |

Slika 7.

Zadatak 1.1. iz ispita za treći razred

1.1. Dopuni rečenice odgovarajućim pojmovima kako bi tvrdnje o energiji u prirodi bile točne.

Biljke proizvode šećer koristeći Sunčevu **svjetlost/toplinu** (zaokruži točan odgovor). Taj šećer osnovna je hrana životinjama i ljudima.

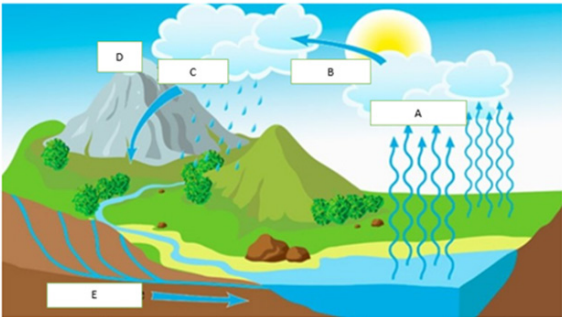
Kada dijete pojede hranu, unese u tijelo određenu količinu energije. U tijelu djece ta se energija pretvara u **svjetlost/toplinu** (zaokruži točan odgovor) i **energiju kretanja/električnu energiju** (zaokruži točan odgovor).

Djeca koja trče i igraju se trebaju **manje/više** (zaokruži točan odgovor) energije od onih koji sjede.

Slika 8.

Zadatak 1.2. iz ispita za četvrti razred

1.2. U prirodi voda neprestano kruži. Za kruženje vode potrebna je određena količina energije. Temperatura je mjera zagrijanosti tijela pa tako i zraka koji nas okružuje.



<https://sites.google.com/site/vodaizvorzivota1/kruzenje-vode-u-prirodi>

Upotpuni rečenice tako da zaokružiš točan odgovor između ponuđenih odgovora.

Sunčeva _____ (svjetlost / toplina) pokreće prijelaz vode iz tekućeg stanja u _____ (čvrsto / plinovito), što je označeno slovom ____ (A / B / C / D).

Iz oblaka mogu padati različite padaline. Na mjestu označenim slovom C pada kiša, jer je temperatura _____ (viša od 0 °C / 0 °C / niža od 0 °C),

a na mjestu označenim slovom D pada snijeg, jer je temperatura _____ (viša od 0 °C / 0 °C / niža od 0 °C).

Učestala je nasumična upotreba kurziva (u dijelu pitanja i/ili uputa, Slika 9).

Slika 9.

Zadatak 1. iz ispita za treći razred

1. Ljudima je potrebna energija za obavljanje svakodnevnih aktivnosti. Djeci za igru, učenje, vožnju bicikla, itd. Energiju dobivaju hranom kako je prikazano na crtežu. Obrati pozornost na sve detalje, počevši od Sunca koje je izvor energije.



Izvor slike: www.pixabay.com

Ilustracije i fotografije nisu dovoljno jasne (neizoštrene su, a to otežava percepciju, Slika 2), sadrže tekst (Slika 2) ili mrežne izvore na engleskom jeziku, što odvlači pozornost (Slike 2, 4, 5, 6, 8, 9 i 10), objekti nisu dovoljno odvojeni jedni od drugih (Slika 10). Postoje slike koje ne pomažu rješavanju zadatka (Slike 3 i 4), neke su redundantne, neusklađene s tekstom pitanja ili sadrže suvišan tekst, nevažan za pitanje (npr. „Dječak Martin živi na selu. Njegov otac je lovac pa Martin s njim rado šeta po šumi“). U zadatku sa Slike 3 spominje se samo jedno dijete, a na fotografiji ih je troje te iz nje nije vidljivo da se radi o autiću na električno upravljanje (niti je vidljiva električna žica ili daljinski upravljač), što je sadržaj pitanja i traženi odgovor. Umjesto stvarnih fotografija često su umetnute ilustracije koje nisu reprezentativne u našoj kulturi (naprimjer upitno je hoće li dijete prepoznati čašu *kole* ili puricu (Slika 10). Konačno, unutar ispita miješaju se različite vrste vizualne podrške, u smislu nesustavne upotrebe fotografija i ilustracija.

Slika 10.

Zadatak 1.2. iz ispita za drugi razred

**1.2. Goga jede raznoliku hranu punu voća i povrća, a njen prijatelj Marin hranu s manje vrijednih hranjivih sastojaka.
Koju hranu jede Goga, a koju Marin? Poveži sličicu hrane s imenom prijatelja koji jede takvu hranu.**

Izvor slike: www.nixabay.com

Shematski prikazi nejasno su ili čak netočno oblikovani (Slike 5 i 9). Iz prikaza na Slici 5 zbog usmjerenja strelica čini se da se zečevi hrane lisicama i vukovima, a lisice vukovima, što može omesti dijete i uputiti ga na pogrešan odgovor čak i kad ono zna činjenice. Iz shematskog prikaza na Slici 9 nije jasno da prikazano dijete dobiva energiju za igru, već se čini da se radi o nekoliko

različite djece, a tekst zadatka nedostatno povezuje izvor energije i djecu. Prikazane i opisane fotografije, ilustracije i shematski prikazi nisu prikladna vizualna potpora te čak mogu otežati obradu i ometati čitanje (Badzakova-Trajkov i sur., 2005).

Prosječna duljina iskaza

Za testiranje razlika između duljina iskaza u rečenicama iz ispitnog materijala od 1. do 4. razreda upotrijebljena je jednostavna analiza varijance. Pronađena je statistički značajna razlika u duljinama iskaza među razredima ($F = 3.581$, $df = 3$, $p < 0.05$, $\eta_p^2 = 0.6627$). Primjenom testa *Post Hoc Sheffe* utvrđeno je da statistički značajna razlika postoji samo između duljine iskaza u ispitima za prvi i četvrti razred ($p < 0.05$). Podaci deskriptivne statistike za varijablu *Duljina iskaza* nalaze se u Tablici 2.

Tablica 2.

Podaci deskriptivne statistike za varijablu Duljina iskaza u riječima

| RAZRED | DULJINA ISKAZA U RIJEČIMA | | | |
|--------|---------------------------|------|-----|-----|
| | M (PDI) | SD | min | max |
| 1. | 8.25 | 4.20 | 2 | 20 |
| 2. | 11.79 | 5.80 | 3 | 28 |
| 3. | 12.18 | 5.65 | 5 | 36 |
| 4. | 12.49 | 6.72 | 4 | 35 |

Iz podataka deskriptivne statistike vidljivo je da su ispiti zasićeni iznimno dugim rečenicama koje već u trećem razredu sežu do čak 36 riječi (naprimjer: „Ana je puno saznala o prilagodbaama tijela životinja na životne uvjete i dala je imena divljim životinjama koje susreće blizu kuće, tako da se ime životinje može saznati samo ako poznaješ i njezine prilagodbe na okoliš.”). Suprotno tome samo su upute tehničke prirode poput „Poveži pojmove” ili „Zaokruži točan odgovor” kraće jednostavne rečenice.

Rasprava

Kolegij koji uključuje metodiku poučavanja Prirode i društva među najzahtjevnijima je na učiteljskom studiju (Čurić i sur., 2014). Svjesnost potrebe unaprjeđenja nastave početak je prepoznavanja mogućih slabosti nastavne prakse (Palekčić, 2008) te na tom tragu postoje istraživanja čiji rezultati svjedoče o tome da učitelji osjećaju manjak kompetencije za provođenje nastave iz prirodoslovnih predmeta u radu s darovitim učenicima i/ili učenicima koji se školuju po redovitom programu s individualiziranim pristupom (Letina, 2013).

Cilj je ovog rada bio analizirati postupke prilagodbe i prihvatljivost ispitnih materijala za provjeru znanja iz predmeta Priroda i društvo za učenike s disleksijom. Analizirana su grafička i sintaktička obilježja ispitnog materijala (*e-ispita*), i to u odnosu na postojeća načela za prilagodbu materijala prema načelima jednostavnog jezika.

U analiziranim ispitnim materijalima (*e-ispitima*) iz Predmeta priroda i društvo pokazalo se da su, vezano uz grafička obilježja materijala, primijenjena (iako nesustavno) tek tri osnovna načela jednostavnog jezika/postavke univerzalnog dizajna – vrsta i veličina fonta te ljevostrano poravnanje teksta. Dakle, većina načela i postavki ipak nije uvažena pri grafičkom oblikovanju ispitnih materijala (*e-ispita*) za predmet Priroda i društvo od prvog do četvrtog razreda.

S obzirom na to da učenici s porastom kronološke i obrazovne dobi mogu obraditi duže cjeline, moglo se očekivati da će se prosječna duljina iskaza u ispitnom materijalu povećavati iz razreda u razred. Međutim, primjenom jednostavne analize varijance, pronađena je samo statistički značajna razlika u duljini iskaza između ispita za prvi i četvrti razred osnovne škole, iako je na podacima deskriptivne statistike ipak primijećen trend porasta duljine iskaza iz nižih prema višim razredima.

Valja istaknuti nerazmjer između zadataka u pisanoj građi za poučavanje te onoga što se od djeteta zahtijeva pri vrednovanju. Naprimjer

u Školskom korpusu pisanog jezika (RiDDys; Kuvač Kraljević i Lenček, 2020), prosječna duljina iskaza daleko je manja nego u materijalima u ovom istraživanju ($PDI_{\text{prvi}} = 5.40$, $PDI_{\text{drugi}} = 5.60$, $PDI_{\text{treći}} = 7.70$, $PDI_{\text{četvrti}} = 7.23$). Do sličnih su spoznaja o nerazmjeru poučavanja i vrednovanja došli i Borić i Škugor (2011) te Borić i sur. (2015) pokazavši da su u udžbenicima najzastupljenija pitanja koja, prema Bloom (1956), potiču najniže razine kognitivnih procesa i znanja (zapamćivanje i činjenično znanje), dok se s druge strane pri provjeri znanja od djeteta očekuje da zna, razumije, analizira i sintetizira te vrednuje i primjeni naučeno (Eisner, 2000). Valja promišljati i o tome da ispiti koji obuhvaćaju sadržaj iz samo jedne nastavne jedinice dovode do toga da učenici rascjepkano uče nastavni sadržaj, što isključuje primjenu načela cjelovitosti neophodnog za spoznavanje jedinstva i neodjeljivosti pojava u prirodi i društvu. Nužno je uskladiti ono čemu su djeca izložena s načinima propitivanja i vrednovanja, odnosno ujednačiti poučavanje i ispitivanje (Popovic i sur., 2006).

Dobiveni rezultati upućuju na problem u sustavu odgoja i obrazovanja. Ispiti koji su u teoriji prilagođeni za učenike s teškoćama (npr. disleksijom) koji se školuju po redovitom programu uz individualizirane postupke nisu u skladu s principima jednostavnog jezika i postavkama univerzalnog dizajna te time zapravo ne mogu pružiti stvarnu podršku u odgojno-obrazovnom procesu.

Ipak, pri interpretaciji rezultata valja na umu imati i ograničenja ovog istraživanja. Ispitni materijali korišteni u ovom istraživanju sadržavali su relativno uzak set pitanja za analizu (po šest pitanja) te su bili ograničeni na samo jednu nastavnu jedinicu (tematsku cjelinu), čime nisu reprezentativni za cjelokupni sadržaj nastave iz predmeta Priroda i društvo. S obzirom na to da je ispit za svaki razred rađen na različitim tematskim jedinicama, usporedivost je među razredima otežana jer će sadržaj neupitno djelomično odrediti i strukturu ispita. Vezano uz populaciju za koju su prilagodbe namijenjene, učitelji su instruirani da ispite prilagode za djecu s teškoćama općenito. Međutim, ta je skupina izrazito heterogena i uključuje djecu s različitim potrebama za prilagodbama, među kojima neće sve odgovarati

ili jednostavno neće biti nužne svima. Nadalje, korisnici ciljane populacije najbolji su procjenjivači učinjenih prilagodbi (Lindhold i Vanhatalo, 2021; Maaß, 2020). No, ovo istraživanje nije uključilo analizu odgovora koje su učenici s disleksijom davali na ispitima ni njihove povratne informacije (dojmove i mišljenja) o ispitima. Također, u sklopu ovog istraživanja analizirana su samo grafička i sintaktička obilježja materijala, a ne sva jezično nezavisna i jezična obilježja o kojima ovisi pristupačnost materijala i time u konačnici i izvedba te postignuće djece na ispitima.

Konačno, obrazovna implikacija dobivenih rezultata ovog rada leži u nužnosti promišljanja o učinkovitosti poučavanja sadašnjih i budućih učitelja o osobitostima rada s učenicima s teškoćama i boljim ishodima poučavanja (Škugor, 2015), posebno za skupinu učenika s disleksijom. Biti kompetentan ne znači samo usvojiti znanja u nekom području, već biti sposoban djelovati u odnosu na njih s obzirom na okruženje u kojem se ostvaruju. Vodeći se tom premisom, logično je istaknuti potrebu za cjeloživotnim učenjem, odnosno osobnim i profesionalnim razvojem učitelja (Zrilić, 2019), pogotovo u radu s učenicima s različitim vrstama teškoća u razvoju. Iznimno je važna i suradnička podrška. U tom pogledu, stručni suradnici logopedi mogu pružiti adekvatnu podršku učiteljima u prevladavanju nedostatnih znanja o specifičnim teškoćama u učenju. Logoped ima temeljna znanja o fenomenologiji disleksije i o nizu drugih poremećaja utemeljenih u jeziku, govoru i komunikaciji, poznaje potrebe te populacije djece i posjeduje znanja o tome kako na te potrebe odgovoriti. Stoga logoped, prilagođavajući metode poučavanja i učenja, ne samo u području prirodoslovnih predmeta nego i svih ostalih, može osigurati premošćivanje različitih barijera između učitelja i djeteta s ciljem da dijete dostigne obrazovne ishode. Jedna od važnih i istaknutih logopedskih kompetencija zasigurno je vladanje načelima jednostavnog jezika i principima univerzalnog dizajna, posebno u dijelu jezične prilagodbe kao nužnog predujeta za dostizanje razumijevanja sadržaja kod djece s disleksijom.

Zaključak

Prilagodbe u radu učitelja s učenicima s teškoćama u učenju trebaju uključivati primjenu pravila jednostavnog jezika koji osim prevođenja i prilagodbe jezičnih iskaza te njihova pojednostavnjivanja, posebno na razini (morfo)sintaktičke i semantičke obrade, uključuje i primjenu pravila grafičkog oblikovanja teksta. Korištenje jednostavnog jezika osigurava pristupačnost sadržaja i mogućnosti njihova razumijevanja, a što je svrha procesa poučavanja i učenja. Time se učenicima s disleksijom primjenom jednostavnog jezika za potrebe oblikovanja prilagodbi prema odrednicama individualiziranog programa osigurava jezično pojednostavnjivanje koje ipak uvažava razine kognitivne zahtjevnosti sadržaja (pitanja). Prilagodba na jednostavan jezik ne smije odstupati od izvornog teksta, odnosno ne smije imati pretjerano jezično pojednostavnjene iskaze (na razini nižoj od one koja je potrebna korisniku i/ili koja je dobno neodgovarajuća), neprimjereno vizualno pojednostavnjene prikaze i slične prilagodbe koje bi mogle rezultirati stigmatizacijom. U osiguravanju kvalitetne primjene jednostavnog jezika važnu ulogu ima logoped – stručni suradnik u obrazovnom sustavu koji ima znanja za prilagodbu materijala na jednostavan jezik. Prilagodba na jednostavan jezik polazi od obilježja i potreba ciljane populacije te se usmjerava i na podršku učitelju u procesu poučavanja djece s disleksijom.

Napomena: Ovaj rad sufinancirala je Hrvatska zaklada za znanost projektom u sklopu projekta *Učenje biologije u epidemiološki prilagođenom istraživačkom okruženju* (Hrvatska zaklada za znanost, projekt IP-CORONA-2020-12-3798).

Literatura

- Badzakova-Trajkov, G., Hamm, J. P. i Waldie, K. E. (2005). The effects of redundant stimuli on visuospatial processing in developmental dyslexia. *Neuropsychologia*, 43(3), 473-478.
- Bloom, B. S. (1956). *The Cognitive Domain*. David McKay Co., Inc.
- Borić, E. i Škugor, A. (2013). Analiza pitanja u udžbenicima i radnim bilježnicama Prirode i društva prema obrazovnim prema obrazovnim ishodima. *Napredak: Časopis za interdisciplinarna istraživanja u odgoju i obrazovanju*, 154, 201-218.
- Borić, E., Škugor, A. i Borić, I. (2015). Analiza dimenzija kognitivnih procesa i dimenzija znanja u udžbenicima i radnim bilježnicama Prirode i društva. *Napredak: Časopis za interdisciplinarna istraživanja u odgoju i obrazovanju*, 156(3), 283-296.

- Bredikhina, L. (2021). Variable Fonts from Pioneer Perspectives. U J. É. Pelet., A. Mesquita, P. Silva, i L. Oliveira (Ur.), *Handbook of Research on User Experience in Web 2.0 Technologies and Its Impact on Universities and Businesses* (str. 55-72). Business & Management Books.
- Cvikić, L. (2002). Pretpostavljeno i očekivano jezično znanje prvašića. U I. Vodopija (Ur.), *Dijete i jezik danas* (str. 55-73). Sveučilište J. J. Strossmayera – Visoka učiteljska škola u Osijeku.
- Čurić, A., Piršl, E. i Anđić, D. (2014). Osposobljavanje učitelja za poučavanje prirodnih znanosti u Hrvatskoj i Danskoj: Usporedna analiza. *Acta Iadertina*, 10, 11-23.
- del Río, D., López-Higes, R., Aragonese, M. i Teresa, M. (2012). Canonical word order and interference-based integration costs during sentence comprehension: The case of Spanish subject- and object-relative clauses. *The Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 65(11), 2108-2128.
- De Zan, I. (2005). *Metodika nastave prirode i društva*. Školska knjiga.
- DSM-5 Dijagnostički i statistički priručnik za duševne poremećaje* (2014). Naklada Slap.
- Dulčić, A. i Bakota, K. (2008). Stavovi učitelja povijesti redovnih osnovnih škola prema integriranim učenicima oštećena sluha i učenicima s poremećajima govorno - jezične komunikacije te specifičnim teškoćama u učenju. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 44(2), 32-50.
- Eisner, E. W. (2000). *Benjamin Bloom. Prospects: the quarterly review of comparative education*. International Bureau of Education.
- Fišer, Z. (2019). *Kompetencije budućih i sadašnjih nastavnika stranih jezika u hrvatskim školama za poučavanje učenika s disleksijom*. [Neobjavljeni doktorski rad]. Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
- Gala, N. i Ziegler, J. (2016). Reducing lexical complexity as a tool to increase text accessibility for children with dyslexia. U D. Brunato, F. Dell'Orletta, G. Venturi, T. François, P. Blache (Ur.), *Proceedings of the Workshop on Computational Linguistics for Linguistic Complexity* (str. 59-66). The COLING 2016 Organizing Committee.
- IBM Corp (2019). *IBM SPSS Statistics for Windows, Version 26.0*. IBM Corp.
- Juola. P. (2008). Assessing linguistic complexity. U M. Miestamo, K. Sinnemäki i F. Karlsson (Ur.), *Typology, contact, change* (str. 89-108). Sveučilište u Helsinkiju.
- Kotula, A. W. (2013). Matching Readers to Instructional Materials: The Use of Classic Readability Measures for Students with Language Learning Disabilities and Dyslexia. *Topics in Language Disorders*, 23(3), 190-203.
- Kuvač Kraljević, J. i Lenček, M. (2016). Specifične teškoće učenja: kako poučavati da bi učenje bilo uspješno? U I. Jugović (Ur.), *Knjiga sažetaka: 3. Dani obrazovnih znanosti – Obrazovne promjene: izazovi i očekivanja* (str. 70-71). Sveučilište u Zagrebu.
- Kuvač Kraljević, J. i Lenček (2020). *Školski korpus pisanog jezika – RiDDys*. Neobjavljeni korpus. Edukacijsko – rehabilitacijski fakultet i Naklada Slap.
- Kuvač Kraljević, J. i Peretić, M. (2015). Obrazovanje djece s jezičnim teškoćama. U J. Kuvač Kraljević (Ur.), *Priručnik za prepoznavanje i obrazovanje djece s jezičnim teškoćama* (str. 114-126). Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
- Kuvač, J. i Vancas, M. (2003). Učiteljska uloga i znanje - ključ uspješnog rada. U M. Kovačević i D. Pavličević-Franić (Ur.), *Komunikacijska kompetencija u višejezičnoj sredini* (str. 64-72). Naklada Slap.
- Lenček, M. (2008). *Disleksija/Što je lakše za čitati/Obilježja materijala lakših za čitanje*. Centar za rehabilitaciju ERF-a i Ministarstvo obitelji, branitelja i međugeneracijske solidarnosti.
- Lenček, M. (2012). Studenti s disleksijom. U L. Kiš Glavaš (Ur.), *Opće smjernice*. Sveučilište u Zagrebu.
- Lenček, M. i Anđel, M. (2011). Dyslexia in Croatian – some specific features with respect to spoken and written language. *Proceeding: Learning Disabilities at School: Research and Education. Locarno: Departemnt Formation and Learning (DFA)*.
- Lenček, M., Blaži, D. i Ivšac, J. (2007). Specifične teškoće učenja: osvrt na probleme u jeziku, čitanju i pisanju. *Magistra Iadertina*, 2(2), 107-119.
- Lenček, M., i Gligora, J. (2010). U početku bijaše riječ: o početnicama čitanju. *Logopedija*, 2(1), 36-44.

- Lenček, M., Ivšac Pavliša, J. i Kolundžić, Z. (2020). Disleksija u Hrvatskoj: Utječe li mišljenje javnosti na kvalitetu života? *XI Međunarodna konferencija – Unapređenje kvalitete života djece i mladih* (str. 497-510). BiH.
- Lenček, M. i Kuvač Kraljević, J. (2018). Language in primers – how different they are? Predavanje održano na *1st Literacy Summit: practice x science x technology*. Porto, Portugal, 1. - 3.11.2018.
- Lenček, M. i Kuvač Kraljević, J. (2021). Easy Language in Croatia. U C. Lindold i U. Vanhatalo (Ur.), *Easy language in Europe*. Frank and Timme.
- Letina, A. (2013). Kompetencija učitelja primarnog obrazovanja za djelotvornu organizaciju i izvođenje nastave prirode i društva. *Život i škola*, 59(29), 341-356.
- Leven, T. i Long, R. (1981). *Effective Instruction*. Association for Supervision and Curriculum Development.
- Lindhold, C. i Vanhatalo, U. (2021). *Easy language in Europe*. Frank and Timme.
- Maaß, C. (2020). *Easy Language – Plain Language – Easy Language Plus. Balancing Comprehensibility and Acceptability*. Frank & Timme.
- Martan, V., Skočić Mihić, S. i Matošević, A. (2017). Učiteljski stavovi o poučavanju učenika s disleksijom. *Croatian Journal of Education: Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje*, 19(3), 75-97. <https://doi.org/10.15516/cje.v19i0.2704>
- Matheson, I. A. i MacCormack, J. (2020). Avoiding left-to-right, top-to-bottom: An examination of high school students' executive functioning skills and strategies for reading non-linear graphic text. *Reading Psychology*, 42(1), 1-21. <https://doi.org/10.1080/02702711.2020.1837313>
- Međunarodni savez knjižničarskih društava i ustanova – IFLA (1997). Guidelines for Easy-to-read Material. U B. I. Tronbacke (Ur.), *IFLA Professional Reports 54*. International Federation of Library Associations and Institutions.
- Međunarodni savez knjižničarskih društava i ustanova – IFLA (2010). Guidelines for Easy-to-Read Materials (2010). U M. Nomura, G. Skat Nielsen, i B. Tronbacke IFLA Professional Reports (Ur.), *Library Services to People with Special Needs Section*. Međunarodni savez knjižničarskih društava i ustanova – IFLA. <https://www.ifla.org/files/assets/hq/publications/professional-report/120.pdf>
- Meulenbroek, R. G. J. i Van Galen, G. P. (1990). Perceptual-Motor Complexity of Printed and Cursive Letters. *The Journal of Experimental Education*, 58(2), 95-110.
- Miličić, S., Kuvač Kraljević, J. i Lenček, M. (2017). Leksička analiza početnica. *Logopedija* 7(1), 30-37. <https://doi.org/10.31299/log.7.1.5>
- Mithans, M. i Ivanuš Grmek, M. (2020). The use of textbooks in the teaching learning process. U S. Dubovicki i T. Topolovčan (Ur.), *New horizons in subject-specific education research aspects of subject-specific didactics* (str. 201-227). Sveučilište u Mariboru. <https://doi.org/10.18690/978-961-286-358-6>
- Morgan, N. i Saxton, J. (1991). *Teaching, Questioning and Learning*. Routledge.
- Ness, M. K. i Southall, G. (2010). Preservice teachers' knowledge of and beliefs about dyslexia. *Journal of Reading Education*, 36(1), 36-43.
- Omar, S. i Bidin, A. (2015). The Impact of Multimedia Graphic and Text with Autistic Learners in Reading. *Universal Journal of Educational Research* 3(12), 989-996.
- Palekčić, M. (2008). Uspješnost i/ili učinkovitost obrazovanja nastavnika. *Odgajne znanosti*, 10(2), 403-423.
- Peretić, M. i Reić, P. (2020). Omoguru – prilagodba teksta na novim medijima. *EDL – Predavanje održano za Europski dan logopedije 2020: Poremećaji čitanja i pisanja – nove tehnologije i novi pristupi*. Zagreb, Hrvatska, 6.3.2022.
- Popović, C., Mortiboys, A. i Eland, J. (2006). *Guide to Learning Outcomes*. UCE.
- Praiser, W. F. E. i Smith, K. H. (2011). *Universal design handbook*. McGraw Hill.
- Pravilnik o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama* (2015). Ministarstvo znanost i obrazovanja.

- Pravilnik o udžbeničkom standardu te članovima stručnih povjerenstava za procjenu udžbenika i drugih obrazovnih materijala* (2015). Ministarstvo znanosti i obrazovanja.
- Rao, K., Ok, M. W. i Bryant, B. R. (2014). A Review of Research on Universal Design Educational Models. *Remedial and Special Education, 35*(3), 153–166.
- Reid, G. i Green, S. (2011). *100+ Ideas for Supporting Children with Dyslexia – 2nd edition*. Bloomsbury Academic.
- Rello, L., Baeza-Yates, R. i Saggion, H. (2013). The Impact of Lexical Simplification by Verbal Paraphrases for People with and without Dyslexia. *Lecture Notes in Computer Science, 501*–512. https://doi.org/10.1007/978-3-642-37256-8_41
- Richards, J. C. i Lockhart, C. (1994). *Reflective Teaching in Second Language Classrooms*. Cambridge University Press.
- Qashoa, S. H. (2013). Effects of teacher question types and syntactic structures on EFL classroom interaction. *The international journal of social sciences, 7*(1), 52–62.
- Sinnemäki, K. (2011). *Language universals and linguistic complexity: Three case studies in core argument marking* [Doktorski rad]. Sveučilište u Helsinkiju.
- Shomoossi, N. (2004). The effect of teachers' questioning behavior on EFL classroom interaction: a classroom research study. *The Reading Matrix, 4*(2), 96–104.
- Snowling M. J. (2013). Early identification and interventions for dyslexia: a contemporary view. *Journal of research in special educational needs: JORSEN, 13*(1), 7–14. <https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2012.01262.x>
- Škugor, A. (2015). Procjena samoeфикаsnosti poučavanja prirode i društva studenata budućih učitelja primarnoga obrazovanja. *Školski vjesnik: časopis za pedagogijsku teoriju i praksu, 64*(4), 621–646.
- Ujedinjeni narodi (2006). *Konvencija o pravima osoba s invaliditetom*. Ujedinjeni narodi. <https://www.un.org/development/desa/disabilities/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities-2.html>
- Zrilić, S. (2019). Kompetencije u suvremenoj školi – potrebe prakse iz perspektive učitelja. *Rasprave i članci, 68*(2), 400–412.

UPOTREBA DIGITALNIH MEDIJA U NASTAVI NA DALJINU TIJEKOM PANDEMIJE BOLESTI COVID-19

Ines Blažević^a i Monika Dragun^b

^a*Sveučilište u Splitu, Filozofski fakultet, Republika Hrvatska,
iblazevic@ffst.hr*

^b*Split, Republika Hrvatska, dragun.monika@gmail.com*

Sažetak

Pojava pandemije bolesti Covid-19 i prelazak organizacije nastave na daljinu donijeli su brojne izazove odgojno-obrazovnom sustavu, a posebno učiteljima i učenicima. Uz fizičku razdvojenost najveća je promjena bila snalaženje u učenju i poučavanju u virtualnom okruženju, što je tražilo razvijenu digitalnu kompetenciju učitelja i učenika. Pomoć u organizaciji nastave na daljinu mogla se pronaći u mnogobrojnim digitalnim medijima koji su postojali i prije pojave pandemije bolesti Covid-19, ali i onima koji su se razvijali tijekom pandemije. S ciljem utvrđivanja koji su se digitalni i komunikacijski alati upotrebljavali u nastavi na daljinu tijekom pandemije, kao i utvrđivanja razine digitalne kompetencije učitelja i učenika, provedeno je empirijsko istraživanje. Istraživanje je provedeno pomoću *Google* obrasca korištenjem anketnim upitnicima za učitelje i učenike. Sudionici istraživanja bili su 115 učitelja i 109 učenika predmetne nastave osnovnih škola. Rezultati istraživanja ukazuju na mnogobrojne digitalne i komunikacijske alate kojima su se ispitanici koristili, ali i znatan broj onih kojima se još uvijek ne koriste. Također, ukazuju na razlike u procjenama digitalne kompetencije za upotrebu digitalnih medija učitelja i učenika. Dobiveni rezultati istraživanja mogu poslužiti učiteljima i kreatorima programa stručnoga usavršavanja učitelja kako bi dobili uvid u mnogobrojne mogućnosti upotrebe digitalnih medija u nastavi te kako bi učitelje potakli na korištenje onih manje popularnih, a sve s ciljem unaprjeđenja nastavnog procesa. Znanstvenicima i nastavnicima učiteljskih studija mogu poslužiti kao poticaj za daljnja istraživanja, ali i kao smjernice za daljnje osuvremenjivanje studijskih programa te osposobljavanja budućih učitelja.

Ključne riječi: digitalna kompetencija; digitalni mediji; nastava na daljinu; pandemija bolesti Covid-19

Uvod

Život u 21. stoljeću obilježen je tehnološkim napretkom, zbog čega je razvijanje digitalnih kompetencija neophodno i neizbježno, posebno u odgojno-obrazovnom sustavu. Pojavom pandemije bolesti Covid-19 u ožujku 2020. godine cjelokupni se proces ubrzao na način da se prešlo s nastave uživo na nastavu na daljinu. Gotovo 1.6 milijardi učenika diljem svijeta nije pohađalo nastavu u učionicama (Tonković i sur., 2020). Nespremnost mnogih učitelja za provedbu nastave na daljinu zahtijevala je donošenje mnogobrojnih smjernica za njezinu provedbu, a istodobno je dovela u pitanje nadzor učitelja nad nastavnim procesom i njihov autoritet (Kolac i sur. 2020).

Obrazovanje na daljinu započelo je pojavom dopisnih škola u kojima su se poštom slali materijali i knjige (Lovrić i Bjeliš, 2021), a povezano je uvelike i s razvojem tehnologije te industrijskom revolucijom (Keegan, 1996). Danas obrazovanje na daljinu podrazumijeva fizičku i vremensku razdvojenost učitelja i učenika (Simonson i Berg, 2016), a ta udaljenost može sezati i do stotinu kilometara (Matijević i Topolovčan, 2017). Kao i za druge termine i koncepte, tako i za nastavu na daljinu postoji više definicija različitih autora, a nerijetko se i poistovjećuju termini učenja na daljinu i nastave na daljinu. *The United States Distance Learning Association* učenjem na daljinu smatra stjecanje znanja i vještina pomoću uputa i informacija koje su nam dostavljene putem tehnologije (www.usdla.org; prema Kalamković i sur., 2013). Nastavu na daljinu, s druge strane, definiramo kao jedan od oblika učenja i poučavanja u kojem nema fizičke prisutnosti i kontakta učenika i nastavnika, a cijeli se proces odvija u virtualnome okružju uz podršku digitalne tehnologije (Čubrić, 2021). Cjelokupna nastava na daljinu izvodi se uz pomoć raznih alata te obrazovnih i komunikacijskih *online* platformi (Zhou i sur., 2020; prema Yazcayir i Gurgur, 2020), a temelji se na pristupu obrazovanju za sve, pri čemu razina digitalizacije mora biti prilagođena dobi učenika te za svako rješenje treba postojati i rezervni plan (MZO, 2020). Prilikom didaktičkog dizajna nastave na daljinu važno je da budemo svjesni koliko je taj proces složen i na koje poteškoće učitelji nailaze (Matijević i Topolovčan, 2017). Važno je da učitelji promisle o predznanjima sudionika nastave na daljinu, kompetencijama

koje trebaju steći po završetku, ulogama svih sudionika procesa, digitalnim medijima, alatima i softverima koji će se upotrebljavati u svrhu osiguranja stalne komunikacijske veze između učitelja i njegovih učenika (Matijević i Topolovčan, 2017). Povećana upotreba interneta i/ili digitalnih tehnologija u učenju i poučavanju zahtijeva upravo interaktivnost učenika (Violante i Vezzetti, 2015; prema Bulić i Blažević, 2020), zbog čega učitelj treba pronaći načine i smjernice za njezino uspostavljanje (Bulić i Blažević, 2020). Učitelji trebaju odlučiti i hoće li nastava na daljinu biti sinkrona ili asinkrona. Jump (2021) objašnjava kako se sinkrona nastava na daljinu provodi u stvarnom vremenu u virtualnoj učionici u kojoj postoji mogućnost uspostavljanja diskusije između učitelja i njegovih učenika, dok se asinkrona nastava na daljinu ne odvija u stvarnom vremenu i obično je prate prethodno snimljene lekcije učitelja ili zadaci za učenike. Virtualne učionice, iako su mjesta za provođenje sinkrone nastave na daljinu, istodobno su i mjesta za provođenje asinkrone nastave na daljinu jer omogućuju učiteljima ostavljanje lekcija, uputa i zadataka za učenike (Marcius Logožar, 2021). Prednosti su nastave na daljinu: dostupnost materijala za učenje koje učenici mogu uvijek iznova pregledavati, prilagođavanje tempa učenja kod učenika koji su sporiji (Rukljač i Jurjević Jovanović, 2021), nema putovanja do škole, prisutan je manji umor i manja količina stresa, atmosfera je opuštenija i stječu se nove računalne vještine (Mori, 2021). Nedostaci nastave na daljinu su: prijenos činjeničnih znanja učenicima bez razvijanja vještina (Rukljač i Jurjević Jovanović, 2021), neposjedovanje opreme potrebne za nastavu na daljinu i nejednaka sposobnost snalaženja u virtualnom okruženju kod učenika (Kostanjevec, 2021), a najveći problem javlja se kod djece s poteškoćama u učenju i problemima u ponašanju (Grigorenko i sur., 2020; Nelson i sur., 2004; prema Börnert-Ringleb i sur., 2021; Bulić, Blažević, 2022). „Odlukom o obustavi izvođenja nastave u visokim učilištima, srednjim i osnovnim školama te redovnog rada ustanova predškolskog odgoja i obrazovanja i uspostavi nastave na daljinu“ (Vlada RH, 2020; prema Sablić i sur., 2020, str. 88) u Republici Hrvatskoj dogodio se stvarni prijelaz s nastave uživo na nastavu na daljinu. Budući da je taj prijelaz zatekao učitelje nespreme, važne su bile smjernice za provedbu nastave na daljinu Ministarstva znanosti i obrazovanja, koje su bile dostupne na stranici „Škole za život“ i koje su se mijenjale ovisno

o situaciji s pandemijom (MZO, 2020; prema Batarelo Kokić, 2020).

Nastava na daljinu nemoguća je bez informacijsko-komunikacijske tehnologije (IKT). Pojam IKT obuhvaća „ne samo svu tehnologiju za prikupljanje, obradu i pohranu informacija već i prijenos i uporabu svih vrsta informacija“ (Đurić, 2021, 237). IKT se upotrebljavao u nastavi i prije prelaska na nastavu na daljinu, ali u znatno manjoj mjeri. U IKT ubrajamo medije koji su posrednici u prijenosu poruka od pošiljatelja do primatelja (Jurčić, 2017), u nastavi su nositelji ili prenositelji informacija (Rončević, 2011; prema Dragun, 2019), a Zakonom o medijima (2013) uređeno je kako se u medije ubrajaju novine, televizijski i radijski programi, publikacije koje su objavljene u elektroničkom zapisu te ostali oblici sadržaja koji su objavljeni prijenosom glasa, zvuka i slike. Novi digitalni mediji, s druge strane, vrsta su medija kod kojih korisnici ujedno upotrebljavaju i kreiraju sadržaje, a uključuju razne aplikacije, videosnimke na YouTubeu i videoblogove (Reid Chassiakos i sur., 2016). U sklopu digitalnih medija ne možemo zaobići ni termin digitalnih tehnologija koje nam uz pomoć raznih uređaja omogućuju kreiranje, slanje, primanje, preuzimanje ili spremanje sadržaja (Žuvić i sur., 2016), a u sklopu njih nailazimo i na mnogobrojne digitalne alate koji su nam dostupni putem interneta i koji su iznimno korisni za nastavu na daljinu jer je čine dinamičnijom i privlačnijom učenicima. Samo neke od prednosti koje nam digitalni alati nude jesu jednostavnije razvijanje kompetencija kod učenika u nastavi na daljinu, poticanje natjecateljskog duha među učenicima i lakše ostvarivanje postavljenih ishoda učenja (https://www.profil-klett.hr/sites/default/files/metodicki-kutak/digitalni_alati_u_podrucju_e_ucenja.pdf). Svjesni smo kako današnje generacije učenika zahtijevaju nove metode i načine rada te ih suhoparno prezentiranje i reprodukcija nastavnih sadržaja ne mogu zadovoljiti. Nove generacije od učitelja očekuju da nastavu učine zanimljivom, dinamičnom, atraktivnom te da, prije svega, i sami sudjeluju u konstrukciji vlastitih znanja (Petrinšak, 2014). Autorica Mohorko Kumer (2022, str. 3) navodi da je za učenike „potrebno mnogo animacije, boja, pokreta i kretanja, jer su to impulsi odnosno poticaji koje dobivaju na svakom koraku“. Sve te zahtjeve možemo ispuniti uz pomoć digitalnih alata, ali trebamo svratiti pozornost na način na koji ćemo ih upotrijebiti znajući da njihova nepravilna

ili prekomjerna uporaba može imati negativan učinak (Bulić i Blažević, 2020). Digitalni alati mogu se podijeliti u zasebne kategorije ovisno o namjeni. Tako možemo govoriti o *Google* i *Office* alatima, alatima za snimanje predavanja (Jager, 2020), pohranu podataka, izradu igara, prezentacija i radnih listova (Petrović, 2020), komunikacijskim alatima, alatima za razmjenu medija, kreativno učenje i razmjenu medija (Đurić, 2021). U ovome radu služiti ćemo se podjelom na digitalne alate i komunikacijske digitalne alate koji su se ranije upotrebljavali u nastavi uživo i koji su se upotrebljavali u nastavi na daljinu te koji su ponuđeni na izbor u upitniku.

Digitalni alati koji su se upotrebljavali u nastavi na daljinu uključuju: *Kahoot*, *Socrative*, *Quizlet*, *Padlet*, *Lino It*, *GeoGebra*, *Prezi*, *Wordwall*, *Hot Potatoes*, *Learning Apps*, *Genially*, *Canva*, *PowerPoint*... Neki od alata kojima su se učitelji koristili i prije prelaska na nastavu na daljinu su: *PowerPoint*, *Kahoot*, *Prezi*, *Adobe Spark*, *Office One Note*, *Google Forms* i *Microsoft Forms*. Vidimo kako se radi o alatima koji se rabe za prezentiranje sadržaja ili za anketiranje učenika. Ipak, u nastavi na daljinu broj se digitalnih alata povećao, pa su alati poput *Padleta*, *Lino It*-a i *Google Diska* služili za suradnju i dijeljenje nastavnih sadržaja (Đurić, 2021). Važnu ulogu imali su i alati za kreativno učenje poput *Learning Appsa* i *Wordwalla*, koji su omogućili da proces učenja i poučavanja bude interaktivan i učenicima zanimljiv (Đurić, 2021). *Wordwall učiteljima pomaže i prilikom provjere znanja učenika na zabavniji način jer nudi preoblikovanje nastavnoga gradiva u razne aktivnosti* (Mohorko Kumer, 2022). Posebno se istaknula i platforma *Kahoot* koja „obuhvaća kvizove s više odabira, do kojih je pristup moguć putem *web*-preglednika ili aplikacije *Kahoot*“ (www.kahoot.com; prema Groznić, 2021, 4). Druga skupina digitalnih alata jesu komunikacijski alati. Oni su se u nastavi na daljinu upotrebljavali kako bi se održala komunikacija između učenika i učitelja i zbog toga su vrlo važni. U trenutku kada učenici, osobito u osnovnim školama, nisu u učionici i ne vide učitelja/ učiteljicu, važno je osigurati im najbolje komunikacijske digitalne alate putem kojih će bilo kada moći pitati ono što im nije jasno ili ih zanima. U nastavi na daljinu upotrebljavali su se *Google Meet*, *Gmail*, *Zoom Meeting*, *Microsoft Teams*, *Yammer*, *CARNET Webmail*, *Loom*, *Edmodo*... Odabir komunikacijskih alata najčešće je ovisio o preporuci škole, pa se tako u osnovnim školama najčešće

upotrebljavao *Microsoft Teams* ili *CARNET Webmail*.

Kompetencije potrebne za pravilnu uporabu digitalnih i komunikacijskih alata, a koje se smatraju jednim od važnijih kompetencija u 21. stoljeću, zovemo digitalnim kompetencijama. Digitalne kompetencije definiramo kao „ukupnost svijesti, stavova i sposobnosti pojedinca da na pravi način koristi digitalne alate i resurse za pronalaženje, pristupanje, upravljanje, integriranje, evaluiranje, analiziranje i sintetiziranje digitalnih resursa, stvaranje novoga znanja, medijsko izražavanje, komuniciranje i djelovanje u specifičnim životnim situacijama (rad, obrazovanje, slobodno vrijeme) kako bi se omogućilo konstruktivno društveno sudjelovanje i promišljanje“ (Ala-Mutka, 2011; prema Žuvič i sur., 2016, str. 9). Obuhvaćaju osnovne informatičke vještine kao što su upotreba računala, e-maila, interneta, izrada prezentacija i sl. (Mikulan i sur., 2011). Iako pripadaju ključnim kompetencijama 21. stoljeća, mnogi učitelji zanemare potrebu da ih razvijaju (Duh i sur., 2013). Istraživanje provedeno 2013. godine među učiteljima razredne nastave pokazalo je da su među kompetencijama koje kod sebe smatraju najmanje razvijenima upravo računalne kompetencije (71%) (Blažević, 2016), što bi trebao biti signal za stvaranje uvjeta za edukaciju i stručna usavršavanja učitelja. Signal je, svakako, i prelazak na nastavu na daljinu koji se dogodio pojavom pandemije u kojoj se velik broj učitelja nije snašao jer nije bio dovoljno kompetentan. Nadalje, upotreba IKT-a u nastavi, čak i kada su omogućeni tehnički uvjeti, individualna je i ovisi o entuzijazmu nastavnika (Ristić, 2018). Od velike su važnosti i kompetencije učenika u nastavi na daljinu. Budući da se u radu fokusiramo na predmetnu nastavu u osnovnim školama, moguće je pretpostaviti kako kod mnogih učenika ne postoji dovoljna razina samostalnosti u nastavi na daljinu i da takva nastava zahtijeva pomoć roditelja. Prema istraživanjima, učenicima u Republici Hrvatskoj problem predstavlja količina sadržaja i zadataka koje moraju završiti u zadanom vremenu (Braš Roth i sur., 2014; prema Kolak i sur., 2020). Iz svega navedenog možemo zaključiti kako nikome od sudionika nastave na daljinu taj proces nije bio nimalo jednostavan.

Metodologija istraživanja

Cilj i hipoteze istraživanja

Cilj empirijskog istraživanja jest ispitati koji su se digitalni i komunikacijski alati najčešće upotrebljavali u nastavi na daljinu tijekom pandemije bolesti Covid-19, kao i utvrđivanje razine digitalne kompetencije učitelja i učenika.

Hipoteze istraživanja su sljedeće:

H1 - Ne postoji statistički značajna razlika u odgovorima ispitanika o najčešće korištenim digitalnim alatima.

H2 - Ne postoji statistički značajna razlika u odgovorima ispitanika o najčešće korištenim komunikacijskim alatima.

H3 - Ne postoji statistički značajna razlika u procjeni ispitanika vlastite digitalne kompetencije.

H4 - Ne postoji statistički značajna razlika u procjeni ispitanika o digitalnim kompetencijama kolega.

Instrument, uzorak i postupak istraživanja

Instrument istraživanja činila su dva anketna upitnika: jedan za učitelje i drugi za učenike. Oba upitnika sastavljena su u tri dijela. Prvi se dio odnosio na sociodemografska obilježja. Drugi dio bile su ljestvice o procjeni upotrebe digitalnih alata i komunikacijskih digitalnih alata u nastavi na daljinu. Na svako pitanje ispitanici su odgovarali na Likertovoj ljestvici sa stupnjevima u rasponu od 1 do 5, gdje je 1 označavalo *nikada*, a 5 *uvijek*.

Ljestvice procjene osposobljenosti za upotrebu digitalnih alata bile su treći dio upitnika. Ispitanici su u dva pitanja procjenjivali svoju osposobljenost za korištenje digitalnim alatima i osposobljenost svojih kolega za korištenje digitalnim alatima, i to na petostupanjskoj Likertovoj ljestvici, gdje je 1 označavalo *loše*, a 5 *izvrsno*.

U istraživanju su sudjelovala 224 ispitanika iz predmetne nastave u osnovnim školama: 115 učitelja i 109 učenika. Podaci su prikupljeni putem *online* anketa tijekom održavanja nastave na daljinu u svibnju 2021. Na početku upitnika za učenike zatražena je suglasnost roditelja za sudjelovanje učenika u istraživanju.

U analizi podataka upotrijebljena je deskriptivna analiza, koja je uključivala frekvencije, postotke, srednje vrijednosti te standardne devijacije. Također je primijenjen i Fisherov egzaktni test. Rezultati su prikazani tablično te su dodatno pojašnjeni u tekstu.

Rezultati i rasprava

U Tablici 1. prikazani su rezultati vrijednosti Fisherova egzaktnog testa za *Ljestvicu učestalosti upotrebe digitalnih alata*.

Tablica 1.

Vrijednosti Fisherova egzaktnog testa za Ljestvicu procjene učestalosti upotrebe digitalnih medija

| Digitalni alat | Učitelji | | Učenici | | p* |
|----------------|----------|------|---------|------|-------------|
| | M | SD | M | SD | |
| Kahoot | 2.92 | 1.17 | 2.61 | 1.02 | 0.03 |
| Socrative | 1.62 | 1.04 | 1.34 | .83 | 0.11 |
| Quizlet | 1.90 | 1.12 | 1.50 | .88 | 0.07 |
| Padlet | 2.16 | 1.27 | 1.11 | .37 | 0.00 |
| Geogebra | 1.30 | .83 | 1.61 | .99 | 0.00 |
| Lino It | 1.64 | 1.08 | 1.16 | .55 | 0.00 |
| Wordwall | 3.08 | 1.26 | 2.67 | 1.33 | 0.02 |
| Hot Potatoes | 1.16 | .51 | 1.04 | .23 | 0.13 |
| Crossword | 1.50 | .88 | 1.21 | .61 | 0.02 |
| Learning Apps | 2.07 | 1.30 | 1.20 | .62 | 0.00 |
| Genially | 2.02 | 1.27 | 1.09 | .35 | 0.00 |
| Canva | 2.19 | 1.35 | 1.19 | .50 | 0.00 |
| Movie Maker | 1.65 | 1.03 | 1.11 | .42 | 0.00 |
| Prezzi | 1.58 | .91 | 1.14 | .54 | 0.00 |
| PowerPoint | 4.01 | .92 | 3.73 | 1.02 | 0.20 |

Analizirajući dobivene podatke, vidljivo je da se *PowerPointom* najčešće koristilo u nastavi na daljinu (učitelji 4.01; učenici 3.73), što je bio i očekivani rezultat s obzirom na njegovu dotadašnju primjenu. Od digitalnih alata to su: *Wordwall* (učitelji 3.08; učenici 2.67) i *Kahoot* (učitelji 2.92; učenici 2.61). Svim ostalim digitalnim alatima ponekad su se koristili i učitelji i učenici. Istraživanje autorice Đurić (2021) pokazalo je također da su najčešće upotrijebljeni digitalni alati u nastavi na daljinu *Wordwall* i *Kahoot*. S obzirom na to da se radi o istraživanju koje je provedeno na početku nastave na daljinu, takvi rezultati mogu biti djelomično zadovoljavajući, ali ostavljaju prostora za daljnju češću implementaciju, posebno ako znamo da postoji niz digitalnih alata koji se uspješno mogu upotrebljavati u nastavi, a i iz prikazanih rezultata jasno je kako su o njima upoznati i učitelji i učenici. Pogleda li se razina značajnosti dobivenih podataka, može se uočiti da je uočena statistički značajna razlika ($p < 0.05$) u odgovorima ispitanika, pri čemu se učitelji značajno češće koriste većinom digitalnih alata u odnosu na učenike. Rezultati mogu upućivati na to da učitelji češće pripremaju i upotrebljavaju digitalne alate za razliku od učenika za koje su pripremljeni. Zsigurno bi trebalo ispitati načine kako motivirati učenike kako bi se češće koristili dobrobitima digitalnih alata u procesu učenja.

Na temelju dobivenih podataka potrebno je *odbaciti hipotezu H1*, prema kojoj ne postoji statistički značajna razlika u odgovorima ispitanika o najčešće upotrijebljenim digitalnim alatima.

U Tablici 2. prikazani su rezultati vrijednosti Fisherova egzaktnog testa za *Ljestvicu učestalosti upotrebe komunikacijskih alata*.

Tablica 2.

Vrijednosti Fisherova egzaktnog testa za Ljestvicu procjene učestalosti upotrebe komunikacijskih alata

| Komunikacijski alat | Učitelji | | Učenici | | p* |
|------------------------|----------|------|---------|------|-------------|
| | M | SD | M | SD | |
| <i>Google Meet</i> | 1.81 | 1.24 | 1.48 | .99 | 0.16 |
| <i>Gmail</i> | 3.43 | 1.27 | 2.67 | 1.28 | 0.00 |
| <i>Zoom Meeting</i> | 3.28 | 1.36 | 3.06 | 1.21 | 0.08 |
| <i>Microsoft Teams</i> | 3.68 | 1.36 | 3.86 | 1.25 | 0.01 |
| <i>CARNET Webmail</i> | 3.16 | 1.32 | 2.64 | 1.34 | 0.02 |
| <i>Yammer</i> | 2.07 | 1.32 | 1.49 | 1.04 | 0.00 |
| <i>Loom</i> | 1.59 | 1.08 | 1.17 | .52 | 0.00 |
| <i>Edmodo</i> | 1.28 | .68 | 1.08 | .34 | 0.05 |

Iz dobivenih podataka vidljivo je da su *Microsoft Teams* (učitelji 3.68; učenici 3.86), *Gmail* (učitelji 3.43; učenici 2.67), *Zoom Meeting* (učitelji 3.28; učenici 3.06) i *CARNET Webmail* (učitelji 3.16; učenici 2.64) najčešće upotrijebljeni komunikacijski alati iako je vidljivo da su korišteni i neki drugi. Dosadašnja istraživanja o uporabi digitalnih alata u nastavi na daljinu pokazala su da su platforme *Google Classroom* i *Microsoft Teams* dominantne u nastavi na daljinu, a često su se koristile i društvene mreže poput *Vibera*, *Facebooka* i *YouTubea* (Knežević, 2020). Ostali često korišteni digitalni alati su: e-pošta, *Zoom Meeting*, *Padlet* i drugi (Knežević, 2020; Đurić, 2021). Svakako bi učiteljima trebalo predstaviti i druge komunikacijske alate kao alternativu za one najčešće u upotrebi. Pogleda li se razina značajnosti dobivenih podataka, može se uočiti statistički značajna razlika ($p < 0.05$) u odgovorima ispitanika, pri čemu, kao i kod digitalnih alata, učitelji značajno češće upotrebljavaju većinu komunikacijskih alata nego učenici. Objašnjenje za takve rezultate može se pokušati pronaći i u činjenici da učitelji imaju osjećaj kako trebaju više vremena prilikom pripreme i realizacije nastave putem različitih komunikacijskih alata, u odnosu na učenike.

Na temelju dobivenih podataka potrebno je odbaciti hipotezu H2, prema kojoj ne postoji statistički značajna razlika u odgovorima ispitanika o najčešće upotrijebljenim komunikacijskim alatima.

Ispitanici na sljedeći način procjenjuju *vlastite digitalne kompetencije*: učitelji $M = 3.77$ ($SD = .83$) i učenici $M = 4.35$ ($SD = .74$). Rezultati vrijednosti Fisherova egzaktnog testa za Ljestvicu procjene vlastite digitalne kompetencije ukazuju kako učenici statistički značajno ($p = 0.00$) više procjenjuju vlastite digitalne kompetencije u odnosu na učitelje. Iz rezultata procjene učitelja vidljivo je kako i sami procjenjuju da ima prostora za daljnji razvoj digitalnih kompetencija koje su danas postale dio pismenosti. Slične rezultate, ali s nešto višim procjenama, dobilo je Ministarstvo znanosti i obrazovanja (2020) – prema tim rezultatima, čak 58% učitelja svoj rad u virtualnoj učionici procjenjuje kao vrlo dobar. Prema dobivenim podacima, potrebno je *odbaciti hipotezu H3*, prema kojoj ne postoji statistički značajna razlika u procjeni ispitanika vlastite digitalne kompetencije.

Digitalne kompetencije kolega ispitanici su procijenili na sljedeći način: učitelji $M = 3.22$ ($SD = .73$) i učenici $M = 3.67$ ($SD = .99$). Zanimljivo je usporediti dobivene rezultate s rezultatima procjene vlastite digitalne kompetencije. Vidljivo je kako i učenici i učitelji svoju digitalnu kompetenciju procjenjuju višom u odnosu na kompetencije drugih. Osim što se uočava razlika u navedenim podacima, rezultati vrijednosti Fisherova egzaktnog testa za Ljestvicu procjene digitalne kompetencije kolega ukazuju ponovno na to da učenici statistički značajno ($p = 0.00$) višom procjenjuju digitalne kompetencije kolega u odnosu na učitelje. Prema dobivenim podacima, potrebno je *odbaciti hipotezu H4*, prema kojoj ne postoji statistički značajna razlika u procjeni ispitanika digitalne kompetencije kolega.

Dobiveni rezultati daju uvid u trenutačno stanje dvaju veoma važnih aspekata organizacije nastave na daljinu: razvijenosti digitalnih kompetencija i učestalosti upotrebe digitalnih medija. Ujedno mogu poslužiti kao motivacija za daljnji napredak u razvoju odgojno-obrazovnog procesa u skladu sa zahtjevima novih tehnologija. Posebno je važno osposobiti učitelje za pravilan odabir digitalnih medija kojima će se koristiti u nastavi, ali i osposobiti ih za korištenje tim medijima.

Zaključak

Pojavom pandemije bolesti Covid-19 dogodile su se dotad nezamislive promjene u društvu, a posebno je izazovno učiteljima i učenicima u odgojno-obrazovnom sustavu. U iznimno kratkom vremenu prešlo se na nastavu na daljinu, što je iziskivalo korištenje različitim digitalnim medijima, a prvenstveno razvijene digitalne kompetencije učitelja i učenika. Iako je i prije pojave pandemije dio učitelja uspješno implementirao informacijsko-komunikacijsku tehnologiju, novonastala je situacija zahtijevala mnogo više.

Rezultati istraživanja pokazuju kako su se učitelji i učenici uglavnom povremeno koristili digitalnim i komunikacijskim alatima u nastavi. Uglavnom su to bili oni koji su i prije pandemije bolesti Covid-19 bili u upotrebi u nastavi, poput *Kahoota*, *Wordwalla*, *PowerPointa*, *Gmaila* itd. Ohrabruje podatak da postoji niz digitalnih medija za koje su ispitanici navodili da su se njima barem ponekad koristili i upravo taj podatak otvara mogućnosti da se učitelje i učenike bolje upozna s tim medijima. Sve razvijene digitalne medije sa svim njihovim prednostima treba iskoristiti za daljnju implementaciju u radu s učenicima jer oni često djeluju za učenike motivirajuće te olakšavaju proces učenja.

Kako bi se mogli pravilno koristiti digitalnim medijima u nastavi, iznimno su važne razvijene digitalne kompetencije i učitelja i učenika. I jedni i drugi vlastite digitalne kompetencije procjenjuju vrlo dobrima, a smatraju da su kompetencije njihovih kolega manje razvijene od njihovih. Također se uočava kako učenici svoje digitalne kompetencije procjenjuju razvijenijima u odnosu na učitelje, što je i očekivano.

Dobiveni rezultati istraživanja zasigurno mogu biti korisni različitim skupinama djelatnika u odgojno-obrazovnom sustavu, prvenstveno kreatorima programa stručnih usavršavanja odgojno-obrazovnih djelatnika, koji bi u njima mogli pronaći poticaj za rad na poboljšanju digitalnih kompetencija učitelja kako bi i u daljnjem radu koristili mogućnosti koje nude digitalni mediji. Jednako tako, rezultati mogu biti poticajni i pri osmišljavanju studijskih programa nastavničkih usmjerenja, koji obrazuju

buduće nastavnike. Rezultati ovoga istraživanja također mogu biti poticajni znanstvenicima jer otvaraju mnogobrojna pitanja istraživanja implementacije informacijsko-komunikacijske tehnologije u odgojno-obrazovni sustav.

Literatura

- Batarelo Kokić, I. (2020). Učim od doma: školovanje u vrijeme pandemije Covid-19 bolesti. U V. Strugar, A. Kolak i I. Markić (Ur.), *Školovanje od kuće i nastava na daljinu u vrijeme HR-COVID-19* (str. 7–25). HAZU Zavod za znanstvenoistraživački i umjetnički rad u Bjelovaru, Hrvatsko pedagogijsko društvo, Element.
- Börnert-Ringleb, M., Casale, G. i Hillenbrand, C. (2021). What predicts teachers' use of digital learning in Germany? Examining the obstacles and conditions of digital learning in special education. *European Journal of Special Needs Education*, 36(1), 80–97, 1–18. <https://doi.org/10.1080/08856257.2021.1872847>
- Blažević, I. (2016). Suvremeni kurikulum i kompetencijski profil učitelja. *Zbornik radova Filozofskog fakulteta u Splitu*, 6/7, 189–210.
- Bulić, M. i Blažević, I. (2022). Challenges of Nature and Biology Online Learning for Students with Disabilities: A Mixed Methodology Approach. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 21(4), 255–275. <https://doi.org/10.26803/ijlter.21.4.15>
- Bulić, M. i Blažević, I. (2020). The impact of online learning on student motivation in science and biology classes. *Journal of Elementary Education*, 13(1), 73–87. <https://doi.org/10.18690/rei.13.1.73-87.2020>
- Čubrić, M. (2021). Nastava na daljinu. *Hrvatski jezik*, 8(1), 12–14.
- Dragun, M. (2019). *Didaktički aspekt medija u odgojno-obrazovnom procesu*. Završni rad. Sveučilište u Splitu: Filozofski fakultet.
- Duh, M., Bratina, T. i Krašna, M. (2013). Elementary teachers competences for multimedia learning materials production. *Informatologia*, 46(4), 333–342.
- Đurić, T. (2021). Modern information and communication tools in distance learning. *Strani jezici*, 50(2), 235–266.
- Groznić, B. (2021). Nastava uz pomoć platforme za učenje kahoot. *Varaždinski učitelj*, 4(6), 190–204.
- Jager, L. (2020, Ožujak 21). *Webucionica – Web alati za pomoć u nastavi na daljinu*. Školski portal. <https://www.skolskiportal.hr/sadržaj/savjeti-strucnjaka/webucionica-web-alati-za-pomoc-u-nastavi-na-daljinu/>
- Jump, J. (2021). *50 strategija za vašu online učionicu*. Naklada Kosinj.
- Jurčić, D. (2017). Teorijske postavke o medijima – definicije, funkcije i utjecaj. *Mostariensia*, 21(1), 127–136.
- Kalamković, S., Halaši, T. i Kalamković, M. (2013). Distance Learning Applied in Primary School Teaching. *Croatian Journal of Education*, 15 (Sp.Ed.3), 251–269.
- Keegan, D. (1996). *Foundations of distance education*. Routledge.
- Kolak, A., Markić, I. i Horvat, Z. (2020). Kada dom postane škola (roditelj kao zamjenski učitelj). U V. Strugar, A. Kolak, A. I. Markić. (Ur.), *Školovanje od kuće i nastava na daljinu u vrijeme HR-COVID-19* (str. 47–86). HAZU Zavod za znanstvenoistraživački i umjetnički rad u Bjelovaru, Hrvatsko pedagogijsko društvo, Element.
- Knežević, S. (2020). *Upotreba digitalnih alata u izvođenju online nastave*. http://skolegijum.ba/static/files/biblioteka/pdf/5f3e44190a121_SasaKnezevic-Upotrebadigitalnihalatauizvodjenjuonline.nastave.pdf
- Kostanjevec, D. (2021). Kako motivirati učenike kod nastave na daljinu. *Varaždinski učitelj*, 4(6), 255–262.
- Lovrić, R. i Bjeliš, N. (2021). Stavovi učenika o nastavi na daljinu. *Varaždinski učitelj*, 4(5), 21–30.

- Matijević, M. i Topolovčan, T. (2017). *Multimedijska didaktika*. Školska knjiga.
- Marciaš Logožar, K. (2021). Nastava na daljinu (online nastava) usmjerena na učenika. *Napredak*, 162(3–4), 345–369.
- Mikulan, K., Legac, V. i Siročić, D. (2011). Pozitivni i negativni aspekti platformi za učenje na daljinu Moodle i WebCT u nastavi hrvatskog jezika. *Zbornik radova Međimurskog veleučilišta u Čakovcu*, 2(1), 83–94.
- Mohorko Kumer, L. (2022). Učenje na daljinu: motivacijski alati za provjeru znanja iz povijesti. *Varaždinski učitelj*, 5(8), 82–89.
- Mori, I. (2021). Nastava na daljinu – izazov za nastavnike i srednjoškolce. *Varaždinski učitelj*, 4(7), 116–123.
- MZO (2020). *Akcijski plan za provedbu nastave na daljinu*. Ministarstvo znanosti i obrazovanja.
- MZO (2020). *Upitnik o izvođenju nastave na daljinu u razdoblju od 16. ožujka 2020. do 26. lipnja 2020. – odgovori učitelja, nastavnika i stručnih suradnika*. Ministarstvo znanosti i obrazovanja. <https://mzo.gov.hr/UserDocImages/dokumenti/Obrazovanje/NastavaNaDaljinu/Upitnik%20o%20izvođenju%20nastave%20na%20daljinu%20za%20ucitelje,%20nastavnike%20i%20strucne%20suradnike%20-%20srpanj%202020..pdf>
- Petrinšak, S. (2014). *Alati za izradu i primjenu digitalnih materijala u nastavi*. [PowerPoint prezentacija]. OŠ Veliki Bukovec, OŠ Popovača, OŠ "Mladost", OŠ Gripe i OŠ "Mato Lovrak", projekt "Sigurnost djece na internetu". <https://www.slideshare.net/petzanet/alati-za-izradu-i-primjenu-digitalnih-materijala-unastavi>
- Petrović, N. (2020, Ožujak 20). *Webučionica – Web alati koji vam mogu koristiti*. Školski portal. <https://www.skolskiportal.hr/nastava-na-daljinu/webucionica-web-alati-koji-vam-mogu-koristiti/>
- Profil Klett. *Digitalni alati u području e-učenja*. https://www.profil-klett.hr/sites/default/files/metodicki-kutak/digitalni_alati_u_podrucju_e_učenja.pdf
- Reid Chassiakos, Y. L., Radesky, J., Christakis, D., Moreno, M. A., Cross, C., Hill, D., Ameenuddin, N., Hutchinson, J., Levine, A., Boyd, R., Mendelson, R. i Swanson, W. S. (2016). Children and adolescents and digital media. *Pediatrics*, 138(5), e20162593. <https://doi.org/10.1542/peds.2016-2593>
- Ristić, M. (2018). Digitalne kompetencije nastavnika i saradnika. *XXIV Skup trendovi razvoja: "Digitalizacija visokog obrazovanja"*, Kopaonik, 21. - 23. 02. 2018., 1–4.
- Rukljač, I. i Jurjević Jovanović, I. (2021). *Digitalno učenje u razrednoj nastavi: analogni priručnik za digitalno doba*. Školska knjiga.
- Sablić, M., Klasnić, I. i Škugor, A. (2020). Učitelj u izolaciji: izazovi novog normalnog. U V. Strugar, A. Kolak i I. Markić (Ur.), *Školovanje od kuće i nastava na daljinu u vrijeme HR- COVID-19* (str. 87-107). HAZU Zavod za znanstvenoistraživački i umjetnički rad u Bjelovaru, Hrvatsko pedagogijsko društvo, Element.
- Simonson, M. i Berg, G. A. (2016). *Distance learning*. Encyclopedia Britannica. Dostupno na <https://www.britannica.com/topic/distance-learning>.
- Tonković, A., Pongračić, L. i Vrsalović, P. (2020). *Djelovanje pandemije Covid-19 na obrazovanje diljem svijeta*. Časopis za odgojne i obrazovne znanosti Foo2rama, 4(4), 121–134.
- Zakon o medijima, (2013). NN 59/04, 84/11, 81/13.
- Žuvić, M., Brečko B., Krelja Kurelović E., Galošević D. i Pintarić N. (2016). *Okvir za digitalne kompetencije korisnika u školi: učitelja/nastavnika i stručnih suradnika, ravnatelja te administrativnih djelatnika*. CARNet.
- Yazcayir, G. i Gurgur, H. (2021). Students with Special Needs in Digital Classrooms during the COVID-19 Pandemic in Turkey. *Pedagogical Research*, 6(1). <https://doi.org/10.29333/pr/9356>

STUDENTS' EXPERIENCES AND CHARACTERISTICS OF ONLINE TEACHING AT THE BEGINNING OF THE COVID PANDEMIC IN CROATIA

Marina Olujić Tomazin^a, Ana Matić Škorić^b, Dora Knežević^c

^a*University of Zagreb, Faculty of Education and Rehabilitation Sciences, Croatia, marina.olujic@erf.unizg.hr*

^b*University of Zagreb, Faculty of Education and Rehabilitation Sciences, Croatia, ana.matic@erf.unizg.hr*

^c*University of Zagreb, Faculty of Education and Rehabilitation Sciences, Croatia, dora.knezevic@erf.unizg.hr*

Abstract

Online teaching involves teaching using the form of information and communication technology (ICT) that is organised entirely at a distance. This concept has been around for decades, and numerous universities worldwide have been organising lectures exclusively online for many years. However, due to the proclamation of a global pandemic caused by the Sars-CoV-2 virus, the universities in Croatia were forced to replace the usual forms of teaching with an online format. Since the extremely large changes in education and life in general were imposed in a very short period of time, the aim of this study was to investigate the characteristics of online teaching, as well as the students' experiences with the individual learning processes in an online environment, social interaction during the online lectures, course outcomes, and the quality of social life at the beginning of the pandemic. The research was conducted in two phases. In the first phase, a focus group method was used in which nine students participated. The information from the focus group was used for the creation of the online questionnaire. In July 2020, the questionnaire was administered to 308 students, including 12 students with additional learning needs. The final sample consisted of the students from all major Croatian universities and all years of study were equally covered. Although the students were mostly satisfied, they expressed concern about the possible lack of competence, knowledge, and practical experience. The good technical characteristics of online courses, more advanced learning processes including attention and motivation, and good social interaction during online lectures contribute significantly to better knowledge, competence, and satisfaction as a part of the course outcomes. Interestingly, such advanced learning processes, as well as good social interaction during the online

lectures contribute to a better perceived quality of social life. Unfortunately, the majority of students with additional learning needs did not feel that their needs were adequately recognised and adhered to.

Keywords: COVID-19 pandemic; experiences; higher education; online teaching; students

Introduction

As a concept, online education has been around for more than 30 years. The invention of the World Wide Web has made online education increasingly accessible and allowed new pedagogical models to emerge (Harasim, 2000). Singh and Thurman (2019) define online education as the form of education that is delivered with the use of Internet, without the requirement of on-site presence. In other words, in online education interactivity can be achieved in a synchronous or an asynchronous environment.

Although this teaching concept is relatively well-known, the last two years have seen a surge in the global demand for online education. The sudden emergence of the new virus and the worldwide pandemic of coronavirus disease (COVID-19) led to the new guidelines and behavioural rules, such as social distancing, self-isolation, and working from home. The closure of schools, colleges, and universities around the world soon followed. As reported by UNESCO, 188 countries were forced to close their educational institutions, so the only solution was to hold lectures exclusively online. By April 2020, the intensity of online learning resources had roughly doubled from the pre-COVID levels (Bacher-Hicks et al., 2021).

This global paradigm shift from face-to-face to online teaching posed an unprecedented challenge to all levels of education, including higher education. The urgent need to “move all courses online” – what has been called Emergency Remote Teaching (ERT) – increased the stress and workload of university staff who had to prepare the course and deliver lectures from home, with all the practical and technical challenges that entailed, and very often without the proper technical support or adequate experience. Unlike the online courses which are occasional or specifically planned and designed

from the beginning to be delivered virtually, ERT represents a sudden shift in instructional delivery as a result of an immense disaster (Hodges et al., 2020).

According to Paechter et al. (2010), the considerations and decisions lecturers make when designing an online course affect how students experience instruction and process knowledge. They conceptualised the e-learning process and provided a framework based on five fields of instruction (offered by Brophy, 2000 and Ehler, 2004). The framework consisted of (1) *technical features* (e.g., course design, learning materials and e-environment); (2) *interactions* between the lecturer and the student or between (3) fellow students; (4) *individual learning processes* (e.g., self-regulation and motivation); (5) *course outcomes* (implying cognitive variables, i.e., expected theoretical and practical achievements, as well as emotional, i.e., the satisfaction with the offered course). The authors found that the students' achievement goals were the best predictors of success and that their evaluations of the lecturer's competence in online teaching, as well as the support they offered to their students were the best predictors of the learning success and course satisfaction. Finally, student collaboration and social interaction, and self-regulation were also related to their achievements. Clearly, certain characteristics of online teaching were explored long before COVID-19. Although some studies were more focused on the students' perceptions and expectations (e.g., Wang, 2004) and the others specifically observed the predictors of learning success (e.g., Paechter et al., 2010), they generally reported that self-regulation, motivation, and frequent interactions contribute to the course outcomes and assured satisfaction with the courses taken online.

Importantly, the researchers in Croatia didn't fall behind, as they have been investigating the online teaching in higher education contexts for years. They used to focus on different aspects: 1) terminological, in order to overcome the challenges of distinguishing between the different forms of teaching and learning (Dukić & Mađarić, 2012; see also Nemeth-Jajić & Jukić, 2020); 2) characteristics of online teaching mostly implemented in different higher education settings in Croatia (Dukić & Mađarić, 2012); 3) student

characteristics associated with the use of different forms of e-learning (Penny & Dukić, 2012); and 4) students' self-perceived digital literacy skills, which was recognised as the first step in planning the future higher education development in Croatia (Kozina et al., 2012). Due to the major changes in education and the dynamics of everyday life during the pandemic in the last two years, the researchers from around the world have started to investigate an even greater array of issues related to online teaching, keeping in mind the new context in which it took place. These studies have aimed to examine the students' experiences of studying during COVID-19 (e.g., Dwidienawati et al., 2020; Pérez-Villalobos et al., 2021) and/or investigate the technologies and best practices used (e.g., Kumar & Verma, 2021). Recently, the meta-analyses and systematic reviews of the published studies have started to emerge as well (see Bond et al., 2021). The results of some of these studies clearly state that the interactions during the course and the technical characteristics of online courses are the most important predictive factors of effective learning and assure the achievement of course outcomes (Tsang et al., 2021). Since effective learning and the feeling of competence and satisfaction are the goals of higher education, the in-depth analyses of this kind have a great potential to directly contribute to the higher education institutions and could thus be used to help them (re)develop and (re)define the online teaching-learning processes (see Benito et al., 2021; Weldon et al., 2021).

Keeping up with the research on the COVID-19 induced changes in education, the Croatian researchers have also begun to examine the various aspects of the impact of the COVID-19 crisis on the students' well-being or satisfaction with online courses. Ristić Dedić and Jokić (2021) conducted a large study with 920 pupils from the elementary schools across Zagreb and found that 85% preferred the face-to-face lectures to the online forms of schooling and that the main predictor of satisfaction with online schooling was the parents' level of education and the child's interest in using online tools for educational purposes. The university students' perspective has also been investigated (Bezjak et al., 2020; Đorđević et al., 2021; Milas & Milas, 2021; Šenjug Golub et al., 2021, to mention a few). Unfortunately, the in-depth analyses of the higher education system revealed that it was not prepared for

work in the extraordinary circumstances (Šušak, 2021). The specific individual studies of the features of this mode of teaching and learning and the satisfaction with online education point to the similar conclusions and call for action in the future. A large-scale study by Đorđević et al. (2021) included more than 4000 students across Croatia who responded to questions about four major areas: the quality of distance learning and online lectures, satisfaction, mental health, and the impact of the COVID-19 crisis on the transition from high school to university. The authors concluded that the students preferred to attend lectures in person, that their concern for others increased, and that the level of satisfaction and the quality of social life decreased. Similar results were obtained by Šenjug Golub et al. (2021) who included only the students from the Faculty of Teacher Education at the University of Zagreb. Milas and Milas (2021) observed the specificities of internal communication between the various participants in the educational process and concluded that nothing can replace the standard face-to-face communication, although a carefully planned hybrid mode of teaching should someday be implemented within the higher education system.

Current study

Despite the growing number of studies on this topic, there are still gaps in our understanding of how different Croatian universities adapted to this sudden change at the beginning of the pandemic. We lack specific knowledge about the predictors of student learning outcomes, including the feelings of competence and satisfaction, and the quality of social life at the beginning of the pandemic when the crucial problems were perhaps most salient. There is also no data about how the students who have different disabilities and require some form of adjustments in their schooling perceived online education, as well as whether their needs were adhered to and adjustments implemented in an online environment.

For the above-mentioned reasons, the aim of our study was to explore the aspects of online teaching in the Croatian universities; i.e., to investigate the technical characteristics of online courses and the experiences of the students attending higher education in this country. Data were collected

using an online questionnaire developed and validated for the purposes of this study. The prediction of the technical characteristics of online teaching, the experiences of social interaction during the online lectures, and the individual learning process experiences to perceived learning outcomes including knowledge, competencies, and satisfaction, as well as the quality of social life were examined. This data could contribute to improving the online teaching and designing online courses in a way that ensures the achievable outcomes and competencies and the students' satisfaction.

Method

Participants

The first phase of the study, a focus group, involved 9 (F = 8; M = 1) students. The students from the first phase did not participate in the second phase.

