

# Percepcija obrazovnih ishoda srednjoškolske nastave sociologije u Hrvatskoj

Zvonimir BOŠNJAK

*Privatna klasična gimnazija, Zagreb*  
zvonimir.bosnjak@skole.hr

Pred nastavom sociologije u srednjim školama širok je raspon očekivanja, od upoznavanja s temeljnim disciplinarnim znanjima pa sve do usvajanja određenih vještina i vrijednosti. Istraživanje percepcije obrazovnih ishoda srednjoškolske nastave sociologije u Hrvatskoj provedeno je kao ispitivanje stavova sociologa (srednjoškolskih nastavnika, sveučilišnih nastavnika i istraživača u znanstvenim ustanovama; N = 207) o važnosti pojedinih tipova obrazovnih ishoda. Najvišu prosječnu važnost sudionici su pripisali obrazovnim ishodima koji se odnose na stavove, a potom onima koji se odnose na znanja i vještine. Razlike u procjenama važnosti pojedinih tipova obrazovnih ishoda statistički su značajne i upućuju na integralan i angažiran disciplinarni pristup. Utvrđene su i statistički značajne razlike u procjenama podskupina sudionika. U pogledu osnovnih ciljeva poučavanja sociologije u srednjoj školi trebalo bi osigurati razvoj prosocijalnih stavova učenika prema okolini, razvoj proaktivnog odnosa prema nastavi sociologije, usvajanje disciplinarnih spoznaja, usvajanje disciplinarnih tumačenja suvremenih društvenih pojava te razvoj specifičnih predmetnih i generičkih vještina.

**Ključne riječi:** srednjoškolsko sociološko obrazovanje, obrazovni ishodi, srednjoškolski program sociologije

## 1. Uvod

Kako ozbiljna i argumentirana stručna rasprava o ciljevima ili očekivanim postignućima odnosno obrazovnim ishodima srednjoškolske nastave sociologije u Republici Hrvatskoj nikada nije provedena, držimo iznimno važnim (imajući na umu da se nastava sociologije u srednjim školama provodi više od pola stoljeća) tu raspravu započeti kao i motivirati sociološku zajednicu da joj pridonese u što većoj mjeri. S druge strane, provođenje ispita državne mature iz sociologije kao oblika standardiziranog testiranja na nacionalnoj razini nametnulo je praksu određivanja *ad hoc* obrazovnih

ishoda. Drugim riječima, postavljeni obrazovni ishodi ne zasnivaju se ni na kakvoj stručnoj, kurikulumskoj ili programskoj osnovi (v. nastavni program iz sociologije u: Nastavni programi za gimnazije, 1994), nego na ekstenzivnom popisu očekivanja u pogledu poznavanja činjenica ili osnovnih disciplinarnih informacija (v. Ispitne kataloge za državnu maturu u razdoblju od školske godine 2009/2010. do 2012/2013.). Istodobno s provedbom državne mature najavljuju se i predmetne kurikulumske promjene u okviru Nacionalnog okvirnog kurikulumu (2010) kojim se po prvi puta u hrvatski obrazovni sustav uvode pojmovi kompetencija i ishoda. Obrazovanje utemeljeno na kompetencijama i obrazovnim ishodima rezultat je potrebe za većom kontrolom učinkovitosti javnog obrazovanja u okviru kompetitivnoga neoliberalnog društva, što se najčešće manifestira formalizacijom u obliku kvalifikacijskog okvira (v. Dželalija, 2009).

Spomenute okolnosti i procesi upućuju na iznimno složenu povezanost obrazovnih ishoda u srednjoškolskoj nastavi sociologije sa širim obrazovnim, političkim i ekonomskim okruženjem. U okviru našeg istraživanja<sup>1</sup> odlučili smo se, a imajući na umu da ozbiljnih pokušaja znanstvenog vrednovanja očekivanih ishoda srednjoškolske nastave sociologije u hrvatskom obrazovnom sustavu nije bilo, ispitati njihovu važnost unutar populacije sociologa. Odnosno, želimo utvrditi koliko su, prema mišljenju stručnjaka, važna određena znanja, vještine i stavovi koje bi učenici u gimnazijama i drugim srednjim školama trebali usvojiti.

Kako bi se o obrazovnim ishodima srednjoškolske nastave sociologije u Hrvatskoj moglo smisljeno i argumentirano govoriti, važno ih je povezati s globalnim trendovima na području obrazovnih institucija s jedne, kao i s glavnim trendovima unutar sociološkog obrazovanja, s druge strane.

## **2. Obrazovni ishodi i sociološko obrazovanje**

Obrazovne ishode<sup>2</sup> uobičajeno određujemo kao promjene kod učenika koje precizno izražavaju ono što će učenik znati, razumjeti, odnosno moći

---

<sup>1</sup> U ovom članku sažimamo dio istraživanja provedenog u sklopu izrade doktorske disertacije pod naslovom *Percepcija obrazovnih ishoda srednjoškolske nastave sociologije u Republici Hrvatskoj* (2012.). Ovom prilikom zahvaljujem profesorima dr. sc. Nenadu Karajiću (mentoru), dr. sc. Branislavi Baranović i dr. sc. Marku Palekčiću na vođenju, pomoći i korisnim savjetima pri pisanju radnje. Posebnu zahvalu upućujem prof. dr. sc. Aleksandru Štulhoferu na stručnoj i kolegijalnoj podršci.

<sup>2</sup> U našem tekstu obrazovni ishodi imaju isključivo značenje ishoda poučavanja odnosno očekivanih postignuća kao programiranih kategorija.

pokazati nakon učenja (Vlahović-Štetić, 2009). Drugim riječima, obrazovni ishodi su tvrdnje koje sažeto i mjerljivo opisuju očekivana postignuća učenika u obliku znanja, vještina i stavova kao rezultat poučavanja i učenja u okviru nekog predmetnog područja (Letschert, 2004; Baranović, 2006).<sup>3</sup>

Općenito uzevši, obrazovanje utemeljeno na ishodima (*outcomes based education*) jedan je od vodećih globalnih trendova u suvremenim obrazovnim reformama. Riječ je o širokim administrativnim zahvatima na području obrazovnih institucija kojima se one nastoje tješnje vezati uz političke, ekonomske i kulturne procese u društvu. Sažeto, govorimo o sljedećim promjenama:

1. Suvremeno obrazovanje postaje visoko determiniran i visoko kontroliran društveni podsustav koji preko nacionalnih obrazovnih politika i strategija uključuje dugi niz aktera (ministarstva, škole, sveučilišta, istraživačke agencije, stručnu javnost, sindikate, nastavnike, djecu, roditelje i dr.) na čije se ponašanje primjenjuju kriteriji javno-administrativnog menadžmenta (učinkovitost, odgovornost, izlazno-ulazna isplativost, kontrola ostvarenosti postavljenih ciljeva i ishoda, mjerljivost, kontrola kvalitete i dr.). Obrazovne administracije imaju za cilj planirati i ostvariti matricu u kojoj su sve razine obrazovanja upravljive, sumjerljive i provjerljive (Ball, 1998; Collins, 2000; Haralambos i Holborn, 2002; Hoffer, 2000; Liessmann, 2008; Münch, 2009).

2. Suvremeno obrazovanje kao društveni podsustav velikim je dijelom harmonizirano sa zahtjevima neoliberalne ekonomije. Znanje postaje forma kapitala, a pojedinci se obrazuju (stječu znanja i vještine) kako bi bili kompetitivni na tržištu rada pri čemu se proces obrazovanja smješta u sferu individualnog izbora i individualne odgovornosti (tzv. »ulaganje u sebe«). Globalna ekonomija zahtijeva fleksibilne pojedince odnosno obrazovni sustav koji kontinuirano prilagođava i usavršava pojedince kako bi mogli odgovoriti izazovima postfordističkog kapitalizma, društva znanja i informacijskog društva (Baranović, 2006; Bauman, 2005; Brown, 1992; Liessmann, 2008; Münch, 2009; Olssen i Peters, 2005; Reigeluth, 2002).

<sup>3</sup> Ishode u kontekstu suvremenog obrazovanja uobičajeno povezujemo s kompetencijskim modelom obrazovanja (kompetencije ovdje razumijemo isključivo kao multifunkcionalne i transferabilne kombinacije vještina, znanja i vrijednosti primjenjivih u općem obrazovanju; više v. u: Baranović, 2006) i služe preciznom određenju multifunkcionalnih i pojedinačnih očekivanja. Ishode kao programsku ili kurikulumsku kategoriju možemo povezati s ciljevima ili zadatcima nastave (v. primjer u Prilogu 1).

3. Nacionalne obrazovne strategije u svoje temeljne pretpostavke ugrađuju razvoj generičkih kompetencija, spremnost na cjeloživotno učenje, izradu okvirnih i predmetnih standarda, formulaciju obrazovnih ciljeva kao ishoda i primjenu standardiziranih testova postignuća. Drugim riječima, reformske strategije hermeneutički zakreću obrazovanje prema zatvorenoj sprezi pojmova kompetencije-kvalifikacije-standardi kako bi opravdale i objasnile povezivanje obrazovanja s ekonomskim ciljevima i modelima organizacije (Ball, 1998; Hoffer, 2000; Münch, 2009).<sup>4</sup> Takvo obrazovanje prijeti stvaranjem nesigurnih, fragmentiranih i dereguliranih pojedinaca (Bauman, 2005).

