

POVEZANOST ODGOJNO-OBRAZOVNIH FILOZOFIJA I SAMOUČINKOVITOSTI UČITELJA NIŽEGA SEKUNDARNOG OBRAZOVANJA

Petra Bajčić

Osnovna škola Ivana Zajca Rijeka
petra.bajcic@gmail.com

Sažetak

Odgoj i obrazovanje oblikuje društvo, a u njegovu kreiranju važnu ulogu imaju učitelji. Djelovanje učitelja određeno je njegovom vrijednosnom orijentacijom. Vrijednosni sustav, odnosno implicitne pedagogije učitelja teorijsku klasifikaciju imaju u odgojno-obrazovnim filozofijama. Ovaj rad oslanjat će se na četiri osnovne odgojno-obrazovne filozofije. Važnim segmentom učiteljeva djelovanja smatra se i njegova samoučinkovitost. Istraživanja su pokazala kako je učiteljevo uvjerenje o vlastitoj sposobnosti kreiranja nastavnoga procesa povezano s mnogim aspektima njegova djelovanja i djelovanja njegovih učenika. Cilj ovoga istraživanja bio je utvrditi povezanost odgojno-obrazovnih filozofija i samoučinkovitosti. Istraživanju je pristupilo 210 učitelja predmetne nastave zaposlenih u osnovnim školama Primorsko-goranske županije. Ispitanici su ispunili anketni upitnik koji sadrži podatke o sociodemografskim činiteljima, ljestvicu procjene odgojno-obrazovnih filozofija (engl. Educational Philosophies Self-Assessment) (Cohen, 1999) i samoučinkovitosti za učitelje (engl. Teacher Self-Efficacy Scale) (Schwarzer i sur., 1999). Ispitani su doprinos odgojno-obrazovnih filozofija samoučinkovitosti učitelja, razlike odgojno-obrazovnih filozofija s obzirom na predmetno područje, kao i njihova povezanost s radnim stažem. Rezultati su pokazali da ne postoje razlike s obzirom na predmetno područje u odgojno-obrazovnim filozofijama. Nije utvrđena ni njihova povezanost s godinama radnoga staža. Povezanost odgojno-obrazovnih filozofija i samoučinkovitosti učitelja nižega sekundarnog obrazovanja pokazala se statistički značajnom, pri čemu se odgojno-obrazovne filozofije smatraju prediktorom samoučinkovitosti, ali tumače samo 10 % udjela varijance te varijable.

Ključne riječi: djelovanje, implicitne pedagogije, procjena sposobnosti, učitelj, vrijednosni sustav

UVOD

Posljednjih se godina u potrazi za odgovorima na suvremene globalne izazove javila potreba za isticanjem učitelja i njegove uloge u odgojno-obrazovnom procesu. UNESCO je 2024. godine izdao Izvješće o učiteljima naglasivši jedinstvenu ulogu učitelja (UNESCO, 2024). Uloga učitelja očituje se u oblikovanju učenika kao osoba koje pripadaju društvu (Şahan i Terzi, 2015). Značaj učitelja osim toga evidentan je i u tumačenju njegove uloge kao proveditelja odgojno-obrazovnih programa koji aktivno djeluje na nastavni proces (Ilhan i sur., 2014). U kontekstu istraživanja odgojno-obrazovnog procesa i svih njegovih segmenata primjećuje se zastupljenost koncepta djelovanja učitelja i svega što ono podrazumijeva. Pritom se smatra kako je djelovanje učitelja inicirano učiteljevom implicitnom pedagogijom, odnosno odgojno-obrazovnom filozofijom koja je pojedinom učitelju bliska. Navedeno proizlazi iz toga što se u implicitnim pedagogijama kriju pedagoški temelji odgojno-obrazovnih filozofija, odnosno odgojno-obrazovne filozofije teorijski klasificiraju implicitne pedagogije. Ti se temelji očituju u vrijednosnoj orijentaciji koja se odražava na sve oblike ponašanja pa tako u slučaju učitelja na odgoj i obrazovanje učenika (Babić i sur., 1997; Dow, 2007). Povezanost ovih dvaju konstruktata možemo sagledati i u objašnjenju autorice Kunac (2020) koja tvrdi kako pojedinci uglavnom nisu svjesni svojih odgojno-obrazovnih filozofija, već se one pojavljuju na implicitnoj razini. Implicitna pedagogija učitelja jest „sustav vrijednosti o djetetovoj naravi, o njegovim potrebama i mogućnostima, o činiteljima njegova razvoja, o ciljevima odgoja te primjerenim i mogućim odgojnim postupcima“ (Babić i sur., 1997, str. 556). Autorica Pavičić Vukičević (2013) terminološki se koristi i izrazom „teorija u akciji“ što tumači definiciju implicitne pedagogije kao poveznice između teorije i svakodnevne odgojno-obrazovne prakse (Mušanović, 2001). Provedena istraživanja povezuju odgojno-obrazovne filozofije s mnogim aspektima učiteljeva djelovanja poput pristupa učenju i poučavanju, stavova o određenim segmentima poučavanja, usmjerenosti kao razvoju kritičkoga mišljenja i sl. Iz navedenoga proizlazi kako su odgojno-obrazovne filozofije teorijski utemeljene, strukturirane pedagoške ideje, zamisli i postavke koje opisuju odgoj i obrazovanje (Mušanović i Lukaš, 2011). One određuju njegove ciljeve, metode, sudionike te njihovu ulogu u procesu (Oğuz Er, 2020). Učitelji se svjesno ili nesvjesno oslanjaju na pristupe učenju i poučavanju koji po prirodi odgovaraju karakteristikama njihovih odgojno-obrazovnih filozofija (Gezer, 2018; Ilhan i sur., 2014; Ornstein i Hunhins, 2018; Şahan i Terzi, 2015; Watson i Coso Strong, 2013; Williams, 1996).

