

CJELOŽIVOTNO UČENJE UČITELJA U DIGITALNOM DOBU: ULOGA CILJNIH ORIJENTACIJA U POSLU I DRUŠTVENIH MREŽA

Marija Mesić

OŠ Petar Zrinski, Šenkovec
marija.mesic01@gmail.com

Tomislav Topolovčan

Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu
tomislav.topolovcan@ufzg.hr

Sažetak

Cilj istraživanja je bio kod učitelja osnovne škole (N = 210) ispitati mogu li se njihova sociodemografska obilježja, ciljne orijentacije u poslu i stavovi o društvenim mrežama smatrati značajnim prediktorima preferencije prema cjeloživotnom učenju. Rezultati su pokazali da većina učitelja posjeduje profile na društvenim mrežama, ali ih rijetko koristi. Učitelji su skloni ciljnoj orijentaciji učenja u poslu te cjeloživotnom učenju, ali nemaju pozitivne stavove prema društvenim mrežama. Mjesto rada i posjedovanje profila na društvenim mrežama nije značajno za promjene u ciljnim orijentacijama u poslu i cjeloživotnom učenju, ali učitelji koji posjeduju profile imaju nešto pozitivnije stavove prema društvenim mrežama. Najznačajniji prediktori svih ispitivanih dimenzija cjeloživotnog učenja su vrste ciljnih orijentacija u poslu. Za uspješnu primjenu naučenih znanja i vještina te postavljanja ciljeva u cjeloživotnom učenju su najznačajniji radno iskustvo i ciljna orijentacija na učenje, dok je za nezainteresiranost i nemoć u cjeloživotnom učenju najznačajnija orijentacija izbjegavanja neuspjeha na poslu. Općenito, sklonost cjeloživotnom učenju u digitalnom dobu nije određeno digitalnim medijima, već kompetencijskim potrebama i motivacijom pojedinaca u poslu. Razlozi i implikacije rezultata objašnjeni su u radu.

***Ključne riječi:** ciljne orijentacije u poslu, cjeloživotno učenje, društvene mreže, osnovna škola, učitelji.*

UVOD

Cjeloživotno učenje

S obzirom na činjenicu kako se u današnjem, globaliziranom društvu mnogo toga mijenja, unaprjeđuje i razvija, važno je uzeti u obzir da to ne zaobilazi i jedno od glavnih svojstva društva, a to je cjeloživotno učenje i obrazovanje (Jarvis, 2004, 2007). U današnjem društvu, razvoj na području znanosti i tehnologije posebice utječe na društveni, ekonomski i kulturni život ljudi (Mouzakitis i Tuncay, 2011; Petričević, 1999). Kako bi društvo moglo ići u korak sa spomenutim promjenama javlja se potreba za kontinuiranim učenjem i obrazovanjem. Kod pojedinih se autora može naći da navode cjeloživotno učenje presudnim za ostvarivanje potreba društva koje se naglo razvija i mijenja, ali isto tako i za praćenje novih znanja i tehnologija, pa cjeloživotno učenje navode kao proces, odnosno učenje koje se odvija tijekom cijeloga života (Bryce, 2004; Fahr, 2005; Petričević, 1999).

Kako bi se poboljšala kvaliteta obrazovanja, a isto tako i da se udovolji zahtjevima globalizacije i razvoju tehnologije, Mauzakitis i Tuncay (2011) navode dva ključna pokretača e-učenja: 1) potreba za usavršavanjem populacije kako bi se zadovoljili zahtjevi društva informacija i znanja, 2) potreba za pristupačnim i fleksibilnim obrazovanjem, kako bi pojedinac išao u korak s društvom koje se brzo mijenja, ali i programima cjeloživotnog učenja

Cjeloživotno učenje se odvija tijekom cijeloga života, odnosno ono dobiva manifestnu formu u formalnom, neformalnom i informalnom procesu učenja (Fahr, 2005; Mojab, 2006). Petričević (1999) spominje dvije vrste subjekata koji sudjeluju pri odgoju i obrazovanju, a to su fizički subjekti, točnije stvarne osobe, ljudi te pravni subjekti, odnosno razne udruge, vjerske zajednice, poslodavci, itd. Obzirom da se cjeloživotno učenje često provodi u neakademske okruženjima, smatra se kako će to u budućnosti biti još češće. Takve neakademske okoline učenja češće su orijentirane na učenike negoli na učitelje. Drugim riječima, to znači da se od pojedinca očekuju samoregulativne vještine (Carnerio, 2011). Važno je naglasiti da su danas u digitalnom dobu takve neakademske, neformalne i informalne okoline učenja dobrim dijelom upravo društvene mreže kao jedan od manifestnih oblika digitalnih svjetova učenja i digitalnog doba.

Cjeloživotno učenje učitelja

Zato što bi učitelji trebali pripremati buduće učitelja za rad u budućnosti te da poučavaju buduće učenike za budućnost, oni bi kao cjeloživotni učenici trebali težiti prema kontinuiranom razvoju i usavršavanju. Trebali bi istraživati, proučavati i proširivati područje svoga interesa, a isto tako i druga područja (Uzuboylu i Hursen, 2012).

Glavni mehanizmi kojima se potiče osobni rast i razvoj svakog pojedinca, drugim riječima kojima se sprječava rutina u životu, su profesionalni razvoj i cjeloživotno učenje. S obzirom na činjenicu da učitelji djeluju u složenom društvenom kontekstu koji se brzo mijenja, sam proces cjeloživotnog učenja je značajan za njihovu profesiju.

U modernom društvu koje teži razvoju, kontinuirano učenje postavlja se kao izazov.

Pojedinci rijetko imaju vještine koje su im potrebne za samoorganizaciju i samovođenje kod dugotrajnog učenja što bitno ovisi upravo o njihovoj motivaciji za radom i učenjem. Iz tog razloga je važno razvijanje kompetencije učiti-kako-učiti od početnih razina formalnog obrazovanja. Carnerio (2011) ističe kako je kod stvaranja društva znanja, tj. kompetentnih i samoreguliranih učenika važno obratiti pažnju na sljedećih pet dimenzija cjeloživotnog učenja: 1) motivacija (da bi se započelo učenje i prešla barijera koja sprječava učenje), 2) inovacija (odnosi se na inovacije u sadržaju i metodama), 3) održivost (održivost u vremenu i prostoru), 4) efikasnost (manje resursa, ali širi domet) i 5) širenje (najbolja praksa i standardi).

Na svojevrsan način to potvrđuju i druge studije, pa tako Simel (2011) tvrdi da će se pojedinci koji su usmjereni na profesionalni razvoj informirati i poduzeti odgovarajuće aktivnosti za cjeloživotnim učenjem. Isti autor na temelju svoje studije u Hrvatskoj ukazuje da su općenito pojedinci iz Rijeke zainteresiraniji za cjeloživotno učenje nego pojedinci iz Osijeka. Također, ukazuje da ispitanici kao glavne prepreke za uključivanje u cjeloživotno učenje navode nedostatak vremena te neinformiranost koja je povezana s nezainteresiranošću za cjeloživotnim učenjem (obrazovanjem). Zanimljivo je spomenuti da Uzuboylu i Hursen (2012) na temelju svog istraživanja tvrde da učitelji u Turskoj i Cipru nisu voljni učiti te je neophodno da trebaju razviti volju za osobnim razvojem i cjeloživotnim učenjem. Gabo (2008) tvrdi da je za kvalitetno cjeloživotno učenje učitelja potrebno prvenstveno utvrditi njihove obrazovne potrebe u odnosu na sadržaje koji su im trenutno ponuđeni. Na ovo se nadovezuju i rezultati studije od Rajić i Lapat (2010) gdje se pokazalo da budući učitelji smatraju bitnim profesionalno usavršavanje na radnom mjestu budući je to bitna determinanta za razvoj potrebni kompetencija.

Vidljivo je da su pojedina individualna obilježja osoba značajna za cjeloživotno učenje. Sumirajući ih opravdano je zaključiti da se većina njih svode na neki oblik (ne)motivacije za učenjem (na radnom mjestu). Postavlja se pitanje koja obilježja motiviranosti na radnom mjestu su značajna za cjeloživotno učenje?

Ciljne orijentacije u poslu

Model ciljnih orijentacija je značajan u procesu učenja i rada, a razvili su ih obrazovni i razvojni psiholozi. Ciljne orijentacije u poslu (engl. work domain goal orientation) odnose se na vrstu usmjerenosti u pogledu postignuća u poslu. Odnosno, VandeWalle (1997, str. 995) ih definira kao individualnu predispoziciju razvoja ili procjene vlastitih sposobnosti postignuća. Ciljne orijentacije u poslu su razvijene iz koncepta ciljnih orijentacija u učenju (i sportu) te imaju slične ili iste dimenzije (orijentacije učenja, dokazivanja i izbjegavanja). Stoga ih je opravdano shvaćati kao svojevrsne ekvivalente. Odnosno, ciljne orijentacije na poslu su konceptualno povezane s ciljnim orijentacijama u učenju. Koncept ciljnih orijentacija u učenju (za djecu i mlade) je razvijen krajem 1970-ih i početkom 1980-ih (npr. Diener i Dweck, 1978; Dweck i Leggett, 1988), a 1990-ih je razvijen koncept ciljnih orijentacija u drugim područjima (u poslu), ali za odrasle (npr. Bobko i Colella, 1994; VandeWalle, 1997).

Polazište modela ciljnih orijentacija i ono u čemu je njegova specifičnost je to što on

istražuje zašto je neki pojedinac motiviran, a ne je li ili nije motiviran za učenje (Pilatuš, Jurčec i Rijavec, 2012). Iako je formiranje želja i motiva često podsvjesno, cilj je za razliku od njih svjesno formirana ideja. Cilj možemo opisati kao ekstrinzičnu manifestaciju intrinzične motivacije. U slučaju da pojedinac nije intrinzično akademski motiviran, pretpostavlja se da neće biti u mogućnosti sam postaviti svoje ciljeve (Rupčić i Kolić-Vehovec, 2004). Podjela na ekstrinzičnu i intrinzičnu motivaciju, dugo je dominirala kod proučavanja motivacije u školskom kontekstu. Tradicionalna predavačko-prikazivačka nastava pri tome je isticala ekstrinzičnu motivaciju kao dominantnu, zbog toga što se tradicionalna nastava temeljila na biheviorističko-kognitivnom pristupu. Odnosno, putem sekundarnih potkrepljivača isticala se važnost ekstrinzične motivacije. Suvremeni pristup motivaciji u akademskom smislu ne osporava ekstrinzičnu motivaciju, no naglasak se ipak stavlja na poticanje intrinzične motivacije (Koludrović i Ercegovac, 2013).