The second phase involved 308 (F = 67; M = 241) students from all Croatian universities (12) who responded to the questionnaire. Among them were 12 students with additional needs due to a developmental language disorder, a learning disability (dyslexia, dysgraphia, and dyscalculia), stuttering, a speech sound disorder, or a motor disorder. The mean age of the students was 24.13 years (SD = 6.00). All five years of university education were represented approximately equally, including the bachelor's (BD) and master's (MD) degree or integrated programmes (first year (BD) = 26.3%, second year (BD) = 19.5%, third year (BD) = 20.8%, fourth year (first of MD) = 17.9%, and fifth year (second of MD) = 15.6%). The students estimated that they had taken 78.81% of the courses remotely 6 months prior to their participation in the study. In addition, 98.7% of all the students reported owning a computer, while 99.4 reported owning a smartphone, both of which are required for online courses.

Instruments and procedure

The study was conducted in two phases. In the first phase, a focus group was organised in which nine students from different universities and faculties were interviewed about their experiences with the online lectures that they attended in the last six months, at the very beginning of the pandemic. The questions for discussion were organised into five areas: technical characteristics, experiences with the individual learning process, quality of social interactions, course outcomes, and quality of social life. The focus group meeting was organised through an online platform and lasted 90 minutes. It was moderated by the authors. The experiences that the students from the focus group mentioned as important were included in the questionnaire; i.e., they formed the main categories for which the individual items were subsequently created.

The questionnaire developed for the second phase contained 60 questions divided into seven sections. Part *a* contained the questions about the demographic and background data (e.g., additional learning needs). Part *b* required students to rate (on a six-point scale; from 1 “never” to 6 “always”) how often the various technological options were used in online courses including the course design, learning materials and online environment. In parts *c* and *d*, students had to rate their experience with the individual learning process (attention, motivation, and adherence to online lectures) (*c*) and (*d*) social interaction with other students and with the lecturer (on a six-point scale; from 1 “It does not relate to me at all” to 6 “It relates to me completely”). Parts *e* and *f* required students to rate the statements describing the positive or negative experiences and attitudes about the following: (*e*) course outcomes (knowledge, competencies, and satisfaction) and (*f*) quality of the students’ social life (on a six-point scale; from 1 “I do not agree at all” to 6 “I completely agree”). In the section (*g*), only the students with additional learning needs had to rate how much they experienced the implementation of the required adjustments during online teaching (on a six-point scale; from 1 “It does not relate to me at all” to 6 “It relates to me completely”). The Croatian version of the online questionnaire was administered in July 2020 via an online survey platform (see items translated to English in *Table 1*).

A factorial structure of the items included in the questionnaire was analysed using the principal component method (items that were included in factors can be seen in *Table 1*). The internal consistencies for the factors are at the acceptable level, as follows: 1) Technical characteristics - $\alpha = .65$; 2) Time arrangement - $\alpha = .71$; 3) Individual learning process - $\alpha = .91$; 4) Social interaction - $\alpha = .80$; 5) Course outcomes - $\alpha = .91$; and 6) Quality of social life - $\alpha = .93$.

The study was approved by the Ethics Committee of the Faculty of Education and Rehabilitation Sciences, University of Zagreb [602-04/20-42/26; 251-74/20-0½].

Results

Data analyses were conducted in two steps. First, the descriptive results of the items were presented (*Table 1*). The technical characteristics of online courses, general experiences with online teaching, and the implementation of adjustments for the students with additional learning needs were described using the percentages for the upper level of the frequency scale (4, 5, and 6) or the lower level of the frequency scale (1, 2, 3). The middle values of the frequency scale (4 and 5) were also taken into account as it is known that participants tend to avoid extreme values such as 1 or 6.

Second, multiple regression analyses were conducted to explore if the multiple predictors included in the Technical characteristics, Social interaction, and Individual learning processes segment can predict the criterion variables included in the Course outcomes segment and if the multiple predictors included in the Time arrangement and Social interaction segments can predict the criterion variables included in the Quality of social life segment. For the multiple regression analyses, IBM SPSS AMOS (version 26) was used because it supports examining the predictive nature of multiple predictors and criterion variables within the same analysis. The multiple regression analysis was conducted with the factors as well.

Descriptive results

Technical characteristics. At the beginning of the pandemic in Croatia, courses were delivered in an online real-time (synchronous) format for the majority of students (78.9%). They were frequently conducted cumulatively in a condensed format (65.9%) and practical work was reduced for 67.2% of the students. The students consider that the courses and related learning materials were mostly clear and well-structured (76.3%). The majority of students think that the courses were well organised during the day (79.6%) and throughout the week (78.6%). 58.4% of the students reported that technical problems during online lectures were rare. Class attendance was recorded quite often (61.4%), while most of the time it was not required to keep the camera on during lectures (65.3%). Exams took place in an online format for half of the respondents (49.6%).

An overview of the students' experience with online teaching

The majority of students find communication platforms easy to use (94.8%). The majority of students also indicate that they can easily communicate with the lecturers through the communication platforms (84.5%), but nevertheless they lack informal communication (73.7%). More than half of the students do not participate or almost do not participate in online discussions (57.5%), although collaborative activities are supported quite frequently in online courses (55.2%).

More than half of the students report that they have difficulty maintaining attention (76.6%) and motivation (69.5%) during the online lectures. In addition, 68.8% of the students admit to using cell phones or opening and accessing the online content unrelated to the course during the online lectures.

The students are generally satisfied with the quality of online teaching (63.6%), but more than half of the students are concerned about the lack of competence (61.4%), knowledge (54.3%), and especially about the lack of practical experience (71.5%) after taking the online courses.

The majority of students rate the quality of their social life much lower at the time of the online courses (69.5%), miss an informal and in-person social life (84.4%), and feel that taking the courses online negatively affects the quality of their lives (57.4%).

Adjustments for the students with additional learning needs

Out of 12 students with additional learning needs, the majority preferred traditional teaching compared to online teaching (8/12). Also, the majority of students were not given more time to complete the exams (10/12) or other written assignments (8/12). Most of these students did not receive the course materials in advance (8/12). In general, 8 out of 12 students felt that the lecturers did not take into account their additional learning needs.

Table 1.

Descriptive statistics of items in questionnaire

| | | N | Mean | Median | SD |
|-------------------------------------|--|----------|-------------|---------------|-----------|
| B. Technical characteristics | | | | | |
| 1. | Courses are delivered by providing materials on the web learning platforms (asynchronously). | 308 | 3.67 | 4.00 | 1.459 |
| 2. | Courses are delivered in real time (synchronously). | 308 | 4.69 | 5.00 | 1.487 |
| 3. | F Courses and learning materials are clear and structured. | 308 | 4.31 | 4.00 | 1.088 |
| 4. | F* Technical difficulties. | 308 | 3.56 | 3.00 | 1.180 |
| 5. | F Class attendance registration. | 308 | 4.10 | 4.00 | 1.403 |
| 6. | Online exams. | 308 | 3.83 | 3.00 | 1.344 |
| 7. | Cameras should be on during lectures. | 308 | 3.21 | 3.00 | 1.252 |
| 8. | Courses are conducted cumulatively. | 308 | 4.20 | 4.00 | 1.643 |
| 9. | F* The amount of practical work has been reduced. | 308 | 4.38 | 5.00 | 1.504 |
| 10. | F Courses are held to the same extent as before the pandemic. | 308 | 4.03 | 4.00 | 1.745 |

| | | N | Mean | Median | SD |
|--|---|-----|------|--------|-------|
| Experiences: technical characteristics - time arrangement | | | | | |
| 11. | F Courses are well organised during the day. | 308 | 4.43 | 5.00 | 1.443 |
| 12. | F Courses are well organised throughout the week. | 308 | 4.43 | 5.00 | 1.533 |
| 13. | F* I spend most of the day in online lectures. | 308 | 3.59 | 4.00 | 1.519 |
| 14. | F I have enough time during the day for extracurricular activities. | 308 | 4.14 | 4.00 | 1.525 |
| C. Experiences: individual learning process | | | | | |
| 15. | F Online platforms are intuitive and simple. | 308 | 5.09 | 5.00 | .970 |
| 16. | F* Online courses are more challenging in terms of organising the time needed to learn. | 308 | 3.99 | 4.00 | 1.648 |
| 17. | F I look at other content on my cell phone or computer during online lectures. | 308 | 4.12 | 4.00 | 1.681 |
| 18. | F* My concentration drops quickly during online lectures. | 308 | 4.56 | 5.00 | 1.650 |
| C. Experiences: individual learning process | | | | | |
| 19. | F My concentration during online lectures is satisfactory. | 308 | 3.02 | 3.00 | 1.542 |
| 20. | F* I find it difficult to motivate myself and maintain an appropriate level of motivation during online lectures. | 308 | 4.19 | 5.00 | 1.703 |
| 21. | F* I find it difficult to listen to and follow the lecturer during online lectures. | 308 | 3.75 | 4.00 | 1.682 |
| 22. | F* I find it difficult to understand the content of the courses delivered online. | 308 | 2.77 | 3.00 | 1.491 |
| 23. | F* I avoid raising my hand to speak during online lectures. | 308 | 3.80 | 4.00 | 1.784 |
| 24. | F* I find it confusing when I have to speak "to the screen". | 308 | 3.21 | 3.00 | 1.810 |
| 25. | F* I find it difficult to present a seminar paper online. | 308 | 2.89 | 2.00 | 1.772 |
| 26. | I* I am not nervous when I present my seminar paper online. | 308 | 3.77 | 4.00 | 1.773 |
| 27. | F* I find it difficult to read from the screen. | 308 | 2.63 | 2.00 | 1.670 |
| 28. | F* Staring at the screen for a long time makes me tired. | 308 | 4.26 | 5.00 | 1.800 |
| 29. | F* I find it difficult to type on the keyboard. | 308 | 2.11 | 2.00 | 1.423 |
| 30. | The ability to increase the font size and adjust the brightness of the screen makes it easier for me to follow the content. | 308 | 3.84 | 4.00 | 1.643 |

| | | N | Mean | Median | SD |
|--|--|----------|-------------|---------------|-----------|
| D. Experiences: Social interaction | | | | | |
| 31. | F I can easily interact with the lecturer using the online communication tools. | 308 | 4.67 | 5.00 | 1.365 |
| 32. | F Lecturers are accessible and responsive. | 308 | 4.27 | 4.00 | 1.330 |
| 33. | F Online courses encourage group learning and collaboration with other students. | 308 | 3.55 | 4.00 | 1.626 |
| 34. | F* I miss more contact with the lecturer in online lectures. | 308 | 3.95 | 4.00 | 1.717 |
| 35. | I often participate in online discussions. | 308 | 3.08 | 3.00 | 1.677 |
| 36. | F* I miss the informal communication during online lectures. | 308 | 4.41 | 5.00 | 1.728 |
| 37. | F I can easily and quickly share knowledge and communicate with other students about the course content. | 308 | 3.71 | 4.00 | 1.676 |
| 38. | F* I miss the collaboration and exchange with my fellow students. | 308 | 3.75 | 4.00 | 1.783 |
| E. Experiences: Course outcomes (knowledge, competencies, and satisfaction) | | | | | |
| 39. | F I acquire the content well in online courses. | 308 | 3.28 | 3.00 | 1.662 |
| 40. | F* I am concerned that I will not feel competent enough after taking online courses. | 308 | 3.75 | 4.00 | 1.896 |
| 41. | F I gain enough competencies for my future work through online courses. | 308 | 3.29 | 3.00 | 1.599 |
| 42. | F* I do not think I gained enough knowledge through online courses. | 308 | 3.44 | 4.00 | 1.685 |
| 43. | F* I do not gain enough practical experience through online courses. | 308 | 4.36 | 5.00 | 1.818 |
| 44. | F I am generally satisfied with the quality of online courses. | 308 | 3.83 | 4.00 | 1.599 |
| 45. | F I am satisfied with the quality of content in online courses. | 308 | 3.91 | 4.00 | 1.502 |
| F. Experiences: Quality of social life | | | | | |
| 46. | F* The quality of my social life has decreased at the time when most courses are delivered online. | 308 | 4.19 | 5.00 | 1.814 |
| 47. | F I prefer a quieter social life like the one I have during online teaching. | 308 | 3.19 | 3.00 | 1.690 |
| 48. | F I have many opportunities to build close relationships even in the period of online teaching. | 308 | 2.86 | 2.00 | 1.696 |
| 49. | F* Personal relationships are neglected because of online communication. | 308 | 4.24 | 5.00 | 1.570 |

| | | N | Mean | Median | SD |
|-----|--|-----|------|--------|-------|
| 50. | F Online communication tools make it easy to connect with students. | 308 | 3.78 | 4.00 | 1.714 |
| 51. | F* Online teaching makes me miss the informal face-to-face contacts I can make. | 308 | 4.90 | 6.00 | 1.509 |
| 52. | F* I believe that online teaching negatively affects the quality of my life. | 308 | 3.76 | 4.00 | 1.876 |
| 53. | F I do not feel that the quality of my life is affected by online teaching. | 308 | 3.24 | 3.00 | 1.890 |
| 54. | F* Because of the amount of online courses, I have fewer opportunities for social interaction. | 308 | 4.02 | 4.00 | 1.843 |
| 55. | F I do not think I am missing out on social opportunities because of the online teaching. | 308 | 3.02 | 3.00 | 1.778 |

G. Experiences: Adjustments

| | | | | | |
|-----|---|----|------|------|-------|
| 56. | I have more time to write the exam. | 12 | 1.87 | 1.00 | 1.343 |
| 57. | I have more time to hand in homework, seminars, and other assignments. | 12 | 2.21 | 1.00 | 1.515 |
| 58. | The online course materials are provided to me in advance. | 12 | 2.55 | 2.00 | 1.711 |
| 59. | The lecturer keeps my needs in mind during online lectures. | 12 | 2.54 | 2.00 | 1.756 |
| 60. | Based on the characteristics of my difficulties, online teaching suits me better. | 12 | 2.28 | 1.00 | 1.830 |

Note 1. F - variables included in factors; * Variables reversed for factor analysis

Note 2. **Online course** refers to the subject of the curriculum delivered by the lecturer online; **Online lecture** refers to the interactive process of teaching offered online by the lecturer and received online by the students who attend the course; **Online teaching** refers to the broader concept of distance learning; i.e., it incorporates both online lectures and courses, and the teaching-learning process, but is narrower than the term online education.

Multiple regression analyses

The contribution of the technical characteristics, individual learning processes, and social interaction to the course outcomes, as well as the contribution of the time arrangement of online courses and social interaction to the quality of social life at the beginning of the pandemic were examined through five multiple regression analyses. Linear relationships between predictors and criteria were assumed; i.e., an increase in the predictor would be related to an increase or decrease in the criterion variable. Because of the larger number of predictor variables, a higher significance level ($p < .01$)

was used for the regression coefficient (B or β). The summaries of all the multiple regression analyses are presented in *Table 2* and *Table 3* with the interpretation below the table.

Table 2.

Summary of multiple regression analysis: technical characteristics, individual learning process, and social interaction as the predictors of course outcomes

| Predictors | Criteria | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|------------|------------------------------|---------------------------------|---------------------------------|---------------------------|---|---------------------------------|--|-----|------|------|-----|------|------|-----|------|-----|------|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|--|
| | (39) content acquiring | (41) competence retaining | (42) fear of incompetence | (40) lack of knowledge | (43) lack of practical experience | (44) general satisfaction | (45) satisfaction with content quality | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | B | B | B | B | B | B | B | B | B | B | | | | | | | | | | | | | | | |
| | SE | SE | SE | SE | SE | SE | SE | SE | SE | SE | | | | | | | | | | | | | | | |
| (2) | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| (3) | .70 | .08 | .46 | .48 | .07 | .46 | -.58 | .08 | -.37 | -.47 | 1.0 | -.27 | | | | | | | | | | | | | |
| (8) | | | | .17 | .06 | .13 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| (9) | | | | -.26 | .05 | - | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| (10) | | | | | | .24 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| (14) | .25 | .06 | .22 | | .05 | .26 | -.31 | .05 | -.32 | -.38 | .06 | -.35 | -.24 | .06 | -.23 | .19 | .04 | .21 | .23 | .04 | .29 | .31 | .04 | .31 | |
| (16) | | | | | | | | | | | | | | .22 | .06 | .20 | -.20 | .04 | | | | | | | |
| (18) | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| (19) | | | | | | | | | | | | | | | .44 | .06 | .40 | | | | | | | | |
| (21) | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| (22) | -.53 | .06 | - | | | | | | .62 | .05 | .55 | | | | | | | | | | | | | | |
| (23) | -.17 | .05 | -.18 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| (28) | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| (30) | .19 | .05 | .19 | .33 | .05 | .34 | | | | | | | | | .51 | .05 | .49 | | | | | | | | |
| (31) | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| (32) | .29 | .06 | .24 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| (33) | .15 | .05 | .14 | .22 | .04 | .22 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| (34) | -.17 | .06 | -.18 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| (35) | .18 | .04 | .18 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| (36) | -.22 | .05 | -.23 | -.35 | .04 | -.37 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| (37) | .17 | .05 | .17 | .32 | .04 | .34 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |

Note: All the reported regression weights are significant at the level of p<.01

Table 3. *Summary of multiple regression analysis: time arrangement and social interaction as the predictors of the quality of social life*

| | Criteria | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|-------------|-------------------------------|------------------------------|--------------------------------------|-------------------------|---------------------------|--|--------------------------------------|-------------------------------------|--|-------------------------------------|---------|---------|---------|---------|---------|------|-----|------|------|-----|------|-----|-----|-----|------|-----|------|-----|-----|-----|--|--|--|--|
| | (46) | (47) | (48) | (49) | (50) | (51) | (52) | (53) | (54) | (55) | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | decreased social life quality | calmer social life preferred | many opportunities for relationships | relationships neglected | easy contact due to tools | lack of informal in-person communication | online education affects social life | quality of social life not violated | fewer opportunities for social interaction | missing out on social opportunities | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Pre-dictor | B | B | B | B | B | B | B | B | B | B | B | B | B | B | B | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | SE | SE | SE | SE | SE | SE | SE | SE | SE | SE | SE | SE | SE | SE | SE | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | β | β | β | β | β | β | β | β | β | β | β | β | β | β | β | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| (12.) | | | .30 | .06 | .27 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| (13.) | | | | | | .22 | .07 | .18 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| (14.) | -.44 | .06 | -.37 | .27 | .06 | .24 | .30 | .06 | .27 | -.39 | .05 | -.38 | .38 | .06 | .34 | -.27 | .05 | -.28 | -.39 | .06 | -.32 | .37 | .07 | .30 | -.41 | .07 | -.34 | .43 | .06 | .36 | | | | |
| (33.) | | | | | | .23 | .05 | .22 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| (34.) | .56 | .05 | .53 | | | | | | | .34 | .06 | .32 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| (36.) | | | | .53 | .4 | .58 | | | .47 | .05 | .54 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| (37.) | | .25 | .05 | .24 | .43 | .05 | .42 | | | .60 | .05 | .59 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| (38.) | | | | | | | | | | | | | .20 | .05 | .24 | .35 | .06 | .33 | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Interaction | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |

Note: All the reported regression weights are significant at the level of $p < .01$

a) Technical characteristics and experiences in the individual learning process and social interaction as the predictors of course outcomes

Technical characteristics. In total, six predictor variables of the technical characteristics show a significant contribution to seven criteria variables of the course outcomes (*Table 2*). Well-structured materials (3.) and enough time for extracurricular activities (14.) are contributing to the good acquisition of content during the lectures (39.). The higher frequency of the courses conducted online (2.) are related to the greater concern regarding the incompetence after the pandemic (41.), while well-structured materials (3.) and courses held in the same amount as prior to the pandemic (10.) contribute to the lower concern regarding the incompetence after the pandemic. The reduced amount of practical work (9.) contributes to the experience of not gaining enough competencies for the future (41.); well-structured materials (3.), the requirement to keep the camera on during lectures (7.), and courses held in the same amount as prior to the pandemic (10.) are positively related to gaining enough competencies for future work (41.). Well-structured materials (3.) and courses held in the same amount as prior to the pandemic (10.) contribute to the experience of getting enough knowledge (42.). The reduced amount of practical work (9.) and courses held in the lower amounts than prior to the pandemic (10.) contribute to the feeling of not gaining enough practical experience (43.).

Well-structured materials (3.), unreduced amount of practical work (9.), courses held in the same amount of content as prior to the pandemic (10.), and enough time for extracurricular activities (14.) contribute significantly to the general satisfaction with the quality of online courses (44.). Additionally, well-structured materials (3.), courses held in the same amount of content as prior to the pandemic (10.), and enough time for extracurricular activities (14.) contribute significantly to the satisfaction with the quality of the content of online courses (45.).

Individual learning processes. Eight predictor variables of the individual learning processes show a significant contribution to seven criteria variables of the course outcomes (*Table 2*). Good understanding of the content presented online (22.), not avoiding speaking during the lectures (23.), and the

possibility to control the screen features (30.) are contributing to the good acquisition of course content (39.). The experience of tiredness due to the long amount of time spent staring at the screen (28.) is positively related to the concern of not feeling competent enough after taking the online courses (40.). The possibility to control the screen features (30.) is contributing to gaining enough competencies for future work (41.). The experience that the online courses are more challenging in terms of organising the time needed to learn (16.) and the quick loss of concentration during the online lectures (18.) contribute to not gaining enough practical experience (43.). Having a hard time understanding the content presented online (22.) is related to the feeling of not getting enough knowledge through this form of teaching (42.).

The experience that the online courses are not more challenging in terms of organising the time needed to learn (16.), a satisfactory level of concentration during the online lectures (19.), and not having difficulties in listening to and following the lecturer during the online lectures (21.) contribute significantly to the general satisfaction with the quality of online courses (44.), while a satisfactory level of concentration during the online lectures (19.) also contributes significantly to the satisfaction with the quality of the content of online courses (45.).

Social interaction. Seven predictor variables included in the social interaction segment show contribution to six criteria variables of the course outcomes (*Table 2*). Accessible and responsive lecturer (32.), encouraging the group learning and collaboration with other students (33.), sufficient contact with the lecturer (34.), frequently engaging in online discussions (35.), enough informal communication online (36.), and sharing knowledge and communicating with other students about the course content easily and quickly (37.) contribute significantly to the good acquisition of the course content (39.). Inaccessible and unresponsive lecturer (32.), and engaging rarely in discussions (35.) and informal communication (36.) contribute to the concern of feeling incompetent after taking the online courses (40.). Encouraging group learning and collaboration (33.), having enough informal communication during the online lectures (36.), and sharing knowledge and communicating with other students about the course content easily and

quickly (37.) contribute to gaining enough competencies for future work (41.). Not engaging in discussions (35.) and informal communication (36.) contribute to the feeling of not gaining enough practical experience (43.).

Interacting easily with the lecturer using the online communication tools (31.), accessible and responsive lecturer (32.), encouraging the group learning and collaboration (33.), enough informal communication (36.), and easy and quick communication and sharing knowledge with the other students (37.) contribute significantly to the general satisfaction with the quality of online courses (44.) and to the satisfaction with the quality of the content of online courses (45.).

b) Time arrangement of the online courses and social interaction as predictors of the quality of social life

Time arrangement. Three predictors of the time arrangement contribute to ten criteria variables of the quality of social life (Table 3). The courses that are well organised throughout the week (12.) contribute to experiencing many opportunities to establish close relationships during the online teaching (48.), the opinion that online teaching positively affects the quality of life (52.), and not feeling that the quality of life is affected by online teaching (53). Frequently spending most of the day in online lectures (13.) contributes to the direct experience that the amount of online courses reduces the opportunities for social interaction (54.). As one could have expected, having enough time during the day for extracurricular activities (14.) contributes to all the criteria variables in the quality of social life segment; i.e., to the experience that the quality of social life has not decreased in the time of online teaching (46.), the preference for a quieter social life like the one during online teaching (47.), the experience of having many opportunities to establish close relationships during online teaching (48.), not feeling that personal relationships are neglected because of online communication (51.), or that the quality of life is negatively affected by online teaching (52., 53.), not experiencing that the amount of online courses causes fewer opportunities for social interaction (54.), and not having the feeling of missing out on social opportunities because of online teaching (55.).

Social interaction. Five predictors included in the social interaction segment contribute to ten criteria variables included in the quality of social life segment (*Table 3*). Encouraging group learning and collaboration (33.) contributes to the experience of having many opportunities to establish close relationships even during online teaching (48.). A lack of contact with the lecturer (34.) is related to the experience of the decrease of the quality of social life (46.) and thinking that online teaching negatively affects the quality of life (52.). A lack of informal communication during online lectures (36.) contributes to the following: the experience that personal relationships are neglected because of online communication (49.), missing an informal and in-person way of socialising (51.), feeling that the quality of life is affected by online teaching (53.), and experience of fewer opportunities for social interaction due the amount of online courses (54.). Sharing knowledge and communicating about the course content with other students easily and quickly (37.) contributes to the preference for a quieter social life as it is in the period of online teaching (47.), the experience of many opportunities to establish close relationships (48.), the experience that the online communication tools make it easy to interact with students (50.), and thinking that online teaching does not negatively affect the quality of life (52., 53.). Missing a collaboration with fellow students (38.) is related to dispreferring a quieter social life (47.), missing an informal and in-person way of socialising (51.), thinking that online teaching negatively affects the quality of life (52., 53), and the impressions of missing out on social opportunities because of online teaching (55.).

c) Multiple regression analysis with latent variables (factors)

The items within each factor were averaged to create the variables; i.e., predictors and criteria. Multiple regression analysis was performed to examine the proportion of variance in course outcomes and the quality of social life was predicted separately by technical characteristics, time arrangement, and social interaction (see *Figure 1* - only the significant predictors and relations are presented).

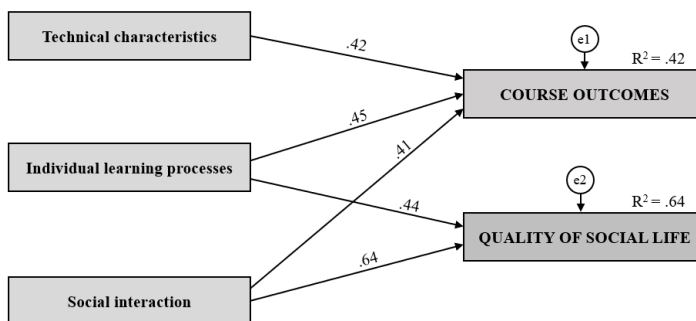
The technical characteristics of online courses positively contribute to the reached course outcomes (knowledge, competencies, and satisfaction)

($B = .42, S.E. = .06, \beta = .28, p < .01$); i.e., the students who reported positively about the technical characteristics also reported a higher agreement with the positive course outcomes after the online courses. The predictor of the individual learning processes is positively related to both criteria, the experience of the reached course outcomes ($B = .46, S.E. = .05, \beta = .37, p < .01$) and the quality of social life ($B = .44, S.E. = .07, \beta = .35, p < .01$). The students who reported the more advanced learning processes such as attention, motivation, the ability to follow the lecturers and cope with the online environment also reported the better course outcomes after the online courses. Similarly, the students with the more advanced learning processes reported a higher quality of social life. Social interaction between the students and/or lecturer during online lectures also shows a significant prediction to both criteria, the course outcomes ($B = .46, S.E. = .60, \beta = .33, p < .01$) and quality of social life ($B = .64, S.E. = .70, \beta = .51, p < .01$). The better perceived social interaction during online lectures also predicts the better course outcomes and the higher quality of social life.

Overall, the significant predictors explained 42% ($R^2 = .42$) of the course outcome's variance and 64% ($R^2 = .64$) of the quality of social life's variance. The time arrangement of online courses did not show as a significant predictor of course outcomes, nor of the quality of social life.

Figure 1.

Technical characteristics, individual learning processes, and social interaction as the predictors of course outcomes and the quality of social life.



Discussion

The aim of this exploratory study was to investigate the various aspects of online teaching at the early start of the pandemic, right upon the sudden implementation of online teaching as a response to the pandemic. Based on the study by Paechter et al. (2010), we too have investigated the technical characteristics, as well as the students' experiences regarding the individual learning processes, student-student and student-lecturer interaction, course outcomes, and the quality of social life. In the past two years, the recognition of the relevance of investigating the aspects of online teaching has increased for obvious reasons, but there is still much to be investigated and learned about the situation in Croatia. It is particularly useful to further explore the predictors that contribute to the course outcomes and quality of social life, which are important aspects of the students' lives. Moreover, since there is no data about the students who require some form of adjustment in their schooling, the implementation of adaptations in the curricula for the students with additional learning needs was inspected.

Interestingly, at the beginning of the pandemic, most courses were delivered in an online real-time (synchronous) format. Obviously, the lecturers had to react quickly and they simply converted their lectures to the online form, presumably without adapting the teaching materials to the new format. This has without a doubt been stressful for them, as it burdened their workload and posed the additional technical challenges (see e.g., Hodges et al., 2020). As expected, almost all the students make a good use of online platforms. Despite the lack of practical experiences and a condensed teaching format, most of them were satisfied with the online courses at the beginning of the pandemic. This could be due to the effect of "something new and different". A previous study in Croatia found that, despite the overall satisfaction, students nevertheless prefer taking courses in person and would always choose it over distance learning (Đorđević et al., 2021). The positive aspects of online teaching have been highlighted by Benito et al. (2021), but in order for this form of education to be effective and sustainable, the robust and detailed analyses of all its aspects are needed. Also, it is possible that the level of the satisfaction of students in Croatia changed over time and it would

be interesting to see how the respondents feel now, after almost two years of the predominantly online forms of teaching.

However, despite the relative contentment, more than half of the students were concerned about their possible lack of competence, knowledge, and practical experience after taking courses online. Similar feelings of *learning loss* and concerns about the future have been reported by Shin and Hickey (2021). One of the biggest challenges during online lectures seems to be the difficulty in maintaining attention and motivation, which was problematic for more than two-thirds of the students. This result is clearly replicated in the majority of studies world-wide and has been reported in the Croatian context, too (Bezjak et al., 2020; Đorđević et al., 2021).

So far, no study investigated the experiences of the students with additional learning needs in the Croatian higher education system. The current findings on a small sample of 12 students indicate that most of the students felt that their lecturers did not attend to their needs. Interestingly, even though online teaching is very flexible in terms of time arrangement and structure, and has endless editing options, it obviously does not suit the students with difficulties, as their needs have to be adhered to regardless of the format. It would be interesting to investigate whether the lecturers are sensitive to the specific needs in the non-pandemic periods, during the traditional teaching and lectures conducted in person.

Regression analyses revealed that the good technical characteristics of online courses also contribute to better overall course outcomes, knowledge, competencies, and satisfaction after their implementation. These findings are somewhat in line with the previous studies suggesting that the ease of use of the e-learning tools and the service quality influence the perceived course outcomes (e.g., Dwidienawati et al., 2020). In addition, the more advanced learning processes such as attention, motivation, being able to follow the lecturer and cope with the online environment, as well as a positive perception of social interaction during the online lectures, also predict better course outcomes afterwards. As one might expect, the good environmental features that can be characterised as “hygiene” (i.e., satisfactory motivation, students’ attention and technical skills, and a solid

social interaction during the teaching and learning process) are inevitable for the good course outcomes. The previous studies also clearly pointed to the fact that the student-lecturer and student-student interaction and the quality of the course design contribute the most to the effective learning and course outcomes (Tsang et al., 2021). A higher quality of social life is predicted by the more advanced skills related to the learning processes, but also by a more positive perception of social interaction during the period of online teaching. Clearly, the students who do well with all the challenges associated with online teaching will not have an impression that their social lives have been compromised.

The current study has some limitations, mostly related to the sample size, especially of the students with additional learning needs. The GDPR data prevented the authors from contacting exactly those individuals, so they relied on the *word of mouth* and one's openness and individual motivation to respond to the survey and contribute to the study. Also, despite the clarity of instructions regarding the fact that statements in the questionnaire only referred to the aspects of online teaching and learning, one cannot discard the fact that the responses were collected under extreme circumstances in which the students' general concern was much higher and contentment much lower than usual. These external factors may have blurred the role of studying in an online environment. A large-scale study by Bezjak et al. (2020) and Đorđević et al. (2021) brought up some very concerning topics: in addition to their specific concerns about education, students tended to worry about their future and mental health in general. Around 40%-50% of their sample expressed having an overwhelming feeling of loneliness and anxiety.

We find it important to mention that it is necessary to study the experience of faculty members and not only students. As the systematic review by Bond et al. (2021) shows, almost 70% of the published studies focused exclusively on the experiences and perspectives of university students, while only about 13% of the studies focused on teachers/lecturers. We hope that these issues will soon be perceived as relevant as well, as no one's well-being should be neglected. The future studies should compare the progress in online teaching from the beginning of the pandemic until today,

as the need has forced the institutions, lecturers, but also students to adapt, evolve, and gain experience in the last two years. There is also a need for a more comprehensive study of the characteristics and challenges of online teaching for the students with additional learning needs.

Conclusion

This study is specific in that it examines the characteristics of the infrastructure for online teaching that was implemented at the Croatian universities at the beginning of the pandemic, as well as the experiences of students in circumstances that were new to all involved in the teaching and learning process. Although the events regarding the change in the form of teaching were sudden, this seemed to be the right time to look at the characteristics of online courses and lectures, because it is in such times of crisis that the crucial issues come to the fore.

The current study found that despite the novelty in the form of the courses for some students - i.e., most were cumulative and offered in a condensed format - the majority were satisfied. However, the overall satisfaction with the course does not necessarily mean that one feels competent afterwards. In fact, students expressed a great concern about their lack of competencies, knowledge, and practical experience once they complete their formal education. Nevertheless, due to the nature of the study, we were able to determine that the feeling of having sufficient knowledge, competence, and satisfaction can be achieved by maintaining attention, motivation, and cherishing social interactions. These characteristics also contribute to a better perception of the quality of one's social life. Unfortunately, not all the students have the same opportunities. The majority of the students with additional learning needs did not feel that their needs were adequately recognised and addressed by the lecturers.

We hope that the results of this study will help improve the online education at the Croatian universities for all the students, as it is a common and contemporary form of education in many developed countries and will become even more important in the future.

References

- Bacher-Hicks, A., Goodman, J. & Mulhern, C. (2021). Inequality in household adaptation to schooling shocks: Covid-induced online learning engagement in real time. *Journal of Public Economics*, 193, 104345. <https://doi.org/10.1016/j.jpubeco.2020.104345>
- Benito, Á., Yenisey, K. D., Khanna, K., Masis, M. F., Monge, R. M., Tugtan, M. A., Araya, L. D. V. & Vig, R. (2021). Changes That Should Remain in Higher Education Post COVID-19: A Mixed-Methods Analysis of the Experiences at Three Universities. *Higher Learning Research Communications*, 11(0), 51-75. <https://doi.org/10.18870/hlrc.v11i0.1195>
- Bezjak, S., Đorđević, M., & Plužarić, Ž. (2020). *Izazovi u visokom obrazovanju za vrijeme pandemije bolesti COVID-19 i socijalne izolacije: iskustva i potrebe studenata i djelatnika visokih učilišta*. Agencija za znanost i visoko obrazovanje.
- Bond, M., Bedenlier, S., Marín, V. I., & Händel, M. (2021). Emergency remote teaching in higher education: mapping the first global online semester. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 18(1), 1-24. <https://doi.org/10.1186/s41239-021-00282-x>.
- Brophy, J. E. (2000). *Teaching. Educational practices series - 1*. ERIC. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED440066.pdf>
- Dukić, D., & Mađarić, S. (2012). Online učenje u hrvatskom visokom obrazovanju. *Tehnički glasnik*, 6(1), 69-72. <https://hrcak.srce.hr/83974>
- Dwidienawati, D. (2020). Forced Shifting to e-Learning during the COVID-19 Outbreak: Information Quality, System Quality. *International Journal of Advanced Trends in Computer Science and Engineering*, 9(2), 1518-1525. <https://doi.org/10.30534/ijatcse/2020/93922020>
- Đorđević, M., Plužarić, Ž., & Biščan, I. (2021, December 9). *Studenti i pandemija: Kakosmo (pre) živjeli?* [PowerPoint slides] Agencija za znanost i visoko obrazovanje. https://www.srce.unizg.hr/files/srce/docs/CEU/Dan_e_ucenja/13_dan/prezentacija_azvo.pdf
- Ehlers, U. (2004). Quality in e-learning. The learner as a key quality assurance category. *European Journal of Vocational Training*, 29, 3-15.
- Harasim, L. (2000). Shift happens: Online education as a new paradigm in learning. *The Internet and higher education*, 3(1-2), 41-61. [https://doi.org/10.1016/S1096-7516\(00\)00032-4](https://doi.org/10.1016/S1096-7516(00)00032-4)
- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., & Bond, M. (2020, March 27). *The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning*. Creative Commons BY-NC-ND 4.0 International License. <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>
- Kozina, G., Dukić, G., & Dukić, D. (2012). A study of computer literacy among Croatian students as support in planning the higher education development. *Tehnički vjesnik*, 19(4), 735-742. <https://hrcak.srce.hr/93521>
- Kumar, V., & Verma, A. (2021). An exploratory assessment of the educational practices during COVID-19. *Quality Assurance in Education*, 29(4), 373-392. <https://doi.org/10.1108/QAE-12-2020-0170>
- Milas, Z., & Milas, D. (2021). Preispitivanje interne komunikacije u visokom obrazovanju u ozračju bolesti COVID-19: smjernice za budućnost [Rethinking Internal Communication in Higher Education Environment COVID-19: Guidelines for the Future]. *Sociologija i prostor: časopis za istraživanje prostornoga i sociokulturnog razvoja*, 59(3 (222)), 577-593. <https://doi.org/10.5673/sip.59.3.12>
- Nemeth-Jajić, J., & Jukić, T. (2021). *Definiranje i uporaba nazivlja za e-izvedbu nastave* [Defining and using terms for e-teaching modalities]. *Metodički ogledi: časopis za filozofiju odgoja*, 28(1), 89-114. <https://doi.org/10.21464/mo.28.1.7>
- Paechter, M., Maier, B., & Macher, D. (2010). Students' expectations of, and experiences in e-learning: Their relation to learning achievements and course satisfaction. *Computers & Education*, 54(1), 222-229. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2009.08.005>

- Penny, K.I., & Dukić, D. (2012). E-learning participation in higher education: A study of Scottish and Croatian students. *Journal of computing and information technology*, 20(3), 183-188. <https://doi.org/10.2498/cit.1002095>
- Pérez-Villalobos, C., Ventura-Ventura, J., Spormann-Romeri, C., Melipillán, R., Jara-Reyes, C., Paredes-Villarroel, X., Rojas-Pino, M., Baquedano-Rodríguez, M., Castillo-Rabanal, I., Parra-Ponce, P., Bastías-Vega, N., Alvarado-Figueroa, D., & Matus-Betancourt, O. (2021). Satisfaction with remote teaching during the first semester of the COVID-19 crisis: Psychometric properties of a scale for health students. *PLoS One*, 16(4), e0250739. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0250739>
- Ristić Dedić, Z., & Jokić, B. (2021). Croatian Pupils' Perspectives on Remote Teaching and Learning during the COVID-19 Pandemic. *Društvena istraživanja*, 30 (2), 227-247. <https://doi.org/10.5559/di.30.2.03>
- Shin M., & Hickey, K. (2021). Needs a little TLC: examining college students' emergency remote teaching and learning experiences during COVID-19. *Journal of Further and Higher Education*, 45(7), 973-986. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2020.1847261>
- Singh, V., & Thurman, A. (2019). How many ways can we define online learning? A systematic literature review of definitions of online learning (1988-2018). *American Journal of Distance Education*, 33(4), 289-306. <https://doi.org/10.1080/08923647.2019.1663082>
- Šenjug Golub, A., Rajić, V., & Dumančić, M. (2020). Zadovoljstvo studenata nastavom na daljinu tijekom COVID-19 pandemije na Učiteljskom fakultetu Sveučilišta u Zagrebu. *Andragoški glasnik: Glasilo Hrvatskog andragoškog društva*, 24(39), 48-62. <https://hrcak.srce.hr/272382>
- Šušak, I. (2021). Izrada pravnih propisa u sustavu visokog obrazovanja u vrijeme pandemije COVID-19 [Formulation of legal provisions in the system of higher education during the COVID 19 pandemic]. *Zbornik radova Pravnog fakulteta u Splitu*, 58(2), 501-524. <https://doi.org/10.31141/zrpf.2021.58.140.501>
- Tsang, J. T., So, M. K., Chong, A. C., Lam, B. S., & Chu, A. M. (2021). Higher Education during the Pandemic: The Predictive Factors of Learning Effectiveness in COVID-19 Online Learning. *Education Sciences*, 11(8), 446. <https://doi.org/10.3390/educsci11080446>
- UNESCO, UNICEF, and World Bank Report (2021). *The State of the Global Education Crisis: A Path to Recovery*. The World Bank, UNESCO and UNICEF. <https://www.unicef.org/reports/state-global-education-crisis>
- Wang, Y. S. (2003). Assessment of learner satisfaction with asynchronous electronic learning systems. *Information & Management*, 41(1), 75-86. [https://doi.org/10.1016/S0378-7206\(03\)00028-4](https://doi.org/10.1016/S0378-7206(03)00028-4)
- Weldon, A., Ma, W. W., Ho, I. M., & Li, E. (2021). Online learning during a global pandemic: Perceived benefits and issues in higher education. *Knowledge Management & E-Learning: An International Journal*, 13(2), 161-181. <https://doi.org/10.34105/j.kmel.2021.13.009>

„NIJE PRIRODNO LJUDSKOJ VRSTI DA BUDEMO ZA EKRAMIMA TOLIKO DUGO“ – ISKUSTVO STUDENATA OBRAZOVANJEM NA DALJINU U VRIJEME PANDEMIJE BOLESTI COVID-19

Lucija Tomac^a, Nensi Nadarević^b i Tea Rambovsek Aleksić^c

*^aSveučilište u Rijeci, Filozofski fakultet, Republika Hrvatska,
lucija.tomac@icloud.com*

*^bSveučilište u Rijeci, Filozofski fakultet, Republika Hrvatska,
nnadarevic1@student.uniri.hr*

*^cSveučilište u Rijeci, Filozofski fakultet, Republika Hrvatska,
trambovsek@student.uniri.hr*

Sažetak

Ova studija bavi se iskustvom studenata druge godine Diplomskog studija pedagogije u obrazovanju na daljinu u vrijeme pandemije bolesti Covid-19 i cilj je rada razumjeti to iskustvo. Tematskom analizom podataka prikupljenih putem fokusne grupe rezultati su kroz trirazinsku mrežu grupirani u četiri kategorije sukladno četirima postavljenim istraživačkim pitanjima. Rezultati pokazuju da su se studenti prilikom provedbe nastave na daljinu susretali s različitim teškoćama koje su rezultirale općim nezadovoljstvom o tome kako je provedena nastava na daljinu. Bez obzira na percipiranu neadekvatnost načina provedbe nastave na daljinu studenti su uspješno usklađivali obaveze vezane uz fakultet i osobni život. U okolnostima prelaska na nastavu na daljinu nije došlo do promjena u ostvarenom uspjehu ni percepciji važnosti naučenoga, ali su evidentne promjene u načinima učenja. Studenti su iskazali da preferiraju nastavu uživo, dok digitalizaciju percipiraju isključivo kao alat koji može pridonijeti povećanju njezine kvalitete. Dobiveni rezultati mogu poslužiti detekciji glavnih izazova s kojima se susreće visoko obrazovanje u organizaciji i provedbi obrazovanja na daljinu iz perspektive studenata društvenih znanosti.

Ključne riječi: Iskustvo studenata obrazovanjem na daljinu; obrazovanje na daljinu; pandemija bolesti Covid-19; visokoškolsko obrazovanje

Uvod

Pandemija bolesti Covid-19 utjecala je na mnoge sektore ljudskog djelovanja, uključujući i sustav obrazovanja. U cilju smanjenja međusobnoga kontakta i prenošenja virusa Sveučilište u Rijeci je nastavno na *Odluku Vlade Republike Hrvatske i Civilnog stožera civilne zaštite Republike Hrvatske* donijelo *Odluku o obustavi izravne učioničke nastave* koja je na snagu stupila 16. ožujka 2020. godine (Sveučilište u Rijeci, 2020). Navedenom Odlukom propisano je sljedeće:

„Svi oblici neposredne nastave nadomještaju (se) održavanjem nastave na daljinu sukladno uputama Ministarstva znanosti i obrazovanja i Sveučilišta u Rijeci.“

Navedena Odluka značila je potpuni prijelaz iz učioničkog poučavanja u svijet *online* obrazovanja za sve dionike odgojno-obrazovnih procesa na svim sastavnicama Sveučilišta u Rijeci. Obrazovanje na daljinu u odnosu na neposredno (tradicionalno) obrazovanje zahtijeva brojne prilagodbe u organizacijskom, socijalnom i ekonomskom kontekstu, ali najveći naglasak stavlja se na nastavu kao središnji dio odgojno-obrazovnog procesa. Nastava na daljinu podrazumijeva provedbu odgojno-obrazovnog procesa bez nužne neposredne fizičke prisutnosti predavača i polaznika koja sadrži prijenos sadržaja, mogućnost razjašnjavanja nedoumica i provjeru znanja (Dukić, 2009). Koncept nastave na daljinu u kontekstu pandemije odvijao se u *online* okruženju, zbog čega se nastava na daljinu i *online* nastava nerijetko koriste kao sinonimi, što je slučaj i u ovom radu. Taj koncept može se okarakterizirati mnogim prednostima poput promicanja načela ekonomičnosti i suvremenosti nastave, fleksibilnosti i lakše dostupnosti informacija, ali i izrazitim nedostacima koji uključuju materijalne izdatke, adekvatan pristup internetu i, u ovom kontekstu najvažnije, socijalnu izoliranost od ostatka grupe i nastavnika (Jukić, 2017). Prilikom učenja i poučavanja na daljinu kao jedan od prediktora uspjeha može se izdvojiti motivacija studenta za učenjem i sudjelovanjem u obrazovnom procesu na daljinu (Koo i sur., 2005).

Bez obzira na pripadnost *Generaciji Z*, koja je odrasla u interakciji s mobilnim uređajima, tabletima, prijenosnim računalima i društvenim mrežama (Fistrić, 2019), studenti diplomskog studija do početka pandemije nisu imali iskustvo sudjelovanja u nastavi koja je bila koncipirana isključivo kao nastava na daljinu. Nambian, (2020) navodi pretežito negativna iskustva i stavove prilikom *online* obrazovanja, od kojih se posebno ističu efektivnost, manjak interakcije, niska razina diskusije, lošija struktura i teže praćenje nastave. Kao pozitivne aspekte studenti ističu manji osjećaj anksioznosti spram nastave u učionicama. Također navode da su se osjećali lijeno, teže pratili nastavu, bili manje motivirani i više podložni distrakciji. Obrazovanje na daljinu osigurava mnogo autonomije i slobode u procesu učenja, ali od polaznika zahtjeva mnogo samodiscipline i upravljanja vremenom (Edmundson, 2009 prema Katavić i sur., 2018). Prema rezultatima istraživanja (Katavić i sur. 2018) provedenog na uzorku od 50 studenata u Republici Hrvatskoj, uočljivo je da studenti nastavu na daljinu vide kao „jednostavan način završetka studija, a da je *face-to-face* poučavanje „stvarno učenje“ i da mentori/nastavnici trebaju biti aktivni sudionici u njihovom procesu učenja“ (str. 101) kao i da je nastava na daljinu zahtjevnija od tradicionalne jer moraju „biti samomotivirani, dobro upravljati vremenom i učiti o novim mogućnostima napredne tehnologije u visokom obrazovanju“ (str. 101). Teškoće u upravljanju vremenom pojavljuju se kao glavni izazov u ovom konceptu poučavanja i na globalnoj razini, u prvome redu jer „studenti nisu uvijek spremni raditi sistematično i svakodnevno putem platformi i pratiti statistike vlastitog učenja“ (Borisova i sur., 2016, str.1183). Prema iskazima studenata Sveučilišta u Splitu, najveće nezadovoljstvo vidljivo je u načinu provedbe ispita i njihova ocjenjivanja, kao i provedbi praktičnih dijelova nastave. Studenti navode da im je obrazovanje na daljinu omogućilo lakše polaganje kolokvija, ali smatraju da su imali više studentskih obaveza. Tradicionalna nastava u ovom istraživanju pokazala je svoje prednosti u vidu veće koncentracije i motivacije studenata, te mogućnosti stjecanja veće količine znanja spram onoga koje je moguće steći putem nastave na daljinu (Matković, 2021).

Profesori i studenti morali su se snaći u virtualnom okruženju kroz koje su putem nastave na daljinu morali postići ishode učenja planirane za

face-to-face nastavu. Takav vid nastave pokazao se zahtjevnim iz nekoliko razloga, posebice zbog nesnalaženja u virtualnom okruženju uslijed neupoznatosti s tehnologijom (funkcioniranjem računala i njegovih softvera), kao i teškoćama u fokusiranju na *online* nastavu. Nuwirth i suradnici (2020) zapazili su da su studenti često odavali dojam mentalne odsutnosti, odnosno nisu bili toliko angažirani u usporedbi s učioničkim predavanjima, što daje jasan signal da se atmosfera učenja i aktivnog sudjelovanja kakva je bila u učioničkoj nastavi nije mogla rekreirati u tzv. virtualnoj učionici.

Snalaženje u *online* svijetu te tranzicija studenata i nastavnika iz učionica u vlastite domove uslijed pandemije bolesti Covid-19 još uvijek je neistražena tema kojoj treba pristupiti s velikim interesom. Posebice je zanimljivo naglasak staviti na iskustva studenata društvenih znanosti, čiji se studij pretežito temelji na međusobnoj interakciji, grupnim radovima i komunikaciji, a koji su u situaciji koju je stvorila pandemija doživjeli gotovo potpunu transformaciju.

Metodologija istraživanja

Svrha je ove studije opisati iskustvo obrazovanjem na daljinu u vrijeme pandemije bolesti Covid-19 za studente druge godine Diplomskog studija pedagogije pri Filozofskom fakultetu Sveučilišta u Rijeci. Iskustvo obrazovanjem na daljinu definiramo kao iskustvo glade organizacije i provedbe nastave na daljinu, iskustvo usklađivanja obrazovanja na daljinu s osobnim životom, ostvareni uspjeh i preferencije *online* ili *onsite* nastave. Iz navedenog proizlazi cilj istraživanja koji teži opisivanju iskustva studenata druge godine Diplomskog studija pedagogije pri Filozofskom fakultetu Sveučilišta u Rijeci obrazovanjem na daljinu u vrijeme pandemije bolesti Covid-19.

Kako bi se ostvario cilj istraživanja, postavljeno je opće istraživačko pitanje „Što nam iskustvo studenata druge godine Diplomskog studija pedagogije govori o obrazovanju na daljinu u vrijeme pandemije bolesti Covid-19?“

Iz općega istraživačkog pitanja izvedena su sljedeća specifična istraživačka pitanja:

1. Kakvo je iskustvo studenata glede organizacije i provedbe nastave na daljinu?
2. Kakvo je iskustvo studenata u vidu usklađivanja obrazovanja na daljinu s osobnim životom?
3. Kakva su mišljenja studenata o ostvarenom uspjehu prilikom provedbe obrazovanja na daljinu?
4. Preferiraju li studenti više online nastavu ili nastavu uživo?

Kako bi se dobio odgovor na postavljena istraživačka pitanja, podaci su prikupljeni metodom fokusne grupe. Ta metoda odabrana je prvenstveno zbog svoje prikladnosti za istraživače koji istražuju nešto novo unutar područja istraživanja kao i kod istraživanja gdje mišljenja i stavovi nisu dovoljno istraženi uz naglasak na razumijevanje grupnoga konsenzusa spram individualnog značenja (Savin-Baden i Howell Major, 2013). Za potrebe provedbe fokusne grupe konstruiran je protokol, podijeljen u četiri tematske kategorije koje su razrađene prema specifičnim ciljevima istraživanja.

Uzorak kojem se težilo predstavljao je homogeni uzorak kako bi se dubinski opisala specifična grupa sudionika sa sličnim pozadinama i iskustvima (Patton, 1990). Planirani uzorak obuhvaćao je isključivo studente druge godine Diplomskog studija pedagogije Filozofskog fakulteta u Rijeci, zbog čega je kao temelj u odabiru ispitanika služio popis (Milas, 2005) studenata koji pohađaju kolegij Pristupi kvalitativnim istraživanjima. Prilikom selekcije sudionika korišten je i dodatni kriterij – povratak studenata iz mjesta studiranja u matično mjesto stanovanja. Taj kriterij naknadno je uveden kako bi se dobio uvid u iskustva grupe studenata koji su se našli u situaciji ponovne prilagodbe na obiteljski suživot iz kojeg su izašli prilikom upisivanja fakulteta.

Iako je planirano uključivanje 6 sudionika kao preporučenoga optimalnog broja sudionika fokusne grupe (Skoko i Benković, 2009), uslijed

djelovanja niza objektivnih i subjektivnih faktora, fokusna grupa provedena je s 5 sudionika. U istraživanju su sudjelovale studentice jednopredmetnog i dvopredmetnog Diplomskog studija pedagogije u dobi između 22 i 25 godina.

Fokusna grupa provedena je u prostorijama Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Rijeci dana 8. prosinca 2021. godine u ukupnom trajanju 100 minuta. Prilikom provođenja fokusne grupe u prostoriji su bile prisutne 3 istraživačice i 5 sudionica.

U cilju osiguranja etičnosti istraživanja sudionice su potpisale informirani pristanak u kojem su bili istaknuti ciljevi istraživanja i potencijalni rizici povezani sa sudjelovanjem u istraživanju. Najveći detektirani rizik odnosi se na međusobno poznavanje sudionika, što smanjuje raspon mišljenja (Milas, 2005) i nelagodu sudionika zbog okruženja u kojemu ih ostali sudionici poznaju (Bloor i sur., 2001). Anonimnost sudionika osigurana je kodiranjem odgovora kodovima S1, S2 itd.

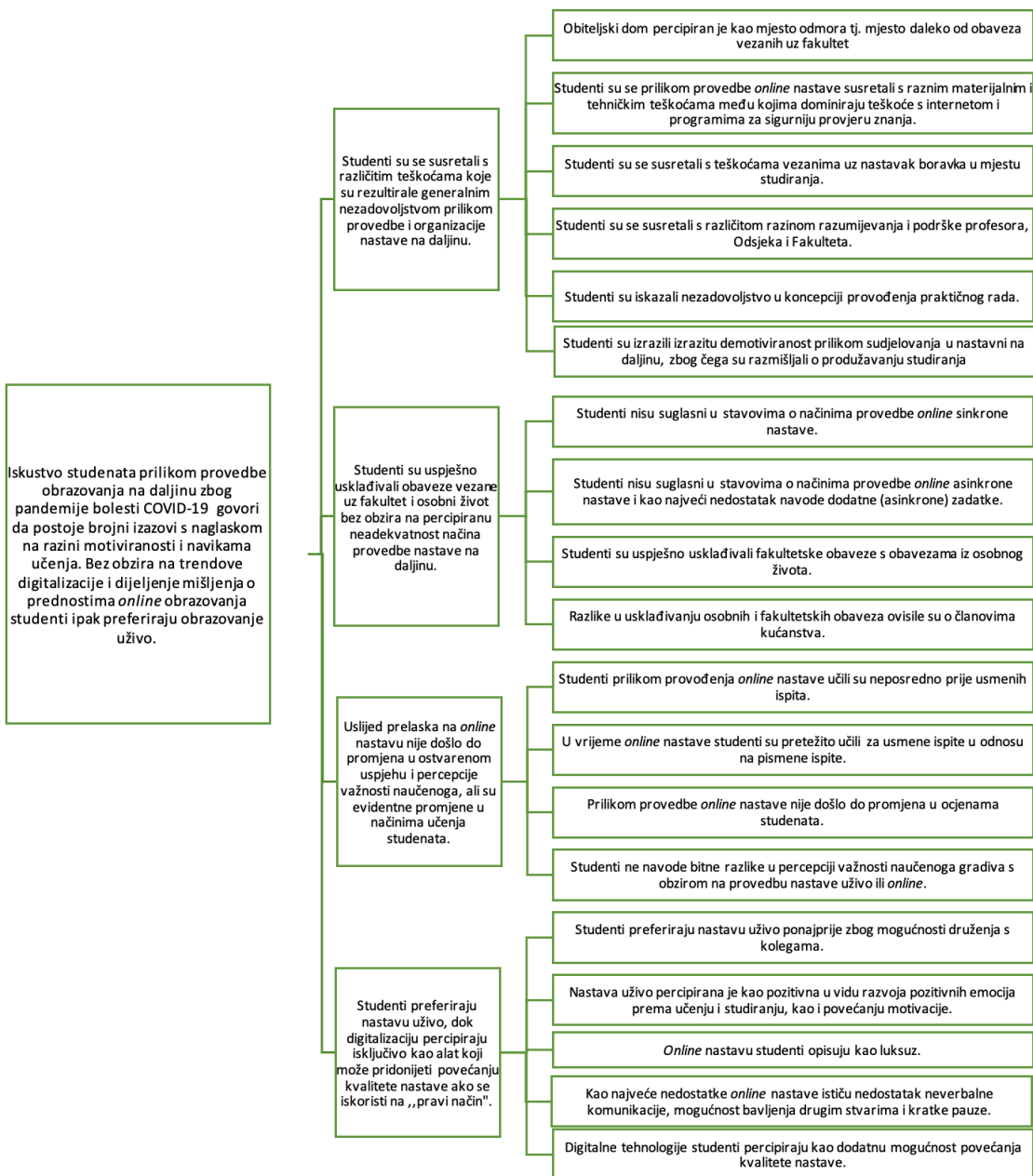
Analiza podataka vršila se postupkom tematske analize koja se može okarakterizirati kao sustavno i objektivno sredstvo opisivanja istraživačkog fenomena. Uspješnost njezine primjene promatra se kroz induktivnu transformaciju dobivenih „sirovih“ podataka u pojmove koji opisuju istraživačke fenomene putem stvaranja tema, podtema, kategorija, koncepata, modela, konceptualnih sustava ili konceptualnih mapa (Elo i Kyngäs, 2008). Tematska analiza provodila se prema načelima šest etapa tematske analize na koju upućuju Braun i Clarke (2006). Podaci su nakon tematske analize prezentirani putem tematske trokrazinske mreže koja podatke raspoređuje u temeljne teme, organizirajuće teme te svemu nadređene globalne teme (Attride-Stirling, 2001).

Rezultati i diskusija

Rezultati istraživanja prikazani su putem trokrazinske tematske mreže čije temeljne teme predstavljaju specifične nalaze. Organizirajuće teme predstavljaju odgovore na specifična istraživačka pitanja, dok globalna tema pruža odgovor na temeljno istraživačko pitanje.

Slika 1.

Prikaz trirazinske mreže



Iskustvo organizacije i provedbe nastave na daljinu

Iz strukture tematske mreže (Slika 1) vidljivo je da je tematskom analizom izvedeno šest temeljnih tema povezanih s iskustvom organizacije i provedbe nastave na daljinu. Iskustva studenata u vidu organizacije i provedbe nastave na daljinu govore da su se studentice susretale s različitim teškoćama koje su rezultirale generalnim nezadovoljstvom prilikom provedbe i organizacije nastave na daljinu.

Prva u nizu teškoća odnosi se na percepciju obiteljskog doma kao mjesta odmora koje su studenti prije pandemije bolesti Covid-19 doživljavali kao mjesto daleko od fakultetskih obaveza. Studentice navode da im je „*kuća služila za to da, kad (ja) dođem vikendom doma-živim život*“ (S1) kao i da „*u glavi ne povezujem svoju kuću i faks apsolutno*“ (S5) prvenstveno „*jer sam sebe naučila da je meni moja kuća mjesto uživanja*“ (S1). Ta situacija ne iznenađuje s obzirom na to da se kod mnogih studenata koji sada žive kod kuće s članovima obitelji zahtijeva nastavak akademskog rada pod radikalno drugačijim okolnostima i zahtjevima nego u tradicionalnom obliku nastave (Neuwirth i sur., 2020). Navedeno je dovelo do teškoća u učenju uslijed nedostatka motivacije i brojnih obveza („*Doma sam imala stvarno jako velikih problema s učenjem zbog toga što nisam bila motivirana, nisam imala koncentracije, ali i zbog toga što je doma uvijek nešto drugo trebalo*“ (S3)). Studentice obiteljski dom vežu uz druženja s obitelji i prijateljima i svjesne su činjenice da će zanemarivati fakultetske obaveze. Ta tvrdnja može se dobro opisati sljedećim riječima „*Ja sam u Rijeci i jedino za veće blagdane odlazim doma. Preko ljeta me nema i onda kad sam doma to je to – družim se s obitelji, prijateljima i nemam obaveze. I sad, natjerat se u svojoj sredini doma, koja me inače veže za uživanje, da moram nešto raditi... I apsolutno sam izbjegavala odlaziti doma jer sam znala da neću napraviti baš ništa. Imam u stanu svoje mjesto na kojem radim radove, ja to kod kuće nemam*“ (S5).

Prije povratka u obiteljski dom studentice su se susrele s teškoćama vezanima uz nastavak boravka u mjestu studiranja. Konkretno, „*najgori dio svega mi je bio da li otkazujem stan ili ne. Jesam li u Rijeci ili nisam u Rijeci?*“ (S2). Također, susretale su se s raznim materijalnim i tehničkim teškoćama na koje nisu mogle utjecati („*Moja funkcionalnost tehnologije – Bože sačuvaj (...)*

odjednom je sve krenulo štekati i mikrofon nije radio na prezentacijama“ (S5)). U prilog rezultatima istraživanja koja ističu probleme s internetom kao dominantnu teškoću u provedbi *online* nastave (Ćukušić i Jadrić, 2012; Jukić, 2017) govore i iskustva sudionica: Navedene situacije dovele su do pojave različitih, pretežito negativnih emocija („*Mene je to osobno živciralo“ (S2))* i straha.

Strah od potencijalnih teškoća s internetom posebice je bio prisutan u kontekstu ocjenskih aktivnosti, a kao jedan od negativnih faktora nastave na daljinu pokazao se i prije (Dukić, 2009). Riječima sudionice: „*Taj strah...Sutra imam kolokvij. Hoću li ja uopće moći napisati taj kolokvij? Imati internet? Ili ću početi pisati pa će mi usred kolokvija nestati interneta? Velika neka neizvjesnost svaki put kada bih morala ili predati nešto ili se pojaviti online na nečemu“ (S4).* Svoje osjećaje studentice opisuju kao „*raspad sistema“ (S1).* Prilikom sudjelovanja u provjerama znanja studentice su se susrele s još jednom teškoćom – programima protiv prepisivanja, za koje smatraju da su naštetili njihovim računalima. („*Odjednom je krenulo sve štekati. (...) Zbog tih programa, to mi JE dokrajčilo laptop koji je sad doslovno za smeće, a kupila sam ga na prvoj godini faksa.“ (S5); „ Programi što smo morali instalirati (...), su moj laptop, ne dokrajčili, ali nije daleko od toga jer je prije toga normalno funkcionirao od prve godine faksa.“ (S2))*

Studentice su nailazile na različitu razinu razumijevanja profesora, Odsjeka za pedagogiju i Filozofskoga fakulteta u Rijeci. Profesori su najviše razumijevanja pokazivali glede tehničkih teškoća i teškoća s internetom. Sudionice progovaraju:

„Pokazivali jesu razumijevanja, ali sam imala osjećaj kao u tom momentu: ‘Aha, možemo ti progledat’ kroz prste što se tiče toga’, ali da imam određeni rok da JA riješim to.“ (S5)

„Sve se okomilo na mene u tom trenutku. I profesorica je stvarno imala razumijevanja u potpunosti. (...) Nekoliko naših profesora reklo (je) da nam može pomoći. Uvijek nas se pitalo imamo li problema s internetom i mogu li kako pomoći“. (S1)

S druge strane, neke studentice ne mogu se povezati s iskustvima podrške i razumijevanja profesora, Odsjeka i Fakulteta općenito. Primjerice:

„Doslovno, bilo me strah uopće kontaktirati profesoricu i reći da ja nemam internet jer to na neki način može izgledati kao izvlačenje iz usmenog odgovora.“ (S3)

„Neke kolegice požalile [su se] profesorici da su stradali laptopi (...). I odgovori nekih od profesorica doslovno su bili ‘Da, kolegice. Ne znam. Snađite se’ ili ‘Ne mogu vam pomoći. Žao mi je.’ To je bilo sve. Nikakve pomoći i podrške nije bilo.“ (S4)

„Što se tiče tih programa, (...), profesorica je pitala odgovara li vam to. Mi smo rekli ‘ne’ jer smo već imali neke situacije gdje loše utječu na laptop. I nakon toga doslovno kao da je rekla ‘Baš me briga. Jednostavno, morate skinuti to jer je jedini način na koji nećete prepisivati.’“ (S2)

Teškoće su se pojavljivale i u realizaciji praktične nastave. Studentice smatraju da *„Fakultet, odnosno profesorica ili Odsjek nisu dali u potpunosti sebe i nisu u potpunosti prilagodili našim potrebama i novonastaloj situaciji, već su išli linijom manjeg otpora i to prepustili mentorima u institucijama u kojima smo radili praksu“ (S1)*. Imale su *„dojam da smo prepušteni sami sebi“ (S4)* i da se *„jako puno promijenilo i to (je) nama, studentima bilo totalno neomogućeno“ (S1)*. Isto tako, studentice smatraju da to nije bio praktičan rad nego *„još više teorijskog rada“ (S5)* kroz *„pregledavanje zakona, literature i pisanje odgovora“ (S5)*. Konkretno, sudionice navode:

„Radila (sam) neku prezentaciju koju na kraju nisam provodila ja nego je vjerojatno provodio netko drugi, ali je samo iskoristio tu prezentaciju koju sam ja napravila. (...) To je bila moja praksa. Meni iskreno to nije praksa, niti mi je dalo ikakav uvid u išta doslovno.“ (S2)

„Ja sam njoj doslovno rekla koji je naziv vježbe, pročitala sva pitanja i ona je meni držala, čak po dva-dva i pol sata predavanje o tome. Ja bih vodila bilješke da bih mogla napisati sve za vježbe. Meni to nije bio praktičan rad.“ (S4)

„Nisam minute provela u tom vrtiću ili školi, ne znam iskreno ni di sam bila.“ (S5)

Nezadovoljstvo organizacijom kolegija temeljenog na praktičnom radu okarakterizirano je percepcijom nedovoljnog utjecaja na znanja i sposobnosti studentica. Njihovim riječima:

„Apsolutno ne vidim niti jedan pozitivni pomak u vidu te prakse. Osobno ne vidim neke pretjerane doprinose samoj sebi.“ (S5)

„Kad netko kaže: ‘Aha, imali ste praksu’, ja kažem: ‘Ne’, jer ju nisam imala i ne smatram da sam išta dobila iz te prakse. (...) Teorija je jedno, a praksa drugo.“ (S2)

Ovakva iskustva dovode do negativnih percepcija o vlastitoj kompetentnosti i spremnosti za izlazak na tržište rada. Ovi nalazi veoma su zabrinjavajući jer se radi o studenticama koje još samo jedan semestar dijeli od izlaska na tržište rada.

„Osobno se ne osjećam kompetentno jer mislim da je to toliko stvari, toliko čimbenika, nijansa, svega, a ovisi doslovno od učenika do učenika, razreda, učionice, svega...“ (S2)

„Nisam apsolutno spremna uopće ući u školu jer nemam nikakva znanja i nemam praktičnog iskustva kojeg bi možda trebala imati“ (S1)

Osim osjećaja nekompetentnosti studentice su se susretale i s izrazitim osjećajem demotiviranosti, koji se pojavljivao postupno jer „kako je to sve trajalo online, shvatila sam da ne moram imati kameru upaljenu, ne moram imati mikrofona, ne moram se stalno javljati“ (S2) zbog čega im je „motivacija bila ravna nuli, ako ne i ispod nule“ (S2). Studentice navode da to „nije ona ista razina motivacije i volje koju sam imala prije same pandemije, pa me to dosta frustrira“ (S4). Takve misli mogu se javiti zbog nedostatne strukture kolegija (Heo i sur., 2021) tj. kolegiji su percipirani kao nedostatni u vidu izazova ili kvalitete koji bi studente potaknuli na aktivnije učenje. Slijedom navedenoga studentice smatraju da je angažiranost profesora u prilagodbi *online* nastave nedovoljna: „kod devedeset i devet posto studenata izazvalo i veliki stres, nezadovoljstvo i demotivaciju“ (S5), zbog čega su neke studentice razmišljale o produžavanju studiranja.

„Da smo ostali do kraja online, mislim da bih onda jako loše odradila sve što smo trebali odraditi. Možda mi se ne bi ni dalo. Možda bih još dulje produžila studiranje. (...) Imala sam period gdje sam rekla 'Idem po ispisnicu sutra jer me ne interesira'. Ne želim tako.“ (S2)

„Razmišljala sam da pauziram toliko dugo koliko traje pandemija. Ja sam stvarno bila na rubu da ću odustati, odnosno pauzirati jer je meni sva ta online nastava loše sjela.“ (S1).

Rezultati tematske analize potvrđuju spoznaje u kojima studenti imaju pretežito negativna iskustva prilikom *online* obrazovanja s naglaskom na nedostatak motivacije, lošiju strukturu nastave (Nambian, 2020) i doživljavanje tehničkih teškoća, posebice teškoća s internetom (Jukić, 2017).

Iskustvo usklađivanja obrazovanja na daljinu s osobnim životom

Iz strukture tematske mreže (Slika 1) vidljivo je da su tematskom analizom izvedene četiri temeljne teme povezane s iskustvom usklađivanja obrazovanja na daljinu s osobnim životom. Iskustva studenata u vidu usklađivanja obrazovanja na daljinu s osobnim životom govore da su bez obzira na percipiranu neadekvatnost načina provedbe nastave na daljinu studenti uspješno usklađivali obaveze vezane uz fakultet i osobni život.

Iskustva i stavovi studentica u vidu organizacije online sinkrone nastave veoma se razlikuju. Dok je nekim studenticama odgovarala sinkrona nastava jer *„odradim to u tom trenutku, gotova sam i nemam više obaveza i imam osjećaj da me više uputila u sam sadržaj“ (S5)*, neke sudionice ne dijele takvo mišljenje. Kao pozitivnu karakteristiku sinkrone nastave ističu činjenicu da *„najčešće profesori koji su imali sinkrono predavanje nisu zahtijevali nikakve druge zadatke“ (S5)*. Kao najveću teškoću u organizaciji online sinkrone nastave studentice navode koncentrirano izvođenje nastave u jednom danu (*„Doslovno je bilo – sjedni u osam za laptop i u osam navečer se odjavi s laptopa. OK, ako nismo na faksu i nemamo toliki doticaj s drugima, zašto moramo u jednom danu imati apsolutno sve? U sedam navečer se od nas očekuje sva pažnja, koncentracija, javljanje, sudjelovanje u nastavi i ne znam što sve ne...“ (S2)*); *„I nakon*

tog jednog dana sinkrone nastave bila sam užasno umorna, deprimirana i nikako motivirana da radim išta više za fakultet naredna tri-četiri dana“ (S3)).

Također, iskustva i stavovi studentica razlikuju se i u vidu organizacije online asinkrone nastave. Dok je nekim studenticama više odgovarala asinkrona nastava „*jer sam mogla u trenutku kad je to meni odgovarao pogledati neko predavanje i mogla sam organizirati vrijeme onako kako to meni paše“ (S3),* složile su se oko temeljnog nedostatka – rada na dodatnim zadacima. Riječima jedne sudionice: „*Ja sam imala osjećaj da tim zadacima (profesori) pokušavaju ispuniti neku fiktivnu kvotu sata“ (S5).* Navedeni zadaci, prema sudionicama „*nisu bili jednostavni, ni lagani, ni zanimljivi, a nisu kratko trajali i dugo smo ih radili“ (S2)* kao i „*apsolutno nepotrebni i nevažni“ (S5)* „*na razini nekakvih pitanja o kojima sam razmišljala u osnovnoj školi i nisam vidjela smisao tih zadataka za našu struku“ (S2).*

Unatoč promjenama koje su donijeli novi oblici nastave, kao i boravku u obiteljskom domu, studentice su uspješno usklađivale fakultetske obaveze s obavezama iz osobnog života. Slažu se da su „*na tom predavanju morali biti“ (S5)* jer „*te obaveze jesu odgodive (...), ali predavanje nije“ (S2).*

S druge strane, usklađivanje fakultetskih obaveza bilo im je otežano ovisno o **razumijevanju i ponašanjima njihovih ukućana**. Dok su neke studentice imale pozitivna iskustva u usklađivanju vlastitog ritma s ukućanima, neke studentice ističu ukućane kao ometajući faktor, što govori u prilog prethodnim istraživanjima (Neuwirth i sur., 2020). Progovaraju:

„Sad mi ovaj smeta, sad mi onaj smeta... Svako malo naginjanje (...) i upadice koje su mi kasnije počele smetati.“ (S2)

„Mene su moji ukućani ometali iako bih ja prije svakog predavanja rekla da imam predavanje i da molim da me se ne ometa. Uvijek je u vrijeme predavanja baš nešto trebalo...“ (S3)

„Morala sam sto tisuća puta naglašavati da imam predavanje. Na kraju je završilo da sam radila postere koje sam stavljala na vrata sobe i sva ostala vrata po kući da se znalo da imam predavanje i da bude tišina. Ali, svejedno ili je netko uletio ili se u vrijeme predavanja iz kuhinje čulo: ‘Ručak!’. To je

bio razlog zašto sam se i vratila u Rijeku. Nisam mogla doma funkcionirati jer je to bio opći kaos“ (S4).

Uz izravna ometanja tijekom praćenja nastave studentice su se susrele i s manjkom razumijevanja članova svojeg kućanstva. Mišljenja su da „oni nisu shvaćali online nastavu kao nešto što je ozbiljno, kao nastava na fakultetu, već kao nešto gdje me mogu prekinuti jer znaju da imam isključenu kameru i isključen zvuk“ (S3) kao i da „nisu shvatili da određene stvari moram odraditi i da mi treba određeno vrijeme koje moram posvetiti fakultetu“ (S5). Tako su, primjerice, „kad sam imala predavanje, odlučili ići čistiti“ (S2) posebice jer „[ju] nije bilo briga imam li ja nešto sad ili nešto moram raditi (...), ona je jednostavno očekivala da ja taj dan, (...), sudjelujem u svim kućanskim obavezama (...) i nije joj se dalo objasniti“ (S5).

S druge strane, može se pronaći i svjetliji primjer u vidu razumijevanja članova obitelji koji je iskazala sudionica riječima: „Mene nisu ometali jer su oba moja roditelja pedagoški radnici i onda su znali koliko je to problem. Ja sam bila ta koja je sama sebi stvarala probleme. Općenito imam dobar odnos sa svojom obitelji (..) i sad i onda su bili neka podrška u vidu fakulteta“ (S1). Koliko je podrška članova obitelji važna, može se vidjeti iz izjave sudionice koja progovara: „Koliko mi je to onako cheesy, ‘Vjerujem u tebe. Možeš ti to.’, mislim da mi je to pomoglo da ne odustanem. Znam da bi [ona] bila tužna jer me uvijek podržavala i prije sve ove korona situacije“ (S2). Iskustvo sudionica praktičan je primjer značaja obiteljske podrške u ostvarivanju obrazovnih i životnih ciljeva, koji korespondira s rezultatima provedenih istraživanja o ulozi obiteljske podrške u e-učenju studenata (Gao i sur., 2021).

Mišljenja i iskustva o ostvarenom uspjehu

Iz strukture tematske mreže (Slika 1) vidljivo je da je tematskom analizom izvedeno pet temeljnih tema povezanih s ostvarenim uspjehom studenata u *online* okruženju i promjenama u načinima učenja studenata u odnosu na učenje tijekom *onsite* nastave. Temeljne teme sumirane su u jednu organizirajuću temu prema kojoj prelazak na *online* nastavu nije utjecao na promjene u ostvarenom uspjehu, ali su evidentne promjene u načinima učenja studenata.

