

Sveučilište J.J. Strossmayera u Osijeku

Filozofski fakultet

Preddiplomski studij filozofije i pedagogije

Katarina Brodar

**Stavovi studenata nastavničkih studija prema odgoju i  
obrazovanju usmjerenom na učenika**

Završni rad

Mentor doc.dr.sc. Branko Bognar

Osijek, 2013

## SAŽETAK

Cilj istraživanja je bio ispitati stavove studenata nastavničkih studija o odgoju i obrazovanju usmjerenom na učenika. Istraživanje je provedeno na namjernom uzorku od ukupno 116 studenata Filozofskog fakulteta u Osijeku. Uzorak su činili studenti prve godine preddiplomskog i diplomskog studija, 65 studenata hrvatskog jezika i književnosti i 51 student pedagogije. Smatra se da se pri promjeni nastave usmjerene na nastavnika prema nastavi usmjerenoj na učenika, treba krenuti od studenata nastavničkih studija jer će njihovi stavovi utjecati na njihov budući rad. Rezultati ovog istraživanja su pokazali da je visoki postotak ispitanih studenata upoznat s principima nastave usmjerene na učenike. Također se i visoki postotak ispitanih studenata slaže da nastava treba biti usmjerena na učenike. Ovi rezultati mogu biti pokazatelj uspješnog procesa učenja na Filozofskom fakultetu u Osijeku, kao i motivacija za daljnja istraživanja.

Ključne riječi: ispitivanje stavova, studenti nastavničkih studija, nastava usmjerena na učenika

# SADRŽAJ

1. UVOD.....	4
2. ODGOJ I OBRAZOVANJE USMJERENO NA UČENIKA .....	5
2.1. Kognitivni i metakognitivni čimbenici.....	5
2.2. Motivacijski i afektivni čimbenici .....	6
2.3. Razvojni i socijalni čimbenici .....	6
2.4. Čimbenici individualnih razlika .....	7
3. PRIMJENA NASTAVE USMJERENE NA UČENIKA.....	8
3.1. Promjena u ravnoteži moći .....	8
3.2. Promjena u funkciji sadržaja .....	9
3.3. Promjena uloge nastavnika.....	9
3.4. Promjena odgovornosti za učenje.....	10
3.5. Promjena u procesu evaluacije .....	10
3.6. Problemi pri primjeni nastave usmjerene na učenike .....	11
3.7. Stavovi studenata i nastavnika o nastavi usmjerenoj na učenike .....	11
4. EMPIRIJSKI DIO .....	13
4.1. Cilj i zadaci istraživanja .....	13
4.2. Metodologija rada.....	13
5. REZULTATI UPITNIKA.....	14
5.1. Predodžba nastave usmjerene na učenika.....	14
5.2. Treba li nastava biti usmjerena na učenika? .....	16
5.3. Likertova skala .....	18
5.4. Samoaktualizacija.....	21
6. INTERPRETACIJA .....	24
7. ZAKLJUČAK .....	25
8. LITERATURA .....	26
9. POPIS SLIKA I TABLICA.....	27
10. PRILOG.....	28

## 1. UVOD

Ovaj rad donosi prikaz odgoja i obrazovanja usmjerenog na učenike, te principe na kojima se treba zasnivati učenje usmjereno na učenika. Zatim objašnjava kako primijeniti te principe u praksi, odnosno, što treba promijeniti da bi nastava bila usmjerena na učenika. Također, navodi i neke probleme s kojima bi se nastavnici mogli susresti pri provedbi takve nastave. Pri kraju rada se nalaze rezultati istraživanja, čiji je cilj bio ispitati stavove studenata nastavničkih studija o odgoju i obrazovanju usmjerenom na učenika. Nastava usmjerena na učenike je potrebna jer se pomoću nje učenici razvijaju u cjelovite, samostalne, inovativne, kreativne i nekonformističke osobe, osposobljene za snalaženje u novim životnim situacijama i za pronalaženje novih rješenja.

Pri promjeni nastave usmjerene na nastavnika prema nastavi usmjerenoj na učenika, treba krenuti od studenata nastavničkih studija. Primjer možemo pronaći u obrazovnom sustavu Finske koja postiže izvanredan prosječni uspjeh u istraživanju PISA, a tu obrazovnu kvalitetu osiguravaju motivirani, sveučilišno dobro obrazovani učitelji s magisterijem (Domović, Godler, 2004). Također, Pedersen i Liu (2003) smatraju da se nastavnici, provodeći tehnologijski poboljšani program nastave usmjerene na učenika, oslanjaju na edukacijska uvjerenja koja su razvili tijekom studiranja i kada su kao učitelji upravljali nastavom. Stoga je važno ispitati stavove studenata nastavničkih studija jer će oni utjecati na njihov budući rad, odnosno, na njihove učenike.

## **2. ODGOJ I OBRAZOVANJE USMJERENO NA UČENIKA**

Odgoj i obrazovanje usmjereno na učenika se zasniva na aktivnom učenju, a aktivnim učenjem se smatra svaki onaj oblik učenja u kojem učenik nije pasivni promatrač nego sudionik koji aktivnim izvršavanjem određenog zadatka ili više zadataka pridonosi svom razvoju u kognitivnom, afektivnom ili motoričkom području povezanim s ciljem učenja. (Bognar, Matijević, 2002)

Na individualnom planu odgoj se odnosi na zadovoljavanje osnovnih čovjekovih potreba (bioloških, socijalnih i samoaktualizacijskih), a obrazovanje na zadovoljavanje interesa (spoznajnih, doživljajnih i psihomotornih). U društvenom pogledu odgoj se odnosi na usvajanje vrijednosti (egzistencijalnih, društveno-moralnih i humanističkih), a obrazovanje na usvajanje tekovina kulture i civilizacije (znanosti, umjetnosti i tehnologije). Odgoj i obrazovanje se ostvaruju u okviru jedinstvenog odgojno-obrazovnog procesa pa se međusobno isprepleću. (Bognar, 2001, 44-45)

APA (prema McCombs, 2003) je navela 14 principa na kojima bi se trebalo zasnivati učenje usmjereno na učenika. Ti principi su razdijeljeni pod četiri skupine čimbenika, a to su: kognitivni i metakognitivni, motivacijski i afektivni, razvojni i socijalni te individualne razlike.

### **2.1. Kognitivni i metakognitivni čimbenici**

Neki od principa prve skupine su principi prirode i ciljeva procesa učenja te princip konstruiranja znanja. Naime, učenjem učenici konstruiraju značenja iz informacija i iskustva te nove informacije mogu povezati s postojećim znanjem na smislen način. (APA, 1997, prema McCombs, 2003) Danas je bitno da učenici nauče postavljati osobne dugoročne ciljeve koji su važni za cjeloživotno učenje jer ono omogućuje napredak. Dryden i Vos (2001) smatraju da je upravo revolucija u cjeloživotnom učenju protuteža informacijskoj revoluciji koja će omogućiti da svi dijele dobrobiti ovoga svijeta. Osim tih principa, pod kognitivne i metakognitivne čimbenike spadaju i princip strateškog mišljenja, princip razmišljanja o mišljenju i princip konteksta učenja, naime, učenje ovisi i o uvjetima u kojima se ono ostvaruje, a to su kultura, tehnologija i nastavna praksa. (APA, 1997, prema McCombs, 2003) Osim toga, tijekom učenja učenici bi trebali razmišljati ne samo o sadržaju, nego i o načinu na koji misle i uče.

