

SVEUČILIŠTE U ZAGREBU  
FILOZOFSKI FAKULTET  
ODSJEK ZA PEDAGOGIJU  
ODSJEK ZA SOCIOLOGIJU

**SVRHA I CILJEVI SREDNJOŠKOLSKE NASTAVE  
SOCIOLOGIJE IZ PERSPEKTIVE NASTAVNIKA**

Diplomski rad

Marko Koprivnjak

Zagreb, rujan 2017.

Sveučilište u Zagrebu

Filozofski fakultet

Odsjek za pedagogiju

Odsjek za sociologiju

**SVRHA I CILJEVI SREDNJOŠKOLSKE NASTAVE SOCIOLOGIJE IZ  
PERSPEKTIVE NASTAVNIKA**

Diplomski rad

Marko Koprivnjak

Mentor: red. prof. dr. sc. Marko Palekčić

Komentor: dr.sc. Zvonimir Bošnjak, pred.

Zagreb, 2017.

## SADRŽAJ

<b>1. UVOD</b> .....	1
<b>2. TEMELJNE ODREDNICE TRENUTNOG OBRAZOVNOG KONTEKSTA U KOJEM SE ODVIJA NASTAVA SOCIOLOGIJE</b> .....	3
<b>2.1. KOMPETENCIJSKI MODEL OBRAZOVANJA/NASTAVA USMJERENA NA KOMPETENCIJE</b> .....	5
<b>2.2. KURIKULUMSKA DIDAKTIKA/KURIKULUMSKO PLANIRANJE NASTAVE</b> .....	9
<b>2.3. KONSTRUKTIVIZAM U NASTAVI</b> .....	13
<b>3. PREDMET ISTRAŽIVANJA</b> .....	18
<b>4. CILJ I ZADACI ISTRAŽIVANJA</b> .....	20
<b>5. METODOLOGIJA ISTRAŽIVANJA</b> .....	22
<b>5.1. OPIS UZORKA (DEMOGRAFSKO-PROFESIONALNI PODACI O ISPITANICIMA)</b> .....	25
<b>5.1.1. STRUČNO USAVRŠAVANJE I DRUGE PROFESIONALNE AKTIVNOSTI</b> .....	27
<b>6. HIPOTEZE</b> .....	30
<b>7. REZULTATI ISTRAŽIVANJA</b> .....	34
<b>7.1. SVRHA I CILJEVI SREDNJOŠKOLSKE NASTAVE SOCIOLOGIJE</b> .....	34
<b>7.2. GLAVNI PROGRAMSKI NEDOSTACI SOCIOLOGIJE KAO NASTAVNOG PREDMETA U SREDNJOJ ŠKOLI</b> .....	46
<b>7.2.1. KRITIKA ZASTARJELOSTI I PREOPŠIRNOSTI AKTUALNOG NASTAVNOG PROGRAMA I UDŽBENIKA SOCIOLOGIJE</b> .....	46
<b>7.2.2. POTREBA ZA DRUGAČIJOM PLANSKOM ORGANIZACIJOM I VEĆIM UDJELOM PRAKTIČNE I TERENSKE NASTAVE</b> .....	48
<b>7.2.3. NESPREMNOST UČENIKA DA PRIMJERENO ODGOVORE NA ZAHTJEVE SREDNJOŠKOLSKE NASTAVE SOCIOLOGIJE</b> .....	49
<b>7.2.4. PITANJE DRŽAVNE MATURE</b> .....	51
<b>7.3. KARAKTERISTIKE NASTAVNIH SADRŽAJA</b> .....	53
<b>7.3.1. DIDAKTIČKI IZVORI</b> .....	54
<b>7.3.2. NASTAVNE TEME KOJE SE OBAVEZNO OBRADUJU I KOJE SE EVENTUALNO IZOSTAVLJAJU</b> .....	56
<b>7.3.3. POVEZIVANJE NASTAVNIH SADRŽAJA SA ŽIVOTNIM ISKUSTVOM UČENIKA</b> .....	59

<b>7.4. UKLJUČIVANJE UČENIKA U PLANIRANJE NASTAVE I SURADNJA S KOLEGAMA NASTAVNICIMA.....</b>	<b>61</b>
<b>7.4.1. UKLJUČIVANJE UČENIKA U PLANIRANJE NASTAVE .....</b>	<b>61</b>
<b>7.4.2. SURADNJA S KOLEGAMA NASTAVNICIMA .....</b>	<b>64</b>
<b>8. RASPRAVA.....</b>	<b>68</b>
<b>9. ZAKLJUČAK.....</b>	<b>72</b>
<b>10. LITERATURA .....</b>	<b>75</b>

## SAŽETAK

Nominalno, srednjoškolska sociologija ima integralnu ulogu u odgoju i obrazovanju učenika, mladih ljudi na ulasku u svijet odraslih. Osnovni cilj istraživanja je dobiti uvid u iskustva i promišljanja srednjoškolskih nastavnika sociologije, prvenstveno glede formiranja svrhe i ciljeva nastave, a potom glede još nekih, tzv. orijentacijskih pitanja fundamentalnih za razumijevanje uloge i značaja predmeta u postojećim uvjetima srednjoškolskog odgoja i obrazovanja. Istraživanje je provedeno metodom intervjua na uzorku od 20 gimnazijskih nastavnika sociologije s područja Grada Zagreba.

Njihovo poimanje predmeta odgovara suvremenom kurikulumskom pristupu u planiranju nastave. Odgovori pruženi prilikom definiranja svrhe i ciljeva nastave sociologije potvrđuju njezin potencijal za multikriterijsko ostvarivanje ciljeva, odnosno kompetencija kao kombinacije znanja, vještina i stavova. U nastavničkoj percepciji, odgojna uloga sociologije ima primat u odnosu na njezin znanstveni doprinos spoznaji. Tendencije u odgovorima na orijentacijska pitanja svjedoče o tome kako postojeće obrazovne okolnosti ne doprinose ostvarivanju, inicijalno iskazane, integralne uloge sociologije. Najveći problem nastavnicima predstavlja neadekvatni program nastave sociologije, koji u kombinaciji s državnom maturom generira *teaching to the test* efekt, odnosno striktnu usmjerenost na kognitivni aspekt učeničkih postignuća. Udžbenički pristup uvjetuje strukturalnu uniformnost srednjoškolske sociologije. Značajan broj ispitanika ukazuje na nespremnost učenika da na zadovoljavajući način odgovore na zahtjeve predmeta, izražavaju želju za promjenom u vidu drugačije planske organizacije nastave te većeg udjela praktične, terenske i projektne nastave. Drugim riječima, snažno je prisutna težnja za promjenom koja se može ostvariti prvenstveno izradom novog, cjelovitog i otvorenog dokumenta sa svrhom određivanja odgovarajućih odgojno-obrazovnih ciljeva, predlaganja nastavnih sadržaja te ponude didaktičkih načela i smjernica za primjerenije zasnivanje nastave sociologije.

Ključne riječi: srednjoškolska nastava sociologije, svrha i ciljevi nastave sociologije, nastavnici, srednjoškolski program sociologije

## SUMMARY

Nominally, high school Sociology has an integral role in education and upbringing of students, young people entering the adult world. The primary focus of this research is to get insight into experience and thinking of high school Sociology teachers – firstly concerning their formation of teaching goals and purposes, and then, via so-called orientation questions about some other issues fundamental for the understanding of the role and significance of the subject in given conditions of high school education. The research was conducted by the method of interview on a sample of 20 high school Sociology teachers from Zagreb.

Their intellection of the subject corresponds with the contemporary curriculum approach to teaching planning. The answers given while defining Sociology teaching goals and purposes confirm its potential for multicriterial goal achieving, or competences as a combination of knowledge, skills and opinions. In the teachers' perception, the upbringing role of Sociology has superiority over its scientific contribution to comprehension. The tendency in responses to orientation questions testify about current educational circumstances not contributing to achievement of the previously mentioned integral role of Sociology as a subject. The greatest obstruction for the teachers is the inadequate Sociology teaching programme, which when combined with the *state matura* generates a *teaching to the test* effect, or strict focus on the cognitive aspect of learners' achievements. The textbook approach conditions structural uniformity of high school Sociology. A greater number of subjects points out learners' unwillingness to respond to the subject's requirements appropriately. The subjects express wishes for a change in terms of different planning and organization of the teaching with greater stake of practical, field and project-based teaching. In other words, there is a strong aspiration for change which could be realized primarily with the production of a new, complete and open document with the purpose of determination of appropriate goals for education and upbringing, suggestion of teaching contents and offer of didactic principles, as well as guidelines for more successful teaching of Sociology.

Key words: high school Sociology teaching, goals and purposes of teaching Sociology, teachers, high school Sociology programme

## 1. UVOD

Odabir problema koji se obrađuje ovim radom proizlazi prvenstveno iz nerazmrsive povezanosti studija pedagogije i nastavničkog smjera sociologije koje autor ovim integriranim diplomskim radom okončava. Uz to, srednjoškolsku sociologiju karakterizira slab interes akademskih sociologa i profesionalnih udruženja – ona je rijetko predmet istraživanja i tema stručnih rasprava, što smatramo potpuno neopravdanim, budući da srednjoškolci predstavljaju jednu od najznačajnijih skupina izloženih utjecaju discipline. Štoviše, prvi susret sa sociologijom događa se u trećem razredu srednje škole, kada se učenici direktno suočavaju s pitanjima i problemima kojima se sociologija, između ostaloga, bavi; a nastavnici<sup>1</sup> su ti koji učenicima pružaju prvi susret sa sociologijom kao znanošću i o njima uvelike ovisi status sociologije u javnosti (DeCesare, 2006, 2007). Zbog toga je fokus našeg istraživanja na percepciji i promišljanjima srednjoškolskih nastavnika sociologije kao refleksivnih praktičara, prvenstveno glede svrhe i ciljeva njihove nastave, a potom još nekih, tzv. orijentacijskih pitanja, fundamentalnih za razumijevanje predmeta u aktualnom odgojno-obrazovnom kontekstu kao dijelu šireg društvenog, ekonomskog i političkog konteksta.

Općenito, zadaća odgojno-obrazovnog sustava je pružiti učenicima korisna i primjenjiva znanja te sustav vrijednosti i uvjerenja primjeren životu u trenutnim uvjetima neoliberalnog kapitalizma, globalizacijskih procesa, europskog suživota, interkulturalnih odnosa, informacijskih tehnologija i znanstvenih postignuća (Lamot, 2013). Drugim riječima, pred nastavnike se postavlja iznimno težak i odgovoran zahtjev da učenike pripremaju za život u postmodernom okruženju društva znanja, a općeprihvaćeni globalni trend u području obrazovanja nalaže da to čine putem nastave orijentirane prema kompetencijama, koja je zasnovana na kombinaciji elemenata kurikulumske didaktike i konstruktivističkog shvaćanja učenja (Palekčić, 2014). Na takvom shvaćanju obrazovanja počiva i projekt kurikulumske reforme u Hrvatskoj, koji je, doduše, zaustavljen zbog izostanka konsenzusa glede konkretne obrazovne politike. Čini se da nam nedostaje slaganje oko ideje, odnosno unutrašnjeg vida i izgleda onoga što se obrazovanjem želi postići (Lamot, 2013). U takvom kontekstu, mišljenje nastavnika sociologije nas još i više zanima.

---

<sup>1</sup>Napomena: kad se god u tekstu referiramo na učenike/nastavnike/profesore/ispitanike općenito (u množini), odnosno kada koristimo pojmove koji imaju rodno značenje, oni se odnose jednako na osobe oba roda, dakle i na učenice/nastavnice/profesorice/ispitanice.

S obzirom da svrha istraživanja određuje metodologiju, kao glavnu metodu prikupljanja podataka odabrali smo strukturirani dubinski intervju koji pruža mogućnost da se „iz prve ruke“, direktnim razgovorom s praktičarima (gimnazijskim nastavnicima/profesorima sociologije<sup>2</sup>), prikupe relevantni podaci koji, smatramo, mogu imati veliki značaj za razumijevanje aktualnog stanja srednjoškolske sociologije, kao i za razvoj osobnog iskustva mladog profesora na ulasku u profesiju. Iz tog smo razloga smatrali potrebnim istraživanje smjestiti u pedagošku praksu, među nastavnike sociologije, kako bismo zadobili njihovu perspektivu i imali priliku procijeniti promišljanja, želje i potrebe onih od kojih najbolje ideje i trebaju doći, budući da oni, u konačnici, jedini i mogu s učenicima provoditi promjene. Radi se, dakle, o pokušaju da se odgojno-obrazovnom sustavu pruži povratna informacija u vidu promišljanja nastavnika glede nekih strukturnih elemenata nastave sociologije koji zasigurno moraju biti u fokusu prilikom izgradnje platforme za uvođenje i provedbu potencijalnih promjena.

U nastavku rada se iz pedagoško-didaktičke perspektive osvrćemo na temeljna obilježja suvremenog kurikulumskog koncepta obrazovanja usmjerenog na razvoj kompetencija, te na konstruktivizam u nastavi kao jednu od teorijskih osnova suvremenih reformskih pokušaja. Zatim definiramo predmet istraživanja te navodimo njegov cilj i zadatke. Nadalje, objašnjavamo korištene metode prikupljanja i obrade podataka, uz pružanje cjelovitog opisa uzorka, nakon čega, uz eksplanaciju, navodimo osnovne hipoteze koje ćemo u sklopu istraživanja podvrgnuti provjeri. Nakon toga slijedi cjelovit prikaz rezultata istraživanja praćen interpretacijom, kontekstualizacijom i raspravom o glavnim nalazima. U zaključku sažeto iznosimo spoznaje kojima je rad rezultirao te utvrđujemo u kojoj su mjeri ostvareni ciljevi rada.

---

<sup>2</sup>U ovom je radu ispitivana percepcija gimnazijskih profesora sociologije, budući da je sociologija u drugim srednjoškolskim programima izuzetno rijetko zastupljena – poznato nam je da se, uz gimnazije, nalazi u nastavnoj ponudi tek srednjih upravnih škola.



## **2. TEMELJNE ODREDNICE TRENUTNOG OBRAZOVNOG KONTEKSTA U KOJEM SE ODVIJA NASTAVA SOCIOLOGIJE**

Već smo u uvodu istaknuli nužnost smještanja obrazovanja u njegov kontekst, pogotovo kada se radi o kontekstualno usmjerenom predmetu poput sociologije. Nastojimo li, dakle, preispitati strukturalna obilježja srednjoškolske nastave sociologije, s ciljem utvrđivanja njenog aktualnog stanja te doprinosa odgoju i obrazovanju stasajućih generacija učenika, ne možemo to učiniti bez teorijskog osvrta na temeljne odrednice trenutnog školskog sustava, koji se smatra manjkavim, i obrazovnu politiku koja tek nastoji uvesti ozbiljne promjene. Pitanje kojim se bavimo nije jednostavno sagledati sa svih relevantnih aspekata, a da svi budu istovremeno dovoljno zastupljeni, odnosno sagledani „izbliza“ (Gojkov, 2007). Nama se čini da, uzimajući u obzir globalni trend u području obrazovanja, kojeg prati i hrvatska obrazovna politika, prioritet ipak zaslužuje osvrst na koncept „nastave usmjerene na kompetencije (1) kao kombinacije kurikulumske didaktike (2) i konstruktivističkog pristupa učenju (3)“ (Palekčić, 2014). To su tri temeljna obilježja prema kojima se danas u velikom broju zemalja, pa tako i u Hrvatskoj, usmjeravaju promjene u odgoju i obrazovanju te smo im zbog toga odlučili posvetiti više pozornosti.

Pritom želimo ukazati na opasnost prakse nekritičkog prihvaćanja i „prepisanja“ od drugih, prosperitetnijih zemalja s kojima se volimo uspoređivati, a da istovremeno zaboravljamo na lokalni kontekst s pripadajućim osobitostima i potrebama u kojem zasigurno nisu na snazi isti uvjeti, pa ne mogu niti vrijediti ista pravila kao npr. u Njemačkoj ili Finskoj. U diskusiju o suvremenom odgoju i obrazovanju potrebno je uvesti dijalektiku globalnog, nacionalnog i lokalnog. Treba inzistirati na lokalnoj perspektivi sa svrhom decentralizacije sustava. Ne želimo osporiti vrijednost debata o suvremenom obrazovanju na internacionalnoj razini, ali želimo upozoriti na nekritičko preuzimanje ideja iz zemalja koje su po malo čemu slične nama (Gojkov, 2007). Važno je misliti globalno, ali u našem slučaju potrebno je započeti djelovanje na nacionalnom i lokalnom planu. Za to je potrebno prvenstveno uspostaviti konsenzus među svim relevantnim akterima (nacionalna i obrazovna vlast, akademska zajednica, nastavnici, učenici, roditelji, lokalna zajednica) glede prioriteta obrazovne politike, odnosno onoga što se obrazovanjem želi postići. Ono što nedostaje, a presudno je bitno za raspravu o temi odgojno-obrazovne reforme u aktualnom kontekstu, jest obrazovno-teorijski pristup opće pedagogije i didaktike koji kritički preispituje zahtjeve koje pred odgojno-

obrazovni sustav postavlja informacijsko društvo ili/i društvo znanja. Gojkov (2007) smatra da se upravo kroz teorijsko i filozofsko bavljenje problematikom, pedagoški i socijalni ciljevi mogu razviti i implementirati. Bez teorijskog pristupa i inzistiranja na demokratskim principima odlučivanja, koji uključuju i stručnu i laičku javnost, osuđeni smo na centralizirani, funkcionalistički pogled na obrazovanje i školu, koji se primarno rukovodi ekonomskom logikom. Pritom je važno da se pedagogiju ne tretira kao isključivo primijenjenu znanost koja svoj posao obavlja po narudžbi (Palekčić, 2007). O tome treba voditi računa kad se obrazovanje smješta u suvremeni, postmoderni kontekst u kojem, čini se, postoji više ideološke retorike negoli supstance.

To je nužni preduvjet za pokušaj holističkog, stvaralačkog i suradničkog pristupa ideji reforme obrazovanja, koji istovremeno mora biti i teorijski i pragmatičan, što znači da bismo se, prije svega, trebali zapitati o svrsi i smislu obrazovanja i nastave, a da pritom uvažavamo realnost i zahtjeve koje pred obrazovanje postavlja globalno kapitalističko i informacijsko društvo. Sve to, čini nam se, ide u prilog ideji cjelovitosti reformskih zahvata koji bi, uzmu li se u obzir svi relevantni čimbenici sustava, dugoročno mogli rezultirati, u više pogleda usklađenijim sustavom.

U navedenom pronalazimo legitimitet za fokusiranje našeg istraživanja na ispitivanje percepcije nastavnika, budući da se bilo koja reforma u obrazovanju može ostvariti isključivo u učionici, primjerenim djelovanjem nastavnika, koji ipak najbolje mogu prosuditi odnos predmetnih očekivanja, kognitivne zrelosti učenika i njihovih socijalizacijskih potreba (Bošnjak, 2013). Kurikulumska reforma je proces kojim se treba upravljati po *bottom-up* principu odlučivanja, što znači da je potrebno prikupiti što više podataka o iskustvima i promišljanjima nastavnika koji mogu poslužiti kao povratna informacija sustavu i kao takvi biti uvršteni u planirane izmjene. Prema Marshu (1994), nastavnik je filter kroz koji prolazi mandatni kurikulum. On filtrira ciljeve i smišlja načine njihove realizacije, osmišlja kontekst u kojem se odvija nastava i čini nužne prilagodbe, prepoznaje teškoće, te ih potom definira i traži načine za njihovo rješavanje. Drugim riječima, nastavnici se ovlašćuju za kritičko preispitivanje prakse i njeno poboljšanje, no potrebno ih je osnažiti, pružajući im priliku za izražavanje stavova i sudjelovanje u procesu donošenja odluka vezanih za kurikulumsku politiku na svim razinama (nacionalnoj, školskoj i izvedbenoj). Smatramo da intervju kao metoda istraživanja ima taj potencijal, a u aktualnom kontekstu ciljno usmjerenog

(kompetencijskog) pristupa obrazovanju, logičnim se činilo istraživanje započeti direktnim pitanjima koja se odnose na definiranje svrhe i ciljeva nastave sociologije.

Nastavni ciljevi su orijentacija koja pokazuje perspektivu učenja, poticaji koji pružaju mogućnost izbora, uvažavaju iskustvo učitelja i učenika, uvid u postignuto (u odnosu na zacrtano/planirano) te povod za kritiku i produbljevanje iskustva. Tek definiranjem ciljeva moguće je razmišljati o potrebnim obrazovnim iskustvima i načinima njihove organizacije (Vican, Bognar i Previšić, 2007). Zbog toga su pedagoški odgovoran odabir i interpretacija odgojno-obrazovnih ciljeva nastave te njihovo smještanje u kontekst suvremenih obrazovnih reformi, od neupitne važnosti pri definiranju filozofije predmeta te njegove uloge i značaja u cjelokupnom obrazovanju.

Grauerholz i Gibson (2006) su u svom istraživanju sasvim realno konstatirali da ciljevi koje nastavnici artikuliraju ne moraju uopće odgovarati onome što čine u nastavi, ali barem znamo koja znanja i umijeća smatraju najvažnijima. Iako smo svjesni mogućnosti pružanja poželjnih odgovora, mišljenja smo da prethodna tvrdnja ide u prilog važnosti istraživanja gledišta nastavnika o ciljevima nastave sociologije, jer su ukorijenjena u konkretnoj odgojno-obrazovnoj stvarnosti u kojoj se odvija direktna interakcija između nastavnika i učenika. To nastavnike stavlja u položaj da nitko bolje od njih ne poznaje interese i potrebe učenika te se zbog toga kurikulumsko promišljanje predmeta, koje pruža okvire i smjernice za nastavu, mora rukovoditi nastavničkim promišljanjem. Pritom ne smijemo zaboraviti da je kurikulum fundamentalno otvoreni dokument koji treba ostaviti dovoljno prostora za kreativnost i individualni stil u poučavanju (Johnson prema Palekčić, 2006) te bi trebao poticati anticipatorsku ulogu nastavnika glede ciljeva vlastite nastave. Da rezimiramo: istraživanja u obrazovanju moraju se približiti zahtjevima praktičara i kao takva postati važnima za obrazovnu politiku (Cohen i sur., 2007).

## **2.1.KOMPETENCIJSKI MODEL OBRAZOVANJA/NASTAVA USMJERENA NA KOMPETENCIJE**

„Suvremeno obrazovanje kao društveni podsustav velikim je dijelom harmonizirano sa zahtjevima neoliberalne ekonomije. Globalna ekonomija zahtijeva fleksibilne pojedince, odnosno obrazovni sustav koji kontinuirano prilagođava i usavršava pojedince kako bi mogli odgovoriti izazovima postfordističkog kapitalizma, društva znanja i informacijskog društva“ (Bošnjak, 2013, str. 225). Zbog toga se u

nacionalne obrazovne strategije uvode obrazovni standardi i kompetencije kao instrumenti upravljanja i kontrole vođeni kriterijima javno-administrativnog menadžmenta poput mjerljivosti, učinkovitosti, izlazno-ulazne isplativosti, kontrole ostvarenosti postavljenih ciljeva i sl. Radi se o obrazovno-političkom odgovoru na promjene i izazove tržišta rada u kojem ekonomski kriteriji dobivaju primat u odnosu na opće ciljeve odgoja i obrazovanja. Jednostavnije rečeno, prodorom tržišnih kriterija u obrazovanje, od škola se zahtijeva da budu produktivne i efikasne poput tvrtki: naglasak se stavlja na proizvod (obrazovni ishod, *output*) koji se iskazuje na mjerljiv način, kako bi se njegova kvaliteta mogla izmjeriti i efikasno kontrolirati te komparirati s postignućima drugih škola (Baranović, 2006; Bošnjak, 2013; Palekčić, 2014). Navedeno je kratki opis pozicije iz koje obrazovna politika, kao dio šireg društvenog, političkog i ekonomskog poretka, pristupa temeljnom pitanju za svaki odgojno-obrazovni sustav, a to je pitanje definiranja obrazovnih ciljeva kao jasno određenih postignuća koja se očekuju od učenika te uvjetuju ostale elemente kurikuluma. Ciljevi u kontekstu suvremenog obrazovanja se, dakle, operacionalno iskazuju kao precizni odgojno-obrazovni ishodi, odnosno kompetencije (Bošnjak, 2013).

Postoje različite definicije kompetencija, a mi smo se, u pokušaju šireg zahvaćanja pojma, odlučili istaknuti tri. Prema prvoj definiciji, radi se o „kognitivnim sposobnostima i vještinama kojima pojedinci raspolažu ili ih mogu naučiti kako bi riješili određene probleme kao i s tim povezane motivacijske, volitivne i društvene spremnosti i sposobnosti, kako bi se rješenja problema mogla uspješno i odgovorno koristiti u varijabilnim situacijama” (Weinert, 2001) – ovo je definicija koju je, prema Palekčiću (2014, str. 8), prihvatila obrazovna politika. Sažetija definicija koja nam je tijekom studija pedagogije lako „ušla u uho“, jest ona Baranovićeve (2006) koja kaže da su kompetencije multifunkcionalna i transferabilna kombinacija znanja, vještina i vrijednosti primjenjiva u općem obrazovanju. *Strategija obrazovanja, znanosti i tehnologije* (2014) kompetencije definira kao „prijenosni, višefunkcionalni skup znanja, vještina i stavova potrebnih svakom pojedincu za njegovo osobno ispunjenje i razvoj, društvenu uključenost i zapošljavanje“. U svakom slučaju, ključni pojmovi koji određuju kompetencije su znanje (kognitivne sposobnosti), vještine i stavovi (vrijednosti; motivacijske, volitivne i društvene spremnosti i sposobnosti). Stoga, kada se govori o kompetencijama, implicira se intencija razvoja višestране ličnosti kod učenika/mladih osoba. Drugim riječima, uz spoznajnu, ističu se i emocionalna te

socijalna dimenzija nastave kao jednako važne za ostvarivanje temeljne zadaće škole u smislu pripreme učenika za život. Kada govorimo o kompetencijama, pojmu koji se toliko uvriježio u diskursu o suvremenom odgoju i obrazovanju, te s obzirom na činjenicu da su obrazovni ciljevi ipak fundamentalna pedagoška kategorija (Gojkov, 2007), moramo se zapitati imaju li kompetencije uopće, kao takve, pedagoški legitimitet. Zbog toga je na ovom mjestu, u raspravu o ciljno usmjerenom, odnosno kompetencijskom pristupu obrazovanju i nastavi, potrebno uvesti pedagojsku perspektivu.