Prelazak na *online* nastavu zahtijevao je mnogo prilagodbe, a jedna od njih odnosila se na **učenje za online ispite**. Stečeno znanje studentica pokazalo se upitnim, u prilog čemu govori činjenica da su studentice učile manje nego u pretpandemijskim okolnostima, odnosno priprema za ispite bila je minimalna i diskontinuirana:

„Jednostavno svojim mentalitetom mozak nisam mogla nagovoriti da sad stvarno krenem učiti jer su tu bile uvijek neke druge stvari, moj pas, moje društvo i priroda“ (S1)

„Radije ću smišljati način da ne moram učiti, a da se izvučem (...) nisam učila. Jedino što sam učila je za završni kod prof. K (...), ali doslovno za ostalo nisam učila jer se jednostavno dalo ne učiti i prošla sam“ (S2).

Uz navedeno studentice su iskazale i to da za **pismene ispite nisu učile**: *„pismeni su na kraju bili beskorisni jer nisam naučila već prepisala“ (S2)*. Rad od kuće predstavlja izazov akademskoj zajednici zbog povećane mogućnosti za razvoj i primjenu neetičnog ponašanja studenata u vidu varanja na ispitu koji je uočen kod većine studenata (Paudel, 2021; Dozumgac i sur., 2021). Da su studenti išli *„linijom manjeg otpora“ (S1)* tijekom pisanih ispita, govore i iskustva sudionica u kojem tvrde da im je bilo lakše jer *„ta je opcija bila bez mikrofona i kamere (...) uvijek se dalo nešto sa strane“ (S5)*.

Nasuprot pismenim ispitima, **usmeni ispiti** zahtijevali su odgovaranje uz mikrofonski i kameru, zbog čega su studeni morali imati barem minimalnu pripremu za usmeno odgovaranje. Zbog nemogućnosti fizičkog dolaska na fakultet usmena provjera znanja odvijala se putem *online* alata za audio-vizualne pozive. Takav način ispitivanja predstavljao je izazov ne samo profesorima, nego i studentima (*„usmeni su mi bili za nijansu izazovniji jer su pojedini profesori tražili izričito gledanje u kameru, a meni je to bilo apsolutno neprirodno jer mi je preko ekrana ta osoba“ (S5)*). Usmeni ispiti bili su izazovniji jer je postignuti rezultat studenata ovisio o nizu drugih faktora *„i od strane tebe, profesora i drugih kolega koji su odgovarali prije tebe imalo“ (S5)*.

Iako su studentice ulagale minimalni napor u učenje, ocjene su ostale jednake kao i prije pandemije, na što upućuju i ranija istraživanja (Lee, 2021).

Unatoč demotiviranosti i nedostatku radnih navika, iskustva studentica govore da je percepcija važnosti naučenog gradiva ostala jednaka („*Realno, sav naš sadržaj, i da nema faksa, možemo sami uzeti knjigu i naučiti*“ (S2), što ne korespondira sa zaključkom koji su donijeli Rahman i Sathi (2020).

Ključnu ulogu u uspješnom savladavanju gradiva imali su nastavnici u vidu vođenja studenata kroz obrazovni proces i osiguravanja nastavnih sadržaja za uspješno savladavanje zadataka (Katavić i sur., 2018). Zbog toga usvojenost gradiva nije ovisila samo o studentima, već i o nastavnikovoj prezentaciji gradiva, za koje studentice smatraju da je „*bilo prezentirano na lošiji način nego što bi bilo prezentirano da smo u učionici*“ (S1).

Navedeno dovodi do zaključka da na zadovoljstvo i uspjeh studenata utječu individualni (motivacija, radne navike) i vanjski čimbenici (organizacija nastave, nastavničke kompetencije).

Preferencija online nastave ili nastave uživo

Iz strukture tematske mreže (Slika 1) vidljivo je da je tematskom analizom izvedeno pet temeljnih tema povezanih s preferencijom *online* nastave ili nastave uživo. Temeljne teme sumirane su u jednu organizirajuću temu prema kojoj studenti više preferiraju nastavu uživo, dok digitalizaciju percipiraju kao alat koji može pridonijeti povećanju kvalitete nastave ako se koristi na „pravi način“.

Nastava uživo preferabilni je oblik nastave među sudionicama prvenstveno zbog mogućnosti druženja s kolegama (Bouillet, 2008). Uz druženje s prijateljima studentice navode da je „*dolazak na faks probudio ponovno pozitivne emocije prema učenju i studiranju i samoj motivaciji*“ (S3) te da bi bez obzira na proživljene *online* uvjete ipak „*sve dalje preferirala na fakultetu (...) da budemo na nastavi mi na fakultetu i da se ispiti provode na fakultetu, bilo pismeno ili usmeno*“ (S1) jer smatraju da „*bih postala jako demotivirana da sam ostala kod kuće*“ (S3).

S druge strane, studentice su *online* nastavu opisale kao „*miniluksuz*“ (S5) koji se odnosi na praćenje nastave „*bez kamere i mikrofona*“ (S5). Ležernost

online nastave spram nastave uživo može se vidjeti iz sljedećeg iskaza: „Meni je ispočetka, ali onog samog, samog početka bilo okej. Ne moram se spremat', ič' na faks, rano probuditi... Mogu biti u krevetu, imat' laptop ili mobitel sa sobom i bit' na predavanju. Možda sam više gledala taj neki luksuz – da budem u udobnosti svog doma i što mogu nešto sa strane napraviti“ (S2).

Iako percipirana kao svojevrsni luksuz, *online* nastava prožeta je i nedostacima. Studentice ističu da im tijekom *online* nastave „fali mogućnost neverbalne komunikacije koju bi imala da smo uživo u učionici. (...) jer dok je ona pričala, mene nije vidjela, ja nju nisam vidjela“ (S3). Neverbalna komunikacija pokazala se važnim čimbenikom u odgojno-obrazovnom procesu, što je u *online* nastavi svedeno na manju razinu nego u učioničkoj nastavi. Isto tako, kao izazov prelaska na *online* nastavu sudionice navode da se „sadržaj ne može na jednak način prezentirati“ (S1) kao što bi se prezentirao tijekom nastave uživo. Iskustvo studentica govori u prilog činjenici da je fizička odvojenost smanjila sposobnost studenata u fokusiranju na nastavu i izvršavanje obveza (Vid, 2021). Studentice su se složile da „kad mogu isključiti bilo koga u bilo kojem trenutku i otići, meni daje slobodu da radim druge stvari i da ne radim ono zbog čega sam na fakultetu, a to je studiranje“ (S1), istodobno ne shvaćajući da odluka o paljenju kamere izravno utječe na njihov psihološki angažman u sinkronoj nastavi (Codreanu i Celik, 2013), kao i na nastavnike (Neuwirth i sur., 2020). Primjerice:

„Što dulje smo bili online sam shvaćala da se mogu provlačiti ili izvući iz bilo čega. (...) Ja sam za to vrijeme online predavanja uzela vrijeme i za sebe. Kamera je, naravno, bila ugašena, ja bih otišla čistit kupaonicu (...). Imam mir i tišinu, mogu na miru obaviti (...). Jer, realno, predavanje čujem, a ako je neka tišina, sva u panici na mobitelu pitam 'Šta se dogodilo? Šta trebamo?'“ (S2)

Bavljenje drugim aktivnostima za vrijeme *online* predavanja studentice povezuju s kratkim pauzama koje su im bile dostupne („između imaš ili mogućnost da ugasiš kameru i onda odeš na wc ili pojesti ili da se skroz odjaviš sa predavanja jer pauze su bile ili minimalne ili nikakve“ (S2).

Digitalne tehnologije studentice vide kao mogućnost povećanja kvalitete nastave u vidu pozitivne promjene u procesu nastave, poučavanja i usvajanja znanja (Gjud i Popčević, 2020). Digitalizacija „*koju treba uvesti u nastavu na pravi način*“ (S1) može pridonijeti kvaliteti nastave u vidu inovacija. Studentice dijele mišljenje da je digitalizacija korisna „*ako se organizira i provede na pravi način ili primjerice koristi novi digitalni alat u nastavi*“ (S4), ali da „*ne bi trebala preuzeti glavnu ulogu u obrazovanju, nego služiti samo kao alat za pronalaženje novih inovativnih, kreativnih i zanimljivih načina da se provede sama nastava*“ (S5). Zaključno, može se reći da „*komunikaciju uživo nijedna digitalizacija ne može zamijeniti, pa čak ni najbolji alati na svijetu*“ (S4).

Zaključak

Prilikom sudjelovanja u obrazovanju na daljinu zbog pandemije bolesti Covid-19 studentice su se susrele s mnogim pozitivnim i negativnim aspektima. Različiti načini provedbe *online* nastave pokazali su prednosti i nedostatke u vidu organizacije koja je na vidjelo iznijela slične stavove o preferencijama oblika nastave koji bi se dominantno trebao koristiti u visokom obrazovanju.

Pozitivna iskustva koja su se prvenstveno odnosila na ležerniju atmosferu prilikom praćenja *online* predavanja ubrzo je zamijenila potreba usklađivanja vlastite rutine s rutinama ukućana. Isto tako, demotivacija koja je uslijedila, odrazila se na nedostatak navika kontinuiranog učenja za pisane ispite. Usmeni ispiti ipak su uspjeli studente ponukati na pripremu s obzirom na to da su se odvijali s uključenim kamerama, koje su smanjivale mogućnost prepisivanja i korištenja dodatnih pomagala. Sukladno rezultatima već provedenih istraživanja (Neuwirth i sur., 2020), studentice su nerijetko bile mentalno i fizički odsutne te manje angažirane u usporedbi s tradicionalnim, učioničkim predavanjem.

Posjedovanje iskustva dugoročnog sudjelovanja u nastavi uživo i u *online* nastavi pokazalo je da je među studentima nastava uživo ipak preferabilni oblik. Kao dominantne razloge istaknuli su druženje, doživljavanje pozitivnih emocija i veću razinu motiviranosti. Doprinos ovog istraživanja očituje se u identifikaciji glavnih izazova s kojima se susreće visoko obrazovanje

u organizaciji i provedbi obrazovanja na daljinu iz perspektive studenata društvenih znanosti. Ipak, zbog uzorka istraživanja rezultate istraživanja nije moguće generalizirati na cjelokupnu studentsku populaciju te stoga buduća istraživanja mogu težiti reprezentativnijem uzroku studenata društvenih znanosti.

Na samom kraju potrebno je dati odgovor na pitanje: „Što nam iskustvo studenata druge godine Diplomskog studija pedagogije govori o obrazovanju na daljinu u vrijeme pandemije bolesti Covid-19?“ Možemo zaključiti da nam iskustvo studenata prilikom provedbe obrazovanja na daljinu zbog pandemije bolesti Covid-19 govori o postojanju brojnih izazova s naglaskom na razinu motiviranosti i navike učenja. Bez obzira na trendove digitalizacije i usuglašenost mišljenja o prednostima *online* obrazovanja, studenti ipak preferiraju obrazovanje uživo. Taj se nalaz može potkrijepiti iskazom jedne sudionice koja kaže: „*Definitivno nije prirodno ljudskoj vrsti da budemo za ekranima toliko dugo*“ (S1).

Literatura

- Attride-Stirling, J. (2001). Thematic networks: an analytic tool for qualitative research. *Qualitative Methods*, 7(3), 385-405. <https://doi.org/10.1177/146879410100100307>
- Bloor, M., Frankland, J., Thomas, M. i Robson, K. (2001). *Focus Groups in Social Research. Introducing Qualitative Methods*. SAGE Publications Ltd.
- Borisova, O. V., Vasbieva, D. G., Malykh, N. I., Vasnev, S. A. i Bírová, J. (2016). Problem of using innovative teaching methods for distance learning students. *International Electronic Journal of Mathematics Education*, 11(5), 1175–1184.
- Bouillet, D. (2008). Slobodno vrijeme zagrebačkih studenata: prilika za hedonizam ili samoostvarenje. *Sociologija i prostor: časopis za istraživanje prostornoga i sociokulturnog razvoja*, 46(3/4 (181/182)), 341-367.
- Braun, V. i Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101.
- Codreanu, T. i Celik, C. C. (2013). Effects of webcams on multimodal interactive learning. *ReCALL*, 25(1), 30-47. <https://doi.org/10.1017/S0958344012000249>
- Dukić, D. i Bimbi, I. (2009). Analiza implementacije e-learninga u sustavu hrvatskog visokog obrazovanja. *Ekonomski vjesnik*, XXII (2), 328 – 339.
- Elo, S. i Kyngäs, H. (2008). The qualitative content analysis process. *Journal of advanced nursing*, 62(1), 107-115. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.2007.04569.x>
- Fistrić, M. (2019). Utjecaj digitalizacije na generacijski jaz- od bejbibumersa do generacije Z. *Communication management review*, 4(1), 120-139. <https://doi.org/10.22522/cmrv20190143>
- Gao, H., Ou, Y., Zhang, Z., Ni, M., Zhou, X. i Liao, L. (2021). The Relationship Between Family Support and e-Learning Engagement in College Students: The Mediating Role of e-Learning Normative Consciousness and Behaviors and Self Efficacy. *Frontiers in Psychology*, 4(12), 573779. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.573779>

- Gjud, M., i Popčević, I. (2020). Digitalizacija nastave u školskom obrazovanju. *Politehnika i dizajn*, 8(3), 154-162. <https://doi.org/10.19279/TVZ.PD.2020-8-3-04>
- Jukić, D. (2017). Tehnička pripremljenost i motiviranost studenata hrvatskih sveučilišta za online oblik nastave. *Život i škola, LXIII* (1), 93-102.
- Katavić, I., Milojević, D. i Šimunković, M. (2018). Izazovi i perspektive online obrazovanja u Republici Hrvatskoj. *Obrazovanje za poduzetništvo - E4E*, 8 (1), 95-107.
- Koo, A., Lee, C. i Chin, W. (2005). Factors for Successful Online Collaborative Learning: Experiences from Malaysian Secondary School Students. U: *EdMedia+ Innovate Learning* (str. 2031-2038). Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).
- Lee, Y. S. (2021). Successful Learning Communities During Times of Disruption: Developing a Community of Inquiry in Business Communication. *Business Communication Research and Practice*, 4(1), 57-64. <https://doi.org/10.22682/bcrp.2021.4.1.57>
- Matković, N. (2021). *Stavovi i percepcije studenata splitskog sveučilišta o provedbi online nastave za vrijeme trajanja epidemije Covid-19*. [Neobjavljeni završni rad]. Sveučilište u Splitu.
- Milas, G. (2005). *Istraživačke metode u psihologiji i drugim društvenim znanostima*. Naklada Slap.
- Nambian, D. (2020). The impact of online learning during COVID-19: students' and teachers' perspective. *The International Journal of Indian Psychology*, 8(2), 783-793. <https://doi.org/10.25215/0802.094>
- Neuwirth, L. S., Jović, S., i Mukherji, B. R. (2020). Reimagining higher education during and post-COVID-19: Challenges and opportunities. *Journal of Adult and Continuing Education*, 27(2), 1-16. <https://doi.org/10.1177/1477971420947738>
- Patton M.Q. (1990). *Qualitative Evaluation and Research Methods* (2. izdanje). Sage.
- Paudel, P. (2021). Online education: Benefits, challenges and strategies during and after COVID-19 in higher education. *International Journal on Studies in Education (IJNSE)*, 3(2), 70-85. <https://doi.org/10.46328/ijonse.32>
- Rahman A. i Sathi N. J. (2020). Knowledge, attitude, and preventive practices toward COVID-19 among Bangladeshi internet users. *Electronic Journal of General Medicine*, 17(5), 245.
- Savin-Baden, M. i Howell Major, C. (2013). *Qualitative Research. The essential guide to theory and practice*. Routledge.
- Skoko, B. i Benković, V. (2009). Znanstvena metoda fokus grupa – mogućnosti i načini primjene. *Politička misao*, 46 (3), 217-236.
- Sveučilište u Rijeci (2020). *Odluka*. Preuzeto 19. listopada 2021. s: https://www.inf.uniri.hr/images/naslovnica/2020/3_Odluka__obustava_svih_oblika_neposredne_nastave.pdf.
- Vid, R. (2021). *Odvijanje online nastave u uvjetima pandemije*. [Neobjavljeni završni rad]. Sveučilište u Zagrebu.

ONLINE NASTAVA TIJEKOM PANDEMIJE BOLESTI COVID-19 – IZMEĐU UČINKOVITOSTI I PREFERENCIJA

Bisera Jevtić^a, Danijela Milošević^b, Nevena Jevtić-Trifunović^c

^a*Sveučilište u Nišu, Filozofski fakultet, Srbija;
bisera.jevtic@filfak.ni.ac.rs*

^b*Sveučilište u Nišu, Filozofski fakultet, Srbija;
danijela.milosevic@filfak.ni.ac.rs*

^c*Akademija vaspitačko-medicinskih strukovnih studija, Srbija;
stanisavljevicnevena@gmail.com*

Sažetak

U radu se problematizira odnos između želja i stvarnosti *online* nastave tijekom pandemije bolesti Covid-19. Kako bi se naglasile (ne)posebnosti *online* nastave, rasprava je izvedena u obliku diskursa u kojem su se suprotstavljale određene preferencije studenata i stvarna učinkovitost *online* nastave. Polazeći od predmeta proučavanja i područja *online* nastave, u središtu razmatranja su interni izazovi usmjereni na: trajne probleme didaktičko-metodoloških aspekata *online* nastave, nedostatak podrške nastavnika studentima u socijalnom i emocionalnom aspektu, problem *online* nastave te zbrka praćenja i ocjenjivanja studenata tijekom *online* nastave u vrijeme pandemije. Prihvaćajući paradigmu jedinstvenoga kontinuuma nastavnog procesa, isti cilj zahtijeva diferencijalni pristup i specifičnu modifikaciju načina izvođenja i provedbe *online* nastave. Dobiveni podaci kombiniranim instrumentom dovode se u vezu s koncepcijom i strategijom procesa poučavanja studenata kompleksnim pitanjima *online* nastave. Kritički su razmotreni rezultati empirijskog istraživanja na uzorku studentske populacije od 524 studenta Filozofskoga fakulteta Sveučilišta u Nišu te su identificirane implikacije koje odražavaju unaprjeđenje ključnih područja *online* nastave. Razmatranjem nastavnog procesa u kojem je zastupljena provedba *online* nastave želimo pokrenuti stručnu raspravu o tome vodi li i u kojoj mjeri postojeći koncept *online* nastave novim modelima poučavanja, osnaživanju studentskog potencijala, daljnjem profesionalnom razvoju studenata ili zadovoljavanju forme nastavnog plana i programa rada. U radu se ukazuje na potrebu rekonceptualizacije navedene problematike.

Ključne riječi: online nastava; pandemija bolesti Covid-19; preferencije; učinkovitost; visoko obrazovanje

Uvod

Pandemija bolesti Covid-19 utjecala je na sve aspekte ljudskih i društvenih aktivnosti diljem svijeta, a poseban pedagoški, tehnološki, organizacijski i ekonomski izazov predstavljala je za visoko obrazovanje. Iako visokoškolske ustanove nisu bile pripremljene za rad i djelatnost u izvanrednim okolnostima, proglašenjem izvanrednog stanja u Srbiji 15. ožujka 2020. došlo je do promjene načina organiziranja nastave – s izravne na *online* nastavu. Sveučilišni nastavnici i studenti susreli su se s brojnim izazovima i preprekama tijekom *online* nastave, što je značajno utjecalo na učinkovitost nastave, ali i cjelokupnog obrazovnog sustava naše zemlje. Okolnosti su zahtijevale brzu prilagodbu novim načinima rada, a s obzirom na to da sustav visokog obrazovanja prije pandemije nije imao puno iskustva u provedbi učenja na daljinu, proces implementacije bio je znatno otežan. Kako bi se omogućilo daljnje školovanje studenata i očuvala kvaliteta tadašnjega visokog obrazovanja, bilo je potrebno da se nastavnici u što kraćem roku osposobe za korištenje digitalnih alata, kako bi se nastavni proces prilagodio zahtjevima *online* okruženja. Stvaranje prilika za društveni, emocionalni i kognitivni angažman studenata, zadovoljavanje njihovih raznolikih akademskih potreba i pružanje holističkih iskustava učenja, samo su neki od ključnih izazova s kojima se sveučilišni nastavnici susreću tijekom učenja na daljinu (Müller i sur., 2021).

Iako razvoj obrazovanja na daljinu datira još od sredine prošlog stoljeća, njegovu masovnu primjenu ubrzala je pandemija uzrokovana koronavirusom. Koncept učenja na daljinu najprije se odnosio na omogućavanje pristupa učenju ljudima koji su geografski udaljeni, ali je poslije uvođenje računala u obrazovne svrhe proširilo njegovo značenje u smjeru dostavljanja nastavnog materijala učenicima fizički udaljenima od nastavnika i davanja instrukcija u različito vrijeme. (Moore, 2011). Neki autori (Greenberg, 1998; Čubrić, 2021) definiraju učenje na daljinu kao planirano iskustvo učenja koje koristi širok raspon tehnologija za poticanje interakcije učenika i certificiranja učenja. Dakle, učenje na daljinu je oblik učenja i poučavanja u *online* okruženju koji se odvija uz potporu digitalnih tehnologija, gdje su nastavnici i učenici odvojeni

u prostoru, a ne uvijek u vremenu te stoga predstavlja poseban didaktički sustav koji učenje čini najdostupnijim u suvremeno doba.

Sustav *online* učenja pruža veću preglednost, dinamičnost, mogućnost individualizacije, fleksibilnu organizaciju aktivnosti i dostupnost materijala za učenje. Učinkovita *online* nastava zahtijeva drugačiji način planiranja i organiziranja od tradicionalnog modela nastave i daleko je od one vrste koja se organizira po hitnom postupku i koja se prepušta improvizaciji (Arsenijević, 2021). U skladu s time postoji niz obrazovnih (prihvaćanje učenja na daljinu, sposobnost izrade nastavnog materijala u skladu s tehnologijom poučavanja, kontrola kvalitete poučavanja i učenja, podrška studentima kao korisnicima učenja na daljinu) i tehnoloških preduvjeta (dovoljna tehnička znanja osoblja, nastavnika i učenika za provedbu učenja na daljinu) koje je potrebno zadovoljiti kako bi se postigla kvaliteta učenja na daljinu (Mandić, 2010). Da bi učitelj uspješno provodio *online* nastavu, mora obavljati svoju višestruku ulogu (pedagošku, socijalnu, menadžersku, tehničku, evaluativnu) (Berge, 1995). Stoga se od nastavnika očekuje da nastavne sadržaje znaju usmjeriti prema obrazovnim ciljevima i ishodima učenja, didaktički ih i metodički prilagoditi obilježjima studenata te pokazati vještinu u oblikovanju nastavnih sadržaja kako bi ih učinili privlačnijima studentima i motivirali studente na daljnje samostalno istraživanje (Marciuš Logožar, 2021). S druge strane, za studente su presudni drugi čimbenici, kao što su: vrijeme provedeno u učenju, motivacija i disciplina, tehnološke vještine, vještine pisanja, čitanja i razumijevanja, vještine upravljanja vremenom, vještine kritičkog mišljenja, razmjena ideja i iskustava i povjerenje u *online* učenje (Thanji i Vasantha, 2018). Za uspjeh e-učenja jednako je važno posjedovati akademsko samopouzdanje, komunikacijske vještine, vještine suradnje i vještine interne kontrole učenika (Dabbagh, 2007).

Kao najvažnije determinante ishoda učenja i zadovoljstva studenata tijekom *online* nastave, autor Lee (2014) ističe dizajn kolegija, kvalitetu instruktora, brze povratne informacije i očekivanja studenata. Iako je tehnologija bila iznimno važna za provedbu *online* nastave, spremnost sveučilišnih nastavnika da provode e-učenje imala je presudnu ulogu. S

druge strane, pokazalo se da su stavovi prema *online* nastavi, motivacija i dosadašnja iskustva u korištenju digitalnih alata utjecali na razinu angažmana i akademskih postignuća studenata (Aguilera-Hermida, 2020). Mnoge studije pokazale su da većina studenata preferira tradicionalno poučavanje i da se učinkovitost učenja pozitivnije procjenjuje u tradicionalnom modelu poučavanja (Aguilera-Hermida, 2020; Adnan i Anwar, 2020; Babbar i Gupta, 2021).

Imajući u vidu navedeno, namjera istraživanja bila je ispitati stavove studenata Filozofskoga fakulteta u Nišu o kvaliteti organizacije i realizacije *online* nastave, s ciljem identificiranja ključnih nedostataka *online* nastave i preporuka za njezino daljnje unaprjeđenje u visokoškolskim ustanovama širom Srbije.

Metodologija istraživanja

Predmet i cilj istraživanja

Predmet istraživanja su organizacija i provedba *online* nastave tijekom pandemije bolesti Covid-19 kako ih vide studenti Filozofskoga fakulteta u Nišu. Cilj istraživanja bio je utvrditi stavove i iskustva studenata o različitim aspektima organizacije i provedbe *online* nastave (didaktičko-metodički aspekt, emocionalni aspekt, socijalni aspekt, podrška nastavnika i praćenje te evaluacija) tijekom pandemije bolesti Covid-19 i mogućnosti za njihovo daljnje unaprjeđenje.

Ispitanici

U istraživanju je sudjelovalo 524 studenta Filozofskoga fakulteta u Nišu. Struktura uzorka u odnosu na varijable prikazana je u Tablici 1.

Tablica 1.

Uzorak istraživanja u odnosu na varijable

| | Spol | Studijski programi | Prosječna ocjena studija |
|--------|-------------|------------------------|--------------------------|
| Muški | 108 (20.6%) | Filozofski 284 (54.2%) | od 6 do 7 111 (21.2%) |
| Ženski | 416 (79.4%) | Filološki 240 (45.8%) | od 7 do 8 157 (30.0%) |
| | | | od 8 do 9 147 (28.1%) |
| | | | od 9 do 10 109 (20.8%) |

Iz priložene tablice može se konstatirati da je u istraživanju sudjelovalo 20.6% muških i 79.4% ženskih ispitanika. Dok su više od polovice ispitanika (54.2%) bili studenti orijentirani na filozofske programe, ostatak uzorka činili su studenti (45.8%) koji pripadaju filološkim studijima. Što se prosjeka tiče, uzorak je raznolik i podosta ujednačen. U istraživanju je sudjelovalo najviše ispitanika s prosjekom ocjena od 7 do 8, a najmanje s najvišim prosjekom, od 9 do 10. Uzorak nije bio ravnomjerno usklađen po spolu, no jedan je od razloga za to i veća zastupljenost žena na tim studijskim programima.

Instrumenti

Za potrebe ovoga istraživanja izrađen je kombinirani instrument – upitnik (sastoji se od tri pitanja zatvorenog tipa i jednoga otvorenog pitanja) i ljestvice procjene (sastoji se od 45 tvrdnji). Anketom su utvrđeni način izvođenja i učestalost praćenja nastave, vrijeme koje studenti provode u učenju i pripremi predispitnih obveza, kao i područja *online* nastave koja bi, prema mišljenju studenata, trebalo unaprijediti. Petostupanjska Likertova ljestvica ocjenjivanja ispitala je stavove studenata o različitim aspektima organizacije i provedbe *online* nastave (didaktičko-metodički aspekt, podrška nastavnika, emocionalni i socijalni aspekti, praćenje i evaluacija). Vrijednost Cronbachova alfa koeficijenta je .819, što ukazuje da je korištena ljestvica pouzdana i da je dobivene podatke opravdano koristiti u daljnjoj analizi.

Istraživanje je realizirano putem *Google* upitnika koji je bio proslijeđen studentima putem e-pošte. Ispitanici su bili upoznati s ciljem istraživanja i zajamčena im je potpuna anonimnost.

Kvantitativna i kvalitativna analiza podataka

Za potrebe istraživanja korištena je aritmetička sredina (M), kao jedna od mjera središnje tendencije, standardna devijacija (SD), kao jedna od mjera disperzije kojom se mjeri odstupanje od prosjeka, frekvencije za određivanje učestalosti, analiza varijanci (ANOVA) za određivanje razlika među varijablama, t -test za određivanje razlika između neovisnih uzoraka, a pouzdanost instrumenta izmjerena je izračunavanjem Cronbachova alfa koeficijenta. Statistička analiza provedena je u programskom paketu SPSS.25. Kvalitativna analiza provedena je razvrstavanjem odgovora studenata u kategorije prema sličnosti te izoliranjem i prikazom najreprezentativnijih u cjelini.

Rezultati

Određivanje načina izvođenja nastave tijekom pandemije bolesti Covid-19 izvršeno je izračunavanjem postotaka, a dobiveni rezultati prikazani su u Tablici 2.

Tablica 2.

Izvođenje nastave tijekom pandemije bolesti Covid-19

| | <i>N</i> | % |
|-------------------|----------|-------|
| Online | 483 | 92.2 |
| Kombinirani model | 41 | 7.8 |
| Ukupno | 524 | 100.0 |

Rezultati prikazani u Tablici 2 pokazuju da je većina studenata (92.2%) odgovorila da se nastava tijekom pandemije odvijala *online*, a samo je nekolicina (7.8%) istaknula da je bio primijenjen kombinirani model.

U Tablici 3 prikazani su rezultati učestalosti praćenja *online* nastave. Studentima je ponuđeno 5 opcija od kojih su morali izabrati jednu (*nikad*, *rijetko*, *ponekad*, *često*, *uvijek*).

Tablica 3.

Učestalost praćenja online nastave

| | <i>N</i> | % |
|---------|----------|-------|
| Nikad | 6 | 1.1 |
| Rijetko | 23 | 4.4 |
| Ponekad | 67 | 12.8 |
| Često | 187 | 35.7 |
| Uvijek | 241 | 46.0 |
| Ukupno | 524 | 100.0 |

Rezultati iz Tablice 3 ukazuju na redovitost pohađanja *online* nastave studenata Filozofskoga fakulteta u Nišu. Najveći postotak studenata (46.0%) uvijek je slijedio nastavu, zatim visoki postoci (35.7%) ukazuju da su studenti često slijedili nastavu, a znatno manji postotak (12.8%) bio je onih koji su to činili ponekad. S druge strane, dobiveni rezultati pokazuju da mali postotak studenata (1.1%) uopće nije slijedio *online* nastavu.

Istraživanjem je također utvrđeno koliko su vremena studenti utrošili na učenje i realizaciju akademskih obveza (Tablica 4.).

Tablica 4.

Vrijeme koje su studenti proveli u učenju i pripremanju predispitnih obveza

| | | <i>N</i> | % |
|--------------------|------------------------------|----------|------|
| Učenje | Manje od sat dnevno | 82 | 15.6 |
| | Od jedan do dva sata dnevno | 230 | 43.4 |
| | Od tri do četiri sata dnevno | 133 | 25.9 |
| | Više od četiri sata dnevno | 79 | 15.1 |
| Predispitne obveze | Manje od sat dnevno | 44 | 8.4 |
| | Od jedan do dva sata dnevno | 178 | 34.0 |
| | Od tri do četiri sata dnevno | 218 | 41.6 |
| | Više od četiri sata dnevno | 84 | 16.0 |

Tijekom učenja na daljinu studenti (41.6%) su većinu vremena provodili pripremajući predispitne obveze, čak tri do četiri sata dnevno. S druge strane, većina studenata (43.4%) dnevno je posvećivala tim aktivnostima samo jedan do dva sata (Tablica 4), što ukazuje na površan i nesustavan pristup studenata učenju.

Ljestvica ocjenjivanja odredila je stavove studenata o različitim aspektima *online* nastave, a rezultati su vidljivi u Tablici 5.

Tablica 5.

Stavovi studenata o različitim aspektima online nastave

| | <i>M</i> | <i>SD</i> |
|-----------------------------|----------|-----------|
| Didaktičko-metodički aspekt | 3.98 | .74 |
| Podrška nastavnika | 4.04 | .82 |
| Emocionalni aspekt | 2.90 | .48 |
| Socijalni aspekt | 3.43 | .48 |
| Praćenje i evaluacija | 3.77 | .73 |

Tablica 5. pokazuje da su od ponuđenih aspekata *online* nastave studenti najpozitivnije ocijenili podršku nastavnika ($M = 4.04$, $SD = .82$) i didaktičko-metodički aspekt ($M = 3.98$, $SD = .74$). S druge strane, prosječne vrijednosti dobivenih rezultata ukazuju na nešto nižu ocjenu praćenja i evaluacije ($M = 3.77$, $SD = .73$), a nedostatak izravnoga kontakta među studentima i sveučilišnih nastavnika jedan je mogućih razloga niže evaluacije socijalnog ($M = 3.43$, $SD = .48$) i emocionalnog aspekta ($M = 2.90$, $SD = .48$) *online* nastave.

Za utvrđivanje razlika u stavovima studenata o različitim aspektima *online* nastave u odnosu na studijski program, primijenjen je *t*-test za nezavisne uzorke (Tablica 6).

Tablica 6.

Stavovi studenata o različitim aspektima online nastave u odnosu na studijski program

| | Studijski programi | N | M | SD | t | df | p |
|-----------------------------|--------------------|-----|------|-----|--------|-----|------|
| Didaktičko-metodički aspekt | Nefilološki | 284 | 3.91 | .74 | -2.316 | 522 | .021 |
| | Filološki | 240 | 4.07 | .73 | | | |
| Podrška nastavnika | Nefilološki | 284 | 3.98 | .81 | -2.040 | 522 | .042 |
| | Filološki | 240 | 4.12 | .82 | | | |
| Socijalni aspekt | Nefilološki | 284 | 3.47 | .46 | 2.072 | 522 | .039 |
| | Filološki | 240 | 3.38 | .51 | | | |

Među studentima različitih studijskih programa utvrđene su značajne razlike u stavovima o didaktičko-metodičkom aspektu ($t = -2.316$, $df = 522$, $p = .021$), podršci nastavnika ($t = -2.040$, $df = 522$, $p = .042$) i socijalnom aspektu *online* nastave ($t = 2.072$, $df = 522$, $p = .039$). Identificirane vrijednosti upućuju na to da su studenti koji pohađaju filološke programe pozitivnije ocijenili didaktičko-metodički aspekt ($M = 4.07$, $SD = .73$) i podršku nastavnika ($M = 4.12$, $SD = .82$), dok su za razliku od njih studenti s filozofskih odsjeka pozitivnije vrednovali socijalni aspekt *online* nastave ($M = 3.47$, $SD = .46$). S obzirom na to da se radi o različitim programima, dobiveni rezultati govore u prilog većoj predanosti sveučilišnih nastavnika u pojedinim aspektima *online* nastave, što su studenti očigledno prepoznali.

Tablica 7. prikazuje razlike u stavovima studenata o praćenju i evaluaciji tijekom *online* nastave u odnosu na njihov prosjek tijekom studija. U tu svrhu primijenjena je analiza varijance (ANOVA).

Tablica 7.

Stavovi studenata o praćenju i evaluaciji online nastave u odnosu na prosječnu ocjenu studija

| | Prosječna ocjena studija | N | M | SD | F | df | p |
|-----------------------|--------------------------|-----|------|-----|-------|----|------|
| Praćenje i evaluacija | od 6 do 7 | 111 | 3.92 | .67 | 2.757 | 3 | .042 |
| | od 7 do 8 | 157 | 3.79 | .72 | | | |
| | od 8 do 9 | 147 | 3.71 | .76 | | | |
| | od 9 do 10 | 109 | 3.66 | .73 | | | |

Od 6 procijenjenih aspekata *online* nastave, samo u praćenju i evaluaciji ($F = 2.757$, $df = 3$, $p = .042$) postoje razlike u stavovima studenata u odnosu na njihovu prosječnu ocjenu studija (Tablica 7). Prikazani rezultati pokazuju da što je viša prosječna ocjena tijekom studija, to su niže prosječne vrijednosti procijenjenog elementa. Konkretno, studenti s najnižim prosjekom najpozitivnije su ocijenili način organiziranja praćenja i evaluacije, dok su studenti s najvišim prosjekom iskazali niži stupanj slaganja s kvalitetom praćenja i vrednovanja u *online* nastavi. Rezultati nedvojbeno ukazuju da su studenti s višim prosjekom ocjena pokazali veći kritički odnos prema tom segmentu, možda i nezadovoljstvo ili veća očekivanja kada je riječ o učincima toga aspekta *online* nastave.

U kvalitativnom dijelu studenti su odgovarali na pitanje *Koja područja online nastave treba unaprijediti?* i istaknuli različite segmente. Odgovori su kategorizirani, izvorno preneseni (citirani) i prikazani u Tablici 8.

Tablica 8.

Preporuke studenata za unaprjeđivanje online nastave

| Kategorije | Odgovori studenata |
|-----------------------------------|---|
| Inovativnije podučavanje | <ul style="list-style-type: none"> - „Raznovrsnost u načinu realizacije <i>online</i> nastave (različiti zadaci za studente, kvizovi, zajedničko gledanje ili čitanje određenih sadržaja, pa diskusija na tu temu, korištenje različitih <i>online</i> alata za kreiranje sadržaja) možda bi pomoglo da se izbjegne monotonija <i>online</i> nastave”. - „Nastava nije previše fokusirana na to da je student aktivan. Možda započeti sat nekom zanimljivom igrom, pričom, anegdotom, snimkom i izaći iz rutine primjenom grupnog rada ili rada u paru”. - „Po mom mišljenju, nije dovoljno samo napraviti isto što se radi na predavanjima uživo, već je nastavu potrebno prilagoditi novom formatu. Naprimjer češće postavljanje zadataka na učionici, češće diskusije i interaktivna nastava, ali i zadaci za vrijeme predavanja ili vježbi”. - „Umjesto isključivog praćenja prezentacije – uključiti i analize digitalnih sadržaja, simulacije i interaktivni rad u manjim grupama”. |
| Bolja organizacija rasporeda sati | <ul style="list-style-type: none"> - „Smatram da je neophodno bolje organizirati raspored iz razloga što se događa da se dva nastavna predmeta preklapaju. Nemoguće je slušati oba u isto vrijeme, a želja za slušanjem oba predmeta je prisutna”. - „Bolji raspored, jer nekad po cijeli dan moramo sjediti uz laptop”. - „Pauze i rasporedi predavanja – premale pauze (vremenski) između predavanja”. - „Raspored predavanja – nekim danima sam cijeli dan uz računalo, a nekima imam samo jedno predavanje od dva sata”. |

| Kategorije | Odgovori studenata |
|---|---|
| Smanjiti opseg predispitnih obaveza | <ul style="list-style-type: none"> - „Manje predispitnih obaveza. Previše ih je iz svih predmeta”. - „Samo bih voljela da imamo manje predispitnih. Cijeli dan provedem uz računalo zbog predavanja, još kada pišem radove, događalo se da se po cijeli dan ne odvojim od njega”. - „Trebalo smanjiti broj predispitnih obaveza. To bi značilo da se naprimjer umjesto prezentacije, seminarskog rada i sličnih aktivnosti koje imamo na svim predmetima, barem neke ukinu”. |
| Veća motivacija studenata | <ul style="list-style-type: none"> - „Trebala bi postojati veća interakcija između profesora i studenata i profesori bi se trebali potruditi prilagoditi svoja predavanja <i>online</i> formatu, da bi održali koncentraciju i motivaciju studenata”. - „Povećati motiviranost profesora za rad u <i>online</i> nastavi, samim time će se i motivacija studenata povećati”. - „Nadam se da ćemo u nekom trenutku krenuti na fakultet, jer ovo ubija moje posljednje atome energije i motivaciju za učenjem”. |
| Kvalitetnija interakcija nastavnika i studenata | <ul style="list-style-type: none"> - „Mislim da profesori trebaju proći neku vrstu obuke kako da stimuliraju studente na interakciju (često se vidi frustracija s njihove strane kada se ne uključujemo jer nismo dovoljno stimulirani, a ni otvoreni da pogriješimo pred tim profesorom. Kod nekih drugih opuštenijih profesora postoji stalna interakcija, pa mi je zato zaključak da je do profesora, a ne samo do nas)”. - „Poticanje na veću i češću interakciju između studenata i profesora”. - „Profesori bi trebali više poticati studente na aktivnost, a obavezno uključivanje kamere možda bi pomoglo da studenti više međusobno komuniciraju. U tom slučaju druge stvari ne bi nam mogle odvrćati pozornost”. |
| Veća podrška nastavnika | <ul style="list-style-type: none"> - „Profesori bi nam trebali detaljno objasniti što i kako trebamo raditi kada su predispitne obaveze u pitanju jer često dolazi do zabune”. - „Ažurnost profesora da odgovaraju na mejlove preko kojih se konzultiramo s njima o gradivu”. - „Dostupnost profesora nešto je što nam je nedostajalo tijekom <i>online</i> nastave i njihova podrška i bolja upućenost u pisanje predispitnih obaveza”. |
| Dostupnost literature | <ul style="list-style-type: none"> - „Dostupnost literature u elektroničkom obliku”. - „Trebalo bi osigurati više nastavnog materijala”. - „Veća dostupnost obavezne literature”. |

| Kategorije | Odgovori studenata |
|-------------------------------------|---|
| Adekvatniji kriteriji ocjenjivanja | <ul style="list-style-type: none"> - „Naći bolji način da dobijemo bodove uz gomilu domaće zadaće koja oduzima previše vremena”. - „Veće poticanje studenata u obliku pohvala ili dodatnih bodova (pohvala onih koji se aktivno uključuju u rad) jer ne prate svi studenti aktivno nastavu”. - „Ako se ovakav oblik nastave produži, smatram da bi profesori trebali početi vrednovati aktivnost na satu, jer bi tada bila veća želja za radom kod svih studenata, a satovi bi bili ‘življi’“. - „Veći broj ispitivanja tijekom semestra”. - „Više bih volio da se cijeni usmena aktivnost jer ipak se trudimo time što se javljamo, nismo samo ikonice na ekranu, već sudjelujemo u aktivnostima i to treba nagraditi. Također, to što smo <i>online</i> ne znači da test mora biti teži. Ipak smo svi ljudi, a i upisali smo ono što nas zanima, pa nam je cilj naučiti, a ne prepisivati”. - „Dosta toga nam je olakšano, da budem iskren, mnogo manje učim nego prije kad se nastava održavala na fakultetu. Možda je zato bolje održati barem ispite na fakultetu jer mnogi studenti prepisuju”. |
| Kvalitetnija tehnička opremljenost | <ul style="list-style-type: none"> - „Trebalo bi unaprijediti područje tehnike jer često dolazi do neugodnosti ako neko ima tehničke probleme, a da za to nema adekvatno opravdanje”. - „Potrebne su bolje platforme za rad, što se odnosi i na probleme sa slikom i zvukom preko <i>Google Meeta</i>”. - „Potrebna je bolja internetska veza da se tijekom predavanja ne bi prekidala”. |
| Bolje digitalne vještine nastavnika | <ul style="list-style-type: none"> - „Kod starijih profesora trebalo bi unaprijediti znanja i vještine korištenja programa i alata putem kojih se realizira <i>online</i> nastava”. - „Profesore obrazovati za korištenje različitih programa koji su potrebni za <i>online</i> nastavu”. - „Unaprijediti digitalne vještine profesora”. |

U prikazanoj tablici odgovori studenata razvrstani su u 10 kategorija (inovativnija nastava, bolja organizacija rasporeda sati, smanjiti predispitne obveze, veća motivacija studenata, kvalitetnija interakcija između nastavnika i studenata, veća podrška nastavnika, dostupnost literature, adekvatniji kriteriji ocjenjivanja, kvalitetnija tehnička opremljenost i bolje digitalne vještine nastavnika), koji ukazuju na nedostatke *online* nastave, a ujedno i mogućnosti daljnjeg poboljšanja učenja na daljinu.

Sudeći prema odgovorima studenata može se zaključiti da su njihova očekivanja od sveučilišnih nastavnika velika glede provedbe *online* nastave. Studenti su istaknuli da sveučilišni nastavnici u *online* nastavi nisu koristili različite nastavne metode, tehnike i oblike rada, te da ju je u skladu s tim potrebno inovirati korištenjem različitih digitalnih alata i uvođenjem interaktivnih i kooperativnih aktivnosti. Također, studenti smatraju da je potrebno unaprijediti motivaciju za učenje, interakciju između njih i sveučilišnih nastavnika, ali i podršku nastavnika u ispunjavanju akademskih obveza studenata. Prema kvantitativnim rezultatima, potvrđeno je nezadovoljstvo studenata opsegom predispitnih obveza, što upućuje na zaključak da je zaokupljenost i preopterećenost studenata predispitnim obvezama tijekom pandemije bila na visokoj razini. Kada je riječ o organizaciji nastave, odgovori studenata upućuju na njihovu primjedbu da bi raspored sati trebao biti bolji. Prostor za daljnje unaprjeđenje *online* nastave studenti vide i u definiranju jasnijih kriterija evaluacije, razvoju digitalnih vještina sveučilišnih nastavnika, većoj dostupnosti literature u elektroničkom obliku, kao i u otklanjanju tehničkih poteškoća koje su pratile *online* nastavu tijekom pandemije.

Treba napomenuti da su među odgovorima bili i oni koji sugeriraju da su studenti zadovoljni *online* nastavom (*Sve je bilo na vrhunskom nivou tijekom online nastave, Smatram da je online nastava u protekle dvije godine bila izvođena najbolje što je bilo moguće, tako da nemam sugestije, jer su profesori i asistenti zaista davali sve od sebe s obzirom na okolnosti, Zaista sam zadovoljna kvalitetom online nastave*), no bilo je mnogo više odgovora koji ukazuju da studenti preferiraju izravnu nastavu (*Koliko god se online nastava unaprjeđivala, ona ne može nikad biti ni blizu adekvatna zamjena za neposrednu nastavu, Moje mišljenje je da se društvene znanosti ne mogu predavati i učiti online, Ne prakticirati je za ozbiljnu nastavu i praksu, Iskreno se nadam da za tim neće biti potrebe i da ćete kad-tad shvatiti da online nastava nije budućnost studiranja, nego privremeno rješenje za koje više ne vidim razlog, U Republici Srbiji mnogi fakulteti nastavu održavaju uživo i mislim da je to nešto ka čemu bi trebalo težiti, a ne ka tome da se nastava na daljinu „poboljša“, Trebalo bi je zakonom zabraniti!*). Dakle, dobiveni rezultati upućuju na to da velika većina studenata pokazuje otpor prema prihvaćanju *online*

nastave i učenja tijekom pandemije, ali i kao budućeg modaliteta obrazovnog procesa.

Rasprava

Jedan od rezultata dobivenih ovim istraživanjem pokazuje da se nastava tijekom pandemije bolesti Covid-19 uglavnom odvijala *online* (92.2%). Što se tiče učestalosti praćenja, utvrđeno je da su studenti redovito slijedili *online* nastavu, što je rezultat i drugog istraživanja (Đorđević i sur., 2020). Istraživanje je također otkrilo da su studenti najviše vremena trošili na realizaciju predispitnih obveza, čak tri do četiri sata, dok su na učenje trošili znatno manje – jedan do dva sata dnevno. Imajući u vidu da je internetska nastava uvelike promijenila uobičajeni način učenja, evidentan je njezin utjecaj na kognitivni angažman studenata. Pokazalo se da su studenti tijekom studija osjećali više stresa i tjeskobe tijekom pandemije, što je utjecalo na njihovu želju za učenjem. S druge strane, studenti su bili više usmjereni na istodobno izvršavanje različitih zadataka (prezentacija, istraživačkih radova, projekata), što je dovelo do njihova preopterećenja (Imossa, 2021).

Kada je riječ o rezultatima koji uključuju ocjenjivanje različitih aspekata *online* nastave, studenti su najpozitivnije ocijenili podršku nastavnika i didaktičko-metodički aspekt *online* nastave. Rezultati istraživanja koje su proveli Đorđević i sur. (2020) pokazali su da 40% studenata smatra da je podrška nastavnika tijekom *online* nastave bila veća od one koju su im pružali prije pandemije. Druga studija pokazala je da sveučilišni nastavnici nisu u potpunosti reagirali na potrebe studenata (Almossa, 2021). Kada je riječ o emocionalnom i socijalnom aspektu *online* nastave, studenti su iskazali najmanje zadovoljstva. S obzirom na to da studenti tijekom pandemije nisu imali priliku ostvariti društvene kontakte s kolegama i nastavnicima, rezultati su očekivani. Autori Lin i Nguyen (2021) u svojem su istraživanju otkrili da je emocionalna nestabilnost studenata usko povezana s uspostavom i razvojem okruženja za e-učenje. Studenti su izjavili da je *online* poučavanje smanjilo njihovu suradnju s kolegama upravo zato što su se osjećali izolirano od drugih (Kaisara i Bwalya, 2021). Kod ostalih studenata nedostatak

socijalnih kontakata negativno je utjecao na njihovu motivaciju (Aguilera-Hermida, 2020) i uzrokovao poteškoće u razumijevanju kurikuluma, a time i nezadovoljstvo tim sustavom učenja (Samsuri i sur., 2014).

Istraživanje je također utvrdilo značajne razlike u odgovorima studenata kada su u pitanju različiti aspekti *online* nastave, u odnosu na studijski program koji pohađaju i prosječnu ocjenu postignutu tijekom prethodnih studija. Dok su didaktičko-metodički aspekt i podršku nastavnika pozitivnije ocijenili studenti filoloških smjerova, studenti filozofskih odsjeka iskazali su višu razinu slaganja kada je u pitanju društveni aspekt *online* nastave, što se može tumačiti kao jasno razlikovanje primjene oblika i metoda rada unutar različitih odsjeka. S druge strane, dobiven je i važan podatak da su studenti s višom prosječnom ocjenom tijekom studija slabije ocjenjivali praćenje i evaluaciju tijekom *online* nastave od studenata s nižom prosječnom ocjenom. Očito su studenti s višim prosjekom bili kritičniji prema tom segmentu, što ukazuje na potrebu daljnega usavršavanja toga segmenta. Podaci dobiveni iz drugog istraživanja pokazuju da su evaluacijske barijere bile najčešće u *online* nastavi, kao i da je postojao jaz u dobivenim ocjenama i stvarnom znanju učenika (Jovanović i Dimitrijević, 2021). Tome u prilog govore i rezultati kvalitativnog istraživanja tijekom kojega su studenti iznijeli stavove da su varali na ispitu i da su im u tome često pomagali kolege. Mnogi od njih također su izrazili nezadovoljstvo pravednošću ocjenjivanja i „namjernom“ težinom ispita zbog moguće prijevare (Almossa, 2021). Nedovoljno jasni kriteriji za ocjenjivanje ispita potvrđeni su i drugim istraživanjem (Šenjug Golub i sur., 2020), a uzimajući u obzir relevantnost dobivenih podataka postavlja se pitanje kvalitete stečenog znanja, kako ga vrednovati i kakve posljedice može imati za daljnje napredovanje studenata.

Kvalitativni rezultati uvelike potvrđuju nedostatke *online* nastave, a ujedno sugeriraju područja koja bi trebalo unaprijediti. Odgovori studenata odražavaju njihovo nezadovoljstvo načinom na koji su sadržaji prezentirani u *online* nastavi te na taj način prepoznaju potrebu za inoviranjem. Drugo istraživanje provedeno u Srbiji potvrdilo je da *online* poučavanjem dominiraju jednostavniji elementi te da je naprednija razina *online* učenja

manje zastupljena (Arsenijević, 2021). Prema riječima studenata, kvaliteta obrazovanja tijekom pandemije je pala, posebice u smislu usvajanja nastavnih sadržaja. Studenti su istaknuli nisku razinu motivacije za učenje i probleme s koncentracijom, što je uvelike utjecalo na njihovu pasivnost u nastavi (Thompson, 2020). Isti rezultati vidljivi su i u ovom istraživanju, u kojem je prepoznat velik nedostatak u kvalitetnoj komunikaciji između studenata i sveučilišnih nastavnika. Identičan nedostatak uočen je u drugoj studiji, gdje je nedostatak kontakta licem u lice utjecao, ne samo na ograničenja u komunikaciji već i na ukupnu kvalitetu rada (Arsenijević, 2021).

Kada je riječ o studentskim preferencijama, odgovori upućuju na zaključak da je za studente tradicionalni model poučavanja nezamjenjiv te da više preferiraju izravnu nastavu od *online* nastave. Autori Adnan i Anwar (2020) anketirali su studente i također su otkrili da postoji rezerviranost studenata prema *online* učenju. Čak 71.4% studenata izjavilo je da je tradicionalno učenje u učionici učinkovitije u odnosu na *online* učenje (Adnan i Anwar, 2020). No, iako većina studenata *online* nastavu doživljava kao privremeni način rada, evidentno je da ima onih koji su zadovoljni takvim načinom rada i spremni na promjene koje donose novi svjetski trendovi u obrazovanju.

Uzimajući u obzir očigledne nedostatke *online* nastave, rezultati su u skladu s prethodnim istraživanjima koja su pokazala da postoji nekoliko područja koja bi trebalo unaprijediti u *online* nastavi, među kojima se ističu: interakcija sa studentima, podrška nastavnika, dostupnost materijala (Bismala i Manurung, 2021), motivacija za učenje, tehnička opremljenost i digitalne vještine sveučilišnih nastavnika (Adnan i Anwar, 2020; Onyema i sur., 2020), što bi značajno utjecalo na poboljšanje kvalitete učenja na daljinu i zadovoljstvo svih sudionika u obrazovnom procesu.

Zaključne napomene i pedagoške implikacije

Rezultati istraživanja pokazuju da je brza transformacija tijekom pandemije bolesti Covid-19 donijela mnoge izazove, ali i prepreke u visokom obrazovanju. Dobiveni podaci nedvojbeno govore da su studenti Filozofskoga fakulteta u Nišu prepoznali nedostatke *online* nastave i da su dijelom zadovoljni

njezinom učinkovitošću. Glavni rezultati istraživanja pokazuju da su studenti redovito pratili *online* nastavu i da su odvojili više vremena za pripremanje predispitnih obveza (tri do četiri sata dnevno) nego za učenje (jedan do dva sata dnevno). Od svih procijenjenih aspekata *online* nastave studenti su najpozitivnije ocijenili podršku nastavnika i didaktičko-metodički aspekt, a najmanje socijalni i emocionalni aspekt *online* nastave. Također, prosječna ocjena studija i studijskih programa koje studenti pohađaju na Filozofskom fakultetu u Nišu, bili su važni prediktori u ocjenjivanju aspekata *online* nastave. Sukladno tome, utvrđene su razlike u stavovima studenata u odnosu na četiri aspekta *online* nastave: didaktičko-metodički aspekt, podrška nastavnika i socijalni aspekt (u odnosu na studijski program) te praćenje i evaluacija (u odnosu na prosječnu ocjenu studija). Općenito, istraživanje je pokazalo da među studentima postoji (ne)zadovoljstvo pojedinim aspektima organizacije i provedbe *online* nastave, a kvalitativni rezultati potvrđuju kvalitativne pokazatelje i upućuju na to da postoji prostor za njezina daljnja poboljšanja.

Iskustvo s korištenjem informacijskih i komunikacijskih tehnologija u *online* nastavi omogućilo je sveučilišnim nastavnicima i studentima da naprave iskorak prema budućim modalitetima nastavnog procesa i da ga koriste kao dopunu izravnoj nastavi. No, za podizanje kvalitete učenja na daljinu potrebno je unaprijediti digitalne vještine sveučilišnih nastavnika, prilagoditi kurikulum *online* okruženju, razviti mehanizme praćenja i evaluacije, ojačati podršku i pedagoški pristup u radu sa studentima te razviti strategije za odstranjivanje socio-emocionalnih barijera u *online* okruženju. Sa stajališta studenata potrebno je raditi na njihovu osposobljavanju za samostalni rad, što uključuje razvijanje sposobnosti planiranja i organiziranja vremena, strategija učenja, digitalnih vještina i drugih vještina koje bi pridonijele njihovu boljem akademskom rezultatu.

Imajući u vidu nagle promjene u obrazovnom sustavu koje su uslijedile nakon proglašenja pandemije bolesti Covid-19, pitanje je kako će se povratak na fakultet odraziti na daljnju kvalitetu obrazovanja studenata i hoće li navike stečene tijekom pandemije bolesti Covid-19 otežati ili olakšati daljnji proces učenja i razvoja studenata. Do odgovora ćemo doći u sljedećim godinama,

kada ćemo zasigurno imati puno više znanja o učincima učenja na daljinu u visokoškolskim ustanovama, što će nas usmjeriti ka daljnjim pravcima razvoja obrazovnog sustava, a sve u cilju boljeg obrazovanja za buduće generacije.

Literatura

- Adnan, M., i Anwar, K. (2020). Online learning amid the COVID-19 pandemic: Students' perspectives. *Journal of Pedagogical Sociology and Psychology*, 2(1), 45–51. <https://doi.org/10.33902/JPSP.%202020261309>
- Aguilera-Hermida, A. P. (2020). College students' use and acceptance of emergency online learning due to COVID-19. *International Journal of Educational Research Open*, 1, 1–8. <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2020.100011>
- Alqahtani, A. Y., i Rajkhan, A. A. (2020). E-learning critical success factors during the Covid-19 pandemic: A comprehensive analysis of e-learning managerial perspectives. *Education sciences*, 10(9), 216. <https://doi.org/10.3390/educsci10090216>
- Arsenijević, J. (2021). Neki aspekti online nastave visokog obrazovanja tokom pandemije COVID-19. U J. Arsenijević (Ur.), *Kvalitet i efektivnost online nastave u visokom obrazovanju u vreme pandemije COVID-19* (str. 5–24). Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača u Kikindi.
- Babbar, M. i Gupta, T. (2021). Response of educational institutions to COVID-19 pandemic: An inter-country comparison. *Policy Futures in Education*, 1–23. <https://doi.org/10.1177%2F14782103211021937>
- Berge, Z. L. (1995). Facilitating computer conferencing: Recommendations from the field. *Educational technology*, 35(1), 22–30.
- Bismala, L. i Manurung, Y. H. (2021). Student satisfaction in e-learning along the COVID-19 pandemic with importance performance analysis. *International Journal of Evaluation and Research in Education*, 10(3), 753–759. <http://doi.org/10.11591/ijere.v10i3.21467>
- Crawford, J., Butler-Henderson, K., Rudolph, J., Malkawi, B., Glowatz, M., Burton, R., Magni, P. i Lam, S. (2020). COVID-19: 20 countries' higher education intra-period digital pedagogy responses. *Journal of Applied Learning & Teaching*, 3(1), 1–20. <http://dx.doi.org/10.37074/jalt.2020.3.1.7>
- Čubrić, M. (2021). Nastava na daljinu. *Hrvatski jezik: znanstveno-popularni časopis za kulturu hrvatskoga jezika*, 8(1), 12–14.
- Dabbagh, N. (2007). The online learner: Characteristics and pedagogical implications. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 7(3), 217–226.
- Đorđević, D., Pavlović, Z. i Pavlović, T. V. (2020). Mišljenja studenata o onlajn nastavi engleskog jezika – mogućnosti i ograničenja. *Zbornik radova Filozofskog fakulteta u Prištini*, 50(4), 117–140.
- Greenberg, G. (1998). Distance education technologies: Best practices for K-12 settings. *IEEE Technology and Society Magazine*, 17(4), 36–40. <https://doi.org/10.1109/44.735862>
- Jovanović, M. i Dimitrijević, D. (2021). Prepreke u realizovanju nastave na daljinu tokom pandemije COVID-19 virusa: perspektiva nastavnika. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 53(1), 7–66. <https://doi.org/10.2298/ZIPI2101007J>
- Kaisara, G. i Bwalya, K. J. (2021). Investigating the e-learning challenges faced by students during COVID-19 in Namibia. *International Journal of Higher Education*, 10(1), 308–318. <https://doi.org/10.5430/ijhe.v10n1p308>
- Lee, J. (2014). An exploratory study of effective online learning: Assessing satisfaction levels of graduate students of mathematics education associated with human and design factors of an online course. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 15(1). <https://doi.org/10.19173/irrod.v15i1.1638>
- Lin, Y. i Nguyen, H. (2021). International students' perspectives on e-learning during Covid-19 in higher education in Australia: a study of an Asian student. *Electronic Journal of e-Learning*, 19(4), 241–251. <https://doi.org/10.34190/ejel.19.4.2349>
- Mandić, D. (2010). *Obrazovanje na daljinu*. Učiteljski fakultet u Beogradu. http://www.edu-soft.rs/cms/mestoZaUploadFajlove/rad1_.pdf

- Marcuš Logožar, K. (2021). Nastava na daljinu (*online nastava*) usmjerena na učenika. *Napredak: Časopis za interdisciplinarna istraživanja u odgoju i obrazovanju*, 162(3–4), 345–369.
- Moore, J. L., Dickson-Deane, C. i Galyen, K. (2011). e-Learning, online learning, and distance learning environments: Are they the same?. *The Internet and higher education*, 14(2), 129–135. <http://dx.doi.org/10.1016/j.iheduc.2010.10.001>
- Müller, A. M., Goh, C., Lim, L. Z. i Gao, X. (2021). Covid-19 emergency elearning and beyond: experiences and perspectives of university educators. *Education Sciences*, 11(1), 19. <https://doi.org/10.3390/educsci11010019>
- Onyema, E. M., Eucheria, N. C., Obafemi, F. A., Sen, S., Atonye, F. G., Sharma, A. i Alsayed, A. O. (2020). Impact of Coronavirus pandemic on education. *Journal of Education and Practice*, 11(13), 108–121.
- Samsuri, N. N., Nadzri, F. A. i Rom, K. B. M. (2014). A study on the student's perspective on the effectiveness of using e-learning. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 123, 139–144. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.1407>
- Šenjug Golub, A., Rajič, V. i Dumančić, M. (2020). Zadovoljstvo studenata nastavom na daljinu tijekom COVID-19 pandemije na Učiteljskom fakultetu Sveučilišta u Zagrebu. *Andragoški glasnik: Glasilo Hrvatskog andragoškog društva*, 24(39), 48–62.
- Thanji, M. i Vasantha, S. (2018). A Study of benefits and limitations of e-learning-A learner's perspective. *International Journal of Pure and Applied Mathematics*, 118(5), 175–184.

STAVOVI STUDENATA UČITELJSKIH FAKULTETA O NASTAVI NA DALJINU NA UMJETNIČKOM PODRUČJU ZA VRIJEME PANDEMIJE BOLESTI COVID-19

Zlata Tomljenović^a, Svetlana Novaković^b, Jelena Blašković^c

^a*Sveučilište u Rijeci, Učiteljski fakultet, Republika Hrvatska,
zlata.tomljenovic@uniri.hr*

^b*Sveučilište u Zagrebu, Učiteljski fakultet, Republika Hrvatska,
svetlana.novakovicv@ufzg.hr*

^c*Sveučilište u Zagrebu, Učiteljski fakultet, Republika Hrvatska,
jelena.blaskovic@ufzg.hr*

Sažetak

Suočavanje s novom situacijom u visokom školstvu, izazvanom pandemijom bolesti Covid-19, zahtijevalo je brzu i fleksibilnu prilagodbu novonastalim uvjetima, kako nastavnika tako i studenata. Pri planiranju i realizaciji nastavnih programa na učiteljskim fakultetima iz predmeta vezanih za umjetničko područje (vizualna/likovna i glazbenu umjetnost) studenti i nastavnici suočili su se s mnogobrojnim izazovima vezanima za specifičnosti izvođenja umjetničkih nastavnih sadržaja (osobito za mentorsko praćenje praktičnih vježbi i njihovo pravilno izvođenje). Cilj istraživanja bio je ispitati stavove studenata učiteljskih fakulteta u Rijeci i Zagrebu o *online* nastavi na umjetničkom području, njezinim prednostima i nedostacima te utvrditi postoji li statistički značajna razlika između stavova studenata redovitog i izvanrednog studija o prednostima i nedostacima s obzirom na broj semestara realiziranih u virtualnom okruženju. Svrha istraživanja bila je utvrditi specifičnosti vezane uz planiranje i izvođenje *online* nastave na umjetničkom području kako bi se olakšalo daljnje suočavanje s izazovima osmišljavanja umjetničkih nastavnih programa u *online*, odnosno hibridnoj nastavi. Istraživanje je provedeno u akademskoj godini 2020./2021., a obuhvatilo je 392 ispitanika. Rezultati deskriptivne statistike pokazali su kako studenti svoje poznavanje tehnologija e-učenja procjenjuju vrlo dobrim te navode raznolike uredske alate i tehnologije e-učenja kojima su se služili tijekom obrade umjetničkih nastavnih sadržaja. Gotovo polovica ispitanika smatra kako nastavu na umjetničkom području nije moguće provoditi na jednako učinkovit način kao u kontaktnoj nastavi, a kao glavni problem navode nedostatak specijaliziranih prostora i mentorske podrške. Kruskal-Wallisovim testom utvrđeno je postojanje statistički značajnih razlika između stavova studenata o prednostima

online nastave s obzirom na broj semestara realiziranih u virtualnom okruženju. Unatoč brojnim izazovima, istraživanjem je potvrđena i činjenica kako se dobrim planiranjem i kvalitetno osmišljenim metodama rada ipak mogu zadovoljiti standardi studiranja tj. realizacija studijskih programa i predviđenih ishoda učenja na umjetničkom području.

Ključne riječi: glazbena umjetnost; *online* nastava; učiteljski fakultet; vizualna/likovna umjetnost

Uvod

Zbog pandemije bolesti Covid-19, koja je uzrokovala promjene u cijelom svijetu u svim sferama života u 2020. i 2021. godini, na fakultetima u Hrvatskoj došlo je do prelaska s kontaktne nastave na nastavu na daljinu odnosno *online* nastavu. Pod pojmom nastave na daljinu ili *online* nastave podrazumijeva se koncept učenja i poučavanja na daljinu uz pomoć digitalnih tehnoloških alata i platformi (Onyema i sur., 2020). Suočavanje s novim načinom izvođenja nastave zahtijevalo je brzu i fleksibilnu prilagodbu novonastalim uvjetima, kako nastavnika tako i studenata. Zbog mnogobrojnih izazova s kojima su se nastavnici na visokoškolskim ustanovama suočavali pri pronalaženju novih načina komunikacije i poučavanja može se reći da je pandemija pokrenula revolucionarne promjene u tercijskom obrazovanju (Didenko, 2020). Prelaskom na *online* nastavu odnosno uporabom digitalnih tehnologija otvorene su neke nove mogućnosti u učenju i poučavanju, poput neovisnosti o mjestu i vremenu održavanja nastave, veće fleksibilnosti pri planiranju učenja i izvođenju nastave, veće mogućnosti individualizacije nastavnog procesa. Otvorila su se međutim i neka pitanja, primjerice o kvaliteti iskustva stečenoga putem učenja na daljinu, spremnosti nastavnika za učinkovito izvođenje nastave na daljinu te utjecaja koje su pandemijski uvjeti školovanja ostavili na mentalno zdravlje studenata i nastavnika.

Ključni je čimbenik za uspješno kontinuirano odvijanje *online* nastave posjedovanje odgovarajuće tehnologije i/ili pristupa internetu (Al Lily i sur., 2020; Demuyakor, 2020; Moralista i Oducado, 2020; Sun i sur., 2020). Na mnogim visokoškolskim ustanovama i prije pandemije klasična nastava dopunjavala se nastavnim sadržajima putem raznih platformi i aplikacija, no

zbog potrebe hitnog prelaska na *online* nastavu nastavnici su se u kratkom roku trebali prilagoditi novom načinu izvođenja nastavnih programa, odnosno osmisliti njihovu izvedbu. Gačal i Zlatić (2020) navode da su najčešći oblici prilagodbe koji su se javili u praksi održavanje predavanja u realnom vremenu (sinkrono) prema ranije utvrđenom rasporedu putem platforme *Zoom*, *Google Meet* ili pak asinkroni oblik nastave putem snimljenih predavanja koja su studenti mogli pregledavati u terminima prema vlastitom izboru i mogućnostima.

Na uspješnost *online* nastave utječu i digitalne kompetencije studenata i nastavnika (Gopal, i sur., 2021; Wei i Chou, 2020). Bačić i Kristinić (2020) navode da studenti koji su se tijekom studiranja uz tradicionalnu nastavu služili i nekim oblikom e-učenja imaju pozitivniji stav prema nastavi na daljinu, za razliku od studenata koji posjeduju nižu razinu vještina u uporabi informacijsko-komunikacijskih tehnologija. Uz samu organizaciju i izvođenje *online* nastave studentima je također važna dostupnost i prilagodba nastavnih materijala nastavi na daljinu (digitalni udžbenici, baza videozapisa, zvučnih zapisa i dr.) (AZVO, 2020), objava pravodobnih informacija na *web*-stranicama fakulteta ili platformama za učenje, kao i dostupnost usluga stručnih službi – studentske referade, skriptarnice i sl. (Khan i sur., 2020).

Mnogi istraživači odgoja i obrazovanja u virtualnom okruženju navode pozitivne, ali i negativne strane učenja na daljinu. Jedna od najvećih prednosti *online* obrazovanja što omogućuje studentima pristup nastavi bilo gdje i bilo kad, što ujedno pojeftinjuje troškove školovanja te štedi vrijeme (Al Rawashdeh, 2021; Jukić, 2017; Kostović Vranješ i sur., 2021). Vremenska i prostorna fleksibilnost izvođenja nastave na daljinu očituje se i u načinima i stilovima učenja, budući da se u *online* učenju nudi širok raspon multimedijских interaktivnih sadržaja dostupnih na internetu. Još jedna prednost je dostupnost, odnosno lak pristup nastavnim materijalima, budući da su oni u tom obliku nastave većinom dostupni u elektroničkom obliku (Khan i sur., 2020; de Oliveira i sur., 2018; Yaghoubi i sur., 2008), kao i mogućnost njihova ponovnoga korištenja odnosno stjecanja dubljeg uvida u informacije opetovanom uporabom. Istraživanja su također potvrdila da studenti u

evaluaciji individualnog procesa učenja u digitalnom okruženju na prvo mjesto stavljaju individualizaciju nastave odnosno mogućnost odabira vlastitog načina i brzine učenja te mogućnost odabira odgovarajućih strategija učenja (Conole i sur., 2008; Drake i sur., 2022; Kostović Vranješ i sur., 2021; Paechter i Maier, 2010). Osim toga, nastavom u virtualnom okruženju studentima se omogućuje oslanjanje na vlastite sposobnosti, pri čemu nastavnici više nisu jedini izvor znanja, već više služe kao savjetnici i pomoć (Joshua i sur., 2016). Neki autori kao prednost navode poboljšanu interakciju između nastavnika i studenata, kao i studenata međusobno, međutim kvaliteta interakcije između sudionika nastavnog procesa može jako varirati, ovisno o pripremi nastavnih sadržaja i načinima uporabe digitalnih alata (Al Rawashdeh, 2021). S druge strane, najčešće isticani nedostaci nastave na daljinu su nedostatak socijalne interakcije odnosno neposrednoga kontakta među sudionicima nastavnog procesa (Ćukušić i Jadrić 2012; Nikou i Maslov, 2021), nedostatak osobne motivacije, samoregulacije, odnosno samodiscipline (Moralista i Oducado, 2020), česte tehničke poteškoće (neposjedovanje odgovarajuće tehnologije i/ili pristupa internetu) (Sahu, 2020; Sun i sur., 2020) te neposjedovanje digitalnih kompetencija (Bao, 2020; Mascolo, 2020). Jedna od ozbiljnih negativnih posljedica tijekom pandemije bolesti Covid-19 jest ugrožavanje mentalnog zdravlja studenata odnosno pojava stresnog poremećaja, malodušnosti, usamljenosti i anksioznosti (Savage i sur., 2020). Unatoč dostupnosti foruma, elektroničke pošte i pričaonica, studente tijekom *online* nastave može obuzimati osjećaj usamljenosti (Moralista i Oducado, 2020). Nedostatak osobnoga kontakta s drugim kolegama i mentorom studenti mogu još jače osjećati tijekom izvođenja nastave na umjetničkom području, budući da su nastavnikovo mentorsko vođenje studenta i neposredna podrška okoline izrazito važan čimbenik uspješnosti u realizaciji praktičnih vježbi. Naime, neka područja u visokom obrazovanju poput primjerice studija medicine, veterine, stomatologije, ali i studija umjetničkih područja, obilježena su specifičnostima vezanima uz realizaciju praktičnih vježbi koje se izvode u malim skupinama te u izravnoj komunikaciji između nastavnika i studenata, pa su iz tog razloga bila tijekom pandemije posebno pogođena (Alhedaithy, 2022; Didenko, 2020; Prnjat, 2020). Na učiteljskim fakultetima studenti savladavaju raznorodne sadržaje vezane uz društveno, prirodno, humanističko i umjetničko područje,

pa su tijekom nastave na daljinu imali priliku iskusiti mnogobrojne metode rada prilagođene novim uvjetima, kojima su nastavnici nastojali osigurati uvjete za ostvarivanje planiranih ishoda učenja kao i u kontaktnoj nastavi. Bez obzira na određene prednosti nastave na daljinu, pri planiranju i realizaciji nastavnih programa na učiteljskim fakultetima iz predmeta koji pripadaju umjetničkom području (vizualna/likovna i glazbena umjetnost), studenti i nastavnici suočili su se s mnogobrojnim izazovima vezanima za specifičnosti izvođenja umjetničkih nastavnih sadržaja (osobito za mentorsko praćenje praktičnih vježbi i njihovo pravilno izvođenje). Kako je već ranije navedeno, prilikom učenja u virtualnom okruženju studenti mogu osjećati nedostatak interakcije, angažiranosti i iskustava iz prakse (Knowles, 2001), elementa čije je zadovoljavanje ključno za uspješno izvođenje nastave u umjetničkom području. Tijekom brzog pokušaja prilagođavanja novim načinima izvođenja nastave na daljinu osobito je bila pogođena sfera izravne individualne komunikacije u mentorskom odnosu student-nastavnik, neophodne za uspješnu realizaciju praktičnih vježbi (kako umjetničkih tako i metodičkih).

S obzirom na sve navedeno, provedenim istraživanjem željeli smo ispitati stavove studenata učiteljskih fakulteta o karakteristikama, prednostima i nedostacima *online* nastave na umjetničkom području. Cilj istraživanja ujedno je bio utvrditi neke specifičnosti vezane za planiranje i izvođenje nastave na umjetničkom području kako bi se olakšalo daljnje suočavanje s izazovima pri osmišljavanju umjetničkih nastavnih programa u virtualnom okruženju.

Metodologija

Problem, cilj i hipoteze istraživanja

Iako je učenje na daljinu u svijetu već postalo standard obrazovanja, u Republici Hrvatskoj donedavno se smatralo alternativom klasičnom obrazovanju (Katavić i sur., 2018). Unatoč tomu, pojava globalne pandemije bolesti Covid-19 uzrokovala je brz prelazak i prilagodbu svih sudionika visokoškolskih, ali i ostalih odgojno-obrazovnih institucija novim uvjetima

rada. Na fakultetima u Republici Hrvatskoj hitno je uvođenje nastave isključivo na daljinu počelo 13. ožujka 2020. godine. S izazovima planiranja, organizacije i provedbenih oblika nastave suočili su se nastavnici svih nastavnih programa, a posebice oni čiji nastavni programi obuhvaćaju veći udio praktičnih vježbi, poput umjetničkih predmeta (likovna/vizualna i glazbena umjetnost) na učiteljskim fakultetima. Naime, nastava na umjetničkom području (likovna i glazbena umjetnost) obilježena je određenim specifičnostima vezanima uz prirodu izvođenja praktičnih umjetničkih vježbi (umjetničku praksu) te realizaciju metodičkih praktičnih vježbi. Realizacija praktičnih vježbi na umjetničkom području zahtijeva posjedovanje materijalnih i fizičkih uvjeta (adekvatan prostor s potrebnim priborom i materijalom) te mentorsko praćenje i podršku tijekom izvođenja vježbi kako na glazbenom (glazbeno opismenjivanje, vježbanje sviranja instrumenta i pjevanja) tako i na likovnom području (istraživanje likovnog jezika, likovnih materijala, rad u raznovrsnim likovnim tehnikama). Realizacija metodičkih vježbi više se nije mogla odvijati u vrtićima i školama, zbog čega su studenti izgubili dragocjenu mogućnost stjecanja iskustva u stvarnim uvjetima rada.