Po našem bi mišljenju srž školovanja trebala predstavljati dva predmeta, a svaki bi od njih trebao biti integriran u sve ostale predmete. To su: učenje o tome kako učiti i učenje o tome kako misliti. Prvo se odnosi na to da bi trebali naučiti kako radi naš mozak, kako radi naše

pamćenje, kako možemo pohraniti informacije, dozvati ih, povezati s drugim pojmovima i tražiti novo znanje kad god nam zatreba i to istog trenutka. (Dryden, Vos, 2001, 99)

## **2.2. Motivacijski i afektivni čimbenici**

Pod motivacijske i afektivne čimbenike spadaju princip utjecaja motivacije i emocija na učenje, zatim princip intrinzične motivacije za učenjem i princip učinaka motivacije na marljivost. „Motivacija predstavlja aktivnost kojom ćemo učenike zainteresirati za daljnji rad, aktivirati ih, pobuditi njihovu znatiželju i stvoriti optimalnu atmosferu za daljnje učenje“ (Bognar, Matijević, 2002, 73). U tom smislu Bognar i Matijević (2002) govore o intelektualnoj i emocionalnoj motivaciji. Intelektualna motivacija (poticanje znatiželje) podrazumijeva uvod u temu nastavnog sata na kognitivnoj razini, dok emocionalna motivacija podrazumijeva stvaranje emocionalne klime u razredu, pozitivnog ozračja i poticaja za učenje. Također, autori navode da: „Već samim nastupom (tonom, bojom glasa, pristupom učenicima, verbalnom i neverbalnom komunikacijom) nastavnik može stvoriti pozitivnu, odnosno negativnu klimu u razredu“ (Bognar, Matijević, 2002, 74). Treba spomenuti i da intrinzičnu motivaciju kod učenika potiču aktivni oblici učenja.

## **2.3. Razvojni i socijalni čimbenici**

U treću skupinu čimbenika spadaju principi razvojnih i društvenih utjecaja na učenje. Učenje ne ovisi samo o intelektualnim, socijalnim i fizičkim mogućnostima djeteta koje se razvija u skladu s tim svojim mogućnostima, ono ovisi i o materijalu i prostoru koji bi trebali omogućavati djetetov razvoj. Od alternativnih škola možemo naučiti da se modeli školske organizacije, odnosno prostor i materijali mogu približiti potrebama djeteta. Tako i Marija Montessori svoju koncepciju odgoja zasniva na spoznajama o razvojnim fazama dječje osjetljivosti. Zadovoljavanje tih razvojnih faza polazi od dviju pretpostavki: djeca imaju prirodene snage za samorazvoj i te se prirodene snage aktiviraju ako su djeca okružena povoljnom sredinom. Stoga se u prostorijama Montessori škola nalazi mnogo materijala koji se razlikuju složenošću aktivnosti, a djeca slobodno i spontano biraju materijal na kojem će raditi i sama odlučuju koliko će dugo i koliko puta raditi. „Njena se odgojna metoda zasniva, dakle, na samoodgoju i samopoučavanju“ (Matijević, 2001, 37). Učionice u školama Jena-plana i slobodnoj školi u Bochumu po opremi više slične nekom obiteljskom stanu negoli klasičnoj školskoj učionici. Nadalje, u Waldorfskim školama se ne uči iz knjiga nego se

proučava priroda i čovjek u prirodi, a nastava tako poprima obilježje znanstvenog istraživanja, odnosno učenja otkrivanjem. Tako učenici, osim što stječu nove spoznaje, ovladavaju i tehnikama samostalnog učenja uz buđenje želje da sami dalje upoznaju svoju okolinu. (Matijević, 2001) Također se i u Oglednoj šumskoj narodnoj školi na Tuškancu nastava odvijala u prirodi. „Nastavne aktivnosti razvijaju se redovito na livadi, a za vrućih dana u šumi. Ako je dan kišovit, nastava se održava u zgradi pored otvorenih prozora, dok se zimi u sobi loži, ali su prozori cijelog pročelja s južne strane za sunčanih dana širom otvoreni“ (Higy-Mandić, 1934, 46, prema Matijević, 2001, 118).

## **2.4. Čimbenici individualnih razlika**

Kod individualnih razlika treba obratiti pozornost na princip individualne razlike u učenju, princip učenja i različitosti i princip standarda i ocjenjivanja. Učenici koriste različite strategije, pristupe i sposobnosti za učenje koje ovise o njihovim prethodnim iskustvima i nasljeđu. (APA, 1997, prema McCombs, 2003) Principe ove skupine možemo primijetiti u Waldorfskim školama gdje nema ponavljanja razreda. Polazi se od pretpostavke da nema apsolutno nesposobna djeteta te da svakom treba omogućiti da tijekom školovanja postigne optimalan uspjeh. Zatim, u školama Montessori, postignuti rezultati se ne ocjenjuju prema unaprijed postavljenim normativima, procjenjuje se tek prema mogućnostima djeteta i njegovim individualnim karakteristikama. Prilikom ocjenjivanja i planiranja ukupnih vlastitih aktivnosti sudjeluje i samo dijete, ovisno o zrelosti, a ocjene se bilježe za potrebe roditelja, učenika i škole. (Matijević, 2001) Glasser (2005) opisujući svoju kvalitetnu školu navodi da je najveća razlika između kvalitetne i tradicionalne škole ta što bi se u imenik upisivale ocjene iz onih predmeta u kojima je učenik kvalitetno radio. Tako bi najniža ocjena za kvalitetan rad bila vrlo dobar, a za još bolji rad dobivalo bi se odličan i odličan +, naime, u kvalitetnoj školi svjedodžba bi pokazivala što učenik zna, a ne što ne zna. Iz svjedodžbe se ne bi vidjelo koliko mu je vremena bilo potrebno da svlada predmet, jer bi to značilo prisilu, a ocjene dobar, dovoljan i nedovoljan, kojima se danas toliko slobodno služimo kao sredstvom prisile i kazne, zauvijek bi nestale iz svjedodžbi i trajnih zapisa. Također, Weimer (2002) skreće pozornost na činjenicu da ocjene ne mogu biti precizno mjerilo svih vještina, znanja i sposobnosti koje učenik može posjedovati, niti da svi nastavnici pri ocjenjivanju mogu koristiti iste standarde, te da ocjene osim što mogu kratkoročno promicati učenje, isto tako mogu promicati i varanje na ispitima. Smatra da problem leži u tome što smo stvorili razrađene sustave ocjenjivanja

koji određuju bodovne vrijednosti za gotovo sve što učenici i studenti rade, a naše su učionice prožete ekonomijom gdje nitko ne radi ako za taj rad nisu ponuđeni neki bodovi. Pristupi temeljeni na pravilima i oni koji se oslanjaju na ekstrinzičnu motivaciju donose rezultate u kratkom roku, ali upitno je koliko razvijaju intelektualno zrele, odgovorne, motivirane učenike, koji su u stanju samostalno se nositi s različitim problemima na koje nailaze izvan školskog konteksta. Danas se preporučuje korištenje Bloomove taksonomija ciljeva jer

...navedene razine u kognitivnom, afektivnom i psihomotoričkom području, te glagoli koji objašnjavaju i konkretiziraju te razine, mogu biti od pomoći nastavnicima kod procjene individualnog napredovanja svakoga učenika, pri donošenju ocjene te pri određivanju vrste i intenziteta individualne instruktivne pomoći koju konkretni učenik treba ili očekuje od nastavnika. (Bognar, Matijević, 2002, 62)

### **3. PRIMJENA NASTAVE USMJERENE NA UČENIKA**

Weimer (2002) smatra da nastava usmjerena na učenika obuhvaća pet promjena u praksi, a to su promjene u ravnoteži moći, funkciji sadržaja, ulozi nastavnika, odgovornosti za učenje, svrsi i procesu evaluacije.

#### **3.1. Promjena u ravnoteži moći**

„Danas je svatko i nastavnik i učenik. I po prvi put u povijesti djeca preuzimaju nadzor nad ključnim elementima komunikacijske revolucije.“ (Dryden, Vos, 2001, 23) To se događa jer o prevladavajućoj tehnologiji više znaju djeca nego nastavnici i odrasli. Učenike možemo potaknuti na aktivno sudjelovanje u nastavi korištenjem niza specifičnih tehnika, uključujući rad u skupinama, igru uloga i simulacije, proučavanje studija slučaja te problemsko poučavanje. Također je korisno provoditi i projektnu nastavu jer

...u nastavi koja je usmjerena na učenika i ciljevi su iskazani iz perspektive učenika. Dakle jasno treba isticati što će i kako učenici raditi i koje će kompetencije tijekom tih aktivnosti stjecati. Na popisu takvih kompetencija javljaju se i sljedeće: naučiti kako se uči, naučiti istraživati, naučiti tražiti i odabirati informacije, naučiti koristiti se informacijama, metodama i teorijama, stjecati socijalne vještine, učiti živjeti zajedno (suradnja i snošljivost), stjecati praktične vještine (modeliranje, stvaranje u nekom materijalu, uporaba nekog alata, uređaja). Stječu se i poduzetničke vještine. Sudjeluje se u mnogim iskustvenim situacijama (didaktičkim scenarijima) koje pridonose stjecanju pozitivne slike o sebi (sigurnost, osviještenost vlastitih kvaliteta i prednosti). (Bognar, Matijević, 2002, 159)