Iako je povezanost između odgojno-obrazovnih filozofija učitelja i njegova djelovanja na odgojno-obrazovni proces u različitim kontekstima višestruko objašnjenja i istražena, djelovanje učitelja može se sagledati i iz perspektive učiteljeve samoprocjene sposobnosti djelovanja. Ona se odnosi na učiteljevo uvjerenje o vlastitoj sposobnosti kreiranja nastavnoga procesa kojim se ispunjavaju određeni odgojno-obrazovni ciljevi, a uobličena je u konceptu samoučinkovitosti ili samoeфикаsnosti (Bandura, 1997). Istraživanja pokazuju da visoka razina samoučinkovitosti učitelja pozitivno korelira s njegovim proaktivnijim djelovanjem (Tschannen-Moran i

Woolfolk Hoy, 2001). Spomenuto djelovanje u definiciji pojma samoučinkovitosti očituje se u tome što je percepcija samoučinkovitosti povezana s motivacijom učenika za učenje (Wolters i Daugherty, 2007), inovativnošću u osmišljanju i realizaciji nastavnoga procesa (Shaukat i Iqbal, 2012) te s vođenjem razrednoga odjeljenja (Dibapile, 2012).

Sukladno navedenom, opravdano je istraživačko pitanje postaviti u kontekstu povezanosti učiteljevih zamisli i postavki s njegovom procjenom sposobnosti svojega djelovanja na odgojno-obrazovni proces. U znanstvenom kontekstu pitanje ide u smjeru postojanja povezanosti teorijskih konstrukata odgojno-obrazovnih filozofija sa samoučinkovitosti učitelja. Osim sa složenijim konstruktima, istraživana je i povezanost odgojno-obrazovnih filozofija sa sociodemografskim činiteljima, od kojih će u ovom radu biti uključeni predmetno područje i radni staž. Razlozi saznanja o povezanosti odgojno-obrazovnih filozofija i navedenih varijabli bit će detaljnije obrazloženi u pregledu istraživanja, kao i objašnjenja za njihov odabir u okviru ovoga istraživanja.

Odgojno-obrazovne filozofije – klasifikacija

Autori se razlikuju u prihvaćanju klasifikacije odgojno-obrazovnih filozofija (Amac i Oral, 2023; Cohen, 1999; Dwivedi, 2016; Ilgaz i sur., 2013; Ornstein i Hunkins, 2018; Şahan i Terzi, 2015; Yapici, 2013; Beatty i sur., 2009; Demir i Akti-Aslan, 2021; Mušanović, 2001; Sadker i Zittleman, 2016; Şahin, 2020; Silvernail, 1992; Tan, 2006; Tupas i Pendon, 2016; Watson i Coso Strong, 2013; Yalçın İncik, 2018; Yılmaz i sur., 2011). U tablici 1 prikazana su osnovna obilježja svake odgojno-obrazovne filozofije prema klasifikaciji prihvaćenoj u ovom istraživanju, a koju velik broj autora smatra glavnom, osnovnom podjelom (Kunac, 2020). Ta podjela uključuje perenijalizam, esencijalizam, progresivizam i rekonstruktivizam (Amac i Oral, 2023; Dwivedi, 2016; Ilgaz i sur., 2013; Ornstein i Hunkins, 2018; Şahan i Terzi, 2015; Yapici, 2013). Navedene odgojno-obrazovne filozofije karakterizirane su radi njihova dubljeg razumijevanja. Uspoređivanjem karakteristika može se utvrditi sličnost među odgojno-obrazovnim filozofijama pa tako mnogi autori, oslanjajući se na navedeno, koriste dvofaktorsku podjelu odgojno-obrazovnih filozofija. U tom slučaju grupirani su perenijalizam i esencijalizam koje autori nazivaju tradicionalnim te progresivizam i rekonstruktivizam koje nazivaju suvremenim odgojno-obrazovnim filozofijama. Osim toga nazivlja, koriste se i izrazi moderne i postmoderne odgojno-obrazovne filozofije (Kunac, 2020). No u ovom se radu nastojala istaknuti važnost svake odgojno-obrazovne filozofije i njezinih specifičnih obilježja, stoga se ova podjela spominje samo zbog boljega razumijevanja teorijske podloge.