Teorija ciljeva pokazala je kako su ciljevi vrlo važno objašnjenje motivacije i ponašanja za postignućem (Pilatuš, Jurčec i Rijavec, 2012; Rupčić i Kolić-Vehovec, 2004). Tako na primjer u pogledu učenja, većina učenika zna da je učenje vrlo bitno, no neki nisu dovoljno motivirani akademskim čimbenicima. Motivaciju koja se bazira na ciljevima ne smijemo poistovjetiti s ekstrinzičnim nagrađivanjem. Ako pojedinac vjeruje da je sposoban ili ako osjeća da u nečemu može biti uspješan, time je motivacija veća. Ako je kod pojedinca visoka samoefikasnost, to može dovesti do pozitivnih navika u učenju, tj. do dubljeg kognitivnog angažmana, dublje kognitivne obrade, ustrajnosti u teškim situacijama, kao i okretanje izazovnijim zadacima, te korištenje samoregulacijskih strategija.

Za cjeloživotno učenje bi učenici u sve većoj mjeri trebali postati samoregulirani, tj. trebali bi biti sposobni za samoregulirano učenje (*engl. self-regulated learning*). Razni meta- kognitivni procesi kod učenika potiču samo-regulirano učenje, to su primjerice planiranje učenja ili evaluacija (Gonzalez, 2013). Meta-kognitivni proces, točnije meta-spoznavanje prema Schraw i Moshman (1995) sastoji se od nekoliko elemenata, a to su svjesnost, znanje i regulacija vlastitih kognitivnih procesa. Glavni čimbenici samoreguliranog učenja su učenikove mogućnosti da koristi različite strategije koje će mu pomoći kod usmjeravanja motivacije prema radu da bi postavio svoje ciljeve (Gonzalez, 2013). Rupčić i Kolić-Vehovec (2004) u svom radu navode kako su odnos između strategija učenja i obrazovnih ishoda značajni i povezani s ciljevima koje pojedinci imaju u određenim situacijama. Mnogi autori navode dvije vrste ciljeva: ciljevi učenja i ciljevi izvođenja. No, neki ih drugačije nazivaju, npr. ciljevi angažiranja na zadatak i ciljevi ego-angažiranja, ciljevi usmjereni na zadatak i ciljevi usmjereni na sposobnosti, ciljevi ovladavanja sadržajem i ciljevi izvođenja (Gonzalez, 2013; Koludrović i Ercegovac, 2013; Mansfield, Wosnitza i Beltman, 2012; Pilatuš, Jurčec i Rijavec, 2012; Rupčić i Kolić-Vehovec, 2004). U svom radu, Ames (1992, prema Rupčić i Kolić-Vehovec 2004, str. 1) ciljne orijentacije definira kao „integrirani uzorak uvjerenja koja dovode do različitih načina pristupa, angažiranja i reagiranja na situacije postignuća“. Uglavnom se govori o tri ciljne orijentacije: 1) orijentacija na učenje, 2) orijentacija na dokazivanje i 3) orijentacija na izbjegavanje truda ili neuspjeha (npr. Rupčić i Kolić-Vehovec, 2004; VandeWalle, 1997). Potrebno je ukazati da ciljne orijentacije u poslu valja diferencirati

od radnih orijentacija definirane kao temeljne svrhe kojima služi plaćeni posao (Jurčec, 2014).

Ciljnu orijentaciju usmjerenu na razvoj sposobnosti nazivamo ciljna orijentacija učenja, odnosno znanja. Svrha takve ciljne orijentacije je poboljšanje razine znanja kod pojedinca te razumijevanje vještina i kompetencija (Rupčić i Kolić-Vehovec, 2004; VandeWalle, 1997). Glavni cilj takve vrste ciljne orijentacije je rješenje problema. Drugim riječima, kako bi postigao uspjeh, pojedinac će biti spreman na ulaganje određenog napora (Bulus, 2011). Postigne li pojedinac uspjeh (koji prepoznaje kao rezultat truda) prilikom ciljne orijentacije učenja, javlja se osjećaj ponosa, dok se s druge strane kod doživljavanja neuspjeha javlja osjećaj krivnje. Ova vrsta ciljne orijentacije zahtjeva od pojedinca veću količinu vremena uloženog u zadatke, ali i veći kognitivni angažman. Isto tako, ciljna orijentacija učenja zahtjeva i veću upornost kod rješavanja zadatka. Ono što ciljna orijentacija učenja još uključuje su veći intenzitet interesa kod pojedinca, te pozitivan odnos i pozitivan stav prema učenju i radu (Pilatuš, Jurčec i Rijavec, 2012; VandeWalle, 1997).

Druga ciljna orijentacija usmjerena je na postignuće, tj. na izvedbu ili dokazivanje. Kod ove vrste ciljne orijentacije osoba želi pokazati svoje sposobnosti, želi se dokazati i dobiti pozitivno mišljenje kod drugih. Ciljna orijentacija usmjerena na postignuće ima takozvane ego-ciljeve kod kojih je primarno postići bolji rezultat i uspjeh u odnosu na druge (Koludrović i Ercegovac, 2013). Kod osoba koje su usmjerene prema ovoj vrsti ciljne orijentacije, javlja se osjećaj zabrinutosti oko toga u kojoj su mjeri uspješniji u odnosu na ostale osobe te kako će ih ostali doživjeti. Isto tako, pojedinac koji je usmjeren prema ovoj vrsti ciljne orijentacije smatra kako je sposobnost ključna za postizanje uspjeha, tj. neuspjeha, a problemske situacije doživljava kao prijeteće i često se angažira oko onih strategija učenja i rada koje su manje efikasne (Mansfield, Wosnitza i Beltman, 2012). Kod ciljne orijentacije usmjerene na postignuće javlja se uvjerenje kako je inteligencija nepromjenjiva te osobe s ovom vrstom ciljne orijentacije imaju dosta negativnih samoprocjena (Rupčić i Kolić-Vehovec, 2004). Vjera u vlastite sposobnosti, kod svakog pojedinca usmjerenog prema postignuću, mora biti na vrlo visokoj razini jer u suprotnom neće biti u mogućnosti uspješno riješiti zadatke odgovarajuće težine. S druge strane, velika opterećenost vlastitim sposobnostima često kod osoba izaziva nesigurnost te ga i najmanja poteškoća može obeshrabiliti u rješavanju određenog zadatka (Pilatuš, Jurčec i Rijavec, 2012).

U nekim studijama možemo naići i na treću vrstu ciljne orijentacije, za koju autori kažu da je usmjerena na izbjegavanje izvedbe ili truda. Takva vrsta ciljne orijentacije ustvari pripada krugu ciljne orijentacije usmjerene na izvedbu (Gonzalez, 2013; Mansfield, Wosnitza i Beltman, 2012; Pilatuš, Jurčec i Rijavec, 2012; Rupčić i Kolić-Vehovec, 2004; VandeWalle, 1997). Ono u čemu se razlikuju ciljna orijentacija na izvedbu i ciljna orijentacija izbjegavanja izvedbe je ta što su one zapravo posljedica određenih motivacijskih dispozicija. Već je ranije spomenuto kako je ciljna orijentacija na izvedbu u svojoj osnovi usmjerena prema postizanju uspjeha, dok je pak u osnovi ciljne orijentacije izbjegavanja izvedbe strah od neuspjeha. Veća intrinzična motivacija važna je kod ciljne orijentacije na učenje i ciljne orijentacije na izvedbu/dokazivanje, dok je kod ciljne orijentacije izbjegavanja izvedbe mnogo manja (Rupčić i Kolić-Vehovec, 2004), a povezana je i sa slabijim obrazovnim ishodima (Pilatuš, Jurčec i Rijavec, 2012).

Rupčić i Kolić-Vehovec (2004) ukazuju da su orijentacija na učenje i orijentacija na izvedbu kod srednjoškolskih učenika u blagoj korelaciji. U tom su pogledu orijentacija na učenje te na izvedbu pozitivno povezane sa samoefikasnošću. Slično tvrdi i Bulus (2011) u svojoj studiji gdje je dobiveno da za uspjeh značajna orijentacija dokazivanja, za razliku od usmjerenja na izbjegavanje truda. Pilatuš, Jurčec i Rijavec (2012) ukazuju da se s godinama školovanja smanjuje orijentacija na učenje, ali se povećava orijentacija na izbjegavanje truda. Nadalje, ukazuju i da su djevojčice usmjerene na orijentaciju učenja, dok su dječaci usmjereni na izbjegavanje truda, s time da ta razlika vrijedi samo za mlađe učenike, dok se ta razlika gubi kod starijih učenika. Ove autorice ukazuju da je orijentacija na učenje značajan prediktor većeg školskog uspjeha. Na gotovo identične rezultate kao i prethodni autori ukazuju i Koludrović i Ercegovac (2014).

Iz prikazanih obilježja ciljnih orijentacija vidljivo je da su one značajne za učenje, ali za današnje cjeloživotno učenje je bitno promatrati i u kontekstu društvenih mreža.

Društvene mreže

Društvene mreže se u današnje vrijeme smatraju globalnim komunikacijskim fenomenom. Javile su se i svoj razvoj doživjele pojavom prve takve društvene mreže - *SixDegrees.com*. No, njihov razvoj traje i danas, a neke od najpoznatijih društvenih mreža u svijetu su npr. *Facebook*, *Twitter*, *Youtube*, *MySpace* i mnoge druge (Grbavac i Grbavac, 2014).