Svrha istraživanja bila je istražiti i utvrditi specifičnosti planiranja i izvođenja *online* nastave na umjetničkom području. Cilj istraživanja bio je ispitati stavove studenata učiteljskih fakulteta u Hrvatskoj o *online* nastavi na umjetničkom području, njezinim prednostima i nedostacima te utvrditi postoji li statistički značajna razlika između stavova studenata o prednostima i nedostacima s obzirom na broj semestara koje su pohađali u *online* okruženju. U skladu s ciljevima postavljene su sljedeće hipoteze:

H1: Pretpostavlja se da postoji statistički značajna razlika u stavovima studenata o prednostima *online* nastave s obzirom na broj semestara koje su pohađali u virtualnom okruženju.

H2: Pretpostavlja se da postoji statistički značajna razlika u stavovima studenata o nedostacima *online* nastave s obzirom na broj semestara koje su pohađali u virtualnom okruženju.

H3: Pretpostavlja se da će studenti koji posjeduju veću razinu digitalnih kompetencija imati pozitivniji stav prema *online* nastavi

od onih studenata čije je poznavanje informacijsko-komunikacijske tehnologije slabije.

Uzorak ispitanika

Istraživanje je provedeno potkraj akademske godine 2020./2021., a u njemu je sudjelovalo 392 ispitanika. Ispitanici su studenti preddiplomskoga sveučilišnog studija Ranog i predškolskoga odgoja i obrazovanja (N = 231; f = 58.9 %) te studenti *Učiteljskog studija* (N = 161; f = 41.1%) Sveučilišta u Zagrebu i u Rijeci. Studij Ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja obuhvaća dva načina studiranja: redoviti i izvanredni. U istraživanju je unutar studija Rani i predškolski odgoj sudjelovalo 70.4 % (N = 276) redovitih studenata i 29.6% (N = 116) izvanrednih studenata. Od ukupnog broja ispitanika najviše njih nastavu je u virtualnom okruženju pohađalo tri semestra (48%), nešto više od trećine ispitanika nastavu u virtualnom okruženju pohađalo je dva semestra (37.7%), a manji broj njih jedan semestar (8.9%) ili četiri semestra (5.4%).

Instrument

Za potrebe istraživanja konstruiran je autorski upitnik. Upitnik se sastojao od dihotomno postavljenih pitanja objektivnog tipa (vrsta studija, godina studija) te pitanja subjektivnog tipa, gdje su ispitanici unutar peterostupanjske ljestvice iznosili vlastita mišljenja o postavljenim tvrdnjama. Upotrijebljene su ljestvice stupnja slaganja s tvrdnjama mjerene Likertovom skalom i ordinalnim ljestvicama. Valjanost instrumenata provjerena je postupkom faktorizacije glavnih komponenata, a utvrđena su dva faktora s karakterističnim korijenima iznad 1, koji zajedno pojašnjavaju 46.10% varijance (KMO = 0.911; Bartlettov test: p = 0.000). Oba faktora nastala su na osnovi 21 tvrdnje. Prvi faktor sadrži 14 tvrdnji i odnosi se na prednosti *online* nastave, a faktorska opterećenja kreću se od 0.87 do 0.89. Drugi faktor odnosi se na nedostatke *online* nastave na umjetničkim predmetima (likovnom i glazbenom području) te sadrži sedam tvrdnji i opterećenja se kreće od 0.83 do 0.88. Koeficijenti unutarnje konzistencije za svaki dobiveni faktor u rasponu je od zadovoljavajućih do visokih (F1: α = 0.89; F2: α = 0.86).

Analiza podataka i statistička obrada

Prikupljeni podaci obrađeni su u programu SPSS 21.0. Za deskriptivnu statistiku nominalnih i ordinalnih varijabli izračunate su frekvencije (f), relativne frekvencije (%), aritmetička sredina (M), dominantna vrijednost (mode), medijan (Md), standardna devijacija (SD) te mjera normalnosti distribucije (*skewness, kurtosis*). Za testiranje hipoteza upotrijebljen je Kruskal-Wallisov test.

Rezultati istraživanja i rasprava

Tehnološki uvjeti studiranja

Uspjeh obrazovanja u virtualnom okruženju u velikoj mjeri ovisi o određenim tehnološkim čimbenicima. Preduvjeti za uspješno realiziranje *online* nastave na visokoškolskim ustanovama su: posjedovanje tehničke opreme sudionika odgojno-obrazovnog procesa, dostupnost i pristup tehnologiji, dostupnost *online* obrazovnih platformi, posjedovanje digitalnih kompetencija, dobra internetska povezanost (Alam i sur., 2019; Jukić, 2017; Peytcheva-Forsyth i sur., 2018). Pritom se postavlja pitanje uporabe odgovarajućih obrazovnih tehnologija; ako su one dobro izabrane i primijenjene, povećavaju pristup materijalima za učenje, olakšavaju učenje na daljinu, interakciju između učenika i nastavnika, povezivanje i odnose, poboljšavaju iskustva poučavanja i učenja, dijeljenje tečajeva, ocjenjivanje i slanje povratnih informacija (Al Rawashdeh i sur., 2021; Onyema i sur., 2020). Prema mišljenju ispitanika u ovom istraživanju, najvažniji digitalni alati u *online* nastavi su uredski alati (96.4%). Nešto manje od polovice ispitanika neophodnima smatra alate za multimediju (43.6%), kolaboracijske alate (40.1%), alate za objavu videozapisa i *podcastinga* (33.7%). Najmanje važnim alatima u učenju na daljinu ispitanici smatraju društvene mreže (21.9%) i alate za suradničko učenje (9.9%). Svoje poznavanje digitalne tehnologije u kontekstu učenja i nastave 63.8% ispitanika procjenjuje vrlo dobrim, 32.7% dobrim, dok samo 3.6% ispitanika procjenjuje svoja znanja slabim ili ga uopće ne mogu procijeniti. Uvidom u aritmetičku sredinu na uzorku svih

ispitanika primjećuje se da ispitanici svoje poznavanje digitalnih tehnologija u kontekstu *online* učenja ocjenjuju vrlo dobrim ($M = 3.59$; $SD = 0.60$). Velika većina ispitanika smatra da je za uspješnu primjenu digitalne tehnologije u kontekstu *online* učenja potrebno posjedovanje informatičke pismenosti ($f = 93.6\%$; $M = 4.67$; $SD = 0.64$), poznavanje tehnologije e-učenja ($f = 88.3\%$; $M = 4.46$; $SD = 0.80$), poznavanje digitalnih alata za videosadržaje i audiosadržaje ($f = 86.8\%$; $M = 4.41$; $SD = 0.82$) te poznavanje digitalnih alata za znanstvenu i stručnu literaturu ($f = 87.3\%$; $M = 3.12$; $SD = 0.80$). Tijekom *online* nastave na umjetničkom području studenti su se služili različitim programima za digitalnu obradu sadržaja. U najvećoj mjeri koristili su se programima za obradu teksta i izradu prezentacija (83.2%), programima za komunikaciju putem elektroničke pošte (79.6%), programima za obradu i dijeljenje fotografija (76%), programima za gledanje videa (59.2%) te programima za izradu i obradu videa (47.7%). Većina ispitanika (87.2%) posjeduje opremu koja je potrebna za aktivno sudjelovanje u učenju na daljinu. 72.5% njih smatra kako je posjedovanje odgovarajuće informatičke opreme utjecalo na njihov uspjeh tijekom *online* nastave ($M = 4.01$; $SD = 1.14$). Rezultati istraživanja ukazuju na činjenicu da je uporaba digitalne tehnologije sastavni dio svakodnevnog života studenata te da se oni vješto služe digitalnim alatima ne samo u učenju već i u privatnom životu. Studenti su skloni upotrebljavati digitalne alate u svakodnevnoj socijalizaciji i aktivnostima kojima se bave u slobodno vrijeme (Conole i sur., 2008). Stoga u planiranju i provedbi suvremene nastave treba voditi računa o sklonostima i potrebama suvremenih recipijenata nastavnih sadržaja. Osim toga razne digitalne platforme za učenje pokazale su se vitalnim alatima kojima se podupire *online* nastava i kojima se u svakom trenutku može pristupiti putem mobilnih telefona, osobnih računala i tableta (Al Rawashdeh i sur., 2021; Onyema i sur., 2020).

Prednosti i nedostaci izvođenja online nastave na umjetničkom području

Stavovi studenata o *online* nastavi mogu biti povezani s brojem semestara koji su se tijekom studiranja realizirali isključivo na daljinu u odnosu na ukupan broj završenih semestara, odnosno s omjerom održane kontaktne i *online* nastave u studentskom stažu pojedinca. Većina studenata

prve i druge godine studija nije se do akademske godine 2021./2022. imala prilike upoznati s izravnim načinom izvođenja nastave te se stoga njihova percepcija studiranja nužno razlikuje od percepcije studenata na višim godinama studija, koji iskustvo učenja na daljinu mogu usporediti s prijašnjim iskustvom studiranja tijekom kontaktne nastave. S obzirom na navedeno, ispitane su potencijalne razlike u mišljenjima studenata o karakteristikama dosad realizirane *online* nastave na umjetničkom području. Postavljena je hipoteza *H1* kojom se pretpostavlja da *postoji statistički značajna razlika u stavovima studenata o prednostima online nastave s obzirom na broj semestara koje su pohađali u virtualnom okruženju*. Za testiranje hipoteze upotrijebljen je Kruskal-Wallisov test ($p \leq 0.05$). Rezultati su prikazani u Tablici 1.

Tablica 1.

Stavovi ispitanika o prednostima online nastave s obzirom na broj semestara koje su pohađali u virtualnom okruženju (N = 392)

| | N semestara <i>online</i> nastave | N | M_{Rank} | Kruskal- Wallis | df | p |
|--|--------------------------------------|-----|------------|--------------------|----|-------|
| Organizacija <i>online</i> nastave prilagođena je potrebama današnjih studenata. | Jedan semestar | 35 | 211.01 | 6.896 | 3 | 0.075 |
| | Dva semestra | 148 | 211.28 | | | |
| | Tri semestra | 188 | 185.41 | | | |
| | Četiri semestra | 21 | 167.36 | | | |
| <i>Online</i> nastavom omogućuje se suradničko učenje. | Jedan semestar | 35 | 219.11 | 11.676 | 3 | 0.009 |
| | Dva semestra | 148 | 208.42 | | | |
| | Tri semestra | 188 | 190.35 | | | |
| | Četiri semestra | 21 | 129.86 | | | |
| <i>Online</i> nastavom omogućuje se postizanje ishoda učenja kao i u kontaktnoj nastavi. | Jedan semestar | 35 | 198.77 | 11.107 | 3 | 0.011 |
| | Dva semestra | 148 | 219.07 | | | |
| | Tri semestra | 188 | 180.87 | | | |
| | Četiri semestra | 21 | 173.52 | | | |
| <i>Online</i> nastavom omogućuje se bolja dostupnost nastavnih materijala u odnosu na kontaktnu nastavu. | Jedan semestar | 35 | 182.40 | 11.370 | 3 | 0.010 |
| | Dva semestra | 148 | 214.51 | | | |
| | Tri semestra | 188 | 191.69 | | | |
| | Četiri semestra | 21 | 136.12 | | | |
| <i>Online</i> nastavom potiče se aktivno sudjelovanje studenata na nastavi. | Jedan semestar | 35 | 211.93 | 20.380 | 3 | 0.000 |
| | Dva semestra | 148 | 225.25 | | | |
| | Tri semestra | 188 | 175.24 | | | |
| | Četiri semestra | 21 | 158.50 | | | |

| | N semestara <i>online</i> nastave | N | M _{Rank} | Kruskal- Wallis | df | p |
|---|--------------------------------------|-----|-------------------|--------------------|----|-------|
| <i>Online</i> učenjem potiče se stjecanje znanja o digitalnoj tehnologiji odnosno digitalnim alatima. | Jedan semestar | 35 | 190.51 | 4.377 | 3 | 0.224 |
| | Dva semestra | 148 | 201.94 | | | |
| | Tri semestra | 188 | 198.44 | | | |
| | Četiri semestra | 21 | 150.81 | | | |
| <i>Online</i> učenjem omogućuje se fleksibilnost u izboru mjesta i vremena učenja i poučavanja. | Jedan semestar | 35 | 187.44 | 3.284 | 3 | 0.350 |
| | Dva semestra | 148 | 205.72 | | | |
| | Tri semestra | 188 | 194.42 | | | |
| | Četiri semestra | 21 | 165.24 | | | |
| <i>Online</i> učenjem potiču se društveni odnosi među studentima. | Jedan semestar | 35 | 215.47 | 2.623 | 3 | 0.453 |
| | Dva semestra | 148 | 202.86 | | | |
| | Tri semestra | 188 | 189.47 | | | |
| | Četiri semestra | 21 | 183.00 | | | |
| U virtualnom okruženju omogućena je brza razmjena informacija i nastavnih sadržaja. | Jedan semestar | 35 | 181.29 | 2.014 | 3 | 0.570 |
| | Dva semestra | 148 | 203.46 | | | |
| | Tri semestra | 188 | 196.07 | | | |
| | Četiri semestra | 21 | 176.67 | | | |
| <i>Online</i> učenjem potiče se razvoj kreativnosti studenata i njihova želja za daljnjim istraživanjem. | Jedan semestar | 35 | 229.50 | 12.958 | 3 | 0.005 |
| | Dva semestra | 148 | 213.88 | | | |
| | Tri semestra | 188 | 180.50 | | | |
| | Četiri semestra | 21 | 162.21 | | | |
| <i>Online</i> učenjem omogućuje se brže savladavanje nastavnoga gradiva u odnosu na kontaktnu nastavu. | Jedan semestar | 35 | 209.44 | 4.865 | 3 | 0.182 |
| | Dva semestra | 148 | 207.27 | | | |
| | Tri semestra | 188 | 189.59 | | | |
| | Četiri semestra | 21 | 160.83 | | | |
| <i>Online</i> učenje predstavlja izazov i priliku za unaprjeđenje digitalnih kompetencija. | Jedan semestar | 35 | 183.50 | 1.584 | 3 | 0.663 |
| | Dva semestra | 148 | 199.51 | | | |
| | Tri semestra | 188 | 198.96 | | | |
| | Četiri semestra | 21 | 174.90 | | | |
| Za samostalno izvođenje praktičnih vježbi iz likovnih predmeta imao/la sam potrebne alate, materijale i sredstva (mape, boje, valjci za grafiku...). | Jedan semestar | 35 | 216.47 | 2.330 | 3 | 0.507 |
| | Dva semestra | 148 | 200.27 | | | |
| | Tri semestra | 188 | 191.93 | | | |
| | Četiri semestra | 21 | 177.55 | | | |
| Za samostalno izvođenje praktičnih vježbi iz glazbenih predmeta imao/la sam potrebne alate, materijale i sredstva (sintasajzer, računalo, pristup internetskoj vezi, CD <i>player</i> ...). | Jedan semestar | 35 | 220.53 | 5.146 | 3 | 0.161 |
| | Dva semestra | 148 | 185.38 | | | |
| | Tri semestra | 188 | 197.82 | | | |
| | Četiri semestra | 21 | 223.02 | | | |

$p \leq 0.0$

Iz Tablice 1. vidljivo je da su od 14 tvrdnji koji se odnose na prednosti *online* nastave u umjetničkom području statistički značajne razlike vidljive na 5 tvrdnji. Radi se o sljedećim tvrdnjama: *online nastavom omogućuje se suradničko učenje, online nastavom omogućuje se postizanje ishoda učenja kao i u kontaktnoj nastavi; online nastavom omogućuje se bolja dostupnost nastavnih materijala u odnosu na kontaktnu nastavu; online nastavom potiče se aktivno sudjelovanje studenata na nastavi; online učenjem potiče se razvoj kreativnosti studenata i njihova želja za daljnjim istraživanjem*. Studenti koji su pohađali nastavu na daljinu jedan ili dva semestra imaju više procjene na navedenim tvrdnjama u odnosu na studente koji su nastavu na daljinu pohađali tri ili četiri semestra. Drugim riječima, studenti s jednim ili dva semestra iskustva u *online* nastavi skloniji su njezinu prednosti u okviru navedenih pet čestica ocijeniti višom ocjenom od studenata s tri ili četiri semestra iskustva učenja u virtualnom okruženju. Bez obzira na statistički značajne razlike, čak i na onim tvrdnjama gdje one nisu zabilježene, uvidom u M_{Rank} može se vidjeti kako su studenti koji imaju iskustvo studiranja na daljinu tijekom četiri semestra manje skloni vidjeti prednosti nego oni koji imaju iskustvo *online* nastave u trajanju od jednog semestra. Razlog razlika u stavovima studenata vjerojatno je u iskustvu studenata na višim godinama studija, kojima su poznati i načini izvođenja nastave uživo te smatraju da izvođenje nastave iz umjetničkih predmeta na klasičan način (uživo) više pogoduje poticanju aktivnog sudjelovanja studenata na nastavi, poticanju suradničkog učenja, razvoju kreativnosti, dolasku do nastavnih materijala te boljem postizanju ishoda učenja. Dužina trajanja *online* uvjeta studiranja također može utjecati na gubitak motivacije kod studenata, budući da oni kroz duže razdoblje ne zadovoljavaju svoje potrebe za socijalizacijom, a i nastava se ponekad može činiti monotona, ako se nastavnici ne koriste raznim interaktivnim metodama rada. Zbog promjene načina komunikacije koja se odvija na daljinu, a često i pisanim putem, nastavna opterećenja se povećavaju, što kod studenata s vremenom dovodi do osjećaja iscrpljenosti koji je povezan sa smanjenom akademskom motivacijom studenata (Silvestre i Meireles, 2021). Demotivirajuće može djelovati i učenje raznih tehnika, odnosno realizacija praktičnih zadataka na nastavi umjetnosti koji zahtijevaju kontinuiranu vježbu (Sehran, 2020). Neki autori smatraju da se *online* učenje umjetnosti

može uspješno upotrebljavati u obrazovanju početnika ili djece, ali da ono, kao jedini način nastave, nije prikladno u visokoškolskom umjetničkom obrazovanju (Prnjat, 2020). Razvoj kreativnosti kao sastavnice osobnosti danas je imperativ u obrazovanju te je jedno od vrlo važnih pitanja na koji se način informacijsko-komunikacijska tehnologija može učinkovito upotrebljavati kao potpora kreativnom razvoju studenata (Songkram, 2015). Ispitanici koji imaju iskustvo kontaktne i *online* nastave također procjenjuju mogućnost aktivnog sudjelovanja na nastavi te stjecanje ishoda učenja u virtualnom okruženju statistički značajno nižom ocjenom nego oni koji su čitav studentski staž u *online* nastavi. Taj podatak može biti povezan s kvalitetom odabira digitalnih alata i načina izvođenja nastave u virtualnom okruženju (Al Rawashdeh i sur., 2021). Istraživanja su također pokazala da studenti tijekom *online* nastave nemaju jednako dobru percepciju o vlastitoj učinkovitosti i napretku kao u klasičnoj kontaktnoj nastavi te da općenito osjećaju slabiju zainteresiranost i entuzijizam na *online* nastavu u kontekstu nastavnih predmeta s većim postotkom praktičnih zadataka (AZVO, 2020; Silvestre i Meireles, 2021), što se moglo i očekivati budući da se u *online* okruženju smanjuje neposredna komunikacija s nastavnikom koji prati tijek izvođenja praktičnih zadataka i umanjuje njegova mentorska uloga. Poticanje kreativnog mišljenja i izražavanja u kontekstu izvođenja umjetničkih predmeta lakše je provoditi tijekom izravnoga kontakta studenata i nastavnika, budući da je živa komunikacija među njima od neprocjenjive važnosti bilo za savladavanje tehničkih elemenata praktične izvedbe zadataka bilo za poticanje individualnoga umjetničkog izraza studenata. Stoga je važno da se u *online* nastavi upotrebljavaju različiti oblici sinkronoga virtualnog okruženja za učenje, kojima se omogućuje i potiče živa interakcija između nastavnika i studenata (Racheva, 2018). Sinkrono virtualno učenje ubrzano se primjenjuje i ima potencijal prevladavanja društvene izolacije u učenju na daljinu budući da ga čini interaktivnijim i personaliziranijim (Racheva, 2018). Uz dobru organizaciju nastave taj oblik učenja može ponuditi sve važne karakteristike tradicionalne nastave u učionici: fleksibilnost, interaktivnost, poučavanje usmjereno na studenta, pravodobnost učenja i poučavanja, praktičnost, mogućnosti za pravodobne i konstruktivne povratne informacije, suradničko učenje i sl. (Müller i Strohmeier, 2011). S obzirom na sve navedeno, zaključno

se može reći da je H1 *djelomice potvrđena*.

U anketnom upitniku navedeno je i osam tvrdnji koje se odnose na nedostatke *online* nastave na umjetničkom području, a prikazane su u Tablici 2.

Tablica 2.

Nedostaci online nastave na umjetničkim predmetima s obzirom na broj semestara realiziranih u virtualnom okruženju (N = 392)

| | N semestara <i>online</i> nastave | N | M _{Rank} | Kruskal- Wallis | df | p |
|--|--------------------------------------|-----|-------------------|--------------------|----|-------|
| U <i>online</i> nastavi umanjuje se uloga nastavnika u obrazovnom procesu. | Jedan semestar | 35 | 193.56 | 0.621 | 3 | 0.892 |
| | Dva semestra | 148 | 192.53 | | | |
| | Tri semestra | 188 | 200.99 | | | |
| | Četiri semestra | 21 | 189.14 | | | |
| U virtualnom okruženju osjeća se nedostatak komunikacije (student-student, nastavnik-student). | Jedan semestar | 35 | 198.69 | 13.658 | 3 | 0.003 |
| | Dva semestra | 148 | 172.17 | | | |
| | Tri semestra | 188 | 210.97 | | | |
| | Četiri semestra | 21 | 234.76 | | | |
| <i>Online</i> učenje nemoguće je na učinkovit način provoditi u nastavi Likovne kulture. | Jedan semestar | 35 | 159.99 | 5.770 | 3 | 0.123 |
| | Dva semestra | 148 | 191.33 | | | |
| | Tri semestra | 188 | 206.23 | | | |
| | Četiri semestra | 21 | 206.69 | | | |
| <i>Online</i> učenje nemoguće je na učinkovit način provoditi u nastavi Glazbene kulture. | Jedan semestar | 35 | 187.11 | 0.293 | 3 | 0.961 |
| | Dva semestra | 148 | 198.19 | | | |
| | Tri semestra | 188 | 196.71 | | | |
| | Četiri semestra | 21 | 198.31 | | | |
| Praktične vježbe iz umjetničkih predmeta ne mogu se izvoditi bez specijaliziranih prostora (atelje, glazbeni kabineti...). | Jedan semestar | 35 | 167.80 | 3.075 | 3 | 0.380 |
| | Dva semestra | 148 | 194.96 | | | |
| | Tri semestra | 188 | 201.59 | | | |
| | Četiri semestra | 21 | 209.57 | | | |

| | N semestara <i>online</i> nastave | N | M _{Rank} | Kruskal- Wallis | df | p |
|---|--------------------------------------|-----|-------------------|--------------------|----|-------|
| U virtualnom okruženju nemoguće je izvoditi nastavu izbornih predmeta umjetničkog područja (grafika, keramika, likovno oblikovanje, zborna pjevanje, tamburaški orkestar, folklorna glazba...). | Jedan semestar | 35 | 183.80 | 3.229 | 3 | 0.358 |
| | Dva semestra | 148 | 187.57 | | | |
| | Tri semestra | 188 | 206.80 | | | |
| | Četiri semestra | 21 | 188.40 | | | |
| Nastava umjetničkih predmeta zahtijeva mentorski rad s nastavnikom uživo, u neposrednom kontaktu. | Jedan semestar | 35 | 185.91 | 2.157 | 3 | 0.540 |
| | Dva semestra | 148 | 190.02 | | | |
| | Tri semestra | 188 | 200.94 | | | |
| | Četiri semestra | 21 | 220.05 | | | |

$p \leq 0.05$

Statistički značajna razlika u stavovima studenata s manjim i većim brojem realiziranih semestara u *online* okruženju može se iščitati samo na jednoj čestici: *u virtualnom okruženju osjeća se nedostatak komunikacije (student-student, nastavnik-student)*. Studenti s više završenih semestara u virtualnom okruženju iskazali su statistički značajno veće slaganje s tom tvrdnjom od studenata koji su *online* nastavu imali samo jedan semestar. I druga istraživanja ukazuju na činjenicu da se neki od najvećih nedostataka nastave na daljinu formiraju oko socijalnog aspekta studiranja, tj. nedostatka socijalizacije i komunikacije (AZOO, 2020; Ćukušić i Jadrić 2012; Jukić 2017; Kostović Vranješ i sur., 2021), što može dovesti do osjećaja usamljenosti i psihološke napetosti te nedostatka motivacije za učenje (Lim i Morris, 2009; Moralista i Oducado, 2020). Navedeni negativni osjećaji još se više produbljuju s trajanjem posebnih uvjeta. Stoga ne čudi da studenti s dužim stažem studiranja u virtualnom okruženju doživljavaju nedostatak komunikacije uživo kao veći problem od svojih kolega s iskustvom *online* studiranja od jednog semestra. Osim toga studenti na višim godinama studija imaju iskustvo izravne komunikacije s nastavnikom, koja je u pravilu bolja od one koja se odvija u virtualnom okruženju. Ta se razlika još više osjeća prilikom izvođenja nastave na umjetničkom području, gdje je individualan mentorski pristup vrlo važan u realizaciji nastavnih zadataka. Budući da je statistički značajna razlika između stavova studenata uočena samo na jednoj čestici, *H2*

je odbačena.

Kruskal-Wallisovim testom izračunate su razlike u studentskim procjenama poznavanja primjene informacijsko-komunikacijske tehnologije na temelju dva faktora – prednosti i nedostaci, koji su postavljeni kao kompozitne varijable i procjena poznavanja primjene informacijsko-komunikacijske tehnologije (IKT) u učenju na daljinu. Poznavanje primjene digitalne tehnologije postavljeno je na peterostupanjskoj ljestvici od *ne mogu procijeniti* (1) do *izvršno poznajem primjenu e-tehnologija* (5). S obzirom na to da je svega četiri ispitanika odgovorilo da ne mogu procijeniti primjenu poznavanja e-tehnologija, ta skupina odgovora nije se uzimala u obzir pri procjeni razlika, ali isto tako niti jedan ispitanik nije dao odgovor da izvršno poznaje primjenu e-tehnologija. Rezultati su prikazani u Tablici 3.

Tablica 3.

Razlike u studentskim procjenama poznavanja primjene IKT-a u kontekstu online učenja s obzirom na broj semestara realiziranih u virtualnom okruženju (N = 392)

| | Primjena e-tehnologija | N | M _{Rank} | Kruskal-Wallis | df | p |
|-----------|------------------------|-----|-------------------|----------------|----|-------|
| Prednosti | Slabo | 10 | 107.55 | 16.003 | 2 | 0.000 |
| | Dobro | 128 | 171.53 | | | |
| | Vrlo dobro | 250 | 209.74 | | | |
| Nedostaci | Slabo | 10 | 256.05 | 4.635 | 2 | 0.099 |
| | Dobro | 128 | 202.88 | | | |
| | Vrlo dobro | 250 | 187.75 | | | |

$p \leq 0.05$

Statistički značajna razlika u studentskim procjenama poznavanja primjene IKT-a u kontekstu *online* učenja s obzirom na broj semestara realiziranih u virtualnom okruženju vidljiva je na faktoru prednosti *online* nastave, što znači da studenti koji procjenjuju svoje poznavanje primjene IKT-a u *online* učenju dobrim vide i veće prednosti učenja na daljinu u odnosu na studente koji svoje poznavanje IKT-a procjenjuju nešto lošijim. Statistički značajne razlike nema kod faktora nedostataka i procjene primjene poznavanja e-tehnologija. Na taj je način hipoteza *H3 potvrđena*.

Zaključak

Pandemija bolesti Covid-19 pokrenula je nove načine učenja; izvođenje nastave na daljinu postalo je alternativom izvođenju redovite kontaktne nastave na fakultetima. Nastavnici i studenti trebali su se prilagoditi u kratkom vremenu i suočiti se s prednostima i nedostacima toga oblika nastave, ali i osigurati da nastavni proces funkcionira zadovoljavajuće i da se nastavom na daljinu postignu isti ishodi učenja kao i u neposrednoj nastavi. Međutim, još uvijek postoje brojni izazovi s kojima se realizacija nastave na daljinu susreće, osobito u kontekstu izvođenja predmeta s većim udjelom praktičnih aktivnosti, a time i predmeta na umjetničkom području. Rezultati provedenog istraživanja ukazali su na neke prednosti i nedostatke u realizaciji *online* nastave u kontekstu izvođenja nastave iz umjetničkog područja na učiteljskim fakultetima. Studenti su općenito zadovoljni razinom svojih digitalnih kompetencija i tehničkom opremom za praćenje *online* nastave. Također su u većoj mjeri izrazili zadovoljstvo posjedovanjem odgovarajuće opreme, materijala i alata za izvođenje umjetničkih praktičnih zadataka. Najvećim prednostima *online* nastave ispitanici smatraju vremensku i prostornu fleksibilnost u njezinoj organizaciji i provedbi, mogućnost stjecanja znanja o digitalnoj tehnologiji odnosno razvijanje digitalnih kompetencija te mogućnost brze razmjene informacija i nastavnih sadržaja. Kao najveće nedostatke ispitanici su istaknuli nedostatak socijalizacije i komunikacije (međusobno i s nastavnikom), nemogućnost mentorskog rada s nastavnikom u neposrednom kontaktu te općenito problem izvođenja nastave iz izbornih predmeta na umjetničkom području u isključivo virtualnom okruženju. Provedenim istraživanjem utvrdilo se i postojanje razlika u percepciji studenata učiteljskih fakulteta vezanoj za prednosti i nedostatke *online* nastave na umjetničkom području, s obzirom na broj završenih semestara u virtualnom okruženju, međutim većina tih razlika nije statistički značajna. Statistički značajne razlike u stavovima studenata odnose se na poticanje aktivnog sudjelovanja studenata na nastavi, poticanje suradničkog učenja, razvoj kreativnosti, dostupnost nastavnih materijala te općenito postizanje ishoda učenja. Stavovi studenata koji su *online* nastavu pohađali tri ili četiri semestra na navedenim su česticama manje pozitivni od stavova studenata

koji su *online* nastavu pohađali jedan ili dva semestra. Razlozi za to mogu se tražiti u njihovoj psihološkoj i emotivnoj iscrpljenosti i gubitku motivacije, koji su se pojačavali s trajanjem posebnih uvjeta u kojima se učenje na daljinu odvijalo, ali i u mogućnosti usporedbe *online* načina studiranja s onim u izravnoj nastavi, pri čemu je većina, u kontekstu izvođenja praktičnih nastavnih zadataka na umjetničkom području (ali i ostalima), sklonija izvođenju nastave uživo.

Na temelju navedenoga može se zaključiti da pri razmišljanju o uvođenju digitalnih tehnologija u visokoškolski odgojno-obrazovni sustav svakako treba voditi računa o studentskim potrebama, specifičnostima nastavnih predmeta koji se izvode te o dosadašnjoj percepciji uporabe digitalnih tehnologija na fakultetima. Kako bi se nastavni proces u virtualnom okruženju kvalitetom ujednačio s onim u izravnoj nastavi, nastavnici trebaju pokazati vještine u uporabi onih digitalnih alata pomoću kojih se osigurava interaktivnost procesa učenja, dostupnost nastavnog materijala, kojima se povećava interes studenata za sadržaje iz područja umjetnosti i kojima se pridonosi razvoju vještina za izvođenje složenih interdisciplinarnih zadataka te razvoju kreativnog i kritičkog mišljenja (Yefimenko i sur., 2021). U planiranju budućih nastavnih opterećenja u kontekstu izvođenja *online* nastave na umjetničkom području također je potrebno preispitati načine izvođenja nastave i količinu posla potrebnog za realiziranje nastavnih obveza. Najprikladniji način interakcije na daljinu između nastavnika i studenata u realizaciji nastavnih sadržaja predmeta iz umjetničkog područja jest usmena komunikacija tijekom sinkrone nastave, putem koje nastavnici na jasan i detaljan način mogu objasniti sve elemente potrebne za uspješno izvođenje praktičnih vježbi i motivirati studente za samostalan rad. Učenje na daljinu vjerojatno će u budućnosti postati integralnim dijelom bilo koje vrste institucionalnog učenja i poučavanja. Zbog toga je potrebno osmisliti primjerene i učinkovite načine njegova izvođenja, prilagođene specifičnostima umjetničkih područja (primjerice što češću provedbu sinkrone *online* nastave putem koje se omogućuje interaktivna komunikacija između svih subjekata nastavnoga procesa; snimanje zvučnih zapisa i videozapisa na kojima se demonstrira izvođenje određenih praktičnih aktivnosti; učestalije praćenje

pojedinih etapa izvođenja praktičnih vježbi slanjem povratnih informacija studentima u obliku zvučnih zapisa, fotografija i sl.). Također je potrebno osigurati stjecanje digitalnih kompetencija djelatnika, osigurati tehničke uvjete rada, kao i psihološko-sociološke oblike podrške studentima i nastavnicima. Budući da se rezultati ovoga istraživanja temelje samo na perspektivi studenata, u budućnosti bi bilo dobro provesti ispitivanje percepcije nastavnika o sličnoj problematici kako bi se bolje razumjeli problemi s kojima se i oni susreću u *online* odgoju i obrazovanju, osobito u kontekstu izvođenja predmeta u umjetničkom području.

Literatura

- Agencija za znanost i visoko obrazovanje Republike Hrvatske (2020). *Izazovi u visokom obrazovanju za vrijeme pandemije bolesti COVID-19 i socijalne izolacije: iskustva i potrebe studenata i djelatnika visokih učilišta*. AZVO.
- Alam, S., Totok, S. F. i Jazuli, M. (2020). The Role of Information Technology in the Development of Visual Culture Art Education. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research; International Conference on Science and Education and Technology (ISET 2019)*, 443, 624–628. <https://doi.org/10.2991/assehr.k.200620.127>
- Alhedaithy, H. A. (2022). Distance Learning Problems in Art Education during the Era of Digital Transformation. *Information Sciences Letters*, 11(2), 363–368. <https://doi.org/10.18576/isl/110207>
- Al Lily, A. E., Ismail, A. F., Abunasser, F. M. i Alqahtani, R. H. A. (2020). Distance education as a response to pandemics: Coronavirus and Arab culture. *Technology in society*, 63, 1–11. <https://doi.org/10.1016/j.techsoc.2020.101317>
- Al Rawashdeh, A. Z., Mohammed, E. Y., Al Arab, A. R., Alara, M. i Al-Rawashdeh, B. (2021). Advantages and disadvantages of using e-learning in university education: Analyzing students' perspectives. *Electronic Journal of e-Learning*, 19(3), 107–117. <https://doi.org/10.34190/ejel.19.3.2168>
- Bačić, L. i Krstinić, M. (2020). Zadovoljstvo studenata Tehničkog veleučilišta u Zagrebu provođenjem online nastave. *Obrazovanje za poduzetništvo-E4E: znanstveno stručni časopis o obrazovanju za poduzetništvo*, 10, 34–42. <https://doi.org/10.38190/ope.10.2.6>
- Bao, W. (2020) COVID-19 and online teaching in higher education: A case study of Peking University. *Human behavior and emerging technologies*, 2(2), 113–115. <https://doi.org/10.1002/hbe2.191>
- Conole, G., De Laat, M., Dillon, T. i Darby, J. (2008). 'Disruptive technologies', 'pedagogical innovation': What's new? Findings from an in-depth study of students' use and perception of technology, *Computers & Education*, 50(2), 511–524. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2007.09.009>
- Čukušić, M. i Jadrić, M. (2012). *E-učenje: koncept i primjena*. Školska knjiga.
- Demuyakor, J. (2020). Coronavirus (COVID-19) and Online Learning in Higher Institutions of Education: A Survey of the Perceptions of Ghanaian International Students in China. *Online Journal of Communication and Media Technologies*, 10(3), e202018. <https://doi.org/10.29333/ojcm/8286>
- de Oliveira, M. M. S., Penedo, A. S. T. i Pereira, V. S. (2018). Distance education: advantages and disadvantages of the point of view of education and society. *Dialogia*, 29, 139–152. <https://doi.org/10.5585/Dialogia.n297661>
- Didenko, I. (2020). Challenges for tertiary education caused by Covid-19 impact: Ukrainian dimension. U J. Beseda, L. Rohlíková, V. Duffek, (Ur.), *DisCo2020: (Online) Education in the Age of Covid-19, 15th conference reader* (str. 53–61). Centre for Higher Education Studies.

- Drake, J. E., Papazian, K. i Grossman, E. (2022). Gravitating Toward the Arts During the COVID-19 Pandemic. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1037/aca0000471>
- Gačal, H. i Zlatič, L. (2020). Zadovoljstvo studenata online nastavom, mentalno zdravlje studenata tijekom pandemije Covid-19 i čimbenici vezani provedbe online nastave. U A. Bogdan i suradnici (Ur.), *Koronavirus i mentalno zdravlje – psihološki aspekti, savjeti i preporuke* (str. 273–278). Hrvatska psihološka komora.
- Gopal, R., Singh, V. i Aggarwal, A. (2021). Impact of online classes on the satisfaction and performance of students during the pandemic period of COVID-19. *Education and Information Technologies*, 26(6), 6923–6947. <https://doi.org/10.1007/s10639-021-10523-1>
- Joshua, D., Obille, K., John, E. i Shuaibu, U. (2016). E-Learning platform system for the department of library and information science, Modibbo Adama University of Technology, Yola: A Developmental plan. *Information Impact: Journal of Information and Knowledge Management*, 7(1), 51–69.
- Jukić, D. (2017). Tehnička pripremljenost i motiviranost studenata hrvatskih sveučilišta za online oblik nastave. *Život i škola: časopis za teoriju i praksu odgoja i obrazovanja*, 63(1), 103–115.
- Katavić, I., Milojević, D. i Šimunković, M. (2018). Izazovi i perspektive online obrazovanja u Republici Hrvatskoj. *Obrazovanje za poduzetništvo-E4E: znanstveno stručni časopis o obrazovanju za poduzetništvo*, 8(1), 95–107.
- Khan, M. A., Nabi, M. K., Khojah, M. i Tahir, M. (2020). Students' perception towards e-learning during COVID-19 pandemic in India: An empirical study. *Sustainability*, 13(1), 57. <https://doi.org/10.3390/su13010057>
- Kostović-Vranješ, V., Bulić, M. i Periša, V. (2021). Stavovi studenata učiteljskog studija i učitelja razredne nastave o nastavi na daljinu. *Školski vjesnik: časopis za pedagoškijsku teoriju i praksu*, 70(2), 111–134.
- Knowles, A. (2001). Implementing web-based learning: Evaluation results from a mental health course. *Journal of Technology in Human Resources*, 18(4), 171–187. https://doi.org/10.1300/J017v18n03_11
- Lim, D. H., i Morris, M. L. (2009). Learner and instructional factors influencing learning outcomes within a blended learning environment. *Journal of Educational Technology & Society*, 12(4), 282–293.
- Mascolo, M. (2020). Transforming Higher Education: Responding to the Coronavirus and other looming crises. *Pedagogy and the Human Sciences*, 7(1), 1–24.
- Moralista, R. i Oducado, R. M. (2020). Faculty perception toward online education in a state college in the Philippines during the coronavirus disease 19 (COVID-19) pandemic. *Universal Journal of Educational Research*, 8(10): 4736–4742. <https://doi.org/10.13189/ujer.2020.081044>
- Müller, D. i Strohmeier, S. (2011). Design characteristics of virtual learning environments: state of research. *Computers & Education*, 57(4), 2505–2516. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2011.06.017>
- Nikou, S. i Maslov, I. (2021). An analysis of students perspectives on e-learning participation – the case of Covid-19 pandemic. *The international Journal of Information and Learning Technology*, 38(3), 299–315. <https://doi.org/10.1108/IJILT-12-2020-0220>
- Onyema, E. M., Eucheria, N. C., Obafemi, F. A., Sen, S., Atonye, F. G., Sharma, A. i Alsayed, A. O. (2020). Impact of Coronavirus pandemic on education. *Journal of Education and Practice*, 11(13), 108–121. <https://doi.org/10.7176/JEP/11-13-12>
- Paechter, M., Maier, B. i Macher, D. (2010). Students' expectations of, and experiences in e-learning: Their relation to learning achievements and course satisfaction. *Computers & Education*, 54(1), 222–229. <https://doi.org/10.1016/J.COMPEDU.2009.08.005>
- Peytcheva-Forsyth, R., Yovkova, B. i Aleksieva, L. (2018). Factors affecting students' attitudes towards online learning – The case of Sofia University. *AIP conference proceedings*, 2048(1), 020025. <https://doi.org/10.1063/1.5082043>
- Prnjat, D. (2020). Art Education in the Age of Covid-19. U J. Beseda, L. Rohlikova i V. Duffek (Ur.), *DisCo2020: (Online) Education in the Age of Covid-19, 15th conference reader* (str. 78–86). Centre for Higher Education Studies.

- Racheva, V. (2018). Social aspects of synchronous virtual learning environments. *AIP Conference Proceedings*, 2048(1), 020032. <https://doi.org/10.1063/1.5082050>
- Sahu, P. (2020). Closure of universities due to coronavirus disease 2019 (COVID-19): impact on education and mental health of students and academic staff. Impact on Education and Mental Health of Students and Academic Staff. *Cureus*, 12(4), e7541. <https://doi.org/10.7759/cureus.7541>
- Savage, M. J., James, R., Magistro, D., Donaldson, J., Healy, L. C., Nevill, M. i Hennis, P. J. (2020). Mental health and movement behaviour during the COVID-19 pandemic in UK university students: Prospective cohort study. *Mental Health and Physical Activity*, 19, 100357, 1–6. <https://doi.org/10.1016/j.mhpa.2020.100357>
- Sehran, D. (2020). Students' Opinions about the Distance Education to Art and Design Courses in the Pandemic Process. *World Journal of Education*, 10(3), 113–126. <https://doi.org/10.5430/wje.v10n3p113>
- Silvestre, C. M. V. i Meireles, A. (2021). Survey on student stress during blended learning due to the COVID-19 pandemic. *U Education, Research & Development (online conference)*. Bulgarian Academy of Sciences. Preuzeto 23. 11. 2021. s: <https://repositorio.ipl.pt/handle/10400.21/13785>
- Songkram, N. (2015). E-learning system in virtual learning environment to develop creative thinking for learners in higher education. *Procedia-Social and Behavioural Sciences*, 174, 674–679. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.01.600>
- Sun, L., Tang, Y. i Zuo, W. (2020). Coronavirus pushes education online. *Nature Materials*, 19(6), 687–687. <https://doi.org/10.1038/s41563-020-0678-8>
- Yaghoubi, J., Malekmohammadi, I., Iravani, H., Attaran, M. i Gheidi, A. (2008). Virtual students' perceptions of e-learning in Iran. *TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 7(3), 89–95.
- Yefimenko, I. V., Yakymchuk, O. M., Kravtsova, N. Y., Sotska, H. I. i Korol, A. M. (2021). Art education development in the context of global changes. *Linguistics and Culture Review*, 5(52), 501–513. <https://doi.org/10.21744/lingcure.v5n52.1386>
- Wei, H. C. i Chou. C. (2020). Online learning performance and satisfaction: Do perceptions and readiness matter? *Distance Education*, 41(1), 48–69. <https://doi.org/10.1080/01587919.2020.1724768>

AKCIJSKO ISTRAŽIVANJE U VISOKOŠKOLSKOJ NASTAVI S CILJEM POBOLJŠANJA KVALITETE PROVOĐENJA SLOBODNOG VREMENA STUDENATA U KORONAVIRUSNOJ PANDEMIJI¹

Tonča Jukić^a, Iskra Tomić Kaselj^b, Monika Ružić^c

^a*Sveučilište u Splitu, Filozofski fakultet, Republika Hrvatska tjukic@ffst.hr*

^b*Sveučilište u Splitu, Filozofski fakultet, Republika Hrvatska itomic@ffst.hr*

^c*Split, Republika Hrvatska, monikaruzic3@gmail.com*

Sažetak

Kvalitetna visokoškolska nastava temelji se na kompetencijskom pristupu koji potiče studente na autonomiju, odgovornost i aktivnost u razvoju njihovih kompetencija (Lončar-Vicković i Dolaček-Alduk, 2009). Iznenadnim tzv. *lockdownom* koji se dogodio u ljetnom semestru akad. god. 2019./2020., kada su zbog pandemije uzrokovane koronavirusom fakulteti nastavu mogli ostvarivati isključivo na mreži, izazov je postao održati nastavu koja će u novom okružju odgovoriti na postavljene kriterije kvalitete. U radu se prikazuje akcijsko istraživanje provedeno u navedenom razdoblju u okviru sveučilišne nastave u kojoj se u novonastalim okolnostima o akcijskom istraživanju učilo iskustveno, to jest njegovom provedbom. Cilj akcijskog istraživanja bio je poboljšati kvalitetu provođenja slobodnog vremena studenata za koronavirusne pandemije. Istraživanje je provedeno sa studentima prve godine diplomskog studija Rani i predškolski odgoj i obrazovanje na Filozofskom fakultetu u Splitu (N = 57) primjenom kombinirane metodologije, tako da su studenti u inicijalnoj i finalnoj etapi istraživanja popunili isti upitnik za procjenu zadovoljstva kvalitetom provođenja slobodnog vremena, a tijekom istraživanja provodili su diferencirane akcijske planove s ciljem poboljšanja kvalitete provođenja svojega slobodnog vremena. Studenti su različitim postupcima prikupljanja podataka sustavno pratili i dokumentirali tijek akcijskog istraživanja, sukladno zadanim smjernicama (Jukić, 2015; Kuhne i Quigley, 1997; McNiff i Whitehead, 2011). Rezultati su pokazali da su nakon uvedenih individualiziranih promjena studenti bili značajno zadovoljniji kvalitetom provedbe svojega slobodnog vremena, što se pozitivno odrazilo i na druge segmente njihova života. Dobiveni rezultati raspravljaju se u kontekstu analize sadržaja dobrobiti provedenog istraživanja za kvalitetu osobnog i profesionalnog razvoja studenata koje su studenti izdvojili u svojim izvješćima

¹ Rad je nastao na temelju diplomskog rada obranjenoga na Filozofskom fakultetu Sveučilišta u Splitu.

o provedenom istraživanju te nužnosti ostvarivanja sveučilišne nastave koja omogućuje razvoj kompetencija za suočavanje s izazovima koje donosi tzv. *ново normalno* u koronavirusnoj pandemiji i postpandemijskom razdoblju.

Ključne riječi: akcijski plan, iskustvena nastava, kombinirana metodologija, kompetencije, mrežna nastava

Uvod

U vrijeme pandemije bolesti Covid-19 (World Health Organization, 2020) i tzv. *lockdowna* život se uvelike promijenio. Na određeno vrijeme, donošenjem mjera za suzbijanje pandemije diljem svijeta, bilo je ograničeno kretanje i obavljanje svakodnevnih aktivnosti izvan kuće. To je uključivalo obveze poput odlaska na posao, u školu ili vrtić. Zatvorila su se vrata različitih institucija koje omogućavaju organizirane sadržaje i aktivnosti u slobodnom vremenu poput kazališta, kina, koncertnih i sportskih dvorana i sl., zabranjena su javna okupljanja i različita događanja. U borbi protiv pandemije upute su najčešće bile usmjerene na boravak na otvorenom i ostanak kod kuće s ciljem smanjivanja mogućnosti za prijenos virusa. Iz realnosti i svakodnevne komunikacije uživo *licem u lice*, život je naglo prešao u okvire komunikacije putem mreže. Većina zemalja diljem svijeta prilagodila se potpunom zatvaranju sveučilišta i prešla na održavanje mrežne nastave (Crawford i sur., 2020). U takvoj se situaciji odjednom našlo više od 1.5 milijarde učenika različite dobi diljem svijeta (UNESCO, 2020). Odlukom Vlade Republike Hrvatske (2020) u ožujku 2020. godine i u Hrvatskoj su visokoškolske ustanove kao i cijeli odgojno-obrazovni sustav prešli na mrežni model nastave. U navedenim okolnostima većina je studenata bila suočena s tzv. „iznenadnim e-učenjem“ (engl. *emergency e-learning*), kako ga naziva Murphy (2020), ili pak tzv. „iznenadnim Covid-19 *online*² učenjem (engl. *emergency Covid-19 online learning*) na koje upućuju Tsang i sur. (2021). Takvo iznenadno učenje na mreži razlikuje se od planirane mrežne nastave jer predstavlja sadržaje planirane u okviru nastave uživo (*licem u lice*) realizirane na mreži, što studentima može

² Nemeth Jajić i Jukić (2021) zaključuju da su online učenje i mrežno učenje istoznačnice, dok je e-učenje širi pojam od mrežnog (online) učenja i njihova je bliskoznačnica. E-učenje odnosi se na učenje koristeći se različitom informacijskom i komunikacijskom tehnologijom, dok se mrežno ili online učenje odnosi na učenje uporabom interneta ili neke druge računalne mreže.

predstavljati izazov u vidu potencijalne samoizolacije, ali može i potaknuti ostvarenje određenih dobrobiti za pojedine studente (McInerney i Roberts, 2004). McInerney i Roberts (2004) tako ističu kako se, s jedne strane, ostvarenjem mrežne nastave može javiti osjećaj usamljenosti i otuđenja zbog nedovoljne društvene interakcije, dok s druge strane, osmišljavanjem takve nastave nastavnici mogu potaknuti kod studenata bolju komunikaciju na mreži i izgradnju tzv. „online osobnosti“. Također, spominju kako ovakva nastava može pridonijeti životu studenata koji imaju obitelji i/ili su zaposleni, i to u vidu bolje organizacije i slobodnog vremena.

Suvremena visokoškolska nastava temelji se na kompetencijskom pristupu, a fakultet se danas poima mjestom na kojem se potiče cjeloviti razvoj studenata. Kompetencijski pristup polazi od ishoda učenja koji se određuju kao „skup sposobnosti koje govore što će student znati, razumjeti ili biti sposoban raditi nakon završetka obrazovnog procesa“ (Lončar-Vicković i Dolaček-Alduk, 2009, str. 31). Prema tom pristupu, u okviru sveučilišne nastave student razvija i stječe kompetencije postizanjem definiranih ishoda učenja. U novim okolnostima u kojima se u potpunosti prešlo na mrežnu nastavu izazov je organizirati nastavu u skladu s prethodno postavljenim ishodima učenja i kriterijima kvalitete. Nastava organizirana putem mreže ne predstavlja samo na mreži dostupan sadržaj već podrazumijeva proces učenja koji uključuje posredovanje pojedinca, odgovornost, fleksibilnost i mogućnost odabira (Bozkurt i Sharma, 2020), a te je pretpostavke izazov ostvariti u okolnostima iznenadnog e-učenja i iznenadne mrežne nastave. U novonastalim okolnostima nužno je bilo održati nastavu usmjerenu na učenje studenata jer ona predstavlja kvalitetan pristup učenju (Jensen i sur., 2020). Bozkurt i Sharma (2020) ističu kako u vrijeme iznenadne nastave na daljinu³ fokus treba biti na učenju dijeljenja, suradnje i podrške jer je upravo to ono što će nakon kriznih trenutaka čovjeku ostati u sjećanju.

³ Nastava na daljinu „širi je pojam od mrežne nastave jer uključuje i televizijsku nastavu, koja se također izvodi na daljinu“ (Nemeth-Jajić i Jukić, 2021, str. 100). Valja napomenuti da se i u Republici Hrvatskoj u vrijeme tzv. lockdowna nastava za osnovnu i srednju školu izvodila mrežno i putem televizije.

Suvremena visokoškolska nastava usmjerena je i na iskustveno učenje jer ono studentima omogućuje stjecanje vještina potrebnih za razvoj profesionalnih kompetencija. Bognar i Bungić (2014) preporučuju nastavu usmjeriti na uvažavanje potreba i interesa studenata, odnosno na njihovo aktivno sudjelovanje u svim aspektima nastavnog procesa. Rogers (2002, prema Maksimović i Nikolić Maksić, 2008), analizirajući definicije i teorije iskustvenog učenja, ističe kako ono podrazumijeva učenje na osnovi iskustva (engl. *learning from current experience*), učenje čineći, kroz aktivnosti (engl. *learning by doing*), korištenje prethodnim iskustavima (engl. *using one's past experience*), stvaranje novih iskustava za one koji uče (engl. *creating experiences for learners*) te učenje putem kritičke refleksije (engl. *learning by reflecting critically*). Usmjeravanjem nastave na pojedine segmente iskustvenog učenja studenti imaju mogućnost usavršiti različite vještine, ali i razviti svoje profesionalne kompetencije. Iskustveno učenje stoga postaje nezaobilazni dio suvremene nastave koja omogućuje razvoj kompetencija za suočavanje s izazovima koje donosi tzv. *novo normalno* u koronavirusnoj pandemiji i postpandemijskom razdoblju. Imajući u vidu sve navedeno, ovaj rad prikazuje akcijsko istraživanje provedeno u razdoblju tzv. *lockdowna* 2020. godine u okviru sveučilišne nastave u kojoj se u novonastalim pandemijskim okolnostima o akcijskom istraživanju učilo iskustveno, to jest njegovom provedbom.

Širi kontekst istraživanja

Želeći i u novom, mrežnom okružju odgovoriti na postavljene kriterije kvalitete visokoškolske nastave u kojoj će studenti⁴ biti u mogućnosti učiti iskustveno, sa studentima 1. godine diplomskog studija Rani i predškolski odgoj i obrazovanje (N = 57) na Filozofskom fakultetu u Splitu u akad. god. 2019./2020. u okviru kolegija *Aksijska istraživanja u ranom i predškolskom odgoju i obrazovanju* provedeno je akcijsko istraživanje o problemu slobodnog vremena studenata. Odabirom zajedničke teme i problema istraživanja postignut je konsenzus oko segmenta života studenata koji se trebao i mogao unaprjeđivati u novonastalim pandemijskim okolnostima. Studenti su kao

⁴ Izraz student odnosi se podjednako na oba spola.

problem istraživanja utvrdili nedovoljnu kvalitetu slobodnog vremena, a kao cilj postavili poboljšanje kvalitete provođenja slobodnog vremena studenata za koronavirusne pandemije. Uočeni problem istraživanja ne iznenađuje jer je već utvrđeno nisko zadovoljstvo studenata kvalitetom njihova slobodnog vremena (Brkljačić i Kaliterna Lipovčan, 2010). Postavljeno je polazno istraživačko pitanje: *Kako studenti mogu unaprijediti kvalitetu svojega slobodnog vremena uvodeći aktivnosti u kojima uživaju?* Slobodno vrijeme (engl. *leisure time, free time*) smatra se vremenom „aktivnog odmora, razonode, pozitivna razvoja, socijalizacije, humanizacije i stvaralačkog potvrđivanja ličnosti“ (Previšić, 2000, str. 405) u kojemu je uživanje prepoznato kao ključan čimbenik (Henderson i Ainsworth, 2002), stoga je naglasak bio na uvođenju onih aktivnosti u slobodnom vremenu koje studenti rado i s užitkom provode. Drugi motiv za odabir teme slobodnoga vremena jesu njegova obilježja na koja upućuje Previšić (1987, prema Mlinarević i Brust Nemet, 2012, str. 25), poput slobode, dobrovoljnosti, kreativnosti, samoaktualizacije i samoaktiviteta koji pojedincu pomažu „biti sposobnim da se suoči sa svim ‘prijetećim’ čimbenicima – ‘pošastima suvremenoga svijeta’ koji su izvan njezine moći i kontrole“, a što se u današnjem kontekstu može odnositi na pošast suvremenog doba - koronavirusnu pandemiju i na izazove koje nosi postpandemijsko vrijeme.

Nakon utvrđivanja problema i cilja istraživanja te polaznog istraživačkog pitanja, svi su studenti popunili iste upitnike o količini i zadovoljstvu kvalitetom slobodnog vremena i tako utvrdili inicijalno stanje istraživanja. Uslijedila je izrada diferenciranih planova uvođenja promjena i donošenje odluka o različitim pristupima rješavanju uočenog problema. Budući da je najveći dio studenata uzrok problema prepoznao u nedovoljnoj brizi o sebi i lošoj organizaciji slobodnog vremena, najčešće polazne vrijednosti studenata bile su: posvećenost sebi, kreativnost, zabava, uživanje, rekreacija i organiziranost. Uslijedila je jednomjesečna etapa djelovanja u kojoj su studenti implementirali individualno planirane promjene. One su se odnosile na različite aktivnosti koje su studenti uvodili u svoje slobodno vrijeme sukladno uočenim mogućim uzrocima problema istraživanja i postavljenim polaznim vrijednostima. Najčešće uvedene promjene bile su rekreacijske (planinarenje,

trčanje, šetnja, vožnja bicikla, vježbanje i sl.), umjetničke aktivnosti (slikanje, pisanje poezije, pjevanje), obiteljske igre i druženja, čitanje, gledanje filmova, slušanje glazbe, vrtlarjenje te meditacija i molitva. I drugi autori ističu da su u vrijeme tzv. *lockdowna* najčešće aktivnosti u slobodnom vremenu bile one samoorganizirane, bilo na otvorenom (planinarenje, bicikliranje, trčanje) ili u zatvorenom (društvene igre, čitanje i sl.) (van Leeuwen i sur., 2020). S obzirom na karakteristike slobodnog vremena, nedvojbeno je da upravo ono pruža priliku osobi izabirati aktivnosti koje joj najbolje odgovaraju (Brkljačić i sur., 2012).

Studenti su nadalje uz mentorski rad predmetnih nastavnica u etapi promatranja pratili i bilježili uvedene promjene i ostvarivanje polaznih vrijednosti sukladno zadanim smjernicama (Jukić, 2015; Kuhne i Quigley, 1997; McNiff i Whitehead, 2011) koristeći se postojećim ili samostalno izrađenim instrumentima. Na mrežnoj su nastavi s predmetnim nastavnicama raspravljali o metodološkim, sadržajnim, motivacijskim i drugim problemima na koje su nailazili u provedbi istraživanja te o mogućim načinima njihova rješavanja. Pritom su se najčešće koristili postupcima intervjuiranja, rada na dokumentaciji, (samo)procjenjivanja i promatranja. Po završetku prvog ciklusa uvođenja promjena studenti su utvrdili finalno stanje istim upitnicima kao u inicijalnom stanju. U etapi refleksije analizirali su dobivene individualne rezultate na početku, tijekom i na kraju istraživanja, zaključivali o ostvarenosti postavljenih polaznih vrijednosti, dobrobitima provedenog istraživanja i mogućoj potrebi za drugim ciklusom istraživanja. Istražujući relevantnu literaturu, raspravljajući o njoj te provodeći akcijsko istraživanje o unaprjeđenju kvalitete slobodnog vremena studenti su uz podršku i mentorstvo nastavnica kontinuirano autonomno organizirali proces učenja i razvoja znanstvenoistraživačke kompetencije nužne za rad odgojitelja (Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta, 2014). Na posljednjem susretu seminara studenti su prezentirali rezultate svojih istraživanja i proces koji su prošli unaprjeđujući kvalitetu svojega slobodnog vremena. Nastava kolegija završena je predajom individualnih pisanih izvješća koja su uključivala detaljan prikaz etapa planiranja, djelovanja, promatranja i refleksije provedenih akcijskih istraživanja nastalih služeći se relevantnom metodološkom

literaturom (Kuhne i Quigley, 1997; McNiff i Whitehead, 2011).

Da bi se dobio uvid u rezultate grupe i utvrdilo u kakvom su odnosu količina i kvaliteta slobodnog vremena te kako su se provedeni individualni planovi unutar zajedničkoga akcijskog istraživanja odrazili na zadovoljstvo kvalitetom slobodnog vremena studenata, napravljena je usporedba podataka iz inicijalnog i finalnog stanja u koju se krenulo s dvjema nultima pretpostavkama. Očekivano je da prije i za vrijeme koronavirusne pandemije: nema razlika u zadovoljstvu kvalitetom slobodnog vremena (H1) i nema povezanosti između količine slobodnog vremena i zadovoljstva studenata kvalitetom slobodnog vremena (H2). Dobiveni rezultati predstavljaju se u ovom radu i stavljaju u kontekst dobrobiti provedenog istraživanja za kvalitetu osobnog i profesionalnog razvoja studenata i nužnosti ostvarivanja sveučilišne nastave koja omogućuje razvoj kompetencija za suočavanje s izazovima koje donosi tzv. *novo normalno* u koronavirusnoj pandemiji i postpandemijskom razdoblju.

Metodologija istraživanja

Sudionici istraživanja

U istraživanju je sudjelovalo 57 studenata 1. godine diplomskog studija Rani i predškolski odgoj i obrazovanje na Filozofskom fakultetu u Splitu u akad. god. 2019./2020. Riječ je o izvanrednom studiju koji upisuju studenti koji neposredno ili nakon nekog vremena s preddiplomskog studija nastavljaju obrazovanje na diplomskom studiju te odgojitelji već zaposleni u sustavu ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja koji su nakon dvogodišnjeg studija predškolskog odgoja završili Razlikovni program za upis na Diplomski sveučilišni studij Ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja. Gotovo polovina studenata u dobi je do 25 godina (N = 27; 47.4%), dok je 52.6% studenata starije od 25 godina (N = 30). S obzirom na bračno stanje, 36.8% studenata je u braku (N = 21), 28.1% ih je u vezi, ali ne žive s partnerom/-icom, dok je podjednako onih koji su samci (17.5%, N = 10) i koji su u vezi i žive s partnerom/-icom (17.5%, N = 10). Prema broju članova u kućanstvu, najmanje

je studenata koji žive u kućanstvu koje ima jednog člana ($f = 1$; 1.8%), a najviše onih koji žive u kućanstvima s četirima članovima ($f = 15$; 26.3%). U kućanstvu s dvama članovima živi 8 studenata (14%), s trima članovima živi 14 studenata (24.6%), dok 33.3% studenata ($N = 19$) živi s pet ili više članova kućanstva. Za razumijevanje kvalitete slobodnog vremena studenata bilo je važno ispitati i broj djece u njihovu kućanstvu te je utvrđeno da 45.6% studenata nema djecu ($N = 26$), 22.8% ($N = 13$) ih ima dvoje djece, 14% ($N = 8$) ih ima troje djece, dok 12.3% studenata ($N = 7$) ima jedno dijete, a četvero djece imaju tri studenta (5.3%).

Instrumenti i postupak istraživanja

Za integrirano prikupljanje kvantitativnih podataka u inicijalnoj i finalnoj etapi istraživanja korišten je *online* upitnik koji se sastojao od: a) upitnika o općim podacima (dob, bračni status, broj članova u kućanstvu, broj djece u kućanstvu), b) upitnika o zadovoljstvu slobodnim vremenom, koji je kreiran na temelju prilagodbe Upitnika zadovoljstva životom (Deiner i sur., 1985) na kontekst slobodnog vremena te c) upitnika o količini slobodnog vremena. Upitnik Deiner i suradnika (1985) sadrži 5 tvrdnji za koje ispitanici na sedmostupanjskoj ljestvici Likertova tipa (1 – uopće se ne slažem, 7 – u potpunosti se slažem) trebaju izraziti svoje slaganje. Raspon je bodova od 5 do 35, pri čemu rezultat 20 predstavlja neutralan rezultat na ljestvici. Bodovi od 5 do 9 odnose se na izrazito nezadovoljstvo životom, a rezultati između 31 i 35 na izrazito zadovoljstvo. Sukladno tim preporukama, formirani su i rezultati na primijenjenom upitniku zadovoljstva slobodnim vremenom. Za prikupljanje kvalitativnih podataka na temelju kojih se željelo dublje razumjeti dobivene kvantitativne pokazatelje, upotrijebila su se pisana izvješća studenata o provedenom akcijskom istraživanju iz kojih su opisani širi kontekst istraživanja te dobrobiti i zaključci provedenoga akcijskog istraživanja.

Analiza rezultata

U radu su korišteni postupci deskriptivne i inferencijske statistike (frekvencije, postoci, aritmetičke sredine, t-test, Pearsonova korelacija) te

analiza sadržaja.

Rezultati i rasprava

Prilikom ispitivanja količine slobodnog vremena utvrđeno je da je većina studenata u inicijalnom stanju imala do 2 sata ($f = 41$; 71.9%), a manje od trećine ih je imalo više od dva sata slobodnog vremena na dan ($f = 16$; 28.1%), dok je u finalnom ispitivanju malo više od polovine studenata ($f = 31$; 54.4%) imalo do dva, a gotovo polovina studenata (45.6%; $f = 26$) više od dva sata slobodnog vremena na dan. U tom vremenu uglavnom su provodili nestrukturirane aktivnosti ili one posvećene ostvarenju potreba i interesa drugih članova obitelji te obavljanju kućanskih poslova. Takvi rezultati ne iznenađuju jer su gotovo svi ispitanici bile studentice, a žene slobodno vrijeme često umjesto brizi o vlastitim potrebama i interesima posvećuju brizi o poslu i drugima (Mullahy i Robert, 2010) te kućanskim poslovima (Mattingly i Bianchi, 2003).

Deskriptivni pokazatelji rezultata na *Ljestvici zadovoljstva kvalitetom slobodnog vremena* u inicijalnom i finalnom ispitivanju studenata prikazani su u Tablici 1.

Tablica 1.

Zadovoljstvo kvalitetom slobodnog vremena studenata – inicijalno i finalno stanje (f, %)

| zadovoljstvo kvalitetom slobodnog vremena | inicijalno | | finalno | |
|---|------------|------|---------|------|
| | f | % | f | % |
| 5 - 9 iznimno nezadovoljni | 1 | 1.8 | - | - |
| 10 - 14 nezadovoljni | 4 | 7.0 | - | - |
| 15- 19 uglavnom nezadovoljni | 20 | 35.1 | 1 | 1.8 |
| 20 neutralni | 7 | 12.3 | 2 | 3.5 |
| 21 -25 uglavnom zadovoljni | 17 | 29.8 | 9 | 15.8 |
| 26 - 30 zadovoljni | 8 | 14 | 23 | 40.4 |
| 31 - 35 iznimno zadovoljni | - | - | 22 | 38.6 |
| ukupno | 57 | 100 | 57 | 100 |

Iz Tablice 1. vidljiv je podjednak omjer nezadovoljnih (43.9%) i zadovoljnih (43.8%) studenata prije koronavirusne pandemije, dok je nakon provedbe akcijskog istraživanja samo jedan student bio nezadovoljan (1.8%), a 94.8% studenata bilo je zadovoljno kvalitetom svojega slobodnog vremena. S ciljem provjeravanja postavljenih nultih hipoteza formirani su ukupni rezultati na ljestvici u obama mjerenjima te je t-testom za zavisne uzorke ($t = -9.756$; $df = 56$; $p < 0.001$) utvrđeno da su studenti izrazili statistički značajno veće zadovoljstvo kvalitetom svojega slobodnog vremena u finalnom ($M = 6.10$; $SD = 0.92$) nego u inicijalnom ispitivanju ($M = 4.03$; $SD = 1.29$), čime je hipoteza H_1 odbačena. Suprotno prethodno utvrđenoj niskoj, ali značajnoj pozitivnoj povezanosti između količine slobodnog vremena i zadovoljstva slobodnim vremenom studenata (Brkljačić i sur., 2012), u ovom istraživanju nije utvrđena povezanost između količine i zadovoljstva kvalitetom slobodnog vremena ni u inicijalnom (Pearsonov $r = 0.196$; $p = 0.144$) ni u finalnom ispitivanju (Pearsonov $r = 0.087$; $p = 0.518$), stoga je hipoteza H_2 prihvaćena.

Navedeni rezultati, iako se ne mogu poopćiti jer su dobiveni na malom i nereprezentativnom namjernom uzorku, ipak otvaraju prostor zaključku da su upravo promjene uvedene u slobodno vrijeme studenata tijekom akcijskog istraživanja u vidu uvođenja različitih aktivnosti u kojima studenti uživaju, a ne količina slobodnog vremena studenata, pridonijele povećanju njihova zadovoljstva slobodnim vremenom. Navedeno ide u prilog tezi da nije toliko važna količina slobodnog vremena koliko način njegova korištenja (Kılıç, 2019; Wang i Sunny Wong, 2021), pri čemu su osobito važni planiranje provedbe slobodnoga vremena (Kılıç, 2019) te značenja koja pojedinac pridaje aktivnostima u svojem slobodnom vremenu (Wang i Sunny Wong, 2021). Specifičnost ovog istraživanja upravo je svjestan, planski i (samo) refleksivan pristup provedbi slobodnog vremena studenata koji se temelji na slobodi izbora onih aktivnosti u kojima studenti uživaju. Važnost slobode izbora aktivnosti u slobodnom vremenu prepoznali su i Tükel i Temel (2020), koji su utvrdili pozitivnu povezanost razine slobode u slobodnom vremenu, zadovoljstva životom i sreće studenata te time potvrdili nalaze više drugih istraživanja.

U prilog boljem razumijevaju dobivenih kvantitativnih pokazatelja povećanja kvalitete slobodnog vremena studenata idu refleksije studenata iskazane u izvješćima o akcijskom istraživanju. Prilikom odgovora na pitanje što dobiveni podaci otkrivaju o problemu istraživanja i promjeni koju su uveli, studenti su na temelju analize i vrednovanja individualnih rezultata na početku, tijekom i na kraju istraživanja zaključili da je akcijsko istraživanje u kojemu su svrhovito i dobrovoljno odabirali aktivnosti u svojem slobodnom vremenu pridonijelo ostvarenju njihovih polaznih vrijednosti i povećanju zadovoljstva kvalitetom slobodnog vremena, što se pozitivno odrazilo i na njihovo *osobno zadovoljstvo i sreću, povećanje kvalitete života i zdravstvenog stanja te jačanje obiteljskih odnosa*. Navedeno je vidljivo iz sljedećih izjava, a potvrđeno je i u nadalje navedenim refleksijama koje su se odnosile na dobiti provedenog istraživanja:

„Svrhovitim planiranjem aktivnosti za provedbu tijekom slobodnog vremena zaista se pridonosi boljitku života i osobnom zadovoljstvu pojedinca.“

„(...) se osjećam zadovoljno, sretno, ispunjeno i svaki moj slobodan trenutak je maksimalno iskorišten što je zapravo bio i cilj ovoga istraživanja.“

„(...) te promjene su se pozitivno odrazile na moj život, prvenstveno što se tiče zdravlja te osjećaja zadovoljstva i punine.“

„Kvaliteta života mi se izrazito promijenila, kao i moje raspoloženje i zdravstveno stanje.“

„Provođenjem ovog akcijskog istraživanja poboljšala sam samopoštovanje i sliku o sebi. Puno više sam zadovoljnija sobom i svjesnija sam koliko sam marljiva i koliko vrijedim.“

„(...) pokazuje da je nastala promjena u organizaciji i provedbi aktivnosti koje mi pružaju zadovoljstvo i sreću.“

„Ovo istraživanje mi je pomoglo da si posvijestim što me ispunjava i prilika i motivacija da to i realiziram.“

Izdvojene tvrdnje predstavljaju procjene studenata temeljene na individualnoj primjeni različitih validiranih ili samostalno izrađenih instrumenata na temelju kojih nije moguće eksplicitno reći da su uvedene aktivnosti u kojima studenti uživaju u slobodnom vremenu značajno

pridonijele ne samo zadovoljstvu kvalitetom slobodnog vremena studenata, nego i njihovu osobnom zadovoljstvu i sreći te kvaliteti života. Ipak, dobiveni rezultati mogu biti indikativni jer je više znanstvenih istraživanja utvrdilo pozitivnu povezanost navedenih varijabli u različitim međusobnim odnosima (Brajša-Žganec i sur., 2011; Brkljačić i Kaliterna Lipovčan, 2010; Lapa, 2013; Lloyd i Auld, 2002; Tokay Argan i Mersin, 2021; Wang i Sunny Wong, 2021; Zhou i sur., 2021).

Studenti su u izvješćima u etapi refleksije zaključivali i o uočenim dobrobitima provedenog akcijskog istraživanja. Navedeni su odgovori analizom sadržaja kodirani, međusobno povezani i svrstani u tri kategorije dobrobiti koje se međusobno nadopunjuju: 1) osobna, emocionalna i fizička, 2) obrazovna te 3) socijalna dobrobit. Prema Nacionalnom kurikulumu za rani i predškolski odgoj i obrazovanje (Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta, 2014), *osobna, emocionalna i fizička dobrobit* pojedinca odnose se na subjektivan osjećaj povezan s osobnim zadovoljstvom i zdravljem, a uključuje aspekte poput usvajanja novih navika, otvorenosti za stjecanje novih iskustava, samoprihvatanja, samopoštovanja, samosvijesti i samokritike, smirenosti, samostalnog mišljenja, odlučivanja, djelovanja i vrednovanja te samoorganiziranja vlastitih aktivnosti i uživanja u njima. *Obrazovna dobrobit* odnosi se na razvoj vlastitih potencijala, a uključuje kreativnost, metakogniciju, preuzimanje odgovornosti za vlastiti proces učenja i ljubav prema učenju. Razvoj socijalnih kompetencija odlika je *socijalne dobrobiti*, koja uključuje razumijevanje i prihvaćanje drugih, realizaciju kvalitetnih, etičnih, odgovornih, solidarnih i angažiranih odnosa s drugima te poimanje sebe važnim članom zajednice. Navedena obilježja prepoznata su i u odgovorima studenata, pri čemu je najzastupljenija kategorija *osobne, emocionalne i fizičke dobrobiti*, što se može primijetiti iz izdvojenih odgovora:

„Mislim da je dobrobit ovoga istraživanja koje sam provela u sklopu kolegija osobna dobrobit. Ona se tiče sfere zadovoljstva samom sobom, samopoštovanja i osobne refleksije.“

„(...) sam uspjela ostvariti svoje ciljeve (...), što me u konačnici čini sretnom i zadovoljnijom.“

„(...) sam samoj sebi osvijestila mogućnost i važnost uvođenja

promjena koje će služiti za postizanje osobnog zadovoljstva.“

„(...) osjećam zadovoljstvo i osobni mir te mislim da sam u cijelom ovom procesu i posvećivanju vremena sebi i omiljenim aktivnostima naučila mnogo o sebi i važnosti kvalitete slobodnog vremena za postizanje cjelokupnog zadovoljstva životom i ostvarenja kao osobe.“

„Naučila sam kvalitetnije i pametnije birati aktivnosti koje ću provoditi za slobodnog vremena te sam nakon nekolicine prepreka u procesu spoznala kako biti dosljednija, upornija i zadovoljnija sobom.“

„Dobrobiti mog istraživanja su fizička i emocionalna dobrobit.“

„Osjećam da sam doprinijela kvaliteti svog zdravlja, i psihičkog i fizičkog.“

„(...) prije svega razvila jedna svijest o velikoj važnosti i dobrobiti slobodnog vremena na tjelesni, duhovni i emocionalni život čovjeka.“

„Također sam došla do spoznaje da su većina mojih promjena postale moja, rekla bih, rutina (večernje produbljivanje molitve, svakodnevno vježbanje, „klik“ na stranicu u vezi zdrave prehrane i njeno čitanje).“

„(...) otkrivam da me ovaj način provođenja slobodnog vremena ispunjava i pruža veliko zadovoljstvo.“

„Najveća dobrobit je uočavanje važnosti kvalitetnog provođenja slobodnog vremena u aktivnostima koje uistinu volimo, koje nas čine sretnim i zadovoljnim.“

Studenti su uputili i na obrazovnu dobrobit:

„Dobrobit je u tom što sam naučila više o AI i kako ga provesti. Također, potaklo me i na čitanje i proučavanje literature o temi koja mi se činila prepoznata i jednostavna, a na kraju se ispostavilo suprotno.“

„(...) proširila sam interese i znanja o vrtlarstvu (...).“

te socijalnu dobrobit provedenog istraživanja:

„Svakako bih istaknula kao dobrobit jaču povezanost s obitelji i prijateljima koji su me savetovali i predlagali aktivnosti, što je ovo istraživanje učinilo još dinamičnijim i cjelovitijim.“

„(...) međusobno obogaćivanje sestrinskog odnosa, tj. s mojim kritičkim prijateljem.“

„Dobrobit mog istraživanja je prije svega velika povezanost s majkom koja je tijekom mog cijelog istraživanja bila dio njega, motivirala me i

aktivirala čak i onda kada sam mislila da je to nemoguće.“

„(...) što sam uvidjela da boljom organizacijom i uključivanjem ukućana u participaciji obaveza dobivam prostora da kvalitetnije iskoristim svoje slobodno vrijeme.“

Rezultati pokazuju da studenti prepoznaju važnost kvalitetno organiziranog slobodnog vremena u kojem ostvaruju svoje vrijednosti i interese za vlastito zadovoljstvo i osjećaj subjektivne dobrobiti, na što upućuju i Brajša-Žganec i sur. (2011). Iako u manjoj mjeri istaknute, obrazovna i socijalna dobrobit provedenog istraživanja vidljive su u svim etapama istraživanja jer su studenti preuzeli odgovornost za vlastiti proces učenja i iskazali angažiranost u odnosima s drugima (kolegama i članovima obitelji) (MZOS, 2014).