Za analizu trenutnog stanja pedagogije baš i nema puno mjesta unutar okvira ovog rada, ali istaknut ćemo tek da se ne nalazi u zavidnom položaju, budući da u nju, u kontekstu zasnivanja kurikulumske reforme, kao prvi ulazi zahtjev za pragmatičnošću, pri čemu se iz pedagogije, a time i trenutne diskusije o promjenama u obrazovanju, nastoji „izgurati“ esencijalno bitan filozofski aspekt (Gojkov, 2007). Drugim riječima, polazišta obrazovne politike i opće pedagogije, u odnosu na kurikulumski pristup i ciljeve nastave, bitno se razlikuju. Obrazovno-politički pristup je, kao što smo to već naznačili, pragmatički, odnosno funkcionalistički orijentiran. To znači da ne polazi od pitanja što nastava jest i čemu treba služiti, već ga dominantno određuje pitanje kako nastavu najbolje oblikovati da bude učinkovita i efikasna, što se u konačnici treba izraziti postignućima učenika na standardiziranim vanjskim testiranjima poput državne mature i međunarodnog PISA ispitivanja (Palekčić, 2014, 2016). Takav pristup može se slobodno okarakterizirati kao ekonomiji svojstvena „testomanija“ ili pak „manija kvantifikacije“, kojom država, temeljem usporedbi rezultata testova na međunarodnoj i nacionalnoj razini, nastoji kontrolirati i regulirati obrazovni sustav.

Temeljni problem koji se u takvoj praksi javlja je zanemarivanje ciljeva koji se ne mogu konkretizirati ili operacionalizirati (npr. u afektivnom području), što dovodi do funkcionalističkog prenaglašavanja kompetencija djelovanja, odnosno primjenjivih (instrumentalnih) vještina (Matijević, 2013). Riječ je o pokušaju prilagodbe na brze promjene tržišta rada u vidu pripreme učenika za specifične strukovne zahtjeve, što se legitimira izazovima društva znanja odnosno informacijskog društva. Palekčić zauzima kritički stav opće pedagogije i didaktike te smatra da kompetencije predstavljaju funkcionalističko-psihološki pojam koji ne uključuje višestrani razvoj ličnosti, već naglasak, umjesto na opće obrazovanje, stavlja na vještine potrebne za komunikaciju i rješavanje svakodnevnih problema. Kompetencije su, prema njemu, obrazovni ciljevi

koji ne uvažavaju osobitosti nastave kao pedagoške konstrukcije i zbog toga u pedagoškom diskursu moraju biti podvrgnute kritici, posebice glede njihova odnosa spram pojmova znanja i obrazovanja (Palekčić, 2014). Ono što im nedostaje je promišljanje odgojne dimenzije nastave, odnosno opće-humanistički pristup obrazovanju koji učenike priprema za nespecifične situacije. Palekčić (2014) stoga, u svom radu ističe trojicu autora – pedagoga koji su kompetencije promišljali na drugačiji način, negoli to čini obrazovna politika. Roth (1971), primjerice, središnji cilj odgoja vidi u zrelosti kao kompetenciji za sposobnost odgovornog djelovanja, pri čemu zrelost određuje kao „duševno stanje osobe kod koje je određenje izvana u najvećoj mogućoj mjeri zamijenjeno samoodređenjem“. Za njega, ključan problem za pedagogiju predstavlja moralna sposobnost za djelovanje kao najrazvijenija forma ljudske sposobnosti za djelovanje. Ljudski razvoj dostignut je kada se osoba može pozitivno procijeniti prema sljedećim kriterijima: kao zrela, produktivna, kritička, samoodređena i samo-odgovorna (Roth prema Palekčić, 2014, str. 10-11). Nadalje, Palekčić (*ibid.*) ističe Schulzovo (1980) gledište o kompetencijama kao samoprodukciji učenika. On zagovara autonomizaciju naspram pokušaja funkcionalizacije društva te porast samoodređenja mišljenja, osjećanja i djelovanja. Navedeno mora biti povezano sa sumišljenjem, suosjećanjem i zajedničkim djelovanjem osobe i njenih bližnjih koji imaju jednako pravo na razvijanje svoje kompetencije, autonomije i solidarnosti (Schulz prema Palekčić, 2014). Prange (2005) pak postavlja pitanje treba li pedagoške institucije (školu i u okviru nje nastavu) promatrati samo iz kuta izvana nametnutih društvenih zahtjeva, odnosno ciljeva (primjerice u vidu razvijanja određenih kompetencija) ili ponajprije iz kuta njihovih osnovnih operacija, zasnovanih na svrsi odgoja i obrazovanja. Prema njemu, nije potrebna samo didaktika pokazivanja, nego i specifičan moral pokazivanja. On nije nastavi nametnut izvana, nego proizlazi iz nastave same. Prange nastoji pojmiti pedagošku kompetenciju kao onu koja je sastavni dio nastave same. To nisu teme koje se izvana unose u nastavu, nego se razvoj kompetencija (pa i socijalne) razmatra sagledavanjem pitanja što nastava može svojim načinima učiniti polazeći od svrhe, a ne od izvana nametnutih ciljeva (Prange prema Palekčić, 2014).

Zbog upravo navedenih dimenzija poput autonomije, samoodređenja, kritičnosti, zrelosti i morala, koje uvodi u raspravu o kompetencijskom modelu obrazovanja, kritičko-teorijski pristup nipošto ne smije biti u sjeni obrazovnopolitičkog pragmatizma. „Istraživanje u obrazovanju i previše često izbjegava pitanja moći, kontrole i

emancipacije...“ (Gojkov, 2007, str. 225). Od pedagogije i didaktike se stoga očekuje da zauzmu pripadajuću im poziciju u raspravi o obrazovnim promjenama te doprinesu uspostavljanju plodonosnog dijaloga o svrsi i smislu škole i nastave. To znači reafirmaciju filozofskog promišljanja svojstvenog pedagogiji, kako bi se u njoj moglo naći više propagiranja protivljenja autoritetu, emancipacije i samoodređivanja, jer se, zapravo, u svemu što u pedagogiji postmoderne nalazimo, malo od ovoga, van sfere deklarativnog, vidi (Gojkov, 2007). Ono što karakterizira suvremene nazore u području odgoja i obrazovanja (pedocentrični pristup, davanje „glasa“ učenicima, razvoj kritičkog mišljenja, suradničke, refleksivne i dijaloške strategije učenja i poučavanja itd.), a propagira se i u samoj *Strategiji obrazovanja, znanosti i tehnologije* kao službenom dokumentu obrazovne politike, dobro je poznato u povijesti pedagogije (npr. reformska i kritička pedagogija, Herbartova „odgojna nastava“). Ipak, ostaje pitanje mogućnosti provedbe istog u postojećem socio-političkom kontekstu i njemu pripadajućoj odgojno-obrazovnoj praksi. „Pedagoške teorije deluju kao društveni agensi, ali njihova aktuelnost će zavisiti od vladajuće paradigme moći koja dozvoljava (op.a. ili ne dozvoljava) da se takav agens razvije u socijalnu politiku“ (Gojkov, 2007, str. 225).

Smatramo da su iznesene kritike utemeljene i da ih je nužno uvažiti u raspravi o reformi obrazovnog sustava, kako bi se pronašlo kompromisno rješenje bazirano na holističkom pristupu nastavi, koja, tako shvaćena, istovremeno može doprinositi razvoju moralnih, autonomnih i emancipiranih građana, kao i razvoju primjenjivih (funkcionalnih) znanja i vještina važnih za profesionalno profiliranje. Zadaća je škole da učenike uravnoteženo priprema za život u kompleksnom svijetu, što znači da se nastava mora koncipirati na način da omogućuje multikriterijsko ostvarivanje ciljeva, odnosno da pritom ravnopravno budu zastupljene, kako kognitivna, tako i afektivna te socijalna dimenzija odgoja i obrazovanja.

## **2.2.KURIKULUMSKA DIDAKTIKA/KURIKULUMSKO PLANIRANJE NASTAVE**

U ovom dijelu rada bavit ćemo se temeljnim obilježjima kurikuluma kao razvojnog koncepta kojim se nastoji reformirati i unaprijediti odgojno-obrazovni sustav, kako bi, uvjetno rečeno, odgovarao zahtjevima vremena u kojem živimo. Radi se o integralnom i koherentnom dokumentu obrazovne politike koji je otvoren za promjene i

podliježe stalnom inoviranju u skladu s promjenama i razvojnim smjerovima u društvu i obrazovanju (Nacionalni okvirni kurikulum, 2010). Prema Previšićevoj (2007, str. 19) definiciji, „kurikulum je skup planiranih i implicitnih odrednica koje usmjeravaju odgojni i obrazovni proces prema zadacima i sadržajima koji su dosljedno izvedeni iz cilja te upućuju na organizacijske oblike i načine rada, postupke provjere uspješnosti u zavisnosti od mnogih procesnih faktora i okolnosti“. Temeljne sastavnice kurikuluma su dakle: vrijednosti i ciljevi, sadržaji, organizacijski oblici, metode, mediji i evaluacija.

Iako se na prvi pogled kurikulum bavi istim pitanjima kao i didaktika, Palekčić (2007) ukazuje da postoje bitne razlike u načinima na koje se ova pitanja postavljaju i na njih traže odgovori. Radi se, naime, o dvije različite tradicije određene kulturom: prva je tradicija nastavnog plana i programa, karakteristična za njemačku didaktiku, dok je druga tradicija kurikuluma, određena američkom teorijom kurikuluma. Temeljne razlike među njima pronalazimo u tome što didaktika naglašava subjektivnu stranu obrazovanja u kojoj je nastavnik posrednik između učenika i sadržaja te se nastavniku pruža velika autonomija i potiče ga se na refleksiju svoga rada (promišljanje što, zašto i kako poučava), dok se kurikulum smatra obrazovno-političkim instrumentom koji je fokusiran na administrativna i organizacijska pitanja vezana za kontrolu i upravljanje obrazovnim sustavom, pri čemu je nastavnik sveden na službenika – uposlenika sustava, koji njime upravlja (Jukić, 2010; Palekčić, 2007).

Dosadašnje poučavanje i učenje u našim školama temelji se na nastavnim planovima i programima. Jedna od temeljnih kritika, koja je ujedno i razlog za razvoj i implementaciju ciljno usmjerenog kurikulumskeg pristupa, jest „mrtvo“ ili „tromo“ znanje koje se zamjera orijentaciji na sadržaj. Upravo se zamjena tradicionalnog<sup>3</sup> prenošenja ili posredovanja znanja instrukcijom (kao aktivnosti nastavnika) samoorganiziranim učenjem putem konstrukcije učenika, ističe kao jedna od temeljnih prednosti kurikuluma. Umjesto prenošenja nastavnih sadržaja svim učenicima (tzv. frontalna nastava), naglasak se stavlja na stjecanje kompetencija kod pojedinačnih učenika. Radi se o paradigmatškoj promjeni koja se označava kao prijelaz s „inputa“ na „output“, odnosno s predmetno-sustavnog prema učenicima orijentiranoj perspektivi ili,

---

<sup>3</sup>Kada koristimo pojam *tradicionalno* u označavanju frontalne nastave ili na nastavnika usmjerene aktivnosti, ne smatramo da ona pripada prošlosti; štoviše, ona ima apsolutni legitimitet pri obradi kompleksnijih (apstraktnijih) nastavnih tema, no preporučuje se njeno češće kombiniranje s novim nastavnim oblicima poput „otvorene nastave“ (npr. projektna nastava, praktično učenje, osjetilno učenje, slobodni rad), kako se ne bi nastavila kontinuirano spominjati u vidu kritike njene pretjerane dominacije u korištenju



od prijenosa znanja do razvoja kompetencija. Umjesto stavljanja težišta na poučavanje, ono se sada stavlja na učenje. Navedeno predstavlja glavna obilježja onoga što Palekčić (2014, 2015) naziva „novom kulturom učenja“.

Vizija odgoja i obrazovanja koja se predlaže kurikulumom ili, bolje rečeno, kurikulumima<sup>4</sup>, kao razvojnim dokumentom(ima), temelji se na ideji cjelovitog, fleksibilnog i učinkovitog sustava koji povezuje sve razine i vrste obrazovanja u koherentnu cjelinu. „Promoviraju se odgoj i obrazovanje koji aktivno potiču cjelovit individualni razvoj svakog djeteta i mlade osobe, promiču društvenu jednakost i demokratske vrijednosti te snažno pridonose društvenom i gospodarskom razvoju zemlje“ (Strategija obrazovanja, znanosti i tehnologije, 2014).

Jedna od bitnih značajki kurikulumskih dokumenata njihova je veća otvorenost, odnosno manji stupanj normiranja, što bi trebalo značiti omogućavanje veće razine autonomije školama i nastavnicima u izboru sadržaja, metoda i oblika rada. Predmetni bi kurikulumi trebali definirati obveznu jezgru koja će uključiti ciljeve i sadržaje koji su jednaki za sve, dok bi jedan dio kurikuluma trebao biti ponuđen kao izboran te još jedan kao otvoren za ciljeve i sadržaje koje bi definirale škole, nastavnici i učenici (Cjelovita kurikularna reforma, 2016). Prema svemu sudeći, potiče se primjena koncepta „otvorene nastave“ usmjerene na učenika, kao „inačice nastave s diferenciranim ciljevima, sadržajima i metodama, uz isticanje samoregulacije i s visokim udjelom projektnog, grupnog i slobodnog rada“. Pritom valja istaknuti da ne postoje empirijski dokazi o nadmoći bilo koje od nastavnih koncepcija (Meyer, 2005, str. 8), ali kurikulumski pristup planiranju, barem deklarativno, nastoji učenicima pružiti veću mogućnost izbora sadržaja i pristupa koji odgovaraju njihovim potrebama, interesima i obrazovnim težnjama, a veća izbornost, smatramo, može doprinijeti povećanju motivacije učenika i njihovog aktivnog angažmana u razvoju kompetencija potrebnih za uspješan život u suvremenom društvu.

U ciljno usmjerenom pristupu planiranju nastavnog procesa, očekuju se jasno određeni odgojno-obrazovni ishodi, budući da uvjetuju ostale elemente kurikuluma. Ranije smo istaknuli da se ne radi samo o ishodima intelektualno-kognitivne naravi

---

<sup>4</sup>U sklopu projekta *Cjelovite kurikularne reforme*, primjerice, izrađeni su prijedlozi kurikulumskih dokumenata na različitim razinama: od cjelokupnog sustava odgoja i obrazovanja, preko njegovih određenih dijelova, predmetnih područja i međupredmetnih tema, pa do predmetnih kurikuluma (Cjelovita kurikularna reforma, 2016)

(znanjima), već i o onima kojima se nastoji osigurati razvoj stavova i vještina, pri čemu se često ističu kreativnost, inovativnost, poduzetnost, kritičko mišljenje, estetsko vrednovanje, odgovornost, dobro vladanje, skrb o sebi i drugima itd. (Cjelovita kurikularna reforma, 2016; Strategija obrazovanja, znanosti i tehnologije, 2014). Sve su to poželjna postignuća koja se očekuju od učenika i mladih ljudi, ali ovdje moramo upozoriti na jedan ozbiljan problem, usuđujemo se reći paradoks. Izgleda da se zaboravlja na činjenicu da se ciljeve može operacionalizirati (iskazati ih kao listu operacija u vidu aktivnih glagola), ako se odnose na kognitivno i motoričko područje. Međutim, kada se radi o usvajanju ciljeva iz afektivnog i socijalnog područja (u tu domenu spadaju stavovi, uvjerenja, vrijednosti, emocionalna inteligencija itd.), njih je teško konkretizirati. Možda ih se može opisati i objasniti, ali je proces praćenja ostvarenosti takvih ciljeva izuzetno složen (Matijević, 2013), odnosno teško ostvariv standardiziranim vanjskim testiranjem u vidu državne mature koja je, zapravo, neosjetljiva na te aspekte nastavnog procesa. Naime, državnom maturom se za učenike (i njihove roditelje) vrši izuzetno važna funkcija selekcije za nastavak obrazovanja (upis fakulteta), a to se čini *metodom papir-olovka* koja jednostrano testira činjenično znanje. Zbog toga se nastava više orijentira prema onim sadržajima, odnosno dijelovima predmeta koji se najčešće testiraju, ostavljajući pritom nastavnicima malo prostora za skretanje s ustaljenih školskih programa (Marsh, 1994). Paradoks leži u tome što cijelo vrijeme govorimo o obrazovnom sustavu kojemu su potrebne značajne promjene, a u kojemu se istovremeno, s jedne strane promiče ostvarivanje poželjnih multifunkcionalnih ciljeva te cjeloviti razvoj ličnosti pojedinaca, dok s druge strane stoji vanjsko vrednovanje u vidu državne mature koje neosporno generira *teaching to the test* efekt, koji ima izuzetno negativan utjecaj na odgojno-obrazovnu vrijednost nastave, zadržavajući je u domeni intelektualno-kognitivnog.

„Svrha svakog kurikulumu koji se koristi u školama je da se postignu određena željena krajnja stanja i vrline učenika“ (Gojkov, 2007, str. 238). Ako je sustav odgoja i obrazovanja organiziran na način da se glavna postignuća učenika svode na dobar plasman na državnoj maturi, tada nema potrebe ni za kakvom izmjenom i/ili dopunom nastavne ponude. Dovoljno ju je zadržati na sadržajima predloženima trenutnim nastavnim programima i udžbenicima, koji se učenicima mogu posredovati striktno u formi izravne instrukcije i oni će nastaviti ostvarivati dobre rezultate prema mjerilima državne mature, ali postavlja se pitanje je li reprodukcija činjeničnih znanja

zadovoljavajuće mjerilo. Mišljenja smo da bi obrazovne vlasti trebale vrlo pažljivo evaluirati državnu maturu, a poglavito dimenziju njezina utjecaja na nastavni proces. O tome će svakako više govora biti kasnije, budući da je taj problem jasno prepoznat i kritiziran od strane značajnog broja ispitanika.

U teorijskim i empirijskim istraživanjima treba polaziti od uvažavanja osobitosti nastave kao pedagoške konstrukcije, a ne je svoditi tek na sredstvo za ostvarivanje kompetencija (Palekčić, 2014). Unatoč tome, ili možda upravo zbog toga što odgojno-obrazovni rad u školi prema nastavnom planu i programu (didaktička tradicija), polazi od odgojno-obrazovnih sadržaja (*inputa*), dok je kurikulumski pristup usmjeren na ishode (kompetencije, *output*), smatramo da didaktiku i kurikulum prije treba promatrati u odnosu komplementarnosti, negoli supstitutivnosti, budući da se radi o pristupima koji u aktualnom kontekstu mogu i moraju nadopunjavati jedan drugog. Jedan od načina postizanja toga je zasigurno više teorijskog rada u didaktici i pedagogiji, uz razvoj pratećih empirijskih istraživanja te implementaciju nalaza u diskurs o kurikulumskom planiranju nastave, naravno, uz pretpostavku obvezanosti obrazovne politike da od pedagogije (i didaktike) traži znanstveno mišljenje i argumente.

### **2.3.KONSTRUKTIVIZAM U NASTAVI**

Budući da konstruktivistički pristup nastavi, kao jedna od teorijskih osnova suvremenih reformskih pokušaja u području obrazovanja i/ili jedno od glavnih obilježja tzv. nove kulture učenja, zauzima sve značajnije mjesto u modernoj pedagogiji, odnosno didaktici, odlučili smo istražiti koje uvide nudi, ne bi li nam pomogao u raspravi o pitanjima koja su u interesu istraživanja: povezivanju nastavnih sadržaja s iskustvima učenika, demokratskom uključivanju učenika u planiranje nastave te međupredmetnoj povezanosti srednjoškolske sociologije koja implicira suradničke odnose nastavnika. „Konstruktivizam, kao sazajna teorija, definiše učenje kao aktivan samoorganizovan i biografski determinisan proces konstrukcije znanja“ (Gojkov, 2007, str. 242). „Težište konstruktivističke didaktike leži na odnosima u procesu učenja (nasuprot učenju sadržaja); na kompleksnim i zbiljskom životu bliskim problemima; procjenjivanje uspjeha više se orijentira k procesu učenja, a ne produktu učenja (odlučujuće je sudjelovanje učenika u svim oblicima procesa učenja – do samoevaluacije, naglašavaju se viši oblici znanja nasuprot usvajanju činjenica i pojmova). Orijentacija je na samodjelatnosti učenika“ (Palekčić, 2015, str. 259). Ipak,

postavlja se pitanje u kojoj se mjeri konstruktivizam može smatrati adekvatnim pristupom u didaktici. Tim se pitanjem bavi Palekčić (2015), pružajući kritičku analizu tzv. konstruktivističke didaktike kao „novog pedagoškog hita' u preobrazbi obrazovnog sustava“ (Palekčić, 2015, str. 251-252). Palekčić (*ibid.*) smatra da se temeljne postavke konstruktivizma prihvaćaju „bez kritičkog znanstvenog propitivanja iz perspektive pedagoških i didaktičkih pozicija“, što nas poziva na oprez glede njegove primjerenosti i učinkovitosti u nastavi, budući da se radi o „nastojanju da se konzistentno povežu disparatni nalazi različitih znanstvenih disciplina“. Nadalje, Palekčić (2015) smatra da je odnos između konstruktivističke spoznajne teorije i „konstruktivističkih“ metoda (npr. učenje otkrivanjem) posve nejasan te da zagovornici konstruktivizma u didaktici nisu znanstveno dokazali mogućnost izvođenja didaktičkih aranžmana iz teorije spoznaje. Drugim riječima, konstruktivizam ne može tvoriti neposrednu osnovu za konkretnu pedagošku praksu. „Konstruktivizam nije nova paradigma u pedagogiji, ali on može potaknuti na nova promišljanja bitnih pedagoških, osobito didaktičkih pitanja“ (Palekčić, 2015, str. 264). Zbog toga ističemo da nismo skloni nekritičkom zastupanju konstruktivističkog pristupa kao „recepta“ za nastavnu praksu, koji bi mogao biti rješenje za sve probleme, već ga smatramo tek mogućim putem međusobnog povezivanja sadržaja različitih nastavnih predmeta i stvaranja spona sa svakodnevnim učeničkim iskustvima (Jukić, 2013).

Naime, često naglašavani problem današnje škole upravo je trajni diskontinuitet između nastavnih sadržaja te svakodnevnih znanja i iskustava učenika, kao i nepovezanost sadržaja između različitih nastavnih predmeta. Nastavi se zamjera da je „troma, inertna, izolirana od društvenih zbivanja i socio-kulturnih promjena, ne prati ih i ne razmišlja o njima, ne povezuje i ne stvara uzročno-posljedične veze u vremenu i prostoru, između događaja, pojava i pojmova“ (Jukić, 2013, str. 245). Stoga i ne čudi, u našem društvu česta karakterizacija školskog znanja kao nečega što nema veze sa stvarnim ili pravim životom.

Današnje postmoderni vrijeme traži svestrane osobe, kritički usmjerene, kreativne, fleksibilne, prilagodljive, koje znaju odrediti prioritete, rješavati probleme, komunicirati svoje misli, ideje i stavove (Gojkov, 2007; Jukić, 2013). Učenicima/mladim ljudima trebaju znanja, vještine i vrijednosti koje im mogu biti korisne u smislu razvoja višestrane ličnosti – ličnosti koja je, s jedne strane, profesionalno osposobljena, odnosno temeljem očekivanih znanja i umijeća (vještina)

konkretna na tržištu rada, dok s druge strane, istovremeno posjeduje i moralne kvalitete koje osiguravaju odgovornu upotrebu stečenih kompetencija (Lersch, 2005). Meyer (2005, str. 113) smatra da je „za postizanje uspjeha odlučujuće stoji li nasuprot očekivanim postignućima i primjerena nastavna ponuda škole, odnosno pojedinog nastavnika“. U tom pogledu, učenje mora biti poticano izvana, ali ne samo nastavnikovim pripovijedanjem, već stvaranjem izazovnih, poticajnih situacija i scenarija koji pozivaju na sudjelovanje i kritičko reagiranje, a ne samo na pasivno promatranje i slušanje (Matijević, 2013). Drugim riječima, u nastavnoj je ponudi potrebno uspostaviti metodički pluralizam koji pretpostavlja nastavničko znanje o tome koja se kvaliteta učenja podupire ili potiče kojom nastavnom metodom (Terhart, 2001).

Uz raznolikost nastavnih metoda, treba spomenuti još jedan od kriterija dobre nastave prema Meyeru (2005) – radi se o nužnosti uspostavljanja smisla komunikacijom kao „procesa u kojem učenici u razmjeni sa svojim nastavnicima, daju osobno značenje procesu poučavanja i učenja i njegovim rezultatima“ (Meyer, 2005, str. 67). Meyera (*ibid.*), kao i nas, zanima koju kvalitetu ono ima pa postavlja sljedeće didaktičko pitanje: „može li se, i kako, ciljanim mjerama nastavnika i zahvaljujući činjenici da se u školama uči u zajednici, pozitivno utjecati na smisao što ga uspostavljaju učenici?“ Budući da se uspostavljanje smisla neprestano zbiva na strani učenika, poželjno bi bilo da ga nastavnici uvažavaju te uvrste u nastavu kao njezin sastavni dio koji može imati značajne pozitivne učinke. Naime, rasprave o smislu, uključivanje učenika u planiranje nastavnog procesa i kultura povratnih informacija mogu, prema Meyeru (2005), rezultirati povećanjem motivacije učenika za učenje te potaknuti refleksiju o vlastitom procesu učenja. Uzmemo li u obzir da se u nastavi sociologije radi o sedamnaestogodišnjacima, „razgovori u kojima nastavnik i učenici postižu sporazum o ciljevima, sadržajima i metodama nastave“ [...] mogu doprinijeti tome da se učenici „osjećaju ozbiljno shvaćeni; mogu preuzeti odgovornost za vlastiti proces učenja i potiču se na metakogniciju“ (*ibid.*, str. 70). Traže li nastavnici od učenika informacije koje su im potrebne za poboljšanje nastave, neupitno se doprinosi demokratizaciji odnosa te se pospješuje proces emancipacije mladih ljudi. Zbog toga u sklopu istraživanja nastojimo utvrditi udio uključivanja učenika u proces planiranja nastave i načine na koje se to čini.

