

# Mogućnosti unutarnje reforme primarnog obrazovanja implementacijom didaktičko-pedagoških oblika reformskih pedagogija

Višnja Rajić  
Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu

## Sažetak

Jedna od ključnih značajki obrazovnog sustava danas je neprestana potreba za promjenom uzrokovana društvenim promjenama i ekonomskim pritiskom. Ova učestala promjena može se prepoznati u brojnim reformama obrazovanja. Rad donosi prikaz rezultata istraživanja provedenog s ciljem utvrđivanja mišljenja učitelja primarnog obrazovanja o mogućnostima unutarnje reforme primarnog obrazovanja, njenoj pedagoškoj opravdanosti i realnim mogućnostima za promjene u osobnom kontekstu učitelja. Rezultati istraživanja pokazuju da učitelji, neovisno o godinama staža, imaju pozitivno mišljenje o pedagoškoj opravdanosti unutarnje reforme implementacijom različitih oblika učeničkog samostalnog rada, oblika suradnje, izmijenjenih organizacijskih oblika nastave te razvoja manualnih vještina, a najpozitivnije procjenjuju implementaciju elemenata koji pospješuju učeničke manualne vještine. Ipak, utvrđene su značajne razlike u procjeni pedagoške opravdanosti i mogućnosti implementacije različitih elemenata reformskih pedagogija s obzirom na mjesto rada i županije iz koje učitelji dolaze. Svi učitelji značajno negativnije procjenjuju mogućnost implementacije elemenata reformskih pedagogija nego li njihovu pedagošku opravdanost. Ove rezultate potrebno je uzeti u obzir pri planiranju unutarnje reforme primarnog obrazovanja.

**Ključne riječi:** unutarnja reforma, primarno obrazovanje, reformske pedagogije

## Uvod

Obrazovanje, kao i svaka društvena djelatnost prolazi kroz razne promjene (*educational change*). Potreba za promjenom javlja se u trenucima kad postojeće stanje obrazovnog sustava ne odgovara potrebama društva. Pod pojmom promjena susrećemo različita shvaćanja, te nema jedinstvene i potpune definicije promjene. Često se taj pojam objašnjava sinonimima ili bliskim pojmovima kao npr. *inovacija*, *novina*, pa čak i *reforma*, što naravno ovisi o intenzitetu i opsegu promjene o kojoj je riječ. Najjednostavnije određenje pojma je: promjena je proces, a ne događaj. Što se događa na jednom stupnju promjene,

odražava se na slijedećim stupnjevima, a mogu se pojaviti i sasvim nove odrednice u tom procesu (Jindra, 1996). S obzirom na opseg i učinak reforme Marsh (1994) prepoznaje 4 vrste reforme: aditivne, vanjske, regulatorne i strukturne.

Obrazovne promjene mogu biti progresivne i regresivne (Pastuović, 2012; English, 2006; Lee, 2005). kao i spontane i planske. Spontane promjene rezultat su neočekivanih promjena u okolini obrazovanja ili nestašice određenog resursa. Na osnovu provjere početnih rezultata donosi se odluka o nastavku ili korekcijama (Pastuović, 2012, 323). Planskoj i

sustavnoj reformi po pravilu prethode istraživanja, diskusije, materijalne i kadrovske pripreme. Sama reforma je vremenski, a ponekad i po širini zahvata, ograničena, planski praćena, usmjeravana u eksperimentalnom i u provedbenom periodu, te se provodi etapno. Promjene u odgojnom procesu uočljive su u razinama: korištenja novih nastavnih sadržaja i tehnologija, korištenja novih nastavnih postupaka, te promjene u vrijednostima i teorijskom razumijevanju odgojnog procesa (Fullan, 1991, 37). Suštinske promjene obuhvaćaju sve tri razine, a posebno je značajna treća, koja podrazumijeva prihvaćanje i razradu nove, za istinsku promjenu nužne, odgojne filozofije.

Pojam *reforma obrazovanja* različito se tumači u pojedinim zemljama no, ipak ima brojna zajednička obilježja. Promatra ga se kao društveni i pedagoški proces temeljitijeg mijenjanja: politike i obrazovanja; društvene funkcije i pozicije obrazovanja; položaja učenika, studenata, nastavnika, javnosti; usmjerenosti ciljeva i zadataka; organizacije sistema obrazovanja i njegovih dijelova; planiranja; organizacije škole; sadržaja programa; oblika sredstava i metoda rada; izgradnja škola i opreme; obrazovanja nastavnika; financiranja i upravljanja i to najviše u funkciji demokratizacije, prilagođavanja potrebama rada; racionalizacije, modernizacije, podizanja efikasnosti i poboljšanja kvalitete rada (Potkonjak i Šimleša, 1989; English, 2006). Pastuović (1999) reformu odgojno-obrazovnog sustava definira kao strukturnu promjenu državnog sustava odgoja i obrazovanja s ciljem povećanja vanjske učinkovitosti i djelotvornosti obrazovanja. Pokazalo se da je vremenski faktor jedan od onih o kojima ovisi uspjeh reforme. Nerealistična su očekivanja da reforma daje brze rezultate i da ju je moguće brzo pripremiti i provesti. Postoji usuglašenost da prednost treba dati dugoročnoj formuli pred kratkoročnom (Leclercq, 1999).

Pojam *unutarnja reforma škole* može se tumačiti kao idealna organizacija nastavnog rada i školskog života, koja u sebi organski sjedinjuje pozitivne elemente reformnih pravaca *nove škole* (samoobrazovanje, aktiviranje učenika, individualiziranje nastave i organizacija socijalnih oblika školskog života). Za ostvarenje unutarnje reforme škole potrebno je, preoblikovati, prevrednovati i proširiti obrazovne

sadržaje, ukloniti znanstvenu sistematičnost i logičku klasifikaciju i zamijeniti nastavne predmete tzv. odgojno-obrazovnim područjima, kao što su npr.: društveni i moralni odgoj, muzičko-gimnastički odgoj, radni i tehnički odgoj i upoznavanje prirode i društva (Franković i sur. 1963, 1066). Poljak (1988) unutarnju reformu poistovjećuje s pedagoškom reformom, tzv. revolucijom u obrazovanju. Ona se odnosi na promjene u bilo kojoj sastavnici obrazovne organizacije, te podrazumijeva promjene strukture procesa i tehnologije odgojno-obrazovne organizacije (Pastuović 1999, 342). Matijević i Radovanović (2011) pod unutarnjom reformom smatraju promjene u školstvu koje se odnose na uloge glavnih subjekata nastave, programa, metoda, strategija i oblika nastave. Poljak (1984) razlikuje unutarnju (pedagošku) reformu od didaktičkih inovacija, te ju smatra nadređenim pojmom inovacijama. Najveće promjene u unutarnjoj organizaciji nastave i škole, u odnosu na tradicionalni razredno-predmetni sustav, izvršili su predstavnici pokreta reformne pedagogije početkom dvadesetog stoljeća. Pedagoškom reformom se u unutarnju organizaciju školskog života unijelo više fleksibilnosti, ručnog rada, samostalnih aktivnosti učenika, učenja izvan učionice, umjetničkog odgoja i kreativnosti učenika i učitelja.

Miljković (2003, 165) prepoznaje četiri oblika inovacije s obzirom na njihovu učestalost i razinu: postupno inoviranje je prikladno za okruženja koja rijetko kad nešto narušava, ali kada se to i dogodi s čimbenicima se zna izaći nakraj; inoviranje na mah koje je potrebno kada se sustavi transformiraju iz jednog oblika u drugi; ciklično inoviranje koje je najbolje za sustave koji se stalno uočavaju s promjenama koje slijede jedna drugu; konstantno inoviranje nužno za sustave stalno suočene s uvijek novim, brzim i žestokim promjenama.

## Komparativni prikaz reformi primarnog obrazovanja u svijetu

Globalna dimenzija obrazovnih promjena očitovala se i tijekom prijašnjih pokušaja reforme obrazovnog sustava. Istovremeno globalizacija je ubrzala međunarodnu suradnju, razmjenu ideja i transfer obrazovnih politika u različite obrazovne sustave (Carnoy, 1999; Levin, 2001). Liessmann (2009) navodi kritiku globalnih trendova u obrazovanju i tvrdi kako

je reforma izgubila svoje značenje i postala u većini slučajeva sama sebi svrha.

Kao reakcija na društvenu krizu nastalu naglom industrijalizacijom u drugoj polovici 19. stoljeća uslijedio je pokret *reformskih pedagogija* koji je svojim djelovanjem obuhvatio zemlje Europe, a nakon toga i Amerike. Radni i umjetnički pokret ujedinili su se u jak reformski pokret koji je imao za cilj osnažiti pojedinca i osigurati razvoj uspješnog građanina. Ellen Key 1900. godine objavljuje knjigu *Stoljeće djeteta* koja je usmjerila djelovanje pedagoga i reformatora obrazovanja u periodu između dva rata. Reformske pedagogije s početka 20. stoljeća obilježava usmjerenost na dijete, razvoj osobnosti i potencijala, te holistički pristup obrazovanju. Progresivna pedagogija s početka 20. stoljeća u Sjedinjenim Američkim Državama s vremenom je poprimila birokratsku dimenziju i počela se svoditi na standardizaciju i testove. Istovremeno se pojavio pokret nužnosti pripremanja učenika za svakodnevni život. No, uslijedio je veliki prevrat u obrazovanju u Sjedinjenim Američkim Državama. Nakon što je SSSR lansirao Sputnik (1957) i time pobijedio u utrci za osvajanje svemira, SAD se okrenuo traganju za razlozima neuspjeha u manjkavostima u obrazovnog sustava (English, 2006). Proveden je niz reformi koje su bile u skladu s globalnim trendovima obrazovnih reformi koje su se odvijale u svijetu i Europi.