Ako si postavimo pitanje odakle se javila toliko velika potreba čovjeka za korištenjem društvenih mreža, odgovor možemo pronaći u samoj činjenici da je čovjek društveno biće te kao takav ima potrebu komunicirati s drugim članovima zajednice. Sama potreba za komunikacijom dovodi ljude do korištenja društvenih mreža kako bi se povezali, zblížili i upoznali s novim ljudima iz svoje okoline, tj. korisnicima društvenih mreža. Isto tako, društvene mreže koriste i kako bi podijelili, primili ili razmijenili informacije s ostalim korisnicima društvenih mreža (Grbavac i Grbavac, 2014). S razvitkom i usponom servisa za online društvene mreže dolazi do novih dimenzija socijalnih interakcija među ljudima, čime dolazi i do samog pomaka u organizaciji online zajednica. Iako danas postoje mnoge internetske stranice posvećene raznim interesnim skupinama, društvene mreže se u jednoj stvari razlikuju od njih, a to je njihovo prvenstveno organiziranje oko ljudi (Kušić, 2010).

Nekad su se *online* zajednice formirale po temama, društvene mreže se prvenstveno strukturiraju oko ljudi. *Unsent* je bio prvi takav internetski servis koji je privukao jako velik broj korisnika, a nastao je prije *World Wide Weba*, tj. 1979. godine. On je svojim korisnicima omogućavao objavljivanje poruka u grupama, a bile su posvećene određenim temama.

Umrežavanje i društvene mreže podrazumijevaju održavanje i jačanje odnosa među prijateljima ili poznanicima, te omogućavaju i širenje tog kruga (Kirpatrick, 2012). Kao što je već ranije spomenuto, društvene mreže javile su se pojavom *SixDegrees.com* stranice, točnije 1997. godine. *SixDegrees.com* utemeljio je Andrew Weineich. Ona je svojim korisnicima dopuštala stvaranje vlastitog profila i popisa prijatelja, odnosno to je bio projekt koji je nastojao umrežiti i identificirati odnose među ljudima koji se koriste stvarnim imeni-

ma. Neke internetske stranice već su ranije dopuštale stvaranje liste prijatelja koja nije bila vidljiva ostalim korisnicima, kao i komuniciranje s njima. Neke od njih su primjerice Classmates.com, AIM-u i ICQ-u. Stranica *Classmates.com* je nastala 1995. godine (Grbavac i Grbavac, 2014), a pružala je mogućnost povezivanja i komuniciranja među osobama koje su se predstavljale sa stvarnim imenima, sa starim školskim kolegama. No, jedan od nedostataka te stranice bila je nemogućnost stvaranja vlastitih profila i vidljivih lista prijatelja na njima. Zbog toga se SixDegrees smatra prvom stranicom koja je imala mogućnost stvaranja svih tih značajki, tj. stvaranje vlastitog profila, sa stvarnim imenom, s informacijama o samom korisniku i njegovim interesima. Iako je ta stranica privukla milijune korisnika, nije uspjela opstati i tako je 2000. godine ugašena. Njezin osnivač je naveo kako smatra da je razlog prestanka rada servisa taj što je stranica SixDegrees bila ispred svog vremena i nije imala dovoljan broj korisnika (Kirkpatrick, 2012).

Neosporna je uloga društvenih mreža u privatnim životima pojedinaca, pa tako i u obrazovanju. U prilog ovome idu rezultati istraživanja Huang i Capps (2013) u SAD-u sa studentima. Ovi autori ukazuju da studenti u prosjeku tjedno na društvenim mrežama provedu po 18 sati, dok za rekreativno čitanje 3,47 sata, a u čitanju za potrebe studija provedu 6,22. Ovi autori ukazuju i na povezanost provedenog vremena na društvenim mrežama s provedenim vremenom u čitanju za potrebe studiranja. Pokazalo se da otprilike 55% učitelja posjeduje profil na nekoj od društvenih mreža (Topolovčan, Matijević i Dumančić, 2016). Ovo je značajno jer ih i oko 90% učenika posjeduje (Kušić, 2010; Topolovčan, Matijević i Dumančić, 2016). Kušić (2010) tvrdi da je potrebno obrazovanje učenika, ali i roditelja i učitelja o online društvenim mrežama, što samo potvrđuje ulogu društvenih mreža u cjeloživotnom učenju. Ovo potvrđuju i Yaman i Yaman (2014) u svom istraživanju s budućim učiteljima tjelesne i zdravstvene kulture te pritom ukazuju da studenti nisu sigurni u pouzdanost informacija na društvenim mrežama, ali ih smatraju korisnim za obrazovne i općenito socijalne potrebe. Slično potvrđuju i Zakaira i sur. (2009) gdje na istraživanju s učiteljima iz ruralnih i urbanih područja u Maleziji ukazuju da među njima nema razlike u mišljenjima o društvenim mrežama i novim medijima u nastavi, odnosno da svi učitelji smatraju bitnim razvoj kompetencija njihova korištenja.

Iz prikazanih teorija i rezultata nekih dosadašnjih istraživanja vidljivo je da su ciljne radne orijentacije i društvene mreže značajne za (cjeloživotno) učenje. Ali nije vidljivo kakva je njihova zajednička uloga kao prediktora cjeloživotnog učenja. Na to se pitanje pokušalo saznati provedenim empirijskim istraživanjem.

METODE

Cilj

Cilj istraživanja je bio ispitati u kojoj se mjeri mogu pojedina sociodemografska obilježja ciljne orijentacije u poslu te stavovi o društvenim mrežama smatrati značajnim prediktorima preferencije prema cjeloživotnom učenju kod učitelja osnovne škole. Uz

ovaj glavni cilj htjelo se ispitati i obilježja te razlike s obzirom na radno mjesto u nastavi te korištenje društvenih mreža u ciljnim orijentacijama u poslu, stavovima o društvenim mrežama i preferencijama prema cjeloživotnom učenju učitelja.

Uzorak

Istraživanje je provedeno na uzorku učitelja razredne i predmetne nastave osnovne škole (N = 210) iz osam hrvatskih županija (Dubrovačko-neretvanska, Koprivničko-križevačka, Krapinsko-zagorska, Međimurska, Osječko-baranjska, Varaždinska, Virovitičko-podravska i Zagrebačka). U istraživanju su sudjelovale 183 učiteljice (87,1%) i 27 učitelja (12,9%). Najkraći radni staž kod ispitanika je godina dana, a najdulji je 41 godina (M = 16, SD = 10). Od ukupno 210 ispitanika, njih 187 (89,0%) izjasnilo se da svoj socioekonomski status procjenjuje kao prosječan. U pogledu inicijalnog obrazovanja, 157 (74,8%) ispitanika završilo je učiteljski fakultet/učiteljsku akademiju, 46 (21,9%) ispitanika završilo je nastavnički smjer na nekom drugom fakultetu, dok je 7 (3,3%) ispitanika navelo kako su završili neki drugi fakultet, uz naknadno, pedagoško-psihološko obrazovanje. U razrednoj nastavi radi 126 (60,0%) ispitanika, a u predmetnoj nastavi 84 (40,0%) ispitanika. Što se tiče mjesta škole u kojima ispitanici rade, 118 (56,2%) ispitanika radi u školi na selu, a 92 (43,8%) ispitanika radi u školi u gradu. S obzirom na prebivalište, 110 (52,4%) ispitanika stanuje na selu, a 100 (47,6%) stanuje u gradu.

Istraživanje je provedeno u veljači i ožujku 2015. godine. Ispitanici su ispunjavali upitnik metodom papir-olovka. Istraživanje je bilo u potpunosti anonimno i dobrovoljno te su ispitanici mogli u bilo kojem trenutku odustati od ispunjavanja upitnik.

Instrumenti

Za potrebe ovog istraživanja formiran je anketni upitnik koji se sastojao od sociodemografskih pitanja i tri preuzeta i povratno prevedena instrumenta uz dopuštenje njihovih autora: modificirana *Skala stavova o internetu* (Tsai, Lin i Tsai, 2001), *Skala ciljnih orijentacija u poslu* (VandeWalle, 1997) te *Skala cjeloživotnog učenja* (Kirby, Knapper, Lamon i Egnatof, 2010).

Sociodemografska pitanja odnosila su se na spol (*muški / ženski*), godine radnog staža, socio-ekonomski status (*vrlo niski / ispod prosjeka / prosječan / iznad prosjeka / vrlo visok*), završeno inicijalno obrazovanje (*učiteljski fakultet ili akademija / nastavnički smjer na nekom drugom fakultetu (npr. PMF) / neki drugi studij s naknadnim pedagoško-psihološkim obrazovanjem*), radno mjesto u nastavi (*razredna / predmetna nastava*), mjesto škole (*selo / grad*), korištenje društvenih mreža (*da / ne*), broj sati dnevno provedenih na društvenim mrežama te u koje svrhe koriste društvene mreže (pitanje otvorenog tipa).

Skala ciljnih orijentacija u poslu

Instrument *Skala ciljnih orijentacija u poslu* (engl. *Work Domain Goal Orientation Scale*) od VandeWalle (1997) se sastoji od šesnaest manifestnih tvrdnji Likertove skale

od četiri stupnja (1 = u potpunosti se ne odnosi na mene, do 4 = u potpunosti se odnosi na mene) koje čine tri latentna faktora *Ciljna orijentacija na učenje* (engl. *Learning Goal Orientation*), *Ciljna orijentacija dokazivanja* (engl. *Prove Orientation*) i *Ciljna orijentacija izbjegavanja* (engl. *Avoid Orientation*).

U svrhu provjere valjanosti faktorske strukture instrumenta provedena je eksploratorna faktorska analiza s opterećenjem većim od .40 i Oblimin rotacijom. Pokazalo se da su podaci pogodni za analizu ($KMO = .837$, a Bartlettov test sferičnosti je značajan, $\chi^2 = 1455.5$; $p < .000$). Analiza je pokazala tri latentna faktora koja zajedno objašnjavaju 60.06% varijance i imaju korijen veći od 1. Pokazalo se da se izrazito zadovoljavajuće replicira originalna faktorska struktura instrumenta, tj. svaki latentni faktor ima originalna zasićenja sa svojim manifestnim tvrdnjama (osim jedne tvrdnje koja ima zasićenje u različitom faktoru). Povezanosti među faktorima su značajne što dodatno potvrđuje valjanost ovog instrumenta (Tablica 1). Na originalno formiranim faktorima i pripadajućim im tvrdnjama pokazalo se da su svi faktori pouzdani (Tablica 1).