Tablica 1

Karakteristike odgojno obrazovnih filozofija (prema Cohen, 1999; Dewey, 1938; Mušanović i Lukaš, 2011; Tupas i Pendon, 2016; Watson i Coso Strong, 2013)

KARAKTERISTIKE ODGOJNO-OBRAZOVNIH FILOZOFIJA	PERENIJALIZAM
	- čovjek kao nepromjenjivo biće učenjem usvaja trajne ljudske vrednote - obrazovanje je trajno, univerzalno i jednako za sve - učitelj je predavač, a učenik je tabula rasa koja stječe znanje neovisno o svojim interesima i iskustvima (ne priznaje se vrijednost izbornoga kurikulumu) - važnost humanističkih i prirodnih znanosti (razvoj intelektualnih i misaonih sposobnosti)
	ESENCIJALIZAM
	- ljudska je priroda vječna i nepromjenjiva - učenje je proces kojim se usađuju osnove (temeljna akademska znanja, domoljublje, karakter) tradicionalno i formativno intelektualno obrazovanje (obavezno i jedinstveno) - učitelj ima vodeću ulogu, a učenik disciplinirano uči i poštuje autoritet - kurikulum utemeljen na pismenosti, računanju, znanosti i umjetnosti
	PROGRESIVIZAM
	- učenje je prirodan proces - obrazovanje je prilagođeno djetetu, dijete i njegovi interesu u njegovu su središtu - učitelj motivira, pruža savjete i upute, a učenik aktivno znatiželjno i samostalno uči iskustvom i radom - ističe se vrijednost integriranoga kurikulumu (projektno učenje)
	REKONSTRUKTIVIZAM
	- učenje je proces istraživanja - obrazovanje je u funkciji društvene reforme - učitelj pomaže učenicima da postanu svjesni društvenih nepravdi i problema, a učenici preispituju, analiziraju i kritički promišljaju - kurikulum je usredotočen na detektiranje društvenih problema

Pregled istraživanja

Odgojno-obrazovne filozofije s konstruktom samoučinkovitosti, unatoč teorijskim temeljima, do sada su povezivala samo dva istraživanja čiji su uzorak bili učitelji studenti. Iako su rezultati oba istraživanja pokazali povezanost među konstruktima, relevantno je istaknuti kako u njihovoj interpretaciji nije uočena dosljednost (Ilgaz i sur., 2013; Oğuz Er, 2020).

U istraživanju provedenom 2020. godine autor Oğuz Er potvrdio je povezanost o kojoj su Ilgaz i sur. (2013) pisali prijašnjih godina, s bitnom razlikom u njezinu tumačenju. Pri interpretaciji statističkih pokazatelja Oğuz Er (2020) tu je povezanost objasnio kao vrlo slabu i istaknuo je taj rezultat kao kontradikciju naspram dotadašnjih saznanja na tu temu (Oğuz Er, 2020). Ti

su rezultati nametnuli potrebu za daljnjim istraživanjima u ovom području. Smatra se stoga znanstveno nezaobilaznim ponovno istražiti povezanost odgojno-obrazovnih filozofija i samoučinkovitosti učitelja s naglaskom na tumačenje veličine učinka iste.

Istraživanjima su utvrđene razlike u odgojno-obrazovnim filozofijama s obzirom na predmetno područje (Oğuz Er, 2020; Şahan i Terzi, 2015; Silvernail, 1992; Watson i Coso Strong, 2013). Relevantno je izdvojiti rezultate autora Şahan i Terzi (2015) koji su utvrdili kako je odgojno-obrazovna filozofija esencijalizma prisutnija kod učitelja matematike i prirodnih znanosti. Dosadašnja istraživanja utvrdila su i razlike u odgojno-obrazovnim filozofijama po spolu (Amac i Oral, 2023; Oğuz Er, 2020; Şahan i Terzi, 2015; Silvernail, 1992). U svim navedenim istraživanjima pokazalo se da su muškarci skloniji perenijalizmu ili esencijalizmu, a žene progresivizmu ili rekonstruktivizmu. Iako povezanost s ovim činiteljem nije razmatrana u ovom radu, a zbog objašnjene statističke neprimjerenosti, na temelju dosljedno potvrđene povezanosti može se uzeti u obzir kao indikacija za istraživanje povezanosti s drugim sociodemografskim činiteljima.

METODOLOGIJA

Cilj

Cilj je ovoga istraživanja utvrditi jesu li odgojno-obrazovne filozofije prediktori samoučinkovitosti kod učitelja nižega sekundarnog obrazovanja te postoje li razlike odgojno-obrazovnih filozofija s obzirom na predmetno područje, kao i to postoji li povezanost s obzirom na godine radnoga staža.

Hipoteze

Formulacija glavne hipoteze logičan je slijed proizašao iz nekoliko znanstveno opravdanih razloga. Povezanost odgojno-obrazovnih filozofija sa samoučinkovitosti učitelja ima svoje temelje u teorijskoj podlozi objašnjenjima u uvodnom dijelu rada, kao i rezultatima provedenih istraživanja.

Istovremeno, kao što je opisano u pregledu istraživanja, rezultati ne pružaju vjerodostojnost zbog nedosljednosti autora u njihovoj interpretaciji. Pronađena su osim toga samo dva istraživanja koja povezuju ove konstrukte, što upućuje na potrebu za ispitivanjem znanstvenoga problema konstruiranoga kao pretpostavka u obliku prve hipoteze.