English, (2006), Lee (2005) Kridel (2010) kao ključne promjene u obrazovanju navode slijedeće godine i događaje:

- 1964. desegregacija obrazovnih institucija, donošenje *Civil Rights Act*-a, kojim se ukida financiranje programa koji podržavaju segregaciju,
- 1965. *The Elementary and Secondary Education Act* koji resurse usmjerava u obrazovanje kako bi se spriječilo siromaštvo.
- 1983. objavljen je proglas *A Nation at Risk* kojim se naglašava kriza u obrazovanju u SAD-u. Vlada je reagirala postroženjem uvjeta za završavanje škole, standardizacijom i dodatnim testovima
- 1994. kongres izglasava *Goals 2000: Educate America Act* kojim se naglasak stavlja na dodatnu standardizaciju, uvođenje tehnologije i poboljšanje poučavanja.

- 2001. donesen je *No Child Left Behind Act (NCLB)*, a osigurao je dodatna sredstva za razvoj obrazovanja i poboljšanje kvalitete rada u školi. Za cilj je postavio postizanje univerzalne stručnosti do 2014. godine. Uključene su i četiri kritične grupe: učenici iz obitelji niskog socioekonomskog statusa, učenici s poteškoćama, učenici s ograničenim poznavanjem engleskog jezika i velike rasne i etničke grupe. Uz dodatna financijska sredstva uvodi se i standardizacija, centralizacija, kontrola škola s obzirom na učenička postignuća.

U Europi se promišljalo o obrazovanju i pokušavala provesti njegova reforma, no uslijed dva Svjetska rata obrazovanje je izgubilo na važnosti. Nakon toga se obrazovanje u Europi razvijalo u različitim smjerovima, ovisno o političkom i kulturnom krugu kojima su zemlje pripadale.

Uslijedile su organizacijske i kurikulumske (cjelovite i parcijalne) reforme koje su se provodile u posljednjih 50-ak godina u zemljama zapadne Europe. Reformom su se rješavala pitanja ranijeg početka obrazovanja, promjene trajanja obrazovnog ciklusa, produžavanja obveze, modernizacije sadržaja, uvođenja novih disciplina, postupne likvidacije dualizma, brige o migrantima i manjinama, tehnološke modernizacije. Tijekom druge polovice 20. stoljeća u većini zemalja Europe, osim kvantitativnih promjena obrazovnih sustava (produljivanje trajanja obveznog obrazovanja) reforme su se počele baviti i kvalitetom obrazovanja (osiguravanje kvalitete promjenom kriterija odabira učitelja, inkluzijom svih učenika, usvajanje stranih jezika...) (Garrouste, 2010).

Promatrajući reforme u suvremenom kontekstu Sahlberg (2009) prepoznaje trendove u pokretima reforme obrazovanja i dijeli ih na *Global educational reform movement* GERM i *Alternative reform movement* ARM (tablica 1). U svojoj knjizi *Lekcije iz Finske* (2012) dodatno obrazlaže razlike između ovih trendova.

Stoll i Fink (2000) daju prikaz uvjeta i strategija koje su se pokazale korisne u ostvarivanju reforme. Analizom 22 alternativna programa u SAD-u (CSRQ centar, 2006) uočeno je da samo neki od njih djeluju na poboljšana obrazovana postignuća, dok ih većina pozitivno djeluje na dodatna postignuća

**TABLICA 1** TRENDOVI U REFORMAMA OBRAZOVANJA (SAHLBERG, 2009, 3-4)

<b>Principi obrazovnih politika i reformi</b>	
<b>Pokret globalnih obrazovnih reformi tzv. GERM</b>	<b>Pokret alternativnih reformi tzv. ARM</b>
Strogi standardi: postavljaju jasne, visoke, unaprijed određene standarde izvedbe svih škola, učitelja i učenika kako bi se poboljšala kvaliteta i ujednačenost obrazovnih izlaza.	Fleksibilni standardi: postavljaju jasne ali fleksibilne nacionalne okvire za planiranje školskih kurikuluma. Podupiru lokalna rješenja nacionalnih ciljeva kako bi se na najbolji način stvarale optimalne prilike učenja za sve.
Naglasak na jezični u matematičku pismenost: osnovna znanja i vještine u čitanju, pisanju, matematici i prirodnim znanostima služe kao glavni ciljevi obrazovne reforme.	Fokus na široko i duboko učenje: poučavanje i učenje fokusira se na duboko i široko učenje, pridajući jednaku vrijednost svim aspektima rasta osobnosti, moralnih karakteristika, kreativnosti, znanja i vještina.
Poučavanje u svrhu postizanja unaprijed određenih rezultata: Postizanje viših standarda kao kriterij uspjeha i uspješne izvedbe; umanjuje preuzimanje rizika u obrazovanju; sužuje poučavanje na sadržaj uz pomoć metoda koje osiguravaju ostvarivanje unaprijed postavljenih rezultata.	Podupiranje preuzimanja rizika i kreativnosti: školski kurikulumi koje kreiraju učitelji, uvodi nove pristupe poučavanju i učenju, time podupiru preuzimanje rizika i nesigurnost u upravljanju, poučavanju i učenju.
Transfer izvanjskih inovacija i obrazovnih revolucija: izvori obrazovne promjene i izvanjske inovacije uvode se u škole i nameću učiteljima zakonima i nacionalnim programima. Njima se često zamjenjuju postojeće strategije poboljšanja	Učenje od prošlosti i poštivanje pedagoškog konzervatizma: poučavanje poštuje tradicionalne pedagoške vrijednosti, kao ulogu učitelja i odnos učenika i učitelja. Glavni izvor pokušaja školskog poboljšanja su primjeri dobre prakse iz prošlosti.
Odgovornost temeljena na rezultatima testova: školska izvedba i poboljšanje učeničkih uspjeha usko su povezani s procesima promocije, inspekcije i nagrađivanja škola i učitelja. Pobjednici obično dobivaju fiskalnu nagradu, a pojedinci i škole koje imaju probleme se kažnjavaju.	Odgovornost i povjerenje: postupno građenje kulture odgovornosti i povjerenja u obrazovnom sustavu koji vrednuje profesionalizam učitelja i ravnatelja pri procjenjivanju onoga što je najbolje za učenika i u praćenju njihova napretka učenja. Usmjerava resurse i podršku školama i studentima koji su pred rizikom neuspjeha i zaostajanja za drugima

(zadovoljstvo roditelja i učenika). Gotovo svi analizirani programi svoje ishodište imaju u znanstvenoj teoriji i nude potporu učiteljima koji po tim programima rade. U svom istraživanju (Michael i sur. 1994) analiziraju pokušaj reforme škole u Candler Countyu. Implementacijom različitih didaktičkih i pedagoških elemenata, poput podjele donošenja odluka, restrukturiranja razreda u kombinirana odjeljenja i korištenjem portfolija kao metode praćenja učeničkog napretka, pokušalo se utjecati na učenički uspjeh, razvoj socijalnih kompetencija i učenič-

kog samopoštovanja. Istraživanje je pokazalo da su sva tri cilja ostvarena ovim oblicima rada.

## Reforme obveznog obrazovanja u Republici Hrvatskoj

Zajednička orijentacija reformi u zemljama istočne i središnje Europe tijekom proteklog stoljeća, dijelom pod utjecajem sustava i reformi u SSSR-u, išli su u pravcu stvaranja modela socijalističke škole, uvođenja politehničkog obrazovanja, omasovljavanja srednjeg obrazovanja, marksističke idejne orijen-



tacije, modernizacije, razvijanja obrazovanja odraslih... (Potkonjak i Šimleša, 1989).

Osnovna i srednja škola u prošlom su stoljeću prošle nekoliko promjena:

- 1946. uvodi se Obvezna sedmogodišnja osnovna škola
- 1958. slijedi prihvaćenje jedinstvenog osmogodišnjeg obveznog obrazovanja
- uslijedile su promjene nastavnog plana i programa, stvaranje nove organizacije rada škole (poludnevni i cjelodnevni boravak), reforme u modelima ocjenjivanja
- nakon 1990. godine zagovara se pluralizam, mogućnost izbora, demokratizacija odgojno-obrazovnog procesa (Strugar, 2006).

Kako je tijekom 90-ih godina 20. stoljeća izostalo hrvatsko djelovanje u oblikovanju Europskog obrazovnog prostora, nisu ni postojale mogućnosti za „velike“ promjene. Stoga je prevladala tzv. *rolling* reforma obrazovnog sustava. Ovakva reforma nema pretenzije biti sveobuhvatna i dugoročna, a ostvaruje se u hodu (Šoljan, 2003). Matijević (1991) ističe kako prijedlozi promjena kod pojedinih autora najčešće idu u pravcu demokratizacije odnosa u školi, isticanja djeteta u prvi plan (smatra se da je dijete važnije od programa), prema školi koja „otvara vrata“ prema društvenoj sredini i djeci, ne samo u vrijeme nastave (Puževski, 1987), nego i u vrijeme kad se nastava ne ostvaruje u školi. Prijedlozi idu i u pravcu naglašavanja subjektivnosti učenika i učitelja te ostvarivanja pedagoške komunikacije čije je bitno obilježje „dogovaranje i izvršavanje dogovorenoga“.