### **3.2. Promjena u funkciji sadržaja**

Sadržaj ne treba shvaćati kao svrhu učenja, nego kao sredstvo za postizanje ciljeva odgoja i obrazovanja. Weimer (2002) navodi da se nastavnici često baziraju na prolaženje sadržaja, no on se ne bi trebao prolaziti, već bi se trebao koristiti za uspostavljanje temeljnog znanja i razvijanje vještina učenja koje će nam trebati tokom cijeloga života. Kada je sadržaj svrha učenja, učenici razvijaju strategije memoriranja, no s druge strane tako zapamćen sadržaj se lako zaboravlja. Stoga da bismo promijenili funkciju sadržaja trebamo poticati aktivno učenje putem suradničkog učenja, kratkih projekata i interaktivnih aktivnosti. Takvim učenjem učenici postaju svjesni sebe i svog načina učenja, a sadržaj od njih zahtjeva da razviju strategije, pristupe i tehnike kako mu pristupiti da bi ga razumjeli. Osim toga, u interakciji sa sadržajem učenici razvijaju i kritičko propitivanje tog sadržaja. Dakle, bitno je da učenici korištenjem sadržaja postanu svjesni sebe i razviju učinkovite vještine učenja.

### **3.3. Promjena uloge nastavnika**

Novu ulogu nastavnika najbolje opisuje odgojna deviza M. Montessori: „Pomozi mi da to uradim sam“.

On tu nije poučavatelj niti predavač već organizator i usmjerivač. Učitelj daje inicijalne upute, a dalje samo usmjerava i potiče aktivnosti pojedinog djeteta, bez bilo kakve vidljive prisile. Najprije će učitelj pred djecom prikazati zašto i kako se koriste pojedini materijali, a dalje će djeca prema osobnom interesu i tempu raditi s tim materijalima. (Matijević, 2001, 38)

Nastava se ne bi trebala svoditi samo na nastavnikovo predavanje jer su na taj način učenici pasivni promatrači. Ona bi trebala biti organizirana na način da omogućava slobodno izražavanje i sudjelovanje svih sudionika nastave. Stoga je važno da nastavnik organizira, pripremi i osmisli zanimljive aktivnosti kojima će potaknuti učenike na aktivno učenje, ali važno je i da stvori takvo ozračje u kojem će željeti sudjelovati svi učenici. Ako se u procesu učenja naiđe na neki problem, nastavnici će pomoći učenicima tako što će ih ispitivati i pomagati im prepoznati alternativne putove ili izvore, ali neće rješavati te probleme za učenike (Pedersen, Liu, 2003). Dakle, nastavnik treba posjedovati vještine planiranja, organiziranja, poticanja aktivnog i suradničkog učenja kod učenika te vještine sudjelovanja u donošenju odluka i vođenja timskog rada.

### **3.4. Promjena odgovornosti za učenje**

Barraket (2005) u svom istraživanju, u kojem je koristio tehnike nastave usmjerene na učenika, promjenu u odgovornosti za učenje opisuje kao prebacivanje odgovornosti za učenje s nastavnika na učenika. To prebacivanje se ostvaruje aktivnim sudjelovanjem učenika u nastavi, od njih se očekuje da budu autonomni i odgovorni subjekti procesa učenja. S druge strane, od nastavnika se očekuje da prepuste odgovornost, odlučivanje i kontrolu nad učenjem učenicima jer što nastavnici više preuzimaju odgovornost, što više donose odluke umjesto učenika i kontroliraju, to će učenici manje očekivati od sebe, više će odluka prepuštati nastavnicima i biti će nestrpljiviji (Weimer, 2002). Stoga valja primjenjivati suradnički rad u nastavi jer osim što učenici preuzimaju odgovornost za učenje, razvijaju i uvažavanje, razmjenjivanje i vrednovanje različitih mišljenja i stavova, te se radi na pronalaženju zajedničkog rješenja. Također, važno je kod njih razvijati vještine samoodgoja i samoobrazovanja jer su one potrebne tokom cijeloga života. Dakle, u nastavi usmjerenoj na učenika, učenici aktivnim sudjelovanjem preuzimaju odgovornost za učenje i postignute rezultate, pri tome im pomaže razvijanje vještina samoevaluacije.

### **3.5. Promjena u procesu evaluacije**

Prema Weimer (2002) promjene u procesu evaluacije su se odvijale kroz uključivanje učenika u procese evaluacije i putem evaluacijskih aktivnosti koje poboljšavaju već urođene sposobnosti učenika te na taj način promiču učenje. Autorica smatra da evaluacijski procesi trebaju biti otvoreni za učenike jer učenici trebaju naučiti kako procijeniti svoj vlastiti rad i sudjelovati u vrednovanju rada svojih vršnjaka, a te aktivnosti samoevaluacije i evaluacije svojih vršnjaka razvijaju neovisnost i autonomnost. Također, smatra da treba obratiti pozornost na sam proces učenja više nego na ocjenjivanje jer ono promiče površno učenje, razvija ekstrinzičnu motivaciju i obeshrabruje učenike pri razvijanju vještina samoevaluacije i evaluacije svojih vršnjaka. Sukladno tome bi bilo korisno da nastavnici učenicima daju što više povratnih informacija, da napišu konstruktivne komentare kako učiti bolje ili kako poboljšati učinkovitost. Pri tome treba pripaziti da se komentari odnose na učenikov proces učenja, a ne na učenika kao osobu. Također, treba pripaziti da se koristi jezik opisivanja, a ne jezik procjenjivanja i da se povratne informacije daju odmah.

### **3.6. Problemi pri primjeni nastave usmjerene na učenike**

Pri primjeni nastave usmjerene na učenike, nastavnici se mogu susresti s nekim poteškoćama. Weimer (2002) navodi kako mogu postojati kolege koji su orijentirani na tradicionalan pristup učenju te se opiru onima koji se mijenjaju. Također, navodi da pritisak da se što prije realizira propisan program, može osporavati vrijeme i pažnju koje dobro poučavanje zahtijeva, ili administracija obrazovne ustanove može biti fokusirana na evaluaciju, produktivnost i ekonomičnost. Osim tih poteškoća pri primjeni nastave usmjerene na učenika, pojavljuje se i problem što je većina današnjih nastavnika tijekom svojeg obrazovanja bila sudionikom nastave usmjerene na učitelja, gdje su bili samo pasivni promatrači nastave, a teško je očekivati od njih da organiziraju nastavu usmjerenu na učenika ukoliko ni sami nisu imali iskustva sudjelovati u njoj. Bognar (2011) pišući o problemima koji su se pojavili pri provedbi nastave usmjerene na učenika posredstvom akcijskih istraživanja, navodi primjer jedne učiteljice:

Ubrzo sam shvatio kako unatoč višemjesečnom usavršavanju u okviru zajednica učenja učiteljica Nataša još uvijek nije bila svjesna kako učiniti svoju nastavu kreativnijom. Pri tome je važno napomenuti da su učitelji na zajednicama učenja imali priliku vidjeti primjere kreativno organizirane nastave, ali se tada od njih nije očekivalo da to odmah pokušaju primijeniti u svojoj praksi. (Bognar, 2011, 51)

Rješenje nalazi u tome da učitelji bez prethodne edukacije odmah krenu u ostvarivanje promjena posredstvom akcijskih istraživanja, a za vrijeme tog procesa potrebno je intenzivirati edukaciju učitelja i kritičko prijateljstvo. Iz tog primjera možemo uvidjeti da je važnije iskustvo sudjelovanja u aktivnostima nastave usmjerene na učenika od same edukacije o tim aktivnostima. Stoga je bitno omogućiti studentima nastavničkih studija da što više sudjeluju u takvim aktivnostima kako bi kasnije u svojoj nastavničkoj praksi mogli preuzeti uloge voditelja, moderatora i organizatora nastave usmjerene na učenike.