Skala stavova o društvenim mrežama

Skala stavova o društvenim mrežama je modificirana *Skala stavova o Internetu* (engl. *Internet Attitude Scale*) od Tsai, Lin i Tsai (2001) namijenjena učenicima srednje škole. Naime, skala je modificirana tako da je u ovom istraživanju umjesto pojma „internet“ korišten pojam „društvene mreže“, dok nije bilo modifikacije s obzirom na usmjerenost na učenike, budući je takvo usmjerenje općenito i može se koristiti i na uzorku učitelja (odraslih osoba). Skala se sastoji od ukupno osamnaest manifestnih tvrdnji Likertove skale od četiri stupnja (1 = u potpunosti se ne odnosi na mene, do 4 = u potpunosti se odnosi na mene) koje čine četiri latentna faktora: *Korist* (engl. *Perceived Usefulness*), *Afektivna procjena* (engl. *Affective*), *Kontrola* (engl. *Perceived Control*) i *Namjera korištenja* (engl. *Behavior*).

U svrhu provjere valjanosti faktorske strukture je provedena eksploratorna faktorska analiza sa zasićenjima većim od .40 i Oblimin rotacijom. Pokazalo se da su podaci primjereni za analizu ($KMO = .844$, a Bartlettov test sferičnosti je značajan, $\chi^2 = 2031.314$; $p = .000$). Analiza je pokazala četiri latentna faktora koji zajedno objašnjavaju 66.15% varijance (svi imaju korijene veće od 1). Pokazalo se da dobiveni faktori imaju zasićenja s većinom svojih originalnim manifestnih tvrdnji što ukazuje da se ovaj instrument zadovoljavajuće replicira na uzorku hrvatskih učitelja osnovne škole (Tablica 2). Međukorelacije faktora su u većini slučajeva značajne (Tablica 1). Faktori su pokazali uglavnom zadovoljavajuće pouzdanosti (Tablica 1), s time da faktor Namjera korištenja ima znatno manju pouzdanost (Inter-item korelacija je samo u jednom slučaju veća od .20).

Skala cjeloživotnog učenja

Skala cjeloživotnog učenja (engl. *Lifelong Learning Scale*) (Kirby, Knapper, Lamon i Egnatof, 2010) sastoji se od četrnaest manifestnih tvrdnji Likertove skale od četiri stupnja (1 = u potpunosti se ne odnosi na mene, do 4 = u potpunosti se odnosi na mene) koji sačinjavaju pet latentnih faktora: *Postavljanje ciljeva učenja* (engl. *Goal Setting*), *Primjena*

naučenih znanja i vještina (engl. *Application of Knowledge and Skills*), *Samo-usmjeravanje i procjenjivanje* (engl. *Self-Direction and Evaluation*), *Lociranje informacija* (engl. *Locating Information*) i *Prilagodljive strategije učenja* (engl. *Adaptable Learning Strategies*).

Za provjeru valjanosti faktorske strukture instrumenta provedena je eksploratorna faktorska analiza sa zasićenjima većim od .40 i korijenom većim od 1 te Oblimin rotacijom. Valjanost je bilo nužno provesti budući da je ovo relativno novi instrument, a posebice jer sadrži dva faktora koji imaju manje od tri manifestne tvrdnje u sebi što je metodološki neprimjerene i, uopće, ne može se smatrati faktorom. Pokazalo se da su podaci primjereni za faktorsku analizu ($KMO = .791$, a Bartlettov test sferičnosti je bio značajan, $\chi^2 = 768.83$; $p = .00$). Dobivena su četiri faktora koji zajedno objašnjavaju 58.79% varijance. Pokazala se značajno drugačija faktorska struktura od originalne, što je i bilo za očekivati s obzirom na pojedine faktore i broj manifestnih tvrdnji u njima. Stoga je odlučeno da se za daljnje istraživanje prihvate latentni faktori koji su dobiveni faktorskom analizom na podacima prikupljenim na ovom uzorku. U tom pogledu, prihvaćen je naziv prvog faktora *Primjena naučenih znanja i vještina* koji ima zasićenja s četiri tvrdnje iz originalne subskale, ali i drugih faktora. Zatim je prihvaćen naziv drugog faktora *Postavljanje ciljeva učenja*. Nadalje, faktor koji ima zasićenja s tvrdnjama iz nekoliko različitih originalnih faktora nazvan je *Nezainteresiranost (za cjeloživotno učenje)*, budući da tvrdnje sadržajno ukazuju na ponašanje nezainteresiranosti za cjeloživotno učenje i razvoj. Faktor koji ima zasićenja s tvrdnjama koje ukazuju na osjećaj nemoći u procesu cjeloživotnog učenja nazvan je zbog njihova sadržaja *Nemoć (u cjeloživotnom učenju)*.

Na kraju, instrument *Skale cjeloživotnog učenja* imao je sljedeću faktorsku strukturu i zasićenja s odgovarajućim tvrdnjama što je vidljivo u Tablici 1. Međukorelacije faktora su značajne (Tablica 1). Pouzdanosti faktora su uglavnom zadovoljavajuće (Tablica 1).

REZULTATI

Deskriptivna analiza je pokazala da 169 (80.5%) učitelja posjeduje, odnosno 41 (19.5%) ih ne posjeduje profil na nekoj od društvenih mreža. S druge strane, u pogledu količine tjednog vremena provedenog na društvenim mrežama, 19% ih uopće ne provodi vrijeme na društvenim mrežama, 52.9% ih provodi po jedan sat tjedno, 21.4% po dva sata, 4.3% po tri sata, 1% posto po četiri, odnosno 5 sati tjedno te 0.5% po osam sati tjedno.

U svrhu provjere predikcijske vrijednosti sociodemografskih obilježja, ciljnih orijentacija u poslu i stavova o društvenim mrežama u preferenciji prema cjeloživotnom učenju provedena je hijerarhijska regresijska analiza. U svrhu provjere njene primjerenosti izvedbe prvo su provjerene korelacije između svih čimbenika (prediktora i kriterija) te se pokazalo da čimbenici, u određenoj mjeri, među sobom koreliraju (Tablica 1). Sumirajući gledano, pokazale su se pozitivne korelacije stavova o korisni društvenih mreža s ciljnom orijentacijom dokazivanja, postavljanjem ciljeva učenja

Hijerarhijska regresijska analiza se sastojala od tri koraka. U prvi korak su stavljena sociodemografska obilježja, zatim su u drugi stavljene ciljne orijentacije u poslu te na kraju u treći stavovi o društvenim mrežama. Teorijska osnova za ovakav poredak jeste da su sociodemografska obilježja uvijek temeljna i uglavnom nevarirajuća. Druge dolaze ciljne orijentacije, a nakon njih stavovi o društvenim mrežama, jer je pretpostavka da osobe koje su sklonije određenim ciljnim orijentacijama u poslu tek će na temelju njih koristiti društvene mreže u svrhu cjeloživotnog učenja. Odnosno, stavovi o društvenim mrežama nisu značajni za same ciljne orijentacije.

U pogledu predikcije primjene naučenih znanja i vještina u cjeloživotnom učenju (Tablica 2) pokazalo se da sociodemografska obilježja nisu značajni prediktori ($F(8, 201) = 1.513$; $p = .154$) i objašnjavaju samo 5.7% varijance primjene naučenih znanja i vještina u cjeloživotnom učenju, s tim da su učitelji koji rade u predmetnoj nastavi oni s više godina radnog staža skloniji primjeni naučenih znanja i vještina u cjeloživotnom učenju. Nadalje, u drugom koraku su dodane ciljne orijentacije u poslu koje su zajedno sa sociodemografskim obilježjima značajne za primjenu naučenih znanja i vještina u cjeloživotnom učenju ($F(11, 198) = 6.769$; $p < .001$) i objašnjavaju zajedno 27.3% varijance. Same ciljne orijentacije u poslu značajno povećavaju postotak varijance za dodatnih 21.6% (F promjene $(3, 198) = 19.659$; $p > .001$), dok učitelji koji rade u predmetnoj nastavi, oni s više godina staža te oni koji su skloniji ciljnoj orijentaciji učenja i ciljnoj orijentaciji dokazivanja su skloniji i primjeni naučenih znanja i vještina u cjeloživotnom učenju. Na kraju, u trećem koraku su dodani i stavovi o društvenim mrežama te su zajedno s prethodne dvije serije čimbenika značajni kao cjelokupni model ($F(15, 194) = 5.719$; $p < .001$) koji zajedno objašnjavaju 30.7% varijance primjene naučenih znanja i vještina u cjeloživotnom učenju. Sami stavovi statistički značajno ne podižu varijancu objašnjenja primjene naučenih znanja i vještina u cjeloživotnom učenju (F promjene $(4, 194) = 2.333$; $p = .057$) tj. podižu je tek za 3.3%. U završnom koraku pokazalo se da oni učitelji koji rade u predmetnoj nastavi, oni s više godina radnog staža te oni koji su skloniji ciljnoj orijentaciji učenja, ciljnoj orijentaciji dokazivanja i oni koji imaju veću razinu kontrole u korištenju društvenih mreža skloniji su i primjeni naučenih znanja i vještina u cjeloživotnom učenju.

U pogledu predikcije postavljanja ciljeva učenja (Tablica 2) pokazalo se da sociodemografska obilježja jesu značajni faktori ($F(8, 201) = 2.007$; $R^2 = .074$; $p = .047$), tj. objašnjavaju 7.4% varijance postavljanja ciljeva u cjeloživotnom učenju, s tim da su osobe s dužim radnim stažem i višom razinom socioekonomskog statusa sklonije primjeni naučenih znanja i vještina. Nadalje, ciljne orijentacije u poslu su značajne zajedno sa sociodemografskim obilježjima ($F(11, 198) = 5.544$; $p < .001$) objašnjavaju ukupno 23.6% varijance. Odnosno, ciljne orijentacije značajno povećavaju postotak varijance za dodatnih 16.2% u cjeloživotnom učenju (F promjene $(3, 197) = 13.93$; $p < .001$). Ovdje se pokazalo da učitelji s dužim radnim stažem, oni s višom razinom socioekonomskog statusa te oni koji su skloniji ciljnoj orijentaciji učenja i ciljnoj orijentaciji dokazivanja, skloniji su i postavljanja ciljeva u cjeloživotnom učenju. Na kraju u završnom koraku, kada se na prethodne dvije serije čimbenika dodaju i stavovi o društvenim mrežama, pokazalo se

da je završni model značaja ($F(15, 194) = 4.350$; $p < .001$) koji ukupno objašnjava 25.2% varijance postavljanja ciljeva u cjeloživotnom učenju, s time da stavovi o društvenim mrežama značajno ne povećavaju varijancu prethodnog koraka (F promjene (4, 194) = 1.050; $p = .383$), tj. objašnjava samo 1.6% varijance. U završnom koraku, ponovno se pokazalo da učitelji s dužim radnim stažem, oni s višim socioekonomskim statusom te oni koji skloniji ciljnoj radnoj orijentaciji učenja i ciljnoj orijentaciji dokazivanja skloniji su i postavljanja ciljeva u cjeloživotnom učenju.