H₁: Odgojno-obrazovne filozofije značajan su prediktor samoučinkovitosti učitelja.

Znanstveni problemi utemeljeni na povezanosti odgojno-obrazovnih filozofija sa sociodemografskim činiteljima u ovom su istraživanju usmjereni na predmetno područje i radni staž. Istraživanja utemeljena na razlikama po spolu izostavljena su zbog heterogene prirode uzorka u skladu s pitanjem ovoga sociodemografskog činitelja.

Sukladno rezultatima navedenih istraživanja, pretpostavlja se kako postoje razlike u odgojno-obrazovnim filozofijama s obzirom na predmetno područje, iz čega proizlazi druga hipoteza.

H₂: Postoji statistički značajna razlika između odgojno-obrazovnih filozofija s obzirom na predmetno područje.

Iako nisu pronađena istraživanja koja povezuju odgojno-obrazovne filozofije s godinama radnoga staža, smatra se kako potvrđena povezanost sa spolom i s predmetnim područjem učitelja može upućivati na potrebu istraživanja povezanosti odgojno-obrazovnih filozofija s drugim sociodemografskim činiteljima. Moguće indikacije mogu ponuditi bolje razumijevanje glavnoga konstrukta u kontekstu objašnjenja dominacije određene odgojno-obrazovne filozofije kod određenoga učitelja. Nepostojanje saznanja povezanih s ovim sociodemografskim činiteljem implicira formuliranje hipoteze kao nulte.

H₃: Ne postoji statistički značajna povezanost između radnoga staža i odgojno-obrazovnih filozofija učitelja.

Uzorak

Populaciju ovoga istraživanja čine učitelji predmetne nastave osnovne škole¹ u Primorsko-goranskoj županiji. Uzorak predstavlja 210 ispitanika. Prema kategorijama radnoga staža, skupini ispitanika s od 1 do 3 godine radnoga staža pripada 21 ispitanik (10 %), skupini s od 4 do 6 godina radnoga staža 32 ispitanika (15,2 %), skupini s od 7 do 18 godina radnoga staža pripada 77 ispitanika (36,7 %), skupini s od 19 do 29 godina radnoga staža pripada 51 ispitanik (24,3 %) iz uzorka te skupini s od 30 do 40 godina radnoga staža 29 ispitanika (13,8 %) uzorka. Prema predmetnim područjima, ispitanici su se razvrstali tako što matematičkom i prirodoslovnom području pripada 57 ispitanika (27,1 %), društvenom i humanističkom području 50 ispitanika (23,8 %), jezičnom i komunikacijskom području 63 ispitanika (30 %) te umjetničkom i odgojnom području 40 ispitanika (19 %).

Mjerni instrumenti

Za prikupljanje podataka o odgojno-obrazovnim filozofijama učitelja korištena je ljestvica procjene odgojno-obrazovnih filozofija (engl. *Educational Philosophies Self-Assessment*) (Cohen, 1999). U izvornoj inačici korištena je šira klasifikacija koja je, prema objašnjenju autorice, uključivala četiri osnovne odgojno-obrazovne filozofije, kojima su nadodane još četiri psihologijske perspektive. U ovom istraživanju koristila se revidirana inačica upitnika koju je odobrila autorica. Iz izvornoga upitnika preuzete su samo čestice koje se odnose na glavne četiri

¹ Učitelji predmetne nastave pripadaju obrazovnoj razini 2 koja se naziva niže sekundarno obrazovanje (engl. *Lower Secondary Education*) prema International Standard Classification of Education – ISCED (UNESCO, 2012).

odgojno-obrazovne filozofije, a na temelju odabira teorijske podloge o postojanju navedene klasifikacije. Ljestvica procjene sastoji se od dvadeset tvrdnji, pri čemu se na svaku od četiri odgojno-obrazovne filozofije odnosi njih pet. Ispitanici procjenjuju u kojoj se mjeri slažu s tvrdnjom na Likertovoj ljestvici od 1 (uopće se ne slažem) do 5 (u potpunosti se slažem). Na ljestvici je provedena eksploratorna faktorska analiza koja je pokazala isti broj faktora s manjim odstupanjima čestica, a za istraživanje je korištena izvorna faktorska struktura skale. Za ljestvicu je provjeren koeficijent pouzdanosti, Cronbachova alfa, koja je s vrijednošću od 0,682 pokazala da je ljestvica adekvatna (Horvat i Mijoč, 2019).

Za prikupljanje podataka o percepciji samoučinkovitosti korištena je ljestvica procjene samoučinkovitosti za učitelje (engl. *Teacher Self-Efficacy Scale*) (Schwarzer i sur., 1999). Upitnik izvorno pokriva četiri područja i sastoji se od 27 čestica. Faktorskom su analizom autori upitnik saželi na 10 čestica koje zajedno sačinjavaju kompozitnu varijablu samoučinkovitost (Schwarzer i sur., 1999). Sažeta inačica upitnika slobodna je za preuzimanje. Učinak ispitanici procjenjuju na ljestvici od 1 (uopće nije točno) do 4 (u potpunosti je točno). Veći rezultat upućuje na veću samoučinkovitost. Provjerene su valjanost i pouzdanost ljestvice. Cronbachova alfa iznosila je 0.820 što je, prema tumačenju vrijednosti, vrlo dobro (Horvat i Mijoč, 2019).