„Učenje treba da bude koliko je moguće više dijaloško, ali to ne znači da treba da bude bez obrazovnih efekata. Da bi bio efikasan, dijalog zahteva snažan *imput*

različitih vrsta: informacija, primera, priča, osećaja, ideja, teorija, pogleda na svet itd.“ (Gojkov, 2007, str. 207), kako bi se što više mogao povezati sa stvarnim iskustvima učenika. „Smisao u demokratskom pristupu nije da strukture nisu potrebne, nego da učenici (uz pomoć nastavnika) imaju glavnu reč u strukturiranju svoga znanja“ (*ibid.*). Nadalje, ne možemo očekivati da učenici „mogu samostalno misaono povezati i preraditi znanja koja im se u nastavi prezentiraju kao međusobno nepovezani dijelovi znanstveno uobličene stvarnosti, odvojeni u strogo definirane predmete, konceptualno i sadržajno grubo podijeljene u društveno i prirodno nastavno područje“ (Jukić, 2013 str. 245). „To nikako nije moguće postići sekvencioniranjem nastavnih sadržaja, predočavanjem „razmrvljenih“ znanja, nepovezanih dijelova nesagledive cjeline“ (*ibid.*, str. 257). Stoga u istraživanju postavljamo i pitanje koje se odnosi na međupredmetnu povezanost nastave, odnosno suradnju nastavnika sociologije s kolegama iz društveno-humanističkog i drugih predmetnih područja.

Shvatimo li konstruktivizam u nastavi kao oprečnost koncepciji mehaničkog učenja i prihvaćanja informacijskih sadržaja, razvidno je da daje drugačije odgovore (od instruktivizma) „na pitanje o kvaliteti znanja, izvoru znanja, procesu prenošenja i ulogama učenika i nastavnika“ (Bošnjak, 2009, str. 258; Jukić, 2013). Budući da konstruirano znanje nema jednosmjernan tok izvana prema unutra, učenika se nastoji potaknuti da aktivnim kognitivnim procesuiranjem informacije dovodi u vezu s postojećim konceptima ili prethodno stečenim iskustvom, dok nastavnik ima dvostruku ulogu: uvođenja različitih ideja o stvarnosti u nastavu te vođenja i pružanja potpore učenicima u usvajanju i smještanju novih znanja u njihov vlastiti svijet značenja (Bošnjak, 2009). To bi značilo da je tradicionalne nastavne metode potrebno „spretnim upravljanjem nastavnim procesom usmjeravati na konstruktivističko ponašanje subjekata koji uče, na ponašanje u kojem im se omogućuje i u kojem se od njih traži analitičko, kritičko i kreativno odnošenje prema sadržaju učenja“ (Matijević, 2013, str. 3). Konstruktivizmom u nastavi se predlaže, dakle, aktiviranje učenika u vidu samostalnog učenja i rada sa svrhom prevladavanja pasivnog, netransferabilnog znanja. Na nastavniku je da pripremi „okolinu za učenje“, odnosno stvori problemske situacije te podupire, potiče i savjetuje učenike. Međutim, važno je da se ne „upadne u zamku“ nekritičkog zastupanja ekstremnih gledišta u vezi s primatom učenja (konstrukcije) i poučavanja (instrukcije), već da ih se promatra u odnosu dijalektičke napetosti. Palekčić

(2015) ističe da u pravilu postoji suglasnost o potrebi optimiranja odnosa između instrukcije, odnosno tradicionalnog poučavanja i učenja putem konstrukcije znanja.

U svom pilot-istraživanju, Bošnjak (2009) polazi od pretpostavke da suvremeno srednjoškolsko obrazovanje na području sociologije treba, u svrhu unapređenja kvalitete obrazovanja, uključiti tehnike konstruktivističkog poučavanja i kritičkog mišljenja. „Elementi konstruktivističkog poučavanja, apstrahirani na temelju učestalosti njihova pojavljivanja u pojedinim operacionalnim prijedlozima konstruktivističkog poučavanja, jesu: priprema višestrukih izvora informacija i znanja, problemski pristup u pripremi sadržaja nastave, poučavanje mora osigurati aktivan doprinos svakog učenika, organizirati autentične uvjete učenja, što se ponajprije odnosi na njihovu realističnu složenost, procjenu uspješnosti usvajanja gradiva treba povezati s autentičnim produktima, poučavanje je organizirano u grupnoj i interaktivnoj formi, nastavnik se nalazi u ulozi organizatora aktivnosti, voditelja, pomagača i motivatora“ (Bošnjak, 2009, str. 261). Nalazi Bošnjakova istraživanja sugeriraju da „nastava sociologije može visoko zadovoljiti kriterije konstruktivističkog poučavanja što proizlazi s jedne strane iz ueničkog prepoznavanja osobne relevantnosti koju sociologija ima za njih i iz objektivnih mogućnosti sociologije da zadovolji demonstracijske, problemske i akademske kriterije konstruktivističke nastave s druge strane“ (*ibid.*, str. 275). Ipak, za kraj, valja biti svjestan činjenice da je učenje prema konstruktivističkim shvaćanjima relativno, individualno i nepredvidivo te da je takav pristup, iako dobrim dijelom primjenjiv u srednjoškolskoj nastavi sociologije, izuzetno složen pa zahtjeva visok angažman, kao i izgrađene brojne profesionalne kompetencije nastavnika (Bošnjak, 2009; Matijević, 2013).

### 3. PREDMET ISTRAŽIVANJA

Nominalno, sociologija ima integralnu ulogu u odgoju i obrazovanju učenika, mladih ljudi na pragu ulaska u svijet odraslih, „što znači da osim usvajanja disciplinarnih znanja, sociologija sadržava i visok potencijal za prijenos predmetnih i generičkih vještina, kao i stavova (vrijednosno-svjetonazorskih ciljeva)“ (Bošnjak, 2013, str. 242). Drugim riječima, ona ima veliki potencijal za multikriterijsko ostvarivanje odgojno-obrazovnih ciljeva: objedinjeni kognitivni, afektivni i socijalni razvoj učenika. Sociologija može učenicima u toj dobi (17-18 godina) pružiti izuzetno korisne „alate“ za promišljanje i potaknuti na aktivnu participaciju u društvenom životu, no pitanje je u kolikoj se mjeri to može ostvariti u postojećim institucionalnim i nastavnim uvjetima. Stoga je naš interes usmjeren na utvrđivanje realnog stanja sociologije kao općeobrazovnog predmeta, koji se kod nas poučava uglavnom u gimnazijama, na način da zadobijemo nastavničku perspektivu koja nam može pomoći u rasvjetljavanju uloge i značaja srednjoškolske sociologije u cjelokupnom procesu odgoja i obrazovanja.

Bošnjak (2013), istražujući percepciju obrazovnih ishoda srednjoškolske nastave sociologije, ističe da je „provođenje ispita državne mature iz sociologije kao oblika standardiziranog testiranja na nacionalnoj razini, nametnulo praksu određivanja *ad hoc* obrazovnih ishoda. Drugim riječima, postavljeni obrazovni ishodi ne zasnivaju se ni na kakvoj stručnoj, kurikulumskoj ili programskoj osnovi (v. nastavni program iz sociologije u: Nastavni programi za gimnazije, 1994), nego na ekstenzivnom popisu očekivanja u pogledu poznavanja činjenica ili osnovnih disciplinarnih informacija (v. Ispitne kataloge za državnu maturu u razdoblju od školske godine 2009/2010. do 2012/2013.)“ (Bošnjak, 2013, str. 223-224). Upravo nas je ova konstatacija navela na promišljanje, a posljedično i na pokušaj pružanja vlastitog doprinosa stručno-znanstvenoj raspravi o dotičnom problemu, pri čemu očekujemo i ostvarivanje značajnog doprinosa osobnom razumijevanju buduće profesije.

Polazna točka didaktičkih istraživanja trebalo bi biti jasno precizirano teorijsko didaktičko pitanje. U ovom se radu ono odnosi na ulogu i značaj nastave sociologije u srednjoškolskom obrazovanju. Analizom i interpretacijom od strane nastavnika inicijalno postavljenih odgojno-obrazovnih ciljeva, nastojimo zadobiti njihovu perspektivu, primarno glede pitanja *zašto* se nešto u sklopu nastave sociologije treba



poučavati, kako bi nam dobiveni odgovori naknadno mogli poslužiti u razmatranju onoga *kako* izvoditi nastavu. Govoreći o aktualnom kontekstu u kojem važeći službeni dokumenti naprosto ne posjeduju pedagoški legitimitet te kao takvi ne mogu biti od značajne pomoći nastavnicima, smatramo važnim istražiti trenutnu nastavnu ponudu koja se pruža učenicima i probleme s kojima se nastavnici suočavaju u svakodnevnoj školskoj praksi, ne bismo li u postojećim uvjetima utvrdili razinu usklađenosti procesa poučavanja i učenja unutar nastave sociologije, nužne za ostvarivanje njenog iznimnog potencijala kao srednjoškolskog predmeta, kako u obrazovnom, tako i u odgojnom smislu.

#### 4. CILJ I ZADACI ISTRAŽIVANJA

Osnovni cilj istraživanja je dobiti uvid u iskustva i promišljanja srednjoškolskih nastavnika sociologije, prvenstveno glede formiranja svrhe i ciljeva njihove nastave, kako bismo u postojećim uvjetima srednjoškolskog odgoja i obrazovanja utvrdili doprinos predmeta razvoju kompetencija – multifunkcionalnih i transferabilnih kombinacija znanja, vještina i stavova (Baranović, 2006). Zanima nas aktualno stanje sociologije u srednjim školama s gledišta nastavnika te smo ga nastojali utvrditi pitanjima koja se odnose na sljedeće značajne odrednice nastave:

1. optimalna ostvarenja učenika,
2. programske nedostatke predmeta,
3. karakteristike korištenih nastavnih sadržaja,
4. sudjelovanje učenika u planiranju nastave te suradnju među kolegama nastavnicima.

Ovim smo istraživanjem nastojali, dakle, utvrditi perspektivu nastavnika sociologije, kako bismo mogli procijeniti trenutno stanje te potencijalni doprinos predmeta osobnom i profesionalnom razvoju stasajućih generacija učenika, no, uz to, prikupljene podatke smještamo u generalni kontekst hrvatskog odgojno-obrazovnog sustava sa svrhom pružanja povratnih informacija iz prakse, koje bi eventualno mogle biti korisne za stručno i znanstveno sagledavanje potrebnih zahvata u sklopu kurikulumske reforme.

Osnovna pitanja od kojih polazi ovaj rad i na koja nastoji odgovoriti su: čemu uopće sociologija u gimnazijskom obrazovanju? Koji značaj ima i što može pružiti učenicima/mladim ljudima (većinom sedamnaestogodišnjacima) za njihov sadašnji i budući život? Istraživanjem se, iz pozicije konkretne odgojno-obrazovne stvarnosti, nastoje utvrditi osobne filozofije i gledišta refleksivnih praktičara (Bašić, 2007). Radi se, dakle, o pokušaju hermeneutičkog razumijevanja i didaktičkog vrednovanja percepcije nastavnika, primarno glede svrhe i ciljeva nastave sociologije, a potom korištenih nastavnih sadržaja, glavnih programskih nedostataka te demokratske suradnje s kolegama i učenicima.

Cilj obrazovanja je ključno pitanje za nastavni proces, pa zasigurno ima i treba imati primat nad sadržajem i metodom, ali ne smijemo zanemariti činjenicu da svaki cilj

ima svoj sadržajni aspekt, odnosno da se kompetencije mogu stjecati samo na određenim sadržajima (znanjima) (Möller prema Matijević, 2013; Palekčić prema Jukić, 2010; Palekčić, 2014). Intencija nam je, uzimajući u obzir strukturne elemente odgojno-obrazovnog sustava, odnosno didaktičkog djelovanja: obrazovnu politiku, službene dokumente, nastavne ciljeve, školske uvjete, učenike kao partnere nastavnog planiranja, ishodišni položaj nastavnika i učenika, nastavni sadržaj, varijable posredovanja poput metoda i medija te kontrolu uspjeha (samokontrola nastavnika i standardizirana testiranja postignuća učenika) (Schulz prema Gudjons, 1994), što je moguće više holistički pristupiti praksi srednjoškolske nastave sociologije kako bismo, uz eventualna buduća istraživanja, mogli pružiti valjane i korisne povratne informacije sustavu za što svrsishodnije i učinkovitije utemeljenje nastave sociologije.

## 5. METODOLOGIJA ISTRAŽIVANJA

U korijenu svakog istraživanja u obrazovanju nalazi se želja za napretkom, za poboljšanjem kvalitete poučavanja i učenja (DeCesare, 2002; Gojkov, 2007; Halasz i Kaufmann, 2008). Vođeni tom premisom, izražavamo nadu da kvalitativno teorijsko-empirijsko istraživanje koje se nalazi pred Vama, ostvaruje određenu pragmatičku vrijednost te da može pronaći svoju primjenu, budući da nastoji dati doprinos razumijevanju uloge i značaja nastavnog predmeta sociologije u cjelokupnom procesu odgoja i obrazovanja mladih ljudi, pri čemu je jasno iskazana tendencija da se ukaže na nedostatke postojeće prakse kako bi se prosvjetnim vlastima dala povratna informacija o nastavničkom viđenju stvari, koje je, prema našem mišljenju, odlučujuće za ostvarivanje bilo kakvih promjena u području školskog odgoja i obrazovanja.

U nastojanju da zadobijemo nove spoznaje koje služe ostvarivanju navedene praktične svrhe, problemu smo odlučili pristupiti iz pozicije interpretativne paradigme i njoj svojstvenog hermeneutičkog gledišta. Naša je pozornost usmjerena na subjektivni svijet ljudskog iskustva i najvaljanijim podacima smatramo upravo one koji su prikupljeni neposredno, iz nastavnikovog „pripovijedanja samog sebe“ (Cohen, Manion i Morrison, 2007; Mužić, 2004). Zbog toga, za potrebe našeg istraživanja, najsvrsishodnijim sredstvom prikupljanja podataka smatramo metodu intervjua. Intervju nam omogućuje izravan rad s iskustvom i razumijevanjem – podaci dobiveni na taj način osvijetljeni su značenjima i ciljevima onih ljudi koji su njihov izvor (Cohen i sur., 2007). Intervjuiranjem srednjoškolskih nastavnika sociologije nastojali smo, dakle, problem razumjeti iz njihovih gledišta, kako bismo razotkrili značenje njihovih proživljenih iskustava koja prethode znanstvenim objašnjenjima (Kvale i Brinkmann, 2009).

„Osnovna prednost intervjua proizlazi iz okolnosti što je najdostojniji i najljudskiji način prikupljanja podataka upravo razgovor s onima od kojih se podaci prikupljaju“ (Mužić, 2004, str. 87). Uz to, slažemo se s Kvaleom i Brinkmannom (2009) da intervju daje glas ljudima u smislu da mogu izražavati vlastita mišljenja, nade i brige svojim riječima. Nastavnicima istraživački intervju (barem nominalno) pruža mogućnost sudjelovanja u donošenju odluka i kontrolu nad njihovom okolinom i profesionalnim životima, iako smo svjesni činjenice da je takvo poimanje stvari pretjerano optimistično u svijetu u kojem moć postoji kroz pisane zakone, a stvarnost

političke moći se rijetko proteže do učitelja (Cohen i sur., 2007). No, kako god bilo, naša je namjera nastavnike-praktičare metodom strukturiranog dubinskog intervjua potaknuti na refleksivnost kako bi izložili svoje osobne filozofije (viđenja, perspektive) predmeta te pokušati pronaći uzorke u njihovim odgovorima, koji potencijalno mogu dovesti do slabih generalizacija i posljedično, pomoći u kvalitetnijem kurikulumskom zasnivanju predmeta. Vjerujemo da je to moguće ostvariti intervjuom jer su „u međusobnom kontaktu ljudi skloniji otkriti dijelove sebe, svoje misli, osjećaje i vrijednosti nego što bi to bili u manje neposrednoj situaciji. Drugim riječima, jedinstven humani element intervjua potreban je za njegovu 'valjanost'“ (Kitwood, prema Cohen i sur., 2007, str. 124).

U literaturi se navodi da vrsta intervjua ovisi o specifičnoj svrsi i temi istraživanja (Cohen i sur., 2007; Gojkov, 2007; Kvale i Brinkmann, 2009; Mužić, 2004). Uz potencijalni doprinos stručnoj raspravi o problemu, samo iskustvo pedagoške stvarnosti „iz prve ruke“ posredstvom metode intervjua, dodalo je istraživanju jednu sasvim novu dimenziju – razgovorom sa srednjoškolskim profesorima sociologije različitih profila, istraživaču je pružena mogućnost da поближе upozna buduću profesiju. Tu je dimenziju nemoguće kvantificirati, ona ostaje pohranjena kao jedinstveno insajdersko iskustvo istraživača. Navedeno se uklapa u shvaćanje intervjua, kako to Kvale (2009) kaže, kao „inter-view(a) (doslovno: među-pogleda) ili razmjene gledišta između dvije osobe koje razgovaraju o temi od zajedničkog interesa“ (Kvale i Brinkmann, 2009, str. 2). On nadalje smatra „da je interakcija među ljudima ključna za shvaćanje znanja i naglašava društvenu određenost podataka istraživanja. Kao takav, intervju nije isključivo subjektivan ni objektivni, već je intersubjektivni. Intervju sudionicima omogućuje – bez obzira na to intervjuiraju li ili su oni intervjuirani – da raspravljaju o svojim interpretacijama svijeta u kojem žive i da izraze mišljenje o tome kako oni vide situaciju sa svog gledišta“ (Kvale, prema Cohen i sur., 2007 str. 267). Ipak, važno je istaknuti da izravna interakcija koja karakterizira intervju kao specifično sredstvo za prikupljanje podataka, može istovremeno biti i izvor nedostataka. Cohen i sur. (2007) upozoravaju na nekoliko aspekata intervjua koje je, bez obzira na pripremljenost intervjua, teško podvesti pod racionalnu kontrolu. Radi se, primjerice, o spektru neracionalnih faktora poput emocija, nesvjesnih potreba i interpersonalnih utjecaja koji u situaciji intervjua mogu upravljati ljudskim ponašanjem. Postoji vjerojatnost da će intervjuer i sudionik „biti djelomično suzdržani u iznošenju barem

jednog dijela onoga što mogu reći“ (Cicourel, prema Cohen i sur., 2007, str. 267) ili pak sudionici mogu pružati socijalno poželjne odgovore. Nadalje, „mnoga značenja koja su jasna jednoj strani u razgovoru, (op.a. mogu) biti razmjerno skrivena drugoj strani“ (*ibid.*). Navedeno ističemo kao potencijalna ograničenja našeg istraživanja.

Istraživanje je zamišljeno na način da strukturiranim dubinskim intervjuom s otvorenim pitanjima pokušamo zadobiti nastavničke osobne filozofije predmeta, pri čemu primat svakako ima definiranje svrhe i ciljeva, a zatim da orijentacijskim pitanjima – koja se odnose na programske nedostatke predmeta, karakteristike nastavnih sadržaja, sudjelovanje učenika u planiranju nastave, suradnju s kolegama nastavnicima i procjenu zadovoljstva profesijom – pokušamo zadobiti njihovo mišljenje o trenutnom stanju predmeta i potrebnim izmjenama nužnim za njegovo unaprijeđenje. Prije samog postupka intervjuiranja, odnosno prilikom postavljanja hipoteza i konstrukcije pitanja za njihovu provjeru, prethodno navedene kategorije smo unaprijed odredili, kako bi nam poslužile kao temelj za analizu sadržaja odgovora. Za strukturirani intervju smo se odlučili kako bismo osigurali veću razinu pouzdanosti odgovora. Dakle, svim ispitanicima smo postavili ista pitanja, istim redoslijedom. Pitanja su otvorenog tipa zbog velikog broja pogodnosti – fleksibilna su, omogućavaju postavljanje potpitanja, potiču suradnju i omogućavaju uspostavljanje odnosa povjerenja te dopuštaju intervjueru potpuniju procjenu stvarnih sudionikovih vjerovanja – i kao takva, intervjuiranim nastavnicima omogućuju da daju jedinstvenu, osobnu definiciju situacije (Cohen i sur., 2007). Takvim pitanjima, koja stavljaju minimalna ograničenja na odgovore, nastojali smo prikupiti dubinske, iskrene i autentične odgovore, ali uz nastojanje da se odgovori usporede te da se u njima pronađu eventualni obrasci – tendencije, koje bi, s obzirom na veličinu uzorka, bile indikativne u smjeru određenih generalizacija.

Intervjue smo započinjali demografsko-profesionalnim podacima koji predstavljaju lakša, neprijeteća pitanja. Svi su intervjui digitalno zabilježeni audiorekorderom (diktafonom) i naknadno transkribirani. Što se etičkih pitanja tiče, intervju je odobren od strane Etičkog povjerenstva Odsjeka za sociologiju Filozofskog fakulteta u Zagrebu te su svi ispitanici zamoljeni da, nakon usmenog upućivanja u svrhu i postupak istraživanja od strane istraživača, pročitaju informirani pristanak i svojim potpisom odobre sudjelovanje u istraživanju.

Svaki od intervjua se međusobno razlikovao, a potrebno je istaknuti da je njihovo trajanje izuzetno variralo, iako su svim ispitanicima postavljena ista pitanja: prosječno trajanje intervjua je oko trideset i sedam minuta, pri čemu je najkraći trajao petnaestak minuta, dok najdulji čak devedesetak minuta. To pripisujemo raznovrsnim faktorima: od „osobne jednadžbe“ nastavnika, preko njihovog trenutnog raspoloženja, do vremena koje im je bilo na raspolaganju. U konačnici, neke intervjuje smatramo informativnijima od drugih, ali generalno smatramo da nam je svaki pružio korisne informacije o predmetu istraživanja. Ne zaboravimo pritom da je intervju zajednički i dinamičan društveni moment kao i vještina koja se uči u praksi (Cohen i sur., 2007; Kvale i Brinkmann, 2009), stoga je, zbog ograničenog iskustva istraživača, moguć pokoji nedostatak.

### **5.1.OPIS UZORKA (DEMOGRAFSKO-PROFESIONALNI PODACI O ISPITANICIMA)**

Uzorak ispitanika je neslučajni prigodni – s popisa državnih gimnazija s područja Grada Zagreba odabrali smo dvadeset nastavnika sociologije (naravno, uz njihov pristanak za sudjelovanje u istraživanju). Zagreb je glavni i najveći grad Republike Hrvatske i najlakše je bilo pronaći dovoljan broj ispitanika s obzirom na broj gimnazija, a zbog troškova i pitanja reprezentativnosti uzorka nije bilo moguće putovati u druge županije, općine i gradove u regiji. Upravo zbog prevladavanja problema vezanih za dostupnost i odaziv ispitanika te vremenskih i financijskih troškova, odlučili smo se za neslučajni prigodni uzorak koji je, unatoč slabim parametrima za generalizaciju, karakterističan za metodu intervjua te smatramo da može pružiti relevantne i komparabilne rezultate za populaciju srednjoškolskih nastavnika sociologije s područja Grada Zagreba zaposlenih u državnim gimnazijama (njihov ukupan broj procjenjujemo na 40-50).

Od dvadesetero ispitanika, četrnaest je žena (70%) i šest muškaraca (30%). Raspon godina ispitanika kreće se od 32 do 60, pri čemu je prosječna dob 42.65 godina.

Što se godina staža tiče, četvero nastavnika (20%) ima četiri ili manje godina staža; dvoje nastavnika (10%) ima između pet i devet godina staža; šestero nastavnika (30%) ima između deset i četrnaest godina staža; troje nastavnika (15%) ima između petnaest i devetnaest godina staža; te petero nastavnika (25%) ima više od dvadeset godina staža.

Od dvadesetero nastavnika sociologije, tek jedna profesorica nije diplomirala sociologiju, već politologiju (jednopedmetno). Svi ostali, dakle njih devetnaestero završilo je studij sociologije, od čega četvero (20%) jednopedmetni studij, dok je petnaestero (75%) završilo dvopedmetni studij, pri čemu je najčešća kombinacija sociologije i filozofije (šestero nastavnika ili 30%), zatim kombinacija sociologije i povijesti (četvero nastavnika ili 20%), kao i kombinacija sociologije i kroatologije (također četvero nastavnika ili 20%); imamo i jednu profesoricu sa završenom kombinacijom sociologije i anglistike.

Petero nastavnika (25%) radi istovremeno u dvije škole, dok jedan nastavnik radi u školi i na fakultetu.

Sasvim očekivano, uz sociologiju, nastavnici najčešće predaju politiku i gospodarstvo (njih šesnaestero ili 80%) i etiku (njih trinaestero ili 65%) te kombinaciju oba predmeta (njih desetero ili 50%). U šest slučajeva (30%), nastavnici, uz sociologiju, predaju drugi predmet koji su diplomirali (filozofiju, povijest ili engleski jezik). Troje nastavnika (15%) predaje građanski odgoj i obrazovanje jer senalazi u ponudi njihovih škola kao izborni predmet. Dvapat se spominje debatni klub te jednom sociologija sporta i jednom sociologija religije, također kao izborni predmeti u ponudi pojedinih škola.

Tablica 6.1.1. Srednjoškolski nastavnici sociologije zaposleni u gimnazijama s područja Grada Zagreba

ISPITANIK	SPOL		DOB	GODINE STAŽA					OBRAZOVANJE	
	M	Ž		0-4	5-9	10-14	15-19	>20	JEDNOPR-ED.	DVOPRED.
1		X	53					X	SOC.	
2		X	41			X				SOC.+KRO.
3	X		34		X					SOC.+POV.
4	X		45			X				SOC.+KRO.
5	X		40			X				SOC.+POV.
6		X	34	X						SOC.+FIL.
7		X	45				X		SOC.	
8		X	32	X						SOC.+KRO.
9	X		33	X						SOC.+FIL.
10		X	55					X	POL.	
11		X	56					X		SOC.+FIL.
12		X	60					X	SOC.	
13		X	37			X				SOC.+FIL.
14		X	37			X				SOC.+FIL.
15		X	34	X						SOC.+ANG.