### **3.7. Stavovi studenata i nastavnika o nastavi usmjerenoj na učenike**

U prijašnjim istraživanjima (Pedersen, Liu, 2003; Lea i dr, 2003) je zamijećeno da značajke nastave usmjerene na učenika variraju od studenta do studenta, ali i od nastavnika do nastavnika. Istraživanje (Pedersen, Liu, 2003) o nastavničkim stavovima o problemima koji se pojavljuju pri primjenjivanju nastave usmjerene na učenika je naišlo na problem što je nastavnicima nedostajala ista predodžba nastave usmjerene na učenika. Naime, ispitani nastavnici su ponudili 4 različite definicije nastave usmjerene na učenika, stoga se u daljnjem

tijeku istraživanja nije više ispitivalo o definiciji, nego o programu Alien Rescue. Taj program je dizajniran kako bi poboljšao nastavu usmjerenu na učenika, a pošto su taj program svi nastavnici provodili, imali su i neka zajednička iskustva za refleksiju.

O'Neill i McMahon (2005) ističu određene probleme u vezi nastave usmjerene na učenike, kao što su teškoće u njezinoj provedbi poput nedostatka potrebnih sredstava i sustav uvjerenja studenata i nastavnika da je tradicionalan pristup bolji od nastave usmjerene na učenika, ali i nedostatak poznavanja pojma nastave usmjerene na učenika kod studenata. Također, smatraju da je nekada teško postupiti prema tom pristupu u velikim razredima, što je slučaj i s mnogim trenutnim sveučilištima preddiplomskog smjera. Sveučilište u Glasgowlu je 2004. provelo sveobuhvatno istraživanje o primjeni nastave usmjerene na učenike s redovitim studentima preddiplomskog studija. U ovoj studiji je utvrđeno da nastava usmjerena na učenike prevladava na kasnijim godinama studija, i autori vjeruju da primjenjivanje te nastave ovisi o veličini razreda. Uočen je i drugi problem u vezi nastave usmjerene na učenike, a to je uvjerenje studenata koje imaju o učenju. Naime, učenici koji cijene ili su imali više iskustva s nastavom usmjerenom na učitelja, mogu odbiti pristup nastave usmjerene na učenika jer im je zastrašujući. ( O'Neill, McMahon, 2005)

No, iako neki studenti više cijene nastavu usmjerenu na nastavnika, njihovi stavovi se mogu promijeniti. Čak i za vrijeme akademske godine, studenti mogu promijeniti svoj pogled na učenje i kako napreduju kroz studij njihovi pogledi na nastavu usmjerenu na učenika se također mijenjaju, studenti se počinju slagati s vrijednostima nastave usmjerene na učenike. O tome govori Perry's rad na razvoju studenata (Perry 1970, prema O'Neill, McMahon, 2005).

Konačno, upoznatost studenata s pojmom nastave usmjerene na učenika može biti loša. Lea i dr. (prema O'Neill, McMahon, 2005) proveli su istraživanje o stavovima studenata prema nastavi usmjerenoj na učenike na 48 studenata psihologije na Sveučilišu u Plymouthu. Otkrili su da, unatoč Sveučilišnoj politici orijentiranoj prema nastavi usmjerenoj na učenika, 60% studenata nije čulo za taj izraz.

## **4. EMPIRIJSKI DIO**

### **4.1. Cilj i zadaci istraživanja**

Cilj ovog istraživanja je bio ispitati stavove studenata nastavničkih studija o odgoju i obrazovanju usmjerenom na učenika. Osim toga, željelo se ispitati postoje li razlike u stavovima studenata s obzirom na smjer studiranja, s obzirom na godinu studiranja, te s obzirom na spol.

### **4.2. Metodologija rada**

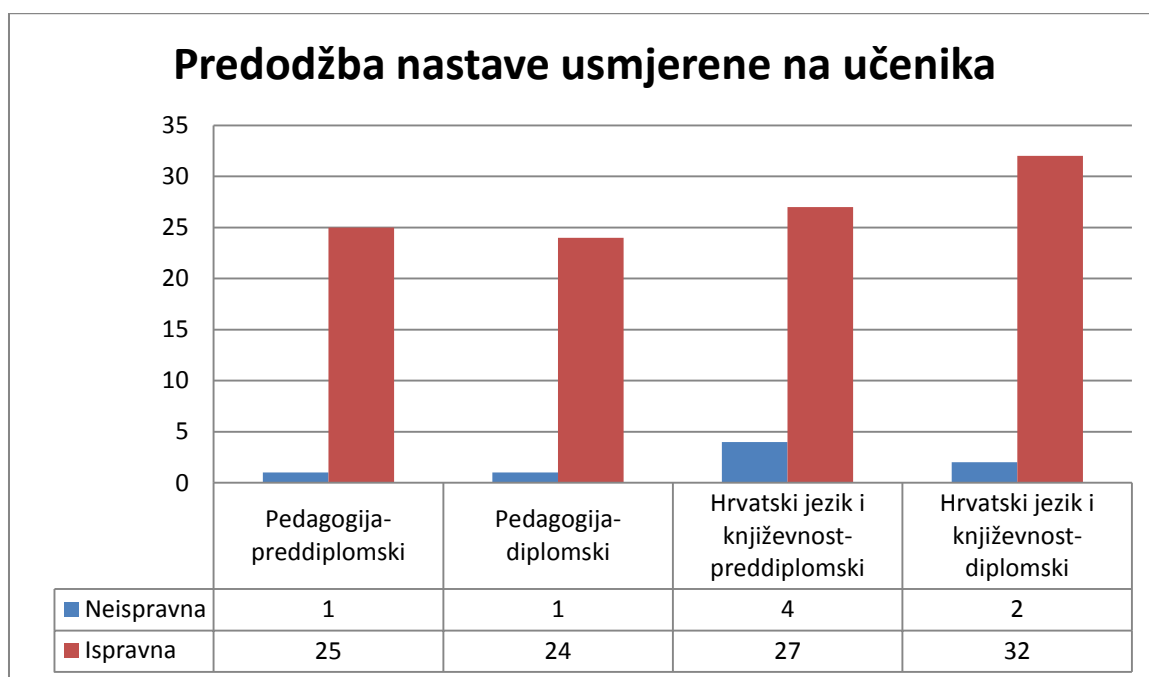
Namjerni uzorak je činilo ukupno 116 studenata Filozofskog fakulteta u Osijeku, 65 studenata hrvatskog jezika i književnosti i 51 student pedagogije. Studenti su bili s prve godine preddiplomskog studija i prve godine diplomskog studija. Ženskih studenata je bilo 94, a muških 22.

Podaci su prikupljeni anonimnim upitnikom koji je u prvom dijelu sadržavao opća pitanja o studiju, godini studija i upisanom smjeru te o spolu. Drugi dio je osim pitanja otvorenog tipa, sadržavao i Likertovu skalu slaganja ili neslaganja s principima nastave usmjerene na učenika. Pri obradi dobivenih podataka Likertovom skalom koristili su se statistički postupci: t-test,  $\chi^2$ -test i Mann-Whitney U – test.

## 5. REZULTATI UPITNIKA

### 5.1. Predodžba nastave usmjerene na učenika

Kod prvog pitanja se od studenata očekivalo da napišu svoju predodžbu nastave usmjerene na učenike, a ono je glasilo: Što Vi podrazumijevate pod nastavom usmjerenom na učenika?



**Slika 1: Predodžba nastave usmjerene na učenika**

Predodžbe nastave usmjerene na učenike su svrstane u kategorije ispravna i neispravna. Ispravna predodžba je ona u kojoj su navedena obilježja nastave usmjerene na učenika. Primjeri za nju su:

„Nastava pri kojoj učenik nije pasivan, nego aktivno sudjeluje i donosi zaključke te dolazi do spoznaje većim dijelom svojeg zalaganja.“

Učenik je u nastavi aktivan, do spoznaje dolazi sam uz učiteljevu pomoć i koordinaciju ili bez nje. Učitelj nema ulogu onog koji kontrolira, već samo usmjerava. Učenik je zainteresiran i sudjeluje u aktivnostima, nastava mu je prilagođena i razumije razinu na kojoj se odvija.

Nastava koja odgovara potrebama učenika. Prvenstveno u suradnji s učenicima ispitati njihove potrebe i dati im priliku da aktivno sudjeluju u stvaranju, vrednovanju nastave. Ne smatram da

nastava usmjerena na učenika nužno znači isključivo grupni rad, radionice i sl., jer je svaki učenik samostalan, individualan i treba uvažiti njegove potrebe.