Postupak istraživanja

Istraživanje je provedeno u prvoj polovici 2024. godine. Osnovnim školama Primorsko-goranske županije, uz odobrenje ravnatelja, poslani su pristanci u obliku obrasca Google forms koji su pružili uvid u broj zainteresiranih učitelja predmetne nastave. Tim su učiteljima ravnatelj naknadno prosljedili anketne upitnike koje su sudionici ispunjavali u fizičkom (papirnatom) obliku. Prikupljeni podatci uneseni su u program IBM SPSS Statistics gdje su podvrgnuti deskriptivnoj i inferencijalnoj statističkoj analizi. Shodno statističkoj opravdanosti i postavljenim hipotezama, korišteni su parametrijski testovi MANOVA i multivarijatna regresijska analiza te neparametrijski pokazatelj Spearmanov koeficijent korelacije na hipotezi koja nije zadovoljila distribucijsku normalnost.

REZULTATI

Odgojno-obrazovne filozofije i samoučinkovitost

Rezultati multivarijatne standardne regresijske analize, koja je testirala odnos dva glavna konstrukta ovoga istraživanja, pokazao je statistički značajnu povezanost između varijabli ($p < 0,001$). Dobiveni regresijski model pokazao je s kako su odgojno-obrazovne filozofije prediktor samoučinkovitosti što je vidljivo u Tablici 2, a sugerira prihvaćanje prve hipoteze koja je glasila ovako: „Odgojno-obrazovne filozofije su značajan prediktor samoučinkovitosti učitelja“.

Tablica 2*Povezanost odgojno-obrazovnih filozofija i samoučinkovitosti*

Model	Prediktor	B	Std. pogr. (SE)	β	t	p
1	(Konstanta)	2,37	0,24	-	9,78	< 0,001
	Perenijalizam	0,07	0,06	0,09	1,11	0,267
	Progresivizam	0,11	0,05	0,16	2,08	0,039
	Esencijalizam	-0,02	0,06	-0,03	-0,36	0,720
	Rekonstruktivizam	0,12	0,06	0,17	2,095	0,037

Napomena.

B – nestandardizirani regresijski koeficijent; SE – standardna pogreška procjene (engl. *Standard Error*); β – standardizirani regresijski koeficijent (Beta); t – vrijednost t-testa; p – razina statističke značajnosti

Odgojno-obrazovne filozofije i sociodemografski činitelji

Na temelju dosadašnjih istraživanja teorijske pretpostavke upućivale su na značajnost pojedinih sociodemografskih činitelja u odgojno-obrazovnim filozofijama učitelja, a najučestalije na značajnost predmetnoga područja (Amac i Oral, 2023; Kunac, 2020; Oğuz Er, 2020; Şahan i Terzi, 2015; Silvernail, 1992; Terzi i Uyangör, 2017; Watson i Coso Strong, 2013).

Odgojno-obrazovne filozofije i predmetno područje

Za razlike u odgojno-obrazovnim filozofijama s obzirom na predmetno područje, u Tablici 3 prikazane su srednje vrijednosti (M) i vrijednosti standardne devijacije (SD) za svaku od pet postojećih grupa i zavisnu varijablu. Pillas's trace pokazao je da je $p > 0,05$ ($F(12, 615) = 1,551$, $p = 0,102$). Shodno tomu, odbacuje se druga hipoteza koja je glasi ovako: „Postoji statistički značajna razlika između odgojno-obrazovnih filozofija s obzirom na predmetno područje“.

Tablica 3*Razlike u odgojno-obrazovnim filozofijama s obzirom na predmetno područje*

	Predmetno područje	M	SD
perenijalizam	matematičko i prirodoslovno područje	3,19	0,49
	društveno i humanističko područje	3,26	0,41
	jezično i komunikacijsko područje	3,09	0,62
	umjetničko i odgojno područje	3,33	0,51
	Total	3,20	0,52

	Predmetno područje	M	SD
progresivizam	matematičko i prirodoslovno područje	3,59	0,60
	društveno i humanističko područje	3,60	0,49
	jezično i komunikacijsko područje	3,63	0,54
	umjetničko i odgojno područje	3,82	0,59
	Total	3,65	0,56
esencijalizam	matematičko i prirodoslovno područje	3,32	0,56
	društveno i humanističko područje	3,22	0,51
	jezično i komunikacijsko područje	3,13	0,57
	umjetničko i odgojno područje	3,43	0,59
	Total	3,26	0,56
rekonstruktivizam	matematičko i prirodoslovno područje	3,47	0,58
	društveno i humanističko područje	3,43	0,49
	jezično i komunikacijsko područje	3,46	0,50
	umjetničko i odgojno područje	3,69	0,52
	Total	3,49	0,53

Napomena.

