

Učenička samostalnost i važnost njena poticanja u suvremenom odgojno-obrazovnom kontekstu

Mihaljević, Martina

Master's thesis / Diplomski rad

2022

Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj: **University of Zadar / Sveučilište u Zadru**

Permanent link / Trajna poveznica: <https://um.nsk.hr/um:nbn:hr:162:621744>

Rights / Prava: [In copyright](#) / [Zaštićeno autorskim pravom.](#)

Download date / Datum preuzimanja: **2024-08-25**



Sveučilište u Zadru
Universitas Studiorum
Jadertina | 1396 | 2002 |

Repository / Repozitorij:

[University of Zadar Institutional Repository](#)



Sveučilište u Zadru

Odjel za pedagogiju

Sveučilišni diplomski dvopredmetni studij pedagogije

Martina Mihaljević

**Učenička samostalnost i važnost njena poticanja u
suvremenom odgojno-obrazovnom kontekstu**

Diplomski rad

Zadar, 2022.

Sveučilište u Zadru
Odjel za pedagogiju
Sveučilišni diplomski dvopredmetni studij pedagogije

Učenička samostalnost i važnost njena poticanja u suvremenom odgojno-
obrazovnom kontekstu

Diplomski rad

Student/ica:
Martina Mihaljević

Mentor/ica:
izv.prof.dr.sc. Jasmina Vrkić Dimić

Zadar, 2022.



Izjava o akademskoj čestitosti

Ja, **Martina Mihaljević**, ovime izjavljujem da je moj **diplomski** rad pod naslovom **Učenička samostalnost i važnost njena poticanja u suvremenom odgojno-obrazovnom kontekstu** rezultat mojega vlastitog rada, da se temelji na mojim istraživanjima te da se oslanja na izvore i radove navedene u bilješkama i popisu literature. Ni jedan dio mojega rada nije napisan na nedopušten način, odnosno nije prepisan iz necitiranih radova i ne krši bilo čija autorska prava.

Izjavljujem da ni jedan dio ovoga rada nije iskorišten u kojem drugom radu pri bilo kojoj drugoj visokoškolskoj, znanstvenoj, obrazovnoj ili inoj ustanovi.

Sadržaj mojega rada u potpunosti odgovara sadržaju obranjenoga i nakon obrane uređenoga rada.

Zadar, 30. rujna 2022.

SADRŽAJ

| | |
|--|----|
| 1. UVOD..... | 1 |
| 2. METODOLOGIJA RADA | 2 |
| 2.1. Predmet | 2 |
| 2.2. Cilj..... | 2 |
| 2.3. Zadaci..... | 2 |
| 2.4. Metode i postupak..... | 2 |
| 3. UČENIČKA SAMOSTALNOST KROZ TEORIJE ODGOJA I OBRAZOVANJA | 4 |
| 3.1. Normativna znanost o odgoju i obrazovanju | 4 |
| 3.2. Empirijska znanost o odgoju i obrazovanju..... | 5 |
| 3.3. Hermeneutička znanost o odgoju i obrazovanju..... | 7 |
| 3.4. Znanost o odgoju i obrazovanju na osnovi teorije sustava | 10 |
| 3.5. Suvremena doživljajna pedagogija, teorija kurikuluma i socijalni konstruktivizam..... | 10 |
| 4. ŠTO PODRAZUMIJEVA UČENIČKU SAMOSTALNOST? | 15 |
| 4.1. Učenička samostalnost u temeljnoj odgojno-obrazovnoj dokumentaciji | 20 |
| 4.1.1. Hrvatski nacionalni obrazovni standard (HNOS)..... | 20 |
| 4.1.2. Nacionalni okvirni kurikulum (NOK) | 22 |
| 4.2. Važnost poticanja samostalnosti kod učenika..... | 25 |
| 4.3. Učenička samostalnost i upotreba tehnologije..... | 27 |
| 5. NASTAVNIK KAO ČIMBENIK RAZVOJA SAMOSTALNOSTI | 30 |
| 5.1. Tko je dobar nastavnik? | 31 |
| 5.2. Nastavnik kao čimbenik poticanja učeničke samostalnosti | 35 |
| 6. ZAKLJUČAK..... | 40 |
| LITERATURA | 43 |

1. UVOD

U suvremenom društvu pojavljuje se sve veća potreba za kontinuiranim učenjem i usavršavanjem u različitim područjima. Kako bi se mlade ljude adekvatno pripremio na cjeloživotno učenje koje moderni svijet od njih zahtijeva, u sustave formalnog obrazovanja postepeno se implementiraju nove metode i oblici rada koji potiču razvoj kompetencija potrebnih za život u 21. stoljeću. Velika se odgovornost u tom procesu stavlja na nastavnike koji, među ostalim, preuzimaju ulogu voditelja i promatrača usmjeravajući svoje učenike. Jedna od ključnih kompetencija koje se nastoje razviti kod novih generacija učenika jest samostalnost u učenju. Kroz povijest, često se u središte odgojno-obrazovnog procesa stavljalno nastavnika i sadržaj koji se poučava, a učenici su slijepo morali slijediti propisane planove i programe te biti podređeni autoritetu. Učenička sloboda i samostalnost u okviru odgoja i obrazovanja isprva nisu bili prioritet, već se nastojalo odgojiti poslušne građane. Međutim pojavom reformnih pravaca u pedagogiji 19. stoljeća učenička samostalnost počinje se sve više isticati kao svrha čitave odgojno-obrazovne djelatnosti te se kao takva uvodi i u temeljne odgojno-obrazovne dokumente. U suvremenoj prosvjetnoj djelatnosti pojam učeničke samostalnosti susreće se svakodnevno te je postao središnja tema mnogih pedagoških rasprava, posebice u razdoblju posljednjih pet godina kako je u Hrvatskoj došlo do obrazovnih reformi. Kroz program eksperimentalne nastave Škola za život može se primijetiti visoka usmjerenost upravo prema razvoju samostalnosti učenika kroz upotrebu novih metoda i strategija učenja i poučavanja. Upravo je učestalost pojave različitih debata na temu učeničke samostalnosti utjecala na odabir teme ovog diplomskog rada kako bi se za početak definiralo pojam samostalnosti, uvidjelo značajnost njenog poticanja te otkrilo različite metode kojima se nastavnici služe u poticanju iste.

Ovaj diplomski rad obrađuje temu učeničke samostalnosti kroz sljedeće etape: prvenstveno je definirana metodologija diplomskog rada, zatim slijedi prikaz percepcije učeničke samostalnosti i njene važnosti kroz povijest teorija odgoja i obrazovanja nakon čega se iznosi nekoliko definicija i viđenja učeničke samostalnosti u suvremenom odgojno-obrazovnom sustavu; u okviru temeljne dokumentacije iznosi se bit poticanja učeničke samostalnosti kroz nastavu te poveznica samostalnosti učenika i upotrebe modernih tehnologija. Nadalje, obrađuje se tema nastavnika kao čimbenika u razvoju učeničke samostalnosti unutar koje se prikazuju i najčešće korištene metode poticanja iste. Rad završava zaključkom i idejama za daljnja istraživanja teme.

2. METODOLOGIJA RADA

2.1. Predmet

Predmet ovog teorijskog diplomskog rada je učenička samostalnost i poticanje njenog razvoja.

2.2. Cilj

Cilj diplomskog rada jest analizirati temu učeničke samostalnosti. Navedena tema analizirat će se s različitih aspekata: učenička samostalnost kroz povijest u kontekstu različitih teorija odgoja i obrazovanja, definicija učeničke samostalnosti i kako se ona percipira u suvremenom odgojno-obrazovnom sustavu, uloga nastavnika kao čimbenika u razvoju učeničke samostalnosti te implikacije za pedagošku praksu.