Kad je riječ o sociološkom obrazovanju, treba napomenuti da su spomenute promjene imale daleko veći utjecaj na visokoškolsko sociološko obrazovanje nego na srednjoškolsko. Dva su ključna razloga za to: sociologija se kao sadržaj poučavanja i učenja pojavljuje na visokoškolskoj razini višestruko češće nego na srednjoškolskoj<sup>5</sup> i to kroz uvodni jednogodišnji program, specijalistički jednogodišnji program, profesionalni (dodiplomski) program, specijalistički program, program primijenjene sociologije i dr. Drugi se razlog odnosi na potrebu sociologa da odgovore na neposredne izazove tržišta rada odnosno na promjene u zahtjevima poslodavaca spram sociološke profesije (Gow i dr., 1998). William Brown tržišni potencijal profesionalnog sociologa vidi u razvoju »vještina usmjerenih na tržište rada«: 1. komunikacijske vještine (različiti verbalni i neverbalni oblici), 2. konceptualizacijske vještine (primjena i sinteza teorijskih pristupa; teorijsko modeliranje), 3. vještine kritičkog mišljenja (multiperspektivni pristup), 4. vještine rješavanja problema, 5. posebne kompetencije povezane s organizacijskom strukturom (strategije koje proizlaze iz systemske analize), 6. vještine razumijevanja grupne dinamike (doprinos odlučivanju i koheziji u skupini), 7. terapijske vještine (grupne terapije i savjetovališta), 8. istraživačke vještine, 9. konzultacijske vještine (upravni i poslovni planovi) i 10. kompetencije samopredstavljanja i tržišnog natjecanja (Brown, 1993). S druge strane, Finkelstein (1994) drži da su tehničke i generičke vještine

<sup>4</sup> Ovdje se prije svega misli na kompetencijske okvire EU-a i OECD-a koji znatno utječu na donošenje nacionalnih kvalifikacijskih okvira (v. npr. Dželalija, 2009).

<sup>5</sup> Sociologija se kao obvezni srednjoškolski predmet, osim u Hrvatskoj, pojavljuje u Bosni i Hercegovini, Srbiji, Sloveniji, Mađarskoj, Grčkoj, Izraelu i na Islandu; kao izborni predmet pojavljuje se u SAD-u i Kanadi; eksperimentalni status ima u Belgiji (njemačko govorno područje), Italiji i na Malti. U ostalim zemljama Europe i svijeta sadržaji bliski ali ne istovjetni sociologiji poučavaju se pod imenom »društvene znanosti (studiji)«, »kulturni studiji« ili »građanski odgoj« (Eurydice, 2011).

(odnosno računalne, statističke i metodološke kompetencije) važne, ali da sociološko obrazovanje ni u kom slučaju ne smije zapostaviti učenje specifičnih vještina razumijevanja, preispitivanja i kritike postojećih društvenih pojava i sustava vrijednosti. Ukratko, profesionalno bi sociološko obrazovanje trebalo razvijati niz profesionalnih i generičkih kompetencija koje bi u okviru kurikuluma bile zastupljene preciznim i mjerljivim obrazovnim ishodima.

Vodeći računa o specifičnostima sociologije kao discipline i obrascima sociološke profesije možemo govoriti o tri opća tipa socioloških kurikula: 1. disciplinarni kurikulum (naglasak je na znanjima i vještinama specifičnima za sociologiju), 2. primijenjeni kurikulum (osim specifičnih znanja i vještina prisutna su i generička znanja i vještine u skladu s potrebama tržišta rada) i 3. liberalni kurikulum (osim specifičnih znanja i vještina u obrazovanje su uključeni i sadržaji koji imaju opći razvojni i svjetonazorski/kritički potencijal za buduće sociologe) (Cappell i Kamens, 2002; Macheski i Lowney, 2002; Simon, 1987; Stauffer, 1980).

Za razliku od visokoškolskoga sociološkog obrazovanja koje je usmjereno na razvoj profesionalnih vještina, ono na srednjoškolskoj razini ima drugu svrhu. S obzirom na to da je riječ o općeobrazovnom i uglavnom jednogodišnjem školskom predmetu, prevladava uvodni i disciplinarni pristup kurikulumu. Nepovoljna je okolnost što je to relativno rijedak predmet na toj razini obrazovanja pa su znanstveni i stručni doprinosi ovoj raspravi tek sporadični. Eshleman drži da bi srednjoškolska sociologija učenicima trebala omogućiti razumijevanje društvenih pojava i društvenih uzroka i posljedica ljudskog ponašanja, odnosno sociologija bi se »trebala baviti stvarnim problemima koji povezuju učenike sa svijetom u kojem žive. Trebalo bi izučavati sljedeće sadržaje: rodne odnose, svijet rada, obiteljski život i međugeneracijske odnose, socijalizacijske procese, obrasce društvenih transfere, obrasce konstrukcije znanja, istraživanje društvene stvarnosti, devijantno ponašanje i sredstva kontrole, različite oblike nejednakosti, utjecaj masa i javnosti na stvaranje vlastitog mišljenja, demografske promjene u neposrednoj okolini [...]« (Eshleman, 1989: 16–17).

Istražujući stavove srednjoškolskih nastavnika u saveznoj državi Connecticut (SAD) o preferiranim ciljevima srednjoškolske nastave sociologije Michael DeCesare zaključuje kako se svi pojedinačni ciljevi koje nastavnici smatraju važnima mogu grupirati u šest općih ciljeva. Poredani po broju obuhvaćenih pojedinačnih ciljeva, to su sljedeći opći ciljevi: 1.

prepoznati i razumjeti probleme u složenoj društvenoj okolini, 2. razumjeti obilježja sociološke perspektive, 3. razumjeti uzajamnu povezanost pojedinaca, skupina i institucija, 4. razvoj svijesti o društvenim i kulturnim različitostima, 5. prepoznati teorijske i metodološke specifičnosti sociologije i 6. pripremiti učenike za upis na fakultet (koji žele studirati društvene znanosti) (DeCesare, 2006). Kako vidimo, većina je tih ciljeva oblikovana kao očekivanja od učenika, ali podjednako uvažavaju socijalnu i akademsku dimenziju sociološke nastave. Među glavne disciplinarne (komparativne) prednosti sociologije, prema rezultatima istraživanja, DeCesare (2006) ubraja njezin odgojni potencijal (otvorenost, tolerancija spram kulturnih različitosti i dr.), razumijevanje procesa povezanih sa skupinama, društvima i kulturama (u svakodnevnom iskustvenom kontekstu, ali i u općeteorijskom kontekstu), specifičnu disciplinarnu perspektivu i razumijevanje društvenih problema i događaja. Među glavne disciplinarne nedostatke DeCesare (2006) ubraja irelevantnost i apstraktnost ako nastava sociologije uključuje samo disciplinarne sadržaje discipline, disperznost ako nastava nije čvršće povezana s disciplinarnim pojmovnim okvirom kao i relativno nepovoljan status sociologije u usporedbi s ostalim nastavnim predmetima (što uključuje i pitanje karijere i materijalnog nagrađivanja nastavnika sociologije).

U načinima oblikovanja obrazovnih ishoda u srednjoškolskoj nastavi sociologije zamjećujemo dvije prakse. Prema prvoj, obrazovni se ishodi oblikuju kao očekivanja od učenika (*performance indicators*) u okviru prethodno dogovorenih ciljeva nastave odnosno onoga što bi u nastavi trebalo obraditi (*content standards*). Primjerice, ako je cilj analizirati različite čimbenike socijalizacije, obrazovni ishodi mogu biti: 1) prepoznati načine na koje se norme, vrijednosti i svjetonazori prihvaćaju i šire; 2) definirati i objasniti proces socijalizacije; 3) raspraviti čimbenike socijalizacije i načine na koje oni održavaju društvene norme, vrijednosti i ciljeve (Sociology..., 2001).

Druga praksa, ponešto rjeđa ali novijeg datuma, tretira obrazovne ishode kao posljedicu dogovorenih kompetencija (*performance standards*) odnosno integriranih znanja, vještina i stavova koji u određenom institucijskom okviru predstavljaju temeljne obrazovne vrijednosti. Primjerice, ako se kao kompetenciju očekuje sposobnost analize grupnih i institucijskih procesa koji utječu na ljude, događaje i kulturu bilo u povijesnom bilo u suvremenom kontekstu, onda se kao očekivani obrazovni ishod može

odrediti prepoznavanje utjecaja društvene strukture, društvenih institucija i društvene interakcije na individualne izbore (Greene, 2007).<sup>6</sup>

Primjeri srednjoškolskoga sociološkog kurikulumu u kojima nalazimo dosljednu korespondenciju ciljeva, kompetencija i ishoda još su uvijek iznimno rijetki. Najbliži tomu je slovenski kurikulum sociologije za gimnazije (Učni načrt, 2008) u kojem pronalazimo razrađenu interreferenciju ciljeva, kompetencija (u dokumentu su izjednačeni s općim ciljevima), sadržaja i ishoda iako pod ishodima nailazimo na očekivanja koja su manje precizna od ciljeva poučavanja, tako da možemo govoriti o svojevrsnoj zamjeni tih pojmova.

Kad je riječ o srednjoškolskoj nastavi sociologije u Hrvatskoj, moramo ustvrditi da, kao i kod ostatka predmeta, ne postoji niti jedna od spomenutih praksi određivanja njezinih ciljeva ili ishoda. Na snazi je nastavni program sociologije za gimnazije (v. Nastavni programi za gimnazije, 1994) u kojem osim liste nastavnih sadržaja, koji se gotovo idealno podudaraju sa sadržajima postojećeg udžbenika, nema riječi o preciznim disciplinarnim ciljevima i obrazovnim ishodima.<sup>7</sup> Prvi slučaj određivanja obrazovnih ishoda za srednjoškolsku nastavu sociologije u Republici Hrvatskoj bilježimo pri organizaciji državne mature (Ispitni katalog za državnu maturu..., 2009/2010). Iako su ishodi ekstenzivno i detaljno oblikovani (pokrivaju poznavanje činjenica), ne možemo ih smatrati valjanima jer ne proizlaze iz ciljeva (ili kompetencija), nego su određeni *ad hoc* za potrebe državne mature (odnosno, moglo bi se reći da imaju metodološki, ali ne i pedagoški legitimitet). S druge strane, Nacionalni okvirni kurikulum (2010) obuhvaća samo opća očekivanja i okvirne kompetencije za cjeloživotno učenje pa detaljnu razradu ciljeva, kompetencija i ishoda sociološkog obrazovanja očekujemo tek sljedećih godina kad se budu donosili predmetni kurikulumi.