16		X	42				X			SOC.+KRO.
17		X	33		X					SOC.+POV.
18		X	37			X				SOC.+FIL.
19	X		60					X		SOC.+POV.
20	X		45				X		SOC.	
UKUPNO	6 (30%)	14 (70%)	MEAN 42.65	4 (20%)	2 (10%)	6 (30%)	3 (15%)	5 (25%)	5 (25%)	15 (75%)

Napomena: SOC. – sociologija; POL. – politologija; KRO. – kroatologija; POV. – povijest; FIL. – filozofija; ANG. – anglistika

### 5.1.1. STRUČNO USAVRŠAVANJE I DRUGE PROFESIONALNE AKTIVNOSTI

#### A. Stručno usavršavanje:

- Na pitanje pohađaju li, uz stručne seminare iz kataloga Agencije za odgoj i obrazovanje (AZOO), koji su obavezni, još koje stručne skupove ili programe za profesionalno usavršavanje (primjerice, međunarodne stručne skupove, kongrese HSD-a, e-učenje, ERASMUS+...), sedmero od dvadeset nastavnika (35%) odgovorilo je „ne“. Ostatak ispitanika pojedinačno je navodio sljedeće skupove/programe stručnog usavršavanja:
  - međunarodni seminari i radionice iz područja ljudskih prava;
  - skupovi koji se organiziraju od strane različitih udruga (npr. udruge za ljudska prava), edukacije vezane za etičko obrazovanje i komunikacijske vještine;
  - sociološki kongresi u organizaciji Hrvatskog sociološkog društva (HSD-a);
  - neovisni programi usavršavanja nastavnika Foruma za slobodu odgoja na temu kritičkog mišljenja i prava u svakodnevnicu;
  - eTwinning webinar o poduzetništvu, usavršavanje za voditeljicu debatnog kluba;
  - edukacije u sklopu školskih razvojnih projekata;
  - specijalizacija o korupciji i mjerama suzbijanja korupcije;
  - CARNet-ova edukacija o e-Dnevniku.
- Među ispitanicima imamo dvoje polaznika poslijediplomskog studija povijesti, koji se bave znanstvenim radom.
- Jedan mladi profesor, primjerice, s kolegom, profesorom biologije radi na ERASMUS+ programu iz područja održivog razvoja. Gimnazija u kojoj radi surađuje sa školama iz Danske, Nizozemske i Francuske – u sklopu te suradnje provodi se razmjena učenika i profesora te razmjena iskustava.
- Nekoliko nastavnika navodi problem financija kada se govori o pohađanju stručnih skupova:

- „Financijska sredstva ne dozvoljavaju sudjelovanje na međunarodnim skupovima.“
- „Kao mlada profesorica sam se puno više samostalno usavršavala, npr. NLP (neurolingvističko programiranje). Što sam starija, sve manje, jer iz principa ne želim sama sebi plaćati nešto što bi mi zakonom škola i/ili Ministarstvo trebali omogućiti.“

#### B. Čitanje stručne i znanstvene literature:

- Na ovo smo pitanje dobili očekivan odgovor. Naime, svi ispitanici tvrde da redovito čitaju stručnu i znanstvenu literaturu.

#### C. Praćenje domaće periodike:

- Od domaće periodike koju prate ispitivani nastavnici, svakako prednjači *Revija za sociologiju – Reviju* navodi deset nastavnika ili njih 50%. Jedan nastavnik, uz *Reviju za sociologiju*, navodi *Sociologiju i prostor*, *Metodičke oglede te Pedagogijska istraživanja*. Također se tek jednom spominju *Socijalna ekologija* i *Sociološka istraživanja*.
- Važno je istaknuti da kod velike većine nastavnika apsolutni primat za pribavljanje stručne i znanstvene literature imaju internetski izvori.

#### D. Sudjelovanje u drugim istraživačkim projektima vezanim uz struku:

- Većina nastavnika (njih trinaestero ili 65%) je na pitanje o sudjelovanju u drugim istraživačkim projektima vezanim uz struku odgovorila negativno, što znači da sedmero (35%) nastavnika, uz ovaj projekt sudjeluje ili je sudjelovalo u jednom ili više drugih projekata. Troje nastavnika je, primjerice, surađivalo u izradi prijedloga predmetnog kurikulumu sociologije u sklopu projekta *Cjelovite kurikularne reforme*. Dvoje od njih radi i na državnoj maturi iz sociologije. Jedan od nastavnika je koordinator projekta *Poduzetničko učenje* na razini škole u kojoj radi, drugi pak je sudjelovao u *IPAQ PETA* projektu. Jedan mladi profesor tvrdi da mu je naše istraživanje već treće studentsko istraživanje u kojem sudjeluje 2016. godine, dok je godinu prije sudjelovao u *GONG*-ovom istraživanju o demokratskoj pismenosti. Jedan je iskusni profesor, u periodu u kojem smo mi provodili intervjuiranje, sudjelovao na evaluacijskom obrascu hrvatskog obrazovanja, dok jedan od profesora tvrdi da radi jako puno projekata,

budući da je mentor debatnog kluba koji u godini odrađuje 4 do 5 projekata (natjecanja, edukacije, npr. u suradnji s Europskim uredom za informiranje i Hrvatskom gospodarskom komorom).

#### E. Rasprava s kolegama o problemima nastave sociologije:

- Gotovo svi nastavnici, točnije njih devetnaestero (95%) tvrdi da raspravlja s kolegama (formalno i/ili neformalno) o problemima nastave sociologije, samo je pitanje na kojoj razini to čine. Naime, desetak njih tvrdi da s kolegama raspravlja i na razini škole (s drugim profesorima sociologije i u sklopu aktiva društveno-humanističke grupe predmeta), kao i na Županijskim stručnim vijećima (u organizaciji AZOO-a). Dvoje nastavnika spominje samo stručni aktiv na razini škole, dok nekoliko nastavnika (njih petero) ističe da su jedini profesori sociologije u školi pa tamo baš i nemaju s kime raspravljati te su zbog toga više skloni raspravljati na stručnim vijećima koja im pružaju priliku da se susretnu s kolegama. No ovdje smo dužni istaknuti negativne kritike kvalitete tih istih stručnih skupova, zadobivene od strane dvoje ispitanika koji kažu:

- „Na Županijskom stručnom vijeću se dođe nešto poslušati – nema tu nekakvih rasprava o tome u kojem smjeru da idemo ili nekakvih naputaka što bi trebalo napraviti ove ili sljedeće godine; ili nekakvih dobrih primjera iz prakse, nego su to više nekakva kratka predavanja i idemo dalje...“
- „Ovi Agencijski skupovi su u tom smislu kvalitativno na nižoj razini – to se treba priznati – na nižoj su informativnoj razini i dakako, više se oslanjaju na nekakve godišnje potrebe za praćenjem i usavršavanjem administrativnog aspekta struke, a manje na realne potrebe ili spoznaje zašto bi i kako netko trebao raditi u nastavi sociologije. Riječ je o nekakvim usavršavanjima ili seminarima ili radionicama koje su u načelu prilično revijalnog tipa, a manje proizlaze iz analize stvarnih potreba i problema.“

Ove iskaze navodimo iz razloga što pitanje rasprave kolega o problemima nastave sociologije, od njezinog pukog postojanja/nepostojanja, proširuju na njezin kvalitativni aspekt koji, prema konkretnom mišljenju dotičnih nastavnika, nije zadovoljavajuć, što je potrebno uzeti u obzir prilikom promišljanja pitanja stručne podrške i suradnje, kojim ćemo se baviti kasnije.

- Tek jedan nastavnik na pitanje o raspravi s kolegama odgovara izričitim „ne“.

## 6. HIPOTEZE

Prilikom izrade nacрта, istraživanje smo utemeljili na četiri osnovne hipoteze koje podvrgavamo provjeri metodom intervjua:

- Prva hipoteza (H.1.) se odnosi na uvjerenje da je nastavnička percepcija svrhe i ciljeva srednjoškolske nastave sociologije dobrim dijelom usklađena sa suvremenim kurikulumskim planiranjem usmjerenim na kompetencije. Razlog za takvo stajalište krije se u činjenici da obrazovna politika „od početka prošlog desetljeća postupno pokušava osmisliti i uvesti određene promjene s ciljem osuvremenjivanja sustava u obliku pomaka od usmjerenosti sadržajima k usmjerenosti odgojno-obrazovnim ishodima (ishodima učenja) te od isključivog prijenosa sadržaja k razvoju kompetencija“ (Strategija obrazovanja, znanosti i tehnologije, 2014, str. 20). U našoj interpretaciji, to znači da su nastavnici već dulji period (okvirno: 10-15 godina), pohađanjem stručnih skupova, različitih programa za profesionalno usavršavanje (edukacija, seminara i radionica) ili pak čitanjem recentne stručne i znanstvene literature, izloženi ciljno usmjerenom pristupu i pripadajućoj terminologiji kurikulumskog planiranja nastavnog procesa. Pridodamo li tome rezultate Bošnjakova (2013) istraživanja, očekujemo da će se nastavnici, na pitanja vezana za svrhu i ciljeve njihove nastave, semantički opredijeliti za terminologiju koja odgovara suvremenom određivanju odgojno-obrazovnih ciljeva u vidu kompetencija kao kombinacije znanja, vještina i stavova. Nadalje, ako razmišljamo na način da postoje dva okvirna tipa srednjoškolske sociologije: (1) akademska sociologija (striktna, znanstveno-teorijska; koja znanost nastoji direktno, bez odgovarajuće didaktičke transformacije prenijeti u školu) i (u nedostatku prijevoda) (2) *public sociology* koncept (bavi se aktualnim društvenim temama i problemima, ističe vrijednosti građanskog i političkog odgoja te aktivizma, bliskija učeničkim iskustvima), očekujemo da će se u odgovorima nastavnika potonji pristup pokazati mnogo poželjnijim. Pritom je u okvirima ovog istraživanja teško utvrditi koliko nastavnici u nastavnoj praksi doista i provode ono što izjavljuju, ali barem znamo na koji način razmišljaju o predmetu definirajući njegovu svrhu i ciljeve.
- Druga hipoteza (H.2.): S obzirom na velike nedostatke službenih dokumenata (*Nastavnog programa za Sociologiju i Ispitnog kataloga za državnu maturu...*),

temeljem kojih je trenutno uređena srednjoškolska nastava sociologije, očekujemo da će biti podvrgnuti negativnim kritikama nastavnika, što će vjerojatno biti popraćeno i izražavanjem težnje za promjenom. Bošnjak (2013, str. 229), primjerice, za nastavni program sociologije tvrdi da „osim liste nastavnih sadržaja, koji se gotovo idealno podudaraju sa sadržajima postojećeg udžbenika, nema riječi o preciznim disciplinarnim ciljevima i obrazovnim ishodima“. Smjernice za nastavnike, odnosno didaktičke upute navode se na tek pola stranice teksta (v. Nastavni program za Sociologiju, 1994<sup>5</sup>), a sama činjenica da se program nije mijenjao od 1994. godine govori da ne može odgovarati suvremenim postignućima u području znanosti i tehnologije te zahtjevima odgoja i obrazovanja primjerenih životu u postmodernom društvu. Nadalje, iako su u sklopu ispitnog kataloga za državnu maturu „ishodi ekstenzivno i detaljno oblikovani (pokrivaju poznavanje činjenica), ne možemo ih smatrati valjanima jer ne proizlaze iz ciljeva (ili kompetencija), nego su određeni *ad hoc* za potrebe državne mature (odnosno, moglo bi se reći da imaju metodološki, ali ne i pedagoški legitimitet)“ (*ibid.*). Iz navedenih razloga, dotične dokumente smatramo neadekvatnom pomoći pri procesu planiranja, izvedbe i evaluacije nastave pa nas zanima koje programske nedostatke percipiraju nastavnici i koji su njihovi zahtjevi, želje i prijedlozi po tom pitanju. Naša je pretpostavka da će primarno biti iskazani u vidu potrebe izrade novog, sustavnog dokumenta.

- Treća hipoteza (H.3.): Već je u prethodnoj hipotezi (H.2.) istaknuto gotovo potpuno preklapanje sadržaja udžbenika s *Nastavnim programom za Sociologiju*. To je razlog zbog kojeg očekujemo da će se, slično kao u istraživanju DeCesarea (2007), unatoč velikim razlikama u vrsti obrazovanja nastavnika sociologije u SAD-u i Hrvatskoj, nastavnička koncepcija discipline bazirati na standardiziranom udžbeniku, pri čemu se on ne koristi samo za strukturiranje predmeta, već diktira i sadržaj. Pretpostavljamo da će odgovori na pitanje kojim se od nastavnika traži da navedu nastavne teme koje se obavezno obrađuju i one koje se eventualno izostavljaju, pokazati kako je fokus većinom na temama koje se predlažu udžbenikom, što u navedenom istraživanju rezultira strukturalnom

---

<sup>5</sup>Broj stranice nismo mogli očitati zbog loše kvalitete skeniranog dokumenta.

uniformnošću srednjoškolske sociologije. Drugim riječima, u sklopu našeg istraživanja očekujemo odgovore koji pokazuju kako je srednjoškolska sociologija u nas dominantno *udžbenička*, odnosno da udžbenik izravno utječe na nastavničko viđenje discipline te uvjetuje jednoobraznost ponuđenih nastavnih tema.

- Četvrta hipoteza (H.4.) se odnosi na udio zastupljenosti nekih od suvremenih obilježja nastave, prisutnih u konstruktivističkom pristupu kao jednoj od teorijskih osnova suvremenih reformskih pokušaja u području obrazovanja. S obzirom na nalaze Bošnjakova (2009) pilot-istraživanja koji pokazuju da nastava sociologije može visoko zadovoljiti kriterije konstruktivističkog poučavanja, naše je zanimanje usmjereno na pitanje koliko je ono prisutno u nastavnoj praksi naših ispitanika, pri čemu se u okviru ovog istraživanja konkretno fokusiramo na njegove tri, smatramo bitne odrednice:
  - Prva se odnosi na korištenje učeničkih iskustava u nastavi. „Iskustva djece i mladih ne smijemo podcijeniti, ona su vrijedna, odražavaju svijet u kojem žive, predstavljaju njihovu stvarnost koju konstruiraju u skladu sa stečenim znanjima, ali i usvojenim vrijednostima. Iskustva su poveznica koja nastavne sadržaje čine smislenima, primjenjivima, upotrebljivima – 'oživotvoruju' ih. Koristimo li ih i kanaliziramo u nastavnom procesu, nastavne sadržaje možemo učiniti bliskijima, zanimljivijima, približiti ih svakodnevnom životu i učenikovim interesima“ (Jukić, 2013, str. 248). Što se povezivanja nastavnih sadržaja sa iskustvenim životom učenika tiče, očekujemo da će ono biti značajno prisutno u odgovorima nastavnika, budući da se sociologija, između ostaloga, bavi temama i problemima s kojima se mladi ljudi susreću u svom svakodnevnom životu ili o njima barem promišljaju u toj dobi. Uostalom, već smo u prvoj hipotezi (H.1) iznijeli očekivanje da će nastavnički pristup sociologiji biti blizak učeničkim iskustvima te stoga od ispitanika očekujemo pozitivne odgovore glede njihova uključivanja u nastavu i povezivanja sa sociološkim pojmovima i pristupima.
  - Druga odrednica konstruktivizma u nastavi koja nas zanima je, zapravo, pitanje kvalitete komunikacije i uspostavljanja smisla između nastavnika i učenika, a konkretno se odnosi na uključivanje učenika u planiranje

nastave sa svrhom demokratizacije odnosa i poticanja učenika na metakogniciju. S obzirom da se radi uglavnom o sedamnaestogodišnjacima, smatramo da bi im sudjelovanje u procesu odlučivanja moglo pružiti osjećaj da su ozbiljno shvaćeni te bi bili motiviraniji preuzeti veći dio odgovornosti za vlastiti proces učenja. Pretpostavljamo da će ispitanici također prepoznati poželjnost i korisnost takvog pristupa učenicima, no unatoč tome, predviđamo prilično slabu zastupljenost u nastavnoj praksi. Očekujemo da će u odgovorima ispitanika ipak prevladavati tradicionalniji pogled na uloge subjekata nastavnog procesa, koji više odgovara trenutnom stanju u našem školskom sustavu.

- Treće pitanje se odnosi na suradnju među nastavnicima, primarno sa svrhom omogućavanja međupredmetnog povezivanja nastavnih sadržaja, kako bi se učenicima mogla pružiti holistička slika svijeta u kojem žive, a može imati i posredne pozitivne učinke koji naprosto proizlaze iz ozračja kolegijalnosti i stručne podrške. Budući da programi nastavnih predmeta nisu usklađeni, ne očekujemo zadovoljavajuću razinu suradnje među nastavnicima koja bi značila međupredmetno povezivanje sadržaja, što ne mora nužno značiti i izostanak kolegijalnosti i stručne podrške.

## 7. REZULTATI ISTRAŽIVANJA

### 7.1.SVRHA I CILJEVI SREDNJOŠKOLSKE NASTAVE SOCIOLOGIJE

Nakon uvodnog prikupljanja demografsko-profesionalnih podataka o nastavnicima, koje je ujedno poslužilo za „razbijanje leda“, odmah smo krenuli u meritum same stvari – temeljem određivanja svrhe i ciljeva nastave sociologije, nastojali smo zadobiti osobne filozofije predmeta svakog od nastavnika, kako bismo naknadno mogli procijeniti značaj i funkciju predmeta u srednjoškolskom (gimnazijskom) obrazovanju.

Prvim smo pitanjem nastavnike zamolili da *pokušaju ukratko navesti vlastito određenje svrhe nastave sociologije u srednjoškolskom obrazovanju*. Pitanje smo dodatno pojasnili sljedećim potpitanjima: *Čemu uopće sociologija u srednjoj školi? Što ona može ponuditi učenicima u smislu odgoja i obrazovanja za njihov sadašnji i budući život, odnosno na koji način doprinosi njihovom osobnom i profesionalnom razvoju?*

Drugo se pitanje odnosi na ciljeve srednjoškolske nastave sociologije. Nastavnike smo zamolili da, *na temelju navedene (opće) svrhe nastave sociologije, pokušaju definirati što u postojećim uvjetima srednjoškolskog odgoja i obrazovanja smatraju optimalnim ostvarenjima svojih učenika*. Tražili smo, dakle, da nam *što konkretnije navedu osnovne kompetencije koje nastoje razviti kod svojih učenika, ovisno o tome čemu pridaju veći značaj*. Drugim riječima, upitali smo ih *što im je najvažnije da njihovi učenici znaju, razumiju i mogu pokazati po završetku predmeta*. Ovdje je nužno napomenuti da smo, prilikom postavljanja drugog pitanja (koje je zamišljeno kao razvojno pitanje u odnosu na prvo), nastavnicima kao dodatno objašnjenje ponudili definiciju kompetencija kao multifunkcionalne i transferabilne kombinacije znanja, vještina i stavova (Baranović, 2006). Time smo nastojali konkretizirati njihove odgovore, usmjeriti ih prema poimanju optimalnih ostvarenja učenika u postojećim školskim i nastavnim uvjetima, kako bismo pokušali izbjeći ono što se naposljetku i dogodilo, a to je da velika većina nastavnika u svojim odgovorima nije percipirala razliku u opsegu pojmova *svrhe*, kao nečeg općeg (konačni cilj, opća težnja, uzor ili perspektiva) i *cilja*, kao konkretizacije svrhe u vidu opisa željenog stanja (znanja, sposobnosti, vještina, vrijednosti)<sup>6</sup>. To je rezultiralo time da su na oba pitanja pruženi

---

<sup>6</sup>Opisana situacija proizlazi iz same naravi intervjua kao metode istraživanja u kojoj se značenja konstruiraju na licu mjesta, neposrednom interakcijom intervjuea i intervjuiranog – tzv. *meaning-making practice* (Kvale i Brinkmann, 2009)



odgovori koji se velikim dijelom preklapaju, odnosno može ih se svrstati u iste (niže navedene) kategorije. Zbog toga smo nastavničko poimanje filozofije predmeta, utemeljeno na definiranju njegove svrhe i ciljeva, odlučili predstaviti objedinjavanjem ovih odgovora, jer smo tijekom postupka analize rezultata, odnosno njihova kodiranja, došli do zaključka da su nastavnici većinom, ne znajući sadržaj drugog pitanja, na prvo (pitanje svrhe) ponudili preopširne odgovore, ušavši tako u domenu sljedećeg pitanja (pitanja ciljeva), što ih je stavilo u poziciju da prilikom odgovora na to pitanje tek nadopune odgovor koji su isprva pružili.

No, kako bilo, raspon odgovora nastavnika kreće se od konkretnih disciplinarnih ciljeva koji pripadaju kognitivnoj dimenziji i smatramo ih obrazovnim, prema ciljevima iz socijalno-kulturološke i afektivne dimenzije koji sežu sve do domene moralnog i općehumanističkog djelovanja te ih poimamo odgojnim ciljevima. Sukladno tome, odgovore koji se odnose na definiranje svrhe i ciljeva srednjoškolske nastave sociologije, grupirali smo i ugrubo poredali u sljedećih sedam kategorija:

1. usvajanje, razumijevanje i pravilno korištenje PREDMETNIH ZNANJA I STRUČNE TERMINOLOGIJE/VOKABULARA;
2. relevantnost za život učenika, budući da se sociologija bavi SVAKODNEVICOM, odnosno pojavama i problemima s kojima se mladi ljudi susreću u svakodnevnom životu;
3. pruža OPĆEKULTURNA ZNANJA korisna za budući život učenika;
4. RAZUMIJEVANJE različitih DRUŠTVENIH POJAVA, PROCESA I PROBLEMA te VLASTITE POZICIJE I ULOGE U DRUŠTVU;
5. sociologiju karakterizira MULTIPERSPEKTIVNOST kao osnova za RAZVOJ KRITIČKOG MIŠLJENJA I SOCIOLOŠKE IMAGINACIJE kao središnjih ciljeva;
6. ZASTUPLJENOST HUMANISTIČKE I GRAĐANSKE PERSPEKTIVE, odnosno isticanje vrijednosti poput: PLURALIZMA, TOLERANCIJE, NADILAŽENJA PREDRASUDA, OTVORENOSTI, KOMUNIKATIVNOSTI, KVALITETNOG SUŽIVOTA S DRUGIMA, AKTIVIZMA;
7. sociologija posjeduje IZNIMAN ODGOJNI POTENCIJAL.

Pojmovi istaknuti velikim slovima predstavljaju najčešće spominjane pojmove koji su dominantno usmjerili nastavničke odgovore. S obzirom da ukazuju na multikriterijsko ostvarivanje ciljeva, odnosno odgovaraju kompetencijskom modelu

definiranja ciljeva, odgovori nastavnika potvrđuju prvu hipotezu (H.1.) u dijelu koji se odnosi na usklađenost sa suvremenim kurikulumskim pristupom u planiranju nastave. Dalje u tekstu citiramo neke od odgovora i komentara ispitanika koji potkrepljuju navedenu kategorizaciju te ih nastojimo interpretirati u kontekstu uloge i značaja predmeta u srednjoškolskom odgoju i obrazovanju.

Ponuđeni odgovori pokazali su nam da ispitanici sociologiju smatraju izuzetno korisnim i važnim predmetom u srednjoj školi, budući da se bavi pitanjima i problemima s kojima se učenici (većinom sedamnaestogodišnjaci) susreću u svom svakodnevnom životu, te je stoga možemo smatrati aktualnom i relevantnom disciplinom za sadašnji život učenika. Veliki dio nastavnika iskazao je nastojanje da sociologiju svojim učenicima prezentira oslanjajući se na analizu zajedničke društvene stvarnosti, na što je manje moguće apstraktan način, te je učiniti bliskom, životno primjenjivom i korisnom disciplinom. No, bitno je istaknuti da to ne umanjuje nastavničko isticanje važnosti usvajanja i pravilnog korištenja stručne terminologije te znanstvene utemeljenosti kao osnove za razumijevanje i raspravu o društvenim odnosima, pojavama i problemima, kao i za razumijevanje pozicije i uloge učenika u društvenom okruženju te doprinos izgradnji njihovih osobnih identiteta. Ovakvu interpretaciju potkrepljuju sljedeće izjave ispitanika<sup>7</sup>:

- „...da učenik usvoji određeni broj pojmova kojima može opisati društvene procese i promjene i sebe u tim procesima i promjenama. Definitivno, svrha sociologije je da ljudima pruži taj kognitivni aparat u obliku pojmova, koncepata, koji će njima prije svega omogućiti opis društvenih događaja, procesa i promjena, ali i dovesti u vezu s tim procesima samog sebe i osmišljavanje svoje pozicije u takvom društvu.“
- „Teško je u godinu dana steći sva znanja i vještine koji su poželjni. Bitno je da shvate bitne elemente društva, što se to događa u društvu i kako to utječe na njihov svakodnevni život, da mogu na svakodnevnim primjerima u svom životu prepoznati da to ima neku svrhu i smisao.“
- „Razumijevanje društvenih pojava i procesa, njihova usporedba s prošlim stanjima, stvaranje vlastitog stava o aktualnim društvenim problemima, činjenicama i pojavama – to bi bila nekakva općenita svrha.“

---

<sup>7</sup> Svaka natuknica predstavlja odgovor jednog ispitanika

- „Daje učenicima uvid u to što je društvo i koliko je društvo kompleksno. Moraju steći neka konkretna znanja: oni uče terminologiju i povezuju je sa stvarnim životom.“ [...] „Praktična je disciplina: svaka tema koja se obrađuje zapravo je svakodnevni život. Njima znanje sociologije pomaže da vide sebe u svijetu.“
- „Sociologija je u srednjoj školi izuzetno važan predmet i pogođena je što se tiče dobi.“
- „...rasprava o nekim njima relevantnim primjerima iz svakodnevnog života – tako ne stvaraju animozitet prema takvoj terminologiji nego je inkorporiraju u svoj stil.“
- „Da nauče temeljne sociološke pojmove, teorije i perspektive; da prepoznaju društvene probleme...“
- „...da prikupe vokabular kojim će se kasnije u životu služiti kao odrasle osobe... Opće snalaženje u životu: da se mogu pronaći u onome što sociologija izučava i objašnjava.“

Srednjoškolska sociologija se smatra općeobrazovnim predmetom koji će učenicima biti potreban i u budućnosti, ponajprije u sklopu fakultetskog obrazovanja, ali svakako i dugoročnije, u privatnom i profesionalnom životu, budući da pruža znanja, vještine i stavove korisne za punopravno i aktivno sudjelovanje u društvenom životu, kako lokalne zajednice, tako i društva u cjelini. Drugim riječima, ispitanici u svojim odgovorima ističu primjenjiva znanja, sposobnosti i vrijednosti koje se mogu svrstati u domenu opće kulture, generičkih vještina i stavova te doprinose razvoju građanske kulture, odnosno odgovornog društvenog ponašanja i aktivizma.