2.3. Zadaci

Na temelju prethodno opisanog predmeta i cilja diplomskog rada, postavljeni su sljedeći zadaci:

1. Analizirati i prikazati kako se učenička samostalnost percipirala kroz povijest i u kontekstu različitih teorija odgoja i obrazovanja;
2. Analizirati i prikazati kako se učenička samostalnost definira u suvremenom odgojno-obrazovnom sustavu;
3. Analizirati i prikazati kakva je uloga nastavnika kao čimbenika u razvoju učeničke samostalnosti.

2.4. Metode i postupak

U okviru diplomskog rada korištena je metoda rada na prikupljenoj literaturi, odnosno studija dokumentacije. Prvenstveno je prikupljena relevantna znanstvena i stručna literatura

(temeljni odgojno-obrazovni dokumenti, monografije, članci i znanstveni radovi, mrežni izvori) koja se dotiče teme učeničke samostalnosti, a zatim je nakon detaljne analize tiskane i mrežne građe osmišljen sadržaj ovog rada te područja koja će se prikazati i koja se čine značajna za unaprjeđenje pedagoškog praktičnog rada.

3. UČENIČKA SAMOSTALNOST KROZ TEORIJE ODGOJA I OBRAZOVANJA

Od samih početaka utemeljenja pedagogije kao znanosti o odgoju i obrazovanju, pedagogija je definirana na različite načine. Može se reći da se radi o različitim teorijama odgoja i obrazovanja, a od začetka pedagogije kao znanosti do danas razvilo se nekoliko značajnijih teorijskih pravaca - znanost o odgoju definirala se svojevremeno kao normativna pedagogija, kao empirijska, odnosno bihevioristička znanost o odgoju, kao hermeneutička disciplina te na osnovi teorije sustava. Nakon postavljenih teorijskih koncepata pedagogije dolazi do rasprava o tome koja od navedenih teorija uistinu prikazuje suštinu pedagogije kao odgojno-obrazovne znanosti. Iz tog razloga pojavljuju se i tri značajnije znanstveno-teorijske koncepcije: rasprava o paradigmatama, rasprava o postmoderni te konstruktivizam (Koenig, Zedler, 1998). Kroz treće poglavlje analizirat će se ukratko kako se kroz navedene četiri znanstvene i tri znanstveno-teorijske koncepcije znanosti o odgoju gleda na učeničku samostalnost i njeno poticanje tijekom procesa učenja i poučavanja.

3.1. Normativna znanost o odgoju i obrazovanju

Prva teorija odgoja i obrazovanja koju će se analizirati pojavljuje se sredinom 19. stoljeća u radovima Johanna Friedricha Herbart. On je začetnik takozvane znanstvene pedagogije u okviru koje je postavio čvrste temelje za buduće pedagoge teoretičare i nastavak razvoja teorije odgoja i obrazovanja. Njegova teorija naziva se i normativnom znanostu zbog toga što je kao odgojno-obrazovne ciljeve postavio određene norme i vrijednosti.

Normativna pedagogija počiva na nekoliko temeljnih uvjerenja: uvjerenje o postojanju više različitih koncepcija odgoja, pedagogija kao znanost treba osigurati znanstveno objašnjenje odgojnog djelovanja u praksi, pedagoška praksa treba se svesti na načela proizašla iz filozofije, dok se metode i ograničenja trebaju crpiti iz psihologije (Koenig, Zedler, 1998). Prema navedenim uvjerenjima Herbart i njegovi sljedbenici vjerovali su da postavljanjem temeljnih načela nastavnicima i odgojiteljima pružaju koristan alat za provođenje procesa odgoja i obrazovanja temeljen na znanstvenim dokazima, odnosno da će nastavnici i odgojitelji na osnovi postavljenih normi formirati odgojno-obrazovne ciljeve.

U okviru normativne pedagogije Herbart smatra kako individualizacija nastave nije moguća te shodno tome tvori raščlambu nastave kroz četiri stupnja: jasnoću, asocijaciju, sistem te metodu (Zaninović, 1988). Prvi stupanj jasnoće odnosi se na uvođenje i predstavljanje novog gradiva od strane nastavnika. Zatim slijedi stupanj asocijacije gdje se nova znanja povezuju s postojećim i utvrđenim znanjima. Nakon toga slijedi stupanj sistema u okviru kojeg se dolazi do određenih zaključaka te posljednji stupanj metode gdje se provodi praktična primjena novo usvojenih sadržaja. Kroz sva četiri stupnja nastave nastavnik ima ulogu voditelja i organizatora nastave, a središnje mjesto u nastavnom procesu zauzima sadržaj poučavanja. Herbart smatra kako je upravo upravljanje ključno u postizanju postavljenih ciljeva, odnosno smatra ključnim nastavnika postaviti kao autoritet u nastavi, dok se učenik treba u potpunosti podrediti volji nastavnika. On smatra da su djeca u mlađoj dobi divlja i nestašna stoga je potrebno strogim odgojem ispraviti njihovo divljaštvo. Pod pojmom hodegetike Herbart objašnjava kako moralni odgoj uz pomoć određenih odgojnih sredstava (kazni, prijetnji, zapovijedi, postavljanja pravila i slično) treba voditi dijete od samovolje u najranijoj dobi, preko poslušnosti i podređenosti autoritetu do moralne samostalnosti kada pojedinac uviđa razliku između dobra i zla (Zaninović, 1988). Vidljivo je kako se u okviru ove odgojno-obrazovne teorije nastoji odgojiti poslušne pojedince i nametnuti im određene vrijednosti i vrline. Samostalnost kao takva nastoji se zatomiti tijekom procesa nastave te se cijeli proces tadašnjeg odgoja i obrazovanja temelji na postupcima koje je nastavnik sam isplanirao. Pojam samostalnosti u normativnoj pedagogiji rijetko se spominje, ističe se jedino kao krajnji cilj koji se postiže nakon stjecanja znanja, sposobnosti i vrijednosti određenih normama i takva percepcija samostalnosti razlikuje se od onoga kako se samostalnost poima danas.

3.2. Empirijska znanost o odgoju i obrazovanju

Pedagogija kao empirijska znanost o odgoju pojavljuje se kao zamisao u drugoj polovici 18. stoljeća, a uspijeva oživjeti tek krajem 19. stoljeća s velikim razvojem psihologije. Ova teorija pojavljuje se kao odgovor na teoriju normativne pedagogije, drugim riječima empirijska pedagogija pojavljuje se iz potrebe da se pedagogija kao i ostale prirodne znanosti temelji na određenim znanstvenim eksperimentima. Unutar ove teorije razlikuju se tri značajnija pravca: eksperimentalna pedagogija, kritički racionalizam te biheviorizam (Koenig, Zedler, 1998).