<sup>6</sup> U izuzetno rijetkim slučajevima se, osim ishoda, prilažu i oblici procjene (pitanja i alternativni zadatci) i postotci uspješnosti koji odgovaraju pojedinim ocjenama (v. Greene, 2007) iako bi takva praksa bila poželjna ako se prisjetimo pedagoške i metodološke »misijske« uvođenja obrazovnih ishoda.

<sup>7</sup> U Hrvatskoj je na snazi nastavni program za gimnazije iz 1994. godine kojim su propisani nastavni sadržaji za nastavu sociologije bez jasno razrađenih ciljeva i pedagoško-didaktičkih načela. Uz popis sadržaja koji se trebaju usvojiti nalazi se i kraći prigodan tekst o svrsi i općim ciljevima sociološkog obrazovanja. Dva su programa (A i B) koji obuhvaćaju isti tematski raspon koji se, osim po planiranom broju sati, razlikuju samo po dubini obrade tih sadržaja. Program A za gimnazije predviđa 70 nastavnih sati, a program B za gimnazije prirodoslovno-matematičkog usmjerenja i /neke/ stručne škole 35. S obzirom na preopširnost programa u odnosu na predviđeni broj sati u didaktičkim uputama autori programa predlažu da se nastavni sadržaji svedu na skup ključnih i neizostavnih tema (Nastavni programi za gimnazije, 1994).

Zaključno, postoji više načina definiranja ishoda unutar sociološkog obrazovanja, ali i modela korespondencije ciljeva, kompetencija i ishoda kao elemenata sociološkog kurikuluma. Ipak, zajednički im je visok stupanj koherencije među elementima kurikuluma što, na žalost, nedostaje hrvatskom programu. Kako bi postigli zadovoljavajući stupanj korespondencije ciljeva, kompetencija i ishoda, a time i konceptualnu utemeljenost ispitivanja obrazovnih ishoda u srednjoškolskoj nastavi sociologije držimo da je ključni korak u izradi radnog kurikuluma kojim ćemo dosljedno i koherentno uskladiti ciljeve, kompetencije i ishode (u Prilogu 1 vidjeti detaljna objašnjenja).

### 3. Istraživački koncept

Istraživanje percepcije obrazovnih ishoda u srednjoškolskoj nastavi sociologije u Republici Hrvatskoj zamislili smo kao ispitivanje stavova ekspertne populacije sociologa (nastavnika sociologije u visokom i srednjem školstvu te istraživača zaposlenih u znanstvenim ustanovama) o važnosti ponuđenih ishoda nastave sociologije u gimnazijama i srednjim školama. Ključna pretpostavka za izbor djelatnih sociologa kao sudionika istraživanja jest njihova kompetentnost za navedeni predmet istraživanja jer su, s jedne strane, sami sociološki obrazovani a, s druge strane, izravno povezani s ispitivanim sadržajima u obavljanju svakodnevnih poslova, bilo da je riječ o poučavanju sociologije na uvodnoj i profesionalnoj razini bilo o poslu što ga sociolozi obavljaju izvan učionice, što se najčešće svodi na istraživačku djelatnost kao njihovu prominentnu djelatnost. Sociolozi, dakako, obavljaju i druge djelatnosti, ali spomenute držimo relevantnima za naše istraživanje.

Osnovne konceptualne pretpostavke istraživanja obrazovnih ishoda u srednjoškolskoj nastavi sociologije u RH, odnosno očekivanja spram učenika u kategorijama znanja, vještina i stavova su sljedeće (pogledati Prilog 1. za detaljnu korespondenciju i koherenciju obrazovnih ishoda s ciljevima i kompetencijama):

1. Da bi bili valjani, ishodi moraju korespondirati s prihvatljivim ciljevima i/ili kompetencijama na određenom predmetnom području.
2. Da bi bili valjani, ishodi moraju biti oblikovani tako da zadovolje kriterije jednoznačnosti i mjerljivosti.<sup>8</sup>

---

<sup>8</sup> Pri operacionalizaciji obrazovnih ishoda vodili smo računa o sljedećim obilježjima njihova prihvatljivog definiranja: obrazovni su ishodi izraženi u obliku mjerljivih tvrdnji, vrsta očekivanja izražena je jednim »preciznim« glagolom (uz jasno određeni glagolski objekt i kontekst primjene), a visina očekivanja postavljena je na minimalnoj razini (o tome više u: Adam, 2008). »Precizni« glagoli koje smo koristili za određenje obrazovnih ishoda pripada-



3. U dosadašnjim operacionalizacijama obrazovnih ishoda u srednjoškolskoj nastavi sociologije uglavnom im se pristupalo iz perspektive očekivanja na području znanja dok su predmetne i generičke vještine kao i stavovi (očekivanja koja uključuju odgojni potencijal sociologije) bili u drugom planu (Nastavni programi za gimnazije, 1994; DeCesare, 2006, 2007; ASA, 2007; Naveh, 2008; Kougioumoutzaki, 2007). Kako bi ispitali važnost pojedinih tipova ishoda te kako bi postigli njihovu ravnotežu i preglednost, odlučili smo se izjednačiti broj zasebnih ishoda na područjima znanja, vještina i stavova. Ukupnim brojem od 24 ishoda (vidjeti Tablicu 2) smatramo da se približavamo optimalnom i održivom broju ishoda za realističan evaluacijski postupak (treba napomenuti da predloženi ishodi ne uključuju sve moguće ishode nego one tipične i najčešće korištene u nastavi sociologije).

Dva pitanja u našem istraživanju smatramo ključnim:

1. Kako populacija sociologa procjenjuje važnost ponuđenih obrazovnih ishoda u srednjoškolskoj nastavi sociologije?
2. Postoje li razlike u stavovima sudionika s obzirom na specifično stručno i profesionalno iskustvo u sociologiji?

#### 4. Metoda istraživanja

Pri ispitivanju procjena važnosti triju tipova obrazovnih ishoda koristili smo se metodom ankete. Populacija djelatnih sociologa predstavljala je ciljani uzorak istraživanja (sociolozi zaposleni u gimnazijama i srednjim školama, na sveučilištima i u istraživačkim znanstvenim ustanovama), a anketni smo upitnik uputili elektroničkom poštom (uz posredovanje SurveyMonkey servera čime je anonimnost sudionika pri povratu ankete bila osigurana) na 373 adrese potencijalnih sudionika od kojih je 207 ili 57% popunilo i vratilo upitnik. Među njima su bili 101 srednjoškolski nastavnik, 66 sveučilišnih nastavnika i 40 istraživača.<sup>9</sup> Upitnik je sadržavao obrazovne isho-

---

ju razinama učeničkih postignuća za kognitivno, psihomotoričko i afektivno područje učenja koje uobičajeno nazivamo Bloomovom taksonomijom, iako su je drugi autori više puta dopunjavali i revidirali. U ovome se radu koristimo verzijom prema: Vlahović-Štetić, 2009.

<sup>9</sup> Popisi i kontakti sudionika preuzeti su sa sljedećih web adresa: <http://www.pilar.hr>, <http://www.idi.hr>, <http://www.imin.hr>, <http://www.imo.hr>, <http://www.mzos.hr/datoteke/Ustanove>, <http://www.unizd.hr>, <http://www.unios.hr>, <http://www.unizg.hr>, <http://www.unist.hr>, <http://www.uniri.hr>, a prema bazama podataka Ministarstva znanosti, obrazovanja i sporta Republike Hrvatske i Agencije za odgoj i obrazovanje (sve posjećene 3. listopada 2011. godine). Napominjemo da su svi kontakti provjereni kako ne bi došlo do multiplikacije kontakata, jer su neki sudionici zaposleni u više institucija. Ciljana populacija sociologa (ukupno 373) obuhvatila je 192 srednjoškolska nastavnika, 107 sveučilišnih nastavnika i 74 istraživača.

de čije su pojedinačne važnosti sudionici procjenjivali na skali sa sljedećim stupnjevima procjene: 1 = malo važno, 2 = važno, 3 = prilično važno, 4 = izrazito važno.<sup>10</sup>

S obzirom na to da smo ishode podijelili u tri, brojem ravnopravne, skupine (znanja, vještine i stavove), dio naših analiza bit će usmjeren tretiranju skupina (tipova) ishoda kao kompozitnih varijabli. Dobivene vrijednosti Cronbachova koeficijenta pouzdanosti alfa ( $\alpha$ ) smatramo prihvatljivima kako bi tipove ishoda tretirali i kao zasebne kompozitne varijable (Tablica 1). Teorijski raspon prihvaćanja važnosti ishoda iznosi 1 – 4 za pojedinačne ishode, a za tipove ishoda 8 – 32. Aritmetičke sredine i standardne devijacije za tipove ishoda prikazane su u Tablici 2. Veći broj podrazumijeva viši stupanj važnosti ishoda.

**Tablica 1. Statistički pokazatelji za tipove obrazovnih ishoda**

Ishodi (tipovi)	$\bar{x}$	$\sigma$	$\alpha$
znanja	22,82	3,94	0,73
vještine	20,82	4,53	0,76
stavovi	24,99	4,35	0,80

Za obradu prikupljenih podataka i interpretaciju rezultata koristili smo se univarijatnom analizom odnosno deskriptivnom statističkom analizom za opis razina prihvaćanja obrazovnih ishoda. U okviru bivarijatne analize koristili smo se t-testom za ispitivanje statističke značajnosti razlika u prosječnim procjenama tipova obrazovnih ishoda, pri čemu je Cohenov d koeficijent korišten za procjenu veličine razlika među aritmetičkim sredinama. Jednosmjernu analizu varijance rabili smo za ispitivanje statističke značajnosti razlika u prosječnim procjenama ishoda u odnosu na tri podskupine sudionika. Primijenjen je Levene-test homogenosti varijanci; za ishode koji se odnose na stavove koristili smo se Tamhaneovim testom značajnosti razlika, a u ostalim slučajevima Bonferronijevim testom.