U pogledu nezainteresiranosti za cjeloživotno učenje (Tablica 2) pokazalo se da sociodemografska obilježja nisu značajna ($F(8, 201) = 1.527$; $p = .150$) i objašnjavaju svega 5.7% varijance. Kada se na njih dodaju ciljne orijentacije u poslu, one zajedno, značajne su za nezainteresiranost za cjeloživotno učenje ($F(11, 198) = 4.640$; $p < .01$) i objašnjavaju zajedno 20.5% nezainteresiranosti, s tim da same ciljne orijentacije statistički značajno povećavaju postotak varijance za dodatnih 14.8% (F promjene (3, 198) = 12.255; $p < .01$). U ovom se koraku pokazalo da su muški učitelji te oni učitelji koji su manje skloni ciljnoj orijentaciji učenja, ali su više skloni ciljnoj orijentaciji izbjegavanja, su ujedno skloniji nezainteresiranosti za cjeloživotno učenje. Na kraju, u trećem koraku su dodani stavovi o društvenim mrežama te zajedno s prethodne dvije serije čimbenika ukupno su statistički značajni ($F(15, 194) = 3.733$; $p < .001$) i zajedno objašnjavaju 22.4% ukupne varijance nezainteresiranosti za cjeloživotno učenje. Pokazalo se da sami stavovi o društvenim mrežama statistički značajno ne dižu varijancu (F promjene (4, 194) = 1.191; $p = .316$) te objašnjavaju svega 1.9% varijance. U završnom koraku, kao zasebni faktori pokazalo se da oni učitelji koji su manje skloni ciljnoj orijentaciji učenja, ali su više skloni ciljnoj orijentaciji izbjegavanja ujedno su skloniji i nezainteresiranosti za cjeloživotno učenje.

U pogledu nemoći u cjeloživotnom učenju (Tablica 2) pokazalo se da sociodemografska obilježja nisu značajni prediktori nemoći ($F(8, 201) = 1.295$; $p = .248$) i objašnjavaju svega 4.9% varijance kriterijskog čimbenika, s tim da je su učitelji s nižim socioekonomskim statusom skloniji osjećaju nemoći u cjeloživotnom učenju. Nadalje, kad se na sociodemografska obilježja dodaju ciljne orijentacije u poslu dobiva se model koji je značajan za nemoć u cjeloživotnom učenju ($F(11, 198) = 3.687$; $p < .001$) i zajedno objašnjavaju 17.0% ukupne varijance. Same ciljne orijentacije statistički značajno podižu varijance za 12.1% (F promjene (3, 198) = 9.620; $p < .001$) dok se u pogledu značajnih posebnih faktori pokazalo da učitelji koji procjenjuju svoj niži socioekonomski status, te oni koji su skloniji ciljnoj orijentaciji izbjegavanja skloniji su doživljaju nemoći u cjeloživotnom učenju. Na kraju, kad se na prve dvije serije čimbenika dodaju i stavovi o društvenim mrežama dobiva se statistički značajan model ($F(15, 194) = 3.007$; $p < .001$) koji zajedno objašnjava 18.9% varijance osjećaja nemoći u cjeloživotnom učenju. Sami stavovi o društvenim mrežama statistički značajno ne povećavaju varijancu nemoći u cjeloživotnom učenju (F promjene (4, 194) = 1.113; $p = .352$) jer objašnjavaju svega 1.9% varijance. U takvom modelu, kao zasebni faktori pokazalo se da su učitelji koji svoj socioekonomski status procjenjuju nižim, te oni koji su skloniji ciljnoj orijentaciji izbjegavanja skloniji su i doživljaju nemoći u cjeloživotnom učenju.

Tablica 2.
Prediktori cjeloživotnog učenja

Prediktori	Kriterijske dimenzije cjeloživotnog učenja							
	Primjena naučenih znanja i vještina		Postavljanje ciljeva		Nezainteresiranost		Nemoć	
	ΔR^2	β	ΔR^2	β	ΔR^2	β	ΔR^2	β
Korak 1 – sociodemograf.	.057		.074*		.057		.049	
Spol		.065		.098		-.152		-.017
Stož		.156*		.152*		.112		-.026
SES		.015		.140*		-.084		-.207*
Obrazovanje		-.024		-.017		.062		.026
Mjesto rada		.237**		.103		-.085		-.052
Prebivalište		-.022		.079		-.112		-.046
Korištenje društ. mreža		.009		-.066		-.044		-.044
Učestalost korištenja društ. mreža		.094		.061		.087		.003
Korak 2 – ciljne orijentacije	.216**		.161**		.148**		.120**	
Spol		.033		.075		-.149*		-.028
Stož		.220**		.207**		.079		-.042
SES		.003		.129*		-.036		-.162*
Obrazovanje		.005		.009		.059		.029
Mjesto rada		.187*		.066		-.052		-.040
Prebivalište		.005		.108		-.096		-.030
Korištenje društ. mreža		-.013		-.088		-.091		-.094
Učestalost korištenja društ. mreža		.003		-.022		.081		-.022
Ciljna orijentacija učenja		.382**		.295**		-.191**		-.050
Ciljna orijentacija dokazivanja		.208**		.225**		.060		.064
Ciljna orijentacija izbjegavanja		-.013		-.015		.315**		.323**
Korak 3 – stavovi o društ. mrežama	.033		.016		.019		.190	
Spol		.067		.096		-.141		-.018
Stož		.245**		.211**		.048		-.071
SES		.000		.128*		-.029		-.137*
Obrazovanje		-.002		.004		.069		.042
Mjesto rada		.186*		.066		-.058		-.043
Prebivalište		-.007		.100		-.085		-.014
Korištenje društ. mreža		.088		-.040		-.073		-.129
Učestalost korištenja društ. mreža		-.037		-.025		.054		-.055
Ciljna orijentacija učenja		.335**		.281**		-.184*		-.038
Ciljna orijentacija dokazivanja		.213**		.219**		.047		.070
Ciljna orijentacija izbjegavanja		-.013		-.034		.282**		.301**
Korist		-.022		.019		.052		-.090
Afektivna procjena		-.062		.047		.128		.088
Kontrola		.235*		.113		.025		-.005
Namjera korištenja		.052		-.059		.002		.143
Total R^2	.307		.252		.224		.189	
N	210		210		201		210	

* $p < .05$; ** $p < .01$

Korištenjem Mann Whitney testa (Tablica 3) dobiveni su rezultati koji pokazuju da ne postoji statistički značajna razlika u stavovima o koristi društvenih mreža između učitelja razredne i učitelja predmetne nastave. Drugim riječima, učitelji razredne nastave i učitelji

predmetne nastave imaju blago negativne stavove o korištenju društvenih mreža. Rezultati pokazuju da ne postoji statistički značajna razlika u stavovima o afektivnoj procjeni društvenih mreža između učitelja razredne i učitelja predmetne nastave, tj. učitelji razredne i predmetne nastave imaju pozitivne stavove o afektivnoj procjeni društvenih mreža. Rezultati pokazuju da postoji statistički značajna razlika u stavovima o kontroli društvenih mreža između učitelja razredne nastave i učitelja predmetne nastave ($r = .17$). Odnosno, učitelji razredne nastave imaju blago negativne stavove o kontroli društvenih mreža, za razliku od učitelja predmetne nastave koji imaju pozitivnije stavove o kontroli društvenih mreža. Također, pokazalo se da ne postoji statistički značajna razlika u stavovima o namjeri korištenja društvenih mreža između učitelja razredne i predmetne nastave, tj. učitelji razredne nastave, kao i učitelji predmetne nastave pokazuju negativne stavove o namjeri korištenja društvenih mreža.

Tablica 3.
Razlike u stavovima o društvenim mrežama između učitelja razredne i predmetne nastave

Faktori	Razredna/predmetna nastava	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>Mdn</i>	<i>Z</i>	<i>U</i>	<i>p</i>
Korist društvenih mreža	razredna nastava	126	2.437	.808	2.600	-.248	5185.5	.804
	predmetna nastava	84	2.424	.873	2.500			
Afektivna procjena društvenih mreža	razredna nastava	126	1.537	.641	1.200	-.595	5041.0	.552
	predmetna nastava	84	1.440	.469	1.200			
Kontrola društvenih mreža	razredna nastava	126	2.430	.621	2.400	-2.413	4258.5	.016
	predmetna nastava	84	2.602	.621	2.800			
Namjera korištenja društvenih mreža	razredna nastava	126	2.265	.550	2.167	-.247	5188.5	.805
	predmetna nastava	84	2.222	.570	2.000			

Mann Whitney testom (Tablica 4) dobiveni su rezultati koji pokazuju da postoji statistički značajna razlika u stavovima o koristi društvenih mreža s obzirom na njihovo korištenje ($r = .46$). Odnosno, učitelji koji koriste društvene mreže imaju pozitivne stavove o koristi društvenih mreža, za razliku od učitelja koji ne koriste društvene mreže i imaju negativne stavove o njihovoj koristi. Rezultati pokazuju da ne postoji statistički značajna razlika u stavovima o afektivnoj procjeni društvenih mreža s obzirom na to koriste li ih učitelji, tj. bez obzira koriste li ili ne društvene mreže učitelji imaju pozitivne stavove o njihovoj afektivnoj procjeni. Pokazalo se da postoji statistički značajna razlika u stavovima o kontroli društvenih mreža s obzirom na to koriste li učitelji ili ne koriste društvene mreže ($r = .39$). Točnije, učitelji koji koriste društvene mreže imaju pozitivne stavove, a učitelji koji ne koriste društvene mreže, za razliku od njih imaju negativne stavove o kontroli društvenih mreža. Isto tako, rezultatima se pokazalo da postoji statistički značajna razlika u stavovima o namjeri korištenja društvenih mreža s obzirom na njihovo korištenje ($r = .25$), tj. učitelji koji koriste društvene mreže imaju negativne stavove o namjeri korištenja društvenih mreža, dok učitelji koji ne koriste društvene mreže imaju negativnije stavove o namjeri korištenja društvenih mreža.