Još su osamdesetih godina prošlog stoljeća Beard i Ragheb (1980) utvrdili šest dimenzija slobodnog vremena: *psihološku* koja se odnosi na osjećaj sreće i slobode te pozitivnih stavova po pitanju suočavanja s teškoćama, *obrazovnu* koja se odnosi na povećanje motivacije, osobni razvoj i učenje pojedinca o sebi i okolini, *socijalnu* koja se odnosi na umanjeње stresa izazvanog interakcijama s drugima, *fizičku* koja se odnosi na poboljšanje fizičkog zdravlja, *relaksacijsku* koja uključuje emocije povezane s opuštanjem i izbjegavanjem stresa te *estetsku* koja uključuje zadovoljstvo elementima zabave koje pružaju osobno ili u okruženju osobe organizirane aktivnosti. Navedeni aspekti mogu se prepoznati i u odgovorima studenata povezanim s dobrobiti akcijskog istraživanja za njihovo slobodno vrijeme i život.

Slijedom svega navedenog može se zaključiti da su studenti, učeći iskustveno o akcijskom istraživanju kroz njegovu provedbu, uspješno svladali cilj i ishode kolegija *Akcijska istraživanja u ranom i predškolskom odgoju i obrazovanju*. U okviru kolegija organiziran je proces učenja koji je uključivao posredovanje pojedinca, njegovu odgovornost, fleksibilnost i mogućnost odabira, međusobno dijeljenje i podršku, što u realizaciji mrežne nastave preporučuju Bozkurt i Sharma (2020). Studenti su, sukladno kompetencijskom pristupu, bili potaknuti na autonomiju, odgovornost i aktivnost u razvoju svojih kompetencija (Lončar-Vicković i Dolaček-Alduk,

2009) te su uvaženi njihovi interesi i potrebe, što je nužno ostvarivati u suvremenoj nastavi (Bognar i Bungić, 2014). S obzirom na ograničenja tzv. *lockdowna* koji je realizaciju nastave i prakse studenata iz učionice i vrtića premjestio u mrežni prostor, odabir teme slobodnog vremena pokazao se dobrim odabirom jer je omogućio kvalitetu i komplementarnost nastavnog rada i privatnih aktivnosti studenata. Ujedno, provedba akcijskog istraživanja s ciljem poboljšanja slobodnog vremena studenata pridonijela je povećanju zadovoljstva kvalitetom slobodnog vremena studenata, a studenti su uočili i da je poboljšana kvaliteta slobodnog vremena pridonijela poboljšanju kvalitete njihova života tijekom koronavirusne pandemije.

Po završetku prvog ciklusa većina je studenata istakla potrebu i drugog ciklusa istraživanja, ali u uvjetima nakon tzv. *lockdowna* kada se vrate na radna mjesta i na fakultet jer su htjeli utvrditi hoće li se kvaliteta njihova slobodnog vremena održati na visokoj razini i kada se promijene okolnosti i odnos njihova radnog i slobodnog vremena, odnosno utvrditi koje bi aktivnosti u kojima uživaju mogli uvesti i u postpandemijsko vrijeme i na taj način nastaviti održavati visoku kvalitetu svojega slobodnog vremena. Može se zaključiti kako je provedeno istraživanje motiviralo studente na nastavak istraživačkog pristupa svojem slobodnom vremenu i na preuzimanje uloge akcijskog istraživača – reflektivnog praktičara koji kontinuirano unaprjeđuje svoju teoriju i praksu.

Budući da istraživanja pokazuju da pojedinci koji poput studenata u ovom istraživanju aktivno provode slobodno vrijeme (fizička aktivnost na otvorenom ili u zatvorenom prostoru, joga, meditacija ili molitva, vrtlarjenje, čitanje i sl.), osjećaju nižu razinu stresa i bolje upravljaju stresom u koronavirusnoj pandemiji (Vogel i sur., 2022), da oni koji imaju veću kontrolu nad provedbom svojega slobodnog vremena osjećaju manji profesionalni stres i veći radni angažman (Pöysä i sur. 2021) i da postoji pozitivna povezanost zadovoljstva kvalitetom slobodnog vremena i motivacije za posao tijekom koronavirusne pandemije (Dal i Bulgan, 2021), u budućim bi istraživanjima bilo zanimljivo ispitati odnos kvalitete provedbe slobodnog vremena u koronavirusnoj pandemiji i postpandemijskom

razdoblju i nošenja zaposlenih studenata sa stresom. Ujedno, bilo bi dobro koristiti upitnike zadovoljstva slobodnim vremenom koji će biti sadržajno razloženiji na više dimenzija slobodnog vremena kako bi se moglo ispitati koji sadržaji i aktivnosti u slobodnom vremenu na koje načine pridonose većem zadovoljstvu slobodnim vremenom studenata. Slobodno vrijeme kao tema istraživanja akcijskog istraživanja otvara još mnogo prostora za utvrđivanje mogućih načina njegova unaprjeđenja, kao i za ispitivanje odnosa zadovoljstva kvalitetom slobodnog vremena, sreće, zdravlja, suočavanja sa stresom i kvalitete života, što bi moglo biti predmetom budućih istraživanja.

Zaključci istraživanja

Namjera ovoga rada bila je prikazati proces i rezultate iskustvenog učenja u sveučilišnoj mrežnoj nastavi tijekom koronavirusne pandemije koje omogućuje razvoj kompetencija za suočavanje s izazovima tzv. *novog normalnog* u koronavirusnoj pandemiji i postpandemijskom razdoblju. Jedna od kompetencija koja tome pridonosi jest i znanstvenoistraživačka kompetencija, posebice u vidu provedbe akcijskih istraživanja. Cilj ovoga akcijskog istraživanja bio je poboljšati kvalitetu provođenja slobodnog vremena studenata ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja za koronavirusne pandemije. Slobodno vrijeme izabrano je kao zajednička tema i zajednički problem istraživanja jer istraživanja i iskustvo pokazuju nezadovoljstvo studenata slobodnim vremenom, ali i zato što slobodno vrijeme pojedincu omogućuje slobodu, dobrovoljnost, kreativnost, samoaktualizaciju i samoaktivitet, što mu pomaže suočiti se s različitim izazovima suvremenog doba (Previšić, 1987; prema Mlinarević i Brust Nemet, 2012), u ovom slučaju koronavirusne pandemije te postpandemijskog doba.

Rezultati su pokazali da su tijekom pandemije studenti statistički značajno poboljšali kvalitetu svojega slobodnog vremena i, još važnije, uvidjeli važnost biranja aktivnosti u slobodnom vremenu prema osobnim interesima, mogućnostima i potrebama. Nije utvrđena povezanost između količine i zadovoljstva kvalitetom slobodnog vremena. Utvrđene su osobna, emocionalna, fizička, obrazovna i socijalna dobrobit provedenog istraživanja

za studente, pri čemu je, prema procjenama studenata, poboljšanje kvalitete slobodnog vremena studenata pridonijelo i povećanju njihova osobnog zadovoljstva i sreće, kvalitete života i zdravstvenog stanja te jačanju obiteljskih odnosa. Navedeni rezultati u skladu su s relevantnim znanstvenim spoznajama u tom području istraživanja.

Zaključno se može primijetiti da se ovakvom iskustvenom nastavom organiziranom kroz akcijsko istraživanje o temi slobodnog vremena studentima pružilo sredstvo za iskustveno, (samo)refleksivno i autonomno učenje kojim se zadovoljavaju interesi i potrebe studenata, a koje im omogućuje suočavanje s izazovima tzv. *novog normalnog* u koronavirusnoj pandemiji i postpandemijskom razdoblju, stoga se predlaže učestalija organizacija sveučilišne nastave kroz iskustveno učenje za osobnu i profesionalnu dobrobit studenata.

Literatura

- Beard, J. G. i Ragheb, M. G. (1980). Measuring Leisure Satisfaction. *Journal of Leisure Research*, 12(1), 20-33.
- Bognar, B. i Bungić, M. (2014). Evaluation in Higher Education. *Život i škola*, 60(31), 139-159.
- Brajša-Žganec, A., Merkaš, M. i Šverko, I. (2011). Quality of Life and Leisure Activities: How do Leisure Activities Contribute to Subjective Well-Being?. *Social Indicators Research*, 102(1), 81-91. <https://doi.org/10.1007/s11205-010-9724-2>
- Brkljačić, T. i Kaliterna Lipovčan, Lj. (2010). Zadovoljstvo životom i osjećaj sreće kod studenata. *Suvremena psihologija*, 13(2), 189-200.
- Brkljačić, T., Kaliterna Lipovčan, Lj. i Tadić, M. (2012). Povezanost između osjećaja sreće i i nekih aspekata provođenja slobodnog vremena. *Napredak: časopis za interdisciplinarna istraživanja u odgoju i obrazovanju*, 153(3-4), 355-371.
- Bozkurt, A. i Sharma, R. C. (2020). Emergency remote teaching in a time of global crisis due to CoronaVirus pandemic. *Asian Journal of Distance Education*, 15(1), i-vi. <https://doi.org/10.5281/zenodo.3778083>
- Crawford, J., Henderson, K. B., Rudolph, J., Malkawi, B., Glowatz, M., Burton, R., Magni, P. A. i Lam, S. (2020). COVID-19: 20 countries' higher education intra-period digital pedagogy responses. *Journal of Applied Learning & Teaching*, 3(1), 1-20. <https://doi.org/10.37074/jalt.2020.3.1.7>
- Dal, S. i Bulgan, Ç. (2021). The effects of leisure time satisfaction levels of healthcare workers on job motivations during COVID-19 pandemic. *International Journal of Curriculum and Instruction*, 13(1), 421-436.
- Diener, E., Emmons, R. A., Larsen, R. J. i Griffin, S. (1985). The Satisfaction with Life Scale. *Journal of Personality Assessment*, 49(1), 71-75.
- Henderson, K. A. i Ainsworth, B. E. (2002). Enjoyment: A link to physical activity, leisure, and health. *Journal of Park and Recreation Administration*, 20(4), 130-146.
- Jensen, L., Price, L. i Roxå, T. (2020). Seeing through the eyes of a teacher: differences in perceptions of HE teaching in face-to-face and digital contexts. *Studies in Higher Education*, 45(6), 1149-1159. <https://doi.org/10.1080/03075079.2019.1688280>

- Jukić, T. (2015). Upoznavanje baštine kroz akcijsko istraživanje u ranom i predškolskom odgoju i obrazovanju. *Školski vjesnik: časopis za pedagoški teoriju i praksu*, 64(3), 424-438.
- Kılıç, M. (2019). Leisure Time Deprivation. *Modern Leisure Studies*, 1(1), 1-12.
- Kuhne, G. W. i Quigley, A. (1997). Understanding and Using Action Research in Practice Settings. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 73, 23-40.
- Lapa, T. Y. (2013). Life Satisfaction, Leisure Satisfaction and Perceived Freedom of Park Recreation Participants. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 93, 1985-1993.
- Lloyd, K. M. i Auld, C.J. (2002). The Role of Leisure in Determining Quality of Life: Issues of Content and Measurement. *Social Indicators Research*. 57(1), 43-71. <https://doi.org/10.1023/A:1013879518210>
- Lončar-Vicković, S., Dolaček-Alduk, Z. (2009). *Ishodi učenja – priručnik za sveučilišne nastavnike*. Sveučilište Jurja Strossmayera u Osijeku.
- Maksimović, M. i Nikolić Maksić, T. (2008). Iskustveno učenje i obrazovanje odraslih. *Andragoške studije*, 2, 265-273.
- Mattingly, M. J. i Bianchi, S. M. (2003). Gender Differences in Quantity and Quality of Free Time: The U.S. Experience. *Social Forces*, 81(3), 999-1030. <https://doi.org/10.1353/sof.2003.0036>
- McInerney, J. i Roberts, T. (2004). Online Learning: Social Interaction and the Creation of a Sense of Community. *Educational Technology and Society*, 7(3), 73-81.
- McNiff, J. i Whitehead, J. (2011). *All you need to know about action research* (2nd ed.). Sage Publications.
- Mlinarević, V. i Brust Nemet, M. (2012). *Izvanastavne aktivnosti u školskom kurikulumu*. Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku i Učiteljski fakultet.
- Murphy, M. P. (2020). COVID-19 and emergency eLearning: Consequences of the securitization of higher education for post-pandemic pedagogy. *Contemporary Security Policy*, 41(3), 492-505. <https://doi.org/10.1080/13523260.2020.1761749>
- Mullahy, J. i Robert, S.A. (2010). No time to lose: time constraints and physical activity in the production of health. *Review of Economics of Household*, 8, 409-432. <https://doi.org/10.1007/s11150-010-9091-4>
- Ministarstvo znanosti obrazovanja i sporta (2014). *Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje*. <https://www.azoo.hr/images/strucni2015/Nacionalni-kurikulum-za-rani-i-predskolski-odgoj-i-obrazovanje.pdf>
- Nemeth Jajić, J. i Jukić, T. (2021). Definiranje i uporaba nazivlja za e-izvedbu nastave. *Metodički ogledi*, 28(1), 89-114. <https://doi.org/10.21464/mo.28.17>
- Pöysä, S., Pakarinen, E. i Lerkkanen, M. K. (2021). Patterns of Teachers' Occupational Well-Being during the COVID-19 Pandemic: Relations to Experiences of Exhaustion, Recovery, and Interactional Styles of Teaching. *Frontiers in Education*, 6, Article 699785. <https://doi.org/10.3389/educ.2021.699785>
- Previšić, V. (2000). Slobodno vrijeme između pedagoške teorije i odgojne prakse. *Napredak: časopis za interdisciplinarna istraživanja u odgoju i obrazovanju*, 141(4), 403-410.
- Tokay Argan, M. i Mersin, S. (2021). Life satisfaction, life quality, and leisure satisfaction in health professionals. *Perspectives in Psychiatric Care*, 57(2), 660-666. <https://doi.org/10.1111/ppc.12592>
- Tsang, J.T.Y., So, M.K.P., Chong, A.C.Y., Lam, B.S.Y. i Chu, A.M.Y. (2021). Higher Education during the Pandemic: The Predictive Factors of Learning Effectiveness in COVID-19 Online Learning. *Education Sciences*, 11(8), 446. <https://doi.org/10.3390/educsci11080446>
- Tükel, Y. i Temel, A. S. (2020). Examining the Levels of Freedom, Life Satisfaction and Happiness Perceived by College Students in Leisure Time. *International Journal of Research in Education and Science (IJRES)*, 6(4), 668-678. <https://doi.org/10.46328/ijres.v6i4.1451>
- UNESCO (15. 2. 2022). *COVID-19 Educational disruption and response*. <https://en.unesco.org/themes/education-emergencies/coronavirus-school-closures>
- van Leeuwen, M., Klerks, Y., Bargeman, B., Heslinga, J. i Bastiaansen, M. (2020). Leisure will not be locked down – insights on leisure and COVID-19 from the Netherlands. *World Leisure Journal*, 62(4), 339-343. <https://doi.org/10.1080/16078055.2020.1825255>

- Vlada Republike Hrvatske (2022). *Odluka o obustavi izvođenja nastave u visokim učilištima, srednjim i osnovnim školama te redovnog rada ustanova predškolskog odgoja i obrazovanja i uspostavi nastave na daljinu*. https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2020_03_29_670.html
- Vogel, M., Meigen, C., Sobek, C., Ober, P., Igel, U., Körner, A., Kiess, W. i Poulain, T. (2021). Well-being and COVID-19-related worries of German children and adolescents: A longitudinal study from pre-COVID to the end of lockdown in spring 2020. *JCPP Advances*, 1(1), e12004. <https://doi.org/10.1111/jcv2.12004>
- Wang, M. i Sunny Wong, M. C. (2011). Leisure and happiness in the United States: evidence from survey data. *Applied Economics Letters*, 18(18), 1813-1816. <https://doi.org/10.1080/13504851.2011.564123>
- World Health Organization (15. 2. 2022). *WHO Announces COVID-19 Outbreak a Pandemic*. <https://www.euro.who.int/en/health-topics/health-emergencies/coronavirus-covid-19/news/news/2020/3/who-announces-covid-19-outbreak-a-pandemic#:~:text=The%20meeting%20follows%20the%20announcement,a%20growing%20number%20of%20countries>
- Zhou, B., Zhang, Y., Dong, E., Ryan, C. i Li, P. (2021). Leisure satisfaction and quality of life of residents in Ningbo, China. *Journal of Leisure Research*, 52(4), 469-486. <https://doi.org/10.1080/00222216.2021.1931989>

ONLINE SURADNIČKO AKCIJSKO ISTRAŽIVANJE: DOMIŠLJATI POKUŠAJ ILI ODRŽIVA PRAKSA?

Mia Filipov^a, Katarina Mikulić^b, Lucija Mustač^c, Ivona Siladić^d, Tea Šteković^e, Ena Šveger^f, Đurđica Užarević^g

^a Sveučilište u Osijeku, Filozofski fakultet, Republika Hrvatska, mfilipov@ffos.hr

^b Sveučilište u Osijeku, Filozofski fakultet, Republika Hrvatska, kmikulic@ffos.hr

^c Sveučilište u Osijeku, Filozofski fakultet, Republika Hrvatska, lmustac@ffos.hr

^d Sveučilište u Osijeku, Filozofski fakultet, Republika Hrvatska, isiladic@ffos.hr

^e Sveučilište u Osijeku, Filozofski fakultet, Republika Hrvatska, tstekovic@ffos.hr

^f Sveučilište u Osijeku, Filozofski fakultet, Republika Hrvatska, esveger@ffos.hr

^g Sveučilište u Osijeku, Filozofski fakultet, Republika Hrvatska, duzarevic@ffos.hr

Sažetak

Usljed pandemije koronavirusa sveučilišna je nastava u velikoj mjeri preseljena u *online* sferu. To je zahtijevalo pronalazak novih metodičkih rješenja koja će osigurati kontinuitet učenja studenata. U okviru nastave iz kolegija *Metodologija pedagoških istraživanja* opredijelili smo se poučiti studente kako provesti suradničko akcijsko istraživanje *online*. Budući da su izvođači kolegija usporedno s nastavom provodili i akcijsku fazu istraživačkog projekta „Stručno usavršavanje učitelja u funkciji unapređenja rezultata učenja učenika osnovne škole u prirodoslovnom i matematičkom području“ (IP-2018-01-8363), studentska su istraživanja tematski povezana s njom. Studentska su istraživanja bila dijelom hijerarhijski višega suradničkog akcijskog istraživanja, u kojemu su sudjelovali s asistenticom. Osnovni ciljevi toga istraživanja bili su osposobiti studente za: (1) analizu i komentiranje nastave kao temeljnih kompetencija školskih pedagoga i (2) za postavljanje i provedbu akcijskog istraživanja te za pisanje znanstvenog izvještaja o akcijskome istraživanju. Podaci su prikupljeni tijekom sinkrone i asinkrone *online* komunikacije s jednom studentskom skupinom tijekom ljetnoga semestra akademske godine 2020./2021., a na kraju istraživanja proveden je otvoreni standardizirani intervju kako bi se doznalo studentsko viđenje zajedničkoga procesa učenja i izvanredne *online* nastave koja je usmjerena na razvijanje važnih kompetencija za njihovu buduću praksu. Rezultati istraživanja ukazuju na to da studentice ovakav način suradničkog *online* učenja i provedbu akcijskog istraživanja smatraju vrlo vrijednim jer su usko

povezani s njihovom budućom profesionalnom praksom, a važnom smatraju i svoju aktivnu uključenost u nastavu. Studentice su istaknule i osnovni nedostatak takve nastave: sve aktivnosti učenja provedene su isključivo *online*, bez mogućnosti neposrednog upoznavanja konteksta istraživanja i angažiranijeg praćenja procesa promjena u praksi. Naše istraživanje ukazuje na važnost održavanja sinkrone *online* nastave u uvjetima pandemije koja, iako je ograničena različitim komunikacijskim i materijalnim barijerama, i dalje može pridonijeti uspješnom učenju studenata. Suradnička akcijska istraživanja iznimno su važna za odgojno-obrazovnu stvarnost jer su usmjerena na recipročno učenje subjekata istraživačkog procesa prilikom aktivnih nastojanja izmjene postojećih praksi i izgradnje novih znanja.

Ključne riječi: istraživanje sa studentima; metodologija pedagoških istraživanja; suradničko akcijsko istraživanje; visokoškolska nastava

Uvod

Zbog pandemije koronavirusa tijekom akademskih godina 2019./2020. i 2020./2021. sveučilišna je nastava diljem svijeta u velikoj mjeri preseljena u *online* sferu. Izvanredno poučavanje na daljinu (eng. *emergency remote teaching*) određuje se kao privremena izvedba nastave na drugačiji način od uobičajenog, poglavito *online*, zbog kriznih okolnosti (Hodges i sur., 2020). No takva nastava, iako je ne odlikuje sustavna didaktičko-metodička priprema i izvedba zbog potrebe brze prilagodbe na nove okolnosti učenja i poučavanja, bila je vrlo važna za osiguravanje kontinuiteta poučavanja i učenja studenata.

Tijekom pandemije i studenti i nastavnici susretali su se s brojnim izazovima koji su predstavljali prepreke uspješnoj nastavi. S obzirom na to da nije bilo potrebe za fizičkim dolascima na fakultet, studenti su uvelike napuštali mjesto studiranja i pohađali visokoškolsku nastavu iz obiteljskoga doma. Zbog toga su se osjećali izolirano od vršnjaka i nastavnika, morali su se prilagođavati novonastalim obiteljskim situacijama (nedostatak privatnosti i različite potrebe ostalih ukućana) te nedostatku tehnologije i ostalih resursa (knjiga, fizičkih nastavnih materijala itd.) neophodnih za kvalitetno iskustvo studiranja (Morris i sur., 2021; Donham i sur., 2022). S druge strane, nastavnici su se nosili s izazovima kvalitetne pripreme i provedbe nastave u kriznim okolnostima: potreba ubrzane prilagodbe na nove tehnologije i zahtjeve *online* nastave, relativna neaktivnost i neredovito sudjelovanje studenata

u *online* nastavi, zabrinutost za dobrobit studenata i bližnjih te za osobnu dobrobit, izostanak ravnoteže između poslovnog i privatnog života (An i sur., 2021). Posebno je važno bilo pitanje kako prilagoditi *online* nastavu na način da zadovolji interakcijske potrebe studenata, kao i specifičnosti nastavnih sadržaja koji zahtijevaju kontaktnu nastavu (Radmehr i Goodchild, 2022).

Sudionice i autorice ovoga istraživanja također su tijekom pandemije bile suočene s izazovima kvalitetne provedbe *online* nastave. Pojavilo se pitanje kako oblikovati nastavu tako da odgovori na složene odgojno-obrazovne potrebe studenata, ali i da zadovolji pedagoško-psihološko-didaktičko-metodičke kriterije kvalitetne nastave koja će se u potpunosti odvijati *online*. U nastavku rada opisat će se proces akcijskog istraživanja studentica pedagogije i asistentice, čiji je osnovni cilj bio osposobiti studente za analizu i strukturirano komentiranje nastave uz protokole za praćenje nastave te za provedbu i pisanje izvještaja o akcijskome istraživanju, i to u uvjetima *online* nastave.

Kontekst istraživanja

Akcijska istraživanja koja provode studenti kako bi se upoznali sa svojom budućom praksom i stekli kompetencije nužne za kvalitetno obavljanje budućeg posla važna su stavka njihove početne stručne izobrazbe (Kosnik i Beck, 2000). U okviru kolegija *Metodologija pedagoških istraživanja* na Odsjeku za pedagogiju Filozofskoga fakulteta u Osijeku studenti provode akcijska istraživanja. Cilj je te složene aktivnosti poučiti studente kako suradnički postaviti i provesti akcijsko istraživanje. Studentska su se akcijska istraživanja uglavnom provodila na terenu, pri čemu su studenti odlazili u odgojno-obrazovne ustanove po vlastitom izboru i u suradnji s praktičarima doprinosili promjenama u praksi, dokumentirali te promjene i pisali izvještaje o svojim akcijskim istraživanjima. No akademske godine 2020./2021. zbog pandemije nije bilo moguće organizirati fizičke odlaske u škole s ciljem neposredne suradnje s praktičarima i unaprjeđenja prakse. Stoga, s obzirom na to da su izvođači kolegija usporedno s nastavom provodili akcijsku fazu istraživačkoga projekta „Stručno usavršavanje učitelja u funkciji unaprjeđenja

rezultata učenja učenika osnovne škole u prirodoslovnom i matematičkom području“ (IP-2018-01-8363)¹, u kojoj su i sami sudjelovali, činilo se logičnim povezati nastavu i istraživački projekt. Cilj akcijske faze projekta bio je isprobati u praksi i unaprijediti model stručnog usavršavanja učitelja matematike i biologije do kojega se došlo iščitavanjem literature i pisanjem sustavnih pregleda literature u prvoj fazi projekta. U drugoj, akcijskoj fazi istraživači su snimali nastavu učitelja matematike i biologije, o čemu su zajednički raspravljali na zajednicama učenja koje su isprva održavane uživo, a nakon proglašenja pandemije i *online*. Uz to nastava je tijekom ukupnog trajanja akcijske faze komentirana i na forumu u sustavu Moodle kako bi učitelji i ondje, osim u neposrednoj komunikaciji sa sustručnjacima i istraživačima, dobivali detaljne povratne informacije o nastavi uzimajući u obzir značajke kvalitetne nastave matematike i biologije, a ne samo u odnosu na generičke aspekte kvalitetne nastave². Osim učitelja matematike i biologije te istraživača iz područja metodike tih nastavnih predmeta, u projektu sudjeluju i istraživači iz područja pedagogije.

¹ Više o projektu moguće je doznati u sljedećoj publikaciji: Filipov, M., i Bognar, B. (2020). *Improving the quality of biology and mathematics teaching through action research*. U S. Žižanović, S. Simel, i B. Bognar (ur.), *CARN bulletin 23 – Imagine tomorrow: Practitioner learning for the future* (str. 26–32). Manchester Metropolitan University; Collaborative Action Research Network. https://www.carn.org.uk/site/assets/files/6500/carn_bulletin_23.pdf (posljednji put pristupljeno 30. travnja 2022.)

² Pod generičkim aspektima nastave misli se na elemente nastavnog sata po kojima se može procijeniti njegova kvaliteta, a koji nisu vezani za konkretne predmete, odnosno uočavaju se u različitim nastavnim predmetima. Riječ je o vođenju nastavnoga sata i o upravljanju razredom, o podršci učenicima i o kognitivnoj aktivaciji (Praetorius i sur., 2018). S druge strane, kako bi se analiza prilagodila predmetu koji se prati, važno je svratiti pozornost i na značajke kvalitetne nastave toga predmeta. Primjerice, značajke su kvalitetne nastave biologije: povezivanje učenja i poučavanja s učeničkim prethodnim iskustvima i znanjem i školskom / učeničkom okolinom, istraživačka nastava, rješavanje problema, prirodoslovna komunikacija (Schroeder i sur., 2007), odnosno matematike: primjena zadataka koji omogućuju zaključivanje i rješavanje problema, aktivacija učeničkog predznanja i njegova nadogradnja novim matematičkim sadržajima i zadacima, povezivanje matematičkih sadržaja s učeničkim svakodnevnim iskustvima, uporaba modela i manipulativa, matematička komunikacija (Sullivan i sur., 2013). Obje su skupine značajki važne jer izravno utječu na učenička postignuća, odnosno ono što učitelji čine u učionici ima najsnažniji izravan utjecaj na učenička postignuća (Hattie, 2009).

Koja je poveznica između studentskih akcijskih istraživanja i istraživačkog projekta?

Školski pedagog³ stručni je suradnik koji u školi ostvaruje razvojnu pedagošku djelatnost (Ledić i sur., 2013). Drugim riječima, pedagog je odgojno-obrazovni stručnjak koji će „svoju ulogu najuspješnije ostvariti ako ima odgovarajuća stručno-pedagoška znanja i umijeća (...) te ako je trajno razvojno usmjeren i posvećen sustavnom unaprjeđivanju kvalitete pedagoških procesa u svojoj ustanovi“ (Staničić i Resman, 2020: 332-333). Njegov je zadatak pratiti, analizirati, istraživati i predlagati mjere za unaprjeđivanje nastave i drugih odgojno-obrazovnih aktivnosti u školi te voditi stručno usavršavanje učitelja (Ledić i sur., 2013). Osobito je važno da se učenje učitelja i stručnih suradnika odvija u vlastitoj ustanovi (Bocala, 2015; Avidov-Ungar, 2016), pri čemu kultura ustanove može odrediti stupanj uspješnosti ukupnoga učenja u školi (Kaplan i Owings, 2013). Stoga pedagog, kao stručni suradnik profesionalno posvećen razvoju škole i njezinih subjekata – i učitelja i učenika – svojim stručnim, razvojnim i akcijskim kompetencijama (Staničić, 2005) treba pokretati promjene u kulturi svoje škole.

Jedan od načina pokretanja bitnih promjena u kulturi vlastite ustanove jest i provedba akcijskih istraživanja. Akcijska istraživanja u obrazovnim kontekstima važna su jer otvaraju mogućnosti za nastanak promjena u praksi, i to suradnjom između sudionika istraživačkog procesa (Somekh i Zeichner, 2009). S obzirom na to da je nastava najvažniji odgojno-obrazovni proces u školi, nužno je posvetiti osobitu pozornost njezinu kontinuiranom unaprjeđivanju. Pritom se treba služiti instrumentima koji pedagogu mogu pomoći objektivno sagledati različite aspekte nastavnoga sata i prikupiti podatke o njima – od didaktičko-metodičke pripreme i izvedbe sata preko ostvarenosti ishoda učenja i učiteljeve komunikacije s učenicima do učeničke aktivnosti. Protokoli za praćenje nastave pedagozima mogu pomoći u oblikovanju kvalitativne povratne informacije učiteljima o nastavnom satu, posebice ako se protokol sastoji od tvrdnji o kvalitetnoj nastavi. Povratne informacije učiteljima dobro je oblikovati prema unaprijed određenoj

3 Iako je pedagog stručni suradnik koji može raditi u predškolskim i domskim ustanovama te u osnovnim i srednjim školama, u ovome je radu naglasak na pedagozima zaposlenima u osnovnim školama.

strukturi, npr.: (1) uvodni komentar, (2) pozitivna povratna informacija, (3) korektivna povratna informacija, (4) planiranje sljedećih aktivnosti i (5) završni pozitivan komentar (Hemmeter i sur., 2011).

Postavlja se međutim pitanje kako pedagozi mogu komentirati nastavu i na taj način voditi stručno usavršavanje učitelja i razvoj škole ako nemaju nastavničkoga iskustva (Staničić i Resman, 2020), što je ujedno i osnovni problem ovoga istraživanja. Mogući je odgovor na taj problem njihova inicijalna izobrazba na studiju za dubinsku analizu i komentiranje nastave uz primjenu odgovarajućih instrumenata. Pritom je važno osposobiti buduće pedagoge za razlikovanje generičkih i specifičnih značajki kvalitetne nastave nekoga predmeta kako bi se njihove analize prilagodile značajkama pojedinih predmeta i razlikovale s obzirom na njih. Nadalje, kako bi pedagozi mogli planirati razvoj svoje škole u suradnji s učiteljima, trebaju steći i istraživačke kompetencije. U tome osobito važnu ulogu imaju akcijska istraživanja koja su usmjerena na unaprjeđenje prakse (McNiff, 2016; Bognar, 2009), koja (budućim) pedagozima mogu pomoći da u svojoj praksi prepoznaju odgojno-obrazovne probleme, ali i planiraju pouzdane (istraživačke) postupke njihova rješavanja.

Kako bi studenti pedagogije u okviru studija razvili stručne, razvojne i istraživačke kompetencije, studentima su predložene teme akcijskih istraživanja kojima će pridonijeti odvijanju promjena u nastavnoj praksi učitelja uključenih u istraživački projekt. Studentima su ustupljene snimke nastave učitelja matematike/biologije te su otvoreni forumi na sustavu *Moodle*. Ondje su studenti učiteljima slali povratne informacije o snimkama nastave i predlagali buduće korake u njihovu nastavnom radu. Tijekom semestra studenti su pisali i izvještaj akcijskog istraživanja u kojemu su dokumentirali ostvarene promjene u nastavi koju su pratili i komentirali u okviru istraživanja.

Metodologija

Ovo akcijsko istraživanje provedeno je u okviru kolegija *Metodologija pedagoških istraživanja* na Filozofskom fakultetu u Osijeku tijekom ljetnoga semestra akademske godine 2020./2021. Nastavu su održavali prof. dr. sc. Branko Bognar i asistentica Mia Filipov. U istraživanju je sudjelovalo svih 33 studenata koji su taj semestar pohađali spomenuti kolegij. Na početku semestra studenti su se podijelili u šest timova kako bi mogli ostvariti suradničko učenje. Također, tada su se dogovorili s predmetnim profesorom i s asistenticom o glavnoj nastavnoj obavezi tijekom semestra: planiranju i provedbi akcijskog istraživanja te pisanju izvještaja o istraživanju.

Tijekom *online* nastavnih susreta studenti su se najprije upoznavali s metodologijom akcijskih istraživanja. Potom su učili o značajkama kvalitetne nastave matematike i biologije kako bi stekli osnovna teorijska znanja o tome što je važno pratiti u snimkama nastave. Nakon toga određivali su problem svojih akcijskih istraživanja uz primjenu protokola za praćenje nastave, i to na temelju snimki nastave učiteljica iz projekta SURFPRIMA. Kako bi dodatno razložili problem istraživanja, studenti su odmah trebali napisati komentar o odgledanoj i analiziranoj snimci na forumu u sustavu *Moodle* kako bi učiteljica neposredno mogla dobiti njihovu povratnu informaciju. Nakon opisa problema istraživanja studenti su, na temelju novih znanja stečenih tijekom sinkrone *online* nastave, razradili planove svojih akcijskih istraživanja. Na idućim nastavnim susretima studenti su dobivali povratne informacije o planovima od asistentice, ali su i jedni drugima davali povratne informacije. Posebno je bilo važno što su tako razvijali i kritičke vještine u procjeni kvalitete planiranih aktivnosti i njihove teorijske potkrjepe u planovima akcijskih istraživanja. Studenti su tijekom sljedećih tjedana trebali analizirati i komentirati snimke nastave učitelja matematike i biologije, ostvarujući tako kritičko prijateljstvo s njima i aktivno pridonoseći poticanju kvalitete njihove nastave, a istodobno razvijajući svoje stručne, razvojne i istraživačke kompetencije kao budući pedagozi. Nakon svih planiranih i provedenih aktivnosti studenti su trebali napisati izvještaje o svojim akcijskim istraživanjima i podijeliti rezultate istraživanja s ostalim kolegama koji su pohađali kolegij.

Studentska akcijska istraživanja bila su dijelom hijerarhijski višega suradničkog akcijskog istraživanja u kojemu su sudjelovali s asistenticom. Ciklusima suradničkog planiranja i razrade aktivnosti u okviru studentskih akcijskih istraživanja te njihove provedbe asistentica je studente vodila sustavnim povratnim informacijama tijekom semestra. Osnovni ciljevi toga istraživanja bili su osposobiti studente za: (1) analizu i komentiranje nastave i (2) postavljanje i provedbu akcijskog istraživanja te pisanje izvještaja o akcijskome istraživanju. Kao kriteriji za procjenu ostvarenosti postavljenih ciljeva određeni su: (1) studenti rabe protokole za praćenje nastave i oblikuju komentare o nastavi vodeći računa o značajkama kvalitetne nastave i (2) studenti suradnički pišu i dovršavaju izvještaj o akcijskome istraživanju na visokoj razini kvalitete. Na kraju istraživanja asistentica je sa studentima provela intervju putem kojega je željela doznati njihovo viđenje procesa učenja tijekom semestra. U nastavku će se opisati na koji se način odvijalo učenje studenata u okviru suradničkog akcijskog istraživanja s asistenticom.

Opis studentskih aktivnosti u okviru akcijskog istraživanja

Temeljna studentska aktivnost tijekom semestra bila je suradnička provedba akcijskog istraživanja. Za ilustraciju procesa učenja kao primjer uzet će se jedna studentska skupina, koju su činile studentice druge godine preddiplomskoga studija pedagogije: Katarina Mikulić, Lucija Mustać, Ivona Siladić, Tea Šteković, Ena Šveger i Đurđica Užarević.

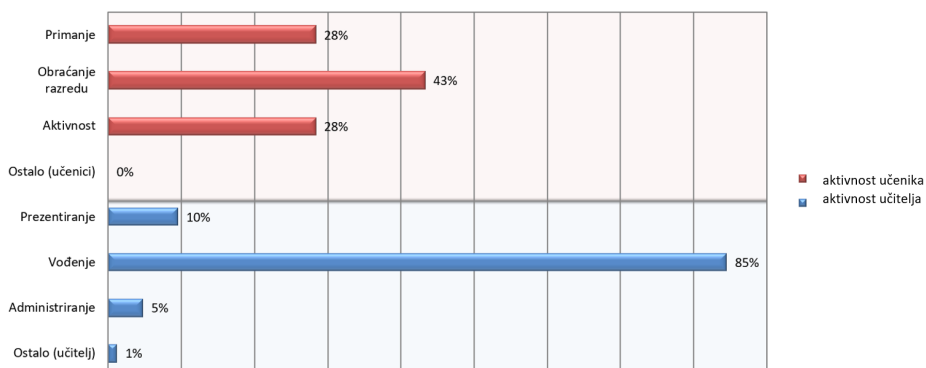
1. Analiza nastave uz pomoć protokola za praćenje nastave i komentiranje nastave

Studentice su se prilikom analize i komentiranja nastave matematike učiteljice D. M. služile protokolima za praćenje nastave COPUS (Smith i sur., 2013) i OZON (Bezinović i sur., 2012). Pomoću protokola OZON opisuju se i procjenjuju aktivnosti/ponašanja u razredu u tri kategorije: 'ne opaža se/nije primjenjivo', 'nedovoljno prisutno' i 'dovoljno prisutno', odnosno u šest sadržaja opisa: 'razredno ozračje', 'strukturiranje nastavnoga sata', 'uključenost i motiviranost učenika', 'individualizacija i diferencijacija poučavanja', 'poučavanje metakognitivnih vještina i strategija učenja' te 'povratne informacije i formativno vrednovanje učenja'. Protokol COPUS sastoji se od

ukupno 25 kategorija vezanih uz aktivnosti/ponašanja učitelja (12), odnosno učenika (13), koje se označavaju tijekom dvominutnih intervala praćenja nastave. Nakon završetka praćenja nastavnoga sata kodovi se grupiraju u četiri natkategorije za učitelje (prezentiranje sadržaja, vođenje učenja učenika tijekom nastavnih aktivnosti, administrativne aktivnosti poput dijeljenja radnih listova ili zadavanja domaće zadaće te ostale aktivnosti) i za učenike (primanje sadržaja, individualni ili skupni rad, razgovori ili rasprave na razini cijelog razreda te ostale aktivnosti). Ti protokoli omogućavaju detaljnu analizu nastavnih aktivnosti, a posebno su pogodni za oblikovanje kvalitativne i kvantitativne povratne informacije učitelju o nastavnom satu. Osim videozapisa nastave i njihove analize uz pomoć protokola studentice su rabile fotografije koje prikazuju nastavne aktivnosti tijekom nastavnoga sata. Također, u oblikovanju vlastitih komentara studenticama su pomogli i komentari nastave ostalih učitelja uključenih u istraživanje, koji su na forumu sustava *Moodle* pisali pozitivne i korektivne povratne informacije učiteljici D. M. Za bolje razumijevanje procesa uvođenja promjena u nastavu matematike studentice su analizirale intervju koje je s učiteljicom provela asistentica. Služile su se i analizama nastave koje su provođene u okviru *online* zajednica učenja između učitelja i članova istraživačkoga tima, koje su studenticama bile dostupne u obliku snimki.

Slika 1.

Primjer studentske analize pete snimke nastavnoga sata učiteljice D. M. uz pomoć protokola za praćenje nastave COPUS



Studentice su svoje komentare pisale uzimajući u obzir značajke kvalitetne nastave matematike do kojih su došle iščitavanjem stručne i znanstvene literature. Također, prilikom oblikovanja komentara slijedile su strukturu koju predlažu Hemmeter i sur. (2011): (1) uvodni komentar koji uključuje pozitivne ili empatične opće konstatacije o nastavi, (2) pozitivna povratna informacija koja sadrži opis i pohvalu barem jedne dobro ostvarene nastavne situacije, (3) korektivna povratna informacija koja ukazuje na dijelove nastave koje je moguće unaprijediti, (4) planiranje sljedećih aktivnosti koje mogu uključivati primjere nastave te pitanja ili prijedloge u vezi s nastavnim satom i (5) završni pozitivan komentar i ohrabrenje upućeno učitelju za nastavak unaprjeđivanja vlastite prakse. Studentski komentari nastave matematike bili su pozitivno i empatično intonirani, no istodobno objektivni i kritički nastrojani kako bi se učiteljici pružila kvalitetna povratna informacija. Donosimo ovdje dio komentara učiteljicine snimke nastave:

„Utvrdile smo da su u dijalogu s ostatkom razreda/s Vama učenici proveli čak 44% vremena, pri čemu su 29% sata odgovarali na Vaša pitanja, 10% sata imali su priliku sami postavljati pitanja, a samo 5% vremena otišlo je na raspravu nudeći objašnjenja te izmjenu mišljenja. Prilikom održavanja obrnute učionice bilo bi poželjno kada bi učenici imali više vremena za postavljanje pitanja kako bi im se dodatno pojasnile moguće nejasnoće vezane uz nastavne sadržaje te kada bi im se omogućilo vrijeme za kvalitetnu međusobnu raspravu o zadanoj temi. Učenici su radili 37% sata, od čega 18% individualno, razmišljajući o postavljenom zadatku, a 19% vremena proveli su radeći u grupama i međusobno si pomažući. Postotak uključenosti učenika tijekom obrnute učionice trebao bi biti što veći jer učenici su ti koji bi trebali voditi nastavu i biti u potpunosti angažirani u nastavnom procesu. (...) Smisao obrnute učionice je da učenici budu aktivniji i angažiraniji, odnosno da oni vode raspravu izmjenjujući mišljenja i postavljajući pitanja o stvarima koje ih zanimaju ili im nisu jasne, dok bi bilo dobro da ih Vi kao učiteljica vodite i usmjeravate u njihovim aktivnostima, omogućujući dovoljno vremena kako bi postavili željena pitanja te im pružate učinkovite povratne informacije o njihovom radu i učenju.“

(studentski tim, osobna komunikacija, 19. travnja 2021. godine)

Studentice su u intervjuu s asistenticom istaknule kako su protokoli za praćenje nastave bili vrlo važni tijekom davanja povratne informacije učiteljici o nastavi, osobito jer usmjeravaju pozornost opažača, ali i jer smanjuju njegovu subjektivnost:

„Kada se nešto bilježi, ako bi bio neki promatrač koji bi to bilježio, pa bi te bilješke ovisile o subjektivnosti promatrača, bez obzira koliko ih je. Ovako ipak mislim da vidimo surovu realnost, to jest živu istinu što se događa na satu i možemo ipak zabilježiti onako kako se stvarno dogodilo.“ (studentica Ena Šveger, osobna komunikacija, 23. lipnja 2021. godine)

Nadalje, kvaliteta nastave (usmjerene na učenika) može se mjeriti zastupljenošću različitih nastavnih strategija u određenoj jedinici vremena (Šimić Šašić, 2011). Primjena protokola za praćenje nastave pomogla je studenticama u boljem razumijevanju nastavnoga procesa, a ponajviše važnosti njegove usmjerenosti na učenika:

„Pošto smo radili COPUS i OZON analize, mislim da smo, barem ja sam prvi put imala uvid u to koliko, na primjer, učiteljica govori, a koliko posto učenici slušaju, koliko posto rješavaju zadatke, i da smo vidjeli koliko je ustvari važno da imamo tu aktivnost učenika, ne da većinu vremena učiteljica samo priča, da učenici samo slušaju.“ (studentica Tea Šteković osobna komunikacija, 23. lipnja 2021. godine)

„Djeca su postala centar, centar svega, znači nije više program centar učenja i poučavanja, nego dijete. Mislim da tako trebamo sad početi učitelje usmjeravati da gledaju u istom smjeru i da pokušavaju što više svoju djecu staviti u centar.“ (studentica Ena Šveger, osobna komunikacija, 23. lipnja 2021. godine)

2. Pisanje izvještaja akcijskog istraživanja

Studentice su tijekom semestra suradnički pisale plan aktivnosti u okviru svojega akcijskog istraživanja, a potom i izvještaj u kojemu su

zbirno popratile i interpretirale planirane aktivnosti i ostvarene promjene u nastavi učiteljice D. M. Za procjenu kvalitete njihova izvještaja služili smo se Radnim listom za izradu izvještaja o akcijskom istraživanju, koji je izradio prof. dr. sc. Branko Bognar (2008) za potrebe svojega doktorskog istraživanja. Tim se radnim listom procjenjuju različita poglavlja izvještaja o akcijskome istraživanju: uvod, metodologija istraživanja, kontekst akcijskoga istraživanja, objašnjenje istraživačkoga problema, plan akcijskoga istraživanja, proces ostvarivanja promjena, ostvarene promjene i uočeni problemi te interpretacija rezultata.

Studentice su u uvodu svojega izvještaja o akcijskom istraživanju objasnile ključne pojmove kojima su se bavile u svojem istraživanju (kvalitetna nastava matematike, povratne informacije i obrnuta učionica u nastavi matematike). Također, objasnile su širu društvenu, stručnu i teorijsku važnost teme te su donijele pregled istraživanja koji se odnosi na odabrane probleme njihova istraživanja. Nadalje, razjasnile su metodologiju primijenjenu u svojem istraživanju i primjerenost toga istraživačkog dizajna s obzirom na odabrani istraživački problem, pozivajući se na relevantnu literaturu. Objasnile su i vlastiti istraživački interes koji je u akcijskom istraživanju uvijek usmjeren na ostvarivanje promjena:

„Određeni broj učenika nastavu matematike doživljava kao nezanimljivu, monotonu i neprivačnu. Vjerujemo kako se ovo stanje može promijeniti osuvremenjivanjem nastave matematike, odnosno uvođenjem metode obrnute učionice. (...) Namjera provedbe ovakve vrste istraživanja je motivirati i zainteresirati učenike za aktivno sudjelovanje u nastavi matematike te poboljšati komunikaciju između učitelja i učenika.“ (izvadak iz studentskoga izvještaja o akcijskome istraživanju)

Nadalje, u odnosu na kontekst istraživanja studentice su pružile odgovore na pitanje tko su one kao istraživači te tko su ostali sudionici istraživanja (učiteljica matematike D. M. te kolege sa studijske godine i mentori kao kritički prijatelji). Opisale su materijalne i organizacijske uvjete vlastitoga i učiteljičina djelovanja uz osobit obzir na provedbu istraživanja isključivo

online. Pritom je bilo važno to što su navele i probleme koji su proizašli iz provedbe istraživanja *online*: nedostatak vremena, poteškoće s tehnologijom, stres i socijalno distanciranje. U planu svojega akcijskog istraživanja navele su aktivnosti u kojima su suradnički (su)djelovale zajedno s učiteljicom i mentorima/kritičkim prijateljima. Navele su i vlastite polazne vrijednosti te razloge pokretanja istraživanja. Objasnile su i problem istraživanja (kako unaprijediti praksu davanja povratnih informacija u nastavi matematike te kako uvesti obrnutu učionicu u nastavu matematike) analizirajući inicijalnu snimku nastave, koja nije uključivala odabrane elemente kvalitetne nastave matematike. Navele su ciljeve svojega istraživanja, kao i kriterije za provjeru ostvarenosti ciljeva te aktivnosti za njihovo postizanje. Opisale su postupke prikupljanja podataka, način njihove analize i uporabe te etički aspekt istraživanja.

U izvještaju o akcijskome istraživanju studentice su navele kritičke prijatelje i mentore, a objasnile su i zašto su upravo oni odabrani te na koji su im način oni pomogli u istraživanju. Studentice su potom kronološki opisale proces ostvarivanja promjena i ostvarene promjene u nastavi matematike učiteljice D. M. Detaljno su opisale reprezentativne događaje u nastavi matematike učiteljice D. M. te je objašnjeno zašto su upravo te situacije važne za istraživanje. U izvještaj su unijele i različite artefakte važne za razumijevanje stvarnoga konteksta istraživanja i njegov što vjerniji opis: fotografije i snimke iz učiteljičine nastave, komentari o nastavi drugih sudionika projekta, poveznice na snimke nastave itd. Pri opisu procesa promjena studentice su se služile suradničkim analizama snimki nastave pomoću protokola za praćenje nastave COPUS i OZON. Tu su važne bile njihove opaske na nastavni sat koje su se odnosile na značajke kvalitetne nastave matematike, ali i na kreativnost te primjenu igara u nastavi matematike.

Studentice su se u intervjuu s asistenticom osvrnule na različite elemente suradničke provedbe akcijskog istraživanja *online*, čime se željela potaknuti njihova pozitivna međuovisnost i usmjerenost na nastanak zajedničkoga proizvoda – izvještaja o akcijskome istraživanju:

„Mislim da je svakako lakše kad imaš nekoga za raditi, mislim da opet tu igra ulogu da ne radiš sam sve, nisi zastrašen količinom pojmova kojima moraš baratati. Možeš se osloniti da će druga osoba možda znati nešto što ti nećeš.“ (osobna komunikacija, studentica Ena Šveger, 23. lipnja 2021.)

Također, studentice su kao važnu sastavnicu suradničke provedbe akcijskog istraživanja istaknule međusobno kritičko prijateljstvo u osiguravanju kvalitete provedbe akcijskoga istraživanja, ali i pisanja izvještaja o njemu:

„Imaš partnera uz sebe, ali usput imaš i kritičkog prijatelja koji ti pomaže da sam sebe unaprijediš, a isto tako možda vidi neke greške koje si napravio pa te ispravi.“ (osobna komunikacija, studentica Ena Šveger, 23. lipnja 2021.)

Također, od pomoći su im bile i kritičkoprijateljske povratne informacije mentora. Studentice su istaknule i važnost spremnosti mentora na konzultacije i pružanje pomoći u radu putem e-pošte, kao i važnost pozitivnoga odnosa i visokih očekivanja od studenata:

„Upravo ta pozitivna vaša i taj stav motivirajući nešto je što jako motivira osobu da da bolje od sebe jer mislim da se onda ostvari dublja veza s osobom koja ti je kritički prijatelj pa opet želiš dobro napraviti ne zbog samog sebe, nego zbog te osobe.“ (osobna komunikacija, studentica Ena Šveger, 23. lipnja 2021.)

„Kada napravim određeni dio i onda se on nađe u vašim pozitivnim povratnim informacijama, onda se osjećaš ispunjeno i zadovoljno i definitivno te to motivira za rad. S druge strane, i da napraviš nešto loše i da je u korektivnim povratnim informacijama, to je i dalje na jako lijep način rečeno.“ (osobna komunikacija, studentica Katarina Mikulić, 23. lipnja 2021.)

U odnosu na ovu provedbu akcijskoga istraživanja, kao i na provedbu budućih istraživanja, studentice navode sljedeće:

„Svakako više cijenim ovaj oblik rada jer sada znam koliki trud ulazi u to, koliko vremena i koliko žrtva, vremena, u principu to je vrijeme, a opet sam svjesna i kolike promjene ovakav oblik rada može donijeti. I kada budem nekog poticala na takav rad kao pedagog, mislim da ću opet imati neke dokaze da to donosi promjene. Prvenstveno sam kroz to prošla jer sam vidjela taj proces, a i treće: znam, osjetila sam i sama na sebi, ali i vidjela sam promjene na učiteljima.“ (osobna komunikacija, studentica Ena Šveger, 23. lipnja 2021.)

Studentice su kao osnovni izazov pri provedbi ovoga istraživanja istaknule izostanak fizičkoga kontakta s praksom, odnosno nemogućnost odlaska u učionicu učiteljice čiju su nastavu pratile:

„Meni je nedostajalo da mi budemo u toj atmosferi učionice, da možemo poslije pričati s učenicima, da nam oni kažu kako je konkretno ta nastava u razlici sa onom prije, ili da možemo više razgovarati s učiteljicom, znači da vidimo kakva je nastava inače, naprimjer, kada nitko ne snima, kada su učenici u prirodnijem raspoloženju.“ (osobna komunikacija, studentica Tea Šteković, 23. lipnja 2021.)

Među problemima koje su studentice istaknule nalazi se i suradnička provedba akcijskoga istraživanja *online*: nemogućnost ravnomjerne raspodjele opsega posla i ravnopravne podjele uloga i zadataka, otežana komunikacija i negativna ovisnost o drugima. Konačno, osnovna je pretpostavka akcijskoga istraživanja emancipacija sudionika, odnosno da su svi sudionici ravnopravni i da jednako pridonose bitnim promjenama u praksi (Slunjski i Burić, 2014). Također, sudionici istraživanja trebali bi sami prepoznavati probleme kojima će se baviti u okviru istraživanja. Studentice u ovom slučaju nisu autonomno birale temu svojega istraživanja, što su i istaknule kao potencijalni problem:

„Ja bih (...) dopustila da studenti ipak imaju malo slobodniji odabir teme, naravno ako se promijeni situacija s pandemijom. Mislim da, koliko god je bilo dobro imati već postavljenu temu jer se ne moraš

toliko patiti oko organizacije i smišljanja što ćeš i kako ćeš, mislim da su novije generacije puno, imaju bogate umove, bogati su idejama, možda su malo više svjesniji što je njima smetalo, što bi trebalo dovesti do promjene pa isto tako mislim da bi oni mogli postaviti izvrsne teme kojima bi se mogli baviti, a isto tako s izmjenom generacija dolaze nove potrebe za novim promjenama.“ (osobna komunikacija, studentica Ena Šveger, 23. lipnja 2021.)

Interpretacija

Akadske godine 2020./2021. nastava se uvelike odvijala *online* zbog pandemije bolesti Covid-19. Ta izvanredna zdravstvena kriza zahtijevala je ubrzani prelazak na poučavanje na daljinu bez unaprijed razrađenoga plana kako zamijeniti kontaktnu nastavu *online* nastavom. Studenti su generacijama na kolegiju *Metodologija pedagoških istraživanja* provodili vlastita akcijska istraživanja, u kojima su sami birali probleme, odnosno teme, no zbog pandemije i ograničenja posjeta školama to je bilo onemogućeno. No kako se usporedno s nastavom iz toga kolegija odvijao i istraživački projekt SURFPRIMA, to je omogućilo povezivanje projektnih aktivnosti s nastavom. Stoga smo studentima željeli pružiti priliku za razvoj kompetencija školskoga pedagoga putem provedbe akcijskih istraživanja s učiteljima koji sudjeluju u projektu.

Na početku semestra studentima su predložene teme akcijskih istraživanja, a oni su i sami mogli predložiti neke teme s obzirom na probleme koje su prepoznali na snimkama nastave odabranih učitelja. No i to je bio ograničavajući čimbenik kojim se na neki način dokinula sloboda i kreativnost studenata u odabiru istraživačkih problema koji ih možda više zanimaju od predloženih. Također, studentima su ponuđena dva protokola za praćenje nastave, a možda bi bilo dobro i da su dobili mogućnost pronalaska i nekih drugih protokola. S druge strane, izvoditelji nastave odlučili su tematski ograničiti studentska akcijska istraživanja te ponuditi gotove protokole kako bi pojednostavnili okolnosti izvanredne provedbe kolegija *online*, no kako bi studenti svejedno stekli predviđene kompetencije.

Nadalje, s obzirom na to da je nastava ostvarena isključivo *online*, i povratne informacije studentima o njihovim radovima (komentari o nastavi, radne verzije izvještaja akcijskog istraživanja) stizale su i *online* – i sinkronim i asinkronim putem. No jasnoća i izravnost, a ponekad i pravodobnost, povratnih informacija nisu uvijek ostvareni zbog barijere koju predstavlja komunikacija na daljinu. Stoga su tijekom završnoga pregleda studentskoga izvještaja akcijskog istraživanja uočene neke nepravilnosti, primjerice to što su se studentice često pozivale na istu literaturnu jedinicu prilikom teorijskoga pojašnjavanja značajki kvalitetne nastave matematike. Također, iz izvještaja nije posve jasno kako su točno ostvarene promjene u nastavi matematike učiteljice D. M. Nije detaljno objašnjeno ni u kojoj je to mjeri bio suradnički proces, osobito jer je izostalo isticanje različitih perspektiva sudionika procesa istraživanja. Bilo bi dobro da su se „čuli“ i učenički glasovi te da su studentice donijele više autentičnih komentara učiteljice D. M. U izvještaj bi bilo dobro uključiti i mišljenja kritičkih prijatelja o promjenama u praksi. No važno je ponovno istaknuti da je istraživanje u potpunosti provedeno *online*, zbog čega studentice nisu imale izravan kontakt s učioničkom praksom učiteljice D. M. ni s njezinim učenicima. Bilo bi važno vidjeti i opise promjena koje su se dogodile u studenticama samima. S druge strane, opise osobnih promjena studentice su iznijele u intervjuu u kojemu su sudjelovale s asistenticom na kraju semestra. U intervjuu je bilo vidljivo da je u studenticama došlo do velikih promjena u razumijevanju nastave usmjerene na učenika, kao i u razumijevanju (opsega) posla kao stručnjaka zaduženoga za analizu i komentiranje nastave. Bilo bi dobro da su u izvještaju detaljnije opisani problemi na koje su studentice naišle prilikom ostvarivanja planiranih aktivnosti, kao i tijekom njihova dokumentiranja i praćenja. No opisani su konkretni problemi u nastavi, koji su se izravno ticali ciljeva istraživanja koje su postavile studentice (učenička pravovremena priprema za obrnutu učionicu).

Prema rezultatima analize intervjuja, studentice su složne u tome da je *online* provedba suradničkoga akcijskog istraživanja bila za njih pozitivno iskustvo. Iako je tako oblikovana nastava bila naš odgovor na potrebu osiguravanja kontinuiteta učenja studenata u uvjetima pandemije, u

izvanpandemijskoj stvarnosti ona ne bi bila naš izbor. No važno je reći da su osnovni ciljevi nastave, a time i akcijskoga istraživanja, ostvareni bez obzira na način njihove provedbe: studentice su prilikom analize nastave uspješno primjenjivale protokole za praćenje nastave COPUS i OZON te su podatke dobivene protokolima rabile prilikom komentiranja nastave matematike učiteljice D. M. Također, suradnički su napisale izvještaj akcijskoga istraživanja na visokoj razini kvalitete. Stoga je moguće zaključiti da je ovo suradničko akcijsko istraživanje, iako je u potpunosti provedeno *online*, pridonijelo ne samo profesionalnom razvoju učiteljice D. M. nego i razvoju stručnih, razvojnih i istraživačkih kompetencija studentica, pripremajući ih za svijet rada. To se posebno odnosi na osposobljavanje za sustavnu analizu nastave i na provedbu akcijskoga istraživanja te na pisanje znanstvenoga izvještaja. Suradničkom provedbom akcijskih istraživanja studentice su naučile kako prepoznati potrebu za promjenama, ali i kako pokrenuti proces promjena u odgojno-obrazovnoj praksi. No zanimljivo je pitanje na koji bi se način njihove kompetencije dodatno razvile da su dobile priliku istraživanje ostvariti većim dijelom uživo, a tek manjim *online*.

Zaključak

Naše istraživanje ukazuje na važnost održavanja sinkrone *online* nastave u uvjetima pandemije koja, iako je ograničena različitim komunikacijskim i materijalnim barijerama, i dalje može pridonijeti uspješnom učenju studenata. Suradnička akcijska istraživanja studenata sa studentima i studenata s visokoškolskim nastavnicima, ali i svih njih s praktičarima, iznimno su važna za unaprjeđenje odgojno-obrazovne stvarnosti jer su usmjerena na recipročno učenje subjekata istraživačkoga procesa prilikom aktivnih nastojanja izmjene postojećih praksi. Rezultati ovoga istraživanja mogu pridonijeti bazi kvalitetnih metodičkih rješenja koja će pridonijeti osposobljavanju budućih pedagoga za nošenje sa složenim zadacima koji ih očekuju na budućem poslu. Pritom je posebno važno pitanje kako pedagozi bez nastavnoga iskustva, i studenti i praktičari, mogu analizirati nastavu, osobito ako je sami ne planiraju i provode na svakodnevnoj osnovi, i tako pridonositi stručnom usavršavanju učitelja i razvoju škole. Odgovor

bi mogao biti u njihovoj inicijalnoj izobrazbi: u okviru studija pedagogije naučiti ih (1) razlikovati generičke značajke kvalitetne nastave i značajke kvalitetne nastave s obzirom na predmet koji analiziraju, (2) analizirati i komentirati nastavu uz pomoć protokola za praćenje nastave i na temelju zadane strukture komentara, (3) prepoznavati probleme u vlastitoj praksi i praksi učitelja u svojoj školi te planirati korake njihova rješavanja putem akcijskoga istraživanja i (4) napisati izvještaj o akcijskome istraživanju. Na taj način studenti pedagogije već tijekom studija mogu razvijati svoje stručne, razvojne i istraživačke kompetencije. To je osobito važno jer će oni biti ti koji će pokretati promjene na razini škole i/ili koji će poticati učitelje na pokretanje promjena u vlastitim učionicama.

Napomena: Ovaj rad financirala je Hrvatska zaklada za znanost projektom IP-2018-01-8363.

Literatura

- An, Y., Kaplan-Rakowski, R., Yang, J., Conan, J., Kinard, W. i Daugherty, L. (2021). Examining K-12 teachers' feelings, experiences, and perspectives regarding online teaching during the early stage of the COVID-19 pandemic. *Educational Technology Research and Development*, 69(5), 2589–2613. <https://doi.org/10.1007/s11423-021-10008-5>
- Avidov-Ungar, O. (2016). School-Based Professional Development as an Organizational Learning Mechanism. *International Journal of Educational Reform*, 25(1), 16–37. <https://doi.org/10.1177/105678791602500102>
- Bezinović, P., Marušić, I. i Ristić Dedić, Z. (2012). *Opažanje i unapređivanje školske nastave*. Agencija za odgoj i obrazovanje.
- Bocala, C. (2015). From Experience to Expertise. *Journal of Teacher Education*, 66(4), 349–362. <https://doi.org/10.1177/0022487115592032>
- Bognar, B. (2008). *Mogućnost ostvarivanja uloge učitelja – akcijskog istraživača posredstvom elektroničkog učenja*. Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
- Bognar, B. (2009). Ostvarivanje suštinskih promjena u odgojnoj praksi posredstvom akcijskih istraživanja. *Odgojne znanosti*, 11(2), 399–414.
- Donham, C., Barron, H. A., Alkhoury, J. S., Changaran Kumarath, M., Alejandro, W., Menke, E. i Kranzfelder, P. (2022). I will teach you here or there, I will try to teach you anywhere: perceived supports and barriers for emergency remote teaching during the COVID-19 pandemic. *International Journal of STEM Education*, 9(1). <https://doi.org/10.1186/s40594-022-00335-1>
- Filipov, M. i Bognar, B. (2020). Improving the quality of biology and mathematics teaching through action research. U S. Žižanović, S. Simel i B. Bognar (Ur.), *CARN bulletin 23 – Imagine tomorrow: Practitioner learning for the future* (str. 26–32). Manchester Metropolitan University; Collaborative Action Research Network.
- Hattie, J. (2009). *Visible Learning: A Synthesis of over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. Routledge.
- Hemmeter, M. L., Snyder, P., Kinder, K. i Artman, K. (2011). Impact of performance feedback delivered via electronic mail on preschool teachers' use of descriptive praise. *Early Childhood Research Quarterly*, 26(1), 96–109. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2010.05.004>

- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T. i Bond, A. (2020, Ožujak 27). *The Difference between Emergency Remote Teaching and Online Learning*. EDUCAUSE. <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>
- Kaplan, L. S. i Owings, W. A. (2013). *Culture Re-Boot: Reinventing School Culture to Improve Student Outcomes*. Corwin Press.
- Kosnik, C. i Beck, C. (2000). The action research process as a means of helping student teachers understand and fulfil the complex role of the teacher. *Educational Action Research*, 8(1), 115–136. <https://doi.org/10.1080/0965079000200107>
- Ledić, J., Staničić, S. i Turk, M. (2013). *Kompetencije školskih pedagoga*. Filozofski fakultet u Rijeci.
- McNiff, J. (2016). *You and Your Action Research Project* (4. izdanje). Routledge.
- Morris, M. E., Kuehn, K. S., Brown, J., Nurius, P. S., Zhang, H., Sefidgar, Y. S., Xu, X., Riskin, E. A., Dey, A. K., Consolvo, S. i Mankoff, J. C. (2021). College from home during COVID-19: A mixed-methods study of heterogeneous experiences. *PLoS ONE*, 16(6), e0251580. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0251580>
- Praetorius, A. K., Klieme, E., Herbert, B. i Pinger, P. (2018). Generic dimensions of teaching quality: the German framework of Three Basic Dimensions. *ZDM*, 50(3), 407–426. <https://doi.org/10.1007/s11858-018-0918-4>
- Radmehr, F. i Goodchild, S. (2022). Switching to Fully Online Teaching and Learning of Mathematics: The Case of Norwegian Mathematics Lecturers and University Students During the Covid-19 Pandemic, *International Journal of Research in Undergraduate Mathematics Education*, 8(4), 581–611. <https://doi.org/10.1007/s40753-021-00162-9>
- Schroeder, C. M., Scott, T. P., Tolson, H., Huang, T.-Y. i Lee, Y.-H. (2007). A meta-analysis of national research: Effects of teaching strategies on student achievement in science in the United States. *Journal of Research in Science Teaching*, 44, 1436–1460. doi:10.1002/tea.20212
- Slunjski, E. i Burić, H. (2014). *Akcijsko istraživanje i razvoj nove kulture odnosa temeljene na autonomiji i emancipaciji učitelja*. Školski vjesnik: časopis za pedagošku teoriju i praksu, 3(1–2), 149–162.
- Smith, M. K., Jones, F. H. M., Gilbert, S. L. i Wieman, C. E. (2013). The Classroom Observation Protocol for Undergraduate STEM (COPUS): A New Instrument to Characterize University STEM Classroom Practices. *CBE—Life Sciences Education*, 12(4), 618–627. <https://doi.org/10.1187/cbe.13-08-0154>
- Somekh, B. i Zeichner, K. (2009). Action Research for Educational Reform: Remodelling Action Research Theories and Practices in Local Contexts. *Educational Action Research*, 17(1), 5–21. <https://doi.org/10.1080/09650790802667402>
- Staničić, S. (2005). Kompetencijski profil školskog pedagoga. *Pedagoška istraživanja*, 2(1), 35–47.
- Staničić, S. i Resman, M. (2020). *Pedagog u vrtiću, školi i domu*. Znamen.
- Sullivan, P. Clarke, B., i Clarke, B. (2013). *Teaching with Tasks for Effective Mathematics Learning*. Springer Publishing.
- Šimić Šašić, S. (2011). Interakcija nastavnika-učenik: teorije i mjerenje. *Psihološke teme*, 20(2), 233–260.

MENTORIRANJE STUDENATA SESTRINSTVA I ODGOJITELJSKOG STUDIJA TIJEKOM PANDEMIJE BOLESTI COVID-19

Marijana Neuberger^a, Adrijana Višnjić-Jevtić^b, Martina Špoljarić^c

^a*Sveučilište Sjever, Hrvatska, mneuberger@unin.hr*

^b*Sveučilište u Zagrebu, Učiteljski fakultet, Hrvatska, adrijana.vjevtic@ufzg.hr*

^c*Sveučilište Sjever, Hrvatska, maspoljaric@unin.hr*

Sažetak

Mentorstvo se definira kao kompleksan proces između mentora (profesionalca u određenom području) i mentoriranog (studenta) tijekom inicijalnog obrazovanja, ali i poslije, tijekom profesionalnog razvoja. Osobito je važna uloga mentora u inicijalnom obrazovanju tijekom vježbovne nastave. Pandemija bolesti Covid-19 rezultirala je promjenama u organizaciji nastave te je nastava organizirana u mrežnom okruženju, na daljinu. Posljedično, mentori su trebali promijeniti način mentoriranja studenata i osmisлити način izvođenja vježbovne nastave u novonastalim uvjetima. Moguće je da je to rezultiralo promjenama u zadovoljstvu mentorskom podrškom. Provedeno je istraživanje kojem je cilj bio ispitati percepciju studenata sestrinstva i studenata odgojiteljskih studija o mentorskoj podršci za vrijeme studija, njihovo zadovoljstvo mentorskom podrškom za vrijeme pandemije bolesti Covid-19 te utvrditi postoje li razlike s obzirom na studij koji pohađaju. U istraživanju je sudjelovalo 245 studenata, od čega 163 studenata sestrinstva ($N_1=163$) i 82 studenata odgojiteljskog studija ($N_2=82$). Istraživanje je provedeno pomoću upitnika *College Student Mentoring Scale* (CSMS) (Crisp, 2009). Rezultati istraživanja pokazali su kako postoji statistički značajna razlika u percepciji mentorske podrške između studenata sestrinstva i odgojiteljskih studija. Studenti odgojiteljskog studija zadovoljniji su mentorskom podrškom tijekom pandemije Covid-19 za razliku od studenata sestrinstva. Istraživanjem je utvrđeno kako postoje razlike u procjenama studenata s obzirom na način studiranja (izvanredni i redoviti studij). Studenti redovitoga studija, za razliku od studenata izvanrednoga studija, procjenjuju kako imaju veću podršku mentora u stjecanju profesionalnih znanja i vještina, a mentori im predstavljaju bolji profesionalni model. Također procjenjuju kako su imali veću podršku mentora za trajanja pandemije bolesti Covid-19. Dobiveni rezultati ukazuju na potrebu obrazovanja mentora – putem inicijalnog obrazovanja, ali i putem programa cjeloživotnog učenja. Osiguravanje podrške mentorima može se tumačiti kao nužnost za osiguravanje kvalitete obrazovanja pripadnika profesija koji u svojem obrazovanju imaju vježbovnu nastavu i samim time ovise o mentorskoj podršci.

Ključne riječi: mentori; mentorirani; mentorska podrška; profesionalni model; vježbovna nastava

Uvod

Inicijalno obrazovanje studenata sestristva i odgojiteljskog studija pretpostavlja vježbovnu nastavu. Vježbovna nastava odvija se u ustanovama koje će (moguće) biti buduća radna mjesta studenata, a koje su vježbaonice/praktikumima ustanova na kojima se obrazovanje odvija. Vježbovna nastava takav je oblik nastave u kojem je studentima potrebno osigurati podršku mentora (Payler i Georgeson, 2013). Gasper (2020) definira mentora kao iskusnijeg stručnjaka koji podupire manje iskusnu osobu u stjecanju profesionalnih kompetencija. Bleach (2020) mentorstvo vidi kao podršku koji vodi profesionalnom rastu i razvoju, a definira ga kao odnos povjerenja, empatije, poštovanja i povjerljivosti. Unatoč razlici u iskustvu, mentorstvo ne smije biti hijerarhijski odnos u kojem mentor ima veću moć. S profesionalnog aspekta riječ je o odnosu međusobnog poštovanja u kojem su mentor i mentorirani ravnopravni.

S obzirom na važnost uloge, mentori moraju imati razvijene vještine koje pomažu u mentoriranju (Gasper, 2020). Crisp (2009) mentorsku ulogu vidi kao različite oblike podrške: psihološku i emocionalnu, podršku profesionalnom razvoju te razvoju profesionalnih kompetencija. Kako bi mentori ostvarili profesionalan odnos s mentoriranima, ključna je otvorena komunikacija i aktivno slušanje. Gasper (2020) također naglašava važnost aktivnog slušanja, no ističe i vještine (samo)refleksije (procjena razine samopouzdanja mentoriranoga, propitivanja i davanja prostora za razmišljanje). Jednako tako, od mentora se očekuje teorijsko znanje, praktične vještine te sposobnost prenošenja znanja i vještina mentoriranima.

S obzirom na to da vježbovna nastava služi, prije svega, razvoju profesionalnih i stručnih kompetencija, u toj su nastavi bitna upravo znanja i vještine mentora (Al-Hamdani i sur., 2010). Uz razvoj i usavršavanje profesionalnih vještina, studenti na vježbovnoj nastavi započinju svoj profesionalni razvoj i istraživanje prakse, pri čemu su im mentori model i

podrška (Eller i sur., 2014; Rylance i sur., 2017). Mentorovo iskustvo pridonosi povezivanju teorijskih znanja i prakse. Unatoč neospornoj važnosti podrške mentora u usvajanju profesionalnih kompetencija, istraživanja pokazuju kako su studentska očekivanja od mentora usmjerena na njihov međusobni odnos (Visnjic Jevtic i Rogulj, 2022). Studenti žele da ih mentori vrednuju kao osobe, da ulažu svoje vrijeme u rad s njima te da su im dostupni tijekom vježbovne nastave (MacLeod, 2007).

Unatoč mentorskim kvalitetama, postoje prepreke u mentorskom procesu. To su ograničenost vremena, opterećenost obvezama, slaba produktivnost, nedostatak podrške te sagorijevanje na poslu (Setati i Nkosi, 2017). Tijekom 2020. kao jedna od prepreka u mentorskom procesu javila se pandemija bolesti Covid-19.

Ovaj rad bavi se definiranjem mentorskih uloga i zadataka s naglaskom na obrazovanje i vježbovnu nastavu tijekom pandemije bolesti Covid-19. U radu se uspoređuju odnosi u dvjema profesijama – sestrinstvu i odgojiteljstvu. Obrazovanje obiju profesija u velikoj mjeri odvija se putem vježbovne nastave. Cilj istraživanja predstavljenog u ovom radu bio je ispitati percepciju studenata sestrinstva i studenata odgojiteljskih studija o mentorskoj podršci za vrijeme pandemije bolesti Covid-19 te utvrditi postoje li razlike u procjenama ovisno o vrsti studija.