- „Sociologija je općeobrazovni predmet iz društveno-humanističkog područja koji se polaže na gotovo svim fakultetima.“
- „Ne postoji predmet koji bi se zvao opća kultura. Najbliža općoj kulturi i općenitom razvoju znanja o društvu bi bila sociologija koja upućuje na to kako društvo funkcionira.“
- „Sociologija je obrazovanje na široj razini. To je opća kultura.“ „...daje učenicima širinu potrebnu za ulazak u svijet odraslih.“
- „...može koristiti učenicima i njihovom doprinosu društvu, bez obzira na to čime će se učenici u budućnosti baviti.“
- „Ako imamo znanje, možemo puno više postići. Želim da promisle i shvate da kao aktivni članovi zajednice mogu doprinijeti društvu.“

- „Bitno je za mlade ljude da shvate da nisu sami, da su dio zajednice i da moraju djelovati.“ [...] „...pruža znanje koje je dio opće kulture.“
- „Društvo tvorimo mi, mijenjamo ga mi, ništa se neće dogoditi samo po sebi: aktivizam!“
- „Sociologija je zapravo poziv da upoznamo sebe i svoj život u društvu.“

Nadalje, značajni udio nastavnika ističe multiperspektivnost kao komparativnu prednost sociologije koja predstavlja dobar temelj za razvoj vještine kritičkog mišljenja. Kritičko mišljenje se najviše puta spominje u kontekstu središnjeg ili glavnog cilja poučavanja i učenja unutar srednjoškolske nastave sociologije. Sociološka imaginacija se spominje rjeđe, ali također predstavlja značajan cilj iz perspektive nastavnika:

- „Sociologija je početak pluralističkog mišljenja – upravo ta ideja da imamo tri temeljne perspektive koje na različite načine gledaju na fenomene – to je ono što sociologija na jedinstven način nudi učenicima u toj dobi i to je ono što je vjerojatno čini nešto kompliciranijom za dio učenika, jer im nije jasno da ne postoji jednoznačan odgovor na sve, već upravo multiperspektivnost.“
- „Sociologija definitivno može jako puno doprinijeti u kognitivnom smislu u razvijanju, nazovimo to tako, viših misaonih vještina. Naravno, tu je ono klasično kritičko mišljenje.“ [...] „Sociološka imaginacija mi je izuzetno važna. Ona kao koncept povezuje zapravo sebe i druge te sebe i druge u nekakvim društvenim procesima koji su nam dati izvana. Znači, u tom kontekstu mi je važno da oni to uspijevaju – sve društvene probleme, ako je moguće, maksimalno personalizirati, dovesti u vezu sa sobom i neposrednom okolinom – to je na neki način ključ.“
- „Važno mi je da već spomenute temeljne perspektive mogu primijeniti na bilo koju instituciju, da ne gledaju stvari samo iz jednog kuta, nego da mogu kritički proučavati sebe ili bilo koje druge pojave u svojoj okolini.“
- „Mislim da je kod učenika najznačajnije razviti kritičku svijest, kritički odmak od danih i zadanih situacija.“ [...] „Tu vidim svrhu sociologije: uz kritičko mišljenje, razvijanje sociološke imaginacije – odnos pojedinca i sustava, zbog toga što me zanima može li pojedinac kao ljudsko biće ostvariti svoje ljudske sposobnosti u društvu u kojem živimo.“ [...] „Imati stav je za mene, recimo, ujedno i kritički odmak, a stavove je potrebno temeljiti na znanju.“

- „Sociološka imaginacija – shvaćanje povezanosti pojedinca i društva, odnosno načina na koji društvo utječe na pojedinca i kako pojedinac utječe na društvo.“
- „Sociologija im može pružiti kritički stav jer je kritička društvena teorija koja od njih stvara aktivne sudionike zbilje. To mora biti glavni i osnovni cilj sociologije.“

Ono što nastavu sociologije u pedagoškom smislu čini izuzetno poželjnom i potrebnom u srednjoškolskom odgoju i obrazovanju su disciplini inherentne humanističke vrijednosti i stavovi koje učenici usvajaju ponajviše na latentnoj razini, no nastavnici eksplicitno navode sljedeće: otvorenost, komunikativnost, pluralizam, toleranciju, nadilaženje predrasuda i aktivizam. Radi se o razvoju prosocijalnih stavova koji odgovaraju zahtjevima života u postmodernom društvu, odnosno možemo ih opravdano smatrati elementima građanskog i demokratskog odgoja:

- „Meni je uvijek na prvom mjestu pojedinac i smisao njegove egzistencije i života uopće. Ali na čovjeka se ne gleda samo kao na pojedinca, nego se gleda i na njegovu mogućnost života u zajednici s drugim, sličnim ljudskim bićima.“ [...] „Sljedeća bitna stvar za sociologiju: je li ljudima danas moguće u društvu biti zajedno? Postoji li neposredna komunikacija ili je uglavnom sva komunikacija posredovana putem medija/tehnologije? Mi smo tehnološki povezani sa cijelim svijetom, a stvarno, ljudski, nismo povezani ni s kim jer ne možemo ostvariti neposredan odnos. Navedene su stvari za mene svrha poučavanja sociologije i pokušavam ih problematizirati u svim predmetnim područjima.“
- „Zato smatram da je sociologija važna – da ukaže na odnose i interakciju. Mi smo društvena bića, isključivo ovisimo jedni o drugima. Moramo si pokazivati empatiju, toleranciju.“
- „Debata – učenici izražavaju svoje mišljenje. Zbog takvog načina rada učenici su otvoreniji, komunikativniji i od njih dobivamo povratnu informaciju.“
- „...da izađu iz nekih svojih osobnih okvira. Puni su predrasuda i stereotipa... mogućnost vidjeti i promišljati različitosti. Sociologija ih može na osobnoj razini jako obogatiti. Tolerancija i različitost je najveća vrijednost koju će oni dobiti.“
- „Važni su stavovi i vrijednosti... Socijalizirati učenike: oni nekako moraju prihvatiti činjenicu da je društvo puno različitosti i da se pluralizam treba prihvatiti.“
- „Bitan je jedan korektan moralni pristup, ne samo kritički... tolerancija, kulturni relativizam...“

Potrebno je istaknuti tendencije u odgovorima koje nedvosmisleno ukazuju na jaku izraženost odgojne uloge nastave sociologije. Kroz sve kategorije odgovora se zapravo provlači i isprepliće kombinacija obrazovne uloge sociologije kao tijeka spoznajne djelatnosti (usvajanje znanja, posjedovanje shvaćanja, izgradnja sposobnosti, opće i posebne kompetencije) i odgojne uloge sociologije, kao trajnog višeutjecajnog procesa inkulturacije, socijalizacije i personalizacije (Previšić, 2007). Iako je takvo poimanje sveprisutno, izdvojili smo odgovore koji o njemu svjedoče eksplicitno:

- „Što je još potrebno, kako stvoriti jednu kritičnu masu koja bi eventualno nešto promijenila? Može li se mlade ljude oblikovati na taj način da mogu djelovati? U obrazovnom i odgojnom smislu...“
- „Sociologija i te kako može, navodeći i raspravljajući o rezultatima istraživanja, raspravljajući o uzrocima određenih društvenih pojava, jako odgojno djelovati – to je ono što je kod svrhe nastave sociologije važno naglasiti: u njoj postoji ogroman odgojni potencijal.“
- „Za sociologiju je ključan odgojni, a ne samo obrazovni element.“
- „Ne bih htjela previše opteretiti učenike činjenicama (kognitivnim znanjem), već više raditi na njihovoj samosvijesti i da se znaju izboriti za sebe. Sociologija to omogućava i može im uvelike pomoći u tome: daje jedno široko, apstraktno znanje o društvu koje im, uz sociološku imaginaciju (neki učenici je razvijaju, neki ne) omogućuje da vide probleme društva sada i u budućnosti kako bi se znali postaviti, da mogu predviđati stvari u budućnosti na razini primjerenosti njihovoj dobi.“
- „Uz obradu sadržaja, korištenjem različitih nastavnih metoda razvijati kvalitetnije odnose unutar samog razrednog odjela, ali i usvajanje nekih vrijednosnih okvira koji im služe u svakodnevnom životu izvan škole.“
- „Čovjekom se postaje. A u tu svrhu onda i sociologija pomaže da bi se učenici razvili.“
- „Odgoj znači oblikovanje čovjeka, a temelj tog oblikovanja bi trebalo biti obrazovanje, bez obzira koliko se znanosti sužavale i specijalizirale. Ako te tvoje obrazovanje ne oblikuje u nekom ljudskom smislu, onda je bespotrebno isto kao i znanje koje nema određenu životnu, aktualnu vrijednost u određenom trenutku – „mrtvo“ znanje (znanje bez primjene).“

U komentarima nastavnika, znanstveni aspekt srednjoškolske sociologije najizraženiji je u smislu poznavanja stručne terminologije, odnosno usvajanja

predmetnih znanja (teorija, pojmova, koncepata), koja se percipiraju kao preduvjet za cjelovito usvajanje predmetnih sadržaja. Također, ističemo da petero (25%) nastavnika s učenicima provodi jednostavnija sociološka istraživanja i obradu podataka, kako bi ih upoznali s metodologijom kao sastavnim dijelom svake od znanstvenih disciplina:

- „Metode društvenih istraživanja su im totalna apstrakcija pa ih podijelim u grupe od 4 do 5 učenika i svaka mi grupa mora napraviti malo sociološko istraživanje. Najčešće rade upitnike; nije to znanstveno, ima tu svega i svačega, ali meni je bitno, budući da jako vole praktične radove.“ [...] „Učenici slobodno biraju temu i metodu mini-istraživanja, a po završetku prezentiraju.“
- „Nakon svake cjeline učenicima ponudim da izvrše svoje istraživanje metodom koju također mogu samostalno odabrati. No, toga ima sve manje, javi se tek par učenika godišnje pa, primjerice, anketiraju željeni uzorak učenika ili profesora. Na taj način uče kako je to prikupiti informacije, obraditi ih i što na kraju s njima – donijeti određene zaključke i vidjeti čemu to doprinosi.“
- „...vlastito samostalno sociološko istraživanje: podijele se u skupine, biraju zanimljive im teme te odrađuju mali sociološki znanstveni rad; imaju rokove, radi se po etapama...“
- „Ja metodologiju ne poučavam kao skup zasebnih tema. Ja to više radim kroz njihove praktične radove – koji put zajedno odemo na promatranje nečega. Promatranje je prvi korak u bilo čemu, pa i u sociologiji (promatramo grupe, promatramo ponašanje, obrasce, promjene...).“
- „Vrlo često im ponudim u razredu da naprave anketu pa stavimo na pano. Izaberu temu i sljedeći sat donesu 3-5 pitanja da ja to pregledam – teme poput homoseksualnosti, državne mature, obitelji, školovanja, zanimanja, navijačkih strasti – ono što je njima zanimljivo i aktualno. Skiciraju to, osmisle pitanja i ako je to OK, ja im dam da provedu anketu metodom intervjua: krenu jedni s jedne strane, drugi s druge i ispitaju cijeli razred, koji bude uzorak...“

Unatoč navedenim primjerima učenja metodologije društvenih znanosti u praksi, tendencije u odgovorima ukazuju da je, u odnosu na isticanje znanstvene strane sociologije, ipak dominantniji fokus nastavnika na odgojnoj ulozi sociologije. To je iskazano u generalnom shvaćanju i pristupu predmetu bliskom onome kojega smo, prilikom iznošenja prve hipoteze (H.1.), naznačili kao *public sociology* koncept. Radi se o pristupu nastavi sociologije koji se referira na učenička iskustva, koji se primarno bavi

aktualnim i relevantnim društvenim temama i problemima te ističe vrijednosti građanskog i političkog odgoja te aktivizma. U prvoj smo hipotezi iznijeli očekivanje da će se u odgovorima nastavnika takav pristup pokazati mnogo poželjnijim od striktnijeg, znanstveno-teorijski usmjerenog akademskog pristupa. Stoga, unatoč navedenim primjerima provođenja mini-istraživanja u nastavi i prepoznavanja značaja znanstvene utemeljenosti rasprava o društvenim temama i problemima kao preduvjeta za svladavanje predmeta, smatramo da odgovori ispitanika potvrđuju prvu hipotezu u opisanom dijelu, budući da ispitanici prednost ipak daju aktualnim i relevantnim nastavnim temama koje je moguće povezati s neposrednim iskustvima učenika, dok metodologija istraživanja i klasična predmetna znanja nadilaze općeobrazovne potrebe učenika u toj dobi.

Za problematiku kojom se bavimo, izuzetno indikativnim smatramo nalaz da se značajan broj nastavnika, već u pitanjima kojima se istražuje njihova percepcija svrhe i ciljeva nastave sociologije, odnosno prije postavljanja konkretnog pitanja o nedostacima sociologije kao nastavnog predmeta u srednjoj školi, odlučio kritizirati određene elemente trenutnog školskog sustava i stanja sociologije u sklopu istog. Takve ćemo tvrdnje ispitanika iznijeti i analizirati u sljedećem poglavlju koje se odnosi na programske nedostatke sociologije, ali ovdje ipak želimo ukazati na stanovitu razinu nezadovoljstva nastavnika uvjetima u praksi, što se može tumačiti kao dodatna potvrda prve hipoteze (H.1.) u kojoj iznosimo očekivanje da će promišljanja nastavnika o ciljevima nastave sociologije biti u skladu sa suvremenim kurikulumskim promišljanjem. Nastavnici, između ostaloga, kritiziraju pretjerano inzistiranje na kognitivnom (činjeničnom) znanju, što, uz sklonost multikriterijskom ostvarivanju ciljeva i korištenje terminologije koja odgovara suvremenom određivanju odgojno-obrazovnih ciljeva u vidu kompetencija, ukazuje na prihvaćanje suvremenog, otvorenijeg koncepta planiranja nastave. Navedenom će biti pridruženi stavovi nastavnika iskazani u sljedećim odgovorima koji također doprinose potvrđivanju prve hipoteze.

Sažetak nastavničkog poimanja svrhe i ciljeva srednjoškolske nastave sociologije (od obrazovnih prema odgojnim ciljevima; od kognitivne prema socijalnoj i afektivnoj dimenziji):



USVAJANJE I PRAVILNO KORIŠTENJE PREDMETNIH ZNANJA/STRUČNE TERMINOLOGIJE → bavljenje SVAKODNEVICOM (problemima s kojima se mladi susreću u svakodnevnom životu) → OPĆEKULTURNA ZNANJA → RAZUMIJEVANJE DRUŠTVENIH POJAVA, PROCESA i PROBLEMA → UVIĐANJE VLASTITE POZICIJE I ULOGE U DRUŠTVU (SOCIOLOŠKA IMAGINACIJA) → RAZVOJ KRITIČKOG MIŠLJENJA, VRIJEDNOSTI i STAVOVA → RAZVOJ ODGOVORNOG DRUŠTVENOG PONAŠANJA → PUNOPRAVNO SUDJELOVANJE U DRUŠTVENOM ŽIVOTU.

Prvi blok pitanja završili smo *procjenom nastavnika o tome postižu li većinu onoga što zacrtaju kao ciljeve svoje nastave te navođenjem razloga za dotičnu procjenu.* Ovdje smo dobili različite odgovore koji ovise o „osobnim jednadžbama“ i razini očekivanja nastavnika, pa među njima ima onih koji su više ili manje samokritični te smo ih sukladno tome podijelili na one čiji komentari ukazuju na potpuno ili većinsko zadovoljstvo postizanjem zacrtanih ciljeva, preko onih koji iskazuju djelomično zadovoljstvo, do onih koji većinom ili uopće nisu zadovoljni. Reprezentativne odgovore ispitanika iznosimo u sljedećoj tablici:

Tablica 9.1.1. Procjena zadovoljstva nastavnika postizanjem zacrtanih ciljeva nastave

PROCJENA ZADOVOLJSTVA	REPREZENTATIVNI ODGOVORI
Potpuno ili većinom zadovoljni	<ul style="list-style-type: none"> <li>• „Da, u 100% slučajeva. Većina preferira ovakav način rada i sve ono što zacrtamo, odradimo.“</li> <li>• „Ono što si sam zacrtam, postižem, a to provjeravam na način da konstantno razgovaram s učenicima. Način na koji učenici odgovaraju na početku nastave razlikuje se od onoga na kraju: učenici uspijevaju sami dokučiti i razjasniti neke stvari. Smatram da je nastavni plan i program nemoguće odraditi do kraja.“</li> <li>• „Mislim da se sve što se zacrta nekako i provede.“</li> <li>• „Postižem većinu, iako je svaki razred, učenik različit. Bitni su učenici i kakve su njihove mogućnosti i interesi. Kod nekih se razreda više posvetim nekoj temi, a u nekim drugim razredima nekoj drugoj temi prema interesu razreda. Ovisno o interesu, s nekima se teme produbljuju više, dok se s nekima ostaje na nekoj površnijoj razini, ali općenito je interes za sociologiju velik – učenicima su teme zanimljive. Trudim se postići većinu ciljeva, tijekom godine sama procjenjujem i mijenjam metode rada/pristup kako bi ciljevi bili ostvareni.“</li> <li>• „Ja svoju nastavu sociologije doživljavam</li> </ul>

	<p>uspješnom u onom času kad mi učenici, u osnovi, reaguju redovito sa zadaćama, s dobrim primjerima kreativnih zadaća, redovito s pitanjima... Nastojim poticati njihov originalan doprinos jer je to naprosto pokazatelj da oni uspijevaju primijeniti sociologiju, a već ste jako puno postigli ako vam dijete uspije kvalitetno primijeniti nešto i, naravno, prepoznati značaj ili važnost toga u nekim odnosima. To je sjajna stvar! Ja držim da (možda se to može činiti nedovoljno ambicioznim) upravo to da će neki učenik neopterećeno i sa znatiželjom ući u raspravu o nekom društvenom problemu, nekom fenomenu, nekom poremećaju, nekom događaju; da će imati želju to istražiti, 'pročeprkati', donijeti svoj primjer ili iznijeti svoje intimne opservacije – to je zapravo uspjeh! A to proizlazi iz komunikacije s učenicima. Prema tome, jedna dobra, kvalitetna komunikacija s učenicima je značajan uspjeh.“</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• „Ja mislim da se glavnina učenika uključuje i da rado slušaju. Vidim da većina učenika bude pod dojmom i promišljaju bliske im teme. Mislim da se postiže dosta i da učenici uglavnom vrlo rado sudjeluju, da vlada ugodna atmosfera, bez nametanja autoriteta. Mislim da ima dosta koristi i da velika većina učenika to dobro, pozitivno prihvata.“</li> </ul>
Djelomično zadovoljni	<ul style="list-style-type: none"> <li>• „Možemo ovako reći: ostvarujem ciljeve u većini, ali ne sa svim učenicima.“</li> <li>• „S dijelom učenika uvijek da, ali moraju znati da to nisu razgovori koji se vode dok se ispija kava, nego se priča seli u učionicu, gdje će razgovarati sa stručnom osobom na malo znanstveniji način – tako bi, prema meni, nastava sociologije trebala funkcionirati, a i može u postojećim uvjetima od 2 sata tjedno.“</li> <li>• „Ne postizem baš sve, zato što je udžbenik sociologije preopširan. Ima puno stvari koje po mom sudu preopterećuju učenike u ovom stadiju. Plan i program je okviran, dozvoljava da birate koje ćete dijelove njima servirati i s kojima ćete raditi; u skladu s udžbenikom to pokušavam odraditi. Realno ne možete u 70-ak sati sve. Važna je komunikacija, argumentacija, rasprava... nemoguće sve skupa.“</li> <li>• „U principu, želio bih više i bolje, ovisi o generacijama koje su različite. Uz dobar feedback, može se jako puno napraviti, osjeti se zainteresiranost, nošeni na tom valu možete dati maksimum i osjetiti da su učenici zadovoljni, a nastava kvalitetna (to je onaj trenutak kad zvoni, sat završi, a vi ste još napeti s učenicima jer ste nešto izuzetno kvalitetno napravili, kometirali itd.).“</li> </ul>
Većinom ili potpuno nezadovoljni	<ul style="list-style-type: none"> <li>• „Problem je taj, ne samo u razredu, već i u čitavom društvu, što se nitko ne usudi izreći neku konstruktivnu kritiku. Svaka povratna informacija je pozitivna i teško je reći jesam li uistinu uspješna. Bilo bi dobro da učenici korektno, bez straha</li> </ul>

	<p>odgovore što ne valja, a da se ja ne vrijeđam, nego to vidim kao prostor za napredovanje. Kažu da su jako zadovoljni, ali smatram da ipak nisam dobila kompetentne učenike sa razvijenim sposobnostima komuniciranja, jasnim izražavanjem stavova... mislim da ne. Oni žive u kulturološkom kontekstu u kojem žive i mislim da 1-2 sata tjedno, unutar škole nije dovoljno. Većina profesora traži autoritet i u malo drugačijoj situaciji se učenici ne znaju ponašati. Treba im vremena da shvate da je nešto dozvoljeno, a onda je školska godina ubrzo gotova i nema se više vremena za napredak.“</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• „Manje se traži od sadašnjih generacija... Svaki razredni odjel je cjelina za sebe i u svakom razredu postoje pojedinci koji su zainteresirani za teme kojima se bave predmeti iz društveno-humanističkog područja, ali veći dio učenika ipak nije zainteresiran.“</li> <li>• „Ne postizem ništa! Ovo što me sad pitate, toliko osobno doživljavam... Nastavnički posao razumijem kao poziv, u najboljem smislu te riječi. To znači potpun angažman, nema tu ostataka... s mladim ljudima koji imaju nevjerojatne sposobnosti, a uopće ih ne prepoznaju!“</li> <li>• „Ne, premalo je sociologije u školi. Velika je satisfakcija kad se od najvećih 'klipana' dobije da do kraja školske godine napuste izraz <i>peder</i> i umjesto njega koriste <i>gay</i>. To su male stvari u kojima se ogleda uspjeh. Ne očekujem od učenika da razumiju Weberovu birokraciju i teorije devijantnosti, ali nastojim da shvate da zbilja nije nešto zadano, nego je mi stvaramo pa se može i mijenjati.“</li> </ul>
--	---

U procjeni zadovoljstva nastavnika postizanjem zacrtanih ciljeva, dobili smo gotovo ravnomjernu raspodjelu odgovora po kreiranim kategorijama skale, odnosno nijednu kategoriju odgovora ne smatramo dominantnom, unatoč nešto većem broju pozitivnih procjena. Generalni zaključak koji izvlačimo iz prezentiranog je da su nastavnici sociologije relativno zadovoljni postizanjem zacrtanih ciljeva nastave, no indikativnima nam se čine dvije podkategorije odgovora koje pružaju nastavnici koji izražavaju nezadovoljstvo. Radi se o odgovorima onih nastavnika koji kritiziraju „današnje generacije“ učenika, odnosno njihove sposobnosti, te onih nastavnika čije se procijenjeno nezadovoljstvo postizanjem ciljeva svodi na neostvarivanje sadržaja propisanih nastavnim programom. To su teme kojima se bavimo u sljedećem segmentu prikaza rezultata koji se odnosi na programske nedostatke sociologije kao nastavnog predmeta, pa ovdje u tom pogledu iznosimo tek pronicljiv komentar jednog od ispitanika, koji prigodno može poslužiti kao uvod u najavljeni nastavak rada:

„Mi uopće nemamo mehanizme *quality assurance-a* (op.a. osiguravanja kvalitete) jer se kod nas misli da je program ili provođenje programa, samo po sebi kvalitetno, već prilično visoko postavljeno obrazovanje, odnosno da sama činjenica da ćete vi provoditi takav i takav program znači da ste već postigli kvalitetno obrazovanje, što je, naravno, potpuno besmisleno.“

## **7.2.GLAVNI PROGRAMSKI NEDOSTACI SOCIOLOGIJE KAO NASTAVNOG PREDMETA U SREDNJOJ ŠKOLI**

Uz pitanja koja se odnose na svrhu i ciljeve nastave sociologije te ih smatramo temeljnima za potrebe ovog istraživanja, nastavnicima smo, radi dobivanja potpunije slike stanja sociologije u srednjoškolskom (gimnazijskom) obrazovanju, postavili dodatna, tzv. orijentacijska pitanja kojima se nastoje rasvijetliti uvjeti u kojima se inicijalni ciljevi nastavnika više ili manje ostvaruju.

Jedno od tih pitanja odnosi se na nastavničku *percepciju glavnih programskih nedostataka sociologije kao nastavnog predmeta u srednjoj školi*. Odgovori na ovo pitanje pružili su nam izuzetno značajne informacije, ne samo za stanje sociologije kao općeobrazovnog predmeta u ponudi gimnazija, već i za generalno stanje srednjoškolskog obrazovanja. Naime, pri razmatranju glavnih programskih nedostataka sociologije, četiri su ključne teme na koje se odnosi najveći broj komentara nastavnika:

- a. Kritika zastarjelosti i preopširnosti aktualnog nastavnog programa i udžbenika sociologije;
- b. Potreba za drugačijom planskom organizacijom i većim udjelom praktične i terenske nastave;
- c. Nespremnost učenika da primjerenom odgovore na zahtjeve srednjoškolske nastave sociologije;
- d. Pitanje državne mature.