M – aritmetička sredina; SD – standardna devijacija

Odgojno-obrazovne filozofije i radni staž

U ovo je istraživanje, unatoč tomu što prethodno nije ispitivana u kontekstu odgojno-obrazovnih filozofija, uključena i varijabla radnoga staža. Budući da rezultati prethodnih istraživanja upućuju na statističku značajnost odgojno-obrazovnih filozofija sa spolom i s predmetnim područjem učitelja, smatra se opravdanim provjeriti povezanost sljedećega sociodemografskog činitelja koji se uobičajeno povezuje s raznim konstruktima. Time se nastojala dodatno ispitati uloga profesionalnoga iskustva kao faktora koji se potencijalno veže uz ispitivani konstrukt.

Provjerom preduvjeta uočeno je odstupanje od normalnosti, stoga je njihov odnos provjeren neparametrijskim testom, Spearmanovim koeficijentom korelacije. Analiza nije pokazala statističku značajnost ($p = 0,962$) jer je $p > 0,05$, a r_s vrijednost (Spearman correlation) iznosi $r = 0,003$ što je izrazito blizu nule. Sukladno tomu, zaključuje se kako odgojno-obrazovne filozofije ne koreliraju statistički značajno s godinama radnoga staža ispitanika. S istim ishodom može se interpretirati i povezanost svake odgojno-obrazovne filozofije za sebe. Navedeno je vidljivo u vrijednostima prikazanim u Tablici 4, a upućuje na prihvaćanje treće hipoteze koja glasi ovako: „Ne postoji statistički značajna povezanost između radnog staža i odgojno-obrazovnih filozofija učitelja“.

Tablica 4*Povezanost odgojno-obrazovnih filozofija s radnim stažem*

	odgojno- obrazovne filozofije	perenijalizam	progresivizam	esencijalizam	rekonstruktivizam
Spearmanov koeficijent korelacije	0,00	-0,01	-0,03	0,01	0,04
<i>p</i> (2-tailed)	0,96	0,87	0,63	0,85	0,57

Napomena.

p – razina statističke značajnosti

RASPRAVA

Prihvatanje prve hipoteze koja je glasila „Odgojno-obrazovne filozofije su značajan prediktor samoučinkovitosti učitelja“ u skladu je s dosadašnjim rezultatima značajnosti predikcije. Ipak, nužno je istaknuti kako odgojno-obrazovne filozofije objašnjavaju samo 10 % varijance zavisne varijable, samoučinkovitosti ($R^2 = 0,099$). Zbog male veličine efekta može postojati sumnja u slabu predikcijsku moć i nedostatak praktične značajnosti, kao i visok stupanj nepouzdanosti. Sve navedeno otežava interpretaciju i daje premalo informacija o odnosu među varijablama. Ipak, kao što je spomenuto, oba prethodna istraživanja pokazala su značajnost u odnosu povezanosti ova dva konstrukta. Osim toga, jedno od dvaju istraživanja, i to ono novijega datuma, pružilo je sličnu interpretaciju u vidu vrlo slabe povezanosti statistički značajnoga rezultata što upućuje na ponovljen i dosljedan rezultat. Relevantno je istaknuti i kako se, interpretirajući odnos svake odgojno-obrazovne filozofije pojedinačno s varijablom samoučinkovitosti, ističu odgojno-obrazovne filozofije progresivizma i rekonstruktivizma. One unatoč ukupnoj vrijednosti predikcije modela upućuju na statistički značajnu povezanost. Takav se rezultat može objasniti međusobno sličnijim karakteristikama ovih dviju odgojno-obrazovnih filozofija koje ih grupiraju u tzv. suvremene odgojno-obrazovne filozofije, što je protumačeno u teorijskom dijelu rada.

Unatoč prijašnjim teorijskim pretpostavkama o značajnosti predmetnoga područja učitelja u dominaciji pojedine odgojno-obrazovne filozofije, u ovom istraživanju testiranjem druge hipoteze ista nije utvrđena. Istaknuto upućuje na potencijalnu preporuku za buduća istraživanja kako bi se pojasnila kontradikcija rezultata.

Rezultati testiranja treće hipoteze, koji su inicirali njezino prihvatanje, utvrdili su kako nije uočena značajnost radnoga staža u kontekstu odgojno-obrazovnih filozofija. S obzirom na nedostatak istraživanja koja povezuju ove dvije varijable, ovaj rezultat ne omogućuje dodatne diskusije. Ipak, varijablu radnoga staža u ovom kontekstu preporučuje se uključiti u buduća istraživanja s ciljem upotpunjavanja i provjere dosadašnjih znanstvenih spoznaja na ovu temu.