Studiranje za vrijeme pandemije bolesti Covid-19

Pandemija bolesti Covid-19 utjecala je na cjelokupni obrazovni sustav, pa tako i na poučavanje studenata. Uz to rezultirala je promjenama životnih navika te osjećajem straha, ne samo u odnosu na mogućnosti nastavka obrazovanja, već i u svakodnevnim životnim situacijama. Kao rezultat brzog širenja pandemije i opasnosti po život, u skladu s politikama za borbu protiv pandemije odgojno-obrazovne ustanove na svim razinama zatvorene su u 191 zemlji, a više od 220 milijuna studenata bilo je pogođeno posljedicama pandemije (Farnell i sur., 2021). Prelazak na *online* nastavu stavlja nove i drugačije zahtjeve pred studente. Uz nužnost posjedovanja tehničke opreme i mrežne veze, važne su i IKT kompetencije sudionika. Banić i Andevski

(2019) ističu važnost kritičkog propitivanja ponuđenih (dostupnih) sadržaja kao važan dio IKT kompetencije. U nastavi odgovornost moraju preuzeti nastavnici nudeći atraktivne materijale koji potiču studenta na učenje, pri čemu je odgovornost i inicijativa za učenje studentova. Za sudjelovanje u *online* nastavi važna je stoga samoorganiziranost studenata (Bulić i Kostović Vranješ, 2019).

Prijelaz na *online* nastavu donio je teškoće u organiziranju kontaktnih oblika nastave, osobito vježbovne nastave. Mentori su problematizirali mogućnost *online* vježbovne nastave smatrajući kako takav oblik nastave ne pridonosi stjecanju potrebnih vještina. Bezjak i suradnici (2020) navode kako i nastavnici i studenti procjenjuju provedbu vježbovne nastave lošijom od nastave prije izolacije. Istodobno, dio mentora pronalazi prednosti *online* nastave. Unatoč mogućim prednostima *online* nastave, studenti odgojiteljskog studija ipak vide prednosti nastave uživo (Visković, 2021). S obzirom na ciljeve vježbovne nastave – stjecanje kompetencija u neposrednom radu s pacijentima i djecom, razumljivo je da *online* vježbovna nastava ima nedostatke. Ključni je nedostatak izostanak praktičnog rada. Stoga je upitan način poučavanja i motiviranja studenata tijekom pandemije bolesti Covid-19. Sama situacija pandemije predstavljala je izazov, stoga je promjena načina poučavanja rezultirala dodatnim stresom (Višnjić Jevtić i sur., 2021). Mentori su trebali uložiti dodatne napore kako bi zainteresirali studente za učenje. Barron i suradnici (2021) ističu da su mnogi mentori imali velike poteškoće prilikom poučavanja studenata za vrijeme pandemije jer najveći dio njih nije bio spreman za *online* nastavu, a uz to su bili preplašeni i izmoreni. Studenti su se za vrijeme nastave osjećali uplašeno, stoga im je trebala podrška (Salim, 2021). Dakle, pandemija bolesti Covid-19 stavila je u fokus potrebu podrške mentorima i studentima sa svrhom unaprjeđenja mentorskih odnosa (Barron i sur., 2021).

Medicinske sestre i tehničari bili su svakodnevno u kontaktu s oboljelima od bolesti Covid-19. Moguće je pretpostaviti kako je to rezultiralo visokom razinom stresa i fizičkog opterećenja. Mentori su stoga od početka nastave davali podršku studentima i pokazivali im vlastitim primjerom kako

se nositi sa stresom i fizičkim opterećenjem u izazovnim situacijama. Pojedina istraživanja (primjerice Ulenaers i sur., 2021) ističu studentsko nezadovoljstvo jer su tijekom pandemije bile limitirane informacije i sudjelovanje na sastancima. Istodobno ta je situacija rezultirala većom socijalnom kohezijom mentora i mentoriranih. Studenti vježbovnu nastavu u situaciji pandemije opisuju kao zahtjevnu, prebrzu i kaotičnu. Druga istraživanja pokazuju kako studenti procjenjuju značajnim doprinos pandemije bolesti Covid-19 osobnom i profesionalnom razvoju (Martin-Delgado i sur., 2021).

Pandemija bolesti Covid-19 utjecala je i na vježbovnu nastavu studenata odgojiteljskog studija. Neki studenti vježbovnu nastavu imali su putem mrežnih platformi, što je zahtijevalo nove vještine studenata u primijeni različitih *online* alata (Kim, 2020). Premda takav vid nastave ne odgovara stvarnoj praksi odgojitelja, ipak je pridonio razvoju nekih praktičnih vještina studenata odgojiteljskog studija. Erdogan i suradnici (2022) pretpostavljaju i buduće krizne situacije, stoga naglašavaju kako je moguće vježbovnu nastavu licem u lice zamijeniti mrežnim platformama te ističu važnost razvoja e-mentorstva.

Metodologija

Polazeći od specifičnosti održavanja vježbovne nastave i mentoriranja studenata tijekom svibnja i lipnja 2021. provedeno je istraživanje s ciljem utvrđivanja percepcije studenata sestinstva i studenata odgojiteljskih studija o mentorskoj podršci te njihovo zadovoljstvo mentorskom podrškom za vrijeme pandemije bolesti Covid-19. Istraživanjem se nastojalo utvrditi postoje li statistički značajne razlike u percepciji različitih aspekata mentorske podrške za vrijeme pandemije bolesti Covid-19 ovisno o studiju (sestinstvo i odgojiteljski studij) te vrsti studija (redoviti ili izvanredan).

U istraživanju je sudjelovalo 245 studenata sestinstva i studenata odgojiteljskog studija (Tablica 1). Od toga je bilo 163 (66.5%) studenata sestinstva i 82 (33.5%) studenta odgojiteljskog studija. Prosječna dob ispitanika bila je 25 godina u rasponu od 19 do 50 godina.

Tablica 1.*Uzorak ispitanika*

| <i>Studij</i> | | <i>Studenti sestrinstva</i> (N=163) | <i>Studenti OS</i> (N=82) |
|--------------------------|---------------------------------------|--|------------------------------|
| <i>Spol</i> | M | 25 (15.3%) | 0 (0%) |
| | Ž | 138 (84.7%) | 82 (100%) |
| <i>Godina studija</i> | 1. godina preddiplomskog studija | 46 (28.2%) | 19 (23.2%) |
| | 2. godina preddiplomskog studija | 23 (14.1%) | 13 (15.9%) |
| | 3. godina preddiplomskog studija | 29 (17.8%) | 44 (53.7%) |
| | 1. godina diplomskog studija | 22 (13.5%) | 3 (3.6%) |
| | 1. godina diplomskog studija | 43 (26.4%) | 3 (3.6%) |
| <i>Studentski status</i> | Izvanredni | 102 (62.6%) | 15 (18.3%) |
| | Redoviti | 61 (37.4%) | 67 (81.7%) |
| <i>Radni status</i> | Rad u struci i studij | 88 (54%) | 9 (11%) |
| | Studij i povremeni studentski poslovi | 35 (21.5%) | 45 (54.9%) |
| | Samo studij | 40 (24.5%) | 28 (34.1%) |

Upitnik je sudionicima istraživanja podijeljen preko društvenih mreža u grupama studenata sestrinstva i odgojiteljskih studija. Sudionici su upoznati sa svrhom istraživanja i zajamčena im je anonimnost. Ujedno su bili svjesni mogućnosti odustajanja od sudjelovanja. Istraživanje je provedeno u skladu s Etičkim kodeksom Sveučilišta u Zagrebu i odobrilo ga je Etičko povjerenstvo Učiteljskog fakulteta.

Za potrebe istraživanja korišten je anketni upitnik *College Student Mentoring Scale (CSMS)* (Crisp, 2009). Upitnik se sastojao od 3 dijela. Prvi dio upitnika odnosio se na socio-demografske karakteristike sudionika istraživanja (spol, dob, smjer i vrstu studija, godinu studija te trenutni radni status) i procjenu kvalitete vježbovne nastave u odnosu na nastavu prije pandemije. Drugi dio upitnika sastojao se od 4 ljestvice: *Psihološka i emocionalna podrška studentima* (8 čestica), *Podrška profesionalnom razvoju studenata* (6 čestica), *Podrška stjecanju profesionalnih znanja i vještina* (8 čestica) i *Profesionalni model* (7 čestica). Treći dio upitnika činila je ljestvica *Mentorska podrška u uvjetima pandemije bolesti Covid-19* (11 čestica). Sudionici su ocjenjivali stupanj slaganja s tvrdnjama na ljestvici Likerova tipa od pet

stupnjeva, pri čemu broj 1 označava potpuno neslaganje s tvrdnjom, a broj 5 označava potpuno slaganje. Broj 3 označava neutralan stav sudionika istraživanja u odnosu na iznesene tvrdnje.

Pouzdanost instrumenta određena je Cronbachovim alfa koeficijentom i iznosila je .98 ($\alpha = .98$) za cijeli instrument. Pouzdanost za pojedine ljestvice iznosila je .91 ($\alpha = .91$) za ljestvicu *Psihološka i emocionalna podrška studentima*, za ljestvicu *Podrška profesionalnom razvoju studenata* .90 ($\alpha = .90$), za ljestvicu *Podrška stjecanju profesionalnih znanja i vještina* iznosila je .88 ($\alpha = .88$), te za ljestvicu za *Profesionalni model* .85 ($\alpha = .85$). Pouzdanost ljestvica u validaciji originalnog instrumenta (Crisp, 2009) kretala se od .845 za ljestvicu *Profesionalni model* do .913 za ljestvicu *Psihološka i emocionalna podrška studentima*. Pouzdanost ljestvice *Mentorska podrška u uvjetima pandemije bolesti Covid-19* iznosila je .95 ($\alpha = .95$).

Rezultati istraživanja

Većina sudionika, njih 106 (43.3%), odgovorila je da se nastava donekle razlikovala, odnosno održavala se u smanjenom opsegu. Manji broj sudionika, njih 52 (21.2%), odgovorio je da se razlikovala u odnosu na prije pandemije u smislu da se održavala na prilagođeni način (konzultativno bez izravnog doticaja s pacijentima/djecom), dok je 33 (13.5%) sudionika odgovorilo da je vježbovna nastava održavana istom dinamikom kao i prije. U istraživanju je 29 (11.8%) sudionika odgovorilo da takva nastava nije održavana, dok je najmanji broj sudionika, njih 25 (10.2%), odgovorio da se u potpunosti razlikovala, odnosno da je promijenjen način vježbovne nastave, da je održavana na fakultetu, a ne u ustanovama u kojima se inače odvija.

Kako bi se utvrdilo postoje li razlike u percepciji mentorske podrške općenito i mentorske podrške za vrijeme pandemije bolesti Covid-19 između studenata sestinstva i odgojiteljskih studija te između redovitih i izvanrednih studenata, korišten je t-test.

Tablica 2.

Razlika u percepciji aspekata mentorske podrške između studenata sestrinstva i odgojiteljskih studija

| <i>Aspekti mentorske podrške</i> | <i>Studij</i> | <i>M</i> | <i>SD</i> | <i>t</i> | <i>p</i> |
|--|----------------------|----------|-----------|----------|----------|
| <i>Psihološka i emocionalna podrška studentima</i> | Sestrinstvo | 3.63 | 1.03 | -3.38 | 0.00** |
| | Odgojiteljski studij | 4.07 | 0.84 | | |
| <i>Podrška profesionalnom razvoju studenata</i> | Sestrinstvo | 3.43 | 1.13 | -0.75 | 0.45 |
| | Odgojiteljski studij | 3.55 | 1.06 | | |
| <i>Podrška stjecanju profesionalnih znanja i vještina</i> | Sestrinstvo | 3.74 | 1.06 | -2.87 | 0.01** |
| | Odgojiteljski studij | 4.13 | 0.92 | | |
| <i>Profesionalni model</i> | Sestrinstvo | 3.68 | 1.09 | -2.99 | 0.00** |
| | Odgojiteljski studij | 4.10 | 0.87 | | |
| <i>Mentorska podrška u uvjetima pandemije bolesti Covid-19</i> | Sestrinstvo | 3.51 | 0.99 | -3.30 | 0.00** |
| | Odgojiteljski studij | 3.93 | 0.88 | | |

** $p < 0.01$

Utvrđena je statistički značajna razlika (Tablica 2) u percepciji studenata sestrinstva i odgojiteljskih studija za sve oblike mentorske podrške osim za ljestvicu *Podrška profesionalnom razvoju studenata*. Studenti sestrinstva i odgojiteljskih studija jednako procjenjuju mentorovu podršku profesionalnom razvoju. S druge strane, studenti odgojiteljskih studija procjenjuju da imaju veću psihološku i emocionalnu podršku mentora, veću podršku u stjecanju profesionalnih znanja i vještina, bolji profesionalni model kod mentora te da su imali veću podršku mentora za trajanja pandemije.

S obzirom na oblik studiranja (izvanredni/redoviti studij) nije utvrđena statistički značajna razlika u percepciji studenata o psihološkoj i emocionalnoj podršci mentora te podršci profesionalnom razvoju studenata

(Tablica 3). Statistički značajna razlika utvrđena je za ljestvice *Podrška stjecanju profesionalnih znanja i vještina* ($t=2.38$, $p=.02$), *Profesionalni model* ($T=3.27$, $p=.00$) te *Mentorska podrška u uvjetima pandemije bolesti Covid-19* ($t=3.23$, $p=.00$), pri čemu studenti redovitog studija u odnosu na studente izvanrednih studija bolje procjenjuju podršku mentora u stjecanju profesionalnih znanja i vještina, bolji profesionalni model kod mentora te da su imali veću podršku mentora za vrijeme pandemije.

Tablica 3.

Razlika u percepciji aspekata mentorske podrške s obzirom na način studiranja

| Aspekti mentorske podrške | Vrsta studija | M | SD | t | p |
|--|----------------------|----------|-----------|----------|----------|
| <i>Psihološka i emocionalna podrška studentima</i> | Redoviti | 3.87 | 0.81 | 1.59 | 0.11 |
| | Izvanredni | 3.67 | 1.15 | | |
| <i>Podrška profesionalnom razvoju studenata</i> | Redoviti | 3.47 | 0.99 | -0.01 | 0.99 |
| | Izvanredni | 3.47 | 1.23 | | |
| <i>Podrška stjecanju profesionalnih znanja i vještina</i> | Redoviti | 4.02 | 0.82 | 2.38 | 0.02** |
| | Izvanredni | 3.70 | 1.20 | | |
| <i>Profesionalni model</i> | Redoviti | 4.03 | 0.82 | 3.27 | 0.00** |
| | Izvanredni | 3.60 | 1.20 | | |
| <i>Mentorska podrška u uvjetima pandemije bolesti Covid-19</i> | Redoviti | 3.84 | 0.83 | 3.23 | 0.00** |
| | Izvanredni | 3.44 | 1.08 | | |

Rasprava

Sukladno rezultatima istraživanja vidljivo je da studenti sestrinstva i odgojiteljskog studija jednako procjenjuju mentorovu podršku njihovu profesionalnom razvoju. Abdlhamid i suradnici (2021) navode da mentori stimuliraju i ohrabruju studente kako bi unatoč situaciji koju je izazvala pandemija nastavili ispunjavati svoje ciljeve. Gasper (2020) ističe da mentorstvo u stresnim profesijama, koje uključuje i sestrinstvo i

odgojiteljstvo, pretpostavlja osiguravanje zaštite kako bi se studenti mogli suočiti sa svojim profesionalnim dilemama i dobiti prostor za objektivniji pogled na situaciju. S obzirom na kriznu situaciju u kojoj su se našli studenti obaju studija, moguće je zaključiti da je podrška mentora bila potrebija nego prije pandemije.

Rezultati istraživanja pokazali su kako studenti obaju studija imaju emocionalnu podršku svojih mentora. S obzirom na istraživanja (primjerice Fitzgerald i Konrad, 2021) koja pokazuju kako je kod studenata prisutan osjećaj straha, važno je da mentori pružaju emocionalnu podršku mentoriranom za vrijeme pandemije. Neovisno o (potencijalno) kriznim situacijama, ranije provedena istraživanja (Koth i Lane, 2021; Minkos i sur., 2020; Mohamed i Antoni, 2016) navode važnost pružanja emocionalne podrške mentoriranom za vrijeme vježbovne nastave. Studenti odgojiteljskog studija naveli su kako imaju psihološku i emocionalnu podršku mentora. Studenti odgojiteljskog studija imali su bolju podršku mentora i za trajanja pandemije od studenata sestinstva. Osim emocionalne podrške, za vrijeme pandemije Covid-19 potrebno je ohrabrivati studente kako bi se lakše nosili s novonastalom situacijom (Koth i Lane, 2021). Mohamed i Antoni (2016) naglašava važnost cjelovitog pristupa u pružanju podrške svojim budućim kolegama (studentima). Novonastala situacija utjecala je na osjećaj dobrobiti i sigurnosti i studenata i mentora. Moguće je da je to rezultiralo procjenama koje odražavaju dijelom poželjne stavove prema emocionalnoj podršci tijekom pandemije bolesti Covid-19. Emocionalna podrška mentora utječe na motivaciju i otvorenost studenata za učenje, stoga je jednako važna neovisno o tome postoji li krizna situacija ili ne. Moguće je da se tijekom kriznih situacija mijenjaju odnosi i način komunikacije, što ne treba nužno utjecati na percepciju podrške mentora. S obzirom na globalne događaje opravdano je pretpostaviti da će se u budućnosti događati nove krizne situacije, stoga je potrebno osmisliti nove načine mentoriranja. Jedan od tih oblika može biti e-mentoriranje (Erdogan i sur., 2022). Hobson i suradnici (2012) navode kako mentori trebaju pomoći studentima u pronalasku novih, inovativnih rješenja. Moguće je da bi upravo e-mentorstvo bilo jedno od rješenja koja mogu potaknuti studente da i sami osmisle nove metode podrške.

Neka od tih rješenja uključuju podršku u profesionalnom razvoju (Spouse, 1996). Traženje rješenja pretpostavlja osobni i profesionalni razvoj. Mentori koji su spremni biti model u svim segmentima profesionalnog djelovanja trebaju biti spremni ulagati svoje vrijeme u studenta i pružati mu pogodnosti za napredak u struci (Eller i sur., 2014). Vježbovna nastava i odnos mentora sa studentom bitno utječu na rast studentova znanja (Eby i sur., 2008). Zbog toga je bitno da mentor na vježbovnoj nastavi uspostavi kvalitetan odnos sa studentom jer će jedino tako uspjeti stimulirati studenta na daljnje educiranje. Neuspjeli odnosi loši su za mentora i studenta.

Redoviti i izvanredni studenti, prema rezultatima istraživanja, jednako su procijenili psihološku i emocionalnu podršku mentora te podršku profesionalnom razvoju. Međutim u studiji Peltz i Raymond (2016) ističe se kako su se izvanredni studenti češće sastajali s mentorom nego redoviti studenti. S obzirom na nemogućnost održavanja nastave uživo, upitno je koliko su kontakata uspjeli ostvariti studenti izvanrednih studija sa svojim mentorom. Studenti sestrinstva većinom rade u zdravstvenim ustanovama koje su tijekom pandemije radile u iznimno zahtjevnim uvjetima. To se odrazilo na njihovo pohađanje nastave, uključivši i vježbovnu nastavu. S druge strane, moguće je da su u situaciji zatvorenosti mogli vrijeme koje bi proveli u putovanju na nastavu iskoristiti kao vrijeme za konzultacije s mentorima putem različitih platformi.

Razlike koje su se pokazale u procjenama studenata odgojiteljskog studija i studija sestrinstva moguće proizlaze iz različitih radnih obveza tijekom pandemije (smanjen rad ustanova ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja te povećan opseg rada zdravstvenih djelatnika). Moguće je da je organizacija rada u uvjetima pandemije podjednako utjecala i na mentore i na studente, što se odrazilo na razlike u procjenama.

Ograničenje u ovome istraživanju predstavlja veličina uzorka. Sudionici su se uključivali u istraživanje prema vlastitom odabiru, stoga je moguće pretpostaviti da je riječ o visoko motiviranim sudionicima te da su rezultati mogli biti drugačiji da je bila uključena cijela populacija mentora i studenata na objema visokoškolskim ustanovama. Istraživanje daje ograničen

uvid u razumijevanje mentorstva od strane sudionika, i to zbog kvantitativne metodologije korištene u istraživanju. S obzirom na kriznu situaciju u kojoj se istraživanje provodilo moguće je da bi kvalitativna istraživačka paradigma pridonijela preciznijem uvidu u problematiku.

Zaključak

Mentorstvo se definira kao kompleksan proces u kojem sudjeluju mentor i student za vrijeme obrazovanja studenata. Studenti tijekom procesa mentoriranja očekuju od mentora da im osigura sigurnu okolinu, pridonese razvoju studentskih stručnih i profesionalnih kompetencija, potiče ih na profesionalni rast i razvoj, posvećuje im dovoljno vremena i bude dostupan studentima tijekom vježbovne nastave. Od mentora se tijekom procesa mentoriranja očekuju mentorske kompetencije kako bi se mentorska podrška odvijala na obostrano zadovoljstvo.

Na temelju provedenog istraživanja, može se zaključiti da studenti sestrinstva i odgojiteljskog studija jednako procjenjuju podršku mentora njihovu profesionalnom razvoju. Ti rezultati istraživanja pokazuju da mentori veliku pozornost posvećuju poticanju studenata na postizanje akademskih ciljeva, što se može potvrditi triangulacijom rezultata s ranije provedenim studijama. Mnoga istraživanja iz područja sestrinstva ukazuju na važnost pružanja mentorove psihološke i emocionalne podrške studentima. Međutim, prema dobivenim rezultatima istraživanja, vidljivo je kako su upravo studenti odgojiteljskog studija procijenili da imaju veću psihološku i emocionalnu podršku mentora. Dobiveni rezultati ukazuju na to da studenti odgojiteljskog studija imaju veću podršku u stjecanju profesionalnih znanja i vještina, bolji profesionalni model kod mentora te da su imali veću podršku mentora za vrijeme trajanja pandemije bolesti Covid-19. Studenti odgojiteljskog studija zadovoljniji su mentorovom podrškom tijekom pandemije bolesti Covid-19 za razliku od studenata sestrinstva. Vidljiva je razlika u percepciji mentorske podrške između redovitih i izvanrednih studenata. Redoviti i izvanredni studenti jednako procjenjuju psihološku i emocionalnu podršku mentora te podršku profesionalnom razvoju. Takvi rezultati istraživanja bili su očekivani

zbog toga što bi mentori trebali jednako pružiti psihološku i emocionalnu podršku studentima bez obzira na studentski status. Međutim, pandemija bolesti Covid-19 bitno je utjecala na mentore i studente, pa su tako redoviti studenti u istraživanju bolje procijenili podršku mentora u stjecanju profesionalnih znanja i vještina, bolji profesionalni model kod mentora te da su imali veću podršku mentora za vrijeme trajanja pandemije od izvanrednih studenata.

Rezultati ovoga istraživanja upućuju na potrebu sustavnog vrednovanja mentorstva i osmišljavanja programa za jačanje mentorskih kompetencija putem inicijalnog obrazovanja ili stručnog usavršavanja. Formalno obrazovanje medicinskih sestara i odgojitelja usmjereno je na vježbovnu nastavu. Iako mentore treba birati među najkompetentnijim pripadnicima profesije, kompetentnost u njihovim profesionalnim zadacima ne rezultira automatski kompetencijom vođenja, usmjeravanja i podrške studentima. Moguće je da je kriza izazvana pandemijom bolesti Covid-19 tek prva u nizu većih kriza u suvremenom svijetu. Potrebno je stoga promišljati o metodama i modelima vježbovne nastave na daljinu. Prilagodba vježbovne nastave osobito je važna za studente onih studija na kojima je stjecanje praktičnih vještina profesionalni imperativ – kao što su to studij sestrinstva i odgojiteljski studij. Uz prilagođenu organizaciju vježbovne nastave potrebno je osigurati podršku mentorima tijekom kriznih situacija kako bi oni mogli biti podrška studentima.

Literatura

- Abdelhamid, K., El Hawary, H., Gorgy, A. i Alexander, N. (2021). Mentorship Resuscitation During the COVID-19 Pandemic. *AEM Education and Training*, 5(1), 132–134. <https://doi.org/10.1002/aet2.10538>
- Al-Hamdan, Z., Fowler, J., Bawadi, H., Norrie, P., Summers, L. i Dowset, D. (2014). Student Nurses' Perceptions of a Good Mentor: A Questionnaire Survey of Student Nurses in the UK, USA and Jordan. *International Journal of Humanities and Social Science*, 4(3), 248–256.
- Banić, B. i Anđevski, M. (2019). Informacione tehnologije iz diskursa umreženog društva i društva znanja. *Sinteza 2019 – International Scientific Conference on Information Technology and Data Related Research*. <https://doi.org/10.15308/Sinteza-2019-410-417>
- Barron, M., Cobo, C., Munoz-Najar, A. i Ciarrusta, I. S. (2021). *The changing role of teachers and technologies amidst the COVID 19 pandemic: key findings from a cross-country study*. World Bank Blogs.
- Bezjak, S., Đorđević, M. i Plužarić, Ž. (2020). *Izazovi u visokom obrazovanju za vrijeme pandemije bolesti COVID-19 i socijalne izolacije: iskustva i potrebe studenata i djelatnika visokih učilišta*. Agencija za znanost i visoko obrazovanje.

- Bleach, J. (2020). Mentoring and Coaching and Their Relationship to Management and Leadership in Early Education. U M. Gasper, M. i R. Walker (Ur.), *Mentoring and Coaching in Early Childhood Education* (str. 27 – 36). Bloomsbury Academic.
- Bulić, M. i Kostović Vranješ, V. (2019). The impact of e-learning on student selfresponsibility in doing their homework. *Školski vjesnik: časopis za pedagogijsku teoriju i praksu*, 68(1), 127–140.
- Clarke, A., Triggs, V. i Nielsen, W. (2014). Cooperating teacher participation in teacher education: A review of the literature. *Review of Educational Research*, 84(2), 163–202. <https://doi.org/10.3102/0034654313499618>
- Crisp, G. (2009). Conceptualization and initial validation of the College Student Mentoring Scale (CSMS). *Journal of College Student Development*, 50(2), 177–194. <https://doi.org/10.1353/csd.0.0061>
- Eby, L. T., Allen, T. D., Evans, S. C., Ng, T. i DuBois, D. L. (2008). Does mentoring matter? A multidisciplinary meta-analysis comparing mentored and non-mentored individuals. *Journal of vocational behavior*, 72(2), 254–267. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2007.04.005>
- Eller, L. S., Lev, E. L. i Feurer, A. (2014). Key components of an effective mentoring relationship: A qualitative study. *Nurse education today*, 34(5), 815–820. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2013.07.020>.
- Erdoğan, S., Haktanır, G., Kuru, N., Parpucu, N. i Tüylü, D. K. (2022). The effect of the e-mentoring-based education program on professional development of preschool teachers. *Education and Information Technologies*, 27(1), 1023–1053. <https://doi.org/10.1007/s10639-021-10623-y>
- Farnell, T., Skledar Matijević, A. i Šćukanec Schmidt, N. (2021). *The Impact of COVID-19 on Higher Education: A Review of Emerging Evidence. Analytical Report*. Europska komisija.
- Fitzgerald, A. i Konrad, S. (2021). Transition in learning during COVID-19: Student nurse anxiety, stress, and resource support. *Nursing Forum*, 56(2), 298–304. <https://doi.org/10.1111/nuf.12547>
- Gasper, M. (2020). Theory of Mentoring and Coaching in Early Childhood. U M. Gasper i R. Walker (Ur.), *Mentoring and Coaching in Early Childhood Education* (str. 7–16). Bloomsbury Academic.
- Hobson, L. D., Harris, D., Buckner-Manley, K. i Smith, P. (2012). The importance of mentoring novice and pre-service teachers: Findings from a HBCU student teaching program. *Educational Foundations*, 26, 67–80.
- Kim, J. (2020). Learning and teaching online during Covid-19: Experiences of student teachers in an early childhood education practicum. *International Journal of Early Childhood*, 52(2), 145–158. <https://doi.org/10.1007/s13158-020-00272-6>
- Koth, Z. i Lane, A. K. (2021). Adjusting Expectations: The Impact of 2020 Campus Closures on Advisors' Approaches to Graduate Student Mentorship. *Journal of microbiology & biology education*, 22(1), ev22i1–2475. <https://doi.org/10.1128/jmbe.v22i1.2475>
- MacLeod, S. (2007). The challenge of providing mentorship in primary care. *Postgraduate medical journal*, 83(979), 317–319. <https://doi.org/10.1136/pgmj.2006.054155>
- Martin-Delgado, L., Goni-Fuste, B., Alfonso-Arias, C., De Juan, M., Wennberg, L., Rodríguez, E., Fuster, P., Monforte-Royo, C. i Martin-Ferreres, M. L. (2021). Nursing students on the frontline: Impact and personal and professional gains of joining the health care workforce during the COVID-19 pandemic in Spain. *Journal of Professional Nursing*, 37(3), 588–597. <https://doi.org/10.1016/j.profnurs.2021.02.008>
- Minkos, M. L. i Gelbar, N. W. (2021). Considerations for educators in supporting student learning in the midst of COVID-19. *Psychology in the Schools*, 58(2), 416–426. <https://doi.org/10.1002/pits.22454>.
- Mohamed, A. i Antoni, E. (2016). The essential role of mentors in medical institutions. *Advances in Medical Education and Practice*, 7, 671–672. <https://doi.org/10.2147/AMEP.S123481>
- Neuberg, M., Lukšič, M., Canjuga, I. i Železnik, D. (2018). Važnost mentorskog rada u obrazovanju prvostupnica sestrinstva. U D. Železnik (Ur.), *Prijenos znanj in izkušenj med kliničkim okoljem in znanostjo na področju zdravstvenih in socialnih ved* (str. 122 – 133). Visoka škola za zdravstvene vede Slovenj Gradec.
- Payler, J. i Georgeson, J. (2013). Multiagency working in the early years: confidence, competence, and context. *Early years*, 33(4), 380–397. <https://doi.org/10.1080/09575146.2013.841130>

- Peltz, C. M. i Raymond, D. M. (2016). Effects of associate degree nursing students' characteristics on perceptions and experiences of mentoring. *Journal of Nursing Education*, 55(5), 258–265.
- Rylance, R., Barrett, J., Sixsmith, P. i Ward, D. (2017). Student nurse mentoring: an evaluative study of the mentor's perspective. *British Journal of Nursing*, 26(7), 405–409. <https://doi.org/10.12968/bjon.2017.26.7.405>
- Salim, S. (2021). The Stress of the COVID-19 Pandemic: Beyond the Data. *Current Neuropharmacology*, 19(8), 1161–1163. <https://doi.org/10.2174/1570159X19666210311103136>
- Setati, C. M., i Nkosi, Z. Z. (2017). The perceptions of professional nurses on student mentorship in clinical areas: A study in Polokwane municipality hospitals, Limpopo province. *Health SA Gesondheid*, 22, 130–137. <https://doi.org/10.1016/j.hsag.2017.01.008>
- Shahsavari, H., Yekta, Z. P., Houser, M. L. i Ghiyasvandian, S. (2013). Perceived clinical constraints in the nurse student–instructor interactions: A qualitative study. *Nurse Education in Practice*, 13(6), 546–552. <https://doi.org/10.1016/j.nepr.2013.05.006>
- Spouse, F. (1996). The effective mentor: a model for student-centred learning. *Nursing Times*, 92(13), 32–35.
- Ulenaers, D., Grosemans, J., Schrooten, W. i Bergs, J. (2021). Clinical placement experience of nursing students during the COVID-19 pandemic: A cross-sectional study. *Nurse education today*, 99, 104746. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2021.104746>
- Visković, I. (2021) “Miss having in-person classes” – University studying during the COVID-19 pandemic. *Obrazovanje i nauka*, 23(8), 61–83. <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2021-8-61-83>
- Visnjic Jevtic, A. i Rogulj, E. (2022). “Should we get support or just guidelines?” (self) assessment on mentoring of early childhood education students. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*. (on line first). <https://doi.org/10.1108/IJMCE-03-2021-0048>
- Višnjić-Jevtić, A., Varga Nagy, A., Ozturk, G., Şahin-Sak, İkbāl T., Paz-Albo, J., Toran, M. i Sánchez-Pérez, N. (2021). Policies and practices of early childhood education and care during the COVID-19 pandemic: Perspectives from five countries. *Journal of Childhood, Education & Society*, 2(2), 200–216. <https://doi.org/10.3729%717638X.202122114>



3

Kako možemo osnažiti
odgojno-obrazovne radnike
u vremenima promjena i
kriznih situacija?

3. Kako možemo osnažiti odgojno-obrazovne radnike u vremenima promjena i kriznih situacija?

Treći dio ove monografije fokusiran je na odgojno-obrazovne radnike te se u njemu nastoji odgovoriti na pitanje: ***Kako možemo osnažiti odgojno-obrazovne radnike u vremenima promjena i kriznih situacija?*** Temeljem rezultata prethodno prikazanih istraživanja uočava se snažna potreba za osnaživanjem različitih kompetencija učitelja i nastavnika na svim razinama obrazovanja jer se na taj način pridonosi učinkovitosti i otpornosti cjelokupnoga odgojno-obrazovnog procesa. Odgojno-obrazovni radnici ključna su karika u lancu koji vodi do ostvarenja postavljenih ciljeva i ishoda učenja i poučavanja, stoga je važno osnaživati ih i kontinuirano poticati na usavršavanje kako bi bili spremni za rad u neizvjesnim okolnostima.

Treći dio monografije obuhvaća tri poglavlja, koja u primarni fokus stavljaju učiteljice i učitelje te nastavnice i nastavnike. Poglavlja dominantno upućuju na važnost stručnog usavršavanja i osuvremenjivanja studijskih programa učiteljskih i nastavničkih studija.

Alena Letina i Marina Diković predstavljaju temu pod naslovom ***Inicijalno obrazovanje učitelja – izazovi pandemije bolesti Covid-19 i preporuke za postpandemijsko razdoblje***. U ovom poglavlju autorice predstavljaju sadržajnu analizu relevantnih znanstvenih izvora literature napravljenu s ciljem istraživanja zahtjeva i izazova za učitelje i učenike primarnog obrazovanja uzrokovanih pandemijom bolesti Covid-19 kako bi se utvrdilo na koji način iskustva mogu biti korisna za preispitivanje i revitalizaciju inicijalnog obrazovanja budućih učitelja te njegovo osnaživanje. Provedena analiza upućuje na važnost osuvremenjivanja studijskih programa učiteljskih studija, što bi moglo dovesti do učinkovitosti i povezanosti s potrebama društvene zajednice.

Tena Pejčić i Anita Zovko u poglavlju pod naslovom ***Stručno usavršavanje i podrška odgojno-obrazovnim djelatnicima u provedbi nastave na daljinu*** nude

prikaz aktivnosti koje su provedene putem stručnih usavršavanja, internetskih platformi te televizijskih emisija uz pomoć kojih se pružala podrška u radu odgojno-obrazovnim djelatnicima u vrijeme pandemije bolesti Covid-19. Autorice daju i osvrt na dosadašnja istraživanja te različite poglede odgojno-obrazovnih djelatnika, učenika i roditelja na pozitivne i negativne strane nastave na daljinu.

Barbara Rončević Zubković, Martina Bažon i Rosanda Pahljina Reinić priredile su poglavlje pod naslovom ***Suočavanje s (post)pandemijskim izazovima – što možemo naučiti iz iskustava nastavnika osnovnih i srednjih škola tijekom provođenja nastave na daljinu?***. Autorice su ispitale razlike u iskustvima nastavnika osnovnih i srednjih škola tijekom nastave na daljinu kroz prva tri pandemijska vala, kao i razlike u učestalosti primjene digitalne tehnologije za poticanje konstruktivističkog i reproduktivnog učenja te vremenu provedenom u edukacijama o primjeni tehnologija u obrazovanju. U poglavlju su predstavljeni rezultati njihovog istraživanja provedenog na velikom uzorku nastavnika osnovnih i srednjih škola u Hrvatskoj.

INICIJALNO OBRAZOVANJE UČITELJA – IZAZOVI PANDEMIJE BOLESTI COVID-19 I PREPORUKE ZA POSTPANDEMIJSKO RAZDOBLJE

Alena Letina^a, Marina Diković^b

*^aSveučilište u Zagrebu, Učiteljski fakultet, Republika Hrvatska;
alena.letina@ufzg.hr*

*^bSveučilište Jurja Dobrile u Puli, Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti,
Republika Hrvatska; marina.dikovic@unipu.hr*

Sažetak

Pretpandemijski koncept obrazovanja podrazumijevao je pažljivo organizirano odgojno-obrazovno djelovanje kojemu je cilj razvoj učeničkih kompetencija kvalitetno osmišljenim odgojno-obrazovnim aktivnostima. Globalna pandemija narušila je postojeći koncept obrazovanja te dovela u pitanje njegovu održivost. Potpuna ili djelomična nastava na daljinu dokinula je organizacijske i komunikacijske elemente redovite, kontaktne nastave te zahtijevala prilagođavanje virtualnom modalitetu rada i okretanje većoj uporabi IKT-a. Izvori znanja i ostala nastavna sredstva poprimila su modificiranu ulogu u odnosu na nastavu u uobičajenim uvjetima, nastavne strategije i metode prilagođene su digitalnom okruženju, dok se metodička komunikacija digitalno personalizirala. Gubici u akademskim postignućima učenika, ali i socijalno-emocionalne posljedice koje pandemija ostavlja, značajni su tragovi pandemijskoga razdoblja. Osim promjena u načinu poučavanja, javlja se kritična potreba za pružanjem podrške učenicima u nadoknađivanju obrazovnih gubitaka, ali i za podržavanjem njihove dobrobiti i mentalnoga zdravlja, što ima dugoročne implikacije za područje obrazovanja budućih učitelja. Analiza literature pokazuje kako su dosad provedena samo malobrojna istraživanja o tome podupiru li programi učiteljskih studija osposobljavanje budućih učitelja za snalaženje u nepredviđenim, kriznim situacijama, ali i u postpandemijskim okolnostima na adekvatan način. Cilj je ovoga rada bio istražiti zahtjeve i izazove za učitelje i učenike primarnog obrazovanja uzrokovane pandemijom bolesti Covid-19 sadržajnom analizom relevantnih znanstvenih izvora kako bi se utvrdilo na koji način iskustva mogu biti korisna za preispitivanje i revitalizaciju inicijalnog obrazovanja budućih učitelja te njegovo osnaživanje. Kvalitativnom metodologijom utvrđeno je kako novi, hibridni nastavni okviri zahtijevaju ravnotežu između didaktičko-metodičkog pristupa i tehnologije, a praćenje rada učenika i povratna informacija učeniku u takvome okviru kritične su točke održavanja uspješnosti procesa učenja. Rezultati analize relevantnih radova ukazuju na važnost osuvremenjivanja studijskih programa učiteljskih studija, što bi

moglo dovesti do učinkovitosti i povezanosti s potrebama društvene zajednice.

Ključne riječi: kompetencije za poučavanje u postpandemijskom razdoblju; posljedice pandemije; studenti – budući učitelji; SWOT analiza; visokoškolsko obrazovanje

Uvod

Utjecaj pandemije Covid-19 na koncept odgoja i obrazovanja bio je glavni predmet istraživanja i rasprave brojnih autora. Sustav primarnog obrazovanja odjednom je bio zahvaćen novim drastičnim promjenama. Dionici odgoja i obrazovanja našli su se na razmeđi: kako se nastavnim metodama i izvorima učenja prilagoditi „novom normalnom“ i nastaviti s učenjem i poučavanjem, kako riješiti izazove IKT-a te na koji način razmatrati postignuća učenika da se ne bi dovelo u pitanje dostignuće odgojno-obrazovnih ishoda iz predmetnih kurikuluma. U postpandemijskom razdoblju potrebno je istražiti što je bilo dobro u nastavi na daljinu i što treba zadržati, ali i kako unaprijeđivati studijske programe. Iako je prerano donositi valjane zaključke i interpretirati učinke posljedica pandemije na visokoškolski sustav odgoja i obrazovanja, potrebno je pripremiti se za izazove kao što su: organizacija nastave, istraživanja, internacionalizacija, ocjenjivanje studenata, osiguranje kvalitete i izazovi akreditacije visokih učilišta (Marković i Abazović, 2021) jer je pretpostavka da će pandemija u postpandemijskom razdoblju utjecati na promjenu navedenih aspekata visokog obrazovanja. Dubovicki i Beara (2021) naglašavaju da bi se izazovi današnjice mogli riješiti ciljanim planiranjem pozitivno usmjerene budućnosti. Stoga, važno je istraživati temu utjecaja pandemije na odgoj i obrazovanje te uočiti njezine posljedice da bi se izbjegle prepreke i poteškoće koje su u tom razdoblju identificirane. Konkretno, u našem slučaju važno je, bez obzira na utjecaje, zadržati inicijalno obrazovanje učitelja na razini povezivanja s tržištem rada, ali ga, s druge strane, i osuvremeniti modernim tehnologijama i sustavima kako bi bio što više od koristi onima kojima je potreban – studentima budućim učiteljima, a u konačnici i učenicima i njihovim roditeljima, tj. društvenoj zajednici u cjelini. Iz svega navedenoga javila se potreba analiziranja problema i poteškoća u odgoju i obrazovanju učenika, ali i preporuka u kojem smjeru treba razvijati i osuvremenjivati inicijalno obrazovanje učitelja kako bi budući učitelji bili kompetentni za takve ili slične izazove.

Metodologija istraživanja

Cilj istraživanja i istraživačka pitanja

Cilj je ovoga rada istražiti zahtjeve i izazove za učitelje i učenike primarnog obrazovanja uzrokovane pandemijom bolesti Covid-19 kako bi se utvrdilo na koji način ta iskustva mogu biti korisna za preispitivanje i revitalizaciju inicijalnog obrazovanja budućih učitelja te njegovo osnaživanje.

Istraživačka pitanja:

1. S kojim su se izazovima susretali učitelji u primarnom obrazovanju tijekom pandemijskoga razdoblja?
2. S kojim su se izazovima susretali učenici u primarnom obrazovanju tijekom pandemijskoga razdoblja?
3. Na koji način identificirani izazovi za učitelje i učenike tijekom pandemijskoga razdoblja mogu biti korisni za preispitivanje i revitalizaciju inicijalnog obrazovanja budućih učitelja u postpandemijskom razdoblju?
4. Koje su snage, slabosti, prilike i prijetnje (SWOT) utjecaja pandemije na inicijalno obrazovanje budućih učitelja?

Istraživačke metode

U skladu s postavljenim ciljem i istraživačkim pitanjima, identifikacija izazova odgoja i obrazovanja u pandemijskom razdoblju provedena je metodom kvalitativne sadržajne analize relevantnih znanstvenih izvora. Sustavnim pregledom baza podataka Scopus i WoS te pregledom domaće znanstvene literature objavljene pod pokroviteljstvom Hrvatske akademije znanosti i umjetnosti, kao i ostalih znanstvenih radova objavljenih u relevantnim domaćim časopisima iz područja obrazovanja tijekom pandemije, dobiven je iscrpan pregled dostupnih znanstvenih izvora o predmetu koji se proučava. Odabir navedenih baza i izvora podataka temeljio se na njihovom međunarodnom i domaćem ugledu i prepoznatljivosti te na specifičnom sadržaju koji je obuhvaćao istraživanja iz područja obrazovanja. U analizi su pregledani znanstveni članci koji su se u razdoblju od 2020. do

2022. bavili istraživanjem problema koje je uzrokovala pandemija Covid-19 u području odgoja i obrazovanja u Republici Hrvatskoj i inozemstvu. Sadržajna analiza temeljila se na identifikaciji ključnih izazova pandemijskoga razdoblja iz perspektive učenika, učitelja i inicijalnog obrazovanja budućih učitelja. Na temelju analize utvrđene su kategorije izazova koje su prepoznate u znanstvenoj literaturi dosadašnjih istraživanja.

Metodološki postupci

Pretraživanje znanstvenih izvora u navedenim bazama podataka provedeno je tijekom ožujka 2022., primjenom kombinacije sljedećih deskriptora: Covid-19 i osnovno obrazovanje, Covid-19 i učenici, Covid-19 i učitelji, izazovi Covid-19 pandemije za obrazovanje, nastava na daljinu tijekom pandemije Covid-19, posljedice pandemije na inicijalno obrazovanje učitelja. Rezultati pretrage inozemnih baza bili su ograničeni na cjelovite znanstvene radove, znanstvene radove iz kategorije obrazovanja i obrazovnih istraživanja, radove koji su imali otvoreni pristup na internetu te radove koji su se odnosili na područje primarnog obrazovanja i inicijalnog obrazovanja učitelja. Domaći izvori selektirani su iz znanstvene monografije objavljene u suradnji s Hrvatskom akademijom znanosti i umjetnosti tijekom pandemije te elektroničkih izvora relevantnih domaćih časopisa koji su pronađeni u bazama Google Scholar (znanac) i Hrčak. Od ostalih izvora u analizi su korišteni istraživački izvještaji o obrazovnim izazovima tijekom pandemije u susjednim državama (Srbija, Slovenija) pronađeni uz pomoć baze Google Scholar. Odabir relevantnih članaka ostvaren je procesom sadržajne analize te pomoću matrice u kojoj su izdvojene informacije o odabranim znanstvenim člancima (autor, cilj, sudionici, rezultati i utvrđene kategorije izazova pandemije za učenike i učitelje), na temelju kojih su se mogle utvrditi sličnosti među identificiranim kategorijama izazova dobivenih različitim istraživanjima. U odabranim znanstvenim člancima analizirani su tematski aspekti utjecaja pandemije bolesti Covid-19 na primarno obrazovanje iz perspektive izazova za učenike i iz perspektive izazova za učitelje te posljedice novoga modela poučavanja i učenja na sustav odgoja i obrazovanja. Tematski aspekti koji su utvrđeni opisno su prikazani u obliku sustavnoga prikaza i pregleda fenomena

unutar rada i popraćeni raspravom. Na temelju sadržajne analize tematskih aspekata načinjena je tablica koja prikazuje kategorije izazova za učenike i učitelje tijekom pandemije te su izvedeni zaključci o potrebi oblikovanja novih, specifičnih kompetencija učitelja, kako bi se u budućnosti mogli uspješno nositi sa sličnim izazovima. Na temelju navedene analize izvode se preporuke za osnaživanje inicijalnog obrazovanja budućih učitelja.

S obzirom na to da je ova studija obuhvatila isključivo kvalitativnu metodu analize sadržaja, preporučuje se provedba budućih istraživanja slične tematike odgovarajućim kvantitativnim metodama te usporedba s pregledom i kvalitativnom analizom istraživanja u ovome radu.

Prikaz i rasprava o fenomenu

Izazovi pandemijskoga razdoblja za učitelje

Obrazovanje na daljinu zahtijeva kvalitetnu tehnologiju i robusnu internetsku infrastrukturu. Prema Mikuškovej i Verešovej (2020), tijekom prelaska na nastavu na daljinu većina učitelja organizirala je poučavanje koristeći vlastita računala i osobni internet. Kvaliteta internetske infrastrukture znatno je varirala između zemalja, regija unutar zemalja i gradskih četvrti. U mnogim studijama (Nicolau i sur., 2020; Putri i sur., 2020; Cenedese i Spirovska, 2021) nedostatak odgovarajuće infrastrukture u obrazovanju na daljinu istaknut je kao ključan čimbenik niže kvalitete nastave. Zbog ograničenoga pristupa internetu i nedostatka tehničkih resursa, učitelji ponekad nisu bili u mogućnosti održati potrebnu razinu kvalitete obrazovanja (Belay, 2020). Da bi nadoknadili taj infrastrukturni jaz, morali su razvijati asinkrone oblike nastave koje ne zahtijevaju internetsku vezu velike brzine i pronaći alternativne metode za uključivanje učenika u proces učenja i poučavanja. U rijetkim prilikama učitelji su se čak koristili metodama kao što su izvanmrežno učenje ili posjećivanje učenika kod kuće, unatoč riziku od širenja bolesti Covid-19 (Rasmitadila i sur., 2020).

Osim o poteškoćama vezanima uz resurse IKT-a tijekom pandemije, Shagiakhmetova i suradnici (2022) zaključuju i o nedovoljnoj emocionalnoj i

kognitivnoj pripremljenosti učitelja za korištenje novih pristupa u poučavanju i izazovima organizacije nastave na daljinu. Analizom relevantnih radova, poteškoće s kojima su se učitelji suočavali u razdoblju pandemije bolesti Covid-19 kategoriziraju se u tri velike skupine: a) poteškoće s motivacijom učenika b) poteškoće u vrednovanju učeničkih postignuća i c) poteškoće vezane uz kompetencije učitelja za provedbu nastavu na daljinu. Uz to Hamilton i suradnici (2020) utvrđuju da je većini učitelja teže poučavati na daljinu negoli organizirati kontaktnu nastavu. Naime, tijekom nastave na daljinu učitelji su istodobno suočeni s naporima prilagođavanja novoj tehnologiji i nastavnim tehnikama te s povećanim zahtjevima vezanima uz pripremanje nastave (Flack i sur., 2020). Istraživanjima tijekom pandemije utvrđeno je da učitelji troše znatno više vremena za pripremanje nastave na daljinu negoli za pripremanje kontaktne nastave (Mikušková i Verešová, 2020; Putri i sur., 2020), a istodobno su nezadovoljni i količinom vremena potrebnoga za davanje povratnih informacija učenicima i vrednovanje učeničkih postignuća (Putri i sur., 2020, Mikušková i Verešová, 2020). Specifičnost interakcije učenika i učitelja pri korištenju platformi posredovanih informacijsko-komunikacijskom tehnologijom (IKT) stvorila je znatne izazove, posebice za učitelje primarnog obrazovanja (Blackburn i Miles, 2020) jer učenici te dobi uglavnom nisu upoznati s načinom rada u internetskim aplikacijama potrebnima za nastavu na daljinu (Rasmitadila i sur., 2020). Stoga su se u različitim državama razvili različiti koncepti televizijske nastave namijenjene učenicima primarnoga stupnja obrazovanja. Prema Mikuškovej i Verešovej (2020), jedan od problema koji se pojavljuju jest i nedostatak vještina potrebnih za korištenje IKT-a ili sustava obrazovanja na daljinu među roditeljima učenika. Također, nije bilo realno očekivati da svaki učenik može dobiti pomoć koja mu je potrebna u obrazovnom kontekstu od članova svoje obitelji. Stoga su učitelji često izražavali zabrinutost zbog činjenice da učenici nemaju odgovarajuću obrazovnu podršku roditelja ili skrbnika tijekom nastave na daljinu (Kalogeropoulos i sur., 2021), a bez roditeljske pomoći takav obrazovni proces postaje neodrživ. Naime, iako su roditelji na početku zatvaranja škola podržali sustav učenja na daljinu, njihova je podrška s vremenom počela slabiti (Rasmitadila i sur., 2020). Učitelji međutim roditelje određuju kao važne partnere u obrazovnom procesu i njihovu uključenost

vide kao važnu komponentu uspjeha učenika. Dio učitelja istaknuo je da nije imao razvijenu praksu podrške roditeljima u njihovu radu s djecom kod kuće te u tom području postoji prostor za unaprjeđenje (Rasmitadila i sur., 2020; Kalogeropoulos i sur., 2021).

Istraživanja mišljenja roditelja i učitelja o različitim aspektima nastave na daljinu u nekim segmentima pokazuju sličnosti, a u nekima razlike. Istraživanje Ćurković i suradnici (2020) pokazuje da najveće slaganje među njima postoji u segmentu njihove komunikacije i općenitom stavu o nastavi na daljinu. Najmanje slaganje utvrđeno je u segmentu zadavanja zadataka, načinu vrednovanja i ocjenjivanju. Slaganje se vidi i u velikom roditeljskom utjecaju na razvoj i napredovanje djeteta tijekom nastave na daljinu kao i prelasku na postupke vrednovanja koji ispituju više kognitivne procese mišljenja, odnosno više razine znanja. Istraživanje Beljanski i suradnika (2022) međutim pokazuje kako i učitelji i roditelji smatraju da učenici tijekom nastave na daljinu nisu dovoljno motivirani za učenje ni za rješavanje domaće zadaće.

Daljnijim istraživanjima uočeno je da učitelji u obrazovnom okruženju na daljinu često oklijevaju koristiti se inovativnim pristupima (Russo i sur., 2021) te imaju tendenciju rabiti više tradicionalnih metoda i strategija, a posebno zahtjevnim u razdoblju pandemije pokazao se rad s učenicima s posebnim obrazovnim potrebama. Primjerice, Page i suradnici (2021) utvrđuju da mnogi učitelji pokazuju nedostatak osposobljenosti u pogledu adekvatnog obrazovnog odgovora na zahtjeve koje pandemija stvara u području inkluzivnog obrazovanja, što je povezano s nedostatkom iskustva i nedovoljnom količinom vremena za zadovoljenje potreba tih učenika tijekom nastave na daljinu.

Osim izazova vezanih uz organizaciju i provedbu nastave na daljinu, utvrđene su i negativne posljedice pandemije na mentalno funkcioniranje i psihološko stanje učitelja. Budući da velika većina učitelja i učenika prethodno nije imala kontakt s platformama za učenje na daljinu, a nisu dobili ni konkretnu izobrazbu u tome području, istraživanja često utvrđuju opće nezadovoljstvo iskustvom nastave na daljinu, ističući problem varijacije dnevne rutine

u aktivnostima i neadekvatno upravljanje vremenom, koje dovodi do negativnih emocija, osjećaja frustracije i zbuđenosti popraćene u manjoj mjeri znatiželjom i napetošću. Prema istraživanju Fauzi i Khusuma (2020), učitelji su nastavu na daljinu tijekom zatvaranja škola ocijenili neučinkovitim, a većina učitelja osjećala se potpuno nezadovoljno u virtualnom okruženju. Razlozi za to su i nedovoljno razvijene kompetencije učitelja za provođenje novog oblika nastave. Kostović-Vranješ i suradnici (2021) utvrđuju da učitelji prelazak s redovite nastave na nastavu na daljinu percipiraju težim u odnosu na studente učiteljskih studija te istodobno uviđaju potrebu za kontinuiranim usavršavanjem kompetencija učitelja u tome području.

Noor i suradnici (2020) svojim istraživanjem također utvrđuju niz problema i izazova vezanih uz nastavu na daljinu. To su: kreativna priprema nastave na daljinu, loša mrežna infrastruktura, nedostatak IKT kompetencija, kvaliteta analize sadržaja učenja, problem podrške učenicima tijekom učenja, niže samopouzdanje učitelja u novom načinu poučavanja, ograničena dostupnost obrazovnih resursa, ograničene povratne informacije, nedostatak prijenosnih računala, nedostatak stručnosti u nastavi na daljinu, nekooperativni stavovi učenika, nedostatak suradnje obitelji učenika i slaba aktivnost učenika tijekom nastave na daljinu. Prema La Velle i suradnicima (2020), nisu svi učitelji aktivno sudjelovali u organizaciji nastave na daljinu koja se provodila tijekom pandemije zbog nedovoljno razvijenih osnovnih informatičkih vještina ili razumijevanja didaktičko-metodičkog pristupa u nastavi na daljinu. Slične izazove utvrđuju i Sari i Nayir (2020), koji u svojoj studiji posebno ističu probleme vezane uz pristup internetu, probleme koji se odnose na upravljanje razredom (nesposobnost razvoja kvalitetne komunikacije i interakcije s učenicima, poteškoće u privlačenju interesa učenika za nastavu, smanjena mogućnost praćenja učenikova razvoja i nemogućnost korištenja uobičajenih nastavnih materijala) i učiteljske kompetencije za nove oblike nastave.

Popović-Ćitić i suradnici (2021) izazove koji su uočeni tijekom pandemije dijele u nekoliko skupina. To su: organizacija odgojno-obrazovnoga procesa za vrijeme pandemije, izazovi učitelja, suradnja s roditeljima i

promjene u ponašanju učenika. Rezultati njihova istraživanja pokazuju da većina učitelja smatra da je obujam administrativnoga posla koji prati nove modalitete nastave tijekom pandemije previše opterećujući, a najznačajniji izvor podrške u vezi s aktualnom krizom i organizacijom nastave vide u neposrednom kontaktu i dnevnoj razmjeni iskustava s kolegama. Također, oni utvrđuju kako učitelji primjenjuju konstruktivne strategije suočavanja s pandemijom, ali se osjećaju, više nego prije, iscrpljeno tijekom i nakon rada s učenicima. Veća iscrpljenost učitelja može se percipirati kao posljedica izmijenjenoga modaliteta rada zbog pandemije, a budući da je za akademsko i osobno funkcioniranje učenika vrlo važno kako se učitelji nose s krizom, to može predstavljati polje kojem u nadolazećem postpandemijskom periodu treba posvetiti dodatnu pozornost.

Izazovi pandemijskoga razdoblja za učenike

Na temelju analize dosadašnjih istraživanja može se zaključiti o snažnim posljedicama pandemije na ponašanje i uspješnost procesa učenja učenika osnovnih škola. Najznačajnije promjene u ponašanju učenika izazvane pandemijom ogledaju se u padu pažnje i koncentracije učenika, porastu prekomjerne uporabe interneta (igranje igrica, prekomjerni boravak na društvenim mrežama), padu motivacije učenika i niskoj posvećenosti školi, a značajan je i porast emocionalnih problema kod učenika poput uznemirenosti, povučenosti, usamljenosti i burnih emocionalnih reakcija (Popović-Čitić i sur., 2021). Pad koncentracije, motivacije i interesa javljaju se kao posljedica izmijenjenih okolnosti provođenja nastave, stresa prilikom provedbe vrednovanja ili nedovoljnih povratnih informacija od učitelja u *online* okruženju. S druge strane, porast emocionalnih problema učenika moguće je percipirati kao posljedicu deficita socijalnih kontakata s vršnjacima. Studija Ceballos Marón i Sevilla Vallejo (2020) pokazuje da društvena izolacija izaziva negativan emocionalni utjecaj na učenike, koji dovodi do osjećaja frustracije, iscrpljenosti, razdražljivosti, tjeskobe i općeg osjećaja neizvjesnosti. Engzell i suradnici (2021) otkrivaju značajan pad učinkovitosti i uspješnosti procesa učenja tijekom razdoblja nastave na daljinu te izražavaju zabrinutost za posljedice koje je zatvaranje škola i odsutnost izravne nastave imalo za

učenike. Nalazi njihove studije upućuju na to da su učenici u tom razdoblju malo ili nimalo napredovali učeći od kuće, a temeljem toga nalaza zaključuju o osobito značajnim gubicima u učinkovitosti procesa učenja u zemljama sa slabijom tehnološkom infrastrukturom ili dugotrajnijim zatvaranjem škola. Digitalni jaz koji je uočen tijekom pandemije smatra se temeljnim pokretačem društvene nejednakosti. Stoga je potrebno poboljšati aspekte osposobljavanja učitelja za provedbu nastave na daljinu da bi se osigurao uspješan i učinkovit proces učenja, kao i eliminirati društvene barijere kako bi taj model poučavanja mogao doprijeti do svih učenika.

Uzroke narušene učinkovitosti procesa učenja u poučavanju tijekom nastave na daljinu Nuraini i suradnici (2021) vide u (ne)ostvarivanju dvosmjerne interakcije u *online* učenju. Oni naglašavaju kako proces učenja ne može dosegnuti svoj maksimalni potencijal sve dok učenici ne mogu primijeniti ono što su naučili te posebno svraćaju pozornost na to da je tijekom nastave na daljinu sadržaj učenja ponekad potpuno teorijski, što ometa kvalitetan proces učenja. Učenje tijekom nastave na daljinu treba biti aktivno, motivirajuće i komunikativno. Videoimplementacije su važne za komunikaciju i povratne informacije u kontekstu rješavanja emocionalnih potreba učenika tijekom pandemije (Kaplan-Rakowski, 2020).

U svim istraživanjima koja su ispitivala stavove učenika o nastavi na daljinu ispitanici su uglavnom bili učenici viših razreda osnovne škole. Cerinski (2021) svojim istraživanjem utvrđuje da su glavni izazovi nastave za daljinu za učenike nedostupnost tehnologije u obiteljima s više djece, potreba identificirane motivacije te prisutnost stresnih situacija u takvoj vrsti nastave. Matić i Stančić (2021, str. 431) utvrđuju „da je bolji uspjeh učenika povezan s vrstom nastave (nastava u realnome vremenu, nastava preko snimljenih videolekcija, obrnuta učionica, kombinacija slanja nastavnih materijala i videopoziva u realnome vremenu te nastava putem interaktivnih materijala i igrica), stečenom rutinom učenika, vremenom provedenim u internetskoj nastavi, motivacijom za učenje u nastavi na daljinu, aktivnošću učenika te samoprocjenom vlastitog zalaganja“. K tome, Miražić-Nemet i Surdučki (2020) ističu da učenici rad u virtualnoj učionici prepoznaju kao najprihvatljiviji (za

razliku od televizijskih emisija, grupa na *Viberu*, telefonskih poziva, e-poruka s uputama i sl.). „Obilježja nastave na daljinu koja učenici predmetne nastave cijene i najčešće navode kao prednosti su: zanimljivija i zabavnija nastava, korištenje digitalnih materijala, kvizova i igara, mogućnost samostalnog organiziranja, manja količina zadataka, kraće vrijeme potrebno za učenje i mogućnost dužega spavanja“ (Runtić i Kavelj, 2020, str. 169).

Na temelju analize relevantnih radova problemi koji su se javili u odgojno-obrazovnom procesu tijekom pandemije mogu se podijeliti u nekoliko kategorija: a) izazovi vezani uz primjenu IKT-a, b) kompetencije učitelja za provedbu nastave na daljinu, c) mentalno zdravlje učitelja i učenika, d) organizacija odgojno-obrazovnoga procesa, upravljanja razredom i komunikacije s učenicima tijekom nastave na daljinu, e) suradnja s roditeljima/skrbnicima, f) motivacija učenika i adekvatno podržavanje njihova procesa učenja i g) vrednovanje učeničkih postignuća tijekom nastave na daljinu i nakon povratka u škole (Tablica 1).

Tablica 1.

Izazovi za učitelje i učenike u nastavi na daljinu tijekom pandemije

| Kategorije izazova | Literatura |
|----------------------------------|--|
| Izazovi vezani uz primjenu IKT-a | Belay, 2020 Blackburn i Miles, 2020 Fauzi i Khusuma, 2020 Mikuškova i Verešová, 2020 Nicolau i sur., 2020 Noor i sur., 2020 Putri i sur., 2020 Rasmitadila i sur., 2020 Runtić i Kavelj, 2020 Cenedese i Spirovska, 2021 Cerinski, 2021 Kostović-Vranješ i sur., 2021 |

| Kategorije izazova | Literatura |
|---|---|
| Kompetencije učitelja za provedbu nastave na daljinu | Fauzi i Khusuma, 2020 La Velleu i sur., 2020 Kostović-Vranješ i sur., 2021 Marcuš Logožar, 2021 Russo i sur., 2021 Lavonen i Salmela-Aro, 2022 Shagiakhmetova i sur., 2022 |
| Mentalno zdravlje učitelja i učenika | Ceballos Marón, Sevilla Vallejo, 2020 Ćurković i sur., 2020 Miražić-Nemet i Surdučki, 2020 Popović-Čitić i sur., 2021 Cerinski, 2021 Popović-Čitić i sur., 2021 Reimers, 2022 |
| Organizacija odgojno-obrazovnog procesa, upravljanja razredom i komunikacije s učenicima tijekom nastave na daljinu | Hamilton i sur., 2020 Flack i sur., 2020 Mikuškova i Verešová, 2020 Noor i sur., 2020 Runtić i Kavelj, 2020 Marcuš Logožar, 2021 Popović-Čitić i sur., 2021 |
| Suradnja s roditeljima/skrbnicima | Mikuškova i Verešová, 2020 Noor i sur., 2020 Rasmitadila i sur., 2020 Kalogeropoulos i sur., 2021 Popović-Čitić i sur., 2021 |
| Motivacija učenika i adekvatno podržavanje njihova procesa učenja | Kaplan-Rakowski, 2020 Miražić-Nemet i Surdučki, 2020 Noor i sur., 2020 Runtić i Kavelj, 2020 Engzell i sur., 2021 Kalogeropoulos i sur., 2021 Kostović-Vranješ i sur., 2021 Matić i Stančić, 2021 Nuraini i sur., 2021 Beljanski i sur., 2022 Lavonen i Salmela-Aro, 2022 |

| Kategorije izazova | Literatura |
|--|--|
| Vrednovanje učeničkih postignuća tijekom nastave na daljinu i nakon povratka u škole | <p>Čurković i sur., 2020</p> <p>Mikuškova i Verešová, 2020</p> <p>Putri i sur., 2020</p> <p>Beljanski i sur., 2022</p> |

Inicijalno obrazovanje učitelja u postpandemijskom razdoblju

Identificirani izazovi za učenike i učitelje tijekom trajanja pandemije, koje opisuju nacionalni i međunarodni autori na temelju provedenih istraživanja, ukazuju na potrebu razvoja specifičnih kompetencija učitelja i obogaćivanja dosadašnjih programa inicijalnog obrazovanja budućih učitelja kako bi se učitelji mogli nositi sa sličnim izazovima u budućnosti (Rajić i sur., 2021). O mjeri utjecaja pandemije na postpandemijsko razdoblje tek će se moći istraživati i raspravljati. Kako bi se pridonijelo daljnjoj raspravi o potrebi revitalizacije postojećih programa inicijalnog obrazovanja budućih učitelja i utvrdile snage, slabosti, prilike i prijetnje utjecaja pandemije na inicijalno obrazovanje budućih učitelja, provedena je SWOT analiza temeljena na sadržajnoj analizi znanstvene i stručne literature (Slika 1).

Slika 1.

SWOT analiza utjecaja pandemije na inicijalno obrazovanje budućih učitelja

| | |
|--|--|
| SNAGE <ul style="list-style-type: none">- ubrzana adaptacija nastave na daljinu- promicanje virtualnog rada- stvaranje virtualnih video platformi- stjecanje, zadržavanje i poboljšanje IK vještina- razvoj hibridnih modela nastave- oblikovanje specifičnih metodičkih scenarija prilagođenih nastavi na daljinu | SLABOSTI <ul style="list-style-type: none">- narušavanje postojećeg koncepta obrazovanja učitelja- gubitak intenzivne interakcije između škola i ustanova za obrazovanje budućih učitelja- nedostatak metode praktičnih radova koju je teško virtualno replicirati- nemogućnost održavanja metodičkih vježbi i interakcije s učenicima u školama- smanjenje akademske mobilnosti u praktičnih iskustava u inozemnom okruženju |
| SWOT analiza utjecaja pandemije koronavirusa na inicijalno obrazovanje budućih učitelja | |
| PRIJEDNE <ul style="list-style-type: none">- razvoj učinkovitih modela e-učenja koji se odnose na potrebe visokog obrazovanja te primarnog obrazovanja- razvoj strategija za virtualno poučavanje i učenje- prilika za razvoj novih pedagoških, psiholoških i metodičkih kompetencija studenata- osposobljavanje studenata za snalaženje u kriznim situacijama- osuvremenjivanje programa učiteljskih studija- jačanje osobina empatije, otpornosti na stres i posttraumatski rast | PRIJETNJE <ul style="list-style-type: none">- gubitak radne snage onih koji nisu skloni ili imaju izazove u prilagodbi virtualnom radu- gubitak umrežavanja zbog nemogućnosti prisustvovanja na vježbama- zabrinutost studenata zbog rizika da ne budu kompetentni zbog nedostatka metodičke prakse- zanemarivanje strategija i tehnika poučavanja koje su tipične za pretpandemijsko razdoblje |

Zatvaranje škola te nastava na daljinu istaknuli su potrebu da učitelji i škole budu fleksibilni i prilagodljivi u nepredviđenim okolnostima. Obrazovanje učitelja na učiteljskim studijima obično se ne bavi krizama kao kritičnim elementom u razvoju svojih programa. Pandemija je pokazala kako stručna priprema učitelja mora ići dalje od stjecanja samo tehničkih vještina potrebnih za učinkovitu i kvalitetnu nastavu u „normalnoj“ učionici. Učiteljima je potrebna otpornost i fleksibilnost te sposobnost odgovora na krizne situacije. Učenje na daljinu koje uključuje *online* poučavanje i učenje ne može se stoga više promatrati kao dodatak, već kao sastavni dio obrazovanja budućih učitelja. Takva promjena zahtijevat će različite razine reformi koje moraju započeti ponovnim osmišljavanjem obrazovnih ciljeva, ishoda učenja, struktura i odnosa u programima obrazovanja budućih učitelja. Iz postojećih

studija može se zaključiti da učenje na daljinu ne može zamijeniti društvene potrebe učenika i njihovih učitelja. Međutim, s obzirom na neizbježnost budućih kriza i potencijal učenja na daljinu kao podršku školovanju, ono ne bi trebalo biti samo obvezna komponenta inicijalnog obrazovanja učitelja već bi trebalo biti uključeno u njihov kontinuirani profesionalni razvoj.

Prisutnost pandemije prisiljava edukatore budućih učitelja na postavljanje pitanja o ciljevima i zadacima obrazovanja učitelja, ali i o svojoj sposobnosti da pripreme učitelje za dinamiku i izazove novoga društva koje se pojavljuje (Kalloo i sur., 2020). Prelazak na nastavu na daljinu koja se dogodila tijekom pandemije neki autori vide kao priliku za ponovno osmišljavanje obrazovanja učitelja (Mutton, 2020). Coreen Leacock i Joel Warrican (u Mutton, 2020) govore o rekonceptualizaciji visokoškolskih kurikuluma i načina na koji se učitelji pripremaju za budući rad.

Na temelju analize problema koji su identificirani u odgoju i obrazovanju tijekom pandemije donose se preporuke za osnaživanje inicijalnog obrazovanja budućih učitelja:

1. Istraživački rezultati pokazali su da, i nakon više od godinu dana od uvođenja nastave na daljinu, oko polovica učitelja ima izazove u radu na digitalnim platformama. Stoga je bitno pružiti dodatnu podršku studentima, budućim učiteljima u tom području. Ponuda digitalnih platformi pogodnih za nastavu raznovrsna je i pruža mnogo mogućnosti, ali i njihovo pretraživanje, upoznavanje i testiranje zahtijevaju velike vremenske resurse.
2. Rad na polju prevencije rizičnih ponašanja treba odgovoriti na primijećene promjene u ponašanju učenika. U tom smislu u škole je važno uvesti interaktivne aktivnosti kojima se djeluje na jačanje znanja i vještina učenika, a koji će omogućiti povećanje motivacije za sudjelovanje u školskim aktivnostima, osnažiti njihovu posvećenost školi i potaknuti rješavanje emocionalnih teškoća. Stoga je bitno u programe budućih učitelja implementirati razvoj kompetencija za provedbu raznovrsnih aktivnosti koje uključuju interakciju između

učenika, njeguju raznovrsne pristupe u unaprjeđenju znanja i vještina i kombiniraju igrolike i spoznajne aktivnosti.

3. Na osnovi analize rezultata dosadašnjih istraživanja budući bi učitelji tijekom svojega inicijalnog obrazovanja trebali ovladati raznovrsnim strategijama koje potpomažu primjenu socijalno-emocionalnih kompetencija u svojem osobnom i profesionalnom radu i tehnikama za interaktivno učenje.
4. Činjenica da se mnoge psihomotoričke vještine razvijaju samo u praktičnim oblicima nastave dovodi u pitanje razvoj metodičkih kompetencija budućih učitelja za izvođenje nastave pojedinih nastavnih predmeta tijekom protekloga pandemijskoga razdoblja. Stoga je poseban izazov za buduće učiteljske studije razviti i nove modele razvoja metodičkih kompetencija učitelja u takvim kriznim situacijama.
5. S obzirom na dosadašnje pandemijsko iskustvo, preporučuje se daljnji razvoj aplikacija, platformi i materijala potrebnih za učenje na daljinu, kao i relevantnih tutorijala za učenike, njihove roditelje i učitelje, za što se trebaju osposobiti i studenti učiteljskih studija tijekom svojega formalnog obrazovanja.
6. Nedvojbeno je da će se trend digitalizacije obrazovanja zadržati i u postpandemijskom razdoblju, ali će se on pomaknuti prema kombiniranim oblicima učenja (Pham i Ho, 2020), za koje je potrebno posebno osposobiti i buduće učitelje. Nastavnici u visokoškolskom obrazovanju mogu kombinirati najbolje od tradicionalnoga i poučavanja na daljinu kako bi studentima ponudili zanimljiva iskustva učenja (Singh i sur., 2021).

Na temelju analize relevantne literature utvrđen je zasad još uvijek nedovoljan broj radova o razvoju kompetencija studenata, budućih učitelja za snalaženje u situacijama kao što su one izazvane pandemijom i drugim utjecajima. Pretpostavka je da će završetak pandemije dovesti do provedbe

većega broja istraživanja i donošenja zaključaka o važnosti pripremanja budućih učitelja za nepredvidive i krizne situacije kako bi odgoj i opće obavezno te srednjoškolsko obrazovanje učenicima mogli omogućiti što kvalitetniju pripremu za raznovrsne situacije izazvane čimbenicima koje donosi 21. stoljeće.

Slično objašnjenju pripreme za krizne situacije (Rajić i sur., 2021), autorice Darling-Hammond i Hyler (2020) naglašavaju važnost pripremanja budućih učitelja za nepredviđene situacije kao što je brzi prelazak na nastavu na daljinu i hibridno učenje te opisuju strategije koje kreatori politike mogu poduzeti kako bi dali smjernice nastavnicima u visokoškolskom obrazovanju. Strategije koje navode povezane su s investiranjem u visoku pripremljenost nastavnika, transformacijom mogućnosti profesionalnog usavršavanja da bi odgovorili trenutnim potrebama studenata i društva u kojem žive, podržavanjem mentoriranja radi razvoja novih uloga učitelja te kreiranjem vremena nastavnika radi suradnje s drugima. Te su teme krucijalne i nakon završetka pandemije, tj. u postpandemijskom razdoblju.

Fletcher i suradnici (2021) na temelju istraživanja s učiteljima/nastavnicima i ravnateljima zaključuju da pripremanje dionika u odgoju-obrazovanju treba preispitati s nekoliko aspekata: s aspekta strategija za poboljšanje suradnje između učitelja te između učitelja i roditelja, s aspekta bolje pripreme za korištenje kombiniranih nastavnih metoda koje su motivirajuće i prikladne za alate dostupne učenicima, s aspekta potreba da se prepoznaju potencijalni izazovi s kojima se susreću pojedina djeca iz različitih sredina (ekonomskih, kulturnih i posebnih potreba) te načini pristupa potpori.

Kostović-Vranješ i suradnici (2021) zaključuju da bi se inicijalno obrazovanje učitelja moglo poboljšati mijenjanjem pristupa stjecanju kompetencija budućih učitelja na način da se zadrže pozitivne promjene temeljene na iskustvu nastave na daljinu.

Poučeni situacijom pandemije i prelaska na nastavu na daljinu zaključuje se da studijske programe obrazovanja učitelja treba kontinuirano poboljšavati radi promjena u društvu i tržištu rada, kao što je primjerice sve

veća upotreba umjetne inteligencije u svim sektorima društva (Lavonen i Salmela-Aro, 2022). Iako se u literaturi neposredno prije pandemije i drugih kriznih situacija ukazivalo u Hrvatskoj na to da su studijski programi u hrvatskom inicijalnom obrazovanju učitelja u skladu s interkulturalnim obrazovanjem, ali i sa zahtjevima promjena 21. stoljeća i globalizacijskim tijekovima (Mlinarević i Tokić Zec, 2020), u postpandemijskom se razdoblju zaključuje da nedostaje njihovo osuvremenjivanje koje će učitelje osposobiti za krize koje globalni svijet može donijeti. Rajić i suradnice (2021) na primjeru visokoškolskog obrazovanja Republike Hrvatske zaključuju da je potrebno revidirati studijske programe, odnosno izvedbene planove nastave u inicijalnom obrazovanju učitelja i poticati razvoj cjeloživotnog učenja, što bi omogućilo stjecanje kompetencija potrebnih za djelovanje u različitim globalnim kriznim situacijama kao što je pandemija, ali i ratovi, potresi, poplave, siromaštvo (socio-ekonomski status u zemlji).