Nakon 90-ih godina i završetkom Domovinskog rata uslijedile su promjene na svim razinama obrazovanja. Reforme koje su provedene u zadnjim godinama 20. stoljeće karakteriziraju otvaranje sustava mogućnostima pedagoškog i školskog pluralizma, decentralizacija financiranja obrazovnog sustava i osiguravanje više razine autonomije lokalnoj zajednici, modernizirani su nastavni programi, te ostvaren pluralizam u udžbeničkoj literaturi (Strugar, 2003).

Kao ključni problemi osnovne škole i obveznog obrazovanja (a samim tim i primarnog obrazova-

nja) navode se: trajanje osnovne škole i njena organizacija. Osnovnoškolski nastavni plan i program je utemeljen na razredno predmetno-satnom sustavu koji karakterizira tzv. programocentrizam - važnost se poklanja programu, dok je dijete u drugom planu. U nastavnom procesu još uvijek je dominirala nastava orijentirana na učitelja. Kao nedostatak primarnog obrazovanja navodi se kako nastavne metode i strategije te nastavna oprema i razredno-nastavno ozračje na početku školovanja nisu prilagođeni razvojnim potrebama šestogodišnjaka. Nakon što se u početnom stupnju osnovne škole ostvaruje *personalna koncentracija* u organizaciji nastavnog procesa, slijedi predmetna nastava koju provode predmetni nastavnici<sup>1</sup>, dok su nastavni programi višeg stupnja osnovne škole oblikovani za nastavak školovanja u gimnaziji, a ne za potrebe nastavka školovanja u obrtničkim i stručnim školama (Strugar, 2002).

Koncepcija promjena odgojno-obrazovnog sustava predložila je slijedeće promjene:

- produljenje osnovnog školovanja na trajanje od šest godina, a obveznog školovanja devet godina uz napomenu da se svakom učeniku osigura stjecanje prvog zanimanja, odnosno završavanje neke srednje škole
- obvezno obrazovanje nužno je podijeliti u tri ciklusa po tri godine, a svaki je ciklus za sebe organizacijski, sadržajno i metodički zaokružena cjelina (usklađeno s ISCED-om)
- na tragu organizacijskih promjena uslijedila bi *kurikulumska reforma i kurikulumske promjene* što označavaju cjelovito preispitivanje nastavnih ciljeva te ukupne unutarnje organizacije škole i nastavnog procesa (izrada Nacionalnog okvirnog kurikuluma • NOK- a (2010) naslanja se na temeljne pretpostavke Koncepcije
- kao poželjni oblik nastave navodi se nastava poznate pod stručnim nazivom „nastava orijentirana na učenika“ (Strugar, 2002).

Tako su početkom ovog stoljeća u Hrvatskom obrazovnom sustavu uslijedile su reforme usmjerene na promjene kurikuluma. Strugar (2012), kao ključne primjere reforme hrvatskoga obrazovnog

<sup>1</sup> Strugar (2002) prepoznaje poteškoće budući da u 5 razredu učenike preuzimaju predmetni učitelji koji su često studirali jednopredmetne studije. Takav način obrazovanja nastavnika (jednopredmetni studiji) uzrokom je pojave koja se u novije vrijeme naziva „nestručno zastupljenom nastavom“ te fenomena „mamut-škola“.

sustava u posljednja dva desetljeća, navodi Kataloge znanja, Hrvatski nacionalni obrazovni standard (2006) i Nacionalni okvirni kurikulum (2010). Katalogi znanja pokazali su se kao projekt rađen na krivoj metodologiji te su 2005. preimenovani u novi dokument: Hrvatski nacionalni obrazovni standard (2012, 114).

S ciljem razvijanja „škole po mjeri učenika“ 2005. godine je izrađen Hrvatski nacionalni obrazovni standard, osnova za promjene u programiranju i načinu rada u osnovnom školstvu (MZOS, 2011). Vican (2011) kao rezultat HNOS-a navodi obnovljeni Nastavni plan i program (2006) promjenama udžbenika i drugih nastavnih sredstava te, možda najvažnije, senzibiliziranjem nositelja odgoja i obrazovanja za promjene.

Nacionalni okvirni kurikulum – NOK (2010), a potom i kurikulumi na nižim razinama, temelje se na filozofiji i konceptu škole, a potrebe odgoja i obrazovanja prevode u ciljeve učenja (Cindrić i sur., 2010). NOK predstavlja temelj za sustavno povezivanje i ujednačavanje predškolskog, osnovnoškolskog i srednjoškolskog odgoja obrazovanja. Odgojno-obrazovni ciklusi pretpostavljaju fleksibilnije programiranje od programiranja metodom indukcije koja se prakticira u programiranju razdvojenih nastavnih programa. Izradom Nacionalnog okvirnog kurikuluma započinje prelazak na kompetencijski sustav te se rezultati odgoja i obrazovanja iskazuju učeničkim kompetencijama (Vican i sur., 2007).

Tijekom prošlog stoljeća, kao i početkom ovog, nisu izostali ni pokušaji unutarnje reforme obrazovanja. Poljak (1988) prikazuje povijesnu analizu unutarnje reforme škole gdje uz sistematiziran prikaz reformi (manje ili više uspješnih) stavlja naglasak na odgovarajuće školovanje učitelja u svrhu uspješnosti budućih reformi. Poljak (1965) detaljno prikazuje razvoj didaktičkih koncepcija cjelovitosti nastave u svijetu kao i pokušaje rješavanja principa cjelovitosti nastave. Krajem prošlog stoljeća provedeni su višegodišnji projekti unutarnje reforme osnovne škole i inovativne škole u Republici Hrvatskoj koji su bili organizirani s ciljem ostvarivanja kvalitativne promjene unutar osnovne škole (Bognar i Štumfol, 1998; Matijević, 1991; Bognar, 2009). Unutarnjom reformom obrazovanja bavi se i udruga Korak po korak, osnovana 2000. godine

koja modificiranim elementima *Head start* programa uspješno djeluje na poboljšanje odgojno-obrazovne prakse.

No, potreba za unutarnjom (pedagoškom) reformom obrazovanja ne jenjava. Utvrđujući mišljenja učitelja i roditelja o mogućnostima razvoja pedagoškog pluralizma kojima bi se osigurala reforma obveznog obrazovanja, Rajić (2008) utvrđuje suzdržanost u procjenama mogućnosti, ali i slabo poznavanje elemenata reformskih pedagogija. Matijević (2011) u implementaciji elemenata Montessori pedagogije vidi priliku za razvoj državne škole. Isto tako Špoljar (2008; 2011) i Buczinsky (2011) prikazuju primjere uspješne implementacije elemenata Montessori pedagogije i poboljšanja kvalitete odgojno-obrazovnog procesa. Acman (2010; 2011) isto čini implementirajući elemente Freinetove i waldorfske pedagogije u nastavu prirode i društva i biologije.

## Metodologija istraživanja

Kako bi se utvrdila mišljenja učitelja o unutarnjoj reformi primarnog obrazovanja provedeno je empirijsko ne-eksperimentalno istraživanje.

Cilj istraživanja je bio ispitati mišljenja učitelja o pedagoškoj opravdanosti i mogućnostima implementacije elemenata reformskih pedagogija u svrhu unutarnje reforme primarnog obrazovanja.

Problemi istraživanja bili su utvrditi postoji li razlika u mišljenjima učitelja o pedagoškoj opravdanosti i mogućnosti implementacije elemenata reformskih pedagogija s obzirom na staž, mjesto rada i županiju iz koje dolaze. Isto tako istraživanjem se pokušalo utvrditi postoji li povezanost mišljenja učitelja o pedagoškoj opravdanosti i mogućnostima implementacije elemenata reformskih pedagogija u svrhu unutarnje reforme u osobnom kontekstu.

Istraživanje mišljenja učitelja o implementaciji elemenata reformskih pedagogija provedeno je na uzorku učitelja primarnog obrazovanja (N = 350). Fullan (1991, 20 - 21) navodi kako je pri unošenju inovacija u odgojno-obrazovnu ustanovu potrebno uzeti u obzir lokalni kontekst koji će pri unošenju inovacija (reformi) uzrokovati pojavu nepredvidivih razlika. Stoga uzorak ispitanika čine skupine ispitanika (uzorak skupina) iz tri županije koje su istovjetne sa županijama u kojima se provodilo i akcijsko istraživanje.

**TABLICA 2** BROJ I POSTOTAK ISPITANIKA S OBZIROM NA ŽUPANIJU

Županija	f	%
Bjelovarsko-Bilogorska	50	14,3
Grad Zagreb	150	42,9
Međimurska	150	42,9
Σ	350	100,0

Kako je za uspješnost reforme izuzetno važan kontekst, uzorak je kategoriziran i s obzirom na to radi li učitelj u školi na selu ili u gradu. Tako uzorak čini 75 (21,4%) učitelja koji rade na selu i 275 učitelja koji rade u gradu (78,6%).

Nadalje, uzorak je podijeljen u pet kategorija obzirom na godine radnog staža. Pri odabiru kategorija za radni staž koristile su se prilagođene faze profesionalnog razvoja učitelja VITAE projekta s obzirom na distribuciju dobivenih podataka. Naime, VITAE projekt je definirao šest faza (i predfazu) profesionalnog razvoja učitelja uzevši u obzir varijacije u motivaciji i djelotvornosti učitelja. Za potrebe istraživanja faza uvođenja i faza naprednog početnika spojene su u jednu kategoriju. Osnovni kriteriji za spajanje kategorija bila je organizacija nastave primarnog obrazovanja koja se u našem kontekstu odvija u prva četiri razreda osnovne škole. Pretpostavljeno je da učitelji tijekom prvih sedam godina rada imaju priliku položiti stručni ispit i iskusiti rad u jednom odjeljenju od prvog do četvrtog razreda. Imajući u vidu da učitelj početnik vrlo rijetko dobije prvi razred, koji će od prvog dana radnog staža voditi do četvrtog razreda, vremenski okvir od sedam godina činio se sasvim realan pa se ova faza može shvatiti početničkom fazom.