„Pod nastavom usmjerenom na učenike razumijevam uvažavanje učenikovih osobina, sposobnosti, mogućnosti, individualnosti, različitosti od drugih... Važno je da nastavnik svakog učenika shvaća kao biće puno potencijala koje se treba razviti!“

„Da je nastava kreativna, da ne dominira nastavnik, da učenici mogu izraziti svoje mišljenje, da aktivnije sudjeluju u procesu nastave.“

Neispravna predodžba nastave usmjerene na učenike je ona u kojoj nisu navedena obilježja nastave usmjerene na učenika. Primjeri za nju su:

„Kada nastavnik posveti pažnju određenim učenicima.“

„Smatram da je nastava usmjerena na učenika vezana i na predavanja i na odnos profesora i učenika na ispitu i izvan učionice.“

Smatram da bi svaki oblik nastave trebao biti usmjeren na učenika, odnosno studenta. Nastava usmjerena na učenika je nastava u kojoj profesor pridaje pažnju svojim učenicima pa čak i izvan nastave. Smatram da bi profesori trebali primati plaću i raditi svoj posao zbog učenika, studenata, a ne zbog toga što su na tom položaju i dobivaju visoku plaću.

„Učenik je u središtu, nastavnik predaje, ali s ciljem učenja novih sadržaja. Više se pažnje poklanja pojedincu, svakom pojedincu.“

„Nastava tijekom koje postoje veće šanse za individualni rad nastavnika s učenicima.“

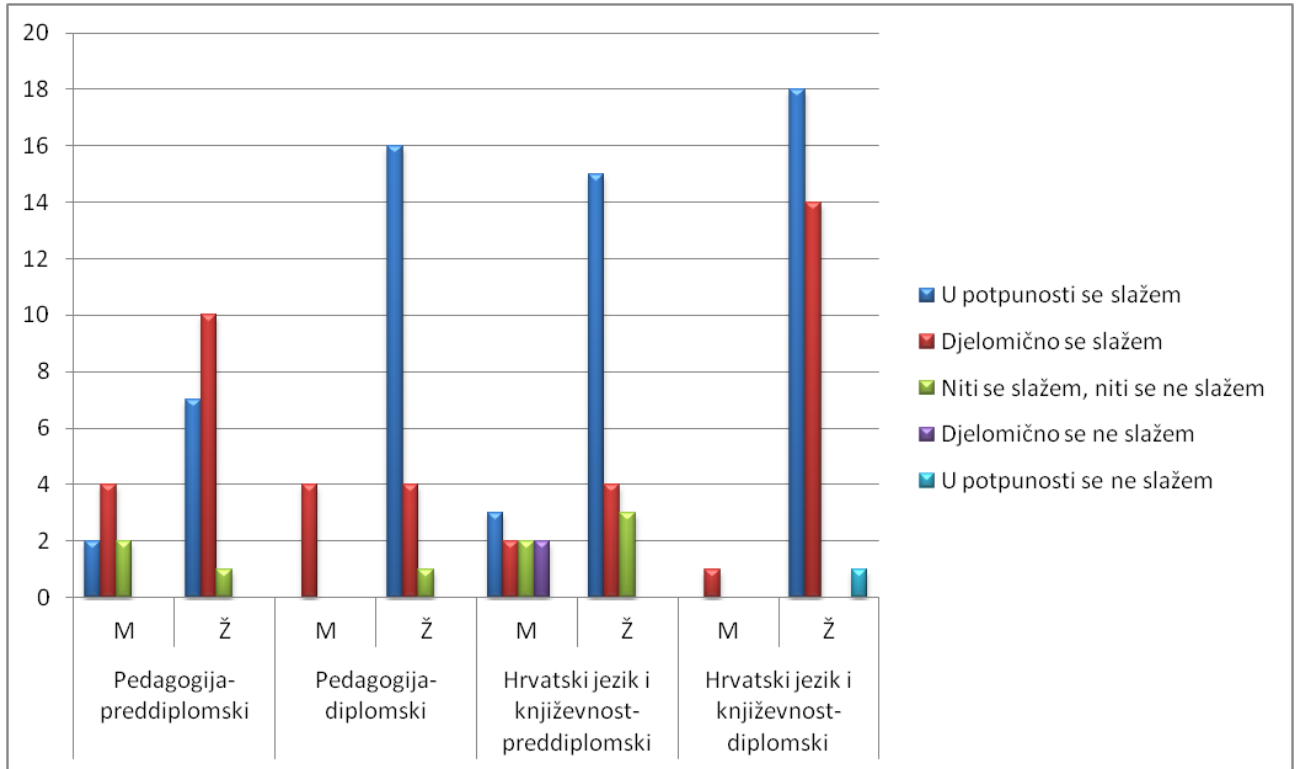
Studenti su većinom navodili po nekoliko obilježja nastave usmjerene na učenika, a samo 8 od 166 (6,9%) studenata nije navelo točna obilježja. Njih čine dvoje studenata pedagogije (3,92% studenata pedagogije), jedan preddiplomskog studija i jedan diplomskog te šestero studenata hrvatskog jezika i književnosti (9,23% studenata hrvatskog jezika i književnosti), četvero preddiplomskog studija i dvoje diplomskog.

Najčešće navođena obilježja nastave usmjerene na učenika su:

- aktivno sudjelovanje učenika u nastavnom procesu
- nastava prilagođena potrebama, interesima i mogućnostima učenika
- učenikove sposobnosti dolaze do izražaja
- nastavnik surađuje s učenicima pri kreiranju nastavnog procesa
- učenik sam dolazi do spoznaje, a nastavnik mu pri tome pomaže

## 5.2. Treba li nastava biti usmjerena na učenika?

Na drugom pitanju se od studenata očekivalo da izjasne svoje stajalište o tome treba li nastava biti usmjerena na učenika te su upitani neka objasne svoj odgovor.



**Slika 2: Stavovi studenata o tome treba li nastava biti usmjerena na učenika**

Rezultati su pokazali da 89,66% studenata smatra da nastava treba biti usmjerena na učenika, 52,59% se u potpunosti slaže s tim, a 37,07% se djelomično slaže. Promatrajući rezultate s obzirom na spol, vidimo da 72,72% muških studenata smatra da nastava treba biti usmjerena na učenika, od njih se 22,72% u potpunosti slaže s tim, a 50% djelomično. Od ženskih studenata tako smatra 93,61%, u potpunosti se slaže 59,57%, a djelomično 34,04%.

Korištenjem hi-kvadrat testa na tim rezultatima s obzirom na spol ispitanika uočili smo da ne možemo utvrditi postoji li statistička značajnost u stavovima studenata zbog malih frekvencija unutar kategorije „Nastava ne treba biti usmjerena na učenika“. (Tablica 1)



**Tablica 1: Razlika u slaganju s tvrdnjom da nastava treba biti usmjerena na učenika s obzirom na spol ispitanika**

Spol	Nastava treba biti usmjerena na učenika	Nastava ne treba biti usmjerena na učenika	Ukupno	Hi-kvadrat	df
m	16	2	18	2,43	1
ž	88	1	89		

Kada promotrimo rezultate s obzirom na godinu studiranja, uočavamo da 88,46% studenata preddiplomskog studija pedagogije smatra da nastava treba biti usmjerena na učenika, a 96% studenata diplomskog studija. Na preddiplomskom studiju hrvatskog jezika i književnosti tako smatra 77,42% studenata, a na diplomskom 97,06%. Kada izračunamo Mann-Whitney U – test s tim rezultatima, vidimo da ne postoji statistički značajna razlika na razini od 0,05 u stavovima studenata s obzirom na godinu studiranja. (Tablica 2)

**Tablica 2: Razlika u slaganju s tvrdnjom da nastava treba biti usmjerena na učenika s obzirom na godinu studiranja**

Pedagogija	Zbroj	SD	Srednja vrijednost	U-vrijednost	p
preddiplomski	3071	181,078	58,5	1418	0,104
diplomski	3715				