<sup>10</sup> Navedene stupnjeve važnosti ishoda smatramo relevantnima, jer je riječ o realističnim i primjenjivim ishodima čiju važnost procjenjuju eksperti. Drugim riječima, upitna je smislenost rasprave o ishodu koji »nema nikakvu važnost«, pogotovo što za takve ishode nemamo uporište kao ni primjere u postojećim dokumentima, bilo da govorimo o programu bilo kurikulumu. S druge strane, držimo da postojeća četiri stupnja sadržavaju odgovarajuću i zadovoljavajuću ekvidistancu da bi mogli primijeniti izračun aritmetičke sredine procjena važnosti ishoda.

## 5. Rezultati i rasprava

Ukupno gledajući, raspon prosječnih procjena važnosti ishoda u srednjoškolskoj nastavi sociologije relativno je mali (od 2,07 do 3,41 /Tablica 2/), što objašnjavamo vjerojatnom sklonošću sudionika (srednjoškolskih nastavnika, sveučilišnih nastavnika i istraživača) da pri procjeni važnosti ishoda uzimaju u obzir ukupne ili latentne relacije disciplinarnih znanja, vještina i stavova. Odnosno, sudionici su kao stručnjaci procjenjivali važnost pojmova ili kategorija s kojima se sreću svakodnevno i, za razliku od laika, lakše uočavaju skrivene ali i monogostruke veze među njima. Drugim riječima, ovakvi su rezultati očekivani jer se ponuđeni obrazovni ishodi zasnivaju na ciljevima oko kojih postoji visok stupanj stručnog konsenzusa (DeCesare, 2006; ASA, 2007; Naveh, 2008; Kougioumoutzaki, 2007). Posebno ističemo inicijativu Američkoga sociološkog društva iz 2007. (koju smo u znatnoj mjeri uzeli u obzir pri izradi radnog kurikulumu; v. Prilog 1) kad je stručna skupina članova izradila prijedlog obrazovnih ciljeva za srednjoškolsku nastavu sociologije kao prilagođenu verziju akademske sociologije na uvodnoj razini, što je pozdravljeno kao značajan korak pri formalizaciji disciplinarnog kurikulumu i korišteno kao svojevrsni uzor u izradi školskih kurikulumu (ASA, 2007; BASD, 2010).

Među tipovima obrazovnih ishoda uočavamo razlike u prosječnoj prihvaćenosti. Ishodi koji se odnose na stavove imaju najviše aritmetičke sredine, zatim slijede ishodi koji se odnose na znanja, a najniže aritmetičke sredine imaju ishodi na području vještina. Aritmetička sredina procjena važnosti za sve obrazovne ishode koji se odnose na stavove iznosi 24,99 (Tablica 1), a prosječne procjene važnosti pojedinačnih ishoda koji se odnose na stavove pokrivaju raspon od 2,72 do 3,41 što u cijelosti odgovara ocjeni »prilično važno« (Tablica 2). Među česticama koje se odnose na stavove uočavamo tendenciju većeg prihvaćanja ako se očekivanja više oslanjaju na neposredno društveno i osobno iskustvo učenika. Tako u česticama »Prepoznati važnost prihvaćanja kulturnih razlika u vlastitoj okolini«, »Prepoznati vrijednost aktivnog sudjelovanja u raspravi o suvremenim društvenim problemima«, »Osvijestiti utjecaj stereotipova i predrasuda na svjetonazor pojedinaca«, »Kritički pristupiti sadržajima interneta i elektroničkih medija« i »Osvijestiti društvenu uvjetovanost nejednakosti u svojoj okolini« prepoznavamo stavove čijom primjenom nastava sociologije može znatno pridonijeti socijalizaciji i osobnom razvoju učenika. Osim toga, držimo da su navedeni stavovi prihvatljivi i zbog nagnuća prema aktualnim i za učenike relevantnim društvenim problemima s kojima se oni susreću u svakodnevnom životu. S druge

strane, stavovi »Osvijestiti uzajamnost utjecaja strukturnih elemenata društva i ljudskih aktivnosti«, »Prepoznati važnost dopunjavanja spoznaja iz nastave sociologije informacijama iz drugih predmeta i područja« i »Osvijestiti važnost korištenja empirijskih podataka u sociološkoj raspravi« upućuju na razvijanje pozitivnog odnosa prema disciplinarnim spoznajama i vještinama. Iako rangirani ispod stavova koji obuhvaćaju širi kulturni i društveni socijalizacijski okvir, ti stavovi zadržavaju prilično visoku prosječnu prihvaćenost zbog, prema našem mišljenju, sadržajnog oslanjanja na temeljna disciplinarna postignuća što su sudionici prepoznali kao preduvjete cjelovitog usvajanja nastavnih sadržaja sociologije u srednjim školama.

**Tablica 2. Aritmetičke sredine i standardne devijacije za obrazovne ishode**

Ishodi koji se odnose na znanja	$\bar{x}$	$\sigma$
Odrediti značenje temeljnih pojmova u sociologiji (struktura, djelovanje, institucije, stratifikacija)	3,33	0,74
Razlikovati znanstvena od neznatstvenih tumačenja društva	3,31	0,82
Razumjeti društvene uzroke i posljedice devijantnih pojava u svojoj okolini (nasilje, ovisnosti)	3,23	0,82
Opisati kulturne značajke različitih društvenih grupa (simboli, jezik, norme, vrijednosti i rituali)	2,97	0,84
Primijeniti sociološke pojmove i rezultate socioloških istraživanja u tumačenju društvenih pojava u svojoj okolini	2,80	0,88
Opisati najvažnije istraživačke postupke u sociologiji	2,52	0,93
Opisati klasična teorijska objašnjenja društvenih fenomena u sociologiji	2,36	0,82
Poznavati relevantne internetske izvore podataka za sociološke teme	2,28	0,87
<b>Ishodi koji se odnose na vještine</b>		
Raspraviti sociološke teme (pismeno i usmeno)	3,10	0,77
Odrediti sociološke argumente »za« i »protiv« pri objašnjenju društvenih pojava	3,06	0,82
Izdvojiti ključne tvrdnje iz izvornoga sociološkog teksta	2,81	0,98
Razlikovati globalne i lokalne obrasce kulture u svojoj okolini	2,64	0,85
Primijeniti suradničke vještine za rješavanje problema u svojoj školskoj okolini (suradnički i timski rad, kompromis)	2,57	0,97
Uključiti se u rad lokalnih organizacija civilnog društva (klub, ekoudruga)	2,33	0,97
Izraditi prezentaciju odabrane sociološke teme na računalu (PowerPoint)	2,30	0,98
Provesti jednostavnije sociološko istraživanje i obradu podataka (postotci, aritmetička sredina)	2,07	1,01

Ishodi koji se odnose na stavove		
Prepoznati važnost prihvaćanja kulturnih razlika u vlastitoj okolini	3,41	0,77
Prepoznati vrijednost aktivnog sudjelovanja u raspravi o suvremenim društvenim problemima	3,40	0,75
Osvijestiti utjecaj stereotipova i predrasuda na svjetonazor pojedinaca	3,39	0,80
Kritički pristupiti sadržajima interneta i elektroničkih medija	3,20	0,87
Osvijestiti društvenu uvjetovanost nejednakosti u svojoj okolini	3,15	0,86
Osvijestiti uzajamnost utjecaja strukturnih elemenata društva i ljudskih aktivnosti	2,88	0,94
Prepoznati važnost dopunjavanja spoznaja iz nastave sociologije informacijama iz drugih predmeta i područja	2,84	0,96
Osvijestiti važnost korištenja empirijskih podataka u sociološkoj raspravi	2,72	0,80

Prosječne procjene važnosti čestica kojima se definiraju očekivana znanja pokrivaju raspon od 2,28 do 3,33 (Tablica 2) što podrazumijeva ocjene od »važno« do »prilično važno«, a aritmetička sredina procjena važnosti obrazovnih ishoda koji se odnose na znanja kao tipa ishoda iznosi 2,82 (Tablica 1). Ako upotrijebimo aritmetičku sredinu 2,80 kao donju granicu razreda s prosječnim procjenama koje uvjerljivo upućuju na »prilično važno«, možemo ustanoviti dvije skupine ishoda koji se odnose na znanja. U prvoj skupini (s prosječnim procjenama »prilično važno«) nalazimo znanja »Odrediti značenje temeljnih pojmova u sociologiji (struktura, djelovanje, institucije, stratifikacija)«, »Razlikovati znanstvena od neznanstvenih tumačenja društva«, »Razumjeti društvene uzroke i posljedice devijantnih pojava u svojoj okolini (nasilje, ovisnosti)«, »Opisati kulturne značajke različitih društvenih grupa (simboli, jezik, norme, vrijednosti i rituali)« i »Primijeniti sociološke pojmove i rezultate socioloških istraživanja u tumačenju društvenih pojava u svojoj okolini«. Postignuća koja se očekuju od učenika u toj skupini ishoda predstavljaju terminološki i spoznajni okvir sociologije nužan za identifikaciju nastavnog predmeta (struktura, djelovanje, institucije, stratifikacija, simboli, jezik, norme, vrijednosti i rituali) i inicijalnog pristupa (razlika između znanstvenog i neznanstvenog pristupa). Osim toga, disciplinarna znanja koja su sudionici označili kao prilično važna podrazumijevaju ne samo poznavanje temeljnih, nego i razumijevanje ili primjenu specifičnih znanja (devijantnost i tumačenje društvenih pojava u svojoj okolini), što je koristan podatak za skicu potencijalnog raspona legitimnih očekivanja od