Pandemijsko razdoblje pokazalo je važnost nadogradnje pedagoško-psiholoških, ali i metodičkih kompetencija studenata učiteljskih studija. Istraživanja su utvrdila da je važan preduvjet uspješnosti nastave u virtualnoj učionici unaprijed pažljivo osmišljen metodički scenarij koji će sadržavati jasne nastavne ciljeve i ishode učenja koji se trebaju postići, aktivnosti za učenike te načine njihova vrednovanja (Sriharan, 2020). Pritom je važna i sposobnost učitelja za procjenu pogodnosti nastavnoga sadržaja za sinkrono ili asinkrono učenje, a važan je metodički aspekt i dobra vremenska organizacija takve nastave, pa je ključna i vještina segmentacije nastavne jedinice u više manjih spoznajnih koraka (Bao, 2020). Važno je i razvijati sposobnosti za osiguravanje pozitivnoga i podupirućega okruženja za učenje u kojem će učenici aktivno sudjelovati u nastavi. Buduće bi učitelje svakako trebalo osposobiti za korištenje aktivnih oblika učenja u skupinama tijekom korištenja digitalnih aplikacija, čiji rad učitelj može pratiti. Kvalitetno razvijene digitalne kompetencije budućim će učiteljima omogućiti uspješno korištenje IKT-a pri provedbi nastave na daljinu, što može umanjiti neizvjesnost i stres uzrokovan takvim situacijama.

Vrednovanje na daljinu tijekom pandemije predstavljalo je izazov i za učitelje i učenike. Važan preduvjet za njegovu uspješnu provedbu jest upoznatost s radom platforme putem koje se planira provesti vrednovanje, da bi se smanjio negativan učinak anksioznosti na uspjeh tijekom ispita. Uz to, potrebno je izabrati odgovarajuću vrstu vrednovanja u kojemu su vrednovani elementi povezani s ishodima učenja. Pritom je važno učenike unaprijed upoznati s elementima vrednovanja kako bi znali što se točno od njih očekuje. Stoga razvoj sposobnosti provedbe kvalitetnih oblika formativnoga i sumativnoga vrednovanja ostaje prioritetom obrazovanja budućih učitelja.

Dužnost je programa učiteljskih studija osposobiti buduće učitelje znanjem, alatima i otpornošću koji bi im pomogli da se učinkovito nose s nadolazećim obrazovnim izazovima poput onih s kojima se obrazovni sustav suočio tijekom pandemije Covid-19 (Donitsa-Schmidt i Ramot, 2020). Jedna od najvažnijih značajki obrazovanja učitelja je pomno uravnotežena veza između obrazovne teorije i prakse koja je tijekom pandemije bila ugrožena u razdoblju zatvaranja škola (La Velle i sur., 2020). Iako su studenti imali koristi od posebne situacije nastave na daljinu sudjelujući u procesu prilagođavanja i učenja zajedno sa svojim mentorima i voditeljima vježbi, manje sati stvarne interakcije i hospitacija u učionicama utjecali su na njihov profesionalni razvoj (Flores i Gago, 2020). Artikulacija između teorije i prakse proces je koji zahtijeva vrijeme i iskustvo u stvarnim situacijama, kao i promišljanje o njima. Izazovi i poremećaji uzrokovani zatvaranjem škola i sveučilišta tijekom pandemije mogu se također smatrati prilikama za učenje te za preoblikovanje tradicionalne uloge učitelja i stručno-pedagoške prakse.

Zaključak

Osiguranje kvalitete u visokoškolskom obrazovanju podrazumijeva pripremanje budućih učitelja za izazove koje donosi globalizacija. Ponekad je teško dobiti odgovor na pitanje prilagodbe novonastalim situacijama. Da bi se mogao donijeti valjan zaključak u kojem smjeru pripremati učitelje i što uključiti u njihovo inicijalno obrazovanje, potrebno je ispitati aktore odgoja i obrazovanja (učitelje i učenike) o problemima i poteškoćama s kojima su se

susretali tijekom novonastale situacije. Cilj je ovoga rada bio istražiti zahtjeve i izazove za učitelje i učenike primarnog obrazovanja uzrokovane pandemijom bolesti Covid-19 da bi se donijele preporuke koje će koristiti kreatorima studijskih programa inicijalnog obrazovanja učitelja. Analizom relevantnih znanstvenih istraživanja u ovome radu identificirano je nekoliko kategorija problema i izazova u obrazovanju izazvanih pandemijom bolesti Covid-19. To su: Izazovi vezani uz primjenu IKT-a; Kompetencije učitelja za provedbu nastave na daljinu; Mentalno zdravlje učitelja i učenika; Organizacija odgojno-obrazovnog procesa, upravljanja razredom i komunikacije s učenicima tijekom nastave na daljinu; Suradnja s roditeljima/skrbnicima; Motivacija učenika i adekvatno podržavanje njihova procesa učenja; Vrednovanje učeničkih postignuća tijekom nastave na daljinu i nakon povratka u škole. Rezultati pokazuju da su se učitelji u primarnom obrazovanju tijekom pandemijskoga razdoblja susretali s raznovrsnim poteškoćama, no najveće izazove predstavljali su hibridna nastava koja zahtijeva ravnotežu između metodičkih pristupa i tehnologije te vrednovanje postignuća učenika koje treba biti u funkciji uspješnosti nastave. Iz perspektive učenika najveći izazovi bili su održavanje motivacije i adekvatno podržavanje njihova procesa učenja tijekom nastave na daljinu, kao i problemi s mentalnim zdravljem koji su uzrokovani odsutnošću ili smanjenjem socijalnih kontakata s vršnjacima. Navedene kategorije problema potrebno je pažljivo razmotriti i riješiti, a to je moguće postići osnaživanjem formalnog obrazovanja budućih učitelja te obogaćivanjem programa učiteljskih studija ishodima učenja i razvojem specifičnih kompetencija, koje će ih osposobiti za odgojno-obrazovni rad u različitim, specifičnim situacijama i koje će im omogućiti da uspješno odgovore na izazove poput onih koji su identificirani tijekom pandemije, ali i da u nadolazećem, postpandemijskom razdoblju adekvatnim postupcima i djelovanjem utječu na ublažavanje odgojno-obrazovnih i mentalnih problema učenika nastalih u razdoblju pandemije.

Također, provedbom SWOT analize, temeljene na sadržajnoj analizi znanstvene i stručne literature, u ovome su radu utvrđene određene snage, slabosti, prilike i prijetnje utjecaja pandemije na inicijalno obrazovanje budućih učitelja. Snage se očituju u činjenici da su se u novim okolnostima tijekom

pandemije razvijali specifični metodički postupci i scenariji prilagođeni nastavi na daljinu, koji su dodatno obogatili didaktičko-metodički pristup i utjecali na razvoj novih, specifičnih praktičnih metodičkih rješenja. Također, uočene su slabosti postojećih programa učiteljskih studija koji osobito u smislu praktične nastave i vježbi nisu imali adekvatne alternative za praktičnu nastavu koja se tijekom pandemije nije bila u mogućnosti odvijati u školama vježbaonicama. Utvrđene su i neke prilike poput mogućnosti da se uočeni izazovi iskoriste za daljnji razvoj strategija za učenje u nastavi na daljinu, ali i prijetnje da će se zbog iznimnog naglaska na nastavu na daljinu tijekom pandemijskoga razdoblja zanemariti razvoj kompetencija budućih učitelja u primjeni strategija i metoda poučavanja koje su bile dominantne tijekom pretpandemijskoga razdoblja. Ono što bi trebalo uvrstiti u ažuriranje studijskih programa odnosi se na nekoliko elemenata: osposobiti buduće učitelje u području digitalnih kompetencija, pripremiti ih za provođenje nastave na daljinu, poduzeti mjere za prevenciju mentalnoga zdravlja učitelja i učenika, detaljnije ih osposobiti za menadžerski posao voditelja razreda te za sve aspekte komunikacije, kvalitetnije ih pripremiti za suočavanje s (ne)motiviranošću učenika i poteškoćama u učenju, ali i osposobiti buduće učitelje za što uspješnije provođenje vrednovanja. Zaključno, takvo bi osuvremenjivanje studijskih programa dovelo do učinkovitih programa povezanih s potrebama društvene zajednice.

Literatura

- Bao, W. (2020). COVID-19 and online teaching in higher education: A case study of Peking University. *Human Behavior and Emerging Technologies*, 2, 113–115. <https://doi.org/10.1002/hbe2.191>
- Belay, D. G. (2020). COVID-19, distance learning and educational inequality in rural Ethiopia. *Pedagogical Research*, 5(4), em0082. <https://doi.org/10.29333/pr/9133>
- Beljanski, M., Šimonji Černak, R., i Damjanović, R. (2022). Nastava na daljinu: motivacija i ocenjivanje učenika. U M. Beljanski, M. Cvijetić Vukčević, D. Đorđić (Ur.), *Obrazovanje u osnovnoj školi u vreme pandemije, zbornik radova* (str. 124–135). Pedagoški fakultet u Somboru, Univerzitet u Novom Sadu; Institut za pedagoška istraživanja u Beogradu; Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti Sveučilišta Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku.
- Blackburn, B. R. i Miles, M. (2020). *Rigor in the remote learning classroom. Instructional tips and strategies*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003107484>
- Ceballos Marón, N. A. i Sevilla Vallejo, S. (2020). El Efecto del Aislamiento Social por el Covid-19 en la Conciencia Emocional y en la Comprensión Lectora. Estudio sobre la Incidencia en Alumnos con Trastornos de Aprendizaje y Menor Acceso a las Nuevas Tecnologías. *Revista Internacional De Educación Para La Justicia Social*, 9(3), 1–13.

- Cenedese, M. i Spirovska, I. (2021). Online education of marginalized children in north Macedonia and Italy during the COVID-19 pandemic. *Dve Domovini*, 54, 103–115. <https://doi.org/10.3986/dd.2021.2.08>
- Cerinski, T. (2021). Doživljaj učenika predmetne nastave o nastavi na daljinu. *Acta Iadertina*, 18(1), 7–27. <https://doi.org/10.15291/ai.3398>
- Ćurković, N., Krašić, S. i Katavić, I. (2020). Stavovi učitelja i roditelja učenika osnovnih škola o nastavi na daljinu. *Odgovorno-obrazovne teme*, 3(5), 5–24.
- Darling-Hammond, L. i Hyler, M. E. (2020). Preparing educators for the time of COVID and beyond. *European Journal of Teacher Education*, 43(4), 457–465. <https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1816961>
- Donitsa-Schmidt, S. i Ramot, R. (2020). Opportunities and challenges: teacher education in Israel in the Covid-19 pandemic. *Journal of Education for Teaching*, 46(4), 586–595. <https://doi.org/10.1080/02607476.2020.1799708>
- Dubovicki, S. i Beara, M. (2021). Metodologija izvan okvira: Polakova igra. U V. Kovač, N. Rončević, Z. Gregorović Balaić (Ur.), *U mreži paradigmi: Pogled prema horizontu istraživanja odgoja i obrazovanja* (str. 93–114). Sveučilište u Rijeci, Filozofski fakultet.
- Engzell, P., Frey, A. i Verhagen, M. D. (2021). Learning loss due to school closures during the COVID-19 pandemic. *PNAS*, 118(17), 1–7. <https://doi.org/10.1073/pnas.2022376118>
- Fauzi, I. i Khusuma, I. H. S. (2020). Teachers' elementary school in online learning of COVID-19 pandemic conditions. *Jurnal Iqra': Kajian Ilmu Pendidikan*, 5(1), 58–70.
- Flack, C. B., Walker, L., Bickerstaff, A., Earle, H. i Margetts, C. (2020). *Educator perspectives on the impact of COVID-19 on teaching and learning in Australia and New Zealand*. Pivot Professional Learning. https://pivotpl.com/wp-content/uploads/2020/04/Pivot_StateofEducation_2020_White-Paper.pdf
- Fletcher, J., Klopsch, B., Everatt, J. i Sliwka, A. (2021). Preparing student teachers post-pandemic: lessons learnt from principals and teachers in New Zealand and Germany. *Educational Review*, 1–21. <https://doi.org/10.1080/00131911.2021.2007053>
- Flores, M. A. i Gago, M. (2020). Teacher education in times of COVID-19 pandemic in Portugal: national, institutional and pedagogical responses. *Journal of Education for Teaching*, 46(4), 507–516. <https://doi.org/10.1080/02607476.2020.1799709>
- Hamilton, L. S., Kaufman, J. H. i Diliberti, M. K. (2020). *Teaching and leading through a pandemic: Key findings from the American educator panels Spring 2020 COVID-19 surveys*. Rand Corporations. <https://doi.org/10.7249/RR168-2>
- Kalloor, R. C., Mitchell, B. i Kamalodeen, V. J. (2020). Responding to the COVID-19 pandemic in Trinidad and Tobago: challenges and opportunities for teacher education. *Journal of Education for Teaching*, 46(4), 452–462. <https://doi.org/10.1080/02607476.2020.1800407>
- Kalogeropoulos, P., Roche, A., Russo, J., Vats, S. i Russo, T. (2021). Learning mathematics from home during COVID-19: Insights from two inquiry-focused primary schools. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 17(5), em1957. <https://doi.org/10.29333/ejmste/10830>
- Kaplan-Rakowski, R. (2020). Addressing students' emotional needs during the COVID-19 pandemic: a perspective on text versus video feedback in online environments. *Education Tech Research and Development*, 69, 133–136. <https://doi.org/10.1007/s11423-020-09897-9>
- Kostović-Vranješ, V., Bulić, M. i Periša, V. (2021). Stavovi studenata učiteljskog studija i učitelja razredne nastave o nastavi na daljinu. *Školski vjesnik: časopis za pedagoškijsku teoriju i praksu*, 70(2), 111–134.
- La Velle, L., Newman, S., Montgomery, C. i Hyatt, D. (2020). Initial teacher education in England and the Covid-19 pandemic: challenges and opportunities. *Journal of Education for Teaching*, 46(4), 596–608. <https://doi.org/10.1080/02607476.2020.1803051>
- Lavonen, J. i Salmela-Aro, K. (2022). Experiences of moving quickly to distance teaching and learning at all levels of education in Finland. U F. M. Reimers (Ur.), *Primary and Secondary Education During Covid-19: Disruptions to Educational Opportunity During a Pandemic* (str. 105–123). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-81500-4>
- Marcuš Logožar, K. (2021). Nastava na daljinu (online nastava) usmjerena na učenika. *Napredak: Časopis za interdisciplinarna istraživanja u odgoju i obrazovanju*, 162(3-4), 345–369.
- Marković, N. i Abazović, A. (2021). Izazovi pandemije Covid-19 na organizaciju visokoškolskih ustanova. *Educa*, 14, 163–169.

- Matić, I. i Stančić, D. (2021). Što smo naučili u/o nastavi na daljinu?. *Sociologija i prostor*, 59(3), 413–435. <https://doi.org/10.5673/sip.59.3.4>
- Mikušková, E. B. i Verešová, M. (2020). Distance education during COVID-19: The perspective of Slovak teachers. *Problems of Education in the 21st Century*, 78(6), 884–906. <https://doi.org/10.33225/pec/20.78.884>
- Miražič-Nemet, D. i Surdučki, T. (2020). Učenje na daljinu iz ugla nastavnika, učenika i roditelja. *Pedagoška stvarnost*, 66(2), 169–178. <https://doi.org/10.19090/ps.2020.2.169-178>
- Mlinarević, V. i Tokić Zec, R. (2020). Interkulturalne kompetencije u inicijalnom obrazovanju učitelja – komparativna analiza. *Croatian Journal of Education*, 22(4), 1081–1112. <https://doi.org/10.15516/cje.v22i4.3803>
- Mutton, T. (2020). Teacher education and Covid-19: responses and opportunities for new pedagogical initiatives. *Journal of Education for Teaching*, 46(4), 439–441. <https://doi.org/10.1080/02607476.2020.1805189>
- Nicolau, C., Henter, R., Roman, N., Neculau, A. i Miclaus, R. (2020). Tele-education under the COVID-19 crisis: Asymmetries in Romanian education. *Symmetry*, 12(9), 1–18. <https://doi.org/10.3390/sym12091502>
- Noor, S., Isa, F. Md. i Mazhar, F. F. (2020). Online Teaching Practices During the COVID-19 Pandemic. *Educational Process: International Journal*, 9(3), 169–184. <http://dx.doi.org/10.22521/edupij.2020.93.4>
- Nuraini, N. L. S., Qihua, S., Venatius, A. S., Slamet, T. I. i Cholifah, P. S. (2021). Distance Learning Strategy In Covid-19 Pandemic For Primary Schools. U *Proceeding International Webinar Series – Educational Revolution in Post Covid Era "Teaching and Evaluation for Children in Covid Era"* (str. 107–117). Faculty of Education, Universitas Negeri Malang.
- Page, A., Charteris, J., Anderson, J. i Boyle, C. (2021). Fostering school connectedness online for students with diverse learning needs: inclusive education in Australia during the COVID-19 pandemic. *European Journal of Special Needs Education*, 36(1), 142–156. <https://doi.org/10.1080/08856257.2021.1872842>
- Pham, H. H. i Ho, T. T. H. (2020). Toward a 'new normal' with e-learning in Vietnamese higher education during the post COVID-19 pandemic. *Higher Education Research & Development*, 39(7), 1327–1331. <https://doi.org/10.1080/07294360.2020.1823945>
- Popović-Čitić, B., Bukvić Branković, L., Kovačević-Lepojević, M., Paraušić, A. i Stojanović, M. (2021). *Potrebe osnovnih škola u Srbiji tokom pandemije Covid-19 u kontekstu prevencije rizičnih ponašanja učenika: perspektiva nastavnika*, istraživački izvještaj. Jovšić Printing Centar
- Putri, R. S., Purwanto, A., Pramono, R., Asbari, M., Wijayanti, L. M. i Hyun, C. C. (2020). Impact of the COVID-19 pandemic on online home learning: An explorative study of primary schools in Indonesia. *International Journal of Advanced Science and Technology*, 29(5), 4809–4818.
- Rajić, V., Diković, M. i Koludrović, M. (2021). Do We Equip Teachers to Deal with Global Crisis? Case of Initial Teacher Education in the Republic of Croatia. U L. Daniela (ur.), *Human, Technologies and Quality of Education* (str. 794–802). University of Latvia. <https://doi:10.22364/htqe.2021.62>
- Rasmitadila, R., Aliyyah, R. R., Rachmadtullah, R., Samsudin, A., Syaodih, E., Nurtanto, M. i Tambunan, A. R. S. (2020). The perceptions of primary school teachers of online learning during the COVID-19 pandemic period: A case study in Indonesia. *Journal of Ethnic and Cultural Studies*, 7(2), 90–109. <https://doi.org/10.29333/ejecs/388>
- Reimers, F. M. (ur.) (2022). *Primary and Secondary Education During Covid-19: Disruptions to Educational Opportunity During a Pandemic*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-81500-4>
- Runtić, B. i Kavelj, N. (2020). Iskustva i mišljenja učenika viših razreda osnovne škole o nastavi na daljinu tijekom pandemije bolesti COVID-19. *Acta Iadertina*, 17(2), 149–174.
- Russo, J., Bobis, J., Downton, A., Livy, S. i Sullivan, P. (2021). Primary teacher attitudes towards productive struggle in mathematics in remote learning versus classroom-based settings. *Education Sciences*, 11(2), 1–13. <https://doi.org/10.3390/educsci11020035>
- Sari, T. i Nayir, F. (2020). Challenges in Distance Education During the (Covid-19) Pandemic Period. *Qualitative Research in Education*, 9(3), 328–360. <http://dx.doi.org/10.17583/qre.2020.5872>
- Shagiakhmetova, M. N., Bystritskaya, E. V., Demir, S., Stepanov, R. A., Grishnova, E. E., i Kryukova, N. I. (2022). Primary Teachers Difficulties Related to Compulsory Distance Education During COVID-19. *Contemporary Educational Technology*, 14(2), 1–9. <https://doi.org/10.30935/cedtech/11589>

Singh, J., Steele, K. i Singh, L. (2021). Combining the Best of Online and Face-to-Face Learning: Hybrid and Blended Learning Approach for COVID-19, Post Vaccine, & Post-Pandemic World. *Journal of Educational Technology Systems*, 50(2), 140–171.

Sriharan, A. (2020). Teaching online: Tips for engaging students in virtual classrooms. *Medical Science Educator*, 30, 1673–1675. <https://doi.org/10.1007/s40670-020-01116-7>

STRUČNO USAVRŠAVANJE I PODRŠKA ODGOJNO-OBRAZOVNIM DJELATNICIMA U PROVEDBI NASTAVE NA DALJINU

Tena Pejčić^a, Anita Zovko^b

^a*Sveučilište u Rijeci, Učiteljski fakultet, Republika Hrvatska,
tena.pejtic@uniri.hr*

^b*Sveučilište u Rijeci, Filozofski fakultet, Republika Hrvatska,
anita.zovko@ffri.uniri.hr*

Sažetak

Pandemija bolesti izazvane koronavirusom donijela je korjenite promjene u cijelome svijetu. Ušla je u sve segmente ljudskih aktivnosti, pa tako i sustav odgoja i obrazovanja. U kratko je vrijeme nastavu u učionici uživo zamijenila nastava na daljinu putem različitih internetskih platformi. Učitelji u suradnji sa stručnim suradnicima prilagodili su nastavu novim zahtjevima koji su stavljeni pred njih. Uporabom raznih metoda i strategija u nastavi, učitelji su na što zanimljiviji način nastavni sadržaj pokušali približiti učenicima. Odgojno-obrazovni djelatnici zajedno su rješavali zahtjeve i izazove koji su stavljeni pred njih. Tragali su za novim rješenjima što kvalitetnije provedbe nastave na daljinu kako bi učenici usvojili znanja. Međusobnom podrškom i suradnjom učitelji i stručni suradnici težili su realizaciji što kvalitetnije nastave u kojoj će učenici ostvariti planirane ishode. Putem stručnih skupova koji su se održali preko internetskih platformi znanstvenici i stručnjaci iz prakse dijelili su obrazovne sadržaje, iskustva i savjete. Odgojno-obrazovni djelatnici stručno su se usavršavali te su mogli naučiti kako unaprijediti svoju nastavu koristeći razne digitalne alate. Time su nastavili sa svojim kontinuiranim profesionalnim razvojem i cjeloživotnim obrazovanjem. Dijeleći iskustva te dobivajući podršku, smjernice i savjete od Ministarstva znanosti i obrazovanja te Agencije za odgoj i obrazovanje, odgojno-obrazovni djelatnici imali su priliku upoznati se s mnogim novitetima koji su unaprijedili nastavni proces te učenicima olakšali usvajanje sadržaja i vještina u nastavi na daljinu. U ovom radu prikazat će se aktivnosti koje su provedene putem stručnih usavršavanja, internetskih platformi te televizijskih emisija kojima je dana podrška u radu odgojno-obrazovnim djelatnicima u vrijeme pandemije bolesti izazvane koronavirusom. Prikazat će se i osvrt na dosadašnja istraživanja te različite poglede odgojno-obrazovnih djelatnika, učenika i roditelja na pozitivne i negativne strane nastave na daljinu.

Ključne riječi: nastava na daljinu; odgojno-obrazovni djelatnici; podrška odgojno-obrazovnim djelatnicima; stručno usavršavanje

Uvod

Pandemija bolesti izazvane koronavirusom donijela je mnoge promjene u cijelome svijetu (promjene u poslovnom svijetu, promjene u okolišu, klimatske promjene, promjene u medicini itd.), pa tako i promjene u sustavu odgoja i obrazovanja. Promjene su najviše osjetili učenici koji su nastavu i druženje u školi zamijenili obrazovanjem putem internetskih platformi. No, promjene su osjetili i odgojno-obrazovni djelatnici koji su morali nastavu prilagoditi novonastaloj situaciji. Agencija za odgoj i obrazovanje organizirala je provedbu stručnih skupova u kojima se govorilo o temama vezanim uz Covid-19. Na tim skupovima sudjelovali su stručnjaci koji su davali savjete sa znanstvenih stajališta te praktičari koji su dijelili svoja iskustva i ideje iz prakse kako unaprijediti nastavu. Ministarstvo znanosti i obrazovanja putem svojega eksperimentalnog programa *Škola za život* ponudilo je mnogo različitih materijala i videouradaka koji su pomogli odgojno-obrazovnih djelatnicima u približavanju nastavnog gradiva učenicima, a projektom „Škola na Trećem“ na televizijskom programu HRT3 ili mrežnoj platformi *Youtube* svakoga dana emitirala se nastava za sva četiri razreda razredne nastave.

Cilj je ovoga rada dati sažet pregled aktivnosti koje su provedene putem stručnih usavršavanja, internetskih platformi te televizijskih emisija kojima je dana podrška u radu odgojno-obrazovnim djelatnicima u vrijeme pandemije bolesti izazvane koronavirusom.

Iz postavljenog cilja istraživanja proizašli su sljedeći zadaci istraživanja: pregled i analiza recentnih istraživanja o stavovima učitelja, učenika i roditelja o načinu izvođenja nastave na daljinu u vrijeme pandemije; prikaz i kritički osvrt na realizirana stručna usavršavanja odgojno-obrazovnih djelatnika u vrijeme pandemije; opis i analiza svih oblika podrške koja je pružena odgojno-obrazovnim djelatnicima u realizaciji njihovih ciljeva u vrijeme pandemije bolesti izazvane koronavirusom.

Prikaz istraživanja i rasprava

Odgojno-obrazovni djelatnici

Odgojno-obrazovni rad u osnovnoj školi obavljaju učitelji razredne nastave, učitelji predmetne nastave i stručni suradnici. Odgojno-obrazovni rad u srednjoškolskoj ustanovi obavljaju nastavnici i stručni suradnici. Nastavnici u srednjoškolskoj ustanovi su nastavnici, strukovni učitelji, suradnici u nastavi i odgajatelji. Stručni suradnici u školskoj ustanovi su pedagog, psiholog, knjižničar te stručnjak edukacijsko-rehabilitacijskog profila.

Učitelji u osnovnoj školi izvode nastavu i druge oblike neposrednog odgojno-obrazovnog rada s učenicima te obavljaju poslove koji proizlaze iz naravi i opsega odgojno-obrazovnog rada. Stručni suradnici obavljaju neposredan odgojno-obrazovni rad s učenicima te stručno-razvojne i koordinacijske poslove. Vrgoč (2005) definira odgojno-obrazovnog djelatnika kao osobu koja radi na razvoju odgojno-obrazovne institucije i koja obavlja složen i osjetljiv posao, a za njega mora biti kvalitetno osposobljena. Upravo o osposobljenosti te osobe ovisi cilj njezina rada, to jest aktivnost djeteta te razina usvajanja novih znanja i vještina. Dobar odgojno-obrazovni djelatnik učeniku će ponuditi odgoj i obrazovanje koji njeguje individualnost, no ujedno će ga poticati na suradnju i timski rad. Vanek i sur. (2021) objašnjavaju kako je učitelj jedna od rijetkih osoba koju pamtimo cijeloga života te da je to osoba od koje često očekujemo da u određenim situacijama zamijeni roditelja, psihologa, sociologa, defektologa, glumca, pjevača, plesača, slikara, sportaša i još mnogo toga ako to situacija od njega traži. Upravo entuzijazam i plemenitost svakog učitelja osobine su koje ga vode, ali učitelj u cilju kvalitete svojega rada mora razvijati različite vještine te naučiti kako kvalitetno usmjeriti učenike na savladavanje nastavnog sadržaja.

Kosić (2009) ističe kako su učitelji kao profesionalci odgovorni za poučavanje i razvoj djeteta u školi u suradnji s roditeljima. Tijekom cijeloga svojeg radnog, pa i životnog vijeka trebaju se usavršavati i raditi na stjecanju novih vještina i znanja kako bi njihova uloga kao profesionalnih vodiča prema stvaranju kvalitetnog partnerstva s roditeljima bila produktivna. Važnost

uloge učitelja u životu svakog učenika je neupitna. Upravo motivirani učitelji koji su podrška svojim učenicima stvaraju generacije upornih i znanja željnih osoba. Osim entuzijazma i plemenitosti, učitelj mora raspolagati i različitim kompetencijama.

Jurčić (2014) poželjne kompetencije učitelja dijeli na pedagoške i didaktičke. Pedagoške kompetencije obuhvaćaju osobnu, komunikacijsku, analitičku, socijalnu, emocionalnu, interkulturalnu i razvojnu kompetenciju učitelja te vještine u rješavanju problema, a didaktičke kompetencije obuhvaćaju sposobnost oblikovanja razredno-nastavnog ozračja, utvrđivanja učenikova postignuća u školi, razvijanje odgojnog partnerstva škole i roditelja.

U *Pravilniku o tjednim radnim obvezama učitelja i stručnih suradnika u osnovnoj školi* (2014) navedeno je da su stručni suradnici u osnovnoj školi pedagog, psiholog, stručnjak edukacijsko-rehabilitacijskog profila i knjižničar te da oni obavljaju neposredan odgojno-obrazovni rad s učenicima te stručno-razvojne i koordinacijske poslove. Oni obavljaju poslove u neposrednom odgojno-obrazovnom radu, kao što su planiranje, programiranje i pripremanje za rad, suradnja s drugim ustanovama i odgojno-obrazovnim čimbenicima te stručno usavršavanje. Stručni suradnici prvi su pomoćnici ravnatelju, ali i učiteljima. Njihov je zadatak pomoći svim sudionicima odgojno-obrazovnog procesa te se uključiti u dodatne aktivnosti kako bi odgojno-obrazovan rad bio što uspješniji. Detekcijom djece s posebnim potrebama oni prilaze učiteljima s raznim inovativnim rješenjima te u suradnji s njima mogu tim učenicima olakšati proces učenja. Kvalitetnom komunikacijom zajednički formiraju nove odgojno-obrazovne ciljeve i ishode učenja. Stručni suradnici brinu se o dobroj komunikaciji škole s roditeljima. Često to provode kroz razne programe suradnje ili zajedničke radionice, ali i kroz individualne razgovore. Također, oni se brinu o zakonskoj utemeljenosti kurikuluma te različitih školskih programa. Jasno postavljeni ciljevi, kvalitetno osmišljen razvoj i misija škole pokazatelj su uspješne suradnje svih zaposlenika škole i njihove suradnje s lokalnom zajednicom. Oni su prvenstveno suradnici u cijelom odgojno-obrazovnom procesu, nositelji raznih promjena i ideja te koordinatori mnogih projekata. Pedagog obavlja poslove u pedagoškom

radu, analizira i vrednuje djelotvornost odgojno-obrazovnog rada škole i sudjeluje u analizi rezultata odgojno-obrazovnog procesa, pomaže učiteljima u njihovom radu, pomaže drugim stručnim suradnicima i roditeljima. Knjižničar obavlja poslove u odgojno-obrazovnom radu, potiče razvoj čitalačke kulture i osposobljava korisnike za pretraživanje izvora znanja te potiče učenike, učitelje i stručne suradnike na korištenje znanstvene i stručne literature. Psiholog obavlja poslove u pedagoškom radu, identificira i dijagnosticira u skladu sa zahtjevima struke učenike s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama, radi na uklanjanju teškoća koje učenik ima te pruža stručnu potporu učeniku na očuvanju njegova psihičkog zdravlja i poticanja razvoja. Stručnjak edukacijsko-rehabilitacijskog profila obavlja poslove u neposrednome odgojno-obrazovnom radu s učenicima, savjetuje i pomaže u radu učiteljima i stručnim suradnicima te ostalim zaposlenicima škole u svezi s postupcima u radu s djecom s posebnim potrebama, pomaže učiteljima u izradi primjerenih programa, didaktičkih i nastavnih sredstava, surađuje, savjetuje i pomaže roditeljima učenika s teškoćama u razvoju. Sustav odgoja i obrazovanja svakodnevno se mijenja, a kako bi odgojno-obrazovni djelatnici mogli kvalitetno raditi, njihov je zadatak cjeloživotno se obrazovati.

Nastava na daljinu

Babić i Babić (2020) objašnjavaju kako je situacija u kojoj se nalazimo zbog pandemije bolesti izazvane koronavirusom za sve nas nova i pred svima nama su izazovi, profesionalni, ali i osobni. Rad i školovanje od kuće postali su dio svakodnevice, kako za odrasle tako i za učenike. Marciuš Logožar (2021) objašnjava kako je nešto što je dotad bilo „rezervirano“ za poslovni svijet, odnosno za svijet odraslih, postalo svakodnevicom milijuna učenika diljem svijeta, posebno onih u višim razredima osnovne i onih u srednjoj školi. Nastava na daljinu često se održava putem mrežnih platformi, a učenici nastavu prate iz svojih domova. Čubrić (2021) navodi kako su prednosti nastave na daljinu fleksibilnost rada u vlastitome ritmu i vremenu, izbjegavanje putovanja, razvijanje osobne odgovornosti za učenje, razvijanje vještina obrade dostupnih informacija, predavanja se mogu snimiti i ponovno gledati, a i bolesni učenici mogu sudjelovati u radu, tj. smanjuju se izostanci. U

nedostatke nastave na daljinu autor ubraja nenadoknativ živi kontakt, slabu tehničku podršku povezanu s materijalnim okolnostima, slabu motiviranost prouzročenu nedovoljnom informatičkom pismenošću nastavnika i učenika, smanjenje klasične odgojne uloge nastavnika, troškove tehnologije, teže posvećivanje učenicima pojedinačno i mnoštvo platformi.

Bakić-Tomić i Dumančić (2012) navode kako je hibridna nastava najpogodnija za učenike u osnovnoškolskom obrazovanju zbog obrazovne integracije u učionici, kontakta licem u lice između učitelja i učenika te obrazovne komunikacije koja se odvija na daljinu, a njezin je cilj spojiti klasično obrazovanje i e-učenje. Hibridni model omogućuje da određene skupine prate predavanja u učionicama, a tamo gdje se smatra da je rizik od širenja koronavirusa prevelik, uvodi se nastava na daljinu. O obliku modela školovanja koje će učenici polaziti odlučuju liječnici i epidemiolozi u kontaktu sa stručnom službom škole. Mijenjajući razne modele pohađanja nastave kompleksnost nastave postala je još veća i zahtjevnija.

Škola na Trećem

Suradnjom znanstvenika i praktičara osmišljen je projekt koji je zaživio na HRT-u i preko noći promijenio oblik školovanja. Iz školske učionice učenici su prešli u svoje dnevne sobe i pratili nastavu na daljinu, tj. na televizijskom programu.

Ministarstvo znanosti i obrazovanja organiziralo je projekt *Škola na Trećem* u suradnji s Agencijom za odgoj i obrazovanje te Hrvatskom radiotelevizijom. Na televizijskom programu HRT3 svakoga dana emitirala se nastava za osnovnu i srednju školu. Taj projekt služio je kao pomoć učenicima, učiteljima te nastavnicima u vrijeme kada nisu u školi. Budući da svaki učitelj i nastavak samostalno planira i organizira nastavu, nemoguće je bilo uskladiti program *Škole na Trećem* sa svakim individualnim planom. Stoga, kako bi se uskladio program rada učitelja u učionicama s programom *Škole na Trećem*, Ministarstvo znanosti i obrazovanja ponudilo je konstruirane godišnje izvedbene kurikulume od 1. do 4. razreda osnovne škole na svojoj mrežnoj stranici. Tako je učiteljima bilo omogućeno usklađivanje vlastitog poučavanja

s emisijama u slučaju lakšeg prelaska na nastavu koja se održava na daljinu. Snimljene i emitirane nastavne jedinice u programu *Škole na Trećem* moguće je naći i na mrežnim platformama kako bi učenici mogli pogledati nastavnu jedinicu ako su je propustili ili je ponovo pogledati ako to žele. Prva emisija emitirana je 16. ožujka 2020. godine, nedugo nakon pojave virusa uzročnika bolesti Covid-19 u Republici Hrvatskoj.

Svakoga dana emitirale su se emisije za svaki pojedini razred. Emisije su bile koncipirane u kolažne nastavne sadržaje koji traju 60 minuta. Scenarije za snimanje nastavnih jedinica pripremali su učitelji. Koristeći razne metode pokušali su učenicima približiti nastavne sadržaje na što jasniji i zanimljiviji način. Tražili su metodički primjerene načine oblikovanja nastavnih sadržaja u mediju koji im je nov i izazovan. Cilj kreatora i sudionika programa *Škole na Trećem* bio je omogućiti svim učenicima jednake prilike za uspješno školovanje.

Škola za život

Ministarstvo znanosti i obrazovanja organizator je i eksperimentalnog programa *Škola za život*. U njemu je u prvoj godini sudjelovalo 48 osnovnih škola i 26 srednjih škola iz cijele Republike Hrvatske, a već sljedeće godine uključile su se sve škole. Cilj je toga programa povećanje kompetencija učenika u rješavanju problema te povećanje zadovoljstva učenika u školi, kao i motivacija njihovih učitelja i nastavnika. U skladu s promjenama koje je donijela pandemija, provoditelji *Škole za život* ponudili su mnoštvo materijala koji služe kao pomoć učenicima, ali i učiteljima i nastavnicima. Na mrežnim stranicama *Škole za život* nude se mnoge smjernice za nastavu na daljinu. Proces vrednovanja i ocjenjivanja tijekom nastave na daljinu jedan je od najkompleksnijih segmenata odgojno-obrazovnog procesa. Iako je nastava na daljinu bila zahtjevna u svim segmentima, posebno se vidjela zahtjevnost u vrednovanju i ocjenjivanju.

Iz *Smjernica za vrednovanje procesa učenja i ostvarenosti ishoda u osnovnoškolskome i srednjoškolskome odgoju i obrazovanju* (2019) vidljivo je da se vrednovanje kao učenje temelji na ideji kako učenici vrednovanjem uče

što podrazumijeva aktivno uključivanje učenika u proces vrednovanja uz podršku učitelja. Time se maksimalno potiče razvoj učenikova samostalnog i samoreguliranog pristupa učenju. Način kako učitelj poučava, vrednuje i ocjenjuje također usmjerava učenike kako i što moraju učiti. Zaključak je kako je utjecaj vrednovanja na postizanje planiranih ishoda učenja iznimno velik. Buljubašić Kuzmanović i sur. (2010) tvrde kako je ocjenjivanje postupak vrednovanja ishoda učenja nekim dogovorenim sustavom, a ocjene označavaju stupanj učenikovih postignuća izražen kvalitativno (opisno) i kvantitativno (brojčano). Ocjena je povratna informacija učeniku, nastavniku, roditeljima te ona s jedne strane potiče, motivira, a može imati i terapijski učinak. S druge strane, ako se ocjenjivanje ne primjenjuje transparentno i poticajno, može imati negativne konotacije.

Proučavajući stranice *Škole za život* vidljiv je sadržaj „Udaljeno učenje“ te se u njemu mogu pronaći različite podteme koje svim odgojno-obrazovnim djelatnicima pomažu u nastavi na daljinu. Pojmove koje izdvajaju u podtemama su: Nastava na daljinu, Edukacije za provođenje nastave na daljinu, Savjeti vezani uz održavanje nastave na daljinu, Elektronički identitet, *Online* sustavi za organizaciju i provođenje nastave na daljinu, Skupovi usluga, Sustavi za videokonferencijsku komunikaciju, Dostupni digitalni obrazovni sadržaji, Alati za kreiranje sadržaja, Webinar i za provođenje nastave na daljinu održani 2020. i Novosti. Upute za e-učenje namijenjene su učiteljima, ali i učenicima. Ministarstvo znanosti i obrazovanja tamo nudi savjete učiteljima, priručnike o korištenju različitih multimedijских platformi poput *Microsoft Teams*, *OneNote*, *Adobe Connect*, *Microsoft Office 365*, *Windows*, *Google*, *CARNET* te *Webex*. Ponuđeni su i radni materijali za razrednu nastavu te radni materijali prevedeni na talijanski jezik. Otvorena je i posebna galerija u kojoj se nalaze učenički radovi. Snimljene videolekcije ponuđene su za sve predmete osnovne i srednje škole te Međupredmetne teme.

Virtualne učionice usko su povezane uz provođenje obrazovne reforme u svim osnovnim i srednjim školama na području Republike Hrvatske. Virtualne učionice namijenjene su svim učiteljima, stručnim suradnicima te ravnateljima. Učionice su organizirane po predmetima. Marciuš Logožar

(2021) opisuje da je, kako bi se nastava na daljinu mogla uspješno provoditi, svaki učitelj za svoj predmet najprije trebao otvoriti virtualnu učionicu na za to namijenjenoj platformi poput *Google Classroom* ili *Teams*. U virtualnoj učionici postoje mogućnosti interakcije između učenika i učitelja te učenika međusobno. Komunikacija se odvijala putem objava, poruka, videopoziva, ali i putem materijala koji su namijenjeni asinkronom učenju. U temi *Digitalna tehnologija u učenju i poučavanju* kroz tri cjeline daju se savjeti kako nastavu na daljinu učiniti učinkovitom i što manje stresnom. Predstavljani su različiti digitalni alati (*Kahoot!*, *WordWall* itd.) za planiranje, vrednovanje kao i za učenje te vrednovanje naučenog, suradnju i komunikaciju, izradu sadržaja i refleksiju uz konkretne primjere njihove uporabe u svim predmetima. Unutar teme s Važnim informacijama objavljene su dodatne upute o nastavi u osnovnim i srednjim školama te na visokim učilištima koje su bile vezane uz početak pandemije bolesti izazvane koronavirusom. Istaknute su i smjernice vezane uz organizaciju nastave na daljinu uz pomoć informacijsko-komunikacijske tehnologije (u daljnjem tekstu: IKT), poveznica na Stožer civilne zaštite Republike Hrvatske te specifične mjere zaštite vezane uz Covid-19. Ministarstvo znanosti i obrazovanja objavilo je još različitih preporuka i upute koje su vezane uz odgojno-obrazovne ustanove te njezine zaposlenike.

Dosadašnja istraživanja

Mori (2021) je proveo istraživanje na šezdeset učenika drugog i četvrtog razreda srednje škole. Učenici su ispunjavali upitnik u ožujku 2021. godine. Učenici su naveli više pozitivnih nego negativnih strana učenja na daljinu te kao glavnu prednost navode više slobodnog vremena i manje stresa. Ističu i kraće satove, manje pisanja, više slobodnog vremena i spavanja, veći osjećaj sigurnosti, opuštenost, lakšu organizaciju popodnevnog rada, mogućnost samostalnog rada, stjecanje novih računalnih vještina. Glavne nedostatke vide u predugom sjedenju ispred monitora, nedostatku osobnoga kontakta sa školskim kolegama i profesorima, slabijem znanju, nedostatku motivacije i koncentracije, kraćem i slabijem usmenom izlaganju, usamljenosti, problemu dijeljenja računala u obiteljima koje imaju više djece koja pohađaju školu te zdravstvenim problemima poput oštećenja vida, glavobolje, bolova u leđima.

Čurković i sur. (2020) provedli su istraživanje o stavovima učitelja i roditelja učenika osnovnih škola o nastavi na daljinu. Rezultati pokazuju veću razinu uznemirenosti učitelja nego roditelja i njihove djece. Razlog tomu može biti činjenica da su učitelji morali prilagoditi svoj način predavanja, poučavanja, praćenja i vrednovanja mrežnom svijetu te su bili pod pritiskom razvijanja i korištenja novih načina predavanja. Povećani stres i uznemirenost primijećeni su kod roditelja i učenika zbog toga što je ova situacija bila nova i za njih. U nastavi na daljinu puno je veći pritisak na učenike i njihove roditelje jer učenici nisu navikli na način rada u kojem sami reguliraju svoj tempo učenja te usvajaju sadržaj na višim kognitivnim razinama. O kvaliteti nastave na daljinu većina roditelja i učitelja ima neutralan stav, što znači da nemaju velikih generalnih zamjerki, ali da prostor za napredak postoji. Iskazani stavovi roditelja i učitelja u vezi sa zadacima i materijalima koje su učitelji koristili tijekom nastave na daljinu pokazuju neslaganje između roditelja i učitelja. Najveće se neslaganje uočava u percepciji količine zadataka koju su učitelji zadavali tijekom nastave na daljinu. Učitelji smatraju kako je ta količina jednaka kao i tijekom uobičajene nastave, a roditelji smatraju suprotno. Srednje do visoko neslaganje uočljivo je između roditelja i učitelja oko tvrdnji koje se tiču samostalnosti u rješavanju zadataka. Roditelji smatraju da su njihova djeca bila samostalna, dok učitelji smatraju da su učenici imali pomagače te da su dijelili zadatke. U tvrdnjama koje se odnose na komunikaciju kao iznimno bitan aspekt nastave na daljinu postoji najveće slaganje između roditelja i učitelja. Tvrdnja u kojoj postoji visoko neslaganje između roditelja i učitelja jest redovita povratna informacija o napretku učenika, koju učitelji ocjenjuju pozitivnije nego roditelji. Razlog takvu neslaganju može biti u dječjem skrivanju ili zaboravljanju prenošenja roditeljima povratnih informacija koje dobivaju od učitelja i/ili kroz korištene aplikacije. Najveće neslaganje između roditelja i učitelja dobiveno je u tvrdnjama da zaključne ocjene učenika odgovaraju njihovu znanju. Do neslaganja dolazi u tvrdnji koja se tiče učiteljske zasluge za napredak djece, gdje učitelji pozitivnije ocjenjuju tu tvrdnju nego roditelji. Autor ističe da razlog tome može biti roditeljska percepcija da je tijekom nastave na daljinu mnogo posla palo na njih jer nisu očekivali da će morati biti toliko uključeni u proces obrazovanja svoje djece, čime su umanjili značaj učitelja u cijelokupnom odgojno-obrazovnom procesu.

Cerinski (2021) je proveo istraživanje o doživljaju učenika predmetne nastave o nastavi na daljinu u kojem su sudjelovali učenici osnovnih škola. Ukupno je sudjelovalo 88 učenika i 136 učenica. Značajna razlika utvrđena je u strategijama suočavanja sa stresom. Djevojčice više upotrebljavaju distraktivne aktivnosti te kognitivne i izbjegavajuće aktivnosti kod suočavanja sa stresnim stanjima. Za grupe viših i nižih razreda predmetne nastave razlika je utvrđena u motivaciji koju višom procjenjuju učenici nižih razreda predmetne nastave. Motorne i agresivne metode te kognitivne i izbjegavajuće metode suočavanja sa stresnim situacijama češće upotrebljavaju učenici viših razreda predmetne nastave. Može se uočiti kako učenici imaju više pozitivnih, nego negativnih stavova o nastavi na daljinu. Neovisno o pozitivnim stavovima, većina njih iskazuje želju da se što prije vrati u školske klupe. Pozitivno je što se među strategijama suočavanja sa stresom najmanje koristi agresivnost. Učenici smatraju da su doživljaj dobre percepcije vlastite autonomije kod njihovih učitelja i njihova vlastita motivacija jako važni.

Ivanković i Igić (2021) proveli su istraživanje o stavovima roditelja osnovnoškolskih učenika grada Zagreba o uporabi IKT u nastavi na daljinu tijekom pandemije bolesti Covid-19. Sudionici istraživanja bili su roditelji/skrbnici učenika polaznika različitih osnovnih škola u gradu Zagrebu. U istraživanje je bilo uključeno ukupno 465 ispitanika: 400 majki i 65 očeva.

Što se tiče oblika nastave na daljinu, najveći broj učenika predmetne nastave izvršava zadatke prema uputama predmetnih učitelja, dok učenici razredne nastave u najvećoj mjeri prate nastavu na Trećem programu Hrvatske radiotelevizije te rješavaju dodatne zadatke koje im šalje razredna učiteljica. Od digitalnog alata potrebnog za realizaciju nastave na daljinu razredni i predmetni učitelji najviše su se služili virtualnom učionicom koju je kreirao učitelj, a zatim u podjednakoj mjeri slijede virtualna učionica koju je kreirala neka komercijalna kuća te elektronička pošta za komunikaciju s roditeljima. Najveći broj učitelja koristio je i kombinirao ostale vrlo različite digitalne alate. Utvrđeno je kako sudionici istraživanja imaju pozitivan stav o uporabi IKT-a u nastavi na daljinu koja se provodila tijekom pandemije bolesti Covid-19 u proljeće školske godine 2019./2020. Roditelji su najzadovoljniji

spremnosti i snalažljivošću učitelja za uporabu različitih digitalnih alata, a upravo taj podatak potvrđuje nužnost cjeloživotnog obrazovanja i osposobljavanja učitelja i nastavnika za uporabu digitalne tehnologije. Utvrdila se razlika između sudionika visoke stručne spreme i magistra znanosti, s time da pozitivnije stavove imaju upravo magistri znanosti. Utvrđena je razlika između roditelja učenika trećih i petih razreda. Pokazalo se da roditelji učenika trećih razreda osnovnih škola imaju pozitivniji stav o uporabi IKT-a u nastavi na daljinu od roditelja učenika petih razreda. Budući da je utvrđena i pozitivna povezanost između stupnja naobrazbe sudionika i njihovih mišljenja o korisnosti nekih elemenata nastave na daljinu, može se pretpostaviti kako je stupanj naobrazbe sudionika važan čimbenik koji ima ulogu u kreiranju mišljenja o nastavi na daljinu.

Kim i sur. (2021) proveli su istraživanje u kojem su sudionici bili četiri učiteljice i četiri učitelja tjelesne i zdravstvene kulture iz različitih regija Sjedinjenih Država. Pet ispitanika predaje u osnovnoj školi, a tri ispitanika predaju u srednjoj školi. Svrha toga istraživanja bila je ispitati nastavnike tjelesne i zdravstvene kulture o njihovoj percepciji *online* nastave tijekom pandemije bolesti Covid-19. Rezultati istraživanja pokazali su da su početni osjećaji sudionika o *online* nastavi bili negativni. Negativna percepcija sudionika bila je uglavnom potaknuta nedostatkom iskustava i znanja o radu na daljinu. Istraživanje je ukazalo i na neke prednosti *online* nastave. Ispitanici istraživanja istaknuli su povećano sudjelovanje učenika koji su opisani kao „nevješti“ ili „boje se nastupati pred drugima“. Kako su učenici dobili zadatke koje su trebali obavljati kod kuće, to im je okruženje možda omogućilo da se osjećaju sigurnima, što im je olakšalo sudjelovanje. Jedan od izazova nastave na daljinu bio je da učenici razviju i implementiraju sadržaj koji se odvijao u domu učenika, gdje je oprema za tjelesne aktivnosti i sport ograničena. Rezultati toga istraživanja pokazali su da su se svi sudionici veselili poučavanju tjelesne i zdravstvene kulture licem u lice jer su im nedostajali osobni odnosi i interakcije sa svojim učenicima.

Auma i Achieng (2020) proveli su istraživanje o različitim stajalištima o *online* učenju koristeći se anketnim upitnikom. Istraživanje je bilo provedeno

na 150 učitelja iz privatnih osnovnih škola u Athi River Sub-Countryu. Rezultati istraživanja pokazali su da učitelji imaju pozitivnu percepciju o *online* učenju čak i tijekom pandemije. Međutim, utvrđen je niz čimbenika koji ometaju učinkovitu provedbu programa, kao što je onemogućen pristup ispitanika IKT infrastrukturi ili nepodržavanje pristupa internetu. Autori ističu kako bi škole trebale osigurati da IKT alati koje koriste učitelji budu korisni za pružanje kvalitetne nastave. Većina ispitanika ističe da nije naučena na nastavu na daljinu te su pokazali da nisu u stanju pripremiti i koristiti nastavne materijale za IKT učinkovito. Ti rezultati upućuju na neadekvatnu spremnost za nastavu na daljinu. Konačno, od 150 nastavnika, 121 se slaže s tvrdnjom da je neadekvatna obuka i osnaživanje učitelja u primjeni IKT-a bilo prepreka nastavi na daljinu i 114 ispitanika ističe da nastava na daljinu zahtijeva puno pripreme kako bi bila učinkovita. Ti rezultati pokazuju da je velik broj ispitanika stekao osnovna znanja i vještine za korištenje računala te nisu mogli učinkovito provoditi nastavu na daljinu.

Khan i sur. (2021) proveli su istraživanje za čije je prikupljanje podataka korišten upitnik. Sudjelovalo je 385 učenika iz nekoliko škola u Delhiju tijekom siječanj i veljača 2021. godine. Većina ispitanika rekla je da postoji nedostatak interakcija s nastavnicima u *online* nastavi i niska motivacija za učenje. U prosjeku, učenici imaju pozitivnu percepciju nastave na daljinu tijekom pandemije Covid-19. Ipak, učenici su se susreli s preprekama i problemima u *online* nastavi, uključujući probleme u predaji svojih zadataka i pohađanju *online* nastave jer većina učenika koristi mobitele za pohađanje *online* nastave, što nije prikladan uređaj za virtualnu nastavu. Nakon pandemije većina učenika radije bi prisustvovala nastavi u školi nego nastavi na daljinu, a neki od ispitanika ističu da bi najradije pohađali kombinirani pristup. Velik broj učenika nije bio zadovoljan nastavom na daljinu zbog problema s povezivanjem, naprezanja očiju ili pripadnosti obitelji niskoga socioekonomskoga statusa, dok su neki učenici bili zadovoljni *online* nastavom jer je to pomoglo u smanjivanju jaza u kvaliteti obrazovanja.

Rahayu i Wirza (2020) u svojem su istraživanju istraživali percepciju 102 učitelja o korištenju *online* učenja sustav za podučavanje engleskog

jezika. Analiza podataka pokazala je da ispitanici pozitivno percipiraju korisnost i jednostavnost korištenja interneta sustava tijekom pandemije Covid-19. Ispitanici ističu da je sustav *online* učenja bio manje učinkovit zbog nedostatka kvalitete komunikacije i interakcije između nastavnika i učenika. Nedostatak interneta, manje motiviranih učenika i manja roditeljska podrška samo su neki od problema s kojima su se suočili. U međuvremenu su se neki učitelji suočili s poteškoćama u korištenju IKT-a, dizajniranja uzbudljivoga gradiva, objašnjavanja gradiva, ocjenjivanja i povratne informacije. Ispitanici su pokazali pozitivan stav prema korištenju tehnologije u poučavanju na daljinu tijekom pandemije bolesti Covid-19. Slažu se da bi trebali razviti svoje digitalne vještine. To je pokazatelj da ispitanici prepoznaju važnost tehnologije u svojim nastavnim aktivnostima.

Iz navedenih istraživanja vidljivo je kako je nastava na daljinu ostvarila velik utjecaj na sve sudionike odgojno-obrazovnog procesa jer je unijela goleme promjene u sustav školovanja. Utjecaj je vidljiv u stavovima prema korištenju tehnologije u nastavi te u spremnosti za profesionalnim usavršavanjem kako bi se nastava unaprijedila. Kako bi ona bila što kvalitetnija, u njezinu kreiranju sudjelovali su svi sudionici odgojno-obrazovnog procesa.

Vizek Vidović i sur. (2005) definiraju cjeloživotno učenje i kontinuirani profesionalni razvoj kao glavne mehanizme kojima se potiču osobni rast i razvoj te sprječava stagnacija i rutina u životu pojedinca i u društvu. Svaka osoba koja je spremna odgovoriti na nove zahtjeve koje traži tržište rada mora biti otvorena prema cjeloživotnom učenju te kontinuiranom razvoju svojih vještina. Jedino su visokokvalitetni učitelji uvijek spremni na učenje. Radeka (2007) izdvaja kako koncepcija cjeloživotnog obrazovanja odgovara na potrebe pojedinca u suvremenom društvu koje se neprekidno mijenja. Specifičnost je zanimanja učitelja ne samo u tome što se on mora redovito usavršavati nego i u tome što mora i učenike motivirati na samostalno razvijanje raznih vještina te ih poticati da postanu željni znanja od osnovne škole pa sve do viših stupnjeva obrazovanja i u konačnici cjeloživotnog obrazovanja. Pastuović (2008) izdvaja da su ključne implikacije koncepcije cjeloživotnog učenja promjena razumijevanja obrazovanja kao školovanja

i napuštanje tradicionalnog vjerovanja da je obrazovanje namijenjeno samo djeci i mladima, a ne i odraslima. Iako je formalni dio obrazovanja bio prvenstveno namijenjen djeci i mladima, danas se koncept obrazovanja promijenio. Popularizirano je obrazovanje odraslih, najviše kroz razne programe cjeloživotnih obrazovanja. Purgar i Bek (2014) navode da kad govorimo o poboljšanju kvalitete obrazovanja odgojitelja, učitelja, nastavnika, stručnih suradnika i ravnatelja, pri tome ne mislimo samo na njihovo inicijalno visokoškolsko obrazovanje već je bitno i njihovo stručno usavršavanje, odnosno trajni profesionalni razvoj. Cilj je stručnih usavršavanja usmjeriti pozornost odgojno-obrazovnih institucija na važnost profesionalnog razvoja svojih djelatnika. Upravo redovitim usavršavanjem doprinosi se unaprjeđivanju cijele odgojno-obrazovne djelatnosti. Bitno je isticati učinkovite načine njihove provedbe. Kroz stručna usavršavanja i profesionalni razvoj svih odgojno-obrazovnih djelatnika škole postiže se jačanje unutarnjih potencijala škole. Lukaš (2020) naglašava kako svaki nastavnik cijeli život uči kako bi mogao s uspjehom pratiti dostignuća u svojoj struci, spoznaje iz pedagogije, psihologije i ostalih znanstvenih područja. To razmišljanje prihvaćeno je u cijelome svijetu te postoje raznoliki oblici stručnih usavršavanja za sve odgojno-obrazovne djelatnike. Cjeloživotnim obrazovanjem te stručnim usavršavanjem odgojno-obrazovni djelatnici upoznaju se s mnogim promjenama i novostima u obrazovnim i znanstvenim krugovima te unaprjeđuju svoj rad.

Kako bi odgojno-obrazovni proces mogao što kvalitetnije funkcionirati, svi odgojno-obrazovni djelatnici morali su se tome prilagoditi te izučavati nove načine poučavanja. Upoznajući se s različitim pristupima obrazovanju te redovito prateći promjene koje se svakodnevno zbivaju u odgojno-obrazovnom sustavu, učitelj ostaje najkvalitetniji izvor znanja koji učenike može motivirati i usmjeriti na daljnje učenje. Ljubić Klemše (2021) ističe kako učitelji moraju cijeli život učiti kako bi mogli biti učiteljima. Upravo stručnim usavršavanjima i cjeloživotnim obrazovanjem učitelj može unaprijediti svoju nastavu te približiti učenicima nastavni sadržaj. Surađujući s ostalim odgojno-obrazovnim djelatnicima učitelji mogu kvalitetnije osmisliti nastavu te je prilagoditi svakom učeniku.

Osim učenika, na nove načine cjeloživotnog obrazovanja morali su se priviknuti i odgojno-obrazovni djelatnici. Proučavajući stranice Agencije za odgoj i obrazovanje¹ vidljivo je kako su se učitelji i ostali odgojno-obrazovni djelatnici odazivali na usavršavanja u velikome broju te pratili predavanja iz svojih domova. Stručna usavršavanja unatrag dvije godine održavala su se putem mrežnih platformi. Bitno je istaknuti kako je Agencija za odgoj i obrazovanje tematskim predavanjima pružila podršku u radu svim odgojno-obrazovnim djelatnicima tijekom pandemije jer su upravo stručna usavršavanja bila orijentirana na potrebne promjene u nastavi i obrazovanju s obzirom na novonastalu situaciju. Njezina je misija stvarati novu kulturu obrazovanja trajnim podupiranjem unaprjeđivanja kvalitete odgojno-obrazovne djelatnosti. To ostvaruju kontinuiranim sudjelovanjem u provođenju reforme obrazovanja primjenjujući najbolju hrvatsku, europsku i svjetsku obrazovnu praksu. Vrijednostima kojima se vodi su profesionalnost, izvrsnost, odgovornost, motiviranost, prilagodljivost, suradnja i etičnost. Osnivač Agencije za odgoj i obrazovanje je Republika Hrvatska, a prava i dužnosti osnivača obavlja Ministarstvo znanosti i obrazovanja. Osnovna djelatnost Agencije za odgoj i obrazovanje jest obavljanje stručnih i savjetodavnih poslova u odgoju i obrazovanju, odnosno sudjelovanje u praćenju, unaprjeđivanju i razvoju odgoja i obrazovanja na području predškolskog, osnovnoškolskog i srednjoškolskog obrazovanja, obrazovanja odraslih te školovanja djece hrvatskih građana u inozemstvu i djece stranih državljana. Stranice Ministarstva znanosti i obrazovanja² također su pomogle putem dokumenata i priloga u *Školi za život*³, koji učiteljima i stručnim suradnicima omogućuju kvalitetniji rad. Škole se svakodnevno prilagođavaju situaciji, a kako bi se svim polaznicima obrazovnih institucija omogućilo obrazovanje, uveden je hibridni model obrazovanja.

Agencija za odgoj i obrazovanje je institucija koja je središte aktivnosti stručnih usavršavanja odgojno-obrazovnih radnika i prepoznatljiva je po aktivnom sudjelovanju i praćenju obrazovne reforme. Velik broj stručnih skupova u posljednje dvije godine, koje je organizirala Agencija za odgoj i

¹ <https://www.azoo.hr/>

² <https://mzo.gov.hr/>

³ <https://skolazazivot.hr/video-lekcije/>

obrazovanje, bio je vezan uz probleme i novitete koje je donijela pandemija bolesti izazvane koronavirusom. Sudionicima je omogućen novi pogled na probleme iz perspektive različitih stručnjaka te ljudi iz prakse. Na tim skupovima sudionici su mogli čuti mnoge primjere dobre prakse koji im mogu poslužiti u daljnjem planiranju nastave, ali i savjete stručnjaka iz raznih područja usko vezanih uz školstvo.

U nastavku rada daje se prikaz državnih skupova koje je organizirala Agencija za odgoj i obrazovanje, a koji su održani u 2020. i 2021. godini.

| NAZIV DRŽAVNOG SKUPA | SUDIONICI | TEME | PREDAVAČI |
|--|---|--|---|
| „Mentalno i socijalno zdravlje učenika i učitelja u kontekstu novih okolnosti“ | učiteljice i učitelji razredne nastave | „Između otpornosti i ranjivosti – rezultati nacionalnog praćenja učinaka pandemije COVID-19 na učenike razredne nastave i odgojno-obrazovne radnike“ | dr. sc. Boris Jokić |
| „Ostvarivanje kurikuluma međupredmetnih tema u razrednoj nastavi“ | voditelji županijskih stručnih vijeća učitelja razredne nastave | „Tko je pobijedio u srazu fizičke i <i>online</i> učionice? – Rezultati nacionalnog praćenja učinaka pandemije COVID-19 na razrednu nastavu“ | dr. sc. Boris Jokić |
| | | „Utjecaj <i>online</i> tehnologije na mentalno zdravlje djece i mladih“ | Kristina Krulić Kuzman, mag. psych. |
| | | „Podrška djeci i učiteljima za vrijeme pandemije i kriznih situacija“ | Ana Babić Pezo, prof. |
| | | „Mentalno zdravlje u doba pandemije (Zdravlje)“ | Ivana Lončarević, prof. mentorica |
| „Poduzetništvo za rast i razvoj pojedinca i zajednice“ | | „Kako uspjeti u post-Covid svijetu“ | redoviti profesor Velimir Srića |
| „Važnost profesionalnog i osobnog razvoja pedagoga“ | stručni suradnici pedagozi | „Vrli, novi svijet, demokracija, sloboda i znanost u doba COVID-19 ere“ | prof. dr. sc. Snježana Prijić-Samaržija |
| „Eksperiment kao okosnica učeničkog razumijevanja koncept iz Kurikula nastavnog predmeta Fizika“ | nastavnici fizike | „Provedba eksperimenata izvan laboratorija u vrijeme COVID-a 19: Da/Ne?“ | dr. sc. Željka Mioković |

| NAZIV DRŽAVNOG SKUPA | SUDIONICI | TEME | PREDAVAČI |
|---|---|--|---|
| „Mentalno i socijalno zdravlje učenika i učitelja u kontekstu novih okolnosti“ | učitelji razredne nastave | „Između otpornosti i ranjivosti – rezultati nacionalnog praćenja učinaka pandemije COVID-19 na učenike razredne nastave i odgojno-obrazovne radnike“ | dr. sc. Boris Jokić |
| | | „Psihološki čimbenici procesa vrednovanja u uvjetima pandemije“ | Biljana Petljak Zekić, mag. prim. educ. |
| „Prilagodba postojećih i izrada novih nastavnih materijala za ostvarivanje ishoda“ | učitelji i nastavnici tjelesne i zdravstvene kulture | „Tjelesna aktivnost djece na nizbrdici (dijelom zbog pandemije COVID-a) što možemo napraviti?“ | prof. dr. sc. Damir Sekulić |
| „Multidisciplinarni pristup i međuresorna suradnja kao podrška radu u odgojno-obrazovnim ustanovama“ | stručni suradnici psiholozi | Viša savjetnica osvrnula se na rad u odgojno-obrazovnim ustanovama u razdoblju od pojave pandemije (Covid-19), a obilježio ga je diskontinuitet u područjima: komunikacije, specifičnim programima i segmentima rada te u profesionalnim odnosima. | viša savjetnica Vilma Bednar |
| | | Izlagatelj je istaknuo javnu ulogu znanstvenika u doba pandemije i posljedice grupne polarizacije. | dr. sc. Ivan Cerovac |
| „Filozofija“ | nastavnici filozofije | Izlagatelj se osvrnuo na ulogu filozofije znanosti u razumijevanju i analizi suvremenih kontroverznih pitanja (model previđanja širenja epidemije COVID-a). | doc. dr. sc. Tomislav Janović |
| „Ostvarivanje odgojno-obrazovnih ishoda individualne nastave stručnih predmeta u <i>online</i> okruženju“ | državni stručni skup za učitelje i nastavnike glazbenih i plesnih škola | | |
| „Okvirni izvedbeni kurikuli za nastavnu godinu 2020./2021., vrednovanje u nastavi i organizacija nastave u specifičnim uvjetima uzrokovanim virusom COVID-19“ | voditelji ŽSV-a tjelesne i zdravstvene kulture | | |

Bitno je istaknuti kako je povjerenje u znanost ključno u pandemijskim vremenima. U sustavu odgoja i obrazovanja važno je usko surađivati sa znanstvenicima iz različitih područja koji mogu dati kvalitetne smjernice za daljnji rad.

Često se ističe važnost mentalnog zdravlja te uočavanje svega pozitivnog čemu se moramo okrenuti u takvim krizama. Važno je suočiti se s krizom i problemima te razviti plan koji će dovesti do uspjeha i osobnog zadovoljstva. Dobro mentalno i socijalno zdravlje bitni su za uspješan razvitak svake osobe. Pandemija je narušila psihičko zdravlje mnogih ljudi. Za sve odgojno-obrazovne djelatnike važno je kontinuirano pratiti svoje učenike te njihovo zdravlje kako bi na vrijeme mogli intervenirati. Nedostatak motivacije problem je kod mnogih učenika te je bitno pronaći načine i strategije koji će ponovno probuditi želju za rad. Rad od kuće i nastava na daljinu ostavili su posljedice i na tjelesno zdravlje. Tjelesna aktivnost mladih i djece sve je manja. Više vremena provode igrajući igrice nego krećući se. Pandemija je onemogućila bavljenje rekreativnim sportovima u zatvorenim prostorima, no mnoge to nije spriječilo da pronađu alternativu. Ipak, velik broj djece to je iskoristio kao izliku za prestanak bavljenja tjelesnom aktivnosti. Zadatak je učitelja i nastavnika motivirati djecu za tjelesnu aktivnost te im pokazati pozitivne učinke aktivnog vježbanja.

Proučavajući državne stručne skupove Agencije za odgoj i obrazovanje može se uočiti kako se tijekom posljednje dvije godine mnogo razgovaralo o promjenama koje je donijela pandemija. Uključili su se mnogi znanstvenici iz različitih područja te su na temelju proučenih rezultata iznijeli nove zaključke. Praktičari su dijelili svoja iskustva, ali i primjere dobre prakse. Umrežavanjem odgojno-obrazovnih djelatnika možemo stvoriti pozitivnu klimu unutar odgojno-obrazovne prakse, u kojoj se otvoreno razgovara o novonastalim izazovima te se nude različita rješenja. Darling-Hammond i sur. (2009) navode pojam održivoga stručnog usavršavanja učitelja koje je primjenjivo, sistematično, usmjereno prema rezultatima i suradničko.

Zaključak

Sustav odgoja i obrazovanja podložan je promjenama svakoga dana, no pandemija bolesti izazvane koronavirusom dovela je do najbrže rastućih promjena u posljednjih nekoliko desetljeća. Svaku tu promjenu osjetili su učitelji, nastavnici, stručni suradnici, ali ponajviše učenici. Nositelji promjena su svi odgojno-obrazovni djelatnici koji su prilagodili nastavu s obzirom na probleme koje je donijela pandemija. Proučavajući stručne skupove koje je organizirala Agencija za odgoj i obrazovanje, vidljivo je kako su svi odgojno-obrazovni djelatnici imali mogućnost tijekom stručnih usavršavanja dobiti savjete i smjernice za rad tijekom pandemije. Određeni skupovi bavili su se problemima nastalima u nastavi na daljinu. Na ostalim skupovima problemi koje je donio virus uzročnik bolesti Covid-19 bili su jedna od tema o kojima se govorilo. Velik broj znanstvenika sudjelovao je na skupovima te su davali smjernice za kvalitetniji rad i izložili podatke koji su rezultat rada u nastavi na daljinu. Jedno je od obilježja stručnih skupova dijeljenje iskustava dobre prakse, pa su tako odgojno-obrazovni djelatnici međusobno iznosili svoja iskustva te dijelili ideje. Upravo na stručnim usavršavanjima odgojno-obrazovni djelatnici unaprjeđuju svoj rad te šire znanja, ali i sudjeluju u vlastitom procesu cjeloživotnog obrazovanja. Ministarstvo znanosti i obrazovanja na svojim stranicama programa *Škola za život* ponudilo je mnogo sadržaja za nastavu na daljinu. Omogućen je pristup različitim materijalima za korištenje različitih internetskih platformi. Treba uzeti u obzir da nisu svi odgojno-obrazovni djelatnici jednako informatički pismeni te je mnogima prelazak na nastavu na daljinu stvorio velik problem. Na stranicama *Škole za život* moguće je pronaći upute kako koristiti određene internetske platforme te pomoću njih unaprijediti nastavu. Također, putem *Škole na Trećem* na HRT-u učenicima je omogućeno pratiti nastavu i školski sadržaj. Velika prednost *Škole na Trećem* u tome je što su videouratke objavili i na svojim mrežnim stranicama, pa ih učenici mogu više puta pogledati.

U dosadašnjim istraživanjima, u Republici Hrvatskoj, ali i izvan nje, vidljivo je kako je pandemija ostavila utisak na sve sudionike, od učitelja i nastavnika, preko učenika i stručnih suradnika te na kraju roditelja. Ispitanici

su istaknuli većinom negativne strane nastave na daljinu poput: nedostatka kontakta, slabijeg znanja te slabog pristupa ili neznanja uporabe IKT. Od pozitivnih strana navodili su: opuštenost te lakšu organizaciju vremena. Većina ispitanika preferira nastavu uživo te se veseli povratku u školske klupe.

Analizirajući sve navedeno, dolazimo do zaključka kako svi sudionici odgojno-obrazovnog procesa imaju podršku od raznih nadležnih institucija, ali i međusobnu podršku. Dokle god se odgojno-obrazovni djelatnici budu stručno usavršavali, surađivali i otvorenih ruku prihvaćali promjene koje dolaze, školstvo će napredovati te će učenici biti motiviraniji za rad i učenje koje uključuje i uporabu raznih digitalnih alata.

Literatura

- Auma, O. M. i Achieng, O. J. (2020). Perception of Teachers on Effectiveness of Online Learning in the wake of COVID-19 Pandemic. *IOSR Journal of Humanities and Social Science (IOSR-JHSS)*, 25(6), 19-28. <https://doi.org/10.9790/0837-250611928>
- Babić, D. i Babić, M. (2020). Kako se sačuvati od stresa za vrijeme pandemije koronom. *Zdravstveni glasnik*, 6 (1), 25-32. <https://doi.org/10.47960/2303-8616.2020.11.25>
- Bakić-Tomić, Lj. i Dumančić, M. (2012). Informacijsko-komunikacijske tehnologije i obrazovanje. U: Šimović, V. (Ur.), *Odabrana poglavlja iz metodike nastave informatike* (str. 7–9). Učiteljski fakultet u Zagrebu.
- Buljubašić Kuzmanović, V., Kavur, M. i Perak, M. (2010). Stavovi učitelja o ocjenjivanju. *Život i škola, LVI* (24), 183-199. <https://doi.org/10.32903/zs>
- Cerinski, T. (2021). Doživljaj učenika predmetne nastave o nastavi na daljinu. *Acta Iadertina*, 18 (1), 7-27. <https://doi.org/10.15291/ai.3398>
- Čubrić, M. (2021). Nastava na daljinu. *Hrvatski jezik*, 8 (1), 12-14.
- Čurković, N., Krašić, S. i Katavić, I. (2020). Stavovi učitelja i roditelja učenika osnovnih škola o nastavi na daljinu. *Odgojno-obrazovne teme*, 3 (5), 5-24. <https://doi.org/10.53577/ooot>
- Darling-Hammond, L., Chung Wei, R., Andree, A., Richardson, N. i Orphanos, S. (2009). *Professional learning in the learning profession: A status report on teacher development in the United States and abroad*. National Staff Development Council.
- Ivanković, I. i Igić, I. (2021). Stavovi roditelja osnovnoškolskih učenika grada Zagreba o uporabi IKT u nastavi na daljinu tijekom pandemije bolesti COVID-19. *Metodički ogledi*, 28 (1), 39-62. <https://doi.org/10.21464/mo.28.1.5>
- Jurčić, M. (2014). Kompetentnost nastavnika – pedagoške i didaktičke dimenzije. *Pedagogijska istraživanja*, 11(1), 77–93.
- Khan, M. A., Kamal, T., Illiyah, A. i Asif, M. (2021). School students' perception and challenges towards online classes during covid-19 pandemic in india: An econometric analysis. *Sustainability*, 13(9), 4786. <https://doi.org/10.3390/su13094786>
- Kim, M., Yu, H., Park, C. W., Ha, T. i Baek, J. H. (2021). Physical education teachers' online teaching experiences and perceptions during the COVID-19 pandemic. *Journal of Physical Education and Sport*, 21, 2049-2056. <https://doi.org/10.7752/jpes.2021.s3261>

- Kosić, A. (2009). Roditelji i nastavnici - partneri u unapređivanju odgojno-obrazovnog procesa u osnovnoj školi. *Život i škola*, LV (22), 227-234. <https://doi.org/10.32903/zs>
- Lukaš, M. (2020). Povijesni diskurs stručnog usavršavanja i trajne izobrazbe nastavnika. *Metodički ogledi*, 27 (1), 81-101. <https://doi.org/10.21464/mo.27.1.9>
- Ljubić Klemše, N. (2021). Obrazovna reforma i novi model stručnog usavršavanja učitelja u Republici Hrvatskoj. *Bjelovarski učitelj*, 26 (1-3), 34-45.
- Marcuš Logožar, K. (2021). Nastava na daljinu (*online nastava*) usmjerena na učenika. *Napredak*, 162 (3 - 4), 345-369.
- Ministarstvo znanosti i obrazovanja (2014). *Pravilnik o tjednim radnim obvezama učitelja i stručnih suradnika u osnovnoj školi*. Ministarstvo znanosti i obrazovanja.
- Ministarstvo znanosti i obrazovanja (2019). *Smjernice za vrednovanje procesa ostvarenosti odgojno-obrazovnih ishoda u osnovnoškolskome i srednjoškolskome odgoju i obrazovanju*. Ministarstvo znanosti i obrazovanja.
- Mori, I. (2021). Nastava na daljinu – izazov za nastavnike i srednjoškolce. *Varaždinski učitelj*, 4 (7), 116-123.
- Pastuović, N. (2008). Cjeloživotno učenje i promjene u školovanju. *Odgojne znanosti*, 10 (2 (16)), 253-267.
- Purgar, M. i Bek, N. (2014). Pravo odgojno-obrazovnih radnika na trajno stručno osposobljavanje i usavršavanje. *Pravni vjesnik*, 30 (2), 345-353.
- Radeka, I. (2007). Uloga nastavnika u cjeloživotnom obrazovanju. *Pedagojska istraživanja*, 4(2), 283-291.
- Rahayu, R. P. i Wirza, Y. (2020). Teachers' perception of online learning during pandemic covid-19. *Jurnal Penelitian Pendidikan*, 20(3), 392-406.
- Vanek, K., Maras, A. i Karabin, P. (2021). Tko su dobri učitelji?. *Školski vjesnik*, 70 (2), 349-370. <https://doi.org/10.38003/sv.70.2.1>
- Vizek Vidović, V., Vlahović-Štetić, V., Pavin, T., Rijavec, M., Miljević-Ridički, R. i Žižak, A. (2005). *Cjeloživotno obrazovanje učitelja i nastavnika: višestruke perspektive* (No. 15). Institut za društvena istraživanja u Zagrebu.
- Vrgoč, H. (2005). *Učenici, učitelji i roditelji zajedno na putu uspješnog odgoja i obrazovanja: suradnja, partnerstvo, međuljudski odnosi, međusobno povjerenje i poštovanje, suodgovornost*. Hrvatski pedagoško-književni zbor.