Ako promotrimo rezultate s obzirom na smjer studiranja, možemo vidjeti da 92,16% studenata pedagogije smatra da nastava treba biti usmjerena na učenike, a 87,69% studenata hrvatskog jezika i književnosti isto tako smatra. Kada izračunamo Mann-Whitney U – test uočavamo da nema statistički značajne razlike na razini značajnosti od 0,05 u stavovima studenta s obzirom na smjer studiranja. (Tablica 3)

**Tablica 3: Razlika u slaganju s tvrdnjom da nastava treba biti usmjerena na učenika s obzirom na smjer studiranja**

Smjer studija	Zbroj	SD	Srednja vrijednost	U-vrijednost	p
Hrvatski jezik i književnost	3856	179,7811	58,5	1604	0,74
Pedagogija	2930				

Studenti su pri objašnjavanju stava da nastava treba biti usmjerena na učenike najčešće upotrebljavali ove razloge:

- učenici se razvijaju u cjelovite osobe
- učenici su produktivniji i zainteresiraniji
- nastava je uspješnija i zanimljivija
- učenici se slobodnije izražavaju
- učenici osjećaju da su bitni

Studenti koji smatraju da nastava ne treba biti usmjerena na učenike su navodili ove razloge:

- neki predmeti zahtijevaju frontalni rad
- nastava usmjerena na učenika nije moguća u ovom obrazovnom sustavu
- učenici ne žele aktivno sudjelovati
- više odgovornosti treba biti na nastavniku

### 5.3. Likertova skala

Na kraju upitnika se od studenata očekivalo da s obzirom na svoje slaganja ili neslaganje s tvrdnjama označe jedan od pet odgovora na Likertovoj skali, ponuđeni su odgovori glasili: ne slažem se, djelomično se ne slažem, niti se slažem, niti se ne slažem, djelomično se slažem, slažem se. Skala je sastavljena od ukupno 21 tvrdnje koje su odražavale principe nastave usmjerene na učenika ili principe tradicionalne nastave.

**Tablica 4: Razlika u stavovima s obzirom na godinu studija studenata pedagogije**

Pedagogija	Srednja vrijednost	SD	t-vrijednost	df	p
preddiplomski	3,785714	0,580575	-1,90534	40	0,063942
diplomski	4,104762	0,501753			

Rezultati izloženi u Tablici 4 pokazuju da je  $P > 0,05$  što znači da razlika između stavova studenata pedagogije preddiplomskog studija i stavova studenata pedagogije diplomskog studija nije statistički značajna na razini od 0,05.

**Tablica 5: Razlika u stavovima s obzirom na godinu studija studenata hrvatskog jezika i književnosti**

Hrvatski jezik i književnost	Srednja vrijednost	SD	t-vrijednost	df	p
preddiplomski	3,614439	0,524774	-1,50263	40	0,140789
diplomski	3,864146	0,551851			

Kao što se vidi iz Tablice 5,  $P > 0,05$  što znači da razlika između stavova studenata hrvatskog jezika i književnosti preddiplomskog studija i stavova studenata hrvatskog jezika i književnosti diplomskog studija nije statistički značajna na razini od 0,05.

**Tablica 6: Razlika u stavovima s obzirom na smjer studiranja**

Smjer studija	Srednja vrijednost	SD	t-vrijednost	df	p
Hrvatski jezik i književnost	3,748328	0,523214	-1,21253	40	0,232423
Pedagogija	3,945238	0,529215			

I u ovom primjeru, kao što se vidi iz Tablice 6,  $P > 0,05$  što znači da razlika između stavova studenata hrvatskog jezika i književnosti i stavova studenata pedagogije nije statistički značajna na razini od 0,05.

**Tablica 7: Razlika u stavovima s obzirom na spol studenata**

Spol	Srednja vrijednost	SD	t-vrijednost	df	p
M	3,599448	0,149105	-2,22545	6	0,067689
Ž	3,89182	0,216356			

Rezultati izloženi u Tablici 7 pokazuju da je  $P > 0,05$  što znači da razlika između stavova muških studenata i stavova ženskih nije statistički značajna na razini od 0,05.

Iz priloženih tablica možemo zaključiti da nema statistički značajne razlike između stavova studenata pedagogije i stavova studenata hrvatskog jezika s obzirom na smjer studiranja, s obzirom na godinu studiranja, te nema razlike u stavovima studenata s obzirom na spol. No, pošto srednja vrijednost u svim slučajevima prelazi prosjek 3,5 možemo zaključiti da se studenti slažu s principima nastave usmjerene na učenika.

**Tablica 8: Rezultati za svaku pojedinu tvrdnju**

Tvrdnje	Hrv-pred	Hrv-dip	Ped-pred	Ped-dip	Ukupno
1.	4,4516129	4,3529412	4,11538462	4,64	4,3899847
2.	3,32258065	3,5588235	3,07692308	3,76	3,4295818
3.	4,4516129	4,4117647	4,30769231	4,32	4,3727675
4.	3,09677419	3,5	3,30769231	3,88	3,4461166
5.	4	4,2647059	4,11538462	4,16	4,1350226
6.	2,90322581	3,5588235	3,46153846	4,04	3,4908969
7.	4,12903226	4,2352941	4,30769231	4,64	4,3280047
8.	3,5483871	4,0294118	3,57692308	4,12	3,8186805
9.	3,61290323	4,0294118	3,65384615	4,4	3,9240403
10.	3,12903226	3,4705882	3,23076923	3,48	3,3275974
11.	3,5483871	3,8823529	4,07692308	4	3,8769158
12.	3,87096774	3,7352941	4,03846154	4,2	3,9611808
13.	3,80645161	4,5588235	4,53846154	4,68	4,3959342
14.	3,83870968	4,2941176	4,23076923	4,48	4,2108991
15.	3,48387097	3,0882353	3,42307692	3,64	3,4087958
16.	3,29032258	3,4411765	3,69230769	3,72	3,5359517
17.	3,96774194	4,2352941	4,23076923	4,52	4,2384513
18.	3,93548387	4,4411765	4,46153846	4,52	4,3395497
19.	2,19354839	2,2647059	2,03846154	2,52	2,254179
20.	3,83870968	4,2352941	3,73076923	4,16	3,9911933
21.	3,48387097	3,5588235	3,88461538	4,32	3,8118275

U Tablici 8 su zelenom bojom označeni najviši prosjeci, a crvenom bojom najniži, prema tome možemo iščitati za koju su tvrdnju studenti ostvarili najviši prosjek, a za koju najniži. Studenti su ostvarili najviši prosjek neslaganjem s tvrdnjom: Humor u nastavi bi trebalo izbjegavati jer remeti ozbiljnost procesa učenja, odnosno dekoncentrira učenike. Najniži prosjek su ostvarili slaganjem s tvrdnjom: Ocjene, nagrade, kazne i izvanjska kontrola imaju važnu ulogu u motivaciji učenika.

#### 5.4. Samoaktualizacija

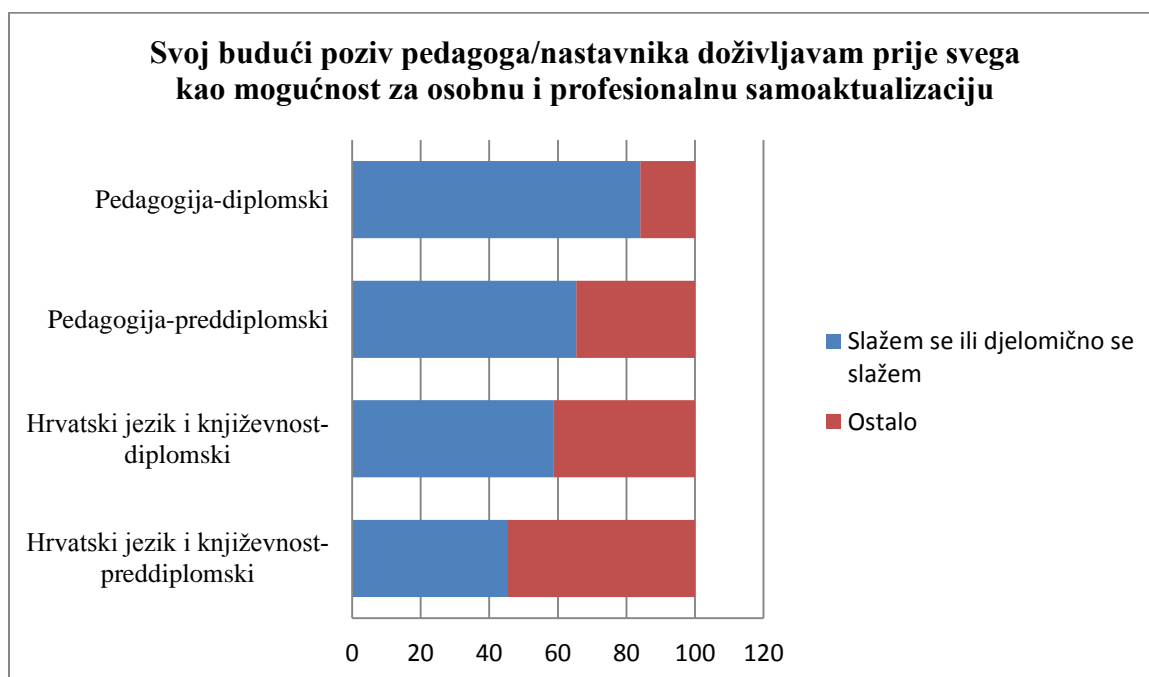
Za buduće pedagoge/nastavnike značajan je odgovor na zadnju tvrdnju u skali koja je glasila: Svoj budući poziv pedagoga/nastavnika doživljam prije svega kao mogućnost za osobnu i profesionalnu samoaktualizaciju. S tom tvrdnjom se slaže ukupno 62,07% studenata.