ZAKLJUČAK

Neujednačenost literature koja se bavi odgojno-obrazovnim filozofijama, njihovom definicijom, klasifikacijom i odnosima s drugim konstruktima, pokazuje potrebu za daljnja istraživanja koja će pružiti nova saznanja i razjasniti sliku toga konstrukta. Na tom tragu rezultati ovoga istraživanja nisu utvrdili razlike ni povezanost odgojno-obrazovnih filozofija sa sociodemografskim činiteljima predmetnoga područja i radnoga staža, što uglavnom ne slijedi u potpunosti rezultate prijašnjih istraživanja. Sukladno tim rezultatima, nije se moglo detaljnije interpretirati učestaliju pojavnost određenih odgojno-obrazovnih filozofija kod učitelja određenoga predmetnog područja, kao ni kod učitelja s određenim brojem godina radnoga staža. Sve navedeno može inicirati potrebu za istraživanjima povezanosti odgojno-obrazovnih filozofija s nekim drugim sociodemografskim činiteljima koji bi se možda pokazali relevantnijima u dominaciji određene odgojno-obrazovne filozofije kod pojedinoga profila učitelja. Osim toga, jasno je kako nedosljednost rezultata implicira potrebu za njihovom provjerom u obliku provođenja budućih istraživanja. S obzirom na utvrđivanje glavnoga cilja, rezultati su potvrdili prijašnje nalaze da postoji povezanost između odgojno-obrazovnih filozofija i samoučinkovitosti. Odgojno-obrazovne filozofije detektirane su kao prediktor samoučinkovitosti, no koeficijent determinacije pokazao se vrlo niskim. Njegova vrijednost upućuje da model objašnjava samo 10 % varijance samoučinkovitosti. Iako se ovim bavio nevelik broj autora, rezultati dosadašnjih istraživanja nisu pružili dosljednost u interpretaciji veličine učinka. Navedeni postotak koji model objašnjava pokazuje približnu dosljednost s obzirom na jedno od dva istraživanja, što posljedično smanjuje sumnju u točnost i preciznost rezultata. Istovremeno mala veličina učinka aludira na potrebu za daljnjim istraživanjima koja bi objasnila preostalih 90 % predikcije.

LITERATURA

- Amac, Z. i Oral, B. (2023). Exploring educational philosophy of primary school teacher candidates in Turkey. *DINAMIKA ILMU*, 23(2), 231-247.
- Babić, N., Irović, S. i Krstović, J. (1997). Vrijednosni sustav odraslih, odgojna praksa i razvojni učinci. *Društvena istraživanja: časopis za opća društvena pitanja*, 6(4/5), 551-575.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W. H. Freeman and Company.
- Beatty, J. E., Leigh, J. S. A. i Dean, K. L. (2009). Philosophy rediscovered. Exploring the connections between teaching philosophies. Educational philosophies, and philosophy *Journal of Management Education*, 33(1), 99-114. <https://doi.org/10.1177/1052562907310557>
- Cohen, L. M. (1999). *Educational philosophies self-assessment*. OSU- School of Education. Preuzeto 17. prosinca. 2023. s: https://evaeducation.weebly.com/uploads/1/9/6/9/19692577/self_assessment.pdf
- Demir, O. i Akti-Aslan, S. (2021). Examining the educational philosophies adopted by the teachers in terms of various variables. *Journal of Muğla Sıtkı Koçman University Faculty of Education*, 8(1), 307-321. <https://doi.org/10.21666/muefd.842880>
- Dewey, J. (1938). *Experience and Education*. New York: Macmillan Company.
- Dibapile, W. T. S. A. (2012). review of literature on teacher efficacy and classroom management. *Journal of College Teaching & Learning*, 9(2), 79. <https://doi.org/10.19030/TLC.V9I2.6902>
- Dow, W. (2007). Implicit theories and pedagogy. U: D. Barlex (ur.), *Design & Technology for the next generation* (str. 253-265). Cliffe & Co.
- Dwivedi, A. V. (2016). Book review: philosophical, ideological, and theoretical perspectives on education. *Alberta Journal of Educational Research*, 62(2), 220-222. <https://doi.org/10.11575/ajer.v62i2.55996>
- Gezer, M. (2018). An analysis of correlations between prospective teachers' philosophy of education and their attitudes towards multicultural education. *Cogent Education*, 5(1), 1-21. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2018.1475094>
- Horvat, J. i Mijoč, J. (2019). *Istraživački SPaSS*. Naklada Ljevak.
- Ilhan, M., Çetin, B. i Arslan, S. (2014). Prospective teachers' individual innovativeness and their adopted philosophies of education. *US-China Education Review B*, 4(4), 223-244.
- Kunac, S. (2020). Odgojno-obrazovne filozofije: ključ razumijevanja uloge nastavnikovih uvjerenja u odgojno-obrazovnoj praksi. *Školski vjesnik: časopis za pedagošku teoriju i praksu*, 69(2), 533-552. <https://doi.org/10.38003/sv.69.2.8>
- Mušanović, M. (2001). Odgojno-obrazovne filozofije učitelja i akcijska istraživanja. U: V. Rosić (ur.), *Teorijsko-metodološka utemeljenost pedagoških istraživanja* (str. 133-143). Rijeka: Filozofski fakultet u Rijeci.
- Mušanović, M. i Lukaš, M. (2011). *Osnove pedagogije*. Hrvatsko futurološko društvo.
- Oğuz Er, K. (2020). The relationship between teacher self-efficacy beliefs and educational beliefs of pre-service teachers. *Educational Research and Reviews*, 15(1), 8-18.