### **7.2.1. KRITIKA ZASTARJELOSTI I PREOPŠIRNOSTI AKTUALNOG NASTAVNOG PROGRAMA I UDŽBENIKA SOCIOLOGIJE**

S obzirom na gotovo idealno podudaranje aktualnog nastavnog programa sa sadržajima udžbenika te, sukladno tome, sličnosti u kritikama iznesenima na njihov račun, citirane komentare i stavove nastavnika o toj temi objedinjujemo u sljedećoj tablici:

Tablica 9.2.1. Kritika aktualnog nastavnog programa i udžbenika sociologije

NASTAVNI PROGRAM SOCIOLOGIJE	UDŽBENIK SOCIOLOGIJE
<ul style="list-style-type: none"> <li>• „Plan i program iz 1994. godine, a mi živimo u kompleksnom društvu koje se neprestano mijenja.“</li> <li>• „Nedostaje suvremene sociologije.“</li> <li>• „Prema sadašnjem programu iz 1994., promjena je nužna!“</li> <li>• „Nastavni program je preambiciozan.“</li> <li>• „Puno je definicija i teorija – učenicima je to jako teško.“</li> <li>• „Nastavni program, što se znanja tiče, skratiti – previše je pojmova. Rasprave bi trebale biti osnova nastave sociologije, a za to nema dovoljno prostora. Većina nastavnika koji teže (vođenim i/ili slobodnim) raspravama u svojoj nastavi, kaskaju u ispunjavanju obimnog nastavnog programa.“</li> <li>• „U zadanim okvirima me užasno sputava opširnost sociologije: 70 sati je malo za toliko sadržaja koji se treba izvesti.“</li> <li>• „Nemoguće je zadovoljiti sve što se njime traži.“</li> <li>• „Trebalo bi zadovoljiti birokratske potrebe nastavnog programa ili se dati učenicima, biti fleksibilan, raditi po svom? To je problem: nema dovoljno vremena za sve.“</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• „Zastario i diskriminatoran.“</li> <li>• „Već dugi niz godina nemamo novi udžbenik – zastario je i trebalo bi ga modernizirati.“</li> <li>• „Udžbenik je potrebno aktualizirati suvremenijim, učenicima bližim temama u odnosu na postojeće.“</li> <li>• „Premalo nekih suvremenih tema, premalo se naglasak stavlja na metodologiju; udžbenik je predetaljan, previše je teksta, faktografije, definicija... Učenici to naprosto ne mogu sve shvatiti – zato sociologija i jest najteži predmet na državnoj maturi.“</li> <li>• „Udžbenik nije metodički prilagođen srednjoškolskom obrazovanju.“</li> <li>• „Iako ja osobno držim da taj udžbenik ima dosta nedostataka, ima dobrih nekakvih mjesta, neki primjeri su dobri, neka pojašnjenja su kvalitetna, međutim, u cjelini, riječ je o prilično ambicioznom udžbeniku koji je izrazito voluminozan te leksikom i voluminoznošću uopće nije prilagođen potrebama srednjoškolske populacije.“</li> <li>• „Udžbenik je pretežak i preopširan – većina učenika odbija raditi po udžbeniku; neadekvatno je pisan za srednjoškolski uzrast. Znanje im je potrebno, ali ga treba drugačije operacionalizirati – rječnik je prekompleksan.“</li> <li>• „Prilično neuređen – potreba za kvalitetnijim udžbenikom.“</li> <li>• „...treba se poraditi na novom udžbeniku jer s ovim nismo zadovoljni.“</li> </ul>

Dva najčešće spominjana pojma koja dominantno određuju negativan stav prema aktualnom nastavnom programu i udžbeniku sociologije su *zastarjelost* i *preopširnost* (u odgovorima su korišteni i bliskoznačni pojmovi poput: *predetaljan*, *preambiciozan*, *izrazito voluminozan*, *pretežak*). S obzirom na broj komentara u kojima nastavnici, neovisno o kronološkoj dobi i godinama staža, iskazuju svoje nezadovoljstvo, uglavnom ističući navedene karakteristike aktualnog nastavnog programa i udžbenika sociologije,

te s obzirom na tek jedno pozitivno poimanje nastavnog programa, dok svaki, barem djelomično pozitivan stav o kvaliteti udžbenika, dolazi uz „tipične“ kritike, možemo konstatirati da u tom pogledu postoji profesionalni konsenzus koji potvrđuje drugu hipotezu (H.2.). Naime, nastavni program sociologije kao važeći službeni dokument<sup>8</sup>, u odgovorima se nastavnika pokazuje neadekvatnom pomoći pri procesu planiranja, organizacije i evaluacije nastave sociologije, što možemo smatrati potvrdom nastavničke težnje za promjenom u smislu izrade novog, sustavnog i zahtjevima suvremenog obrazovanja primjerenog dokumenta, iako nastavnici po tom pitanju i nisu toliko često navodili eksplicitne zahtjeve ili prijedloge.

### **7.2.2. POTREBA ZA DRUGAČIJOM PLANSKOM ORGANIZACIJOM I VEĆIM UDJELOM PRAKTIČNE I TERENSKE NASTAVE**

U odgovorima na pitanje o glavnim programskim nedostacima sociologije kao nastavnog predmeta u srednjoj školi, evidentna je želja nastavnika da se nastava drugačije planski organizira, kako bi se omogućilo fokusiranije bavljenje predmetnom tematikom te se predlaže veći udio praktične i terenske nastave. U tom smislu nastavnici tvrde sljedeće:

- „Nedostaje terenske nastave.“
- „Sociologija bi u idealnom obliku bila i praksa i istraživanja.“
- „Potrebno je više projekata, više praktičnosti, više terenske nastave, više vremena posvećenog određenim temama koje su učenicima trenutno aktualne i relevantne.“
- „Učenike ne treba preopteretiti informacijama; potrebno je stvari konkretizirati u vidu većeg udjela praktičnog rada – moglo bi se kudikamo više raditi na njihovom razmišljanju i percepciji stvarnosti.“
- „Bilo bi dobro da se nakon svake cjeline može izvršiti neko mini-istraživanje.“
- „...bilo bi lijepo da ih imamo više (op.a. praktičnih radova), no nažalost ne možemo.“

---

<sup>8</sup>Zanimljiva je činjenica da se nitko od ispitanika, unatoč čestom spominjanju državne mature, ne referira na *Ispitni katalog za državnu maturu*, kao također formalno važeći službeni dokument kojim se uređuje nastava sociologije.

- „Na primjer, ne odlazimo u grad. Nekada smo znali, ali u 45 minuta ne stignemo izaći i vratiti se, i to bez da se kolege bune. Sve zahtjeva drugačije organiziranu nastavu...“
- „Svaki nastavnik svojom kreativnošću može više, ali postoji vremensko ograničenje od dva sata tjedno – kroz blok sat bi nešto i bilo izvedivo.“
- „...više sati da se malo dublje uđe u stvari.“
- „Voljela bih dva do tri sata sociologije zaredom: kada se krene u određeni problem, da se on razvije do kraja – na taj način bi se lakše radili projekti, više bi se razgovaralo, imalo bi više smisla... Dakle, neki oblik turnusne nastave.“

Navedeni odgovori ukazuju da, uz isticanje programskih nedostataka, značajan udio nastavnika priželjkuje i neki drugačiji vid planske organizacije nastave koji bi im pružio mogućnost dubinskog zahvaćanja socioloških tema i problema, kao i lakšu organizaciju terenske i drugih oblika otvorene nastave. Uzimajući u obzir postojeće uvjete srednjoškolskog planiranja i organizacije, najrealnijom se čini tzv. blok-nastava.

Tijekom postupka intervjuiranja, iskrsnula su i dva neintendirana problema o kojima je značajan broj nastavnika samoinicijativno iznio svoj stav, što znači da se na njih nisu referirali u sklopu pitanja o nedostacima srednjoškolske nastave sociologije, već su svoje komentare ili obrazloženja iznijeli prilikom odgovaranja na neko drugo pitanje. No, s obzirom da se radi o temama koje se odnose na nedostatke nastave sociologije u postojećim školskim i nastavnim uvjetima, odlučili smo ih analizirati u ovom dijelu rada. Prva od tih tema se odnosi na nespremnost učenika da primjereno odgovore na zahtjeve srednjoškolske nastave sociologije, dok je druga tema pitanje negativnog utjecaja državne mature na nastavni proces.

### **7.2.3. NESPREMNOST UČENIKA DA PRIMJERENO ODGOVORE NA ZAHTJEVE SREDNJOŠKOLSKE NASTAVE SOCIOLOGIJE**

Nespremnost učenika da primjereno odgovore na zahtjeve srednjoškolske nastave sociologije je stav koji su neki nastavnici iznijeli već prilikom odgovora na pitanja svrhe i ciljeva nastave te procjene uspjeha u njihovu postizanju, što smo ranije istaknuli indikativnim u smislu iskazivanja nezadovoljstva ispitanika glede određenih elemenata prisutnih u trenutnoj nastavnoj praksi. Radi se zapravo o tome da određeni broj nastavnika (konkretno deset ili 50%), uglavnom u vidu kritike „današnje

generacije“ učenika, ukazuje na neke ozbiljne probleme s kojima se suočavaju u radu s učenicima u sklopu nastave sociologije.

Dotični ispitanici (uz tipično izražavanje nostalgije za prošlim vremenima od strane iskusnijih nastavnika) tvrde da su današnji učenici nezainteresirani te se „od njih dobivaju informacije na razini reprodukcije, međutim razumijevanja i kritičkog odnosa spram pojedinih pojava i činjenica nedostaje – tu ostvarujemo manje rezultate“. U tom svjetlu, navodimo sljedeću konstataciju: „To su vam današnje generacije, oni ne čitaju. Oni žele kratke i jasne informacije.“

Nekoliko nastavnika ističe da učenici „najviše uče zbog ocjena“. Jedna je nastavnica svoje nezadovoljstvo time otvoreno iskazala na sljedeći način: „Ono što mene užasava je slijepa poslušnost... Ambicija je za mene nešto bolesno, ona nema veze sa znanjem ili kompetencijama, a danas u školi prevladavaju samo jako ambiciozni učenici koji nisu zainteresirani zapravo ni za što, osim za postignuće u obliku ocjene ili, analogno, u društvenom svijetu za zaradom novca koja postaje sama sebi svrhom, bez bilo kakvog stvarnog životnog odnosa.“ Ista nastavnica nastavlja: „...oni (op.a. učenici) su društveno determinirani, podređeni društvenim uvjetima, usmjereni na poslušnost. Nikad nije bila toliko prisutna poslušnost kao danas – prije je bilo puno više individualista, buntovnika, puno više potrebe izražavanja vlastitog mišljenja, vlastitih stavova – danas je toga sve manje, nema nikakve potrebe za pobunom. To je ono što mi se čini poražavajućim.“

Nadalje, prema riječima drugog ispitanika, učenici su „uplašeni“. On tvrdi da se žale kako „u većini predmeta ne smiju izražavati svoje mišljenje“, što inicijalnu poziciju učenika pri susretu sa sociologijom u trećem razredu srednje škole čini nepovoljnom s obzirom na zahtjeve predmeta te posljedično otežava nastavni rad i ostvarivanje intendiranih ciljeva. Prema riječima jedne mlađe nastavnice, problem leži u sljedećem: „Ta djeca od prvog razreda osnovne škole imaju predavanje jednog tipa, dakle *ex cathedra*; reproduciraju ono što im se predaje i to je jedna istina, jedno gledište iz jednog očišta i zbog toga je sociologija njima jako težak predmet.“ Čini se da uzrok smanjenoj sposobnosti izražavanja vlastitih stavova kod učenika, neki nastavnici pronalaze u metodičkoj monokulturi kojoj su učenici izloženi od početka svog školovanja, što ukazuje na potrebu cjelovitosti i koherentnosti u razmatranju pitanja školskog odgoja i obrazovanja.



Ističe se i sljedeći problem: „Neki temeljni pojmovi kojima baratamo unutar društveno-humanističkog područja znanosti, učenicima nisu jasni.“ Jedan ispitanik tvrdi kako „oni ne razumiju sociologiju, ona je njima preapstraktna... Prvi puta u životu ih netko pokušava naučiti da je društvo proizvod našeg ponašanja i to je njima teško shvatiti“. Također, „učenici imaju poteškoća s razlučivanjem ključnih informacija pa izrađuju prezentacije 'o svemu', umjesto da su fokusirane i koncizne. Većina njih obično isprinta prvu stvar koju im tražilica ponudi pa svi radovi budu jako slični“. Jedna se nastavnica na taj problem referira na sljedeći način: „Što rade kad im se zada referat? *Copy – paste!* Odu na *google*... ma kopiraju i ispisuju cijeli tekst!“

Upravo navedene nalaze smatramo zabrinjavajućima, budući da ne ukazuju samo na probleme s kojima se u nastavnom radu suočavaju nastavnici sociologije, nego oni svjedoče o generalno lošem stanju u cjelokupnom sustavu odgoja i obrazovanja. Poražavajućom se čini konstatacija jednog ispitanika prema kojoj su „učenici toliko zatvoreni, 'začahureni' da, kad se uspiješ nešto malo probiti, onda je to neopisiva sreća. Ako malo zagrebeti površinu, to je dobro“. Stoga nije realno očekivati da se nastavom sociologije unutar jedne školske godine, bez uvođenja sustavnih promjena, može na zadovoljavajućoj razini ostvarivati njezin potencijal kao predmeta s integralnom ulogom u odgoju i obrazovanju mladih ljudi.

#### **7.2.4. PITANJE DRŽAVNE MATURE**

O problematici državne mature u aktualnom odgojno-obrazovnom kontekstu nismo namjeravali razgovarati s ispitanicima, budući da smo prilikom izrade nacrtu istraživanja odlučili da je to preopširna tema za ovaj rad, štoviše, to bi mogao biti rad za sebe. No, s obzirom da pitanje koje se direktno odnosi na državnu maturu nismo postavljali, a ona je ipak toliko puta spomenuta u iskazima nastavnika i to gotovo uvijek u kontekstu negativnog utjecaja na nastavu, bilo bi u najmanju ruku pogrešno, ne uvrstiti je u rezultate istraživanja, upravo ovdje, u dijelu rada koji se bavi programskim nedostacima nastave sociologije. Upravo zbog značaja njenog utjecaja na nastavni proces, na problematiku državne mature smo ukazali već ranije, u sklopu teorijskih razmatranja, a ovdje smo je dužni potkrijepiti stavovima i komentarima nastavnika:

- „Matura od učenika traži samo faktografiju.“

- „Matura nas tjera na činjenično znanje, što je za predmet sociologiju nepovoljno.“ [...] „...nastojim odraditi veći dio plana i programa zbog mature...“ [...] „Ne volim pismene (op.a. ispite), na usmenom vidim kako učenici promišljaju, ali trebam pismeni dio jer ih pripremam za državnu maturu.“
- „Pri ponavljanju prije testova i u samim testovima koristim pitanja s državne mature iz tog dijela gradiva plus deskriptivna pitanja i nekako sam pripremu za maturu integrirala u nastavu.“
- „Kolege i ja to (op.a. suvremeniji pristup nastavi) 'potpisujemo'/podržavamo, međutim, pitali smo se kako ćemo mi to raditi ako državna matura inzistira na faktografiji i činjenicama? Znači, za državnu maturu je dovoljno naštebati Fanukov udžbenik, doslovno naštebati... ima tu nešto malo 'trik pitanja' koja zahtijevaju, nazovimo, kritičko mišljenje, ali to je strašno težak ispit.“ [...] „...no nažalost, otkad je uvedena državna matura, a vjerujem da su vam to i drugi profesori odgovorili, mi smo pod strašnim pritiskom...“
- „Nemam ništa protiv državne mature, iako smatram da bi ona trebala pružiti nastavnicima bolju povratnu informaciju o problematičnim dijelovima gradiva te smatram da postoje neozbiljnosti u samom provođenju: npr. predavanje praznih ispita koji onda onemogućuju evaluaciju nastavnika.“
- „Uvijek se referiramo na državnu maturu – ja sam predavala sociologiju i druge predmete prije uvođenja državne mature i onda se moglo jedan dio gradiva obraditi na željeni način, drugi dio možda i ispustiti... Imali smo možda malo više slobode i mogli smo se posvetiti više onom što smo smatrali korisnijim za učenike. Državna matura apsolutno ograničava autonomiju nastavnika.“ [...] „I sama sam zbunjena pitanjima s državne mature i razinom razumijevanja koja se zahtijeva od jednog maturanta koji je to slušao jednu godinu.“ [...] „Grozim se činjenice da su rezultati državne mature povratna informacija profesorima o tome koliko su uložili u đake – gleda se koliko je tko iznad ili ispod republičkog prosjeka.“
- „Državna matura – većina nastavnika ima isti problem. S jedne strane trebali bismo se više baviti temama koje učenike više zanimaju i s kojima bismo ostvarili bolje, kvalitetnije rezultate, a s druge strane količina gradiva vam ne dopušta veliku slobodu (npr. teško je veći dio sata ostaviti za raspravu) – moraš napraviti kompromis.“
- „Zato sociologija i jest najteži predmet na državnoj maturi. Ove godine su pitanja bila 'brutalna'. S profesorima, koji su je zajedno sa mnom ispravljali, sam se pobunila: rekli

smo da ne želimo ispravljati maturu koja traži isključivo definicije. Ja u tom ne mogu sudjelovati.“

Državna matura, kao propisana forma standardiziranog vanjskog vrednovanja učeničkih postignuća, striktno je usmjerena na kognitivni aspekt znanja, provjerljiv metodom olovke i papira. Ona možda ima metodološki legitimitet u sklopu procedure upisa fakulteta i njena je administrativna i praktična korist u tom smislu neosporna, no zabrinjava činjenica da ona u tolikoj mjeri utječe na planiranje i organizaciju nastave te način vrednovanja učenika unutar nastavnog procesa. Državna matura, kao takva, naprosto ne može posjedovati pedagoški legitimitet. Uspjeh na državnoj maturi u vidu reprodukcije naučenih pojmova i definicija, bez pružanja mogućnosti provjere viših misaonih ciljeva, nema veze sa svrhom i smislom obrazovanja te se zbog toga državnoj maturi ne smije toliko izlaziti u susret. No to je, nažalost, postala uvriježena praksa, budući da brojni nastavnici državnu maturu doživljavaju kao obrazac koji treba slijediti, kako u planiranju i organizaciji, tako i u evaluaciji nastave, što se manifestira pristupom u kojem je, u što kraćem vremenu potrebno obraditi što veću količinu proskribiranog sadržaja. Radi se o institucionalnoj anomaliji kojom se dopušta da se obrazovanje korigira prema jednom vanjskom evaluacijskom činu, umjesto da zahtjevi obrazovanja određuju način evaluacije učeničkih postignuća.

Naposljetku, smatramo da odgovori ponuđeni na pitanje o programskim nedostacima sociologije kao nastavnog predmeta, uz ranije istaknuto iskazivanje nekih stavova u drugim segmentima intervjua, u potpunosti potvrđuju pretpostavke iznesene u drugoj hipotezi (H.2.) koja se, podsjetimo, odnosi na neprikladnost važećeg programa nastave sociologije i ispitnih kataloga za državnu maturu kao jedinih dokumenata, odnosno smjernica za nastavu sociologije što je, pretpostavili smo, popraćeno težnjom za promjenama. Također ističemo kako je značajan broj ovdje iznesenih komentara, počevši od kritike programskog karaktera sociologije i pretjerane usmjerenosti na kognitivna znanja/faktografiju, a zatim zagovaranje nastavničke autonomije i metoda otvorene nastave (projektne, praktične i terenske nastave), doprinijelo potvrđivanju prve hipoteze (H.1.) o prihvaćanju kurikulumskog pristupa planiranju nastave sociologije.

### **7.3.KARAKTERISTIKE NASTAVNIH SADRŽAJA**

Zbog nerazmršive povezanosti ciljeva i sadržaja nastave, odnosno tvrdnje da se „kompetencije mogu stjecati samo na određenim sadržajima (znanjima), a ona su

upravo u reformnom konceptu orijentiranom prema kompetencijama sasvim zanemarena ili su samo sredstvo za izgradnju kompetencija“ (Palekčić, 2014, str. 9), odlučili smo pitanje nastavnih sadržaja inkorporirati u istraživanje te utvrditi neke od karakteristika sadržaja koje koriste srednjoškolski nastavnici sociologije. U tu svrhu postavili smo im tri pitanja. Prvo pitanje glasi: „*Pri odabiru nastavnih sadržaja, kojim se didaktičkim izvorima najčešće koristite?*“. U drugom pitanju nastavnike tražimo da *navedu nastavne teme koje obavezno obrađuju s učenicima te one koje eventualno izostavljaju i razloge zbog kojih to čine*. Treće se pitanje odnosi na *povezivanje socioloških pojmova i pristupa sa životnim iskustvom učenika te, možda još važnije, načine na koje se to čini*.

Budući da trećom hipotezom (H.3.) pretpostavljamo da je srednjoškolska sociologija u nas dominantno udžbenička, odnosno da udžbenik sociologije uvjetuje jednoobraznost ponuđenih nastavnih tema (DeCesare, 2007), navedenim smo pitanjima odlučili provjeriti je li to doista tako, te uz to, zadnjim (trećim) pitanjem iz ovog bloka, pokušati u nastavnoj praksi utvrditi prisutnost povezivanja nastavnih sadržaja sociologije s iskustvenim svijetom učenika, kao važne odrednice konstruktivističkog pristupa<sup>9</sup>.

### 7.3.1. DIDAKTIČKI IZVORI

Tablica 9.3.1. Korišteni didaktički izvori

Didaktički izvor	Broj ispitanika koji spominju česticu (N=20)	
	n	%
Udžbenik	19	95
Stručna i znanstvena literatura	17	85
Internet	20	100
Novine	9	45
TV	5	25
Film	6	30

<sup>9</sup> Udjelom konstruktivističkog pristupa u nastavi sociologije temeljem četvrte hipoteze (H.4.), bave se sljedeća dva pitanja koja se odnose na uključivanje učenika u planiranje nastave te suradnju s kolegama iz društveno-humanističkog i drugih predmetnih područja

Dobiveni rezultati pokazuju da je udžbenik *Sociologija* Nenada Fanuka (2004 i novija izdanja) prvi i glavni didaktički izvor. Prema riječima ispitanika udžbenik je:

- „polazna točka zbog tematskih područja“;
- „dobar temelj“;
- „osnova cijele priče“;
- „definitivno broj 1, zbog preklapanja s propisanim planom i programom“;
- „naprosto izvor nekih spoznaja koje su u osnovi programirane i određene – to se ne može negirati... prema učenicima ne bi bilo pošteno“;
- „Uvijek se držimo udžbenika – moj program je rađen na udžbeniku“;
- „Moram ga se držati, on je na kraju krajeva učenicima referentni okvir“.

Koriste ga svi osim jedne nastavnice, koja ga smatra prekomplikiranim i metodički neprilagođenim za srednjoškolsku razinu obrazovanja:

- „Udžbenik ne koristimo – učenicima je jako težak. Više je prilagođen studentskoj populaciji i problem je što ne možemo obraditi cijelo gradivo, nemoguće je.“

Kada govorimo o dotičnom udžbeniku, nailazimo na paradoks. Naime, činjenica da ga koriste gotovo svi ispitanici (njih 95%) implicira da se radi o kvalitetnom udžbeniku kojim su nastavnici, sudeći prema njegovoj zastupljenosti, zadovoljni. No to nije slučaj, budući da ga većina nastavnika zapravo ne odobrava. Jasna potvrda toga su ranije izneseni stavovi i komentari koji se, ukratko, svode na to da je zastario, pretežak i preopširan. Razlozi njegove tolike zastupljenosti vjerojatno leže u tome što se radi o standardiziranom udžbeniku, bez stvarne alternative na tržištu; gotovo se u potpunosti preklapa s nastavnim planom i programom te, kao takav, predstavlja glavnu ispitnu literaturu za one učenike koji se odlučuju na polaganje ispita državne mature iz sociologije.

Nadalje, svi ispitanici se koriste internetom, ponajviše za pronalazak stručne i znanstvene literature te relevantnih video-materijala (filmova), podastiranje svježih i relevantnih statističkih podataka te obradu aktualnih društvenih tema:

- „Internet svakako – poradi materijala.“
- „Internet u velikoj mjeri pomaže i on je na neki način osnova proširivanja njihova znanja. Dozvoljavam da i na nastavi koriste *pametne telefone*, kako bi pronašli neki izvor, slike i sl. Filmovi su super – dokumentarci, opet putem interneta (*youtube*)...“

- „Služim se i stručnom literaturom i internetom tražeći nešto zanimljivo.“
- „Stručna i znanstvena literatura apsolutno da, uglavnom iz internetskih izvora.“
- „Internetom se koristim kako bih učenicima prezentirala najnovije podatke iz istraživanja“.
- „Internet za svježije statističke podatke i aktualne teme.“
- „Nekakav sadržaj na internetu, film...“
- „Danas su to većinom sadržaji koji su učenicima dostupni na internetu, a tiču se nastavnih tema pa ih trebaju pripremiti.“

Novine, odnosno novinski članci su također značajno zastupljeni u odgovorima, no pritom valja istaknuti da nastavnici puno pažnje posvećuju provjerljivosti i relevantnosti podataka, kako iz internetskih izvora, tako i tiska:

- „Internetom se služim ograničeno zbog provjere podataka.“ [...] „S novinama radim vrlo rijetko jer su ti članci vrlo površni.“
- „Ne mogu se (op.a. učenici) koristiti *Wikipedijom* ili nekim radom koji nije znanstveni rad, a nađen je na internetu. Pokazao sam kako razlikovati znanstveni od nekog drugog rada i što se koristi kao relevantna literatura – dajem do znanja na koji način doći do relevantnih znanstvenih podataka.“
- „Ograničena sam u uporabi novih tehnologija i medija jer nisam u stanju procijeniti relevantnost podataka i tu sam jako oprezna.“
- „Koristim internet, ali samo provjerene podatke. Ne volim koristiti novine ni TV, ni bilo kakve informacije te vrste jer ih ne smatram vrijednosno neutralnima.“
- „Bitno mi je da, pri pretraživanju interneta, znaju prepoznati pouzdane izvore informacija.“

Televizija i film se kao didaktički izvori spominju rjeđe, budući da internet ima primat u odnosu na ostale masovne medije, čineći lako dostupnima raznovrsne multimedijske sadržaje, između ostaloga i novinske članke, TV emisije te filmove.