**TABLICA 3** RADNI STAŽ ISPITANIKA U KATEGORIJAMA

Stož	f	%
0-7 godina	64	18,3
8-15 godina	66	18,9
16-22 godina	102	29,1
23-29 godina	76	21,7
30 i više godina	42	12,0
Σ	350	100,0

Ujedinjujući ove dvije faze postotak učitelja koji su sudjelovali u istraživanju postao je ujednačeniji s obzirom na kategorije kojima pripadaju (tablica 3).

Učitelji su zamoljeni popuniti upitnik *Razredna nastava: Implementacija elemenata reformskih pedagogija 1* (RN - IERP 1) koji se sastojao od 17 tvrdnji koje opisuju različite elemente reformskih pedagogija koje je moguće implementirati u svakodnevnu nastavu. Učitelji primarnog obrazovanja procjenjivali su ove tvrdnje na skali od 1 – 5, gdje 1 znači uopće nije pedagoški opravdana implementacija elementa u primarno obrazovanje, a 5 u potpunosti pedagoški opravdana implementacija elementa u primarno obrazovanje. Nakon toga učitelji su procjenjivali mogućnost implementacije navedenih elemenata u svakodnevni rad u osobnom kontekstu gdje je 1 označavalo uopće nije moguća implementacija elementa u primarno obrazovanje, a 5 u potpunosti moguća implementacija elementa u primarno obrazovanje.

## Rezultati i rasprava

Analizom prikupljenih podataka dobiveni su sljedeći rezultati. Učitelji sve navedene elemente smatraju *potpuno pedagoški opravdane* ili *opravdane*. Elementi reformskih pedagogija za koje navode najveću pedagošku opravdanost su: dječja igra ( $M = 4,65$ ), školska zadruga ( $M = 4,59$ ), pletenje ili heklanje kao izvannastavna aktivnost ( $M = 4,51$ ), ručni rad učenika ( $M = 4,48$ ), e-pošta i dopisivanje ( $M = 4,45$ ) učenička samoevaluacija ( $M = 4,43$ ).

I dok učitelji prepoznaju pedagošku opravdanost implementacije elemenata reformskih pedagogija nešto su oprezniji u procjeni mogućnosti za implementaciju elemenata reformskih pedagogija u svoje škole. Tako učitelji procjenjuju najveću mogućnost implementacije pletenja ili heklanja kao izvannastavne aktivnosti ( $M = 4,28$ ), dječje igre ( $M = 4,15$ ), učeničke samoevaluacije ( $M = 4,05$ ), ručnog rada ( $M = 4,03$ ) i kontrolne kartice ( $M = 3,99$ ). Elementi za koje učitelji procjenjuju da imaju najmanju mogućnost implementacije su tjedni plan aktivnosti ( $M = 3,17$ ), e-portfolio ( $M = 3,24$ ), školsku tiskaru ( $M = 3,29$ ) školski vrt ( $M = 3,45$ ) (tablica 4). Ovi rezultati podupiru rezultate koje dobivaju Cachia i sur. (2010) u istraživanju kreativnosti u nastavnom procesu. Utvrđujući stavove učitelja o kreativnosti

uočili su da se pozitivni stavovi o kreativnosti nužno ne transferiraju u nastavnu praksu.

Kada su u pitanju mogućnost implementacije elemenata unutarnje reforme obrazovanja tada treba uzeti u obzir i socio-ekonomski kontekst o kojem uspješnost reforme ovisi, kao i osposobljenost i vještine pojedinog učitelja za prihvaćanje promjena u svakodnevnom radu. Daljnjom analizom podataka (faktorskom analizom) pokušalo se utvrditi latentne strukture primijenjenog sustava varijabli elemenata reformskih pedagogija. Budući da faktorskom analizom istraživanih mišljenja o pedagoškoj opravdanosti i mogućnostima implementacije elemenata reformskih pedagogija nisu dobiveni isti faktori, za analizu su korišteni faktori dobiveni faktorskom analizom mišljenja o pedagoškoj opravdanosti implementacije ERP-a. Za potrebu daljnje analize i us-

poredbe rezultata tvrdnje o mogućnostima implementacije elemenata reformskih pedagogija kreirani su kompoziti (koji su tvoreni od istovjetnih čestica).

KMO i Bartlett test potvrdili su pogodnost rezultata za provođenje faktorska analize upitnika.

**TABLICA 5** KMO AND BARTLETT'S TEST UPITNIKA PEDAGOŠKE OPRAVDANOSTI I MOGUĆNOSTI IMPLEMENTACIJE

Kaiser-Meyer-Olkin		0,854
Bartlett's Test	$\chi$	1809,037
	df	136
	p	0

Faktorskom analizom upitnika procjene pedagoške opravdanosti implementacije elemenata reform-

**TABLICA 4** PEDAGOŠKA PRIHVATLJIVOST IDEJA ERP-A I MOGUĆNOST NJIHOVE IMPLEMENTACIJE (SREDNJA VRIJEDNOST, STANDARDNA DEVIJACIJA, MINIMALNA I MAKSIMALNA VRIJEDNOST)

Pedagoška opravdanost		Elementi reformskih pedagogija	Mogućnost implementacije	
M	$\sigma$		M	$\sigma$
4,14	0,92	sastanka svih učenika razredne nastave	3,69	1,18
3,92	0,98	učničkog parlamenta	3,46	1,12
4,23	0,92	učničkog slobodnog rada	3,64	1,05
3,72	1,07	tjednog plana	3,17	1,19
4,59	0,68	školske zadruge	3,73	1,22
4,41	0,86	školskog vrta	3,45	1,34
4,36	0,87	kartica i kontrolnih kartica za usvajanje novih sadržaja	3,99	1,06
4,51	0,78	ideje pletenja ili heklanja kao izvannastavne aktivnosti	4,28	0,96
4,36	0,99	dopisivanja učenika s učenicima druge škole	3,72	1,37
4,45	0,9	e-pošte i dopisivanja	3,78	1,41
4,64	0,72	dječje igre	4,15	1,12
4,2	1,04	razredne i školske tiskare	3,29	1,37
4,48	0,82	ručnog rada u nastavi	4,03	1,04
4,43	0,85	učničke samoevaluacije	4,05	1,07
4,32	0,93	učničkog portfolia	3,6	1,33
4,16	1,03	e-portfolia	3,24	1,3
4,08	1,21	suradnje učitelja i roditelja	3,95	1,08



skih pedagogija dobivena su četiri faktora koji zajedno objašnjavaju 55% ukupne varijance. Prvi faktor nazvan *učenički samostalan rad* sastoji se od 6 čestica i označava aktivnosti koje naglašavaju učeničku autonomiju u radu. Drugi faktor nazvan je *organizacijski oblici nastave*, sastoji se od 4 čestice i naglašava elemente inovacije u organizaciji nastave i usmjerenost na učenika. Treći faktor nazvan je *oblici suradnje* i sastoji se od 4 čestice. Faktor se sastoji od čestica koje opisuju različite oblike suradnje učenika i roditelja, učitelja, roditelja i učenika iz druge škole. Četvrti faktor nazvan je *manualne vještine* i označava aktivnosti koje naglašavaju razvoj vještina i rad rukama koji rezultira proizvodom. Čestice koje su imale dvostruko opterećenje zadržane su u faktorima koji imaju veće faktorsko opterećenje i kojima i sadržajno pripadaju.

Pri samoj faktorskoj analizi napravljena je deskriptivna analiza svakog faktora, izračunat stupanj vjerodostojnosti, kao i sredanj vrijednost korelacije između varijabli. Naime, iako je Cronbachov  $\alpha$  mjera vjerodostojnosti faktora (koji u idealnom slučaju

iznosi više od 0,7) čest je slučaj da kod faktora koji imaju manje od 10 čestica Cronbachov  $\alpha$  koeficijent bude niži od 0,7. Brigs i Cheek (1986) godine navode kako je za ove slučajeve primjerenija mjera vjerodostojnosti vrijednost korelacije između čestica. Preporučena vrijednost je od 0,2 do 0,4. Stoga su za potrebe provjere vjerodostojnosti provedena oba postupka (tablica 6).

Daljnjom analizom faktora utvrđeno je da učitelji najpozitivnije ( $M = 4,49$ ) procjenjuju pedagošku opravdanost faktora koji razvijaju *manualne vještine* (ručni rad, zadrugarstvo i školski vrt). Isto tako vrlo opravdanim smatraju preostala tri faktora samostalnog učeničkog rada (4,38) i različitih oblika suradnje ( $M = 4,35$ ) te organizacijskim oblicima nastave usmjerenim na učenika ( $M = 4$ ).