Eksperimentalna pedagogija, kao što joj i sam naziv govori, preuzela je iz psihologije istraživačke metode. Najpoznatiji predstavnici ove teorije u Europi su Ernst Meumann i Wilhelm August Lay. Oba autora koristila su istraživačke znanstvene postupke iz psihologije pri istraživanju u području pedagogije s ciljem utvrđivanja zakonitosti te unaprjeđenja nastave (Koenig, Zedler, 1998). U Meumannovim radovima po prvi puta pojavljuje se tendencija pozitivističke pedagogije u čiji fokus se stavlja dijete i njegove potrebe. Zbog toga je i fokus istraživanja eksperimentalne pedagogije najčešće bio tjelesni i duhovni razvoj djece, percepcija, mišljenje, pamćenje, individualne razlike, stupanj učeničke aktivnosti, inteligencija, ponašanja nastavnika i učenika i slično (Zaninović, 1988). Eksperimentalna znanost o odgoju sadrži nekoliko temeljnih postavki prema kojima djeluje: temelj odgojno-obrazovne znanosti su činjenice utvrđene provedenim istraživanjima i eksperimentima te se načelom induktivnosti pojedinačna opažanja prenose u zaključke o generalnim zakonitostima (Koenig, Zedler, 1998). Dakle iz odgojno-obrazovne prakse uz pomoć istraživačkih metoda opažanja i eksperimentiranja dolazi do utvrđivanja zakonitosti i normi za buduće pedagoško djelovanje.

Kritički racionalizam u području pedagogije pojavljuje se kao odgovor na eksperimentalnu pedagogiju. Ova teorija kritizira korištenje induktivnog zaključivanja u odgojnoj znanosti, kao i objektivnost provođenja istraživanja, odnosno korištenja metoda promatranja i eksperimenta u nastavi. Glavni predstavnici kritičkog racionalizma u pedagogiji u čijim djelima se ogledaju karakteristike ovog pravca su Karl R. Popper i Hans Albert. Kao glavna obilježja navode se načelo kritičkog provjeravanja, identificiranje istraživačke osnove, pružanje objašnjenja, smjernica i predviđanja umjesto čistog teorijskog zaključivanja te kritičko propitivanje normi (Koenig, Zedler, 1998).

Posljednji pravac empirijske znanosti o odgoju je biheviorizam, odnosno bihevioristička znanost o odgoju. Kao cilj procesa odgoja i obrazovanja u okviru ove teorije prepoznaje se utvrđivanje suodnosa i međudjelovanja u nastavi te proučavanje ponašanja. Bihevioristička pedagogija vodi se sljedećim načelima: predmet proučavanja su vidljiva ponašanja, ponašanje se može obrazložiti pomoću općepoznatih zakonitosti, zaključak istraživanja predstavlja se u formi 'kako bi se postigao cilj x, primjereno je koristiti metodu y' (Koenig, Zedler, 1998).

U ovom razdoblju povijesti pedagogije pojavljuju se prve ideje o učeniku kao središnjem interesu u nastavnim procesima stoga se odgojno-obrazovni rad fokusira na provođenje raznih testiranja,

planirano vježbanje i uvježbavanje te učestalo izlaganje učenika određenim reakcijama (nagradama i kaznama) kako bi usvojili određene željene obrasce ponašanja. Takvim načinom rada i provođenjem istraživanja došlo se do vrlo važnih informacija o djetetovom razvoju. Međutim, govoreći o učeničkoj samostalnosti, ona i dalje nije zaživjela u procesima odgoja i obrazovanja, već se dijete proučava kao predmet istraživanja kako bi se utvrdile određene pravilnosti. Nastavni su procesi usmjereni na istraživanja zakonitosti, a gotovo su u potpunosti lišeni individualizacije i poticanja samostalnosti. Iako s drugačijeg aspekta nego u normativnoj pedagogiji, ponašanja učenika i dalje su pod strogim nadzorom nastavnika te se uz pomoć klasičnog i operantnog uvjetovanja modificiraju u poželjna ponašanja.

3.3. Hermeneutička znanost o odgoju i obrazovanju

Krajem 19. stoljeća kao reakcija na empirijsku pedagogiju iz filozofije u pedagogiju preuzimaju se hermeneutička načela. Utemeljitelj hermeneutike, Wilhelm Dilthey, u centar interesa stavlja duhovne znanosti koje nije moguće proučavati sa stajališta prirodnih znanosti, već navodi potrebu za razvojem vlastitog ustrojstva. Za razliku od metoda prirodnih znanosti, metode duhovnih znanosti uzimaju u obzir i unutarnja stanja pojedinca (osjećaj, doživljaj) koji nisu uvijek vidljivi. Uz pomoć hermeneutičkih metoda nastoji se shvatiti i razumjeti unutarnja stanja pojedinca (Koenig, Zedler, 1998).

Kroz uvođenje metoda hermeneutike iz filozofije u pedagogiju dolazi do razvoja duhovnoznanstvene pedagogije. Predstavnici pravca su Hermann Nohl, Eduard Spranger i Theodor Litt. Jedna od glavnih teza prema kojima se vode pedagozi ovog vremena je da se pedagoška teorija tvori na temelju konkretnih situacija iz pedagoške prakse. Odgojna stvarnost se u ovom pravcu promatra kao cjelina koja za sudionike ima smisao, a zadaća pedagogije je upravo shvatiti značenje odgojno-obrazovne prakse koja je ujedno rezultat povijesnog napretka. Naglašava se također važnost razumijevanja povijesnog razvoja pedagogije kako bi se omogućio daljnji napredak i razvoj (Koenig, Zedler, 1998).

Osvrnuvši se na pojam samostalnosti valja spomenuti i razvoj dijalektike odgoja. Dilthey ju objašnjava kroz potrebu djeteta za razumijevanjem života, za izražavanjem, međudnosima, kroz ponašanje, moralnosti i slično, a ujedno nije kompetentno da bi takve koncepte samo shvatilo.

Ključna je dakle uloga odgojitelja i nastavnika koji će usmjeriti mladi um. Diltheyevo stajalište preuzima i Litt tvrdeći kako dijete treba pustiti da samostalno dođe do spoznaje te ga navoditi samo kada ono nije samo u mogućnosti doći do spoznaje. Litt je stava da učenika treba pustiti da raste, odnosno ne treba ga voditi točno zacrtanim putem niti ga pustiti da u potpunosti samostalno određuje put (Zaninović, 1988). Može se uočiti kako se stupanj samostalnosti učenika u okviru duhovnoznanstvene pedagogije povećava u odnosu na prethodne teorije odgoja i obrazovanja. Učenicima se dopušta da pokušaju samostalno učiti dok nastavnici preuzimaju ulogu savjetnika i usmjerivača umjesto strogog autoriteta.

Krajem 19. i početkom 20. stoljeća u pedagogiji se pojavljuju i tzv. reformski pravci pod utjecajem ideja J. Deweya i J.J. Rousseaua. U okviru reformske pedagogije pojavljuje se nekolicina alternativnih metoda kao kritika na tradicionalnu herbartovsku pedagogiju. Neke od istaknutijih alternativnih pedagogija koje se pojavljuju su Jena-plan, Montessori pedagogija, Waldorf pedagogija, Summerhill i Freinetova škola. Ono što je zajedničko svim navedenim alternativnim pravcima je naglašavanje važnosti aktivacije učenika u procesima učenja i poučavanja, njegove slobode i samostalnosti te poštivanje djetetova prirodnog razvoja. Reformna pedagogija postavila je čvrste temelje za temeljna načela današnjeg modernog sustava odgoja i obrazovanja – u alternativnim koncepcijama po prvi puta se u praksi nastoji uistinu konkretizirati pristup pedagogije usmjerene ka djetetu, potiče se razvoj učeničke samostalnosti, razvija se sve veći stupanj demokracije u odgojno-obrazovnim ustanovama, povezuje se praktično i teorijsko znanje, potiču se aktivni oblici učenja (Batinić, 2014).