Promatrajući slaganje s tom tvrdnjom s obzirom na smjer studiranja, možemo uočiti da se 52,31% studenata hrvatskog jezika i književnosti slaže, a 74,51% studenata pedagogije.

**Tablica 9: Doživljavanje budućeg poziva kao mogućnost za samoaktualizaciju s obzirom na smjer studiranja**

Smjer studija	Srednja vrijednost	SD	t-vrijednost	df	p
Hrvatski jezik i književnost	3,523077	1,200361	-2,84858	114	0,005212
Pedagogija	4,098039	0,900109			

Promatrajući rezultate dobivene t-testom iz Tablice 9, vidimo da postoji statistički značajna razlika na razini značajnosti od 0,05 u doživljavanju budućeg poziva kao mogućnosti za samoaktualizaciju s obzirom na smjer studiranja. Možemo zaključiti da studenti pedagogije više doživljavaju svoj poziv kao mogućnost za osobnu i profesionalnu samoaktualizaciju od studenata hrvatskog jezika i književnosti.



**Slika 3: Slaganje s tvrdnjom s obzirom na smjer i godinu studiranja**

Ako promotrimo rezultate s obzirom na godinu studiranja, možemo vidjeti da 45,16% studenata hrvatskog jezika i književnosti preddiplomskog studija se slaže s gore navedenom tvrdnjom, a 58,82% diplomskog studija. Također se slaže 65,38% studenata pedagogije preddiplomskog studija i 84% diplomskog studija.

**Tablica 10: Doživljavanje budućeg poziva kao mogućnost za samoaktualizaciju s obzirom na godinu studiranja**

Hrvatski jezik i književnost	Srednja vrijednost	SD	t-vrijednost	df	p
preddiplomski	3,666667	1,074598	1,040016	114	0,300533
diplomski	3,881356	1,074598			

Dobiveni rezultati u Tablici 10 pokazuju da ne postoji statistički značajna razlika s obzira na godinu studiranja na razini od 0,05 u doživljavanju svog poziva kao mogućnosti za osobnu i profesionalnu samoaktualizaciju.

Kada promotrimo rezultate s obzirom na spol studenata, možemo vidjeti da se 64,89% ženskih studenata slaže s tom tvrdnjom, a 45,45% muških.

**Tablica 11: Doživljavanje budućeg poziva kao mogućnost za samoaktualizaciju s obzirom na spol**

Spol	Srednja vrijednost	SD	t-vrijednost	df	p
M	3,430556	1,144970	-0,698758	6	0,510866
Ž	3,844877	0,308797			

Rezultati izloženi u Tablici 11 pokazuju da nema statistički značajne razlike na razini od 0,05 u doživljavanju svog budućeg poziva kao mogućnosti za osobnu i profesionalnu samoaktualizaciju s obzirom na spol studenata.

## 6. INTERPRETACIJA

U ovom su istraživanju ispitivani stavovi studenata o nastavi usmjerenoj na učenike, posebno se htjelo vidjeti postoje li razlike između tih stavova s obzirom na smjer i godinu studiranja te s obzirom na spol ispitanika. Razlike s obzirom na smjer studiranja su ispitivane jer se željelo vidjeti ima li povezanosti između smjera studiranja i stavova studenata o nastavi usmjerenoj na učenike, treba napomenuti da studenti pedagogije pohađaju više kolegija koji promoviraju nastavu usmjerenu na učenika od studenata hrvatskog jezika i književnosti. Također se kod ispitivanja razlika u stavovima s obzirom na godinu studiranja željelo vidjeti ima li povezanosti između broja pohađanih kolegija koji promoviraju nastavu usmjerenu na učenika i stavova studenata jer broj takvih kolegija raste s obzirom na godinu studiranja. Osim toga, željelo se vidjeti i postoje li razlike u stavovima s obzirom na spol ispitanika.

Od studenata se očekivalo da prvo napišu svoju predodžbu nastave usmjerene na učenike, oni su većinom navodili po nekoliko obilježja nastave usmjerene na učenika. Niti jedan student nije napisao da nikada nije čuo za nastavu usmjerenu na učenika, a 7% njih je ponudilo odgovore koji nisu nosili obilježja nastave usmjerene na učenika. Ti rezultati svjedoče o upoznatosti studenata s principima nastave usmjerene na učenika i njihovom razumijevanju takve nastave. Osim toga, 89,66% studenata se složilo da nastava treba biti usmjerena na učenika, a kada su se ispitivale razlike u slaganju, dobiveno je da nema statistički značajne razlike na razini od 0,05 s obzirom na smjer i godinu studiranja. Ovi rezultati govore da studenti razumiju vrijednost nastave usmjerene na učenike i potrebu za njom. Također i rezultati dobiveni Likertovom skalom koja je sadržavala tvrdnje koje odražavaju principe nastave usmjerene na učenika, i tvrdnje koje odražavaju principe tradicionalne nastave su pokazali da nema statistički značajne razlike na razini od 0,05 u stavovima studenata s obzirom na smjer i godinu studiranja te spol. No, ako uzmemo u obzir da ukupni prosjek slaganja s principima nastave usmjerene na učenika iznosi 3,84 uočavamo da se studenti slažu s principima nastave usmjerene na učenika.



Jedina statistički značajna razlika koja je pronađena je razlika s obzirom na smjer studiranja u slaganju s tvrdnjom: Svoj budući poziv pedagoga/nastavnika doživljavam prije svega kao mogućnost za osobnu i profesionalnu samoaktualizaciju. Naime, uočeno je da studenti pedagogije više doživljavaju svoj poziv kao mogućnost za osobnu i profesionalnu samoaktualizaciju od studenata hrvatskog jezika i književnosti.

## **7. ZAKLJUČAK**

Rezultati ovog istraživanja pokazuju da su studenti nastavničkih studija na Filozofskom fakultetu u Osijeku upoznati s principima nastave usmjerene na učenike. U prilog tome ide činjenica da je 93% ispitanih studenata navelo točna obilježja nastave usmjerene na učenika. Također, njih 89,66% smatra da nastava treba biti usmjerena na učenika a to su pokazali i svojim slaganjem s tvrdnjama koje odražavaju principe nastave usmjerene na učenika, odnosno, svojim neslaganjem s principima tradicionalne nastave. Kada promatramo rezultate stavova da nastava treba biti usmjerena na učenika, možemo vidjeti da ne postoji statistički značajna razlika s obzirom na spol, godinu i smjer studiranja. Također, kada promotrimo rezultate slaganja s tvrdnjama koje odražavaju principe nastave usmjerene na učenike, uočavamo da nema statistički značajne razlike između stavova s obzirom na spol, godinu i smjer studiranja. Jedina statistički značajna razlika koja je pronađena je razlika u doživljavanju svog budućeg poziva kao mogućnost za osobnu i profesionalnu samoaktualizaciju. Naime, studenti pedagogije više doživljavaju svoj poziv na taj način od studenata hrvatskog jezika i književnosti.