Tablica 4.

Razlike u stavovima o društvenim mrežama obzirom na korištenje društvenih mreža

Faktori	Korištenje društ. mreža	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>Mdn</i>	<i>Z</i>	<i>U</i>	<i>p</i>
Korist društvenih mreža	da	169	2.636	.705	2.600	-6.690	1138.5	.000
	ne	41	1.590	.796	1.000			
Afektivna procjena društvenih mreža	da	169	1.446	.463	1.200	-1.183	3402.0	.855
	ne	41	1.712	.888	1.200			
Kontrola društvenih mreža	da	169	2.658	.438	2.600	-5.65	1506.5	.000
	ne	41	1.844	.832	2.000			
Namjera korištenja društvenih mreža	da	169	2.302	.595	2.333	-3.619	2239.0	.000
	ne	41	2.024	.273	2.000			

Prema dobivenim rezultatima, Mann Whitney testom (Tablica 5) pokazalo se da ne postoji statistički značajna razlika u sklonosti prema ciljnoj orijentaciji učenja u poslu između učitelja razredne i učitelja predmetne nastave. Odnosno učitelji razredne i učitelji predmetne nastave imaju sklonosti prema ciljnoj orijentaciji učenja. Također, dobiveni rezultati pokazuju da ne postoji statistički značajna razlika u sklonosti prema ciljnoj orijentaciji dokazivanja između učitelja razredne i učitelja predmetne nastave. Drugim riječima učitelji razredne nastave, kao i učitelji predmetne nastave nemaju sklonosti prema ciljnoj orijentaciji dokazivanja. Isto tako, pokazalo se da ne postoji statistički značajna razlika u sklonosti prema ciljnoj orijentaciji izbjegavanja između učitelja razredne i predmetne nastave. Točnije, učitelji razredne nastave, kao i učitelji predmetne nastave nemaju sklonosti prema ciljnoj orijentaciji izbjegavanja neuspjeha u poslu.

Tablica 5.

Razlike u ciljnim orijentacijama u poslu između učitelja razredne i predmetne nastave

Faktori	Razredna/predmetna nastava	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>Mdn</i>	<i>Z</i>	<i>U</i>	<i>p</i>
Ciljna orijentacija učenja	razredna nastava	126	2.995	.586	3.000	-1.683	4570.0	.092
	predmetna nastava	84	3.139	.605	3.083			
Ciljna orijentacija dokazivanja	razredna nastava	126	2.349	.622	2.400	-.859	4924.0	.390
	predmetna nastava	84	2.319	.659	2.200			
Ciljna orijentacija izbjegavanja	razredna nastava	126	1.994	.623	2.000	-.657	5010.0	.511
	predmetna nastava	84	1.929	.615	2.000			

Korištenjem Mann Whitney testa (Tablica 6) pokazalo se da ne postoji statistički značajna razlika u sklonosti prema ciljnoj orijentaciji učenja s obzirom na to koriste li učitelji ili ne koriste društvene mreže, što znači da učitelji koji koriste i učitelji koji ne koriste društvene mreže imaju sklonosti prema ciljnoj orijentaciji učenja. Pokazalo se da ne postoji statistički značajna razlika u sklonosti prema ciljnoj orijentaciji dokazivanja u poslu s obzirom na to koriste li učitelji ili ne koriste društvene mreže. Točnije, učitelji koji koriste društvene mreže i učitelji koji ne koriste društvene mreže nemaju sklonosti prema

ciljnoj orijentaciji dokazivanja u poslu. Također se pokazalo da ne postoji statistički značajna razlika u sklonosti prema ciljnoj orijentaciji izbjegavanja s obzirom na korištenje društvenih mreža, U tom pogledu, učitelji koji koriste društvene mreže, kao i učitelji koji ne koriste društvene mreže nemaju sklonosti prema ciljnoj orijentaciji izbjegavanja.

Tablica 6.

Razlike u ciljnim orijentacijama u poslu obzirom na to korištenje društvenih mreža

Faktori	korištenje društ. mreža	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>Mdn</i>	<i>Z</i>	<i>U</i>	<i>p</i>
Ciljna orijentacija učenja	da	169	3.088	.521	3.000	-.766	3198.5	.443
	ne	41	2.907	.832	3.000			
Ciljna orijentacija dokazivanja	da	169	2.346	.600	2.400	-.240	3381.5	.811
	ne	41	2.303	.774	2.200			
Ciljna orijentacija izbjegavanja	da	169	1.930	.601	1.800	-1.1895	2806.5	.058
	ne	41	2.122	.674	2.200			

Mann Whitney testom (Tablica 7) dobiveni su rezultati koji pokazuju da postoji statistički značajna razlika u primjeni naučenih znanja i vještina između učitelja razredne i učitelja predmetne nastave ($r = .15$), što znači da učitelji predmetne nastave procjenjuju nešto višu razinu sposobnosti primjene naučenih znanja i vještina nego učitelji predmetne nastave. Pokazalo se da ne postoji statistički značajna razlika u postavljanju ciljeva učenja između učitelja razredne i učitelja predmetne nastave. Odnosno, učitelji razredne nastave, kao i učitelji predmetne nastave imaju preferencije prema postavljanju ciljeva učenja. Rezultatima se pokazalo da ne postoji statistički značajna razlika u nezainteresiranosti prema cjeloživotnom učenju između učitelja razredne nastave i učitelja predmetne nastave. Drugim riječima, učitelji razredne i učitelji predmetne nastave nemaju preferencije u nezainteresiranosti prema cjeloživotnom učenju. Isto tako, pokazalo se da ne postoji statistički značajna razlika u nemoći u cjeloživotnom učenju između učitelja razredne i predmetne nastave. Tako učitelji razredne nastave, ali i učitelji predmetne nastave nemaju preferencije prema osjećaju nemoći u cjeloživotnom učenju.

Tablica 7.

Razlike u preferencijama prema cjeloživotnom učenju između učitelja razredne i predmetne nastave

Faktori	Razredna/predmetna nastava	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>Mdn</i>	<i>Z</i>	<i>U</i>	<i>p</i>
Primjena naučenih znanja i vještina	razredna nastava	126	3.154	.56	3.20	-2.13	4382.50	.033
	predmetna nastava	84	3.314	.350	3.40			
Postavljanje ciljeva učenja	razredna nastava	126	3.183	.593	3.250	-	4544.0	.079
	predmetna nastava	84	3.336	.391	3.500			
Nezainteresiranost	razredna nastava	126	1.664	.536	1.667	-.352	5143.0	.725
	predmetna nastava	84	1.639	.526	1.667			
Nemoć	razredna nastava	126	2.291	.601	2.333	-.429	5110.0	.668
	predmetna nastava	84	2.270	.556	2.333			

Dobiveni rezultati, korištenjem Mann Whitney testa (Tablica 8) pokazuju da ne postoji statistički značajna razlika u primjeni naučenih znanja i vještina s obzirom na korištenje društvenih mreža. Što znači da učitelji koji koriste društvene mreže, ali i oni učitelji koji ne koriste društvene mreže imaju preferencije prema primjeni naučenih znanja i vještina..

Tablica 8.
Razlike u preferencijama prema cjeloživotnom učenju s obzirom na korištenje društvenih mreža

Faktori	Korištenje društ.mreža	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>Mdn</i>	<i>Z</i>	<i>U</i>	<i>p</i>
Primjena naučenih znanja i vještina	da	169	3.222	.421	3.20	-1.21	3048.0	.228
	ne	41	3.164	.467	3.20			
Postavljanje ciljeva učenja	da	169	3.252	.468	2.250	-.742	3209.0	.458
	ne	41	3.213	.730	3.250			
Nezainteresiranost	da	169	1.657	.506	1.667	-.728	3216.0	.467
	ne	41	1.642	.630	1.333			
Nemoć	da	169	2.292	.555	2.333	-.353	3343.5	.724
	ne	41	2.244	.687	2.333			

Pokazalo se da ne postoji statistički značajna razlika u postavljanju ciljeva učenja s obzirom na to koriste li učitelji društvene mreže ili ne koriste (Tablica 8). Drugim riječima, učitelji koji koriste društvene mreže i učitelji koji ne koriste društvene mreže imaju preferencije prema postavljanju ciljeva učenja. Također se pokazalo da ne postoji statistički značajna razlika u nezainteresiranosti prema učenju s obzirom na korištenje društvenih mreža. Tako učitelji koji koriste, kao i učitelji koji ne koriste društvene mreže nemaju preferencije u nezainteresiranosti prema cjeloživotnom učenju. Rezultati pokazuju da ne postoji statistički značajna razlika u nemoći u cjeloživotnom učenju s obzirom na to koriste li učitelji društvene mreže. Drugim riječima, učitelji koji koriste društvene mreže, ali i učitelji koji ne koriste društvene mreže nemaju preferencije prema nemoći u cjeloživotnom učenju.

RASPRAVA

Preko 80% učitelja posjeduje profil na nekoj od društvenih mreža što je u skladu s rezultatima Topolovčana, Matijevića i Dumančića (2016). Zanimljiv je rezultat da učitelji veoma malo sati tjedno koriste društvene mreže, u prosjeku nešto više od jednog sata. Ovo je u određenoj mjeri u suprotnosti s rezultatima Huanga i Capssa (2013) gdje se pokazalo da studenti koriste po 18 sati tjedno. Ovo je moguće objasniti time što učitelji nisu net-generacija (vidjeti prosjek godina staža). Uspoređujući ove rezultate te rezultate nekih prijašnjih studija (Kušić, 2010; Topolovčana, Matijevića i Dumančića, 2016) moguće je ukazati da učitelji i dalje u manjoj mjeri posjeduju profile na društvenim mrežama nego njihovi učenici. Ali, valja naglasiti da postoji trend porasta njihova posjedovanja kod učitelja (usporediti: Topolovčan, Matijević i Dumančić, 2016).