Sljedeći pravac u okviru hermeneutičke znanosti o odgoju pojavljuje se sredinom 20. stoljeća i naziva se kritička teorija. Glavni predstavnici kritičke znanosti o odgoju su Klaus Mollenhauer, Wolfgang Klafki i Hermann Giesecke. Ova se teorija za razliku od empirijske vodi mišlju da je znanost sastavni dio društvenog djelovanja, odnosno naglašava važnost utjecaja društvenog konteksta. To bi značilo da svako promatrano ponašanje ovisi o društvenom, političkom i ekonomskom životu vremena u kojem je uočeno. Također, autori koji djeluju u okviru ovog pravca smatraju kako se znanost o odgoju treba fokusirati na emancipaciju odgajnika, odnosno oslobođenje od iskrivljenih ideologija s ciljem postizanja samostalnosti, samoodređenja i zrelosti. Posebnost emancipatorske pedagogije su i akcijska istraživanja koja su težila promjenama u društvu, a posebice se kritizira podčinjavanje (Koenig, Zedler, 1998). Vidljivo je da se provedbom

brojnih istraživanja, proučavanjem funkcioniranja pojedinca i društva, u teoriji sve više naglašava važnost oslobađanja od postavljenih normi te se teži razvoju samostalnosti. Ipak, u razdoblju 20. stoljeća, u praktičnom smislu još uvijek se djeluje uglavnom prema tradicionalnim formama nastave, dok se u teorijama odgoja i obrazovanja samostalnost kao takva pojavljuje sve češće.

Idući teorijski pravac u pedagogiji je simbolički interakcionizam prema čijim postavkama pojedinac ne reagira na podražaje iz okoline nego se ponaša i djeluje na temelju važnosti koju pridaje pojedinoj situaciji. Jednako tako svaka situacija sadrži zajedničko značenje za sve članove društva, ali i subjektivno značenje koje se razlikuje od pojedinca do pojedinca. Pozitivan primjer iz prakse koji se i danas često koristi u nastavi je igra uloga gdje sudionici imaju priliku razumjeti subjektivno značenje drugog pojedinca 'igrajući' njegovu ulogu. Neki od poznatih predstavnika simboličkog interakcionizma su George Herbert Mead i Herbert Blumer (Koenig, Zedler, 1998). Unutar ovog pravca primjećujemo upravo preokret od pukog 'treniranja' individue na određena ponašanja i uvjerenja do naglašavanja njihove vlastite percepcije stvari i situacija koje ih okružuju.

Posljednji pravac pedagogije kao hermeneutičke znanosti pojavljuje se krajem 20. stoljeća i referira se ponovno na duhovnoznanstvenu pedagogiju uz primjenu novih istraživačkih metoda: intervjua i analiza. Ovaj pravac naziva se kvalitativno istraživanje društva jer se osim kvantitativnih, sve češće počinju koristiti i kvalitativne metode istraživanja s ciljem boljeg razumijevanja subjektivnog doživljaja (Koenig, Zedler, 1998).

Hermeneutička pedagogija po svemu sudeći okrenula se perspektivi društvenih istraživanja. Osim vidljivog ponašanja učenika počela su se proučavati i mišljenja te unutarnja stanja učenika, a nešto kasnije i međusobni odnosi u nastavi. Oslobađanjem od nametnutih normi i autoriteta nastoji se ukazati na važnost razvoja samostalnosti pojedinca. Teoretičari ovog doba uvažavaju pravo svakog pojedinca na mišljenje, na stvaranje vlastite percepcije, na izražavanje. Može se reći kako se u okviru pedagogije kao hermeneutičke znanosti o odgoju i obrazovanju po prvi puta promišlja o učeničkoj samostalnosti u suvremenom kontekstu i pravom smislu pojma. U teorijskom smislu hermeneutička pedagogija postavila je čvrste temelje za budući razvoj nastavnog procesa usmjeren prema stvaranju samostalnog i samosvjesnog pojedinca.

3.4. Znanost o odgoju i obrazovanju na osnovi teorije sustava

Sredinom 20. stoljeća u znanosti se pojavljuje nova teorija poimanja stvarnosti – teorija sustava. Za opisivanje složenih koncepata koristi se prikaz sustava koji se sastoji od elemenata koji su povezani različitim relacijama. Sedamdesetih godina ova teorija počinje se primjenjivati i u pedagogiji gdje se pojedinačne situacije opisuju kao sustav elemenata koji međusobno djeluju na ishod. U oprečnosti prema biheviorističkoj i duhovnoznanstvenoj teoriji, sada se problemi nastavnih situacija promatraju kao posljedica brojnih čimbenika, a ne više kao reakcija na podražaj ili subjektivni doživljaj. Također, razlikuju se sustavi unutar društva, primjerice obitelj kao sustav, razred kao sustav, škola kao sustav. Svaki od tih sustava funkcionira na sebi svojstven način u odnosu na okolinu, te društveni sustavi kao takvi međusobno djeluju jedni na druge. Na temelju teorije sustava proučavani su odnosi u nastavi te se prema tome više ne djeluje u skladu s općevažecim zakonima i načelima, već se svakoj situaciji pristupa postavljanjem pretpostavki o tome koje metode i radnje će u pojedinom sustavu imati kakve posljedice. Odgojno-obrazovni sustav također se odvaja od drugih društvenih sustava i postaje autonomni sustav koji se razvija prema vlastitim planovima neovisnim o ekonomskom, političkom i svakom drugom društvenom sustavu (Koenig, Zedler, 1998).

Teorija sustava pruža potpuno novi način gledanja na cjelokupno funkcioniranje društva, na međuovisnost elemenata, odnosno pojedinaca unutar sustava kao i na rješavanje problemskih situacija uzimajući u obzir razne utjecaje. Razmatrajući koncept odvajanja sustava od okoline, može se zaključiti kako svaki pojedini sustav, kao i svaki pojedinac u tom sustavu, ima svoju autonomiju odlučivanja. O samostalnoj procjeni situacija i odnosa ovisit će kako će pojedinac kao dio sustava postupiti. U tolikoj mjeri ova teorija pruža samostalnost nastavnicima i učenicima u nastavnom procesu.

3.5. Suvremena doživljajna pedagogija, teorija kurikuluma i socijalni konstruktivizam

Već su krajem prethodnog stoljeća stručnjaci u području obrazovanja predvidjeli obilježja odgojno-obrazovnog sustava 21. stoljeća. Jedna od karakteristika suvremenog sustava odgoja i obrazovanja je nagli razvoj tehnologije koji uvelike mijenja svakodnevicu pojedinca, a isto tako utječe i na promjene u obrazovanju gdje se pojavljuje potreba za kontinuiranim rastom i razvojem

tijekom cijelog čovjekova života. Tradicionalni stavovi o tome kako je dovoljno djetetu osigurati velike količine znanja mijenjaju se, a pojavljuju se nove pedagoške vrijednosti koje se nastoji promovirati kao krajnji cilj odgojno-obrazovnog djelovanja.