SUOČAVANJE S (POST)PANDEMIJSKIM IZAZOVIMA – ŠTO MOŽEMO NAUČITI IZ ISKUSTAVA NASTAVNIKA OSNOVNIH I SREDNJIH ŠKOLA TIJEKOM PROVOĐENJA NASTAVE NA DALJINU?

Barbara Rončević Zubković^a, Martina Bažon^b, Rosanda Pahljina-Reinić^c

^a*Sveučilište u Rijeci, Filozofski fakultet, Republika Hrvatska;
barbararz@ffri.uniri.hr*

^b*Sveučilište u Rijeci, Filozofski fakultet, Republika Hrvatska;
mdidovic@ffri.uniri.hr*

^c*Sveučilište u Rijeci, Filozofski fakultet, Republika Hrvatska;
rosanda.pahljina-reinic@ffri.uniri.hr*

Sažetak

Neupitno je da primjena digitalne tehnologije u obrazovanju otvara nove prilike za učenje i poučavanje (Chauhan, 2017), ali iznenadni prelazak na nastavu na daljinu zbog pandemije zahtijevao je od nastavnika brzu prilagodbu na nove okolnosti poučavanja i života općenito. Cilj rada bio je ispitati razlike u iskustvima nastavnika tijekom provođenja nastave na daljinu kroz prva tri pandemijska vala, kao i razlike u učestalosti primjene digitalne tehnologije za poticanje konstruktivističkog i reproduktivnog učenja te vremenu provedenom u edukacijama o primjeni tehnologija u obrazovanju, s obzirom na obrazovnu razinu na kojoj poučavaju (osnovna i srednja škola) te s obzirom na dužinu njihova radnog staža u nastavi (0–7, 8–20, 21+ godina). Iskustva nastavnika odnosila su se na percepciju socio-kontekstualnih odrednica nastave na daljinu (profesionalna i osobna ravnoteža, jasnoća očekivanja i kolegijalnost), korisnost iskustva *online* nastave, procjenu kontrole, uživanja i anksioznosti te uspješnosti. Navedene varijable ispitane su *online* upitnikom u sklopu evaluacijskog istraživanja učinaka projekta e-Škole. Rezultati pokazuju da su se nastavnici procijenili uspješnima u izvođenju nastave na daljinu, ali su iskazali i niske razine uživanja te umjerenu uspješnost u balansiranju obaveza. Nastavnici srednjih škola imali su bolju profesionalnu i osobnu ravnotežu, veći osjećaj uživanja i manju anksioznost prilikom provođenja nastave, procjenjivali su se uspješnijima u odnosu na druge te su češće poticali konstruktivističko, a rjeđe reproduktivno učenje. Nastavnici s manje staža izvještavali su o pozitivnijim iskustvima odnosno iskazivali su bolju osobnu ravnotežu i veći osjećaj kontrole, uz veću percipiranu podršku u odnosu na nastavnike s više godina radnog staža. Nastavnici s najdužim stažem proveli su najviše vremena u edukacijama. U usporedbi

s nastavnicima sa srednjom dužinom staža, češće su koristili aktivnosti poticanja konstruktivističkog učenja te su procjenjivali iskustvo nastave na daljinu korisnijim, unatoč velikom angažmanu. Navedeni rezultati sagledani su u kontekstu (post) pandemijskih izazova za obrazovni sustav odnosno implikacija za razvoj daljnjih psiholoških i obrazovnih programa podrške nastavnicima, s naglaskom na važnost integracije digitalnih tehnologija.

Ključne riječi: digitalna tehnologija; iskustva nastavnika; nastava na daljinu; osnovne i srednje škole; profesionalni i osobni razvoj

Uvod

Svjedoci smo da je iznenadno izbijanje pandemije bolesti Covid-19 i uvođenje epidemioloških mjera u svrhu zaštite građana otežalo funkcioniranje cjelokupnog društva, a time i obrazovnog sustava. Prijelaz na nastavu na daljinu, sukladno *Odluci o obustavi izvođenja nastave u visokim učilištima, srednjim i osnovnim školama te redovnog rada ustanova predškolskog odgoja i obrazovanja i uspostavi nastave na daljinu* (Vlada Republike Hrvatske, 2020), nije bio postupan i planiran već iznenadan, što je dovelo do brojnih poteškoća i potrebe za brзом prilagodbom. Naime, sustavno i planirano poučavanje na daljinu, koje je metodički osmišljeno, treba razlikovati od kriznog poučavanja na daljinu (engl. *emergency remote teaching*; Hodges i sur., 2020) koje se odnosi na izvođenje nastave na daljinu u kriznim ili hitnim situacijama, kao što je bio slučaj prilikom izbijanja pandemije. Takve okolnosti najčešće uključuju „prebacivanje“ ili repliciranje aktivnosti planiranih za nastavu uživo u virtualno okruženje, često bez preduvjeta koji primarno uključuju adekvatnu infrastrukturu, primjereno obrazovanje nastavnika i sustavno planiranje nastavnih aktivnosti (Seabra i sur., 2021).

U Hrvatskoj su, tijekom prvog vala pandemije bolesti Covid-19 (od ožujka do lipnja 2020. godine), sve osnovne i srednje škole prešle na krizno poučavanje na daljinu, koje je trajalo do kraja školske godine 2019./2020. Tijekom drugog i trećeg vala pandemije, koji je uključivao školsku godinu 2020./2021., Ministarstvo znanosti i obrazovanja (MZO, 2020a) omogućilo je školama odabir jednog od tri fleksibilna modela izvođenja nastave: model A (nastava uživo), model B (mješoviti model) i model C (nastava na

daljinu). Modeli su se mogli izmjenjivati tijekom školske godine ovisno o epidemiološkoj situaciji, o čemu je odlučivala škola u suradnji s osnivačem i nadležnim lokalnim stožerom civilne zaštite. Na nacionalnoj razini donesen je i niz drugih dokumenata koji su sadržavali upute, preporuke i planove za nastavnike kao smjernice za organizaciju nastave na daljinu.

Istraživanje MZO (2020b) provedeno tijekom prvog vala pandemije pokazalo je da je većina nastavnika (više od 95%) bila zadovoljna vlastitim izvođenjem nastave na daljinu kao i tehničkom opremom i podrškom (preko 80%) te je većinom smatrala izrađene dokumente i dostupne obrazovne sadržaje korisnima za održavanje nastave na daljinu. Istraživanje koje je provela Hrvatska akademska i istraživačka mreža (CARNET; Maravić i sur., u tisku), za vrijeme i neposredno nakon prvog vala pandemije, utvrdilo je razlike među školama u razini opremljenosti digitalnom tehnologijom, iako je u većini škola opremljenost bila adekvatna.

Unatoč dostupnim Uputama za vrednovanje i ocjenjivanje (MZO, 2020c), nastavnici su izvještavali o problemima u praćenju i vrednovanju učenika te su procjenjivali učenike manje aktivnima (MZO, 2020b), uz navođenje poteškoća po pitanju poticanja njihove motivacije (Maravić i sur., u tisku). Učiteljima i nastavnicima bilo je zahtjevno preoblikovati redovitu učioničku nastavu u nastavu primjerenu *online* okruženju. Istraživanje Maravić i suradnica (u tisku) pokazalo je da je većina nastavnika pohađala edukacije o nastavi na daljinu, ali je pri tome izostala priprema u dijelu pedagoškog i metodičkog aspekta. Nastavnici su većinom koristili tekstove i prezentacije koje su slali učenicima ili ih postavljali u virtualne učionice kako bi učenici, na temelju njih, savladali predviđeni sadržaj. Takva praksa ukazuje na tipičan obrazac pri kriznom poučavanju na daljinu koji se odnosi na poticanje reproduktivnog učenja (Pozo i sur., 2021). Sustavna integracija digitalne tehnologije u nastavu trebala bi podrazumijevati konstruktivističku koncepciju učenja i usvajanje pristupa poučavanju usmjerenom na učenike, gdje se digitalna tehnologija koristi kako bi učenici aktivno pristupili informacijama i samostalno konstruirali znanje (Tondeur i sur., 2017).

Usprkos tehnološkoj opremljenosti i dostupnosti smjernica za održavanje nastave na daljinu, Jokić i Ristić Dedić (2020) utvrdili su da su učitelji i nastavnici procjenjivali svoje poslove zahtjevnijima, izvještavali o višoj razini stresa te procjenjivali ishode učenja ostvarivima u manjoj mjeri u odnosu na razdoblje prije pandemije. Bistrić i Šimić Šašić (2021) također su uočile veću razinu doživljenog stresa učitelja i odgojitelja tijekom pandemije u odnosu na ranije razdoblje. Istodobno su njihovi rezultati ukazali da su odgojitelji i učitelji percipirali umjerenu do relativno visoku razinu socijalne podrške, kao i relativno visoku razinu samoeфикаsnosti.

Istraživanja provedena u obrazovnim institucijama izvan Republike Hrvatske pokazala su da je relativno visok postotak učitelja i nastavnika izvještavao o problemima prilagodbe na promjene u poslovnim obavezama (Berry, 2020). Metaanalize istraživanja (Ma i sur., 2022; Ozamiz-Etxebarria, Idoiaga Mondragon i sur., 2021) koje su uključivale učitelje i nastavnike na različitim obrazovnim razinama, pokazale su da je nezanemariv postotak izvještavao o povišenim razinama stresa, anksioznosti i/ili depresije tijekom pandemije. Nedostatak vremena, pedagoških materijala i izravne komunikacije s učenicima, u kombinaciji s osobnim okolnostima zbog kojih su morali usklađivati radne i obiteljske obveze, činili su nastavu na daljinu prilično zahtjevnom za nastavnike (Marshall i sur., 2020).

Navedene nalaze možemo razmatrati u kontekstu konceptualnog modela koji su predložili Stupinsky i suradnici (2019), a koji se temelji na Teoriji kontrole i vrijednosti (Pekrun, 2006). Model je razvijen u kontekstu visokoškolskog obrazovanja kako bi se objasnile emocije doživljene kod nastavnika u ranoj fazi karijere. U osnovi modela je pretpostavka da socio-kontekstualne odrednice u specifičnim okruženjima, kao što su profesionalna i osobna ravnoteža, kolegijalnost i jasnoća poslovnih očekivanja, utječu na procjene nastavnika o kontroli koju imaju nad vlastitim poslom te na procjene vrijednosti odnosno korisnosti posla koji obavljaju. Te procjene određuju doživljene emocije koje mogu predviđati postignuće odnosno uspješnost pojedinca, s obzirom na to da utječu na korištenje određenih strategija i motivaciju. Može se pretpostaviti da su nastavnici u razdoblju

kriznog rada na daljinu u uvjetima pandemije imali različitu percepciju podrške kolektiva, neujednačena očekivanja i različite uvjete za održavanje ravnoteže u poslovnim obvezama, kao i u pitanju usklađivanja privatnih i poslovnih obaveza, a što je posljedično moglo imati učinak na njihove kognitivne procjene korisnosti i kontrole. Te procjene mogle su utjecati na doživljene emocije nastavnika, kao i na percipiranu uspješnost nošenja s izazovima nastave na daljinu.

S obzirom na to da socio-kontekstualne odrednice ovise o specifičnim okruženjima, može se pretpostaviti da specifičnosti poučavanja na različitim obrazovnim razinama mogu djelovati na njih. Istraživanje Junga i suradnika (2019) pokazalo je da za upotrebu tehnologije u nastavi za nastavnike viših razreda (*secondary*) ključno bilo znanje (tehnološko, pedagoško i o predmetu), dok je za učitelje nižih razreda osnovnih škola bila najvažnija školska klima i podrška za korištenje tehnologije. Također se pokazalo da je socijalna podrška kolega i uprave škole ključna za uspješno obavljanje nastavničkog posla tijekom pandemije (Baker i sur., 2021; Spicksley i sur., 2021) te negativan prediktor anksioznosti (Jakubowski i Sitko-Dominik, 2021).

Nastava na daljinu podrazumijevala je veću razinu samostalnosti u učenju koja uključuje razvijene samoregulacijske vještine učenika, primarno u odnosu na učinkovitu organizaciju okruženja i kontrolu nad procesima učenja (Seufert, 2020). Te se vještine razvijaju sazrijevanjem kognitivnih sposobnosti (Sorić, 2014), pa su kod učenika osnovnih škola obično slabije razvijene nego što je to slučaj kod srednjoškolaca. Moguće je očekivati da je nastavnicima osnovnih škola bilo zahtjevnije planirati i izvoditi nastavu na daljinu, kao i balansirati poslovne i privatne obaveze, jer su njihovi učenici zahtijevali veću razinu podrške i usmjeravanja. Navedeno je moglo rezultirati smanjenim doživljajem kontrole i negativnijim emocijama, odnosno percipiranom nižom razinom osjećaja uživanja, a višom razinom osjećaja anksioznosti kod nastavnika. Sukladno tome Jelińska i Paradowski (2021) utvrdili su da su se s prijelazom na *online* nastavu najslabije suočavali upravo nastavnici koji su poučavali na nižim obrazovnim razinama.

U većini istraživanja provedenih na općoj populaciji ustanovljeno je da

su mlađi sudionici doživljavali veću anksioznost u razdoblju pandemije, iako ima i suprotnih nalaza (Saeed i sur. 2022). Shodno tome može se pretpostaviti da je na uspješnost snalaženja u novonastalim okolnostima mogao djelovati i radni staž nastavnika. Drake (2002) je u istraživanju usmjerenom na razumijevanje motivacijskih profila uočio da spremnost za uključivanje u nove prakse poučavanja bazirane na reformama varira s obzirom na radni staž u nastavi. Također, istraživanja (npr. Brandenburg i sur., 2016; Klassen i Chiu, 2010) su pokazala da je odnos između kvalitete poučavanja i radnog iskustva određen nizom raznih čimbenika te je nelinearan. Primjerice, Klassen i Chiu (2010) utvrdili su da nastavničke procjene samoeфикаsnosti variraju u odnosu na godine radnog iskustva na način da se, u prosjeku, povećavaju do otprilike 23 godine radnog staža, nakon čega dolazi do njihova opadanja. Također, ranija pregledna istraživanja pokazuju da odnos profesionalne dobrobiti i radnog iskustva nastavnika pokazuje oblik U-krivulje, odnosno srednje iskusni nastavnici pokazuju niže razine profesionalne dobrobiti od početnika i eksperata (Zacher i Schmitt, 2016). Rezultati istraživanja na uzorcima nastavnika u razdoblju pandemije nisu konzistentni. Dvir i Schatz-Opppenheimer (2020), u kvalitativnom istraživanju, nalaze da je nastavnicima prva godina rada, a koja je uključivala krizni prelazak na nastavu na daljinu, bila stresna. Naime, nastavnici su izvještavali o sudjelovanju u procesima donošenja odluka i rješavanja problema koristeći tehnološko i pedagoško znanje u nepoznatom okruženju, ali bez primjerene podrške. S druge strane, neki rezultati pokazuju da su iskusniji nastavnici imali više razine anksioznosti od nastavnika početnika (npr. Ozamiz-Etxebarria, Berasategi Santxo i sur., 2021), dok su neka istraživanja ustanovila nisku i negativnu ili neznačajnu povezanost staža nastavnika i doživljene razine anksioznosti (Pressley, 2021a). Ma i sur. (2022) su, u svojem preglednom radu, uočili da su i iskusni nastavnici i nastavnici početnici imali poteškoća s prelaskom na nastavu na daljinu. Moguća autorova obrazloženja tih nalaza govore da su kod starijih nastavnika poteškoće u većoj mjeri proizlazile iz nužnosti brze prilagodbe „novim” tehnologijama, što je za njih bilo zahtjevno i stresno, dok je kod mlađih nastavnika psihološka dobrobit u većoj mjeri bila narušena nesigurnošću posla i ekonomskom nestabilnošću zbog pandemije.

Važno je napomenuti da u dosadašnjoj literaturi postoje nekonzistentnosti u određivanju nomenklature korištene za opis pojedinih kategorija radnog iskustva (Graham i sur., 2020). Primjerice, Drake (2002) je rezultate dobivene na temelju odgovora nastavnika podijeljenih u 6 kategorija radnog staža, s obzirom na uočene sličnosti i razlike među njima, interpretirao u okviru tri temeljne kategorije koje su se odnosile na nastavnike na početku, na sredini i u kasnijoj fazi karijere. U odnosu na posljednju kategoriju, referirao se na dvije posljednje skupine nastavnika čije je radno iskustvo iznosilo 21 godinu i više. Oko definiranja statusa nastavnika početnika s obzirom na godine radnog staža također ne postoje slaganja među istraživačima. Berliner (2004) navodi da je potrebno otprilike 5–7 godina radnog iskustva kako bi se usvojile visoke razine nastavničkih vještina.

Zaključno, dosadašnja istraživanja pokazuju da bi uspješnost prilagodbe nastavnika na kriznu nastavu na daljinu mogla ovisiti o čimbenicima kao što su obrazovna razina na kojoj održavaju nastavu (osnovna ili srednja škola) i staž nastavnika. Stoga je jedan od ciljeva ovog istraživanja bio ispitati iskustva nastavnika tijekom provođenja nastave na daljinu tijekom pandemije. Ispitane su razlike između predmetnih nastavnika osnovnih i srednjih škola s obzirom na njihov radni staž u nastavi u percepciji socio-kontekstualnih odrednica nastave na daljinu (profesionalna i osobna ravnoteža, jasnoća očekivanja i kolegijalnost), korisnosti iskustva *online* nastave, procjeni kontrole, uživanja i anksioznosti te uspješnosti. Također su ispitane razlike među navedenim skupinama nastavnika u učestalosti primjene digitalne tehnologije za poticanje konstruktivističkog i reproduktivnog učenja, kao i u vremenu provedenom u edukacijama o primjeni tehnologije u obrazovanju.

Metodologija istraživanja

Sudionici i postupak

U istraživanju je sudjelovalo 2717 nastavnika (77% žena) iz 312 škola (217 osnovnih i 95 srednjih) iz različitih krajeva Republike Hrvatske koje su bile uključene u evaluacijsko istraživanje projekta „e-Škole: Razvoj sustava

digitalno zrelih škola (II. faza)“ koji provodi CARNET. Nastavnici koji izvode predmetnu nastavu u osnovnim i srednjim školama u uzorak su bili uključeni metodom slučajnog odabira. Prosječna dob nastavnika bila je 43.25 godina ($SD = 9.15$; raspon = 21 do 65 godina), dok je prosječni radni staž iznosio 15.95 godina ($SD = 8.98$; raspon = 0 do 43 godine). Nastavnici su, s obzirom na prethodne podjele prema godinama radnog staža (npr. Berliner, 2004; Drake, 2002) te vodeći računa o balansiranošću uzorka, razvrstani u 3 kategorije: 0–7 godina, 8–20 godina te 21 i više godina radnog staža. Raspodjela nastavnika prema radnom stažu i obrazovnoj razini na kojoj izvode nastavu (osnovna ili srednja škola) prikazana je u Tablici 1 te je vidljivo da je najzastupljenija skupina nastavnika s radnim stažem od 8 do 20 godina.

Tablica 1.

Raspodjela uzorka nastavnika s obzirom na kategorije radnog staža i obrazovnu razinu

| Kategorija radnog staža | Vrsta škole | | | | Ukupno | |
|-------------------------|-------------|-------|---------|-------|--------|-------|
| | Osnovna | | Srednja | | n | % |
| | n | % | n | % | | |
| 0–7 godina | 291 | 10.71 | 224 | 8.24 | 515 | 18.95 |
| 8–20 godina | 836 | 30.77 | 591 | 21.76 | 1427 | 52.52 |
| 21 i više | 360 | 13.25 | 415 | 15.27 | 775 | 28.53 |
| Ukupno | 1487 | 54.73 | 1230 | 45.27 | 2717 | 100 |

Napomena: n = broj nastavnika u svakom od uvjeta

Istraživanje je provedeno primjenom *online* upitnika. Na razini svake škole uključene u projekt imenovan je koordinator koji je nastavnicima dostavio poveznice za pristup *online* upitniku. Upitnik je, osim ljestvica koje se odnose na iskustvo održavanja *online* nastave, sadržavao i dodatne ljestvice koje nisu razmatrane u sklopu ovog istraživanja. Ukupno trajanje ispunjavanja upitnika bilo je oko 30 minuta, s time da su sudionici, u bilo kojem trenutku, mogli napraviti stanku i nastaviti poslije s ispunjavanjem ponovnim pristupom na poveznicu. Podaci su prikupljeni tijekom studenog i prosinca 2021. godine. Istraživanje je provedeno uz suglasnost Etičkog povjerenstva za znanstvena istraživanja Filozofskoga fakulteta u Rijeci.

Instrumenti

Primijenjeni *online* upitnik uključivao je pitanja koja su se odnosila na socio-demografske podatke o sudionicima (dob, spol, radni staž u nastavi...) i ljestvice vezane za iskustvo u provođenju nastave na daljinu tijekom pandemije odnosno u razdoblju od ožujka do lipnja 2020. godine (prvi val) te tijekom školske godine 2020./2021. (drugi i treći val). Nastavnici su procjenjivali postotak (0–100%) vremena koje su proveli u nastavi uživo i na daljinu, i to zasebno u sinkronom i asinkronom obliku izvođenja *online* nastave. Također su izvijestili o ukupnom vremenu koje su proveli u stručnom usavršavanju u području digitalne tehnologije tijekom posljednje dvije godine, na ljestvici od 1 (*Nisam sudjelovao*), 2 (*Manje od 1 dan*), 3 (*1–3 dana*), 4 (*4–6 dana*) do 5 (*Više od 6 dana*).

Dio mjera iskustva provedbe nastave na daljinu temelji se na ljestvicama koje su korištene u istraživanju uspješnosti visokoškolskih nastavnika u ranoj fazi karijere Stupinsky i suradnika (2019). Primijenjene ljestvice prilagođene su na način da su kontekstualizirane s obzirom na nastavu na daljinu (npr. „*Smatram da sam uspješno proveo online nastavu prema vlastitim standardima*“ kao prilagodba originalne tvrdnje „*Smatram da sam uspješan u [poučavanju/istraživačkom radu] prema vlastitim standardima*“). Kao mjere socio-kontekstualnih odrednica iskustva nastave na daljinu, ispitane su: profesionalna ravnoteža (2 čestice, npr. „*Nisam imao teškoća u pronalaženju vremena potrebnog za izvršavanje svih obaveza koje je online nastava podrazumijevala*“, Cronbachov alfa, $\alpha = .52$), osobna ravnoteža (3 čestice, npr. „*Lako sam usklađivao posao i privatni život*“, $\alpha = .72$), jasnoća očekivanja (3 čestice, npr. „*Volio bih da su standardi o očekivanoj kvaliteti rada bili jasniji*“, $\alpha = .59$) i kolegijalnost (2 čestice, npr. „*Imao sam podržavajući školski kolektiv*“, $\alpha = .73$). Putem procjena nastavnika na ljestvicama mjeren je i osjećaj kontrole (3 čestice, npr. „*Imao sam osjećaj da dobro kontroliram tijekom online nastave*“, $\alpha = .67$) i korisnosti iskustva nastave na daljinu (1 čestica, „*Iskustvo online nastave bilo mi je korisno, iako je zahtijevalo velik angažman*“), kao i percipirani uspjeh u njezinu izvođenju (2 čestice, npr. „*Smatram da sam uspješno odradio online nastavu s obzirom na postavljena očekivanja*“, $\alpha = .75$)

te komparativni uspjeh (1 čestica, „Smatram da sam bio uspješniji od drugih u provedbi *online* nastave“). Osim toga nastavnici su procjenjivali i zahtjevnost u provođenju vrednovanja tijekom nastave na daljinu (1 čestica, „Bilo mi je vrlo zahtjevno provesti vjerodostojne provjere znanja i ocjenjivanje u *online* nastavi“). Mogući odgovori na svim česticama bili su na ljestvici od 1 (*Uopće se ne slažem*) do 5 (*U potpunosti se slažem*).

Podaci prikupljeni na ljestvicama s dvije i tri tvrdnje podvrgnuti su konfirmatornoj faktorskoj analizi uz pomoć programa Mplus - 8.7 (Muthén i Muthén, 1998–2017). Točnije, profesionalna ravnoteža, osobna ravnoteža, jasnoća očekivanja, kolegijalnost, kontrola i percipirani uspjeh u izvedbi *online* nastave predstavljali su latentne varijable, a njima pripadajuće čestice ($n = 17$) njihove indikatore. Procjene parametara izvršene su uz pomoć algoritma maksimalne vjerojatnosti. Od pokazatelja slaganja modela s podacima izračunati su hi-kvadrat test, CFI (Comparative Fit Index), TLI (Tucker-Lewis Index), RMSEA (Root Mean Square Error Approximation) i SRMR (Standardized Root Mean Square). Za procjenu pristajanja modela korištene su sljedeće konvencionalne smjernice: CFI/TLI > .90 i RMSEA < .06 i SRMR < .08). Rezultati konfirmatorne faktorske analize šest-faktorskog modela pokazali su prihvatljivo slaganje pretpostavljenog modela s podacima, $\chi^2(75) = 1235.33$, $p < .001$, CFI = .90, TLI = .87, RMSEA = .076 i SRMR = .058, uz manja odstupanja TLI i RMSEA vrijednosti u odnosu na granične. Modifikacijski su indeksi upućivali na korelaciju između reziduala jednog para čestica koje pripadaju faktoru profesionalne ravnoteže. Riječ je o česticama usporedivog sadržaja te je stoga pretpostavljeno da ta korelacija odražava nesistematsku pogrešku mjerenja zbog sadržajnog preklapanja. Rezultati testiranja modificiranog modela u kojem je dozvoljeno koreliranje tih reziduala, pokazali su dobro slaganje novog modela s podacima: $\chi^2(74) = 987.31$, $p < .001$, CFI = .92, TLI = .89, RMSEA = .068 i SRMR = .055. Faktorska zasićenja pojedinih indikatora u pripadajućim latentnim konstruktima kreću se u rasponu od .42 do .96.

U svrhu procjene emocija uživanja i anksioznosti kod nastavnika tijekom provedbe nastave na daljinu, korištene su ljestvice uživanja i anksioznosti iz Upitnika emocija postignuća (*Achievement Emotions*

Questionnaire [AEQ]; Pekrun i sur., 2011). Ljestvice su također neznatno prilagođene na način da odražavaju emocije doživljene u kontekstu nastave na daljinu. Emocije uživanja (npr. „Uživao sam u *online* nastavi”, $\alpha = .86$) i anksioznosti (npr. „Brinuo sam se da će zahtjevi *online* nastave biti preveliki”, $\alpha = .72$) procijenjene su svaka s po tri čestice na ljestvici procjena od 1 (*Uopće se ne slažem*) do 5 (*U potpunosti se slažem*). Konfirmatorna faktorska analiza dvofaktorskog modela pokazala je dobro slaganje pretpostavljenog modela s podacima: $\chi^2(8) = 118.51$, $p < .001$, CFI = .98, TLI = .97, RMSEA = .072 i SRMR = .031. Faktorska zasićenja pojedinih indikatora u pripadajućim latentnim konstruktima kreću se u rasponu od .40 do .95.

Za procjenu učestalosti primjene digitalne tehnologije za poticanje reproduktivnog i konstruktivističkog učenja tijekom školske godine 2020./2021. korišteno je ukupno 9 tvrdnji odabranih na temelju uvida u sadržaj većeg broja aktivnosti iz upitnika Pozo i suradnika (2021). Odabir manjeg broja aktivnosti napravljen je s namjerom da se postigne optimalniji opseg cjelokupnog upitnika. Učestalost je procijenjena na ljestvici procjena Likertova tipa u rasponu od 1 (*Nikada*), 2 (*Nekoliko puta mjesečno*), 3 (*Nekoliko puta tjedno*) do 4 (*Svakodnevno*). Za procjenu nastavnih aktivnosti koje potiču reproduktivno učenje korištene su 4 čestice (npr. „Snimao sam upute o tome kako izvršiti zadatak i postavljao ih na platformu ili slao učenicima kako bi mogli izvršiti zadatak“, $\alpha = .62$), dok je za procjenu aktivnosti koje potiču konstruktivističko učenje korišteno 5 čestica (npr. „Učenicima sam zadavao problemske zadatke s više mogućih rješenja kako bi mogli sami planirati i provesti istraživanje ili projekt“, $\alpha = .72$). Iako testiranje pretpostavljenoga dvofaktorskog modela konfirmatornom faktorskom analizom ne upućuje na adekvatno pristajanje modela, rezultati testiranja modificiranog modela na temelju utvrđenih modifikacijskih indeksa pokazali su dobro slaganje modela s podacima, $\chi^2(23) = 383.93$, $p < .001$, CFI = .93, TLI = .89, RMSEA = .076 i SRMR = .040. U testiranom je modificiranom modelu na temelju modifikacijskih indeksa dozvoljeno koreliranje reziduala tri para čestica koje se sadržajno preklapaju. Dva para čestica pripadaju faktoru aktivnosti za poticanje reproduktivnog učenja, a jedan par čine čestice faktora aktivnosti

za poticanje reproduktivnog učenja i čestica faktora aktivnosti za poticanje konstruktivističkog učenja. Faktorska zasićenja pojedinih indikatora u pripadajućim latentnim konstruktima kreću se u rasponu od .31 do .64.

Sve opisane ljestvice korištene u ovom istraživanju preuzete su i prevedene na hrvatski jezik, uz odobrenje izvornih autora.

Rezultati i rasprava

Podaci su obrađeni u statističkom paketu IBM SPSS v26.0. Deskriptivni podaci za ispitane odrednice poučavanja na daljinu prikazani su u Tablici 2 (prvi dio). Razvidno je da su nastavnici oko polovicu vremena za vrijeme pandemije poučavali na daljinu, pri čemu su nešto češće koristili sinkroni oblik nastave. U posljednje dvije godine proveli su uglavnom između 1 do 3 dana u različitim oblicima stručnog usavršavanja vezanim za digitalnu tehnologiju. Općenito je razvidno da su se nastavnici uspješno nosili sa zahtjevima nastave na daljinu, što se može zaključiti na temelju umjerenih do visokih rezultata na ljestvicama socio-kontekstualnih odrednica nastave na daljinu, kao i na temelju visoke razine percipirane kontrole i doživljene korisnosti takva načina odvijanja nastave. Usprkos nešto nižim razinama doživljenog osjećaja uživanja i umjerenih razina doživljene anksioznosti, procjenjivali su provođenje nastave na daljinu uglavnom uspješnim, s time da su provođenje vjerodostojnih provjera znanja i ocjenjivanje procjenjivali vrlo zahtjevnim. Takvi rezultati u skladu su s nalazima istraživanja provedenih u Hrvatskoj koja ukazuju da su nastavnici za vrijeme pandemije, u odnosu na prethodno razdoblje, percipirali svoj posao zahtjevnijim i stresnijim, ali su istodobno osjećali podršku i izvještavali o relativno visokoj razini samoeфикаsnosti (Bistrić i Šimić Šašić, 2021; Maravić i sur., u tisku; MZO, 2020b). Kad je riječ o učestalosti nastavnih aktivnosti koje su koristili tijekom školske godine 2020./2021., nastavnici su nekoliko puta mjesečno koristili predložene aktivnosti za poticanje reproduktivnog i konstruktivističkog učenja tijekom nastave na daljinu, uz nešto češće poticanje reproduktivnog načina učenja. Takvi su nalazi očekivani, s obzirom na specifičnosti kriznog poučavanja na daljinu, u kojem nastavnici stavljaju naglasak na sadržaj i ishode učenja

predmetnih kurikuluma nauštrb poučavanju usmjerenom na učenika i korištenju kreativnih metoda poučavanja (DeCoito i Estaiteyeh, 2022; Maravić i sur., u tisku).

S ciljem ispitivanja razlika u iskustvima nastavnika tijekom provođenja nastave na daljinu kroz prva tri pandemijska vala u odnosu na obrazovnu razinu na kojoj su poučavali te njihovo dotadašnje radno iskustvo u nastavi, provedeno je nekoliko dvosmjernih ANOVA s obrazovnom razinom (osnova i srednja) kao prvim faktorom te radnim stažem (0–7 godina, 8–20 godina te 21 i više godina) kao drugim faktorom. Dobiveni rezultati prikazani su u drugom dijelu Tablice 2.

Tablica 2.

Deskriptivni podaci i rezultati dvosmjernih ANOVA (obrazovna razina x radni staž) za određivanje poučavanja na daljinu

| Variable | Obrazovna razina | | | | Radni staž (u godinama) | | | | | | F (OŠ/SS) | df | η^2 | F (staž) | df | η^2 | F (OŠ x staž) | df | η^2 |
|----------------------------------|------------------|-------|---------|-------|-------------------------|-------|--------------------|-------|--------------------|-------|--------------|--------|----------|-------------|--------|----------|---------------------|--------|----------|
| | Osnovna | | Srednja | | 0-7 | | 8-20 | | 21 i više | | | | | | | | | | |
| | M | SD | M | SD | M | SD | M | SD | M | SD | | | | | | | | | |
| Stučno usavršavanje | 357 | 1.25 | 353 | 1.32 | 319 _a | 1.33 | 356 _b | 1.25 | 377 _c | 1.25 | 286 | 1.2679 | 0.001 | 3313*** | 2.2679 | 0.024 | 158 | 2.2679 | 0.001 |
| Učionička nastava (%) | 5294 | 20.23 | 4870 | 20.67 | 5122 | 20.81 | 5099 | 20.64 | 5123 | 20.14 | 2219*** | 1.2692 | 0.008 | 0.36 | 2.2692 | 0.000 | 285 | 2.2692 | 0.002 |
| Asinkrona nastava (%) | 20.49 | 18.52 | 22.07 | 19.19 | 18.74 _b | 17.90 | 21.76 _a | 19.09 | 21.80 _a | 18.88 | 413* | 1.2692 | 0.002 | 510** | 2.2692 | 0.004 | 0.03 | 2.2692 | 0.000 |
| Sinkrona nastava (%) | 24.86 | 18.03 | 27.33 | 19.35 | 25.34 | 19.56 | 25.94 | 18.59 | 26.46 | 18.24 | 881** | 1.2692 | 0.003 | 0.41 | 2.2692 | 0.000 | 2.10 | 2.2692 | 0.002 |
| Profesionalna rav- noteža | 298 | 0.77 | 307 | 0.81 | 310 _b | 0.80 | 299 _b | 0.77 | 303 _{ab} | 0.80 | 840** | 1.2689 | 0.003 | 3.99* | 2.2689 | 0.003 | 0.05 | 2.2689 | 0.000 |
| Osobna ravnoteža | 2.49 | 0.89 | 2.64 | 0.91 | 2.71 _a | 0.96 | 2.52 _b | 0.90 | 2.54 _b | 0.86 | 1412*** | 1.2689 | 0.005 | 7.95*** | 2.2689 | 0.006 | 0.54 | 2.2689 | 0.000 |
| Jasnoca očekivanja | 2.93 | 0.67 | 2.97 | 0.66 | 2.98 | 0.71 | 2.92 | 0.67 | 2.97 | 0.62 | 0.75 | 1.2690 | 0.000 | 0.34 | 2.2690 | 0.001 | 0.15 | 2.2690 | 0.000 |
| Kolegijalnost | 3.74 | 0.76 | 3.59 | 0.78 | 3.84 | 0.74 | 3.67 | 0.75 | 3.56 | 0.80 | 2474*** | 1.2689 | 0.009 | 16.92*** | 2.2689 | 0.012 | 3.80** | 2.2689 | 0.003 |
| Kontrola | 3.68 | 0.58 | 3.66 | 0.61 | 3.80 _a | 0.58 | 3.67 _b | 0.57 | 3.58 _c | 0.63 | 0.90 | 1.2689 | 0.000 | 20.04*** | 1.2689 | 0.015 | 1.80 | 2.2689 | 0.001 |
| Korisnost | 3.85 | 0.86 | 3.87 | 0.83 | 3.85 _{ab} | 0.88 | 3.81 _b | 0.87 | 3.96 _c | 0.77 | 0.00 | 1.2690 | 0.000 | 7.40*** | 2.2690 | 0.005 | 0.10 | 2.2690 | 0.000 |
| Učivanje | 2.06 | 0.78 | 2.16 | 0.81 | 2.14 | 0.83 | 2.07 | 0.77 | 2.14 | 0.80 | 5.84* | 1.2689 | 0.002 | 1.49 | 2.2689 | 0.001 | 1.08 | 2.2689 | 0.001 |
| Anksioznost | 3.33 | 0.82 | 3.23 | 0.83 | 3.21 _b | 0.89 | 3.32 _a | 0.81 | 3.28 _{ab} | 0.80 | 613* | 1.2689 | 0.002 | 3.05* | 2.2689 | 0.002 | 0.87 | 2.2689 | 0.001 |
| Uspjeh | 3.96 | 0.51 | 3.93 | 0.56 | 3.97 | 0.54 | 3.92 | 0.52 | 3.97 | 0.54 | 1.43 | 1.2689 | 0.001 | 2.21 | 2.2689 | 0.002 | 0.77 | 2.2689 | 0.001 |
| Komparativni uspjeh | 2.94 | 0.81 | 3.03 | 0.79 | 3.03 | 0.83 | 2.98 | 0.79 | 2.95 | 0.81 | 5.80** | 1.2691 | 0.002 | 1.80 | 2.2691 | 0.001 | 2.13 | 2.2691 | 0.002 |
| Vrednovanje | 4.09 | 0.95 | 4.03 | 0.98 | 4.04 | 1.03 | 4.05 | 0.96 | 4.10 | 0.93 | 3.30 | 1.2690 | 0.001 | 1.12 | 2.2690 | 0.001 | 0.26 | 2.2690 | 0.000 |
| Reproduktivno pouča- vanje | 2.51 | 0.67 | 2.41 | 0.67 | 2.50 | 0.66 | 2.45 | 0.66 | 2.46 | 0.70 | 12.28*** | 1.2687 | 0.005 | 1.22 | 2.2687 | 0.001 | 1.00 | 2.2687 | 0.001 |
| Konstruktivističko poučavanje | 2.08 | 0.53 | 2.14 | 0.58 | 2.10 _{ab} | 0.55 | 2.08 _b | 0.55 | 2.15 _c | 0.56 | 872** | 1.2689 | 0.003 | 3.32* | 2.2687 | 0.002 | 1.76 | 2.2687 | 0.001 |

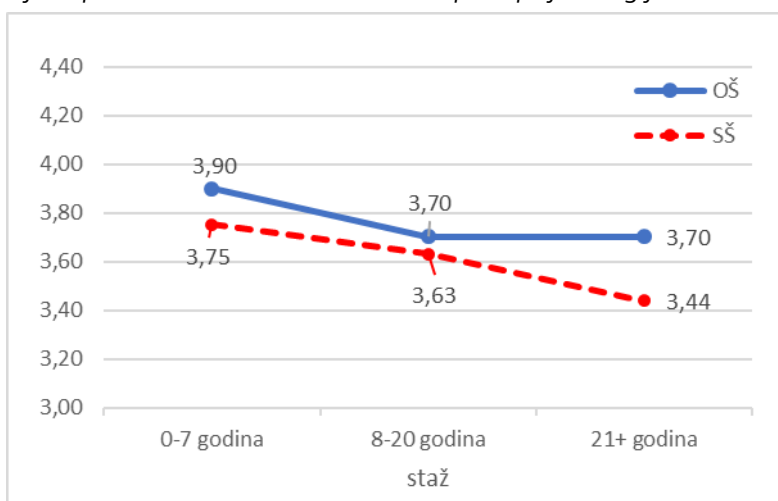
Napomena: M = aritmetička sredina; SD = standardna devijacija; F = F-omjer; df = stupnjevi slobode; χ^2 = veličina efekta; OŠ/SS – obrazovna razina u dvije kategorije; staž – dužina radnog staža u nastavi u tri kategorije; * $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$.

M označene različitim indeksima razlikuju se na razini od $p < .05$ prema Tukey post hoc testu. Rezultati post hoc analiza interakcijskog efekta na varijablu kolegijalnost prikazani su u tekstu.

Rezultati provedenih analiza pokazali su nekoliko značajnih glavnih efekata obrazovne razine na kojoj nastavnici poučavaju i radnog staža na istraživane zavisne varijable, s jednom značajnom interakcijom u varijabli kolegijalnosti. Snaga dobivenih efekata je mala. Usporedbe između prosječnih vrijednosti za kategorije radnog staža provedene su Tukey HSD *post hoc* testom i prikazane u Tablici 2, dok su za utvrđenu značajnu interakciju na varijablu kolegijalnost dodatno provedene analize jednostavnih glavnih efekata Slika 1).

Slika 1.

Interakcijski efekt obrazovne razine i staža na percepciju kolegijalnosti



Napomena: Efekt obrazovne razine na percepciju kolegijalnosti s obzirom na tri kategorije radnog staža: $F_1(1,2689) = 4.67, p < .05$; $F_2(1,1,2689) = 3.09, p > .05$; $F_3(1,2689) = 22.59, p < .001$. Efekt radnog staža na percepciju kolegijalnosti s obzirom na dvije obrazovne razine: $F_1(1,2689) = 7.76, p < .001$; $F_2(1,2689) = 13.74, p < .001$

Rezultati ovog istraživanja općenito pokazuju da su se nastavnici srednjih škola nešto uspješnije prilagodili na povećane zahtjeve nastave na daljinu. Niže procjene profesionalne i osobne ravnoteže, uz više razine doživljene anksioznosti i manje uživanja kod nastavnika osnovnih škola, idu u prilog tome da je moguće da su zahtjevi poučavanja na daljinu bili veći u osnovnim nego u srednjim školama. Dobiveni rezultati mogu biti posljedica specifičnosti ovih obrazovnih okruženja vezanih uz razvojna obilježja

učenika. Istraživanja pokazuju da stariji učenici, zbog razvijenijih strategija samoregulacije, učinkovitije kontroliraju vlastito učenje (Herold, 2016). Moguće je pretpostaviti da je, s obzirom na nižu razinu samoregulacijskih vještina i kompetencija mlađih učenika, poučavanje tijekom nastave na daljinu u osnovnim školama zahtijevalo više usmjeravanja i podrške. U tom kontekstu moguće je sagledati i rezultate koji se odnose na primjenu digitalne tehnologije za poticanje reproduktivnog i konstruktivističkog učenja. Nastavnici osnovnih škola češće su provodili nastavne aktivnosti usmjerene na poticanje reproduktivnog učenja u odnosu na nastavnike srednjih škola, koji su češće koristili aktivnosti za poticanje konstruktivističkog učenja. Neovisno o tim razlikama nastavnici na obje obrazovne razine su vrednovanje znanja učenika tijekom nastave na daljinu procijenili vrlo zahtjevnim, što potvrđuje ranije dobivene nalaze (Maravić i sur., u tisku; MZO, 2020b).

Kada je riječ o percipiranoj kolegijalnosti, detaljniji uvid u interakcijski efekt obrazovne razine i staža (Slika 1) pokazuje da su jednostavni glavni efekti staža na kolegijalnost značajni na obje obrazovne razine. Generalno, stariji nastavnici percipiraju manju razinu podrške, no u osnovnoj školi percepcija kolegijalnosti jednaka je kod nastavnika srednjeg i najdužeg staža. Što se tiče efekata obrazovne razine, iako postoje razlike u percepciji kolegijalnosti i između nastavnika početnika u osnovnoj i srednjoj školi, one su izraženije kod najiskusnijih nastavnika. Viša percipirana razina kolegijalnosti kod spomenutih kategorija nastavnika osnovnih škola u odnosu na nastavnike srednjih škola može upućivati na veću potrebu za suočavanjem s ranije spomenutim zahtjevima poučavanja na daljinu na osnovnoškolskoj razini. Rezultati reprezentativnog nacionalnog istraživanja iskustva nastavnika u provođenju nastave na daljinu u SAD-u također pokazuju da je veći udio nastavnika viših razreda osnovne škole, u odnosu na udio nastavnika srednjih škola, procijenio da je u razdoblju pandemije imao visoku razinu podrške kolega i ravnatelja (Educators for Excellence, 2020). Istraživanja pokazuju da su nastavnici, kako bi očuvali otpornost tijekom pandemije, imali povećanu potrebu za podržavajućim odnosima s kolegama te je potvrđeno da socijalna podrška ravnatelja i kolega može biti važan mehanizam ublažavanja stresa (Klapproth i sur., 2020; Spicksley i sur., 2021).

Također, Kraft i suradnici (2021) nalaze da su zahtjevi iznenadnog prelaska na nastavu na daljinu doveli do teškoća vezanih uz usklađivanje profesionalnih i privatnih obaveza te do znatnog pada u osjećaju uspješnosti kod nastavnika, pri čemu su ključnu zaštitnu ulogu imali upravo podržavajući radni odnosi, ali i usmjerene edukacije u primjeni digitalne tehnologije i primjerena očekivanja od nastavnika. Stoga je viša razina percipirane podrške kod nastavnika najmlađe i najiskusnije skupine osnovnih škola, u usporedbi s razinom podrške srednjoškolskih nastavnika istih kategorija staža, mogla pridonijeti suočavanju sa zahtjevima novonastale situacije. U prilog tome ide i to što nisu dobivene značajne razlike između nastavnika osnovnih i srednjih škola u percepciji jasnoće očekivanja, kontroli nad suočavanjem s poteškoćama u provođenju *online* nastave, percepciji korisnosti usprkos velikom angažmanu i uspješnosti provedene nastave na daljinu. Dobiveni rezultati upućuju na potrebu za detaljnijim ispitivanjem mehanizma u podlozi pozitivnih učinaka socijalne podrške, kao i uloge različitih funkcionalnih aspekata podrške (instrumentalna, socio-emocionalna i informacijska pomoć; House, 1981) u prilagodbi na pandemiju, osobito u kontekstu planiranja učinkovitih intervencija za nastavnike.

Rezultati vezani uz razlike između nastavnika s obzirom na dužinu radnog staža pokazali su da su svim nastavnicima, i početnicima i onima s dužim radnim iskustvom, podjednako bila jasna očekivanja vezana uz kvalitetu njihova rada u okviru nastave na daljinu te su vlastitu nastavu procijenili podjednako uspješnom. Međutim, dobiveni su rezultati jednim dijelom u skladu i s rezultatima istraživanja koja pokazuju da odnos profesionalne dobrobiti i radnog iskustva nastavnika pokazuje oblik U-krivulje, odnosno da srednje iskusni nastavnici pokazuju niže razine profesionalne dobrobiti od početnika i eksperata (Zacher i Schmitt, 2016). Rezultati dobiveni u ovom istraživanju pokazuju da su procjene nastavnika početnika općenito bile povoljnije od procjena obje skupine iskusnijih nastavnika u terminima viših razina osobne ravnoteže, percepcije podrške školskoga kolektiva i percepcije kontrole nad provođenjem *online* nastave. U skladu s konceptualnim modelom koji su na temelju Teorije kontrole i vrijednosti (Pekrun, 2006) predložili Stupinsky i suradnici (2019), s obzirom na povoljnije socio-kontekstualne odrednice i

povoljniju kognitivnu procjenu kontrole nad teškoćama u provedbi *online* nastave, nastavnici početnici pokazali su i nižu razinu anksioznosti u odnosu na srednje iskusne nastavnike.

Moguće je pretpostaviti da dobiveni rezultati dijelom proizlaze i iz činjenice da je mlađim nastavnicima primjena digitalne tehnologije bliska te da su, u pogledu razvijenosti digitalnih kompetencija u vrijeme iznenadnog prijelaza na *online* nastavu, većinom bili u prednosti u odnosu na nastavnike s dužim radnim stažem (Kraft i sur., 2021; Ma i sur., 2022). U prilog tome govore i dobiveni rezultati prema kojima su nastavnici s najdužim radnim stažem proveli više vremena u edukacijama o primjeni digitalne tehnologije od nastavnika s manje radnog iskustva. Uključivanje u edukacije moguće je shvatiti kao suočavanje usmjereno na problem, što je u skladu s nalazima Bistrić i Šimić Šašić (2021), koji ukazuju da je taj način suočavanja sa zahtjevima u razdoblju pandemije bio najčešći. Prilagodba na nove okolnosti nastavnicima početnicima mogla je biti lakša i zato što su se nalazili u početnoj fazi preispitivanja različitih metoda i pristupa poučavanju te njihove prilagodbe potrebama učenika. Za iskusne nastavnike, koji su već imali razvijene strategije poučavanja koje su godinama uspješno primjenjivali, ova je promjena mogla biti zahtjevnija jer su trebali pristupiti nastavi na nov i neprovjeren način. Međutim, zanimljivo je da se najiskusniji nastavnici nisu razlikovali od nastavnika početnika u procjenama profesionalne ravnoteže i percepciji korisnosti iskustva *online* nastave, kao ni u razinama doživljenih emocija uživanja i anksioznosti tijekom provedbe *online* nastave. Također su, kao i nastavnici početnici, u većoj mjeri koristili konstruktivističko poučavanje nego srednje iskusni nastavnici. Neka longitudinalna praćenja učinaka nastave na daljinu sugeriraju da su iskusni nastavnici imali veći pad u prilagodbi u terminima zadovoljstva poslom prilikom iznenadnog prijelaza na nastavu na daljinu, nakon čega se uspješnost njihove prilagodbe povećavala prema drugom valu, dok je kod nastavnika početnika prilagodba bila blaža tijekom oba pandemijska vala (Lindner i sur., 2021).

Prilikom donošenja zaključaka na temelju rezultata našega istraživanja treba imati na umu da su efekti dobiveni analizama varijance mali. Uz to,

rezultate je važno sagledati i u okviru postojećih ograničenja. Prvo od njih odnosi se na činjenicu da je u istraživanju odabrana jedna od više mogućih raspodjela nastavnika po kategorijama s obzirom na godine radnog staža, pa bi bilo preporučljivo usporediti dobivene zaključke s onima proizašlim na temelju drugačijih raspodjela. Drugo ograničenje odnosi se na korištene mjere ispitivanih varijabli koje su sadržavale od jedne do nekoliko čestica. Primarni razlog zbog kojeg nisu korištene duže ljestvice bio je taj što je provedeno istraživanje bilo dio opsežnijega evaluacijskog istraživanja koje se temeljilo na primjeni *online* upitnika koji je sadržavao i druge ljestvice. Osim toga, na našem području nisu validirani upitnici koji mjere istraživane konstrukte. Stoga bi, u budućim istraživanjima, trebalo koristiti ljestvice s boljim metrijskim karakteristikama, kao i neke objektivne mjere nastavnih aktivnosti tijekom odvijanja nastave na daljinu (npr. log zapisi), uz uključivanje iskustava samih učenika. Na taj način mogla bi se dobiti konkretnija objašnjenja opaženih efekata i donositi zaključke s većim stupnjem sigurnosti. Također, u odnosu na razdoblje na koje su se nastavnici u ovom istraživanju referirali, a koje uključuje sva tri pandemijska vala zajedno, moguće je da bi se rezultati razlikovali da su nastavnici procjene vlastitih iskustava davali kroz određene vremenske razmake tijekom pandemijskog razdoblja umjesto jednokratno, kakav je bio slučaj u našem istraživanju. Naime, moguće je da su okolnosti vezane uz krizno poučavanje tijekom prvog vala bile znatno izazovnije nego što je to bilo tijekom trećeg vala pandemije.

Zaključak i implikacije

Iako su promijenjene okolnosti općenito dovele do pojačanih zahtjeva za sve skupine nastavnika, rezultati ukazuju na nešto uspješniju prilagodbu srednjoškolskih nastavnika i nastavnika početnika, implicirajući da je prilikom planiranja intervencija važno uzeti u obzir specifičnosti poučavanja na različitim obrazovnim razinama i specifičnosti nastavnika različitoga radnog iskustva.

S obzirom na visoku prosječnu vrijednost percipirane korisnosti *online* nastave, moguće je pretpostaviti da će se doživljena iskustva nastavnika

odraziti na upotrebu digitalne tehnologije koja ima brojne prednosti ako je sustavno i planirano integrirana u nastavni proces (Chauhan, 2017). Pri tome je važno unutar škola poticati percepciju samoeфикаsnosti kod nastavnika s obzirom na to da su dosadašnja istraživanja pokazala da je samoeфикаsnost povezana s nižom razinom profesionalnog sagorijevanja nastavnika i većom kvalitetom poučavanja (Zee i Koomen, 2016).

Dobiveni rezultati upućuju na to da posebnu pozornost treba usmjeriti na nastavnike u osnovnim školama i na nastavnike s dužim radnim stažem s obzirom na to da su izvještavali o negativnijim iskustvima s kriznim poučavanjem na daljinu tijekom pandemije, što je moglo ostaviti negativne posljedice na njihovo mentalno zdravlje.

U kontekstu spomenutih povoljnih i nepovoljnih učinaka pandemije, u postpandemijskom razdoblju važno je ponuditi nastavnicima mogućnost stručnog usavršavanja koja će uključiti pedagoški i metodički aspekt primjene tehnologija u nastavi te kontinuirano pratiti psihološko stanje nastavnika i u nadolazećim razdobljima. Pri tome je, u okviru planiranja programa psihološke i obrazovne podrške, osobito važno staviti naglasak na razvoj zajednica praktičara te poticanje refleksije o prethodnim uspješnim iskustvima te razmjene ideja i primjera dobre prakse (Pressley, 2021b) među nastavnicima na istim obrazovnim razinama s različitom dužinom radnog staža.

Literatura

- Baker, C. N., Peele, H., Daniels, M., Saybe, M., Whalen, K., Overstreet, S. i The New Orleans, T. I. S. L. C. (2021). The experience of COVID-19 and its impact on teachers' mental health, coping, and teaching. *School Psychology Review*, 50(4), 491-504. <https://doi.org/10.1080/2372966X.2020.1855473>
- Berliner, D. C. (2004). Describing the behavior and documenting the accomplishments of expert teachers. *Bulletin of Science, Technology & Society*, 24(3), 200-212. <https://doi.org/10.1177/0270467604265535>
- Berry B. (2020) Teaching, learning, and caring in the post-COVID era. *Phi Delta Kappan*, 102(1), 14-17. <https://doi.org/10.1177/0031721720956840>
- Bistrič, M. i Šimić Šašić, S. (2021). Iskustva stresa kod odgajatelja i nastavnika tijekom pandemije koronavirusa. U Pačić-Turk, Lj. i Žutić, M. (Ur.), *Suočavanje s kriznim situacijama – putevi jačanja otpornosti* (str. 123-123). Hrvatsko katoličko sveučilište u Zagrebu. <https://www.unicath.hr/hks2015/wp-content/uploads/2021/12/knjiga-sazetaka-2021-hks-psihologija.pdf>
- Brandenburg, R., McDonough, S., Burke, J. i White, S. (Ur.). (2016). *Teacher education: Innovation, intervention and impact*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-981-10-0785-9>
- Chauhan, S. (2017). A meta-analysis of the impact of technology on learning effectiveness of elementary students. *Computers & Education*, 105, 14-30. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2016.11.005>

- DeCoito, I. i Estaiteyeh, M. (2022). Online teaching during the COVID-19 pandemic: exploring science/STEM teachers' curriculum and assessment practices in Canada. *Disciplinary and Interdisciplinary Science Education Research*, 4(1). <https://doi.org/10.1186/s43031-022-00048-z>
- Drake, C. (2002). Experience counts: Career stage and teachers' responses to mathematics education reform. *Educational Policy*, 16(2), 311-337. <https://doi.org/10.1177/0895904802016002004>
- Dvir, N. i Schatz-Oppenheimer, O. (2020). Novice teachers in a changing reality. *European Journal of Teacher Education*, 43(4), 639-656. <https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1821360>
- Educators for Excellence. (2020). *Voices from the virtual classroom: A survey of America's teachers on COVID-19-related education issues*. https://e4e.org/sites/default/files/voices_from_the_virtual_classroom_2020.pdf
- Graham, L. J., White, S. L., Cologon, K. i Pianta, R. C. (2020). Do teachers' years of experience make a difference in the quality of teaching?. *Teaching and Teacher Education*, 96, 103190. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103190>
- Herold, B. (2016, February 5). Technology in education: An overview. *Education Week*. <https://www.edweek.org/technology/technology-in-education-an-overview/2016/02>
- Hodges, C. B. Moore, S., Lockee, B. B., Trust, T. i Bond, M. A. (2020, March 27). The difference between emergency remote teaching and online learning. *EDUCAUSE review*. <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>
- House, J. S. (1981). *Work stress and social support*. Addison-Wesley.
- Jakubowski, T. D. i Sitko-Dominik, M. M. (2021). Teachers' mental health during the first two waves of the COVID-19 pandemic in Poland. *PLoS ONE*, 16(9): e0257252. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0257252>
- Jelińska, M. i Paradowski, M.B. (2021). Teachers' engagement in and coping with emergency remote instruction during COVID-19-induced school closures: A multinational contextual perspective. *Online Learning Journal*, 25(1), 303-328. <https://doi.org/10.24059/olj.v25i1.2492>
- Jokić, B. i Ristić Dedić, Z. (2020). *Nacionalno praćenje učinaka pandemije bolesti COVID-19 na sustav odgoja i obrazovanja u Republici Hrvatskoj: prvi rezultati*. Institut za društvena istraživanja u Zagrebu. <https://tinyurl.com/9n6ubujm>
- Jung, Y. J., Cho, K. i Shin, W. S. (2019). Revisiting critical factors on teachers' technology integration: The differences between elementary and secondary teachers. *Asia Pacific Journal of Education*, 39(4), 548-561. <https://doi.org/10.1080/02188791.2019.1620683>
- Klapproth, F., Federkeil, L., Heinschke, F. i Jungmann, T. (2020). Teachers experiences of stress and their coping strategies during COVID-19 induced distance teaching. *Journal of Pedagogical Research*, 4(4), 444-452. <https://doi.org/10.33902/jpr.2020062805>
- Klassen, R. M., i Chiu, M. M. (2010). Effects on teachers' self-efficacy and job satisfaction: Teacher gender, years of experience, and job stress. *Journal of Educational Psychology*, 102(3), 741-756. <https://doi.org/10.1037/a0019237>
- Kraft, M. A., Simon, N. S. i Lyon, M. A. (2021). Sustaining a sense of success: The protective role of teacher working conditions during the COVID-19 pandemic. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 14(4), 727-769. <https://doi.org/10.1080/19345747.2021.1938314>
- Lindner, K. T., Savolainen, H. i Schwab, S. (2021). Development of teachers' emotional adjustment performance regarding their perception of emotional experience and job satisfaction during regular school operations, the first and the second school lockdown in Austria. *Frontiers in Psychology*, 12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.702606>
- Ma, K., Liang, L., Chutiyami, M., Nicoll, S., Khaerudin, T. i Ha X. V. (2022). COVID-19 pandemic-related anxiety, stress, and depression among teachers: A systematic review and meta-analysis. *Work*. Preprint, 1-25. <https://doi.org/10.3233/WOR-220062>

- Maravić, J., Hribar, M., Tingle, J. i Bilić Meštrić, K. (u tisku). *Nastava na daljinu u školskoj godini 2019./2020.: istraživanje o primjeni tehnologije u obrazovanju za vrijeme pandemije koronavirusa*. Recenzirana monografija u postupku publikacije. Hrvatska akademska i istraživačka zajednica - CARNET.
- Marshall, D. T., Shannon, D. M. i Love S. M. (2020). How teachers experienced the COVID-19 transition to remote instruction. *Phi Delta Kappan*, 102(3), 46–50. <https://doi.org/10.1177/0031721720970702>
- Ministarstvo znanosti i tehnologije (2020a). *Modeli i preporuke za rad u uvjetima povezanim s bolešću COVID-19*. <http://shorturl.at/adfjN>
- Ministarstvo znanosti i tehnologije (2020b). *Upitnik o izvođenju nastave na daljinu u razdoblju od 16. ožujka 2020. do 26. lipnja 2020. – odgovori učitelja, nastavnika i stručnih suradnika*. <https://shorturl.at/klpqV>
- Ministarstvo znanosti i tehnologije (2020c). *Upute za vrednovanje i ocjenjivanje tijekom nastave na daljinu*. <https://shorturl.at/HLVY9>
- Muthén, L. K. i Muthén, B. O. (1998–2017). *Mplus User's Guide* (8th ed.). Muthén & Muthén.
- Ozamiz-Etxebarria, N., Berasategi Santxo, N., Idoiaga Mondragon, N. i Dosil Santamaría, M. (2021). The psychological state of teachers during the COVID-19 crisis: The challenge of returning to face-to-face teaching. *Frontiers in Psychology*, 11, 3861. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.620718>
- Ozamiz-Etxebarria, N., Idoiaga Mondragon, N., Bueno-Notivol, J., Pérez-Moreno, M. i Santabàrbara, J. (2021). Prevalence of anxiety, depression, and stress among teachers during the CoViD-19 pandemic: A rapid systematic review with meta-analysis. *Brain Sciences*, 11(9), 1172. <https://doi.org/10.3390/brainsci11091172>
- Pekrun, R. (2006). The Control-value theory of achievement emotions: Assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice. *Educational Psychology Review*, 18(4), 315–341. <https://doi.org/10.1007/s10648-006-9029-9>
- Pekrun, R., Goetz, T., Frenzel, A. C., Barchfeld, P. i Perry, R. P. (2011). Measuring emotions in students' learning and performance: The Achievement Emotions Questionnaire (AEQ). *Contemporary Educational Psychology*, 36(1), 36–48. <https://doi.org/10.3102/O013189X211004138>
- Pozo, J. I., Pérez Echeverría, M. P., Cabellos, B. i Sánchez, D. L. (2021). Teaching and learning in times of COVID-19: Uses of digital technologies during school lockdowns. *Frontiers in Psychology*, 12, 656776. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.656776>
- Pressley, T. (2021a). Factors contributing to teacher burnout during COVID-19. *Educational Researcher*, 50(5), 325–327. <https://doi.org/10.3102/O013189X211004138>
- Pressley, T. (2021b). Returning to teaching during COVID-19: An empirical study on elementary teachers' self-efficacy. *Psychology in the Schools*, 58(8), 1611–1623. <https://doi.org/10.1002/pits.22528>
- Saeed, H., Eslami, A., Nassif, N. T., Simpson, A. M. i Lal, S. (2022). Anxiety linked to covid-19: a systematic review comparing anxiety rates in different populations. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(4), 2189. <https://doi.org/10.3390/ijerph19042189>
- Seabra, F., Teixeira, A., Abelha, M. i Aires, L. (2021). Emergency remote teaching and learning in Portugal: Preschool to secondary school teachers' perceptions. *Education Sciences*, 11(7), 349. <https://doi.org/10.3390/educsci11070349>
- Seufert, T. (2020). Building bridges between self-regulation and cognitive load: An invitation for a broad and differentiated attempt. *Educational Psychology Review*, 32(4), 1151–1162. <https://doi.org/10.1007/s10648-020-09574-6>
- Sorić, I. (2014). *Samoregulacija učenja: Možemo li naučiti učiti*. Naklada Slap.
- Spicksley, K., Kington, A. i Watkins, M. (2021). "We will appreciate each other more after this": Teachers' construction of collective and personal identities during lockdown. *Frontiers in Psychology*, 12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.703404>
- Stupnisky, R. H., Hall, N. C. i Pekrun, R. (2019). Faculty enjoyment, anxiety, and boredom for teaching and research: Instrument development and testing predictors of success. *Studies in Higher Education*, 44(10), 1–11. <https://doi.org/10.1080/03075079.2019.1665308>
- Tondeur, J., Van Braak, J., Ertmer, P. A. i Ottenbreit-Leftwich, A. (2017). Understanding the relationship

between teachers' pedagogical beliefs and technology use in education: a systematic review of qualitative evidence. *Educational Technology Research and Development*, 65(3), 555-575. <https://doi.org/10.1007/s11423-016-9492-z>

Vlada Republike Hrvatske (2020). *Odluka o obustavi izvođenja nastave u visokim učilištima, srednjim i osnovnim školama te redovnog rada ustanova predškolskog odgoja i obrazovanja i uspostavi nastave na daljinu*. Narodne novine 29/2020. https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2020_03_29_670.html

Zacher, H. i Schmitt, A. (2016). Work characteristics and occupational well-being: The role of age. *Frontiers in Psychology*, 7. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.01411>

Zee, M. i Koomen, H. M. Y. (2016). Teacher self-efficacy and its effects on classroom processes, student academic adjustment, and teacher well-being. *Review of Educational Research*, 86(4), 981-1015. <https://doi.org/10.3102/0034654315626801>

RECENZENTICE I RECENZENTI

Recenzent i recenzentica cjelovite monografije:

prof. dr. sc. Neven Hrvatić, Sveučilište u Zagrebu, Fakultet hrvatskih studija

prof. dr. sc. Maja Ljubetić, Sveučilište u Splitu, Filozofski fakultet

U želji za održavanjem standarda istraživačke rigoroznosti, svako poglavlje u ovoj monografiji prošlo je kroz postupak dvostruko slijepe recenzije koju su provela najmanje dva recenzenta/ice. Zahvaljujemo svim našim dragim kolegicama i kolegama na vremenu i trudu koje su uložili u promišljanje o poglavljima ove monografije i pisanje vrijednih recenzija.

- *izv. prof. dr. sc. Dunja Anđić, Sveučilište u Rijeci, Učiteljski fakultet*
- *doc. dr. sc. Marija Bartulović, Sveučilište u Zagrebu, Filozofski fakultet*
- *prof. dr. sc. Ivana Batarela Kokić, Sveučilište u Splitu, Filozofski fakultet*
- *dr. sc. Petar Bezinović, znanstveni savjetnik u mirovini*
- *prof. dr. sc. Edita Borić, Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti*
- *doc. dr. sc. Sandra Bošković, Sveučilište u Rijeci, Fakultet zdravstvenih studija*
- *doc. dr. sc. Iva Buchberger, Sveučilište u Rijeci, Filozofski fakultet*
- *prof. dr. sc. Vesna Buško, Sveučilište u Zagrebu, Filozofski fakultet*
- *izv. prof. dr. sc. Ivanka Buzov, Sveučilište u Splitu, Filozofski fakultet*
- *izv. prof. dr. sc. Renata Čepić, Sveučilište u Rijeci, Učiteljski fakultet*
- *izv. prof. dr. sc. Bojana Ćulum Ilić, Sveučilište u Rijeci, Filozofski fakultet*
- *izv. prof. dr. sc. Andrea Debeljuh, Sveučilište Jurja Dobrile u Puli, Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti*
- *prof. dr. sc. Snježana Dobrota, Sveučilište u Splitu, Filozofski fakultet*
- *dr. sc. Margareta Gregurović, Institut za migracije i narodnosti u Zagrebu*
- *prof. dr. sc. Miroslav Huzjak, Sveučilište u Zagrebu, Učiteljski fakultet*
- *doc. dr. sc. Ana Marija Iveljić, Sveučilište u Zadru, Odjel za pedagogiju*

- *doc. dr. sc. Lucija Jančec, Sveučilište u Rijeci, Učiteljski fakultet*
- *doc. dr. sc. Tamara Jurkić Sviben, Sveučilište u Zagrebu, Učiteljski fakultet*
- *doc. dr. sc. Sandra Kadum, Sveučilište Jurja Dobrile u Puli, Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti*
- *izv. prof. dr. sc. Barbara Kalebić Maglica, Sveučilište u Rijeci, Filozofski fakultet*
- *doc. dr. sc. Maja Kelić, Sveučilište u Rijeci*
- *doc. dr. sc. Irena Kiss, Sveučilište Jurja Dobrile u Puli, Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti*
- *izv. prof. dr. sc. Ante Kolak, Sveučilište u Zagrebu, Filozofski fakultet*
- *prof. dr. sc. Sonja Kovačević, Sveučilište u Splitu, Filozofski fakultet*
- *izv. prof. dr. sc. Siniša Kušić, Sveučilište u Rijeci, Filozofski fakultet*
- *prof. dr. sc. Gordana Kuterovac Jagodić, Sveučilište u Zagrebu, Filozofski fakultet*
- *prof. dr. sc. Jasminka Ledić, Sveučilište u Rijeci, Filozofski fakultet*
- *izv. prof. dr. sc. Goran Livazović, Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, Filozofski fakultet*
- *izv. prof. dr. sc. Darko Lončarić, Sveučilište u Rijeci, Učiteljski fakultet*
- *izv. prof. dr. sc. Nebojša Macanović, Univerzitet u Banjoj Luci, Fakultet političkih nauka*
- *doc. dr. sc. Anita Mandarić Vukušić, Sveučilište u Splitu, Filozofski fakultet*
- *izv. prof. dr. sc. Tamara Martinac Dorčić, Sveučilište u Rijeci, Filozofski fakultet*
- *prof. dr. Mirjana Mavrak, Univerzitet u Sarajevu, Filozofski fakultet*
- *doc. dr. sc. Ana Mirković Moguš, Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti*
- *prof. dr. sc. Kornelija Mrnjauš, Sveučilište u Rijeci, Filozofski fakultet*
- *doc. dr. sc. Mirela Müller, Sveučilište u Splitu, Filozofski fakultet*
- *doc. dr. sc. Iva Odak, Institut za društvena istraživanja u Zagrebu*
- *dr. sc. Monika Pažur, Sveučilište u Zagrebu, Učiteljski fakultet*
- *izv. prof. dr. sc. Petra Pejić Papak, Sveučilište u Rijeci, Učiteljski fakultet*
- *prof. dr. sc. Elvi Piršl, Sveučilište Jurja Dobrile u Puli, Filozofski fakultet*
- *prof. dr. sc. Igor Radeka, Sveučilište u Zadru, Odjel za pedagogiju*
- *dr. sc. Branko Rafajac, professor emeritus, Sveučilište u Rijeci, Filozofski fakultet*
- *izv. prof. dr. sc. Ina Reić Ercegovac, Sveučilište u Splitu, Filozofski fakultet*

- *doc. dr. sc. Anita Rončević, Sveučilište u Rijeci, Učiteljski fakultet*
- *prof. dr. sc. Maja Ružić-Baf, Sveučilište Jurja Dobrile u Puli, Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti*
- *doc. dr. sc. Sanja Simel Pranjić, Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, Filozofski fakultet*
- *izv. prof. dr. sc. Sanja Skočič Mihić, Sveučilište u Rijeci, Učiteljski fakultet*
- *izv. prof. dr. sc. Jasna Šulentić Begić, Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, Akademija za umjetnost i kulturu u Osijeku*
- *dr. sc. Ivana Šustek, Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, Filozofski fakultet*
- *dr. sc. Ružica Tokić Zec, Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti*
- *izv. prof. dr. sc. Tomislav Topolovčan, Sveučilište u Zagrebu, Učiteljski fakultet*
- *prof. dr. sc. Daria Tot, Sveučilište u Zagrebu, Učiteljski fakultet*
- *doc. dr. sc. Rahaela Varga, Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti*
- *prof. dr. sc. Mario Vasilj, Sveučilište u Mostaru, Fakultet prirodoslovno-matematičkih i odgojnih znanosti*
- *izv. prof. dr. sc. Tena Velki, Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti*
- *izv. prof. dr. sc. Maja Verdonik, Sveučilište u Rijeci, Učiteljski fakultet*
- *dr. sc. Bojana Vignjević Korotaj, Sveučilište u Rijeci, Filozofski fakultet*
- *izv. prof. dr. sc. Nataša Vlah, Sveučilište u Rijeci, Učiteljski fakultet*
- *prof. dr. sc. Sofija Vrcelj, Sveučilište u Rijeci, Filozofski fakultet*
- *dr. sc. Slavica Žužić, pedagoginja u mirovini*

Pandemija bolesti Covid-19 donijela je zdravstvenu, socioekonomsku i obrazovnu globalnu krizu prisilivši oko 1.5 milijardi djece i mladih u 195 zemalja svijeta na svim razinama obrazovanja na privremeno „napuštanje“ škole. Zatvaranje škola značilo je ne samo oduzimanje prilike za kontinuirano i aktivno sudjelovanje u formalnom obrazovanju već i prilike za socijalizaciju, neformalno učenje, (bezbrižno) odrastanje te je dodatno produbilo problem obrazovnih nejednakosti. Pandemijska kriza zahtijevala je iznimno brzu prilagodbu sustava odgoja i obrazovanja na iznenadne okolnosti i dovela nas je u situaciju da se preispitamo koliko smo krhki i ranjivi, a koliko otporni u suočavanju s izazovima pandemije. Od odgojno-obrazovnih radnica i radnika na svim razinama (od predškolskog do obrazovanja odraslih), očekivalo se brzo, stručno, učinkovito i kvalitetno djelovanje s ciljem očuvanja zdravlja i dobrobiti svih dionika sustava odgoja i obrazovanja te osiguravanja nesmetanog ostvarivanja ishoda učenja i poučavanja. Osim što su imali zadatak spriječiti tzv. „obrazovnu katastrofu generacije“, odnosno pridonijeti da se odgojno-obrazovni procesi nesmetano odvijaju, mnoge stručnjakinje i stručnjaci zaposleni u sustavu odgoja i obrazovanja odlučili su ovu obrazovnu krizu iskoristiti za znanstveno utemeljeno proučavanje njezinog utjecaja i posljedica na odgoj i obrazovanje, a sve s ciljem boljeg razumijevanja i osnaživanja odgojno-obrazovnih sustava i njihovih dionika.

U ovoj monografiji okupili smo autorice i autore iz Hrvatske, Slovenije i Srbije kako bismo zajednički odgovorili na niz pitanja kojima je cilj unaprijediti i osnažiti odgoj i obrazovanje u postpandemijskom razdoblju:

Kako možemo (iz)graditi učinkovito i otporno odgojno-obrazovno okruženje? Kako možemo unaprijediti *online* i *onsite* odgojno-obrazovne procese (nastava, učenje, poučavanje, vrednovanje, mentoriranje...)? Što možemo naučiti iz primjera dobre (ali i loše) prakse? Na koji način možemo inovirati odgojno-obrazovnu praksu? Kako možemo osnažiti odgojno-obrazovne radnice i radnike (njihovu profesiju, identitet, kompetencije...) u vremenima promjena i kriznih situacija?

U tri konceptualna dijela monografije i ukupno 23 poglavlja razmatraju se aktualna pitanja unutar različitih razina obrazovanja, a zajednički je svim poglavljima upravo fokus na obrazovanju u razdoblju krize nastale širenjem pandemije bolesti Covid-19.