Učitelji prepoznaju potrebu za obogaćivanjem nastavnog procesa aktivnostima koje razvijaju manualne vještine učenika ( $M = 4,49$ ). Ovi rezultati mogu se objasniti analizom promjena u obrazovnom sustavu koje su omogućile nestajanje školskog predmeta domaćinstva u osnovnim školama i naglašenom

**TABLICA 6** PRIKAZ SREDNJIH VRIJEDNOSTI, STANDARDNE DEVIJACIJE, MINIMALNE I MAKSIMALNE VRIJEDNOSTI TE VJERODOSTOJNOSTI DOBIVENIH FAKTORA I KOMPONENTI

Faktori	N	M	$\sigma$	Min	Maks	$\alpha$
Pedagoška opravdanost samostalnog rada	6	4,38	,601	2	5	,76
Pedagoška opravdanost organizacijskih oblika	4	4,0	,709	1	5	,71
Pedagoška opravdanost oblika suradnje	4	4,35	,667	2	5	,61
Pedagoška opravdanost manualnih vještina	3	4,49	,614	2	5	,66
Mogućnost implementiranja samostalnog rada	6	3,74	,888	1	5	,71
Mogućnost implementiranja organizacijskih oblika	4	3,97	,881	1	5	,65
Mogućnost implementiranja oblika suradnje	4	3,49	,795	1	5	,71
Mogućnost implementiranja manualnih vještina	3	3,74	,761	1	5	,57

zastupljenosti spoznajno–kognitivnih aktivnosti. Baranović (2006) utvrđuje kako učitelji razredne nastave navode da se aktivnostima iz praktično-tehničkog područja<sup>2</sup> pridaje najmanje pažnje u nastavnim programima.

Utvrđeno je da učitelji najpozitivnije procjenjuju mogućnost implementacije različitih oblika suradnje učenika s roditeljima, učenicima, učiteljima

i drugim školama ( $M = 3,97$ ). Isto tako procjenjuju mogućim implementaciju i ostalih elemenata reformskih pedagogija odnosno samostalnog rada ( $M = 3,66$ ), razvijanja vještina ( $M = 3,74$ ) i organizacijskih oblika nastave ( $M = 3,49$ ). Moguće je primijetiti graničnu vrijednost kada je u pitanju procjena mogućnosti implementacije različitih oblika organizacije nastave usmjerene na učenika. Isto tako moguće

**TABLICA 7 KRUSKAL WALLIS TEST PEDAGOŠKE OPRAVDANOSTI S I SREDNJA VRIJEDNOST RANGOVA FAKTORA PEDAGOŠKE OPRAVDANOSTI ELEMENATA REFORMSKIH PEDAGOGIJA S OBZIROM NA GODINE STAŽA**

	staž u kategorijama	N	M Rang	Z	p
Pedagoška opravdanost samostalnog rada učenika	0-7 godina	64	194,84	4,192	,381
	8-15 godina	66	181,27		
	16-22 godina	102	163,95		
	23-29 godina	76	173,77		
	30 i više godina	42	168,14		
	Total	350			
Pedagoška opravdanost organizacijskih oblika nastave	0-7 godina	64	179,45	3,550	,470
	8-15 godina	66	155,39		
	16-22 godina	102	180,33		
	23-29 godina	76	184,11		
	30 i više godina	42	173,77		
	Total	350			
Pedagoška opravdanost oblika suradnje	0-7 godina	64	189,14	3,845	,427
	8-15 godina	66	171,00		
	16-22 godina	102	183,21		
	23-29 godina	76	160,12		
	30 i više godina	42	170,89		
	Total	350			
Pedagoška opravdanost oblika manualnih vještina	0-7 godina	64	195,23	7,841	,098
	8-15 godina	66	181,40		
	16-22 godina	102	154,96		
	23-29 godina	76	181,81		
	30 i više godina	42	174,63		
	Total	350			

<sup>2</sup> Praktično-tehničko područje definirano je kao primjena novih tehnologija, izrada i popravljanje predmeta isl. (Baranović, 2006, 166)

je primijetiti da su učitelji mogućnost implementacije svih elemenata reformskih pedagogija procijenili nešto negativnije nego li su procijenili njihovu pedagošku opravdanost.

Rezultati istraživanja ispitani su s obzirom na socio-demografske karakteristike ispitanike (godine staža, mjesto rada: selo - grad, te županijsku pripadnost). U svrhu daljnje analize podataka provedeni su neparametrijski testovi koji su dali odgovore na probleme istraživanja.

Kruskal-Wallis-ovim testom (tablica 7) utvrđeno je da ne postoji statistički značajna razlika u procjeni pedagoške opravdanosti implementacije elemenata reformskih pedagogija s obzirom na staž. Naime, bilo je očekivano da učitelji s više godina radnog staža zbog svojih navika budu manje skloni implementaciji elemenata reformskih pedagogija. Iako bi bilo za očekivati da su učitelji pripravnici i početnici skloni promjenama razlike između kategorija učitelja nisu uočene. Budući da prva kategorija obuhvaća sedam godina

staža pretpostavlja se da se ostvario efekt tzv. „ispiranja“. Zeichner i Tabachnick (1981) navode efekt „ispiranja“ kod pripravnika, koji su razvili „dobre“ modele prakse, a koji su bili ugroženi kad su postali socijalizirani u školskom okruženju. Ovime se rezultati razlikuju od rezultata koje Strugar (2012) dobiva procjenom uspješnosti reforme HNOS-a gdje su učitelji od 20 do 29 godina staža bili najkritičniji u evaluaciji promjena, a učitelji s najviše godina staža najnaklonjeniji promjenama. Ovi rezultati su zanimljivi i vrlo povoljni, jer ukazuju na to da svi učitelji jednako pozitivno procjenjuju pedagošku opravdanost implementacije elemenata reformskih pedagogija. Ovi rezultati dijelom potvrđuju rezultate koje Baranović (2006) dobiva ispitivanjem učiteljskog mišljenja o potrebama za promjenom obrazovnog sustava. U ovom istraživanju 57% učitelja prepoznaje potrebu za promjenom organizacije obrazovnog sustava. Čak 76% ispitanika potvrdilo je i prepoznalo potrebu za promjenom nastavnih sadržaja i metoda rada.

**TABLICA 8 KRUSKAL-WALLIS TEST RAZLIKA U PROCJENI PEDAGOŠKE OPRAVDANOSTI I SREDNJE VRIJEDNOSTI RANGOVA MIŠLJENJA O PEDAGOŠKOJ OPRAVDANOSTI IMPLEMENTACIJE ELEMENATA REFORMSKIH PEDAGOGIJA S OBZIROM NA ŽUPANIJU IZ KOJE ISPITANICI DOLAZE**

	Županija	N	M Rangova	$\chi^2$	p
Pedagoška opravdanost samostalnog rada	Bjelovarsko-Bilogorska	50	147,39	38,233	,00
	Grad Zagreb	150	213,81		
	Međimurska	150	146,56		
	Total	350			
Pedagoška opravdanost organizacijskih oblika	Bjelovarsko-Bilogorska	50	214,07	8,614	,01
	Grad Zagreb	150	169,73		
	Međimurska	150	168,42		
	Total	350			
Pedagoška opravdanost oblika suradnje	Bjelovarsko-Bilogorska	50	220,46	73,128	,00
	Grad Zagreb	150	122,98		
	Međimurska	150	213,03		
	Total	350			
Pedagoška opravdanost manualnih vještina	Bjelovarsko-Bilogorska	50	176,00	,615	,73
	Grad Zagreb	150	171,04		
	Međimurska	150	179,79		
	Total	350			

Kruskal-Wallis-ovim testom (tablica 8) utvrđeno je postojanje statistički značajnih razlika u mišljenjima s obzirom na županiju iz koje učitelji dolaze. Iako učitelji sve elemente unutarnje reforme obrazovanja ocjenjuju visoko ( $M > 4$ ) ipak su utvrđene razlike u percepciji s obzirom na socio-demografsku pripadnost učitelja.

Uvidom u podatke može se utvrditi postojanje statistički značajne razlike u procjeni pedagoške opravdanosti *samostalnog rada*, *organizacijskih oblika* i *oblika suradnje*. Učitelji Grada Zagreba pozitivnije procjenjuju samostalan rad učenika, dok negativnije procjenjuju pedagošku opravdanost različitih oblika suradnje i organizacijskih oblika nastave. Učitelji u svim županijama podjednako procjenjuju pedagošku opravdanost razvoja vještina.

Man-Whitney U testom utvrđeno je postojanje statistički značajne razlike u procjenama pedagoške opravdanosti faktora s obzirom na mjesto rada (selo – grad).

Utvrđena je razlika u procjeni pedagoške opravdanosti implementacije *samostalnog rada* i *oblika suradnje*.

Učitelji koji rade u gradu značajno pozitivnije procjenjuju opravdanost učeničkog samostalnog rada, dok učitelji na selu značajno pozitivnije procjenjuju

oblike suradnje. Naime, Burušić i sur. (2009) navode da većina obilježja koja se odnose na pojedina statusna obilježja škole, programa i nastave pridonose objašnjenju uspješnosti učenika, pri čemu najveću prediktivnu snagu imaju obilježja povezana s temeljnim administrativno-statusnim odrednicama rada škole. Budući da ovi uvjeti zapravo pojašnjavaju osnovne uvjete rada, kao i financijsku i materijalnu uvjetovanost odgojno-obrazovnog procesa, bilo je za očekivati da će o ovim uvjetima ovisiti i odgovori učitelja. Zanimljivo je primijetiti homogenost odgovora kada je u pitanju reforma obrazovanja implementacijom elemenata koji osiguravaju razvoj manualnih vještina.