Na temelju glavnih postavki reformne pedagogije, krajem 20. stoljeća razvija se novi pedagoški pravac – doživljajna pedagogija. Dominantan holistički pristup usmjeren je na sveobuhvatan razvoj pojedinca putem svih osjetila za što je neophodno osigurati pripremljenu primjerenu okolinu. Učenje se dakle odvija kroz sva osjetila djelovanjem u stvarnim životnim situacijama, a uključuje kognitivnu, emocionalnu i voljnu aktivaciju pojedinca s naglaskom na njegov subjektivni doživljaj. Tradicionalne didaktičke metode isključene su iz procesa učenja i poučavanja te se naglašava važnost autentičnih situacija i iskustvenog učenja uz poticanje samostalnosti i odgovornosti. Također, nastava kao takva oslobađa se klasičnog razredno-satnog rasporeda i postaje fleksibilnija prema potrebama i sposobnostima učenika. U kontekstu suvremenog odgoja i obrazovanja elementi doživljajne pedagogije vidljivi su kroz izvannastavne aktivnosti, organizaciju škole u prirodi i nastave izvan ustanove, kroz suradnju s vanjskim dionicima odgojno-obrazovne ustanove, kroz različite oblike neformalnog obrazovanja (Vican, 2018). Jednako kao i reformni pravci, doživljajna pedagogija potiče razvoj samostalnosti, demokratičnosti i slobodnog razvoja učenika. Procesi učenja i poučavanja uvelike su personalizirani, a čitava odgojno-obrazovna djelatnost usmjerena je postizanju zajedničkog cilja – razvoju cjelovitog pojedinca koji aktivno i uspješno djeluje u suvremenom društvu. Pritom je od strane nadležnih institucija postavljen samo okvir ciljanih postignuća, a provedba nastave u potpunosti je predana nastavnicima i učenicima.

Sredinom 20. stoljeća kao novost u europskim obrazovnim sustavima iz Amerike se uvodi teorija kurikuluma koja je krajem stoljeća zaživjela i u Hrvatskoj (Cindrić i sur., 2010). Kao jedna od najizraženijih karakteristika suvremenih odgojno-obrazovnih sustava zemalja diljem svijeta promovira se i usmjerenost na razvoj kompetencija. Početkom 21. stoljeća, pojavom novih trendova, provedbom obrazovnih reformi i prilagođavanjem na trenutne potrebe društva i tržišta rada, u temeljnim se odgojno-obrazovnim dokumentima sve češće spominje pojam kompetentnosti, odnosno različite podjele kompetencija koje se nastoje razviti do završetka formalnog obrazovanja. Štoviše, cilj suvremenog procesa odgoja i obrazovanja više se ne definira kao prijenos znanja, već razvoj učeničkih kompetencija za život u suvremenom digitalnom dobu

te konkurentnost na tržištu rada. Europska unija isto tako početkom novog stoljeća postavlja nove strateške ciljeve za razvoj društva kompetentnih pojedinaca i donosi 2007. godine Europski referentni okvir kojim promovira važnost i definira temeljne kompetencije potrebne za uspješno samoostvarenje i funkcioniranje u suvremenom dinamičnom društvu. Kompetencije kao takve definirane su kao skup znanja, vještina i stavova koje pojedinac razvija kroz formalne, neformalne i informalne oblike učenja tijekom života (Key competences for lifelong learning, 2019: 5). U ovom dokumentu navodi se osam ključnih kompetencija za cjeloživotno učenje:

1. komunikacija na materinjem jeziku (eng. *literacy competence*)
2. komunikacija na stranim jezicima (eng. *multilingual competence*)
3. matematička kompetencija i osnovne kompetencije u prirodoslovlju i tehnologiji (eng. *mathematical competence and competence in science, technology and engineering*)
4. digitalna kompetencija (eng. *digital competence*)
5. osobna, socijalna i kompetencija učiti kako učiti (eng. *personal, social and learning to learn competence*)
6. građanska kompetencija (eng. *citizenship competence*)
7. poduzetnička kompetencija (eng. *entrepreneurship competence*)
8. kulturna svijest i kompetencija izražavanja (eng. *cultural awareness and expression competence*).

Na temelju Europskog referentnog okvira i navedenih kompetencija kreiran je i Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje (2011). Uvođenje nacionalnog kurikuluma u odgojno-obrazovni sustav označilo je početak reforme kojom se na razini Republike Hrvatske želi unificirati zadatke škole i općenite ciljeve procesa odgoja i obrazovanja te ponuditi okvirne smjernice svim oblicima obrazovanja, od predškolske razine do obrazovnih programa za odrasle.

U suvremenoj obrazovnoj paradigmi u središte odgojno-obrazovnog sustava smješta se učenik, dok je u tradicionalnoj paradigmi naglasak bio na odgojno-obrazovnim sadržajima. Sve se više naglašava potreba osposobljavanja za samostalno učenje, za snalaženje u promjenjivom svijetu, za iskorištavanje svih potencijala pojedinca s ciljem sveobuhvatnog razvoja. Pojedinac sam preuzima odgovornost za svoj razvoj uz pristup beskonačnim količinama informacija i jednako tako beskonačnim izvorima znanja. Upravo zbog tako velike količine dostupnih informacija neophodno

je nove mlade naraštaje poticati na kritičko razmišljanje i odabiranje visoko kvalitetnih i relevantnih izvora informacija umjesto onih neprovjerenih i neutemeljenih. Delors i suradnici (1998) u okviru UNESCO-ovog Međunarodnog povjerenstva za razvoj obrazovanja za 21. stoljeće navode četiri temeljna stupa uspješnog obrazovanja:

1. učiti znati,
2. učiti činiti,
3. učiti zajedno živjeti,
4. učiti biti.

Sintagma *učiti znati* odnosi se na usvajanje općih teorijskih znanja, kao i na sposobnost učenja kroz cijeli život. Znanje kao takvo oduvijek je bilo predmet obrazovanja. Nadalje, *učiti činiti* odnosi se na stjecanje praktičnih stručnih kompetencija s ciljem stjecanja raznolikog društvenog i radnog iskustva. U okvirima tradicionalnog sustava odgoja i obrazovanja prepoznajemo prve dvije sastavnice - *učiti znati* i *učiti činiti*, dok se *učiti zajedno živjeti* i *učiti biti* pojavljuju kao odgovor na razvoj društva i novonastale potrebe. U današnjem globaliziranom svijetu *učiti kako živjeti zajedno* postalo je važnije nego ikada prije. Velike migracije, razvoj informacijsko-komunikacijske tehnologije i svakodnevna povezanost na globalnoj razini zahtijevaju razvoj novih kompetencija tolerancije, prihvaćanja različitosti, razumijevanja i poštivanja sa svrhom suradnje i međusobne razmjene. Svakodnevnim učenjem o drugim kulturama, nacijama, tradicijama, religijama proširuju se vidici, dolazi do razumijevanja i suradnje između različitih aktera društva s ciljem zajedničkog rješavanja suvremenih problema te izgradnje održivog razvoja u budućnosti. Usko vezano uz prethodnu sastavnicu je i iduća - *učiti biti*, odnosno kontinuirano raditi na razvoju osobnosti, samostalnosti i odgovornosti s ciljem cjelovitog razvoja pojedinca. Ove četiri temeljne sastavnice poslužile su kao polazišna točka za razvoj suvremenih obrazovnih politika i smjernica prema kojima danas funkcioniraju gotovo sve odgojno-obrazovne ustanove.