učenika. Treba naglasiti kako u toj skupini nisu sva temeljna znanja; odnosno, ishodi iz druge skupine »Opisati najvažnije istraživačke postupke u sociologiji« i »Opisati klasična teorijska objašnjenja društvenih fenomena u sociologiji« koji nedvojbeno pripadaju temeljnim znanjima procijenjeni su relativno nižim stupnjem važnosti (prema ocjeni »važno«). Relativno slabiju prihvaćenost tih ishoda povezujemo s prethodno uočenom sklonošću sudionika da prednost daju ishodima koji obuhvaćaju za učenike aktualne i relevantne informacije što nije slučaj s ishodima »opisa klasičnih teorijskih objašnjenja« i »opisa najvažnijih istraživačkih postupaka« (kao sklopom tradicionalnih disciplinarnih znanja za što je, mišljenja smo, ipak potrebna prilagodba s obzirom na kognitivnu zrelost i općeobrazovne potrebe učenika te dobi). Drugim riječima, prilikom izvođenja nastave sociologije pojmove društvene strukture, djelovanja, simbola, jezika, normi, devijantnosti, kao i društvene pojave u svojoj okolini i dr. (a za razliku od klasičnih teorija ili istraživačkih postupaka) moguće je izravno povezati s neposrednim iskustvom učenika. Na samom dnu liste ishoda koji se odnose na znanja je »Poznavati relevantne internetske izvore podataka za sociološke teme«. Kako taj ishod ne obuhvaća temeljna niti specifična disciplinarna znanja nego poznavanje internetskih izvora socioloških tema, njegovu slabiju prihvaćenost tumačimo time što daje prednost izvorima informacija pred samim informacijama, a što ne odgovara uvodnom karakteru srednjoškolske nastave sociologije. Osim toga, internetski se izvori u nastavi koriste uglavnom kao dopunski ili alternativni, ali nikako kao glavni izvor nastavnih sadržaja.

Važnost čestica kojima se određuju očekivane vještine sudionici su procijenili u rasponu od 2,07 do 3,10 (Tablica 2), što u usporedbi s procjenama stavova i znanja predstavlja raspon s najnižim graničnim vrijednostima. Aritmetička sredina procjena važnosti ishoda koji se odnose na vještine kao tipa obrazovnoga ishoda iznosi 20,82 (Tablica 1). Pregledom vrste postignuća rangiranih na listi vještina možemo uočiti sadržajnu konzistentnost unutar dviju skupina. U prvoj skupini (procjene upućuju na »prilično važno«) nalazimo vještine »Raspraviti sociološke teme (pismeno i usmeno)«, »Odrediti sociološke argumente 'za' i 'protiv' pri objašnjenju društvenih pojava«, »Izdvojiti ključne tvrdnje iz izvornoga sociološkog teksta«. U drugoj skupini (procjene upućuju na »važno« i granično »prilično važno«) nalazimo vještine »Razlikovati globalne i lokalne obrasce kulture u svojoj okolini«, »Primijeniti suradničke vještine

za rješavanje problema u svojoj školskoj okolini (suradnički i timski rad, kompromis)«, »Uključiti se u rad lokalnih organizacija civilnog društva (klub, ekoudruga)«, »Izraditi prezentaciju odabrane sociološke teme na računalu (PowerPoint)« i »Provesti jednostavnije sociološko istraživanje i obradu podataka (postotci, aritmetička sredina)«. Vještine iz prve skupine podrazumijevaju aktivnosti (na razinama automatiziranog odgovora i percepcije) okrenute disciplinarnim sadržajima, stoga možemo govoriti o specifičnim ili predmetnim vještinama. U drugoj skupini, osim ishoda o provedbi jednostavnijeg istraživanja, nalaze se vještine koje se dijelom odnose na sociološke sadržaje, a dijelom na uži i širi društveni kontekst te na tehnološku primjenu pa te ishode (na razinama automatiziranog odgovora i spremnosti) možemo nazvati generičkim vještinama. Dakle, sudionici su skloniji veću važnost pripisati predmetnim ili specifičnim vještinama nego generičkim vještinama uz napomenu da potonje ne smatraju nevažnim nego samo vještinama drugog reda. Takav odnos vještina držimo razumljivim s obzirom na to da je sociologija tek jedan od školskih predmeta u općeobrazovnom ciklusu pa mora istodobno odgovoriti užitim zahtjevima nastave i širim zahtjevima društveno-tehnološkog konteksta. S druge strane, vještina provedbe jednostavnijega sociološkog istraživanja i obrade podataka istodobno je specifična ili predmetna vještina i generička vještina, ali s najnižom prosječnom prihvaćenošću među svim ishodima što povezujemo s prije uočenom nesklonošću sudionika da metodološke sadržaje čvršće vežu sa srednjoškolskom nastavom sociologije.

Kako bismo ispitali postoji li statistički značajna razlika u procjeni važnosti tipova obrazovnih ishoda odnosno između njihovih aritmetičkih sredina, primijenili smo t-test za zavisne uzorke odnosno za parove ishoda. Testu smo najprije podvrgnuli ishode koji se odnose na znanja i stavove (Tablica 3). Dobiveni rezultati pokazuju ( $t = -7,61$ ,  $df = 156$ ,  $p < 0,001$ ) da je razlika u procjeni važnosti ishoda između skala znanja i stavova statistički značajna. Vrijednost Cohenovog  $d$  koeficijenta izražava veličinu statističke razlike i ona u tom slučaju iznosi  $d = 0,52$  što odgovara umjerenj pouzdanosti (uz napomenu da je mala pouzdanost približno 0,2, a velika pouzdanost otprilike 0,8 i više). Tu razliku tumačimo prije svega kao isticanje poželjnoga socijalizacijskog efekta ishoda na području stavova kao legitimnih postignuća srednjoškolske nastave sociologije nasuprot usvajanju disciplinarnih informacija. Međutim, ne smijemo zaboraviti da su svi stavovi formulirani u okviru osnovnih socioloških sadržaja (*prihvaćanje*

*kulturnih razlika, aktivno sudjelovanje u raspravi o društvenim problemima, utjecaj stereotipova i predrasuda, kritički odnos prema medijima, društvena uvjetovanost nejednakosti, utjecaj strukturnih elemenata društva na aktivnosti ljudi, povezivanje sociologije s drugim predmetima i važnost korištenja empirijskih podataka*) tako da ih smatramo komplementarnima disciplinarnim znanjima. Odnosno, ako zaključimo da nastava sociologije ima visok odgojni potencijal, moramo uzeti u obzir dvije ključne okolnosti; prva se odnosi na činjenicu da sociologija na toj razini obrazovanja dijeli obrazovne i odgojne zadaće (primjerene dobi učenika) s drugim nastavnim predmetima, a druga se odnosi na opseg definiranja stavova kao obrazovnih ishoda koji ne obuhvaćaju samo općeprihvatljiva znanja, vrijednosti ili tipove ponašanja nego i ona koja proizlaze iz disciplinarnog sadržajnog korpusa (iako je ponekad moguće opća odgojna postignuća povezati sa sociološkim sadržajima; na primjer, promicanje obiteljskih vrijednosti, što nije slučaj s vrijednostima estetskog odgoja).

Više prosječne procjene znanja kao obrazovnih ishoda u odnosu na vještine kao obrazovne ishode također su statistički značajne ( $t = 7,77$ ,  $df = 154$ ,  $p < 0,001$ , Cohenov  $d = 0,48$ ). U pozadini značajnosti razlike među aritmetičkim sredinama tih tipova ishoda (Tablica 3) je, mišljenja smo, sklonost sudionika da viši stupanj važnosti pridaju znanjima i vještinama koje izravno mogu povezati s nastavnim sadržajima sociologije. S druge strane, prihvaćenost važnosti vještina kao obrazovnih ishoda najniža je u usporedbi s ostalim tipovima ishoda, što pripisujemo tomu što neke vještine, onako kako su definirane u pojedinim ponuđenim česticama, nisu specifične za nastavu sociologije nego je riječ o generičkim vještinama koje su u jednakoj mjeri ubrojive u obrazovne ishode drugih nastavnih predmeta (*razlikovanje globalnih i lokalnih obrazaca kulture u svojoj okolini, primjena suradničkih vještina, uključivanje u rad lokalnih organizacija civilnog društva, izrada power-point prezentacije*). Nasuprot tomu, ishodi koji se odnose na znanja oslanjaju se isključivo na disciplinarnu sadržaje čiju važnost sudionici prosječno prihvaćaju uglavnom na višoj razini. Treba izdvojiti utjecaj najniže aritmetičke sredine obrazovnog ishoda (među svim ishodima) definiranog na čestici »Provesti jednostavnije sociološko istraživanje i obradu podataka (postotci, aritmetička sredina)« na ukupnu nižu prihvaćenost skale koja se odnosi na vještine kao obrazovne ishode, jer iako opisuje tipičnu sociološku vještinu nije uspio mobilizirati sociološke stručnjake da mu pripišu veću važnost.



**Tablica 3. Rezultati t-testa za obrazovne ishode**

Obrazovni ishodi	Razlike para				t	df	p <*	Cohenov d
	$\bar{x}$	$\sigma$	95% interval pouzdanosti donji gornji					
Par 1 znanja – stavovi	-2,15	3,54	-2,71	-1,59	-7,61	156	0,000	0,52
Par 2 znanja – vještine	2,05	3,28	1,53	2,57	7,77	154	0,000	0,48
Par 3 vještine – stavovi	-4,14	3,71	-4,72	-3,56	-14,13	159	0,000	0,93

\* Razlika je značajna na razini  $p < 0,001$ .