Učitelji su nešto niže procijenili mogućnosti implementacije elemenata reformskih pedagogija u osobnom odgojno-obrazovnom kontekstu. Pri analizi ovih podataka treba uzeti u obzir više stavki. Očigledan je utjecaj socio-ekonomskog konteksta koji je specifičan za pojedinu školu, no isto tako, Cachia i sur. (2010) tvrde kako učitelji vrlo često pribjegavaju „uobičajenom“ načinu poučavanja uslijed nedovoljnog posjedovanja vještina i samopouzdanja koje bi im omogućilo implementiranje novih oblika rada. Analizirajući dobivene podatke o mišljenjima učitelja o mogućnostima implementacije elemenata reformskih pedagogija u škole u kojima rade dobiveni su sljedeći rezultati. S

**TABLICA 9** SREDNJE VRIJEDNOSTI RANGOVA PROCJENE PEDAGOŠKE OPRAVDANOSTI S OBZIROM NA MJESTO GDJE UČITELJI RADE (SELO - GRAD)

	selo_grad	N	M Rangova	Σ Rangova	Z	p
Pedagoška opravdanost samostalnog rada	selo	75	150,69	11301,50	-2,14	,01
	grad	275	182,27	50123,50		
	Total	350				
Pedagoška opravdanost organizacijskih oblika	selo	75	185,05	13879,00	-,92	,35
	grad	275	172,89	47546,00		
	Total	350				
Pedagoška opravdanost oblika suradnje	selo	75	213,95	16046,50	-3,77	,00
	grad	275	165,01	45378,50		
	Total	350				
Pedagoška opravdanost aktivnosti manualnih vještina	selo	75	168,79	12659,50	-,67	,49
	grad	275	177,33	48765,50		
	Total	350				

obzirom na godine staža učitelji podjednako procjenjuju mogućnost implementacije elemenata reformskih pedagogija u svoju školu (tablica 10).

Kruskal Wallisov nije utvrdio postojanje statistički značajne razlike u procjeni mogućnosti implementacije elemenata reformskih pedagogija s obzirom na staž ispitanika (tablica 10).

Ovo je svakako pozitivan ishod, jer je očigledno da učitelji prepoznaju potrebu za promjenom i istovremeno relativno visoko procjenjuju mogućnost implementacije elemenata reformskih pedagogija

( $M > 3,49$ ). Istovremeno ovi podaci ukazuju na pozitivnije stavove i mogućnosti promjene nego li je u svom istraživanju dobila Baranović (2006). Naime, tada tek 32% ispitanika procjenjuje kako je njihova škola spremna za promjenu. Ovi rezultati ukazuju da je s malim vremenskim odmakom klima potrebna za promjenu nešto pozitivnija.

Daljnja analiza podataka utvrdila je da postoji statistički značajna razlika u mišljenjima učitelja o mogućnostima implementacije elemenata reformskih pedagogija s obzirom na županiju iz koje dolaze.

**TABLICA 10** SREDNJA VRIJEDNOST RANGOVA FAKTORA MOGUĆNOSTI IMPLEMENTACIJE ELEMENATA REFORMSKIH PEDAGOGIJA S OBZIROM NA GODINE STAŽA

FAKTORI	staž u kategorijama	N	M rangova	$\chi^2$	p
Mogućnost implementacije aktivnosti manualnih vještina	0-7 godina	64	186,71	3,171	,53
	8-15 godina	66	178,67		
	16-22 godina	102	163,56		
	23-29 godina	76	171,84		
	30 i više godina	42	189,06		
	Total	350			
Mogućnost implementacije oblika suradnje	0-7 godina	64	158,18	7,042	,13
	8-15 godina	66	161,8		
	16-22 godina	102	194,66		
	23-29 godina	76	179,31		
	30 i više godina	42	170		
	Total	350			
Mogućnost implementacije organizacijskih oblika	0-7 godina	64	171,74	5,096	,27
	8-15 godina	66	153,27		
	16-22 godina	102	185,93		
	23-29 godina	76	176,88		
	30 i više godina	42	188,36		
	Total	350			
Mogućnost implementacije samostalnog rada	0-7 godina	64	187,72	3,388	,48
	8-15 godina	66	171,38		
	16-22 godina	102	163,08		
	23-29 godina	76	185,82		
	30 i više godina	42	174,85		
	Total	350			



Kruskal-Wallis-ovim testom utvrđeno je postojanje statistički značajnih razlika u mišljenjima s obzirom na županiju iz koje učitelji dolaze. Ovo potvrđuje učiteljsko mišljenje o nedovoljnoj povezanosti između škola od velikih gradskih središta do najmanjih sredina (Strugar, 2012) koju je pokušao uspostaviti HNOS.

Uvidom u podatke može se utvrditi postojanje statistički značajne razlike u procjeni mogućnosti implementacije svih faktora: *samostalnog rada, organizacijskih oblika, oblika suradnje i manualnih vještina*. Učitelji Grada Zagreba pozitivnije procjenjuju mogućnost samostalnog rada učenika, dok negativnije procjenjuju mogućnost implementacije različitih *oblika suradnje, organizacijskih oblika nastave i manualnih vještina*. Najniže procjenjuju implementaciju različitih oblika suradnje. Istraživanjem postojanja statistički značajne razlike s obzirom na mjesto rada učitelja (selo – grad) utvrđeno je postojanje statistički značajne razlike s obzirom na mjesto rada.

Utvrdeno je postojanje statistički značajnih razlika s obzirom na mišljenje učitelja o mogućnostima

implementacije *različitih oblika suradnje i samostalnog rada učitelja*. Učitelji koji rade u gradu statistički značajno pozitivnije procjenjuju mogućnost implementacije samostalnog rada učenika, dok učitelji koji rade na selu imaju statistički značajno pozitivnije mišljenje o mogućnostima implementacije različitih oblika suradnje. Time je potvrđena hipoteza H6.

Razlike u procjeni pedagoške opravdanosti i mogućnosti implementacije elemenata reformskih pedagogija

Kako bi se utvrdilo postojanje razlike u procjeni pedagoške opravdanosti i mogućnosti implementacije elemenata reformskih pedagogija proveden je Wilcoxonov test rangova (tablica 13). Ovim testom utvrđeno je postojanje statistički značajne razlike s obzirom na procjenu pedagoške opravdanosti i mogućnosti implementacije svih faktora. Budući da se razlika zasniva na pozitivnim rangovima, a z vrijednosti su negativnog predznaka, možemo zaključiti da učitelji statistički značajno manje pozitivno procjenjuju mogućnost implementacije ERP-a nego li procjenjuju njihovu pedagošku opravdanost.

**TABLICA 11 SREDNJA VRIJEDNOST RANGOVA FAKTORA MOGUĆNOSTI IMPLEMENTACIJE ELEMENATA REFORMSKIH PEDAGOGIJA S OBZIROM NA ŽUPANIJU**

	Županija	N	M rangova	$\chi^2$	p
Mogućnost implementacije aktivnosti manualnih vještina	Bjelovarsko-Bilogorska	50	171,05	9,492	,00
	Grad Zagreb	150	158,49		
	Međimurska	150	194,00		
	Total	350			
Mogućnost implementacije oblika suradnje	Bjelovarsko-Bilogorska	50	209,08	69,700	,00
	Grad Zagreb	150	123,67		
	Međimurska	150	216,13		
	Total	350			
Mogućnost implementacije organizacijskih oblika	Bjelovarsko-Bilogorska	50	214,45	15,422	,00
	Grad Zagreb	150	153,95		
	Međimurska	150	184,06		
	Total	350			
Mogućnost implementacije samostalnog rada	Bjelovarsko-Bilogorska	50	134,33	41,987	,00
	Grad Zagreb	150	215,48		
	Međimurska	150	149,24		
	Total	350			

**TABLICA 12** SREDNJA VRIJEDNOST SUME RANGOVA MOGUĆNOSTI IMPLEMENTACIJE ERP-A S OBZIROM NA MJESTO RADA: SELO - GRAD

	selo_grad	N	M rangova	Σ rangova	Z	p
Mogućnost implementacije aktivnosti manualnih vještina	selo	75	179,04	13428,00	-3,44	,73
	grad	275	174,53	47997,00		
	Total	350				
Mogućnost implementacije oblika suradnje	selo	75	217,33	16299,50	-4,05	,00
	grad	275	164,09	45125,50		
	Total	350				
Mogućnost implementacije organizacijskih oblika	selo	75	176,23	13217,50	-,07	,94
	grad	275	175,30	48207,50		
	Total	350				
Mogućnost implementacije samostalnog rada	selo	75	145,58	10918,50	-2,89	,00
	grad	275	183,66	50506,50		
	Total	350				

**TABLICA13** WILCOXONOV TEST RANGOVA I SUMA RANGOVA MOGUĆNOSTI I PEDAGOŠKE OPRAVDANOSTI IMPLEMENTACIJE ERP-A

		N	M Rangova	Suma Rangova	Z	p
Mogućnost provedivosti ideje samostalnog rada - Pedagoški prihvatljiva ideja samostalnog rada	Negativni Rangovi	293 <sup>a</sup>	162,24	47537,00	-14,520 <sup>a</sup>	,000
	Pozitivni Rangovi	19 <sup>b</sup>	67,95	1291,00		
	Ties	38 <sup>c</sup>				
	Total	350				
Mogućnost provedivosti ideje organizacijskih oblika - Pedagoški prihvatljiva ideja organizacijskih oblika reformskih pedagogija	Negativni Rangovi	221 <sup>d</sup>	147,44	32585,00	-11,172 <sup>a</sup>	,000
	Pozitivni Rangovi	49 <sup>e</sup>	81,63	4000,00		
	Ties	80 <sup>f</sup>				
	Total	350				
Mogućnost provedivosti ideje oblika suradnja - Pedagoški prihvatljiva ideja oblika suradnje	Negativni Rangovi	195 <sup>g</sup>	150,02	29254,50	-8,586 <sup>a</sup>	,000
	Pozitivni Rangovi	75 <sup>h</sup>	97,74	7330,50		
	Ties	80 <sup>i</sup>				
	Total	350				
Mogućnost provedivosti manualnih vještina - Pedagoški prihvatljiva ideja manualnih vještina	Negativni Rangovi	233 <sup>j</sup>	129,74	30228,50	-13,129 <sup>a</sup>	,000
	Pozitivni Rangovi	15 <sup>k</sup>	43,17	647,50		
	Ties	102 <sup>l</sup>				
	Total	350				

Povezanost između faktora koji označavaju pedagošku opravdanost implementacije elemenata reformskih pedagogija i mogućnost njihove implementacije

Utvrđeno je postojanje povezanosti između faktora koji označavaju pedagošku opravdanost implementacije elemenata reformskih pedagogija i mogućnost njihove implementacije. Povezanost je visoka između faktora pedagoške opravdanosti samostalnog rada učenika i mogućnosti njegove implementacije (,610\*\*) te pedagoške opravdanosti različitih oblika suradnje i mogućnosti njihove implementacije (,609\*\*). Znatna je povezanost između procjene mogućnosti suradnje i mogućnosti korištenja organizacijskih oblika (,415\*\*) kao i mogućnost korištenja organizacijskih oblika i njihova pedagoška opravdanost (,498\*\*).