U kontekstu trenutno dominantnog pravca u suvremenoj pedagogiji - konstruktivizma, ponovno se ističe proces individualizacije procesa odgoja i obrazovanja, a znanja kao takva konstruiraju se kroz aktivni angažman učenika. Na temelju vlastitog iskustva iz stvarnog života pojedinac može interpretirati različite informacije i povezivati s prethodno stečenim znanjima što dovodi do učenja, odnosno do konstruiranja znanja (Vrkić Dimić, 2011). Za konstruktivizam u didaktici karakteristično je provođenje istraživačke i projektne nastave unutar koje učenici imaju vrlo visok

stupanj samostalnosti. Ideal konstruktivističke pedagogije predstavljaju cjeloživotno učenje pojedinca kao vid neprekidnog usavršavanja kroz cijeli životni vijek te kreiranje tzv. društva znanja u okviru kojeg bogatstvo predstavlja dijeljenje informacija (Babić, 2007). Jedna od ključnih komponenata učenja u konstruktivističkoj paradigmi je kontekst učenja, odnosno okruženje u kojem se učenje zbiva. Kontekst kao takav odnosi se na situaciju učenja tijekom koje se u obzir uzima vrijeme, mjesto, razina znanja i kompetentnosti pojedinca koji uči, njegove preferencije, interesi i potrebe, metode i alati učenja, kao i osobni doživljaj učenika (Vrkić Dimić, 2011). Sve navedene sastavnice konteksta uvelike djeluju na konstruiranje znanja, stoga je razumljivo kako je proces učenja individualan. Unutar konstruktivizma razvija se još jedan pravac kao odgovor na prvu inačicu konstruktivističke teorije. Radi se o socijalnom konstruktivizmu u okviru teorije odgoja i obrazovanja koja zamjera radikalnom konstruktivizmu toliku orijentiranost na aspekt individualizacije, a zanemarivanje socijalnog aspekta učenja (Babić, 2007). Dakle učenje je određeno kontekstom u kojem se odvija, ali se također smatra i društvenim konstruktom jer se odvija u međudnosu pojedinca s drugim pojedincima i s društvenom zajednicom. U teoriji socijalnog konstruktivizma smatra se da se učenje odvija unutar zajednica prakse, odnosno učenje je percipirano kao kontinuirano aktivno sudjelovanje u zajednicama prakse (Vrkić Dimić, 2011). Može se reći kako se pojedinac u komunikaciji s društvenom okolinom mijenja, odnosno konstruira neprestance nova znanja i iskustva. Znanja se stoga najčešće kreiraju neformalnim i informalnim putem kada je stupanj samostalnosti učenika na najvišoj razini i kada su intrinzična motivacija i znatiželja među glavnim pokretačima procesa učenja.

Iz kratkog povijesnog pregleda teorija odgoja i obrazovanja može se zaključiti kako je učenička samostalnost u pedagoškoj praksi zaživjela tek u modernim odgojno-obrazovnim koncepcijama od kraja 20. stoljeća. Tema učeničke samostalnosti pojavljivala se u pedagoškim djelima već od kraja 19. stoljeća, međutim ona je ostala na razini teorije i rasprava, dok je praksa u velikoj većini slučajeva i dalje bila organizirana i provedena prema postavkama tradicionalnih pedagogija. S pojavom ideja reformne pedagogije otvorili su se novi obzori za pedagošku praksu jer se upravo učenička samostalnost i sloboda nastojala progurati u prvi plan – alternativne koncepcije (zasnovane u razdoblju reformne pedagogije) u vrtićima i školama diljem svijeta i danas provode odgojno-obrazovne programe unutar kojih se učenička samostalnost potiče u kudikamo većoj mjeri nego je to u državnim ustanovama.

4. ŠTO PODRAZUMIJEVA UČENIČKU SAMOSTALNOST?

Pojam samostalnosti sve češće se pojavljuje u novijoj pedagoškoj literaturi te je usko povezan s preuzimanjem odgovornosti u procesima učenja i poučavanja. Učenička samostalnost promovira se kao jedan od glavnih ciljeva suvremenog sustava odgoja i obrazovanja kroz temeljne odgojno-obrazovne dokumente većine europskih zemalja, pa tako i unutar temeljnih hrvatskih odgojno-obrazovnih dokumenata kao što su Nacionalni okvirni kurikulum (2011) i Hrvatski nacionalni obrazovni standard (2006). Međutim, kako bismo zaista razumjeli važnost ovog koncepta u procesima učenja i poučavanja nameću se sljedeća pitanja: Što je ustvari učenička samostalnost? Kako se ista definira i ostvaruje u formalnom sustavu odgoja i obrazovanja? Zašto je potrebno poticati učeničku samostalnost? Potiču li suvremena odgojno-obrazovna sredstva i metode rada učenike na samostalnost u učenju? Četvrto poglavlje bavit će se odgovorima na navedena pitanja, kao i drugim aspektima učeničke samostalnosti u suvremenom odgojno-obrazovnom sustavu.

Kao što je već ranije navedeno, veliki napredak društva kroz posljednjih dvadesetak godina uvjetovao je i velike promjene u okviru odgoja i obrazovanja. Nagli razvoj informacijsko-komunikacijske tehnologije, sveprisutnost pametnih uređaja, brzina razmjene informacija i novonastala dinamičnost mijenjaju potrebe i način učenja novih generacija te se pojavljuje potreba za kontinuiranim učenjem i usavršavanjem u raznim područjima. Također, kvantiteta i dostupnost informacija dosegle su dosad neviđen stupanj zbog čega je postalo neophodno kod pojedinaca poticati razvoj kritičkog mišljenja, odgovornosti i samostalnosti u učenju stoga su navedene tri stavke postale jednim od glavnih aduta za uspješno učenje i život u 21. stoljeću.

Pojam *učeničke samostalnosti* u literaturi često podrazumijeva ili biva zamijenjen sljedećim istoznačnicama: *samostalno učenje*, *samostalnost u učenju*, *samoregulirano učenje*, dok se u stranoj literaturi koriste engleski nazivi *autonomy*, *autonomous learning*, *independent learning*, *self-regulated learning*. Iako se kao pojam često koristi u svakodnevnom radu te odgojno-obrazovni djelatnici kao i ostali akteri odgojno-obrazovnog rada razumiju generalno značenje pojma, učenička je samostalnost ustvari poprilično složen koncept za precizno definiranje. Različiti autori su na različite načine pokušali opisati što je uistinu učenička samostalnost te su pokušali dati čim precizniju definiciju pojma. Pa tako, prema Vizek-Vidović i sur. (2003) procesi učenja i poučavanja mogu se promatrati u odnosu na stupanj aktivacije glavnih aktera nastavnog

procesa - nastavnika i učenika. Pritom se samostalnim učenjem naziva proces učenja u kojem učenik doseže najvišu razinu aktivacije u procesu, dok nastavnik osigurava pružanje adekvatne povratne informacije o napretku s minimalnom razinom aktivacije.

Uz to, autorica Vizek-Vidović (2003) navodi i nekoliko vještina samostalnog učenja:

- organizacija i elaboracija tekstova,
- rješavanje matematičkih problema i problema prirodnih znanosti,
- slobodno pisanje tekstova,
- pohrana informacija u dugoročno pamćenje,
- kritičko mišljenje,
- metakognitivne vještine.