Razlika u prihvaćanju važnosti stavova i vještina kao obrazovnih ishoda, konzekventno prethodnim testiranjima u parovima (Tablica 3), također je statistički značajna ( $t = -14,13$ ,  $d = 159$ ,  $p < 0,001$ , Cohenov  $d = 0,93$ ). Značajnost razlike je daleko najizraženija što tumačimo sinergijom pridavanja veće važnosti socijalizacijskom učinku nastave sociologije i pridavanja samo osnovne važnosti skupini vještina generičkog tipa. Naime, kako smo i prije komentirali, ishodi na području stavova obuhvaćaju širok raspon očekivanja koja podrazumijevaju ne samo prepoznavnje ili usvajanje poželjnih društvenih vrijednosti nego i razumijevanje disciplinarnih znanja te prihvaćanje određenih modela ponašanja u vezi s nastavnim sadržajem (primjer: »Prepoznati vrijednost aktivnog sudjelovanja u raspravi o suvremenim društvenim problemima«). Nasuprot takvom, integrativnom načelu učenja, kad je riječ o stavovima, stoji ono operacionalno (i psihomotoričko) vezano za usvajanje vještina. Primjereno usvajanje vještina uključuje širi obrazovni kontekst od disciplinarnog (na primjer ishod »Izraditi prezentaciju odabrane sociološke teme na računalu /PowerPoint/«) i povezivanje operacija sa sociološkim informacijama na prihvatljiv način u okviru pismenoga i usmenog komuniciranja.

Zaključno, procjene važnosti obrazovnih ishoda srednjoškolske nastave sociologije variraju između stupnjeva »važno« i »prilično važno« što smo ranije povezali s vjerojatnom sklonošću sudionika da u svoje ocjene uključuju ekspertnu praksu i stečeno disciplinarno obrazovanje. Na sadržajnoj strani, te procjene istodobno uvažavaju socijetalnu i akademsku dimenziju očekivanja od nastave sociologije. Ako spomenute stupnjeve važnosti ishoda označimo kao osnovni i viši stupanj važnosti i pridružimo im odgovarajuće deskriptore za tri skupine ishoda, možemo oblikovati »idealnotip-sku« podjelu očekivanih učeničkih postignuća za srednjoškolsku nastavu

sociologije. U viša postignuća ubrajamo osvještavanje kulturnog i društvenog konteksta, usvajanje terminološkog i spoznajnog okvira potrebnog za tumačenje suvremenih društvenih pojava i raspravljanje i argumentiranje temeljnih socioloških tumačenja. U osnovna postignuća ubrajamo pozitivan odnos prema disciplinarnim spoznajama i vještinama, usvajanje klasičnih socioloških sadržaja i primjenu generičkih vještina na polju sociologije. U okviru testova značajnosti razlika u prosječnoj prihvaćenosti prepoznajemo tendenciju pridavanja značajno veće važnosti socijalizacijskom (odgojnom) potencijalu sociologije i usvajanju njezina pojmovnog okvira od usvajanja vještina s relativno većim udjelom generičkih operacija.

U Tablici 4 prikazani su relevantni statistički pokazatelji za jednosmjernu analizu varijance u okviru koje smo usporedili podskupine sudionika i tipove obrazovnih ishoda srednjoškolske nastave sociologije. Izračun statistika značajnosti upućuje na postojanje značajne razlike između podskupina u procjeni važnosti znanja ( $F = 4,94$ ,  $p < 0,01$ ), vještina ( $F = 12,27$ ,  $p < 0,001$ ) i stavova ( $F = 7,52$ ,  $p < 0,01$ ) kao obrazovnih ishoda. Između srednjoškolskih nastavnika ( $\bar{x} = 23,76$ ,  $\sigma = 3,57$ ) i istraživača ( $\bar{x} = 21,31$ ,  $\sigma = 4,41$ ) postoji statistički značajna razlika u procjeni stupnja važnosti znanja kao obrazovnih ishoda (Tablica 4). Srednjoškolski nastavnici značajno više pridaju važnosti znanjima kao obrazovnim ishodima od istraživača, ali ne i od sveučilišnih nastavnika ( $\bar{x} = 22,42$ ,  $\sigma = 3,86$ ). Srednjoškolski i sveučilišni profesori dijele položaj nastavnika sociologije, iako se tipični zahtjevi njihovih profesija po mnogim elementima razlikuju (to se prije svega odnosi na razliku u kurikulumu; jedan je uvodni i općeobrazovni, a drugi specijalistički). Međutim, izravna uključenost u nastavu i primjena uobičajenih disciplinarnih nacrta znanja su okolnosti koje približavaju te dvije podskupine u procjenama znanja kao obrazovnih ishoda za srednjoškolsku nastavu sociologije. Odnosno, diferencijalni elementi profesije srednjoškolskih nastavnika kao što su bolje poznavanje okolnosti srednjoškolskog obrazovanja, specifično metodičko iskustvo i stoga možda objektivnije vrednovanje kognitivne zrelosti učenika, nisu se pokazali kao elementi koji bi značajno utjecali na percepciju znanja kao obrazovnih ishoda u odnosu na sveučilišne nastavnike, nego u odnosu na istraživače. Stoga možemo govoriti o načelnom konsenzusu srednjoškolskih i sveučilišnih nastavnika o važnosti znanja kao obrazovnih ishoda. Istraživači su pak u svojim svakodnevnim poslovima suočeni s izazovima koji manje podrazumijevaju opće, a više specifične stručne i generičke kompetencije (koje uključuju metodološke i

istraživačke vještine, vještine izrade projekata, suradničke vještine, vještine komunikacije i prezentacije i dr.).

**Tablica 4. Rezultati analize varijance za obrazovne ishode i podskupine sudionika**

Obrazovni ishodi		N	$\bar{x}$	$\sigma$	F	p	Post hoc test*
znanja	(1) srednjoškolski nastavnici	74	23,76	3,57	4,94	< 0,008	1 ≠ 3
	(2) sveučilišni nastavnici	53	22,42	3,86			
	(3) istraživači	32	21,31	4,41			
vještine	(1) srednjoškolski nastavnici	76	22,49	4,17	12,27	< 0,000	1 ≠ 2, 3
	(2) sveučilišni nastavnici	55	20,11	4,13			
	(3) istraživači	31	18,26	4,61			
stavovi	(1) srednjoškolski nastavnici	77	26,32	3,32	7,52	< 0,001	1 ≠ 2, 3
	(2) sveučilišni nastavnici	54	23,96	4,28			
	(3) istraživači	33	23,55	5,61			

\* Razlika je značajna na razini  $p < 0,05$ .

Za vještine kao obrazovne ishode razlike u aritmetičkim sredinama pokazale su se statistički značajnima (Tablica 4) u odnosima srednjoškolskih nastavnika ( $\bar{x} = 22,49$ ,  $\sigma = 4,17$ ) i sveučilišnih nastavnika ( $\bar{x} = 20,11$ ,  $\sigma = 4,13$ ) te srednjoškolskih nastavnika i istraživača ( $\bar{x} = 18,26$ ,  $\sigma = 4,61$ ). U deskriptivnom dijelu analize uočili smo da su sudionici vještina općenito pridavali relativno najmanju važnost, poglavito generičkim vještina. Rezultati pokazuju da su srednjoškolski nastavnici skupina koja pridaje statistički značajno veću važnost vještina kao obrazovnim ishodima u odnosu na sveučilišne nastavnike i istraživače što povežujemo s općeobrazovnim kontekstom u kojem se nalaze. Naime, nastavnici sociologije u gimnazijama i srednjim školama nastupaju kao predavači jednog od niza sadržajno različitih predmeta koji su ipak povezani zajedničkim ciljevima; upoznati učenike s osnovnim spoznajama neke discipline, ali i s načinima učenja, načinima aktivnog sudjelovanja, primjenom društvenih vještina, korištenjem suvremenih tehnologija u nastavi pojedinog predmeta

i dr. Kognitivni razvoj, različiti interesi i formativne potrebe učenika te dobi (oko 17 godina) zahtijevaju programiranje i izvedbu nastave koja će ostvariti predmetne, ali i generičke ciljeve. Mišljenja smo da nastavni sadržaji sociologije na toj razini imaju visok potencijal razvoja kognitivnih (npr. opći koncept kritičkog mišljenja) i društvenih (poglavito suradničkih) vještina što su srednjoškolski nastavnici prepoznali pridavanjem značajno višeg stupnja važnosti ovom tipu ishoda.

Stavovi kao obrazovni ishodi među sudionicima su prihvaćeni u najvećoj mjeri (Tablica 4). Svaka skupina zasebno, srednjoškolski nastavnici ( $\bar{x} = 26,32$ ,  $\sigma = 3,32$ ), sveučilišni nastavnici ( $\bar{x} = 23,96$ ,  $\sigma = 4,28$ ) i istraživači ( $\bar{x} = 23,55$ ,  $\sigma = 5,61$ ), pripisuje stavovima najvišu važnost. Dakle, kad je riječ o važnosti stavova kao obrazovnih ishoda postoji svojevrсни načelni konsenzus među sudionicima, a statistički značajno viša procjena srednjoškolskih nastavnika kao neposrednih aktera nastavnog procesa dodatno osnažuje njihovu relevantnost. Ti nalazi upućuju na percepciju sociologije kao discipline koja na srednjoškolskoj razini ima visok odgojni (socijalizacijski) potencijal. U deskriptivnom dijelu analize uočili smo da taj potencijal postoji na planu društvenog i osobnog razvoja učenika kao i na planu odnosa prema disciplinarnim spoznajama. Odnosno, pozitivni doprinosi razvoja stavova u okviru srednjoškolske nastave sociologije očekuju se na području razvoja prihvatljivih i konstruktivnih (prosocijalnih) obrazaca ponašanja i interakcija učenika, ali i na području razvoja proaktivnog odnosa učenika prema sudjelovanju u nastavi i usvajanju sadržaja sociologije.