### **7.3.2. NASTAVNE TEME KOJE SE OBAVEZNO OBRADUJU I KOJE SE EVENTUALNO IZOSTAVLJAJU**

Što se obrade nastavnih tema tiče, u značajnom se broju odgovora neizostavnim smatra „uvodni dio“ (osnivači sociologije, povijesni razvoj znanosti, temeljne perspektive), koji je učenicima, sudeći prema izjavama nastavnika, poprilično nezanimljiv, ali istovremeno i nezaobilazan dio predmetnog sadržaja:

- „Obavezno teoretičari i perspektive, što daje neki uvod i ključne pojmove, pokazuje da je sociologija znanost.“
- „Obavezno uvodni dio: povijesni dio nastanka sociologije, temeljne teorijske perspektive, iako je to možda učenicima najmanje zanimljiv dio.“
- „...to je 'hrpa podataka', ali bez toga nemamo što raditi dalje.“
- „Kada se maknemo od tog, 'ajmo reći, dosadnog uvodnog dijela, ide se iz lekcije u lekciju.“

Sljedeće teme, koje ispitanici najčešće spominju u kontekstu neizostavnosti su svakako kultura, socijalizacija, obitelj i religija:

- „Kada govorimo o dijelovima koji su obavezni, u svakom slučaju radim poglavlja o kulturi, obitelji, obrazovanju, religiji, osnivačima sociologije – neizostavno.“
- „Ja vam obrađujem gotovo sve, idem po planu i programu po redu. Kulturu dosta radim, socijalizaciju, obitelj, religiju; početak je dosta bitan da uopće shvate...“
- „Teorijske perspektive su baza pa ih moraju znati... kultura, obitelj i religija su osnovne teme koje se rade više.“
- „Prvo uvod u sociologiju (što je sociologija, čime se bavi, osnivači), znanost i znanstvene metode, kultura, religija, ostale društvene institucije, obitelj, temeljne sociološke perspektive...“
- „Obrađujem sve. Najviše naglasaka stavljam na kulturu i društvo, obitelj, brak, školu, religiju i ideologiju, ekonomiju...“
- „Obitelj, brak i srodstvo, religije, društvena struktura, društvene grupe, socijalizacija i identitet su neizostavni.“
- „...jako puno radim interakciju, socijalizaciju, identitet, devijantnost, kulturu, društvene grupe, obitelj, religiju, politiku.“
- „Obavezno krenemo od toga što je sociologija, osnivači i metode (iako su metoda kraju)... Obavezno radimo kulturu, socijalizaciju, devijantnost, kolektivno ponašanje, socijalnu stratifikaciju, pred kraj svibnja obitelj i sociološki pristup religiji.“

U odgovorima su, dakako, uz gore istaknute, prisutne i druge nastavne teme (primjerice identitet, devijantnost, društvene grupe, obrazovanje) koje nastavnici ponaosob smatraju važnima te ih obrađuju u sklopu nastave, no ono što u citiranim odgovorima plijeni našu pozornost je obrazac prema kojem se teme (nastavne cjeline i jedinice) uglavnom navode redosljedom koji je identičan onome u pregledu sadržaja

udžbenika (v. Fanuko: Sociologija, udžbenik za gimnazije, 2004 i novija izdanja). Prema tome, udžbenik je neosporno presudan za strukturiranje predmeta te uvjetuje jednoobraznost ponuđenih nastavnih tema što se očituje u sličnim, ponekad gotovo identičnim navodima nastavnika o sadržajima koji se u nastavi obavezno obrađuju, a još i više u navodima o temama koje se izostavljaju. U pravilu se izostavljaju ili u manjoj mjeri obrađuju sadržaji koji se nalaze pri kraju udžbenika, a budući da je on izrazito opsežan te se gotovo idealno preklapa s nastavnim programom, taj se sadržaj uglavnom ne stiže obraditi:

- „...eventualno izostavim dio koji se odnosi na ekonomiju i politiku budući da se to obrađuje u PiG-u (op.a. politici i gospodarstvu).“
- „Izostavljam politiku, ekonomiju, moć i vlast.“
- „Prođem sve teme osim onih političkih i ekonomskih na kraju udžbenika, jer im to dolazi u 4. razredu u PiG-u.“
- „U manjoj mjeri obrađujem ili ostavljam za 4. razred pitanje vlasti, moći, političkih stranaka i ideologije, jer to obrađuju kroz predmet PiG.“
- „Pred kraj školske godine se 'razvodni' dio o politici i moći te ekonomija jer se to obrađuje u 4. razredu na PiG-u. Neke teme se tek 'ovlaš dotaknu', poput ekologije (uče na biologiji), urbanizma i demografije (geografija).“
- „Vrlo površno radim ekonomske institucije i suvremene društvene procese: teorije društvenih promjena (ekoloških, demografskih). Ležerna sam jer to odrade barem nekako u nekom drugom predmetu. Ne stignem.“
- „Ekologiju izostavim, to rade u drugim predmetima jer zaista nemam vremena. Pred kraj, onaj dio politike i ideologije na brzinu prođemo, to im više dam neke referate jer ne stignem... Uvijek imam onu priču da slijedi politika i gospodarstvo... rad i ekonomija također.“
- „Ono što ostane nedovršeno ili je prepušteno samostalnom radu učenika je: globalizacija, urbanizacija, stanovništvo, te se metode istraživanja ne obrađuju toliko jer se rade paralelno na psihologiji...“
- “Vlast ne radim, radim to u četvrtom razredu, kao i kapitalizam, rad, radne odnose. To se sve obradi iz PiG-a. Uglavnom se knjiga odradi završno sa religijom, sociološkim pristupom religiji.“

Možda se kao „olakotna okolnost“ za izostavljanje navedenih sadržaja može uzeti činjenica da se oni manje-više spominju i/ili obrađuju u okviru drugih predmeta (npr. moć, politika, rad, ekonomija → politika i gospodarstvo; demografija, urbanizacija



→ geografija; ekologija → biologija), ali to nije opravdanje za neostvarivanje međupredmetnog povezivanja nastavnih tema, odnosno uskraćivanje učenika za sociološku perspektivu glede istih. Razumljivo je da se nema dovoljno vremena za obradu čitavog sadržaja predviđenog prezahtjevnim nastavnim programom te je potrebno napraviti selekciju, ali indikativno je to što se nastavnici mahom odlučuju za iste nastavne teme, jako često ih navodeći identičnim redoslijedom koji predlaže popis sadržaja udžbenika, a teme koje se najčešće izostavljaju ili površno obrađuju, u pravilu nalazimo na kraju udžbenika. Ne želimo upasti u zamku proizvoljnog zaključivanja, ali ovi nas nalazi upućuju na zaključak da (puki) redoslijed sadržaja udžbenika, a manje osobni izbor nastavnika, potaknut potrebama i interesima učenika, određuju koje se teme hoće, odnosno neće obrađivati. Taj nalaz, smatramo, potvrđuje hipotezu (H.3.) o jednoobraznosti nastavnih sadržaja sociologije u srednjoj školi, odnosno da u nas prevladava tzv. *udžbenička* sociologija, što znači da udžbenik predstavlja puno više od nastavnog pomagala, budući da direktno utječe na odabir nastavnih sadržaja te određuje strukturu samog predmeta.

Ovdje ćemo još istaknuti da nekolicina nastavnika ipak nešto više pažnje posvećuje metodologiji istraživanja u sociologiji. Naime, u nekoliko smo navrata primijetili da se metodologija istraživanja ističe kao izuzetno važna za sociologiju kao znanstvenu disciplinu te se stoga obrađuje na početku (u uvodnom dijelu) nastave, dakle drugačije od redoslijeda predloženog programom, odnosno udžbenikom, ali takva je praksa u manjini (to čini četvero nastavnika ili njih 20%).

### **7.3.3. POVEZIVANJE NASTAVNIH SADRŽAJA SA ŽIVOTNIM ISKUSTVOM UČENIKA**

Sukladno našem očekivanju iskazanom u četvrtoj hipotezi (H.4.), svi ispitanici nastoje nastavne sadržaje povezati sa životnim iskustvom učenika, budući da to smatraju presudno važnim, možemo čak reći, samorazumljivim elementom nastave sociologije:

- „Obavezno! Pri obradi svake teme polazi se od iskustva učenika ili se povezuju s aktualnim događanjima. Važno mi je pokazati primjenjivost sociologije u svakodnevnom životu i da se učenici prepoznaju u određenoj temi; da su aktivni na satu i slobodni izreći svoje mišljenje.“

- „Mislim da to stvarno radim i da je to najbolji dio moje nastave, ono što učenici ocjenjuju najbitnijim.“
- „Obavezno. Svakako nastojim puno oprimjerivati nastavne sadržaje i mijenjati primjere.“
- „Da. U nekim nastavnim jedinicama je to jako jednostavno – devijantnost (najljepša tema za učenike), socijalizacija, kultura, socijalna interakcija... – povezuje se sa svakodnevnim životom.“ [...] „Povezanost sa svakodnevicom je važna za sociologiju, da ne bi bila pusta teorija. Povezujem gdje god mogu. Manje povezujem sociološke pojmove i terminologiju jer ne mogu povezati s njihovim iskustvom, ali što više sociologija ide u smjeru obitelji, religije i tako, to više mogu povezati. Durkhem, Webber i Marx su jako aktualni i danas, što njih često iznenadi.“
- „Apsolutno! To su mladi ljudi koji su na prijelazu iz 'dječje' u 'odraslu fazu', gdje počinju osjećati društvo, politiku, nepravdu i sve te odrednice društva. Kroz sociologiju pokušavam pokazati kako to sve ima smisla, želim postići da se, bez obzira na stavove koji uvijek postoje u društvenim temama, njeguje otvorenost, tolerancija i slično, slagali se oni ili ne.“
- „Apsolutno. Ja u osnovi i polazim od problema, životnih iskustava i onda ih tumačim u kontekstu neke teme, pojave itd. Uvijek polazim od stvarnog života – to je po meni ključno/nužno i bez toga vi ne možete zadobiti njihovu pažnju – kad zadobijemo njihovu pažnju, onda možemo i davati objašnjenja koja su sociološka.“

Na pitanje: „*Na koji način to pokušavate ostvariti?*“, dobiveni su sljedeći odgovori:

- „Kroz svakodnevne primjere, kroz recentne događaje koje uključujemo u rasprave.“
- „Sve se pokušava povezati s realnim iskustvom učenika kako bi oni uopće mogli pohvatati gradivo, inače bi sve bilo potpuno besmisleno. Svaki put kad se obrađuje nešto učenicima blisko, oni sami kreću s primjerima koji se onda pokušaju svrstati u neku teoriju. Ako im nešto nije blisko, onda dajem primjere s kojima se učenici mogu nekako povezati. Ako im se ponudi tek teorija s nazivom i osobom, onda to preskaču. Uvijek se traže primjeri s kojima se učenici mogu 'posložiti'.“
- „Počinjem nastavnu jedinicu s nečime gdje bi se oni mogli naći: mediji mogu biti izvor, aktualna društvena događanja... kada želim nešto povezati s konkretnim životom, uzmem informaciju iz svakodnevnog života pa o tome raspravljamo.“

- „Na primjer, argumentirano raspravljanje s profesorom (kao 5. pitanje u usmenom ispitivanju) im je zanimljivo, ali i zahtjevno. Od njih se traži da argumentirano obrazlože zašto su za, zašto su protiv.“
- „Kada se govori o nekoj temi, pitam ih imaju li oni o tome što za reći – uglavnom na taj način.“

#### **7.4.UKLJUČIVANJE UČENIKA U PLANIRANJE NASTAVE I SURADNJA S KOLEGAMA NASTAVNICIMA**

Nastavnicima smo postavili i dva pitanja koja su sukladna suvremenim težnjama u procesima poučavanja i učenja te se iskazuju u konstruktivističkom pristupu nastavi, a odnose se na (1) *uključivanje učenika u planiranje nastave* te (2) *suradnju s kolegama iz društveno-humanističkog i drugih predmetnih područja*. U istraživanje ove problematike smo pošli s pozicije (H.4.) da su nastavnici, iako možda svjesni dobrobiti takva pristupa, u tom pogledu poprilično tradicionalni i rezervirani, što znači da je takva praksa u nas rijetko zastupljena, ili drugim riječima, da ideja o novim, drugačijim ulogama učenika i nastavnika živi samo u teoriji, dok neusklađenost nastavnih programa predmeta iz istog ili drugih područja, otežava uspostavu međupredmetne povezanosti sadržaja.

##### **7.4.1. UKLJUČIVANJE UČENIKA U PLANIRANJE NASTAVE**

Tendencije u odgovorima pokazuju da se angažman učenika očituje prvenstveno u njihovim zadaćama i seminarima te aktivnosti na nastavi:

- „...u planiranje ih ne uključujem, nastojim odraditi veći dio plana i programa zbog mature, a njihov angažman je kroz seminare i zadaće.“
- „Oni biraju teme na temelju kojih će pisati referate.“
- „Učenici slobodno biraju temu i metodu mini-istraživanja, po završetku prezentiraju.“
- „Da, kroz interakciju na nastavi, kroz *powerpoint* prezentacije... Nekada im ostavim slobodu izbora: ako radimo, recimo religiju, dam im mogućnost da 10-15 minuta, nakon čitanja o tome, odrede što im je interesantno, o čemu žele razgovarati – pokušavam ih uključiti.“
- „Referati su na dobrovoljnoj bazi: ja ponudim teme, učenici mogu birati i dati svoje prijedloge. Nakon svake obrađene cjeline, učenicima ponudim da izvrše svoje

istraživanje metodom koju također mogu samostalno odabrati.“ [...] „Potičem slobodnu raspravu na inicijativu učenika.“

- „Učenike uključujem u smislu odabira teme i metode za vlastito samostalno sociološko istraživanje.“
- „Da. Nakon upućivanja u naredne teme, pitam učenike ima li netko kakvu ideju za prezentaciju.“
- „Izravno ne, ali njihove aktivnosti, njihov doprinos i njihov individualni angažman definitivno da. Moje planiranje nastave na jednoj strateškoj razini uključuje učenike na način da su oni sastavni dio nastave sa svojim iskustvom, sa svojim primjerima, sa svojim aktivnostima, sa zadacima koje će dobiti itd. Ako definiramo učenika kao 'značajni drugi' u našem poslu, onda su oni i te kako prisutni. Ponekad ih uključim na način da ih odvedem negdje: na izložbu, film... u tom kontekstu definitivno da. Nastojim maksimalno uvažiti njihove interese i želje pri odabiru tema za eseje, referate, seminare.“

Moć odlučivanja učenika u sklopu nastave sociologije svodi se, dakle, na pravo slobodnog odabira tema referata i seminara (mini-istraživanja) te inicijativu za poticanje slobodnih rasprava, dok u konkretno planiranje nastave nisu direktno uključeni, odnosno ne pruža im se mogućnost odlučivanja na toj razini. Glavna objašnjenja koja nastavnici navode su sljedeća:

- „Kada bih im dala da zajedno planiramo, smatram da bi previše toga ostalo neodrađeno jer bi se zadržali samo na njima zanimljivim stvarima.“
- „Učenici su puni ideja i prijedloga koje uglavnom smanjuju udio učenja: npr. gledanje filmova, ali se nema vremena jer je potrebno obraditi jako puno gradiva.“
- „Ako su učenici zainteresirani i aktivni neke se teme obrađuju dulje, ali se ne mogu raditi velike devijacije od nastavnog plana i programa jer se on mora zadovoljiti.“
- „Što se tiče lekcija, ne toliko, jer je u biti svejedno hoće li nešto obrađivati u prvom ili drugom mjesecu.“
- „Ne može učenik, koji nema nikakve predodžbe o sociologiji kao predmetu, biti uključen u planiranje nastave.“
- „Nažalost ne, jer ono što bi oni htjeli, bilo bi van programa skroz. Učenici traže modernije teme, a ja na temelju iskustva procjenjujem kojim temama da posvetim više vremena jer znam što učenicima više odgovara.“
- „Satnica ne dozvoljava uključivanje učenika u planiranje nastave.“

Na početku trećeg razreda, kada se prvi puta susreću s predmetom, učenici vjerojatno nemaju predodžbe o sociologiji pa teško mogu sudjelovati u planiranju, ali se planiranje ne događa samo na početku školske godine, zaključno s datumom do kojeg se mora predati izvedbeni plan i program – nastava se planira tijekom čitave godine (iz lekcije u lekciju). Jedna ispitanica komentirala je to na sljedeći način:

- „Bolje je ići na ruku učenicima, ako vidim da ih nešto zanima, to je po mom mišljenju poanta nastavnika. U redu je napisati plan kao ideju, ali to je plan, nije 'sveto pismo', učenici su važniji.“

U našoj predodžbi, redovito uspostavljanje smisla između nastavnika i učenika putem otvorene demokratske komunikacije te uključivanja učenika u proces odlučivanja, mogu imati izraziti odgojni i motivacijski učinak. Među svim odgovorima ispitanika, pružen je tek jedan koji navodimo kao primjer takve prakse:

- „Da, pitam ih. Ove godine su bili izbori pa sam ih pitala žele li tjedan dana prije obrađivati ideologije, da vide gdje su pozicionirane stranke, koliko ih to interesira i žele li biti u tijeku s događajima? I sve ih je jako interesiralo.“

Neki nastavnici, oslanjajući se na vlastito radno iskustvo i povratne informacije od učenika, više vremena posvećuju temama koje su učenicima interesantne i na koje „bolje reaguju“, ali to je, recimo, vrhunac u mogućnosti sudjelovanja učenika u aktivnostima planiranja nastave. Malo veći iskorak u tom pogledu se možda čini putem evaluacijskih anketa na kraju školske godine koje su spomenute u tri navrata, ali učinci povratnih informacija zadobivenih na takav način mogu se ostvarivati tek sljedeće godine, s novom generacijom učenika:

- „Ne uključujem ih direktno tako da ja njih pitam, međutim, nekako tijekom godine osluškujem učenike i njihove reakcije na pojedine teme (koliko su im prijemčive/pitke), pa prekrižim u svom izvedbenom planu i onda sljedeće godine to promijenim – na osnovi reakcija nekim temama posvetim više, a nekim manje vremena.“
- „Da, pitam ih za njihove želje. Uzimam u obzir evaluacijski upitnik u kojem učenici navode što bi željeli promijeniti.“
- „Uz iskustvo, svoju procjenu učeničkih afiniteta temeljim na evaluaciji predmeta koja se provodi na kraju školske godine.“

- „Da, svake školske godine s učenicima provodim anketu o svom radu tijekom godine: o njihovom zadovoljstvu mojim načinom rada, o pristupu, metodama, i tražim njihove prijedloge što je bilo dobro/loše, što bi trebalo promijeniti, koje nove metode uvesti... Rezultate anketa uzimam u obzir kada planiram nastavu za sljedeću godinu.“

Valja istaknuti primjer jedne profesorice koja učenike uključuje u postupak vrednovanja i ocjenjivanja. To je možda jedini pravi primjer istinskog demokratskog osnaživanja učenika uključivanjem u proces odlučivanja:

- „Kod usmenog ispitivanja se služim tehnikom da unaprijed prozovem nekoliko učenika, kako bi se mogli pripremiti, upoznam ih s kriterijima ocjenjivanja (po Bloomovoj taksonomiji). Nekoliko učenika (6-7) prati ispitivanja, bilježi sva pitanja i odgovore te po završetku ispitivanja daju svoje komentare načina na koje su ispitanici odgovarali (iskazane razine znanja po Bloomu), predlažu ocjenu i onda je transparentno donosimo – to je višestruko korisno: omogućuje određenu razinu objektivnosti, pravednosti i transparentnosti, daje kvalitetniju povratnu informaciju ispitaniku, učenici su angažirani, daje im se moć odlučivanja, a bilježeći pitanja i slušajući odgovore, ponavljaju.“

Jest da je sociologija apstraktna i u kvantumu tema/područja kojima se bavi poprilično široka disciplina, ali puno je govora dosad bilo o tome koliko je aktualna i relevantna za život učenika, pa bi u tom smislu trebalo razmotriti ideju o povećanju inicijativnosti i mogućnosti odlučivanja učenika, kako bi se, uz razvoj demokratskih odnosa, učenici osjećali ozbiljno shvaćenima te utoliko bili motiviraniji preuzeti odgovornost za vlastito učenje. Ne zaboravimo da se radi o sedamnaestogodišnjacima koji se nalaze na pragu ulaska u svijet odraslih te u pravilu žele da ih se tako i tretira. No, odgovori ispitanika, sukladno očekivanjima iskazanima u četvrtoj hipotezi (H.4.), ukazuju na tradicionalnije poimanje uloga subjekata nastavnog procesa. Drugim riječima, unatoč potencijalnim pogodnostima opisanog pristupa, u odgovorima je prisutno nepovjerenje glede sudjelovanja učenika u procesu planiranja. U skladu s postojećom praksom, planiranje nastave je posao nastavnika, za ideje i prijedloge učenika se zapravo nema vremena jer je potrebno obraditi nerealnu količinu proskribiranih sadržaja.

#### **7.4.2. SURADNJA S KOLEGAMA NASTAVNICIMA**

Suradnja s kolegama je od strane ispitanika percipirana kao dobra i poželjna, no ona se, izgleda, ostvaruje više na formalnoj razini (na stručnim aktivima), dok se međupredmetno povezivanje nastavnih sadržaja teško ostvaruje. Naime, programi različitih predmeta nisu međusobno usklađeni, pa se nastavnici uglavnom fokusiraju na ostvarivanje proskribiranih sadržaja u sklopu vlastitih predmeta. Praksa podrške i konstruktivnih kritika kao da jednostavno nije zaživjela u našim školama, a o razlozima trenutno možemo samo nagađati. Jedan je nastavnik iznio kritiku razine suradnje među kolegama u zbornici koju, smatramo, nije potrebno dodatno pojašnjavati:

- „Mi imamo jako lošu stručnu komunikaciju, čak i unutar zbornice imamo lošu stručnu podršku, zapravo neizgrađene navike da jedni drugima kvalitetno obrazložimo, protuargumentiramo, da si kvalitetno pomažemo, sugeriramo i da te sugestije shvatimo kao konstruktivne, a ne kao osobne kritike – to je, dakle, općenito poremećaj naših zbornica. To ćete morati naprosto pobijediti na način da svoje poglede i vrijednosti ne žrtvujete u ime nekakve učmale atmosfere ili, ja bih rekao, gotovo patološke, zlokobne tišine u zbornici.“

Ako se suradnja s kolegama uopće i spominje, onda je to uglavnom suradnja s drugim profesorima sociologije, zatim profesorima psihologije (najčešće po pitanju metodologije istraživanja u društvenim znanostima te socijalizacije i identiteta), a spominje se i suradnja s profesorima povijesti i geografije:

- „Iz društvenog područja da, s kolegom koji također predaje sociologiju, ali s kolegama iz humanističkog područja baš i ne – teško je to spojivo s drugim kolegama.“
- „Ne baš... konzultiram se s kolegicom koja također predaje sociologiju, ali međupredmetno baš i ne, iako to smatram poželjnim i dobrim.“
- „Ne. Jednom sam odradila nešto s kolegicom iz psihologije, ali je to zbog nedostatka iskustva bilo dosta konfuzno, tako da ne.“
- „Djelomično da. Nije to toliko razrađeno, no znamo da se neke stvari dijele s drugim predmetima, primjerice metode istraživanja s psihologijom, pa bi poželjno bilo obrađivati ih simultano na oba predmeta, no to je ostalo više na bazi dogovora.“
- „S kolegom sociologom to rješavam u koracima, u zbornici, 's nogu'. Naši aktivni jesu sastanci gdje o tome pričamo, ali nije to tako često. Uzimamo si za pravo to neko iskustvo pa se oslanjamo uglavnom na sebe, ali bilo što da treba, nekakva pomoć – jako dobro surađujemo.“

- „Nemam suradnje... zapravo, popričam ponekad s kolegicom koja se nedavno zaposlila u školi (predaje filozofiju, etiku i PiG), no ja jedina predajem sociologiju pa suradnja baš i ne postoji.“
- „Nemam s kim. Malo možda porazgovaram s kolegama iz povijesti i geografije.“
- „Kolegica iz psihologije je osoba br. 1 iz aktiva. Nemam drugog sociologa u školi pa mi je ona nekako najbliža s kojom mogu proći određene teme, bilo na stručnoj razini, ili nešto vezano za učenike.“
- „Ne. To zvuči odlično, ali programi nisu usklađeni. Doista je teško postići međupredmetnu povezanost. Imam dogovor s kolegicom iz psihologije glede obrade metoda istraživanja: ona to radi detaljnije i njoj je to bitnije pa da se samo ukratko nadovežem.“
- „Baš detaljno u planiranju ne, ali se konzultiramo tijekom godine, na razini škole. S kolegicama iz geografije, koje u drugom razredu odrade teme na kojima se baziraju neke sociološke teme: demografske promjene, ekološke i sl.; s kolegicom iz psihologije pitanje socijalizacije i identiteta – napravimo konzultacije da vidimo u kojoj smo mjeri obradili koji dio i na koji način i onda to nadograđujemo i pozivam se na korelaciju. Zdravstveni i građanski odgoj su obavezne međupredmetne teme, iako je moje mišljenje da su teme kojima se bave društveni predmeti poput etike, PiG-a, sociologije, psihologije i filozofije teme građanskog odgoja koji se ostvaruje upravo kroz te predmete.“
- „Da, sa psihologijom – tu najviše, ali imam nešto i s geografijom – ta suradnja je nešto pasivnija, ali ono gdje osobno najviše volim surađivati su, recimo, socijalizacijski aspekti koji u mnogočemu mogu utjecati na ličnost i identitet – tu je sociologija ipak jako bliska psihologiji i mislim da tu sponu treba razvijati i intenzivirati. Možemo govoriti o geografiji, povijesti, ali ta suradnja je ipak sporadična – prvenstveno psihologija.“

Suradnja i stručna podrška među kolegama nastavnicima predstavljaju zasigurno jedan od temeljnih elemenata unaprijeđenja nastavnog procesa, budući da može imati samo pozitivne učinke na kvalitetu nastave i ozračje pojedine ustanove te su utoliko poželjne i potrebne. Jedna je ispitanica potrebu za boljom stručnom podrškom iskazala na sljedeći način:

- „Puno se toga promijenilo otkad sam završila faks. Ne mogu sve to sama pohvatati, želim da me se malo potakne u nekom smislu, da dobijem ono što mi nedostaje, bez



obzira što je moj radni vijek pri kraju – intimno bi me zanimalo da dobijem neka nova znanja i informacije. Ono što sam naučila tokom studija i poslije, ono što je unutar zadanih okvira (udžbenika), s tim baratam, ali htjela bih naučiti nove stvari, dapače.“

Sudeći prema komentarima ispitanika, prostora za uspostavu međupredmetne suradnje ima, budući da su prepoznate jasne korelacije između sociologije i nekih drugih predmeta. Korisnost takvog pristupa nastavi je neosporna, kako za učenike, tako i za nastavnike, no on, nažalost, još nije zaživio u našim školama, što potvrđuje naša očekivanja iskazana u četvrtoj hipotezi (H.4.). Mišljenja smo da je ovoj problematici potrebno posvetiti više pozornosti, odnosno napraviti dublju introspekciju kako bismo saznali zašto je trenutna situacija u tom pogledu nezadovoljavajuća i što je potrebno učiniti ne bi li se među nastavnicima uspostavila mreža razmjene iskustava iz prakse i konstruktivne pomoći, primjerice u vidu hospitacija i supervizija, kako bi kolege mogli učiti jedni od drugih i biti si istinska podrška.