Vještina organizacije i elaboracije teksta označava učenikovu sposobnost da uočava odnose i veze unutar teksta te da nove informacije povezuje s postojećim znanjima. Jedan od indikatora posjedovanja ove vještine je prepoznavanje ključnih pojmova i rečenica u tekstu koji mogu kasnije poslužiti za izradu mentalnih mapa i sažetaka. Ova se vještina također ogleda u povezivanju vlastitih iskustava i prethodno stečenih znanja s novim informacijama. Zatim druga navedena vještina podrazumijeva poznavanje matematičkih simbola, operacija, shema i zakonitosti koje zatim omogućava uspješno razrješavanje zadataka i problema. Jednako tako za rješavanje problema prirodnih znanosti potrebno je poznavati pojmove i zakonitosti prirodnih znanosti te ih povezivati s onime što se može opaziti u praktičnom životu. Vještina slobodnog pisanja sastavaka podrazumijeva sposobnost odgovaranja na postavljena pitanja u pismenom obliku, poznavanje svrhe pisanog teksta, sposobnost planiranja i organiziranja teksta, poznavanje gramatike i pravopisa, korištenje odgovarajućih fraza ovisno o vrsti teksta i slično. Nadalje, vještina pohrane informacija u dugoročno pamćenje zahtijeva korištenje određenih metoda učenja, prvenstveno učenje s razumijevanjem, a zatim i ponavljanje te uvježbavanje u različitim kontekstima. Učenje s ciljem pohrane informacija u dugoročno pamćenje u opreci je prema učenju s ciljem površnog memoriranja koje ne uključuje primjenu teorijskih znanja u praktičnom svijetu, već samo kratkoročno pamćenje sa svrhom reproduciranja 'naučenog' sadržaja radi postizanja nekog cilja (primjerice dobre ocjene). Pored toga vještine razvoja kritičkog mišljenja sve se više spominju u okviru suvremene nastave i informacijsko-komunikacijske tehnologije. Kritičko mišljenje odnosi se na sposobnost prosudbe i pronalaska kvalitetnih i prije svega istinitih provjerenih informacija u

procesu učenja te sagledavanje teme iz različitih perspektiva. Usko vezano uz prethodnu vještinu navodi se i vještina metakognitivnih procesa koja se odnosi na sposobnost razmišljanja o vlastitom mišljenju, spoznavanje stečenih znanja te samorefleksiju. Prema Zimmermannu (1989 u Vizek-Vidović, 2003), učenje se smatra samoreguliranim isključivo kada učenik metakognitivno, ponašajno i motivacijski aktivno sudjeluje u učenju. Također, kao vrlo važan pokazatelj uspješnosti u procesima učenja pokazali su se način na koji učenici percipiraju sebe kao učenike te razina sposobnosti korištenja različitih strategija regulacije tijekom procesa učenja (Zimmermann, 2001 u Sorić, 2014).

Samostalnost u učenju objašnjava i Andrić (2001) koji smatra da je udio samostalnih misaonih procesa taj koji određuje stupanj samostalnosti kod učenja. Primjerice, za vrijeme frontalne nastave učenik je u najmanjoj mjeri samostalan, dok je kod informalnih oblika učenja samostalnost prisutna u puno većem stupnju. Dakle samostalno je učenje u navedenoj perspektivi definirano u odnosu na to koliko je učenik aktivan i prepušten vlastitoj odgovornosti u procesima učenja u odnosu na utjecaj druge osobe na njegovo učenje. Još jednu preciznu definiciju učeničke samostalnosti nudi i Candy (1991 u Holmes, 2021) – on učeničku samostalnost razlaže na šest ključnih elemenata:

- učenik ima slobodu izbora,
- učenik se pridržava plana i ostvaruje ciljeve bez uplitanja druge osobe,
- učenik ima kapaciteta za samorefleksiju,
- učenik ima volju i kapacitet da odlučno prenosi svoja znanja u praktični rad bez potrebe za potvrdom ili uvjeravanjem od strane druge osobe,
- učenik trenira samokontrolu,
- učenik ima svijest o sebi kao o samostalnom pojedincu.

Nadalje, pojam koji se često poistovjećuje sa samostalnošću učenika, kako unutar, tako i izvan formalnog sustava odgoja i obrazovanja, je samoregulirano učenje. Iako se poistovjećuju, samostalno učenje širi je pojam od samoreguliranog učenja, pa tako se može reći da je samoregulirano učenje uvijek i samostalno učenje, dok samostalno učenje ne mora biti i samoregulirano. Pojam samoreguliranog učenja definira se kao proces učenja reguliran od strane samog učenika koji uključuje aktivnosti kao što su: postavljanje ciljeva, planiranje, strategije učenja, samostalno vođenje te samorefleksija (Zimmermann, 2015). Osim navedenih aktivnosti

samoregulirano učenje zahtijeva i razvoj osjećaja odgovornosti za vlastito učenje, određen stupanj inicijativnosti i motivacije za učenje kao i disciplinu pri ostvarivanju isplaniranog. S druge strane, Baumert i sur. (1998 u Sorić, 2014) samoregulaciju učenja definiraju kao sposobnost izgradnje stavova, vještina i znanja podržavajućih za buduće procese učenja te primjenjive u različitim kontekstima. Također valja spomenuti da se u kontekstu samoreguliranog učenja učenje smatra proaktivnim dobrovoljnim procesom koji predstavlja rezultat učeničke znatiželje i isključuje poveznicu s tradicionalnim poučavanjem, dakle učenje se ne gleda kao rezultat poučavanja. Učenik postaje aktivni subjekt koji upravlja samostalno vlastitim procesima učenja. Iako ovakvo učenje u velikoj mjeri isključuje tradicionalnu ulogu nastavnika, ono ne podrazumijeva potpuno isključivanje nastavnika niti asocijalne oblike učenja već suprotno; samoregulirano učenje podjednako uključuje istraživačko učenje, učenje uz pomoć računala, samovođeno učenje kao i različite oblike suradničkog učenja, vođenja tzv. *scaffoldinga*¹ i slično gdje nastavnik preuzima novu ulogu podrške u procesu učenja (Zimmermann, 2015). Ovaj oblik rada uključuje dobro poznavanje i korištenje strategija učenja uz pomoć kojih učenici otkrivaju vlastiti jedinstveni stil učenja, a o kojima će se detaljnije raspraviti kasnije u radu. Važnost takvog individualnog poticanja učenika naglašava i Meyer (2005), posebice kada se radi o prilagodbi nastave učenicima s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama, odnosno učenicima s teškoćama u učenju te darovitim učenicima. Proučavajući proces samoreguliranog učenja, Zimmermann navodi tri ključne faze procesa samoregulacije:

1. promišljanje,
2. kontrola izvedbe,
3. refleksija (Sorić, 2014:54).

Prva faza, faza promišljanja, odvija se prije samog procesa učenja. Učenik u prvoj fazi samoregulacije procjenjuje vlastitu efikasnost i razinu motivacije, postavlja određena očekivanja i ciljeve te izrađuje plan učenja. Također, u ovoj fazi učenik treba izabrati strategije i metode rada ovisno o vlastitim sposobnostima i preferencijama. Nadalje, faza kontrole izvedbe obuhvaća usmjeravanje prema postavljenim ciljevima i opažanje uvjeta u kojima se učenje odvija. U ovoj središnjoj fazi od velike važnosti je posvećenost učenika procesu učenja te djelovanje u skladu s

¹ Pojam *scaffolding* (eng.) u okviru teorije odgoja i obrazovanja odnosi se na specifičan način pružanja podrške učeniku tijekom procesa učenja od strane nastavnika. Na slikovit način ovaj pojam opisuje suradnički odnos između učenika i nastavnika gdje je nastavnička uloga biti potpora, oslonac, usmjerivač (Bulajić, 2017).

opažanjima s ciljem unapređenja. Treća faza odnosi se na samorefleksiju vlastitog rada. Učenik nakon procesa učenja treba procijeniti uspješnost procesa te izvući zaključke za postupanja u budućim situacijama učenja. U konačnici, ove tri faze samoregulacije ciklički su međuzavisne te nakon refleksije neminovno slijedi ponovna faza promišljanja (vidi *Sliku 1*)(Sorić, 2014).