- Ornstein, A. C. i Hunkins, F. P. (2018). *Curriculum: foundations, principles and issues (Seventh Edition, Global Edition)*. Pearson Education.
- Pavičić Vukičević, J. (2013). Uloga implicitne teorije nastavnika u skrivenom kurikulumu suvremene škole. *Pedagoški istraživanja*, 10(1), 119-131.
- Sadker, D. M. i Zittleman, K. R. (2016). *Teachers, schools, and society: a brief introduction to education, fourth edition*. McGraw-Hill Education.
- Şahan H. H. i Terzi, A. R. (2015). Analyzing the relationship between prospective teachers' educational philosophies and their teaching-learning approaches. *Educational Research and Reviews*, 10(8), 1267-1275.
- Şahin, F. (2020). Relationship between teachers' philosophical beliefs about education and their perceptions of school climate. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 10(3), 635-654. <https://doi.org/10.14527/pegogog.2020.021>
- Schwarzer, R., Schmitz, G. S. i Daytner, G. T. (1999). *The teacher self-efficacy scale*. Fu-Berlin. Preuzeto 29. studenoga 2023. s: https://userpage.fu-berlin.de/~health/teacher_se.htm
- Shaukat, S. i Iqbal, H. M. (2012). Teacher self-efficacy as a function of student engagement, instructional strategies and classroom management. *Pakistan Journal of Social & Clinical Psychology*. 9(3), 82-83.
- Silvernail, D. L. (1992). The educational philosophies of secondary school teachers. *The High School Journal*, 75(3), 162-167.
- Tan, C. (2006). Philosophical perspectives on education. U: C. In Tan, B., Wong, J. S. M. Chua, T. Kang (ur.), *Critical perspectives on education: an introduction* (str. 21-40). Singapore: Prentice Hall.
- Terzi, A. R. i Uyangör, N. (2017). Analysis of the Relationship between Scientific Epistemological Beliefs and Educational Philosophies: A Research on Formation Teacher Candidates. *Universal Journal of Educational Research*, 5(12), 2171-2177. <https://doi.org/10.13189/ujer.2017.051206>
- Tschannen-Moran, M. i Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 783-805.
- Tupas, J. B. i Pendon, G. P. (2016). Prevailing educational philosophies among preservice teachers. *IRA International Journal of Education and Multidisciplinary Studies*, 3(3), 446-461. <http://doi.org/10.21013/jems.v3.n3.p16>
- UNESCO Institute for Statistics. (2012). International Standard Classification of Education: ISCED 2011. UNESCO
- UNESCO (2024). Global report on teachers: Addressing teacher shortages and transforming the profession. Preuzeto 24. listopada 2024. s: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000388832>
- Yalçın İncik, E. (2018). The relationship between teachers' educational beliefs and teaching-learning conceptions: a mixed method study. *Journal of Education and Future*, (14), 149-167. <https://doi.org/10.30786/jef.414487>
- Yapici, Ş. (2013). Educational philosophies of teachers and teacher candidates. *Turkish Studies*, 8(8), 1431-1452. <https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.5359>
- Yilmaz, K., Altinkurt, Y. i Cokluk, O. (2011). Developing the educational belief scale: The validity and reliability study. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 11(1), 343-350.

- Watson, M. K. i Coso Strong, A. (2013). Examining graduate students' philosophies of education: An exploratory study. *U ASEE Annual Conference and Exposition, Conference Proceedings*. <https://doi.org/10.18260/1-2--19570>
- Williams, P. A. (1996). Relationship between educational philosophies and attitudes toward learner-centered instruction. *Outstanding Student Research Award of the Georgia Educational Research Association*.
- Wolters, C. A. i Daugherty, S. G. (2007). Goal structures and teachers' sense of efficacy: Their relation and association to teaching experience and academic level. *Journal of Educational Psychology*, 99(1), 181-193. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.1.181>

RELATIONSHIP BETWEEN EDUCATIONAL PHILOSOPHIES AND SELF-EFFICACY OF LOWER SECONDARY EDUCATION TEACHERS

Abstract

Education is responsible for shaping society, and teachers play an important role in its implementation. A teacher's actions are guided by their value orientation, or implicit pedagogy, which can be theoretically classified within educational philosophies. This study is based on four fundamental educational philosophies. Another important aspect of a teacher's role is their self-efficacy. Research has shown that a teacher's belief in their own ability to create an effective learning process is linked to various aspects of their professional conduct and to the performance of their students. The aim of this study was to examine the relationship between educational philosophies and teacher self-efficacy. A total of 210 subject teachers working in elementary schools in the Primorje-Gorski Kotar County participated in the research. Participants completed a survey that included sociodemographic data, a scale measuring educational philosophies (Educational Philosophies Self-Assessment) (Cohen, 1999), and a self-efficacy scale for teachers (Teacher Self-Efficacy Scale) (Schwarzer et al., 1999). This study examined the contribution of teachers' educational philosophies to their self-efficacy, as well as potential differences in educational philosophies based on subject area and their association with years of teaching experience. The findings indicated no statistically significant differences in educational philosophies across subject areas. Moreover, no significant correlation was found between educational philosophies and teaching experience. The relationship between educational philosophies and self-efficacy among lower secondary school teachers was found to be statistically significant. Educational philosophies are a predictor of self-efficacy, although they account for only 10% of the variance in this variable.

Keywords: *ability assessment, actions, implicit pedagogy, teach*