## 6. Zaključak

Uspoređujući nalaze našeg istraživanja s dosadašnjim spoznajama o srednjoškolskom kurikulumu sociologije, možemo utvrditi da su stručnjaci skloni obrazovne ishode srednjoškolske nastave sociologije percipirati prema njihovim suvremenim inačicama. Odnosno, rezultati ispitivanja važnosti obrazovnih ishoda upućuju na prihvaćanje *integralne* uloge sociologije kao nastavnog predmeta, što znači da osim usvajanja disciplinarnih znanja, sociologija sadržava i visok potencijal za prijenos predmetnih i generičkih vještina kao i stavova (vrijednosno-svjetonazorskih ciljeva). Iako su slučajevi integriranja stavova i vještina u očekivana nastavna postignuća srednjoškolske nastave sociologije još uvijek relativno rijetki, držimo značajnim opredjeljenje sudionika da, uz visoke procjene važnosti predmetnih vještina, upravo obrazovne ishode koji se odnose na stavove procijene re-

lativno najvišim stupnjem važnosti (ponajprije razvoj pozitivnoga, proaktivnog odnosa prema predmetu i prosocijalnih oblika ponašanja). Naime, relevantni dokumenti za srednjoškolsku nastavu sociologije u Hrvatskoj poput nastavnog programa sociologije za gimnazije (v. Nastavni programi za gimnazije, 1994) i Ispitnog kataloga za državnu maturu (2009/2010) ne otvaraju prostor implementaciji različitih tipova obrazovnih ishoda, nego su u pogledu očekivanja konzervativni i restriktivni, što znači da uzimaju u obzir samo znanja kao ciljeve i obrazovne ishode.

Percepciji obrazovnih ishoda srednjoškolske nastave sociologije kao integralnom skupu očekivanja najviše su pridonijeli srednjoškolski nastavnici koji su svim tipovima obrazovnih ishoda pripisali statistički značajno veću važnost u odnosu na ostale sudionike (osim kad je riječ o znanjima kao obrazovnim ishodima koje su, slično njima i podjednako važnima procijenili sveučilišni nastavnici). Kako su izravno uključeni u nastavni proces na toj razini obrazovanja, srednjoškolski nastavnici mogu realistično prosuditi odnos predmetnih očekivanja, kognitivne zrelosti učenika i njihovih socijalizacijskih potreba. Osim toga, društvena dinamika škole i mnogostrukost uloga povezanih s profesijom, srednjoškolske nastavnike stavlja u posve drukčiju poziciju od ostalih sudionika.

Ipak, naglašavamo da se procjene srednjoškolskih nastavnika, iako statistički značajno, zapravo supstancijalno ne razlikuju od procjena sveučilišnih nastavnika i istraživača. Odnosno, svaka je podskupina sudionika uravnoteženo i dosljedno vrednovala važnost obrazovnih ishoda tako što im je pripisala barem osnovnu važnost, uz jednake preferencije prema tipovima ishoda; svaka je podskupina najviše rangirala ishode koji se odnose na stavove, zatim one koji se odnose na znanja, a najniže one koji se odnose na vještine. Drugim riječima, postoji stručni konsenzus oko osnovne zadaće nastave sociologije u srednjim školama. Takav jedinstveni stav sudionika odnosno orijentaciju prema temeljnim učeničkim postignućima u koja uključuju akademsku i socijalnu dimenziju mogli bismo nazvati *angažiranom disciplinarnom orijentacijom*. U kontekstu tipova kurikuluma takva je orijentacija najbliža liberalnom kurikulumu.

Ako nalaze ovog istraživanja apstrahiramo u temeljna očekivana postignuća odnosno u odgojno-obrazovne ciljeve, nastava sociologije u srednjoj školi bi trebala: razvijati prosocijalne stavove učenika prema okolini, razvijati proaktivan odnos prema nastavi sociologije, poučavati o disciplinarnim spoznajama, poučavati o disciplinarnim tumačenjima suvremenih društvenih pojava, razvijati specifične predmetne i generičke vještine.

Koliko su ti ciljevi primjereni ili ostvarivi u trenutačnim obrazovnim okolnostima, zasebno je pitanje, a traženje odgovora na njega predlažemo da bude središnji problem nekoga budućeg istraživanja. S druge strane, smatramo neprikladnim da su vrijedeći plan i program nastave sociologije bez precizno razrađenih ciljeva i ispitni katalozi za državnu maturu s ekstenzivnim, prekobrojnim i *ad hoc* ishodima poznavanja temeljnih informacija jedini dokumenti odnosno smjernice za nastavu sociologije. Nepovoljnu okolnost vidimo i u tome što su ti dokumenti doneseni bez šire javne rasprave ili stručne/znanstvene evaluacije, a u slučaju državne mature postoji realna opasnost od pojave tzv. *teach-to-test efekta* ako se budu slijedili samo spoznajni ishodi, što može imati dalekosežne posljedice za ukupan obrazovni potencijal sociologije na toj razini obrazovanja. Ozbiljna rasprava o temeljnim postignućima, ciljevima i svrsi srednjoškolske nastave sociologije u Hrvatskoj tek predstoji, pa se nadamo da će ovo istraživanje pridonijeti sustavnom sagledavanju položaja i uloge nastave sociologije u srednjoškolskom obrazovanju.

## PRILOG 1

Ciljevi nastave su, prije svega, jasna određenja postignuća koja se očekuju od učenika (ili »ono čemu se teži« u nastavi sociologije), a uvjetuju ostale elemente kurikuluma. Radni ciljevi su derivirani iz srednjoškolskog programa nastave sociologije kakav je trenutačno na snazi u RH, ali i iz programa/kurikuluma koji postoje u drugim zemljama (Nastavni programi za gimnazije, 1994; DeCesare, 2006; ASA, 2007; Naveh, 2008; Kougioumoutzaki, 2007). Treba naglasiti kako u RH srednjoškolska nastava sociologije ne počiva na precizno definiranim ciljevima nego na ekstenzivnim listama tema/sadržaja s razinama usvajanja »upoznavanje-određivanje-osvještavanje«. Radni ciljevi obuhvaćaju najvažnija disciplinarna postignuća na razini znanja, vještina i stavova a definirani su u obliku općih očekivanja od učenika. Naša lista ciljeva izgleda ovako: *na kraju jednogodišnje nastave sociologije u srednjoj školi držimo da učenici samostalno mogu:*

- Opisati i objasniti sociološko tumačenje stvarnosti
- Sažeti značenje temeljnih koncepata i pojmova u sociologiji
- Usmeno i pismeno raspraviti sociološke teme
- Razlikovati sociološka i ostala tumačenja društvenih pojava
- Razlikovati i primijeniti osnovne istraživačke postupke i faze u sociologiji
- Interpretirati i vrednovati glavne nalaze socioloških istraživanja
- Koristiti računalnu tehnologiju u pretraživanju i interpretaciji socioloških tema
- Kritički analizirati sociološka objašnjenja društvene stvarnosti
- Imenovati društvene institucije i analizirati njihov utjecaj na položaj pojedinaca i skupina
- Opisati i objasniti uzroke društvene nejednakosti
- Prepoznati i objasniti slučajeve društvene patologije u svojoj okolini
- Analizirati utjecaj društvenih promjena na uloge i identitet pojedinaca

- Objasniti dinamiku primarnih i sekundarnih skupina u kojima sudjeluju
- Opisati sličnosti i razlike u načinu kako različite kulture utječu na uloge i identitet pojedinaca
- Objasniti važnost poštivanja kulturnih i društvenih razlika.

Po pitanju kompetencija treba naglasiti da hrvatski obrazovni sustav ne poznaje kompetencije kao sastavnice nastavnih programa. Tek je u okviru Nacionalnoga okvirnog kurikuluma (2010) definirano osam temeljnih kompetencija koje u potpunosti odgovaraju ključnim kompetencijama za cjeloživotno učenje EU-a (EU, 2006). Kako je riječ o multifunkcionalnim i transferabilnim kompetencijama za opće i obvezno obrazovanje, u kojem se sociologija pojavljuje kao jedan od nastavnih predmeta, razumno je pretpostaviti da nastava sociologije može pridonijeti ostvarivanju ukupnih očekivanjima (ili većem dijelu očekivanja) od učenika na ovoj razini školovanja. Predložene kompetencije za sociologiju proizlaze iz temeljnih kompetencija Nacionalnoga okvirnog kurikuluma (2010) kao i iz gornjih ciljeva. Svakoj smo kompetenciji pridružili po jedan ishod koji se odnosi na znanja (Z), vještine (V) i stavove (S).

Kompetencije	Ishodi
Sposobnost korištenja socioloških pojmova u opisu društvenih pojava	Z: Odrediti značenje temeljnih pojmova u sociologiji (struktura, djelovanje, institucije, stratifikacija) V: Raspraviti sociološke teme (pismeno i usmeno) S: Prepoznati vrijednost aktivnog sudjelovanja u raspravi o suvremenim društvenim problemima
Sposobnost korištenja izvornoga sociološkog teksta i dopunjavanja spoznaja informacijama iz drugih predmeta i područja	Z: Opisati klasična teorijska objašnjenja društvenih fenomena u sociologiji V: Izdvojiti ključne tvrdnje iz izvornoga sociološkog teksta S: Prepoznati važnost dopunjavanja spoznaja iz nastave sociologije informacijama iz drugih predmeta i područja
Opis i primjena osnovnih istraživačkih postupaka u sociologiji	Z: Opisati najvažnije istraživačke postupke u sociologiji V: Provesti jednostavnije sociološko istraživanje i obradu podataka (postotci, aritmetička sredina) S: Osvijestiti važnost korištenja empirijskih podataka u sociološkoj raspravi
Sposobnost korištenja računalne tehnologije u pretraživanju internetskih izvora i izradi prezentacija socioloških tema	Z: Poznavati relevantne internetske izvore podataka za sociološke teme V: Izraditi prezentaciju odabrane sociološke teme na računalu (PowerPoint) S: Kritički pristupiti sadržajima interneta i elektronskih medija
Razumijevanje i analiza temeljnih socioloških pojmova i koncepata	Z: Razlikovati znanstvena od neznanstvenih tumačenja društva V: Odrediti sociološke argumente »za« i »protiv« pri objašnjenju društvenih pojava S: Osvijestiti uzajamnost utjecaja strukturnih elemenata društva i ljudskih aktivnosti