Stoga možemo zaključiti da oni učitelji koji prepoznaju pedagošku opravdanost pojedinih elemenata reformskih pedagogija, pretpostavljaju da postoje realne mogućnosti za implementiranje istih u njihovom odgojno-obrazovnom kontekstu.

## Zaključak

Danas su pred obrazovanje stavljeni slijedeći zahtjevi: priprema učenika za tržište rada, priprema za život aktivnog građanina u demokratskom društvu, osobni razvoj te održavanje i proširenje široke baze znanja (CoE, 2007). Svakodnevno obrazovanje u školama ima za cilj njegovati umijeća i sposobnosti djeteta, omogućiti stjecanje znanja o činjenicama i teorijama te produbljivati razumijevanje uvjerenja i namjere društva (Bruner, 2000).

OECD (2010) definira uspješne školske sustave kao one čija je izvedba iznad prosjeka i pokazuju malu razliku u socio-ekonomskim nejednakostima te pružaju svim učenicima, bez obzira na socio-ekonomsku pozadinu, slične prilike za učenje. Delors (1998) iznosi tvrdnju da se početno obrazovanje može smatrati uspješnim ako je osiguralo poticaj i temelj koji će omogućiti nastavak učenja cijelog života. Prema kritičko-konstruktivističkoj didaktici (Klafki, 1992) razvoj autonomije ličnosti osnovni je cilj obrazovanja.

Robinson (2010) tvrdi da se gotovo svi obrazovni sustavi diljem svijeta trenutno reformiraju. No, reforme ne mogu biti uspješne jer jednostavno pokušavaju popraviti sustav koji nije valjan. Robinson

zagovara obrazovnu revoluciju, a ne evoluciju. Liessmann (2009). osporava tu nezasiťnu glad za promjenom dok Delors (1998) tvrdi da previše uzastopnih reformi može značiti smrt za reformu, budući da ne dopušta sustavu toliko nužno vrijeme kako bi se iste sprovele u potpunosti. Međutim, potreba za reformom obrazovanja je neupitna i nužna. Obrazovni sustav u svojim pokušajima davanja odgovora na zahtjeve društva ne može izbjeći transformaciju i inovaciju odgojno-obrazovnog procesa. Škole, danas shvaćene kao organizacije koje uče, zahtijevaju promjene u svojoj pedagoškoj praksi.

Sve navedeno do sad vodi nas do propitivanja pedagoške prakse u školama, njenim oblicima, vrijednostima i potrebom za njenom promjenom, odnosno potrebom za unutarnjom (pedagoškom) reformom obrazovanja. Definirajući pedagošku praksu Bašić (1998) navodi kako je pedagoška praksa „pedagoški ustrojena djelatnost usmjerena na razvoj čovjeka i realizira se uvijek prema određenom shvaćanju čovjeka i mogućnosti njegova razvoja putem odgoja i nastave“. Matijević (1991) tvrdi da unutarnja reforma osnovne škole treba prerasti u „permanentan proces inoviranja“ unutarnje organizacije škole. Ovdje govorimo o školskoj i pedagoškoj autonomiji. Matijević (1991, 10) tvrdi da će se „deregulacijom života i rada u osnovnoj školi osloboditi kreativni potencijali nastavnika pojedinaca i čitavih nastavnih timova. Uniformiranost i konfencionizam postojećih škola zamijenit će bogatstvo izvornih organizacijskih rješenja koja će omogućiti i razvoj originalnih pojedinaca“, odnosno pedagoški pluralizam (Bognar, 1994).

Tek se pedagoški ustrojena praksa može promatrati kao stvarnost te istraživati znanstvenim metodama, ali i filozofski promišljati (Bašić, 1998). Kritičke teorije nastave primjenjuju rezultate hermeneutičkih empirijskih i kritičkih istraživačkih pristupa pridajući pažnju razvoju autonomne ličnosti. Iz perspektive kritički-konstruktivističke didaktike empirijsko istraživanje ne može ostati neutralno, bez vrijednosnog proučavanja efektivnosti, već se treba fokusirati na dva zadatka:

- istraživanje uvjeta odgovornih za nejednake mogućnosti za razvoj mladih ljudi
- istraživanje inovacija, u skladu s reformom obrazovanja i poučavanja koju vodi humani demokratski ciljevi, treba istražiti mogućnosti za

ostvarenje ovih ciljeva za sve učenike (Klafki, 2002, 327).

Rezultati prikazanog istraživanja o mišljenjima učitelja primarnog obrazovanja o pedagoškoj opravdanosti i mogućnostima implementacije ovih elemenata, ukazali su na pedagošku opravdanost unutarnje reforme implementacijom elemenata reformskih pedagogija. Učitelji unutarnju reformu implementacijom faktora manualnih vještina (saturiran česticama koji se odnose na ručni rad i praktične vještine) procjenjuju najviše pedagoški opravdanom. Istovremeno, uočeno je da učitelji nešto niže procjenjuju mogućnost implementacije elemenata reformske pedagogije.

Opetovana potvrda uspješnosti modela unutarnje reforme obrazovanja u Hrvatskom odgojno-obrazovnom primarnom obrazovanju (Bognar i Štumfol, 1998; Matijević, 1991; Špoljar, 2008; 2011, Acman, 2011), kao i uspješnost tzv. alternativnih reformi (Michael i sur. 1994, Stoll i Fink, 2000; Bruner, 2002; Sahlberg, 2012) diljem svijeta potvrda su efikasnosti nastave usmjerene na učenika i „novih“ reformskih pedagogija. Utvrđena pozitivna mišljenja učitelja o pedagoškoj opravdanosti reforme u primarnom obrazovanju otvoreni su poziv na djelovanje, no kako bi se osigurala uspješnost unutarnje reforme primarnog obrazovanja nužno je uzeti u obzir utjecaj konteksta pri njenom planiranju.

## Literatura

- Acman, J. (2010). Dodir iskustvenih pedagogija u nastavi prirode i biologije. U A. Jurčević Lozančić (ur.), *11. Dani Mate Demarina - Očekivanja, postignuća i perspektive u teoriji i praksi ranog i primarnog odgoja i obrazovanja* (pp. 9-19), Zagreb: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
- Acman, J. (2011). *Utjecaj nekih didaktičkih rješenja Celestina Freineta i Rudolfa Steinera na kvalitetu nastave i motivaciju učenika u predmetima priroda i biologija u državnim školama*. Zagreb: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
- Baranović, B. (2006). Društvo znanja i nacionalni kurikulum za obvezno obrazovanje. U B. Baranović (ur.), *Nacionalni kurikulum za obvezno obrazovanje u Hrvatskoj: različite perspektive*. Zagreb: IDIZ.
- Bašić, S. (1998). Modeli samopoimanja pedagogije. *Napredak: časopis za pedagošku teoriju i praksu* Vol. 139, 1; 33-44.
- Bognar, L. & Štumfol, B. (1998). *Model osnovne škole - Rezultati istraživanja*. Zagreb: Korak po korak.
- Bognar, L. (2009). Trauma školskih promjena. (u) V. Puževski & V. Strugar, V. (Ur.) *Škola danas za budućnost: Poruke XV. križevačkih pedagoških dana* (pp. 116-127). Križevci, Bjelovar: Tonimir.
- Bruner, J. (2000). *Kultura obrazovanja*. Educa: Zagreb.
- Buczinsky, N. (2011). Rad s nastavnim planovima – primjena u svakodnevnici Montessori škole. U H. Ivon, H., Krolo, & B. Mendeš (Ur.), *Pedagogija Marije Montessori – poticaj za razvoj pedagoškog pluralizma* (pp. 178-198). Split: Dječji vrtić Montessori dječje kuća, Udruga Montessori pedagogije.
- Burušić, J., Babarović, T. & Šakić (2009) *Odrednice uspješnosti osnovne škole u Republici Hrvatskoj: Rezultati empirijske provjere. Društvena istraživanja, God. 18, 4-5, 605–624.*
- Cindrić, M., Miljković, D. & Strugar, V. (2010). *Didaktika i kurikulum*. Zagreb: IEP-D2.
- Cachia, R., Ferrari, A., Ala-Mutka, K., & Punie, Y. (2010). *Creative Learning and Innovative Teaching: Final Report on the Study on Creativity and Innovation in Education in EU Member States*. Luxembourg: Publications Office of the European Union Studies. Preuzeto Listopad, 10, 2012, sa <http://ipts.jrc.ec.europa.eu/publications/pub.cfm?id=3900>
- Council of Europe (2007). *Final Declaration of the Standing Conference of European Ministers of Education: Building a more humane and inclusive Europe: role of education policies, Turkey*. Strasbourg: CoE Publishing.
- CSRQ Center (2006). *CSRQ Center Report on Elementary Schools Comprehensive School Reform Models*. Washington, DC.: CSRQ Center