Pokazalo se da učitelji općenito imaju negativnije procjene gotovo svih dimenzija društvenih mreža što je moguće objasniti s obzirom da većina učitelja nisu pripadnici net-generacije (što je vidljivo iz prosjeka godina radnog staža). Ovakav je rezultat u određenoj mjeri u suprotnosti s rezultatima Zakaire i sur. (2009). Prilog negativnim stavovima ide to što iako većina učitelja i posjeduje profile na društvenim mrežama, veoma malo ih sati tjedno i koriste. Stoga je moguće da negativne procjene (stavovi) društvenih mreža proizlaze i iz rijetkog njihovog (ne)korištenja. Ovakav se trend dalje implicira i na to rade li učitelji u razrednoj ili predmetnoj nastavi. Naime, obje podskupine učitelja jednako nešto negativnije procjenjuju korist i namjeru korištenja društvenih mreža, iako predmetni učitelji pozitivnije procjenjuju njihovu kontrolu korištenja (a obje podskupine učitelja pozitivno procjenjuju afektivnu procjenu). Ovo je moguće objasniti time da učitelji koji su završili neke tehničke ili druge studije (a to su učitelji koji ponegdje rade u predmetnoj nastavi), gdje je intenzivnija upotreba digitalnih tehnologija, pa stoga procjenjuju njihovu bolju kontrolu. Ali, postoje razlike s obzirom na posjedovanje profila na nekoj od društvenih mreža. Naime, vidljivo je da oni učitelji koji posjeduju profil na društvenim mrežama nešto pozitivnije procjenjuju njihovu korist, svoju kontrolu te namjeru njihova korištenja (iako su i dalje obje podskupine negativne), dok nema razlike u pogledu afektivne procjene. Ovo ukazuje da je posjedovanje profila na društvenim mrežama bitno za pozitivne stavove prema njima.

Učitelji općenito procjenjuju da su skloniji ciljnoj orijentaciji učenja u poslu, ali nisu skloni ciljnoj orijentaciji dokazivanja i izbjegavanja neuspjeha. Ove se procjene dalje potvrđuju i s obzirom na mjesto rada i posjedovanje profila na društvenim mrežama. Odnosno, vidljivo je da bez obzira na to rade li učitelji u razrednoj ili predmetnoj nastavi te posjeduju li profil na društvenim mrežama oni podjednako procjenjuju svaku od tri dimenzije ciljnih orijentacija u poslu. Drugim riječima, bez obzira na radno mjesto i posjedovanje profila, učitelji su skloniji ciljnoj orijentaciji učenja u poslu, nego dokazivanju ili izbjegavanju neuspjeha. Ovo je moguće tumačiti da radno mjesto u nastavi te posjedovanje profila nisu determinante sklonosti određenoj ciljnoj orijentaciji u poslu.

Vidljivo je da općenito učitelji preferiraju cjeloživotno učenje što je vidljivo iz deskriptivnih podataka gdje se pokazalo da pozitivno procjenjuju svoju primjenu naučenih znanja i vještina te postavljanje ciljeva u cjeloživotnom učenju, ali iskazuju da nisu nezainteresirani i da ne osjećaju nemoć u procesu cjeloživotnog učenja. Ovakvi su rezultati suprotni rezultatima Unzuboylu i Hursen (2012) gdje učitelji nisu zainteresirani za cjeloživotno učenje, ali su u određenoj mjeri sukladni rezultatima Rajičeve i Lapata (2010) gdje su budući učitelji zainteresirani za cjeloživotno učenje, s time da bi bilo poželjno obratiti pažnju na geografsko-regionalne razlike u preferencijama prema cjeloživotnom učenju na koju ukazuje Simel (2012). Nadalje, ovi se rezultati, da su učitelji ovog istraživanja zainteresirani za cjeloživotno učenje, dalje repliciraju i s obzirom na radno mjesto i posjedovanje profila na društvenim mrežama. Naime bez obzira rade li u razrednoj ili predmetnoj nastavi oni jednako procjenjuju postavljanje ciljeva, nemoć i nezainteresiranost u cjeloživotnom učenju, iako u dimenziji primjene naučenih znanja i vještina učitelji predmetne nastave tu dimenziju procjenjuju nešto pozitivnije. Isto se potvrđuje i po

pitanju posjedovanja profila gdje ni u jednoj dimenziji nema razlike obzirom posjeduju li učitelji ili ne profil na nekoj od društvenih mreža. Ovo je moguće tumačiti da radno mjesto u nastavi i posjedovanje profila na društvenim mrežama nisu determinante hoće li učitelji biti ili neće biti privrženi cjeloživotnom učenju i razvoju.

Generalno se pokazalo da su za sklonost prema cjeloživotnom učenju najznačajnije ciljne orijentacije u poslu učitelja (u školi) koje obzirom na vrstu pojedine dimenzije objašnjavaju od 12% do 22% cjeloživotnog učenja. S druge strane, sociodemografska obilježja (osim u dimenziji postavljanja ciljeva) te stavovi o društvenim mrežama nisu značajni. Ovo je moguće objasniti da time što se generalno smanjuje značaj sociodemografskih značajki upravo zbog mogućnosti koje nude digitalni mediji, ali opet nisu toliko postali značajni kod učitelja da bi imali značajnu ulogu za njihovo cjeloživotno učenje. U tom pogledu ovo je moguće tumačiti da u digitalnom dobu za cjeloživotno učenje nisu bitne društvene mreže (digitalni mediji), već ciljna orijentacija na poslu. Odnosno, kompetencijske potrebe na radnom mjestu, tj. motivacija u poslu (intrinzična motivacija, dokazivanje i ambicioznost) bitno determiniraju pojedinčevu potrebu za cjeloživotnim učenjem. Ovime se potvrđuju prethodne spoznaje da za učenje i nastavu digitalni mediji nisu ti koji su najznačajniji, već razna individualna obilježja učenika što samo potvrđuje rezultate prijašnjih istraživanja (npr. Topolovčan, Matijević i Dumančić, 2016). Ako analiziramo svaku pojedinu dimenziju tada dolazimo do suptilnijih obilježja predikcije pojedinih dimenzija preferencija cjeloživotnog učenja. U to što je su ciljne orijentacije najznačajnije općenito, u zadnjem koraku prve dimenzije je vidljivo da učitelji koji imaju više godina radnog staža, koji rade u predmetnoj nastavi, oni koji su u svom radu orijentirani na učenje i dokazivanje te koji procjenjuju višu razinu kontrole na društveni mrežama su ujedno skloniji i intenzivnijoj primjeni naučenih znanja i vještina u cjeloživotnom učenju. Slično je i u dimenziji postavljanja ciljeva u cjeloživotnom učenju. Naime, osim što su i u ovoj dimenziji općenito najznačajnije ciljne orijentacije u poslu, u zadnjem koraku analize se pokazalo da su učitelji s više godina radnog staža, učitelji s višim socioekonomskim statusom, te oni koji su u svom poslu orijentirani na učenje i dokazivanje su ujedno skloniji i postavljanju ciljeva za cjeloživotno učenje. Ovi rezultati su određenoj mjeri sukladni i s drugim istraživanjima (Gonzales, 2013; Koludrović i Ercegović Reić, 2014; Pilatuš, Jurčec i Rijavec, 2012; Rupčić i Kolić-Vehovec, 2004) gdje se također pokazalo na povezanost ciljne orijentacije na učenje te ili ishoda ili strategija učenja (iako na uzorcima učenika). Nadalje, ovo je moguće tumačiti tako da uglavnom više radnog iskustva zajedno s ciljnom orijentacijom na učenje u poslu kao intrinzičnom motivacijom te ciljna orijentacija dokazivanja kao oblik određene profesionalne ambicioznosti su vjerojatno pokretači preferencije prema cjeloživotnom učenju. Ovo potvrđuju i druge dvije dimenzije cjeloživotnog učenja. Odnosno, uz generalnu najznačajniju ulogu ciljnih orijentacija, u zadnjem koraku regresijske analize je vidljivo da učitelji koji nisu skloni ciljnoj orijentaciji učenja, ali su skloniji orijentaciji izbjegavanja neuspjeha u poslu su ujedno i nezainteresirani za cjeloživotno učenje. Slično je i u pogledu osjećaja nemoći u cjeloživotnom učenju. Tako se u zadnjem koraku pokazalo da su učitelji s nižim socioekonomskim statusom te oni koji su skloniji orijentaciji izbjegavanja neuspjeha

na poslu ujedno skloniji i osjećaju nemoći u pogledu cjeloživotnog učenja. Možemo to interpretirati da će učitelji s nižim socioekonomskim statusom te oni koji nisu usmjereni na učenje i razvoj na poslu, tj. koji su usmjereni na izbjegavanje neuspjeha u manjoj mjeri preferirati cjeloživotno učiti.

ZAKLJUČAK

Na temelju ovog istraživanja proizlazi nekoliko zaključaka. Naime, učitelji osnovne škole u velikoj mjeri posjeduju profile na društvenim mrežama te se u zadnjih nekoliko godina pojavio trend porasta njihova posjedovanja upravo kod ove populacije. Bez obzira na njihovo veliko posjedovanje, učitelji ih uglavnom veoma malo koriste, tek nešto više od jednog sata tjedno te nemaju pozitivne stavove o njima čemu je vjerojatno razlog što većina učitelja nije net-generacija.

Učitelji pokazuju sklonost prema cjeloživotnom učenju što je vidljivo na način da pozitivno procjenjuju primjenu naučenih znanja i vještina te postavljanju ciljeva, odnosno ne pokazuju nezainteresiranost i nemoć u cjeloživotnom učenju. Isto tako, učitelji pokazuju sklonost ciljnoj orijentaciji učenja u poslu, ali nisu skloni dokazivanju ili izbjegavanju neuspjeha. Vjerojatno iz generacijskih razlika, uglavnom nemaju pozitivne stavove prema društvenim mrežama. Nadalje, može se smatrati da pitanje rade li učitelji u razrednoj ili predmetnoj nastavi te posjeduju li ili ne profile na društvenim mrežama nisu determinante sklonosti ili ne sklonosti prema dimenzijama cjeloživotnog učenja ili prema određenoj ciljnoj orijentaciji u poslu. Također, može se smatrati da pitanje radnog mjesta u nastavi nije značajno za promjene u stavovima prema društvenim mrežama. S druge strane, opravdano je tvrditi da je frekventnije posjedovanje profila na društvenim mrežama značajno i za pozitivnije stavove prema njima.