Razumijevanje društvenih problema	Z: Razumjeti društvene uzroke i posljedice devijantnih pojava u svojoj okolini (nasilje, ovisnosti) V: Primijeniti suradničke vještine za rješavanje problema u svojoj školskoj okolini (suradnički i timski rad, kompromis) S: Osvijestiti društvenu uvjetovanost nejednakosti u svojoj okolini
Sposobnost korištenja socioloških spoznaja u okolnostima svakodnevnog života	Z: Primijeniti sociološke pojmove i rezultate socioloških istraživanja u tumačenju društvenih pojava u svojoj okolini V: Uključiti se u rad lokalnih organizacija civilnog društva (klub, ekoudruga) S: Osvijestiti utjecaj stereotipova i predrasuda na svjetonazor pojedinaca
Sposobnost prepoznavanja i prihvaćanja razlika u multikulturnom društvu	Z: Opisati kulturne značajke različitih društvenih grupa (simboli, jezik, norme, vrijednosti i rituali) V: Razlikovati globalne i lokalne obrasce kulture u svojoj okolini S: Prepoznati važnost prihvaćanja kulturnih razlika u vlastitoj okolini

## LITERATURA

- Adam, Stephen (2008). »Learning outcomes current developments in Europe: Update on the issues and applications of learning outcomes associated with Bologna Process«, Bologna Seminar »Learning outcomes based higher education: the Scottish experience«, 21–22 February 2008, Edinburg, Scotland, [http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/BolognaSeminars/documents/Edinburgh/Edinburgh\\_Feb08\\_Adams.pdf](http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/BolognaSeminars/documents/Edinburgh/Edinburgh_Feb08_Adams.pdf).
- ASA (2007). Draft AP Sociology Curriculum 07/08/02. Prepared by the ASA Task Force on the AP Course in Sociology. <http://www2.asanet.org/members/apsoccurr.pdf>.
- Ball, Stephen J. (1998). »Big Policies/Small World: An Introduction to International Perspectives in Education Policy«, *Comparative Education*, 34 (2): 119–130. doi: 10.1080/03050069828225
- Baranović, Branislava (2006). »Društvo znanja i nacionalni kurikulum za obvezno obrazovanje«, u: Branislava Baranović (ur.). *Nacionalni kurikulum za obvezno obrazovanje u Hrvatskoj – različite perspektive*. Zagreb: Institut za društvena istraživanja u Zagrebu, str. 8–37.
- BASD (2010). [Sociology Course. Bethlehem Area School District] ERIC, ED 090104, <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED090104.pdf>.
- Bauman, Zygmunt (2005). »Education in Liquid Modernity«, *The Review of Education, Pedagogy, and Cultural Studies*, 27 (4): 303–317. doi: 10.1080/10714410500338873
- Brown, Phillip (1992). »Education, the Free Market and Post-Communist Reconstruction«, *British Journal of Sociology of Education*, 13 (3): 285–305. doi: 10.1080/0142569920130301



- Brown, William R. (1993). »A Proposed Multi-Level Plan to Market Sociological Competencies«, *The American Sociologist*, 24 (3-4): 87–105. doi: 10.1007/BF02691921
- Cappell, Charles L. i Kamens, David H. (2002). »Curriculum Assessment: A Case Study in Sociology«, *Teaching Sociology*, 30 (4): 467–494. doi: 10.2307/3211505
- Collins, Randall (2000). »Comparative and Historical Patterns of Education«, u: Maureen T. Hallinan (ur.). *Handbook of the Sociology of Education*. New York i London: Kluwer Academic/Plenum Publishers, str. 213–239.
- DeCesare, Michael (2006). »It's Not Rocket Science!': High School Sociology Teachers' Conceptions of Sociology«, *The American Sociologist*, 37 (1): 51–67. doi: 10.1007/s12108-006-1014-8
- DeCesare, Michael (2007). »A Textbook Approach to Teaching: Structural Uniformity among American High School Sociology Courses«, *The American Sociologist*, 38 (2): 178–190. doi: 10.1007/s12108-007-9007-9
- Dželalija Mile (ur.) (2009). *Hrvatski kvalifikacijski okvir: uvod u kvalifikacije*. Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa.
- Eshleman, J. Ross (1989). »Trends and Problems in Sociology: As a Discipline and as a School Subject«, *ERIC*, ED 314321.
- EU (2006). »Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning«, *Official Journal of the European Union*. L 394, str. 10–18. <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:en:PDF>.
- Eurydice (2011). [http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/index\\_en.php](http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/index_en.php) (12. 12. 2011.).
- Finkelstein, Marvin S. (1994). »Combining the Liberal and Useful Arts: Sociological Skills in the Global Economy«, *The American Sociologist*, 25 (3): 20–36. doi: 10.1007/BF02692580
- Gow, Kathryn, Litchfield, Kim, Sheehan, Mary i Fox, Thomas (1998). »How Australian Academic Sociologists Rate the Importance of Generic and Specialist Competencies«, *ERIC*, ED 426685.
- Greene, Robert (2007). »Understanding the World of High School Sociology: Views from an Insider«, *The American Sociologist*, 38 (2): 211–220. doi: 10.1007/s12108-007-9008-8
- Haralambos, Michael i Holborn, Martin (2002). *Sociologija: teme i perspektive*. Zagreb: Golden marketing.
- Hoffer, Thomas B. (2000). »Accountability in Education«, u: Maureen T. Hallinan (ur.). *Handbook of the Sociology of Education*. New York i London: Kluwer Academic/Plenum Publishers, str. 529–543.
- Ispitni katalog za državnu maturu u školskoj godini 2009./2010. – sociologija [2009/2010]. Zagreb: Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje obrazovanja.
- Kougioumoutzaki, Foteini (2007). »The 'Adventures' of the Sociology Course in Greek Secondary Education«, *The American Sociologist*, 38 (2): 191–210. doi: 10.1007/s12108-007-9009-7
- Letschert, Jos (2004). »Introduction«, u: Jos Letschert, Jeroen Bron i Hans Hooghoff (ur.). *The Integrated Person: How Curriculum Development Relates to New Competencies*. Enschede: CIDREE, str. 7–23.

- Liessmann, Konrad Paul (2008). *Teorija neobrazovanosti: zablude društva znanja*. Zagreb: Naklada Jesenski i Turk.
- Macheski, Ginger i Lowney, Kathleen S. (2002). »A Long and Winding Road: Curricular Development as Social-context-based Assessment«, *Teaching Sociology*, 30 (4): 454–466. doi: 10.2307/3211504
- Münch, Richard (2009). »Obrazovanje i znanost između globalne kulture i nacionalnih razvojnih puteva«, *Europski glasnik*, 14 (14): 369–414.
- Nacionalni okvirni kurikulum (2010). Zagreb: Ministarstvo znanosti obrazovanja i športa.
- Nastavni programi za gimnazije (1994). Zagreb: Glasnik ministarstva kulture i prosvjete Republike Hrvatske.
- Naveh, Nissan (2008). »Dilemmas in Formulating the Israeli High School Sociology Curriculum: Analysis of the 1988–1998 Curricula«, *ERIC*, ED 511469.
- Olszen, Mark i Peters, Michael A. (2005). »Neoliberalism, Higher Education and the Knowledge Economy: From the Free Market to Knowledge Capitalism«, *Journal of Education Policy*, 20 (3): 313–345. doi: 10.1080/02680930500108718
- Reigeluth, Charles M. (2002). »New Instructional Theories and Strategies for a Knowledge-Based Society«, u: J. Michael Spector, Celestia O'Rourke, Andrew Van Schaack i David A. Wiley (ur.). *Innovations in Instructional Technology: Essays in Honor of M. David Merrill*. Mahwah, N. J. i London: Lawrence Erlbaum Associates, str. 207–217.
- Simon, Rita J. (1987). »Graduate Education in Sociology: What Do We Need to Do Differently?«, *The American Sociologist*, 18 (1): 32–36. doi: 10.1007/BF02691727
- [Sociology – High School] (2001). Tennessee State Board of Education. ERIC, ED 473907, <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED473907.pdf>.
- Stauffer, Robert E. (1980). »Sociology and Liberal Education: The Ends We Serve«, *Teaching Sociology*, 7 (3): 247–264. doi: 10.2307/1317140
- Učni načrt: sociologija. Gimnazija: splošna, klasična, strokovna gimnazija (2008). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport, Zavod RS za šolstvo. [http://portal.mss.edus.si/msswww/programi2011/programi/media/pdf/un\\_gimnazija/un\\_sociologija\\_gimn.pdf](http://portal.mss.edus.si/msswww/programi2011/programi/media/pdf/un_gimnazija/un_sociologija_gimn.pdf).
- Vlahović-Štetić, Vesna (2009). »Ishodi učenja i konstruktivno poravnanje«, u: Vlasta Vizek Vidović (ur.). *Planiranje kurikuluma usmjerenog na kompetencije u obrazovanju učitelja i nastavnika: priručnik za visokoškolske nastavnike*. Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, str. 41–48.

## Perception of the Educational Outcomes of Secondary School Sociology in Croatia

Zvonimir BOŠNJAK

*Private classical gymnasium, Zagreb*

*zvonimir.bosnjak@skole.hr*

There is a wide range of expectations from secondary school sociology education, from introduction to basic disciplinary knowledge to the acquiring of certain skills and values. Exploration of secondary school sociology outcomes in Croatia was conducted as an examination of active sociologist attitudes (N = 207; secondary school teachers, university teachers and researchers in scholarly institutions) on the importance of the different types of educational outcomes. The participants gave the highest average importance to educational outcomes that related to attitudes, followed by those that were related to knowledge and skills. The differences in assessment of the importance of individual types of education outcomes were statistically significant, suggesting an integral and engaged disciplinary approach. There were also statistically significant differences between the sub-group estimates. Generally, teaching sociology in secondary schools should ensure the development of pro-social attitudes towards the environment among students, the development of pro-active attitudes towards teaching sociology, acquisition of disciplinary knowledge, acquisition of disciplinary interpretations of contemporary social phenomena, and the development of the subject specific and generic skills.

**Key words:** secondary school sociological education, educational outcomes, secondary school sociology curriculum