- Delors, J. (1998). *Učenje blago u nama: izvješće UNESCO-u Međunarodnog povjerenstva za razvoj obrazovanja za 21. stoljeće*. Zagreb: Educa.
- English, F. W. (ur.) (2006) *Reform of Schools. Encyclopedia of Educational Leadership and Administration*, 857 – 861. New York: SAGE Publications, Inc.
- Franković, D. (1958). *Povijest školstva i pedagogije u Hrvatskoj*. Zagreb: Pedagoško-književni zbor.
- Fullan, M. & Stiegelbauer, S. (1991). *The New Meaning of Educational Change*. New York: Teachers College Press.
- Garrouste, C. (2010). *100 Years of Educational Reforms in Europe: A Contextual Database*. Mimeo: University of Padua, Centre for Research on Lifelong Learning.
- Govinda, R. (2009). *Towards Inclusive Schools and Enhanced Learning: A Synthesis Of Case Study Findings from Different Countries*. Paris: UNESCO.
- Jindra, R. (1996). Vrednovanje promjena u obrazovnom procesu. U V. Mužić (Ur.), *Projekt istraživanja Vrednovanje obrazovnog procesa programa, ostvarivanja, učinka* (pp. 45-49). Osijek: Pedagoški fakultet.
- Key, E. (2000). *Stoljeće djeteta*. Zagreb: Educa.
- Klafki, W. (1992). Didaktika kao teorija obrazovanja u okviru kritičko-konstruktivne odgojne znanosti. U Gudjons i sur. (Ur.), *Didaktičke teorije*. Zagreb: Educa.
- Klafki, W. (2002). Characteristics of Critical-Constructive Didaktik. In B. Gundem & S. Hopmann (Eds.), *Didaktik and/or Curriculum; An International Dialogue* (pp. 307- 330). New York: Peter Lang.
- Kridel, C. (2010). Systemic Reform Contributors (in) *Encyclopedia of Curriculum Studies*, (pp. 836 – 863); New York SAGE Publications, Inc.
- Leclercq, J. M. (1999). The profile and strategies of educational reform in Europe. (In). *Strategies of Educational Reform: From Concept to Realisation*. Prague: Council for Cultural Cooperation. 3-16.
- Lee, S. W. (ur) (2005). School Reform (u) *Encyclopedia of School Psychology*. New York: SAGE Publications, Inc.
- Levin, B. (2001). *Reforming education: From origins to outcomes*. London: Routledge Falmer.
- Liessmann, K. P. (2008). *Teorija neobrazovanosti*. Zagreb: Naklada Jesenski i Turk
- Marsh, C. J. (1994). *Kurikulum: temeljni pojmovi*, Zagreb: Educa.
- Matijević, M. (ur.) (1991). *Osnovna škola na pragu XXI. stoljeća: unutarnja reforma osnovne škole*. Zagreb: Institut za pedagoška istraživanja Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu.
- Matijević, M. (2011). Pedagoške ideje Marije Montessori – šansa za državne škole (u) Ivon, H., Krolo, & Mendeš, B. (ur) *Pedagogija Marije Montessori – poticaj za razvoj pedagoškog pluralizma*, (pp. 11 – 20). Split: Dječji vrtić Montessori dječje kuća, Udruga Montessori pedagogije
- Matijević, M. & Radovanović, D. (2011). *Nastava usmjerena na učenika*, Zagreb: Školske novine.
- Michael, R., O., Bowes, R., Jones, C. i Bauer, R. (1994). *Promoting Achievement in Child Centered Education: Evaluation of a Non-Graded, Multi-age. Continuous Progress Primary School*. New Orleans: LA, American Educational Research Association.
- Miljković, D. (2003). Piramida, kocka, valjak i kugla u školskim promjenama (ur.) Vrgoč, H. (u) *Odgoj, obrazovanje i pedagogija u razvitku Hrvatskog društva; Zbornik radova Sabora pedagoga Hrvatske*, (pp. 164 – 170); Zagreb: Hrvatsko pedagoško-književni zbor.
- Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta (2005). *Vodič kroz Hrvatski nacionalni obrazovni standard za osnovnu školu*. Zagreb: MZOS.
- Ministarstvo znanosti obrazovanja i sporta (2011) *Nacionalni okvirni kurikulum*. preuzeto: 1. veljače 2012. <http://public.mzos.hr/Default.aspx?sec=2685>
- OECD (2010). *PISA 2009 Results; What Makes a School Successful? – Resources, Policies and Practices*, vol. IV, OECD.
- Pastuović, N. (1999). *Edukologija: integrativna znanost o sustavu cjeloživotnog obrazovanja i odgoja*, Zagreb: Znamen.
- Pastuović, N (2012). *Obrazovanje i razvoj; kako obrazovanje razvija ljude i mijenja društvo, a kako*



- društvo djeluje na obrazovanje*, Zagreb: IDIZ i Učiteljski Fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
- Poljak, V. (1965). *Cjelovitost nastave: didaktički problemi reforme škole*. Zagreb: Školska knjiga.
- Poljak, V. (1988). *Povijesna analiza unutarnje reforme osnovne škole. Studije i izvještaji 33*: Zagreb: Institut za pedagogijska istraživanja, OOUR pedagogijske znanosti, Filozofski fakultet.
- Potkonjak, N. & Šimleša, P. (1989). *Pedagoška enciklopedija*; Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Rajić, V. (2008). Stavovi i mišljenja učitelja i roditelja o razvoju privatnog i alternativnog osnovnog školstva u Hrvatskoj; *Odgojne znanosti*, 10, 2 (16); 329-348
- Robinson, K. (2010) Bring on the learning revolution! Preuzeto 12. listopada 2011.: [http://www.ted.com/talks/sir\\_ken\\_robinson\\_bring\\_on\\_the\\_revolution.html](http://www.ted.com/talks/sir_ken_robinson_bring_on_the_revolution.html)
- Sahlberg, P. (2009). Learning first: School accountability for a sustainable society. (u) J-C Couture, K., Gariepy, D. & Spencer, B. (Eds.), *Educational accountability: Professional voices from the field*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Sahlberg, P., (2012). *Lekcije iz Finske*. Zagreb: Školska knjiga
- Stoll, L. & Fink, D. (2000). *Mijenjamo naše škole: kako unaprijediti djelotvornost i kvalitetu škola*. Zagreb: Educa
- Strugar, V. (ur.) (2002) *Koncepcija promjena odgojno-obrazovnog sustava u Republici Hrvatskoj; Projekt izvorište*, Zagreb: Ministarstvo prosvjete i športa
- Strugar, V. (2003). Hrvatsko školstvo na prijelazu stoljeća (1996. – 2003.): stanje tendencije i pogled u budućnost, razvoja (u) Vrgoč, H. (ur.) *Odgoj, obrazovanje i pedagogija u razvitku Hrvatskog društva; Zbornik radova Sabora pedagoga Hrvatske*, (pp. 44 – 60), Zagreb: Hrvatski pedagoško-književni zbor.
- Strugar, V. (2006). *Promjene odgojno-obrazovnog sustava: izabrana bibliografija 1945 – 2005*. Zagreb: Hrvatski pedagoško-književni zbor.
- Strugar, V. (2012). *Znanje, obrazovni standardi, kurikulum teorijsko-kritički pristup obrazovnoj politici u Hrvatskoj*. Zagreb: Školske novine
- Šoljan, N. (2003). Pedagogijska znanost na prijelazu u 21. stoljeće: kontekstualizacija pedagogijskih razvoja (ur.) Vrgoč, H. (u) *Odgoj, obrazovanje i pedagogija u razvitku Hrvatskog društva; Zbornik radova Sabora pedagoga Hrvatske* (pp. 23 – 43), Zagreb: Hrvatski pedagoško-književni zbor.
- Špoljar, D. (2008). Organizacijske mogućnosti i pedagoške pretpostavke za implementaciju pedagoških ideja Marije Montessori u državnim školama. (u) Cindrić, M., Domović, V. i Matijević, M. (ur.) *Pedagogy and the knowledge society* pp 361-369, Zagreb: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagreb
- Špoljar, D. (2011). Implementacije pedagoških ideja Marije Montessori u državnim školama (u) Ivon, H., Krolo & Mendeš, B. (ur) *Pedagogija Marije Montessori – poticaj za razvoj pedagoškog pluralizma*, Split: Dječji vrtić Montessori dječje kuća, Udruga Montessori pedagogije, pp 179 – 185.
- Vican, D., Bognar, V. & Previšić, V. (2007). Hrvatski nacionalni kurikulum. (u) Previšić, V. (ur.) *Kurikulum: teorije-metodologija-sadržaji-struktura*. (pp. 157-204): Zagreb: Školska knjiga.
- Vican, D. (2011). Razvoj školstva i obrazovna politika u Republici Hrvatskoj (u) Domović i sur. (ur.) *Europsko obrazovanje: koncepti i perspektive iz pet zemalja*; (pp. 158 – 178); Zagreb: Školska knjiga.
- Zeichner K. M. & Tabachnick B. (1981). Are the effects of university teacher education washed out by school experience?, *Journal of Teacher Education* 32., 7-11.