Generalno, najznačajniji prediktor svih ispitivanih dimenzija cjeloživotnog učenja su vrste ciljnih orijentacija u poslu. S druge strane, sociodemografska obilježja učitelja te stavovi prema društvenim mrežama općenito nisu značajni za preferiranje cjeloživotnog učenja. **Stoga je opravdano tvrditi da sklonost cjeloživotnom učenju u digitalnom dobu nije određeno upotrebom digitalnih medija (društvenih mreža), već kompetencijskim potrebama i motivacijom pojedinaca u poslu, prvenstveno manifestirano intrinzičnom motivacijom u poslu te profesionalnom ambicioznošću.** U vidu svake pojedine dimenzije preferencija prema cjeloživotnom učenju pokazalo se da su učitelji s većim brojem godina radnog staža, oni koji rade u predmetnoj nastavi te oni s ciljnom orijentacijom učenja i dokazivanja u poslu skloniji primjeni naučenih znanja i vještina u cjeloživotnom učenju. Nadalje, učitelji s većim brojem godina radnog staža, oni s višom razinom socioekonomskog statusa, oni koji rade u predmetnoj nastavi te oni s ciljnom orijentacijom učenja i dokazivanja u poslu skloniji su postavljanju ciljeva u cjeloživotnom učenju. S druge strane, učitelji koji nisu skloni ciljnoj orijentaciji učenja, ali su skloniji ciljnoj orijentaciji izbjegavanja neuspjeha u poslu su nezainteresiraniji za cjeloživotno učenje. Dok učitelji s nižim socioekonomskim statusom te oni koji su skloniji ciljnoj orijentaciji izbjegavanja neuspjeha u poslu su ujedno skloniji osjećaju nemoći u kontekstu cjeloživotnog učenja.

Na temelju ovih zaključaka, glavna preporuka za praksu je da se na učiteljskim i nastavničkim te kontinuiranim stručnim usavršavanjem učitelje potiče razvijanje intrinzične motivacije, tj. ciljne orijentacije usmjerenosti na učenje i razvoj, jer je ona upravo bitan prediktor sklonosti cjeloživotnog učenja.

Važno je naglasiti, kao nedostatke i ograničenja istraživanja, da se originalna struktura Skale cjeloživotnog učenja uopće ne replicira na hrvatskom uzorku učitelja. Stoga je korištena struktura dobivena na ovom uzorku. U tom pogledu je nedostatak i ograničenje ove studije što rezultati nisu internacionalno usporedivi. Također je nedostatak što ima malo značajnih korelacija među prediktorskim varijablama, posebice sociodemografskih čimbenika, što može umanjiti značajnost ili postotak objašnjene varijance u regresijskim analizama. S druge strane, nedostatak je što su istraživanjem obuhvaćeni samo učitelji osnovne škole. Bilo bi optimalno usporediti ove rezultate s rezultatima nastavnika srednjih škola čime bi se dobile korisne znanstvene činjenice. Ovi nedostaci i ograničenja ujedno otvaraju mogućnosti za nove studije ove problematike.

Napomena:

Ovaj rad je dio istraživanja na znanstvenom projektu Nastava i škola za net-generacije: unutarnja reforma nastave u osnovnoj i srednjoj školi, financiranom od Hrvatske zaklade za znanost (2014.-2017.).

LITERATURA

- Bobko, P. & Colella, A. (1994). Employee reactions to performance standards: *A review and research propositions*. *Personnel Psychology*, 47, 1-29.
- Bryce, J. (2004). Different ways that secondary schools orient to lifelong learning. *Educational Studies*, 30(1), 53-63.
- Bulus, M. (2011). Goal orientations, locus of control and academic achievement in prospective teachers: An individual differences perspective. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 11(2), 540-546.
- Carneiro, R. (2011). Discovering the treasure of learning. In J. Yang & R. Valdes-Cotera (Eds.), *Conceptual evolution and policy developments in lifelong learning* (pp. 3-23). Hamburg: UNESCO.
- Diener, C. I. & Dweck, C. S. (1978). An analysis of learned helplessness: Continuous changes in performance, strategy, and achievement cognitions following failure. *Journal of Personality and Social Psychology*, 36, 451-462.
- Dweck, C. C. & Leggett, E. L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95(2), 256-273.
- Fahr, R. (2005). Loafing or learning? The demand for informal education. *European Economic Review*, 49, 75-98.

- Gabo, A. (2008). Obrazovanje učitelja/nastavnika u sklopu upravljanja ljudskim potencijalima u školi. *Odgojne znanosti*, 10(2), 369-381.
- González, M. L. G. (2013). Learning goals and strategies in the self-regulation of learning. *US-China Education Review*, 3(1), 46-50.
- Grbavac, J. i Grbavac, V. (2014). Pojava društvenih mreža kao globalnog komunikacijskog fenomena. *Media, culture and public relations*, 5(2), 206-219.
- Huang, S. & Capps, M. (2013). Impact of social network site on american college students' reading practices. *College Quarterly*, 16(1), 1-14.
- Jarvis, P. (2004). *Adult education and lifelong learning: Theory and practice*. London: Routledge Falmer.
- Jarvis, P. (2007). *Globalisation, lifelong learning and the society: Sociological perspectives*. London: Routledge.
- Jurčec, L. (2014). Radne orijentacije i subjektivna dobrobit učitelja: posredujuća uloga temeljnih psiholoških potreba i smisla života. (*Doktorska disertacija*). Zagreb: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
- Kirby, J. R., Knapper, C., Lamon, P. & Egnatoff, W.J. (2010). Development of a scale to measure lifelong learning. *International Journal of Lifelong Education*, 29(3), 291-302.
- Kirkpatrick, D. (2012). *Facebook efekt*. Zagreb: Lumen.
- Koldurović, M. i Ercegovac, I. R. (2013). Motivacija i školski uspjeh: dobne i spolne razlike u ciljnim orijentacijama. *Napredak*, 154(4), 493-509.
- Kušić, S. (2010). Online društvene mreže i društveno umrežavanje kod učenika osnovne škole: navike Facebook generacije. *Život i škola*, 24, 103 – 125.
- Mansfield, C., Wosnitzer, M. & Beltman, S. (2012). Goals for teaching: Towards a framework for examining motivation of graduating teachers. *Australian Journal of Educational & Developmental Psychology*, 12, 21-34.
- Mojab, S. (2006). War and Diaspora as lifelong learning contexts for immigrant women. In C. Leathwood, & B. Francis, (Eds.), *Gender and Lifelong Learning: Critical Feminist Engagements* (pp. 164-175). London: Routledge.
- Mouzakitis, G. S. & Tuncay, N. (2011). E-learning and lifelong learning. *Turkish Online Journal of Distance Education-TOJDE*, 12(1), 166-173.
- Petričević, D. (1999). Cjeloživotno obrazovanje. U A. Mijatović (Ur.), *Osnove suvremene pedagogije* (str. 425-460). Zagreb: *Hrvatski pedagoško-književni zbor*.

- Pilatuš, I., Jurčec, L. i Rijavec, M. (2013). Ciljne orijentacije u učenju: dobne i spolne razlike i povezanost sa školskim uspjehom. *Napredak*, 154(4), 473-491.
- Rajić, V. i Lapat, G. (2010). Stavovi budućih učitelja primarnog obrazovanja o cjeloživotnom učenju i obrazovanju. *Andragoški glasnik*, 14(1), 57-64.
- Rupčić, I. i Kolić-Vehovec, S. (2004). Ciljna orijentacija, samohendikepiranje i samoeфикаsnost srednjoškolaca. *Psihologijske teme*, 13, 105-117.
- Schraw, G. & Moshman, D. (1995). Metacognitive theories. *Educational Psychology Review*, 7(4), 351-371.
- Simel, S. (2011). Neformalno obrazovanje odraslih kao model obrazovanja. *Andragoški glasnik*, 15(1), 47-59.
- Topolovčan, T., Matijević, M. & Dumančić, M. (2016). Some predictors of constructivist teaching in elementary education. *Croatian Journal of Education*, 18, Sp.Ed.No.1, 193-212.
- Tsai, C.-C., Lin, S. S. J. & Tsai, M.-J. (2001). Developing an internet attitude scale for high school students. *Computers & Education*, 37, 41-51.
- Uzunboylu, H. & Hursen C. (2012). Evaluation of teachers' attitudes and perceptions of competence regarding lifelong learning. *Croatian Journal of Education*, 3, 177-204.
- VandeWalle, D. (1997). Development and validation of a work domain goal orientation instrument. *Educational and Psychological Measurement*, 57(6), 995-1015.
- Zakaira, E., Daud, M. Y. & Meerah, S. M. (2009). Percieved needs of urban and rural mathematics majors teaching science in Malasyian secondary schools. *International Education Studies*, 2(2), 82-89.
- Yaman, M. & Yaman, C. (2014). The use of social network sites by prospective physicaleducation and sports teachers (Gazi University sample). *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 13(1), 1-9.

TEACHER'S LIFELONG LEARNING IN THE DIGITAL AGE: THE ROLE OF A WORK DOMAIN GOAL ORIENTATIONS AND SOCIAL NETWORKS

Marija Mesić and Tomislav Topolovčan

Abstract

The aim of the research was to predict tendencies of elementary school teachers (N = 210) towards lifelong learning based on their socio-demographic factors, work description and attitudes towards social networks. The results showed that although majority of primary schoolteachers have profiles on social networks they tend to use them only occasionally. Furthermore the targeted school teachers have positive views on lifelong learning if it is towards improving and updating skills directly connected to their daily job, but not towards gaining the social media skills. The workplace and social media profile possession do not correlate with professional goals and lifelong learning, but the teachers with social networks profiles have slightly more positive attitudes towards social networks. The most important predictors for all of the aspects of lifelong learning are the working goals. The work experience and work benefits are the most important factors for successful implementation of learned skills and setting goals for lifelong learning, while fear of failure is the most prominent factor for indifference and failing in lifelong learning. In general, tendencies for lifelong learning in digital age are not determent with usage of social networks, but with competence and motivation of an individual to do a job properly. The reasons and implications of the results are discussed in details in the article.

Key words: elementary school, lifelong learning, social networks, teachers, work domain goal orientations