## 8. RASPRAVA

Nakon iscrpne analize odgovora na pitanja o svrsi i ciljevima srednjoškolske nastave sociologije, ustanovili smo da nastavnici sociologiju smatraju učenicima bliskom disciplinom te važnim i korisnim predmetom u nastavnoj ponudi gimnazija. Pruženi odgovori odražavaju sklonost nastavnika ostvarivanju njezinog potencijala u vidu integralne uloge u odgoju i obrazovanju učenika. To znači da sociologija može značajno doprinijeti ostvarivanju multikriterijskih ciljeva nastave, odnosno objedinjenom kognitivnom, afektivnom i socijalnom razvoju. Ispostavilo se da u nastavničkoj percepciji odgojna uloga sociologije ima primat u odnosu na njezin znanstveni doprinos spoznaji, budući da disciplini inherentan humanistički pristup te nastavničko naglašavanje važnosti razvoja prosocijalnih stavova, uz kritičko mišljenje i sociološku imaginaciju kao središnje ciljeve, dominiraju u perspektivi ispitanika glede svrhe i ciljeva nastave sociologije. Iskazani stavovi nastavnika doprinose pedagoškom značaju predmeta u suvremenom, postmodernom društvenom kontekstu te isticanju iznimne važnosti ostvarivanja ciljeva građanskog i demokratskog odgoja u sklopu istog. Pritom ipak ne smijemo zanemariti i snažno isticanje važnosti predmetnih znanja i pravilnog korištenja stručne terminologije te znanstvene utemeljenosti kao preduvjeta za cjelovito usvajanje sadržaja discipline i raspravu o društvenim odnosima, pojavama i problemima, kao i za razumijevanje vlastite pozicije učenika u društvenom okruženju.

Ciljevi nastave sociologije iskazani u ovom istraživanju pokazuju visoku razinu podudarnosti s rezultatima drugih istraživanja koja su se bavila istom problematikom, iako su ona rijetka, čak i u svjetskim razmjerima. Kod nas je to svakako istraživanje Bošnjaka (2013) koje nas je zapravo i potaknulo na proučavanje i pokušaj produblivanja ove tematike, jednako važne, kako za sociologiju kao općeobrazovni predmet u sklopu srednjoškolskog obrazovanja, tako i za sociologiju kao znanost, budući da srednjoškolci (gimnazijalci) predstavljaju jednu od značajnijih skupina izloženih utjecaju discipline te o njima uvelike ovisi njezin status u društvu. Uz značajne podudarnosti s nalazima Bošnjakova (*ibid.*) istraživanja, ukazujemo na veliku sličnost s rezultatima istraživanja srednjoškolske nastave sociologije u SAD-u, koje je proveo DeCesare (2006). Zbog trenutnog konteksta hrvatskog odgojno-obrazovnog sustava, kojeg karakterizira inicijativa za reformom i unaprijeđenjem, možda je, u smislu pružanja povratnih informacija iz prakse, najznačajnija podudarnost nastavnih ciljeva iskazanih u ovom istraživanju s ciljevima iz prijedloga *Nacionalnog kurikulum*

*nastavnoga predmeta sociologija* (2016). U svakom slučaju, možemo konstatirati postojanje stručnog konsenzusa po pitanju ciljeva srednjoškolske nastave sociologije.

Temeljno ograničenje provedenog istraživanja odnosi se na činjenicu da nam zadobivanje nastavničkih promišljanja o svrsi i ciljevima nastave sociologije omogućuje raspravu o općoj filozofiji predmeta, na temelju koje je moguće izvoditi zaključke o njegovoj ulozi i značaju u cjelokupnom procesu srednjoškolskog obrazovanja te ih utoliko smatramo važnima za pružanje povratne informacije sustavu, ali mi zapravo ne znamo što od navedenog nastavnici doista i ostvaruju u nastavnoj praksi. Tendencije u njihovim odgovorima ukazuju na relativno zadovoljstvo glede ostvarivanja zacrtanih ciljeva, ali nedostaci nastave sociologije te institucionalni problemi na koje potom ukazuju, čini nam se, pružaju realniju sliku trenutnog stanja našeg odgojno-obrazovnog sustava i sociologije u sklopu njega. Naime, ispitanici u odgovorima na pitanje o programskim nedostacima sociologije svjedoče o ozbiljnim anomalijama koje opstruiraju, ne samo ostvarivanje potencijala nastave sociologije, već je njihov negativan utjecaj puno širi. Nastavnicima najveći problem predstavlja kombinacija zastarjelog i preopširnog, potrebama suvremenog obrazovanja neprikladnog programa nastave sociologije i državne mature koja generira, za odgojno-obrazovnu vrijednost nastave, izrazito nepovoljan *teaching to the test* efekt koji se u praksi manifestira devijacijom ciljeva nastave u smjeru intelektualno-kognitivne nauštrb afektivne i socijalne dimenzije. Drugim riječima, nastavnicima se ostavlja vrlo malo prostora za skretanje s ustaljenih nastavnih programa, a budući da ispitom državne mature mogu biti obuhvaćeni svi proskribirani sadržaji, ustalila se praksa prema kojoj je za uspješnu nastavu potrebno u što kraćem vremenskom periodu obraditi što veću količinu sadržaja. Pridodamo li tome pristup u kojem standardizirani udžbenik izravno utječe na nastavničko viđenje discipline te, unatoč izuzetnoj širini područja/tema kojima se sociologija bavi, uvjetuje sadržajnu jednoobraznost i strukturalnu uniformnost srednjoškolske sociologije, mogućnost ostvarenja inicijalno iskazanih ciljeva čini se teško dostižnom, budući da navedene okolnosti u nastavnoj praksi lišavaju predmet nastavničke autonomije, otvorenosti i fleksibilnosti potrebne za dubinsko, smisleno, a time i kvaliteteno bavljenje društvenim pojavama, procesima i problemima relevantnima za osobni i profesionalni razvoj učenika.

Nadalje, ne čudi što neki od nastavnika u svojim odgovorima ukazuju na relativno slab interes učenika za sociologiju, budući da se sociologija u nastavnom

planu pojavljuje kao tek još jedan u nizu predmeta koji striktnim fokusom na ostvarivanje nerealne količine proskribiranih sadržaja, naprosto ne može ostvariti svoju pravu svrhu, nego doprinosi praksi gomilanja činjeničnih znanja, a uspjeh se iskazuje sposobnošću reprodukcije na ispitu državne mature. Poražavajućima se čine komentari nastavnika koji svjedoče o nespremnosti učenika da na zadovoljavajući način odgovore na zahtjeve predmeta s kojim se susreću u trećem razredu gimnazije, što je posljedica izloženosti tradicionalnom pristupu nastavi u kojem dominira transmisija znanja, odnosno metodička monokultura u obliku frontalne, monološke (*ex cathedra*) nastave koja učenika pasivizira od početka njegova školovanja. Takav kruti pristup obrazovanju rezultira doista zabrinjavajućim problemima s kojima se ispitanici susreću u svom radu s učenicima: nedostaje im razumijevanja i kritičkog odnosa spram nastavnih sadržaja; zatvoreni su i teško izražavaju vlastite stavove; skloni su strogoj reprodukciji znanja; imaju poteškoće u razlučivanju ključnih informacija; društveno su determinirani te im glavni interes i motiv predstavljaju dobre ocjene. Multiperspektivnost i kritičko mišljenje se u takvom „biflantskom“ obrazovnom sustavu, umjesto komparativnom prednošću sociologije, više pokazuju „otegotnom okolnošću“ za učenike koji su navikli na jednoznačno mišljenje, rješenja i odgovore. Nespremnost učenika da u trećem razredu gimnazije na primjeren način odgovore na zahtjeve sociologije, upozorava na nekoherentnost u školskom sustavu koji je, kao takav, već odavno zreo za promjene.

Značajan broj nastavnika izražava želju za promjenom u vidu drugačije planske organizacije nastave koja bi im pružila mogućnost dubinskog zahvaćanja odabrane sociološke tematike, kao što priželjkuju i veći udio praktične, terenske i projektne nastave za koju zbog sadržajne preopširnosti programa trenutačno nemaju vremena, a uz doprinos ostvarivanju zacrtanih ciljeva, ona može pozitivno djelovati i na interes te motivaciju učenika. Uz promjene koje sami navode, nastavnici su uglavnom prepoznali i dobiti elemenata konstruktivističkog pristupa nastavi čije smo prisustvo u praksi nastojali provjeriti. Izrazito pozitivnim smatramo povezivanje nastavnih sadržaja s iskustvenim svijetom učenika kojeg nastoje ostvariti svi ispitanici, dok je sasvim suprotno stanje prisutno kada govorimo o zastupljenosti prakse demokratskog uključivanja učenika u proces planiranja nastave i suradnje među kolegama nastavnicima sa svrhom uspostavljanja međupredmetne povezanosti sadržaja. Razočaravajuće djeluje nalaz o nezadovoljavajućoj razini suradnje i stručne podrške među kolegama nastavnicima, budući da mogu imati samo pozitivne učinke na kvalitetu

nastave i ozračje pojedine ustanove. S druge strane, uopće ne čudi spoznaja da ispitanici, bez obzira na dob, nisu spremni za promjene uloga nastavnika i učenika. Razloge za to djelomično pronalazimo u tradicionalnom načinu obrazovanja nastavnika, djelomično je to posljedica lošeg sustava stručne podrške, bilo na razini škole ili županije, a ne smijemo zanemariti ni činjenicu da trenutno važeća programska paradigma obrazovanja zahtjeva nižu razinu kreativnosti i angažmana nastavnika, negoli novi, kurikulumski pristup obrazovanju kojega karakterizira otvorenost, odnosno manji stupanj normiranja te veća autonomija nastavnika u odabiru sadržaja, metoda i oblika rada, ali koja sa sobom nosi i veću razinu odgovornosti. Ni u kom slučaju ne želimo podcijeniti trenutnu razinu opterećenja nastavnika koja je neupitno prekomjerna, no problem leži u tome što je pogrešno usmjerena i neučinkovita. Bez obzira na utvrđene nedostatke, ustaljenu je praksu teško mijenjati pa smatramo da je potreban dulji vremenski period i ozbiljan projekt stručnog usavršavanja kako bi novi (razumije se) svrsishodniji pristupi mogli biti prihvaćeni i primjenjivani od strane nastavnika.

Bile one eksplicitno iskazane u odgovorima ili ih stavovi i obrazloženja nastavnika impliciraju, promjene su neminovne. Diskrepancija između nastavničkog poimanja svrhe i ciljeva nastave sociologije te mogućnosti njihova ostvarenja u postojećoj nastavnoj praksi je očigledna. Rješenje možda leži u napuštanju postojeće (striktno) programske paradigme obrazovanja koja u opisanoj formi ne odgovara nastavnicima, a ni zahtjevima suvremenog obrazovanja. Kao jedina alternativa, s obzirom na globalne trendove u području obrazovanja, spominje se kurikulumski pristup kao otvoreniji i fleksibilniji koncept kojim se nastoji reformirati i unaprijediti odgojno-obrazovni sustav. Zauzimajući optimističan stav, vjerujemo da će reforma zaživjeti i donijeti sustavne i cjelovite promjene koje znače postepeno napuštanje postojeće prakse i harmonizaciju s idejama koje putem empirijski provjerenih preporuka mogu unaprijediti procese poučavanja i učenja te su zapravo logične, a ne da ih se ortodoksno prihvaća kao novi pedagoško-obrazovni trend.

## 9. ZAKLJUČAK

Glavni razlog koji nas je naveo na istraživanje ove teme, naravno, uz pokušaj da se „iz prve ruke“ upozna buduća profesija, je pokušaj znanstvenog doprinosa raspravi o ulozi i značaju srednjoškolske nastave sociologije u osobnom i profesionalnom razvoju stasajućih generacija učenika. Nastojali smo utvrditi perspektivu nastavnika sociologije kao refleksivnih praktičara, prvenstveno glede svrhe i ciljeva nastave sociologije, a zatim još nekih pitanja koja u aktualnom kontekstu reformskih pokušaja u obrazovanju mogu poslužiti kao povratne informacije iz nastavne prakse, korisne za razmatranje trenutnog stanja predmeta, ali i mogućnosti njegova unaprijeđenja.

U istraživanje ulazimo iz pozicije apsolutista pedagogije i nastavničkog smjera sociologije koja je obilježena teorijskom perspektivom u kojoj, sukladno globalnim trendovima u području obrazovanja, dominira kurikulumski pristup planiranju nastave u sklopu kojega se nastavni ciljevi iskazuju u vidu kompetencija. Ostavimo li po strani njihovu (pragmatičku) obrazovno-političku funkciju prilagodbe obrazovanja promjenama na tržištu rada, možemo reći da kompetencije kao kombinacija znanja, vještina i stavova impliciraju višestruki razvoj ličnosti učenika, odnosno objedinjeni kognitivni, afektivni i socijalno-kulturološki aspekt procesa odgoja i obrazovanja. S obzirom da su i srednjoškolski nastavnici sociologije temeljem zahtjeva obrazovne politike već dulji period izloženi ciljno usmjerenom kurikulumskom pristupu planiranju nastavnog procesa, naše očekivanje da će njihova percepcija svrhe i ciljeva nastave sociologije odgovarati takvom suvremenom pristupu, unatoč njenom trenutnom programskom uređenju, pokazalo se točnim. Nastavnici veliku važnost pripisuju približavanju nastavnih sadržaja iskustvenom svijetu učenika te prepoznaju izniman odgojni potencijal sociologije, dok istovremeno, usvajanje temeljnih disciplinarnih znanja i stručne terminologije ističu kao nužni preduvjet za cjelovito usvajanje sadržaja discipline i mogućnost rasprave o društvenim odnosima, pojavama i problemima. Stoga konstatiramo da se u pogledima nastavnika po pitanju svrhe i ciljeva srednjoškolske nastave sociologije isprepliće kombinacija obrazovne i odgojne uloge, odnosno potvrđuje se njezin potencijal za ostvarivanje integralne uloge u razvoju učenika, mladih ljudi na ulasku u svijet odraslih.

Nakon utvrđivanja inicijalne pozicije, odnosno potencijalne uloge i značaja predmeta u srednjoškolskom (gimnazijskom) obrazovanju, zadaća nam je bila ispitati

postojeće školske i nastavne uvjete u kojima se sociologija izvodi, ne bismo li utvrdili realnu mogućnost ostvarivanja iskazanih ciljeva. U tu smo svrhu nastavnicima postavili tzv. orijentacijska pitanja koja se odnose na: programske nedostatke sociologije kao nastavnog predmeta u srednjoj školi, neke karakteristike korištenih nastavnih sadržaja te prisustvo određenih elemenata konstruktivističkog pristupa u nastavi. Znajući da važeći službeni dokumenti koji stoje na raspolaganju nastavnicima predstavljaju neadekvatnu pomoć pri planiranju, organizaciji i evaluaciji nastave sociologije, pretpostavili smo da će nastavnici u tom pogledu izražavati nezadovoljstvo, odnosno otvoreno iskazivati želju za promjenom, ali nismo očekivali tolike razmjere nastavnih i institucionalnih problema koji obilježavaju praksu nastave sociologije. Tendencije u odgovorima na orijentacijska pitanja svjedoče o tome kako postojeće obrazovne okolnosti nimalo ne doprinose ostvarivanju inicijalno iskazane integralne uloge sociologije.

U skladu s predviđanjima iskazanima u drugoj i trećoj hipotezi, primarne probleme za mogućnost multikriterijskog ostvarivanja ciljeva nastave sociologije predstavljaju kruta programska paradigma i udžbenički pristup sadržaju predmeta, a pridodamo li tome, u odgovorima nastavnika izrazito prisutan, negativan utjecaj državne mature u vidu *teaching to the test* efekta, u nastavnoj se praksi ostvaruje devijacija u smislu striktnosti usmjerenosti na kognitivni aspekt učeničkih postignuća, pri čemu je za uspjeh potrebno u što kraćem vremenskom periodu obraditi što veću količinu sadržaja. Navedenu kombinaciju negativnih elemenata nastave, iskazanu u stavovima i komentarima ispitanika, smatramo ozbiljnom institucionalnom anomalijom, pristupom bez pedagoškog legitimiteta, budući da je usmjeren na reprodukciju naučenih pojmova i definicija, bez mogućnosti provjere „viših“ kognitivnih, a kamoli emocionalnih i socijalnih ciljeva. Nadalje, nastavnici ukazuju na nespremnost učenika da na primjeren način odgovore na zahtjeve nastave sociologije. Ne zaboravimo pritom da govorimo o trećem razredu gimnazije, što ukazuje na metodičku monokulturu orijentiranu na transmisiju znanja i nekoherentnost procesa poučavanja i učenja kojima su učenici izloženi od početka svog školovanja. Stoga, želimo li govoriti o promjeni i/ili unaprijeđenju nastave sociologije, ona nužno mora biti dio cjelovite reforme sustava. Značajan broj nastavnika izražava želju za promjenom u vidu drugačije planske organizacije nastave koja bi im pružila mogućnost dubinskog zahvaćanja odabrane sociološke tematike, kao što priželjkuju i veći udio praktične, terenske i projektne nastave za koju zbog sadržajne preopširnosti programa trenutačno nemaju vremena.

Što se prisustva nekih odrednica konstruktivističkog pristupa nastavi tiče, pretpostavili smo visoku razinu povezivanja socioloških sadržaja (pojmovi i pristupa) sa iskustvenim svijetom učenika, što se i pokazalo u odgovorima nastavnika, štoviše, nastavnici takav pristup smatraju presudno važnim elementom nastave sociologije. Uključivanje učenika u planiranje nastave i suradnja s kolegama sa svrhom uspostave međupredmetne povezanosti sadržaja predstavljaju moderna obilježja nastave, po pitanju kojih su nastavnici rezervirani, odnosno iznose konzervativne stavove. Iako neki od ispitanika navedena nastavna obilježja doživljavaju kao korisna i poželjna, postojeće obrazovne okolnosti u kojima dominiraju programska paradigma i tradicionalni pogledi na uloge nastavnika i učenika, ne ostavljaju puno prostora za autonomiju te otvoreniji i fleksibilniji pristup poučavanju.

Prema svemu sudeći, promjene su neminovne. Očigledan je veliki jaz između inicijalnog nastavničkog poimanja uloge sociologije u odgoju i obrazovanju mladih ljudi i onoga što je realno ostvarivo u postojećim uvjetima. Jedino izgledno rješenje za trenutno neodgovarajuće stanje srednjoškolske nastave sociologije je napuštanje postojeće programske paradigme obrazovanja te konstrukcija novog sustavnog dokumenta koji bi prvenstveno značio izradu liste odgojno-obrazovnih ciljeva temeljem postojećeg stručnog konsenzusa, a zatim uspostavu smislene i učinkovite nastavne ponude, kako u sadržajnom, tako i u metodičkom smislu, uz navođenje potrebnih didaktičkih preporuka i smjernica za nastavnike kao pomoći u planiranju i izvedbi nastave. Uz novi dokument, potrebno je napraviti ozbiljnu reviziju državne mature, budući da je njezin utjecaj na nastavni proces prekomjeran i negativno se odražava na odgojno-obrazovnu vrijednost nastave.

Za kraj, mišljenja smo da je u sklopu pedagoških, odnosno didaktičkih istraživanja, osim kritičke procjene promišljanja nastavnika o određenim odgojno-obrazovnim temama i problemima, i same nastavnike potrebno podvrgnuti kritičkoj procjeni kako bi se ustanovilo u kojoj su mjeri doista i spremni u praksi provoditi ono za što se deklarativno zalažu i kako bi se utvrdili elementi na koje se treba fokusirati sustav obrazovanja i stručnog usavršavanja nastavnika. Za cjelovitu sliku srednjoškolske sociologije potrebno je istražiti i učenička očekivanja od predmeta, budući da oni ipak predstavljaju glavne subjekte procesa odgoja i obrazovanja. To može biti središnji problem nekog budućeg istraživanja o ulozi i značaju nastave sociologije u srednjoškolskom obrazovanju.



## 10. LITERATURA

- Baranović, B. (2006). Društvo znanja i nacionalni kurikulum za obvezno obrazovanje. U B. Baranović (Ur.), *Nacionalni kurikulum za obvezno obrazovanje u Hrvatskoj - različite perspektive* (str. 8-37). Zagreb: Institut za društvena istraživanja u Zagrebu.
- Bašić, S. (2007). Obrazovni standardi - didaktički pristup metodologiji izrade kurikuluma. U V. Previšić (Ur.), *Kurikulum: teorije-metodologija-sadržaj-struktura* (str. 117-155). Zagreb: Školska knjiga.
- Bošnjak, Z. (2009). Primjena konstruktivističkog poučavanja i kritičkog mišljenja u srednjoškolskoj nastavi sociologije: pilot-istraživanje. *Revija za sociologiju*, 40[39](3-4), 257-277.
- Bošnjak, Z. (2013). Percepcija obrazovnih ishoda srednjoškolske nastave sociologije u Hrvatskoj. *Revija za sociologiju*, 43(3), 223-249.
- Cjelovita kurikularna reforma*. (2016). <<http://www.kurikulum.hr>>. Pristupljeno 8. 12. 2016.
- Cohen, L., Manion, L. i Morrison, K. (2007). *Metode istraživanja u obrazovanju*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- DeCesare, M. (2002). The Lesson to Be Learned: The Past Troubles and Future Promise of Teaching High School Sociology. *Teaching Sociology*, 30(3), 302-316. Preuzeto 28.7.2014.
- DeCesare, M. (2006). 'It's Not Rocket Science!': High School Sociology Teachers' Conceptions of Sociology. *The American Sociologist*, 37(1), 51-67. doi:10.1007/s12108-006-1014-8
- DeCesare, M. (2007). A Textbook Approach to Teaching: Structural Uniformity among American High School Sociology Courses. *The American Sociologist*, 38(2), 178-190. doi:10.1007/s12108-007-9007-9
- Gojkov, G. (2007). *Metateorijske koncepcije pedagoške metodologije*. Vršac: Viša škola za obrazovanje vaspitača, Vršac.
- Grauerholz, L. i Gibson, G. (2006). Articulation of Goals and Means in Sociology Courses: What We Can Learn from Syllabi. *Teaching Sociology*, 34(1), 5-22.
- Gudjons, H. (1994). *Didaktičke teorije*. Zagreb: Educa.
- Halasz, J. R. i Kaufman, P. (2008). Sociology as Pedagogy: A New Paradigm of Teaching and Learning. *Teaching Sociology*, 36(4), 301-317.
- Jukić, R. (2013). Konstruktivizam kao poveznica poučavanja sadržaja prirodnoznanstvenih i društvenih predmeta. *Pedagogijska istraživanja*, 10(2), 241-263.
- Jukić, T. (2010). Odnos kurikuluma i nastavnog plana i programa. *Pdagogijska istraživanja*, 7(1), 54-66.
- Kvale, S. i Brinkman, S. (2009). *Interviews - Learning the Craft of Qualitative Research Interviewing*. Thousand Oaks: Sage Publications.

- Lamot, M. (2013). Gimnazija - priprema za sveučilište. *Metodički ogledi*, 20(1), 85-99.
- Lersch, R. (2005). Nastava kao čin ravnoteže - Didaktičko-metodička razmatranja o novoj kulturi učenja prema idućem uvođenju obrazovnih standarda. *Pedagoški istraživanja*, 2(1), 85-99.
- Marsh, C. (1994). *Kurikulum: temeljni pojmovi*. Zagreb: Educa.
- Matijević, M. (2013). Multimedijaska i konstruktivistička didaktika u učionici iz 19. stoljeća. U N. Hrvatić, & A. Klapan (Ur.), *Pedagogija i kultura* (str. 291-299). Zagreb: Hrvatsko pedagoško društvo.
- Meyer, H. (2005). *Što je dobra nastava?* Zagreb: Erudita.
- Mužić, V. (2004). *Uvod u metodologiju istraživanja odgoja i obrazovanja*. Zagreb: Educa.
- Nacionalni kurikulum nastavnoga predmeta sociologija - prijedlog*. (2016). Preuzeto 15. 11. 2016. iz Cjelovita kurikularna reforma: <http://www.kurikulum.hr/wp-content/uploads/2016/03/Sociologija-1.pdf>
- Nacionalni okvirni kurikulum*. (2010). Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa.
- Nastavni program za Sociologiju*. (1994). Preuzeto 3.11.2016. iz Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje obrazovanja: [http://dokumenti.ncvvo.hr/Nastavni\\_plan/gimnazije/obvezni/sociologija.pdf](http://dokumenti.ncvvo.hr/Nastavni_plan/gimnazije/obvezni/sociologija.pdf)
- Palekčić, M. (2006). Sadržaji obrazovanja i nastave: struktura i kriteriji odabira. *Pedagoški istraživanja*, 3(2), 181-200.
- Palekčić, M. (2007). Od kurikuluma do obrazovnih standarda. U V. Previšić (Ur.), *Kurikulum: teorije-metodologija-sadržaj-struktura* (str. 35-101). Zagreb: Školska knjiga.
- Palekčić, M. (2014). Kompetencije i nastava: obrazovno-politička i pedagoška teorijska perspektiva. *Pedagoški istraživanja*, 11(1), 7-26.
- Palekčić, M. (2015). Pedagoška teorijska perspektiva. Zagreb: Erudita.
- Palekčić, M. (2016). Cjelovita kurikularna reforma - višestruko dvojbena koncept i dokument. *Školske novine*, 57(17), 13-14.
- Previšić, V. (2007). Pedagogija i metodologija kurikuluma. U V. Previšić (Ur.), *Kurikulum: teorije-metodologija-sadržaj-struktura* (str. 15-37). Zagreb: Školska knjiga.
- Strategija obrazovanja, znanosti i tehnologije*. Zagreb: Narodne novine, br. 124/2014.
- Terhart, E. (2001). *Metode poučavanja i učenja*. Zagreb: Educa.
- Vican, D., Bognar, L. i Previšić, V. (2007). Hrvatski nacionalni kurikulum. U V. Previšić (Ur.), *Kurikulum: teorije-metodologija-sadržaj-struktura* (str. 157-204). Zagreb: Školska knjiga.