## 8. LITERATURA

- Barraket, J. (2005). Teaching Research Method Using a Student-Centred Approach? Critical Reflections on Practice. *Journal of University Teaching & Learning Practice*, 2(2), 64-74.
- Bogнар, B (2011). Problemi u ostvarivanju suštinskih promjena u praksi učitelja posredstvom akcijskih istraživanja. U: Kovačević, D., Ozorlić Dominić, R. (Ur.), *Akcijsko istraživanje i profesionalni razvoj učitelja i nastavnika* (str. 41-60). Zagreb: Agencija za odgoj i obrazovanje.
- Bogнар, L. (2001). *Metodika odgoja*. Osijek: Sveučilište J. J. Strossmayera u Osijeku.
- Domović, V., Godler Z. (2004). Procjena učinkovitosti obrazovnih sustava na osnovi učenikovih dostignuća: usporedba Finska-Njemačka. *Društvena istraživanja*, 3(77), 439-458.
- Dryden, G., Vos, J. (2001). *Revolucija u učenju: Kako promijeniti način na koji svijet uči*. Zagreb: Educa.
- Glasser, W. (2005). *Kvalitetna škola: Škola bez prisile*. Zagreb: Educa.
- Matijević, M. (2001). *Alternativne škole*. Zagreb: Tipex.
- Matijević, M., i Radovanović, D. (2011). *Nastava usmjerena na učenika*. Zagreb: Školske novine.
- McCombs. B. (2000). The Learner-Centered Psychological Principles.  
<http://www.jodypaul.com/lct/lct.psychprinc.html>
- O'Neill, G., McMahon, T. (2005). Student-centred learning: what does it mean for students and lecturers? U: O'Neill, G., Moore, S., McMullin, B. (Ur.), *Emerging Issues in the Practice of University Learning and Teaching* (str. 27-36). Dublin: AISHE.
- Pedersen, S., Liu, M. (2003). Teachers' Beliefs about Issues in the Implementation of a Student-Centered Learning Environment. *ETR&D*, 51(2), 57-76.
- Weimer, M. (2002) *Learner-Centred Teaching: Five Key Changes to Practice*. San Francisco: Jossey-Bass.

## 9. POPIS SLIKA I TABLICA

### Popis slika

Slika 1: Predodžba nastave usmjerene na učenika .....	14
Slika 2: Stavovi studenata o tome treba li nastava biti usmjerena na učenika .....	16
Slika 3: Slaganje s tvrdnjom s obzirom na smjer i godinu studiranja .....	22

### Popis tablica

Tablica 1: Razlika u slaganju s tvrdnjom da nastava treba biti usmjerena na učenika s obzirom na spol ispitanika .....	17
Tablica 2: Razlika u slaganju s tvrdnjom da nastava treba biti usmjerena na učenika s obzirom na godinu studiranja .....	17
Tablica 3: Razlika u slaganju s tvrdnjom da nastava treba biti usmjerena na učenika s obzirom na smjer studiranja .....	18
Tablica 4: Razlika u stavovima s obzirom na godinu studija studenata pedagogije .....	19
Tablica 6: Razlika u stavovima s obzirom na smjer studiranja .....	19
Tablica 7: Razlika u stavovima s obzirom na spol studenata .....	20
Tablica 8: Rezultati za svaku pojedinu tvrdnju .....	21
Tablica 9: Doživljavanje budućeg poziva kao mogućnost za samoaktualizaciju s obzirom na smjer studiranja .....	22
Tablica 11: Doživljavanje budućeg poziva kao mogućnost za samoaktualizaciju s obzirom na spol .....	23

## 10. PRILOG

### Upitnik za studente

**Stavovi studenata nastavničkih studija prema odgoju i obrazovanju usmjerenom na učenika**

**Molim Vas da ispunite ovaj upitnik kako biste omogućili prikupljanje podataka potrebnih za izradu završnog rada. Anketa je anonimna, a podaci će biti korišteni isključivo u svrhu izrade završnog rada. Hvala na suradnji.**

Studij: \_\_\_\_\_

Godina studija: \_\_\_\_

Smjer: \_\_\_\_\_

Spol (zaokružite) M      Ž

1. Što Vi podrazumijevate pod nastavom usmjerenom na učenika?

---

---

---

---

---

---

---

---

2. Smatrate li da nastava treba biti usmjerena na učenika?

- a) U potpunosti se slažem
- b) Djelomično se slažem
- c) Niti se slažem niti se ne slažem
- d) Djelomično se ne slažem
- e) U potpunosti se ne slažem

Objasnite svoj odgovor:

---

---

---

---

---

---

---

---

S obzirom na Vaše slaganje ili neslaganje s tvrdnjama, predviđena polja u tablici označite plusom (+).

Polja pod brojem 1 označavaju NE SLAŽEM SE.

Polja pod brojem 2 označavaju DJELOMIČNO SE NE SLAŽEM.

Polja pod brojem 3 označavaju NITI SE SLAŽEM, NITI SE NE SLAŽEM.

Polja pod brojem 4 označavaju DJELOMIČNO SE SLAŽEM.

Polja pod brojem 5 označavaju SLAŽEM SE.

TVRDNJE	1	2	3	4	5
1. Nastavni programi bi trebali biti fleksibilni, odnosno nastavnici bi ih trebali prilagođavati potrebama i interesima djece.					
2. U nastavi pojedinih školskih predmeta cilj bi trebao biti prije svega stjecanje znanja, a ne toliko poticanje razvoja i bogaćenje iskustava djeteta.					
3. Učenici uz pomoć učitelja trebaju naučiti postavljati osobne dugoročne ciljeve učenja, a ne biti koncentrirani na kratkoročne ciljeve koje postavlja nastavnik.					
4. Učenici trebaju prije svega razmišljati o sadržaju učenja, a ne toliko o načinu na koji misle i uče.					
5. Normalno je da za vrijeme nastave bude prisutna određena razina straha i negativnih emocija kod učenika.					
6. Za vrijeme nastave učenici bi trebali sjediti u redovima jedni iza drugih, okrenuti prema ploči prije nego u skupinama.					
7. Nastavnik bi trebao biti vedar i opušten prije nego strog i ozbiljan.					
8. Naglasak treba postaviti na nastavnikovo izlaganje prije nego na učenje putem razgovora, rasprava, učeničkih projekata i stvaralačkih aktivnosti.					
9. U učenju treba više pozornosti posvetiti individualnim razlikama između učenika, socijalnim uvjetima, kulturi i iskustvima učenika nego onome što je predviđeno u službenim udžbenicima.					
10. Nastava se treba ostvarivati u okviru zasebnih nastavnih predmeta prije nego kada kroz integraciju nekoliko predmeta u okviru širih tematskih cjelina.					

11. Nastavu treba održavati u specijaliziranim učionicama, a ne u izvanučioničkim uvjetima (prirodi, muzejima, tvornicama i sl.).					
12. Važno je učenike poticati na rješavanje stvarnih problema i bavljenje životnim situacijama, a ne toliko na učenje onoga što piše u knjigama.					
13. Humor u nastavi bi trebalo izbjegavati jer remeti ozbiljnost procesa učenja, odnosno dekoncentrira učenike.					
14. Kod učenika bi trebalo poticati radoznalost, fleksibilnost, razumijevanje i kreativnost prije nego učenje točnih odgovora.					
15. Učenike bi trebalo poticati na individualno rješavanje nastavnih zadataka, prije nego da to čine kroz suradnju i komunikaciju s ostalima.					
16. S učenicima se treba dogovarati i omogućiti im da biraju što i kako će učiti.					
17. Učenicima treba omogućiti da aktivno, samostalno sudjeluju u realizaciji nastave preuzimajući odgovornost za postignute rezultate.					
18. Učenicima bi trebalo omogućiti da sami prepoznaju svoje greške i načine kako ih ispraviti.					
19. Ocjene, nagrade, kazne i izvanjska kontrola imaju važnu ulogu u motivaciji učenika.					
20. Učenicima treba pružiti priliku da sami procjenjuju rezultate svog učenja.					
21. Svoj budući poziv pedagoga/nastavnika doživljavam prije svega kao mogućnost za osobnu i profesionalnu samoaktualizaciju.					