Slika 1: Faze samoregulacije učenja

U kontekstu trenutno aktualnog socijalnog konstruktivizma u pedagogiji, učenicima je neophodno razviti određeni stupanj samostalnosti kako bi izgradili vlastita znanja i kompetencije te kako bi vlastita znanja primjenjivali u praksi. Upravo iz tog razloga konstruktivizam kao teorijski pravac u pedagogiji promovira samostalno učenje kao jedan od glavnih ciljeva procesa odgoja i obrazovanja. Kroz suvremene metode poučavanja vidljivo je da se u odnosu na prethodno razdoblje u puno većoj mjeri potiče samostalan rad učenika, a velika je prekretnica nastupila i s pojavom pandemije Covid-19 kada je odgojno-obrazovni sustav primoran pronaći nove metode rada, nove oblike izvođenja nastave te u još većoj mjeri poticati samostalnost kod učenika. Kroz sljedeća potpoglavlja analizirat će se spominje li se u temeljnim odgojno-obrazovnim dokumentima učenička samostalnost, na koje načine se preporučuje poticati samostalnost, zašto je važno razvijati samostalnost kod učenika te naposljetku kako funkcionira učenička samostalnost u kombinaciji s modernim tehnologijama.

4.1. Učenička samostalnost u temeljnoj odgojno-obrazovnoj dokumentaciji

Formalni sustav odgoja i obrazovanja u Republici Hrvatskoj obuhvaća nekoliko razina: predškolski odgoj i obrazovanje, osnovnu školu, srednju školu i visoko obrazovanje. Navedene razine odgoja i obrazovanja regulirane su od strane Ministarstva znanosti, obrazovanja i športa kroz nekolicinu dokumenata, a temeljni dokumenti odgojno-obrazovnog sustava naše države su: Ustav Republike Hrvatske, Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi, Hrvatski nacionalni obrazovni standard (HNOS), Nacionalni okvirni kurikulum (NOK), Državni pedagoški standard i još niz pravilnika, odluka, uredba i zakona. U okviru ovog diplomskog rada centar interesa je učenička samostalnost i poticanje učeničke samostalnosti kroz sustav formalnog obrazovanja, pa će se tako za potrebe ovog diplomskog rada analizirati neki od temeljnih dokumenata s ciljem prikaza pogleda na učeničku samostalnost.

4.1.1. Hrvatski nacionalni obrazovni standard (HNOS)

Prvi dokument koji će biti analiziran je Hrvatski nacionalni obrazovni standard (HNOS) danas poznatiji pod nazivom Nastavni plan i program za osnovnu školu (2006). Ovaj dokument primjenjuje se u hrvatskom odgojno-obrazovnom sustavu od pedagoške godine 2005./2006. kada je provedena i eksperimentalna faza njegova uvođenja. Prije svega, kao što mu i sam naziv govori, HNOS uređuje plan i program nastavnog rada od prvog do osmog razreda osnovne škole. Uz to, ovim je dokumentom uređen okvirni program obveznih i izbornih nastavnih predmeta prema kojem nastavnici osnovnih škola izrađuju vlastite planove i programe. Plan i program u navedenom dokumentu podrazumijeva sljedeće elemente: ciljeve, zadaće, odgojno-obrazovne sadržaje te odgojno-obrazovna postignuća, stoga ovaj dokument služi kao glavna smjernica u organizaciji nastave.

Osvrnuvši se na temu učeničke samostalnosti u ovom dokumentu, primjećujemo da se samostalnost kao takva spominje kroz nekoliko područja. Kao jedan od glavnih ciljeva odgojno-obrazovne prakse navodi se i cjeloviti razvoj učenika gdje se među ostalim spominje kako „učenike valja poučiti o i osposobiti za življenje prema... zahtjevima promjenjivoga svijeta, što iziskuje visoko razvijene spoznajne sposobnosti, sposobnosti apstraktnoga mišljenja, sposobnosti samostalnoga učenja i samostalnoga rješavanja problema, trajno razvijena intelektualna čuvstva,

te sposobnosti za ostvarivanja humanih međuljudskih odnosa“ (Nastavni plan i program za osnovnu školu, 2006). Drugim riječima, cilj procesa odgoja i obrazovanja nije samo trenutno poučavanje i odgoj djece i mladih, već se kod ciljane skupine nastoji poticati razvoj kompetencija uz pomoć kojih će se lakše snaći u promjenjivoj okolini, u vremenu brze izmjene informacija, brzog napretka društva i tehnologija. Kako bi se mladi ljudi snašli u takvom okruženju neophodno je da sami upravljaju procesima učenja, da razviju sposobnosti samostalnog rada i pronalaženja rješenja za različite problemske situacije s kojima se susreću. Stoga se u okviru Nastavnog plana i programa još jednom kao osobina koju se treba i nastoji poticati, uz komunikativnost, poštenje, inicijativnost, odgovornost, solidarnost i mnoge druge, navodi samostalnost i samostalno i kritičko mišljenje.

Nadalje, kao smjernica nastavnicima osnovnih škola naglašava se nekoliko puta važnost poticanja učeničke samostalnosti. U okviru temeljnih odrednica nastavnog rada nastavnicima se preporuča da odgojno-obrazovne sadržaje i metode približavaju učenicima na način da istražuju njihove interese, koriste čim više primarnu literaturu, da istražuju i informiraju učenike o strategijama učenja te na taj način kod učenika potiču znatiželju i samostalan rad, ali i pozitivan stav prema samostalnom učenju i istraživanju izvan nastave. Prema HNOS-u, u poticanju učeničke samostalnosti iznimno veliku ulogu imaju izvannastavne aktivnosti jer su one dio sustava odgoja i obrazovanja koji učenici biraju isključivo prema svojim interesima i preferencijama. Također, izvannastavne aktivnosti omogućuju i nastavnicima visoku razinu slobode i kreativnosti jer se ovaj oblik odgojno-obrazovnog rada uglavnom odnosi na projektnu i istraživačku nastavu, odnosno aktivne oblike učenja koji sami po sebi zahtijevaju visok postotak samostalnog rada učenika.

Osim nastavnika, veliku ulogu u razvoju kritičkog i samostalnog mišljenja ima i školski knjižničar te školska knjižnica kao prostor za samostalno istraživanje. Školska knjižnica današnjice predstavlja izvor svih oblika informacija, kako tradicionalnih iz tiskanih radova, tako i suvremenih digitalnih inačica. Upravo zato suvremena knjižnica kao prostor unutar odgojno-obrazovne ustanove ima vrlo važnu ulogu u razvoju informacijske pismenosti i poticanja na samostalno istraživanje. U okviru HNOS-a propisuje se postepeno povećanje stupnja samostalnosti učenika po razredima za čije poticanje su zaslužni školski knjižničari, pa se tako u nižim razredima osnovne škole polazi od generalne orijentacije u školskoj knjižnici, dok se kod učenika predmetne nastave

potiče razvoj informacijske pismenosti – samostalno pronalaženje literature, pravilno citiranje autora, i slično.

U konačnici samostalno učenje spominje se kroz ciljeve i zadatke većine nastavnih predmeta, a posebice nastave materinjeg i stranog jezika. Kao zajednički cilj cjelokupne nastave naglašava se poticanje samostalnog učenja, a sve sa svrhom pripreme učenika na proces cjeloživotnog učenja.

Hrvatski nacionalni obrazovni standard dakle naglašava važnost učeničke samostalnosti te ju svrstava u kategoriju glavnih ciljeva odgojno-obrazovnog procesa. Kako ovaj dokument dosta općenito uređuje formalni proces odgoja i obrazovanja, unutar njega ne pronalazimo konkretne smjernice za nastavnike i stručne suradnike o tome na koje načine se učenička samostalnost može i treba poticati u nastavi.

4.1.2. Nacionalni okvirni kurikulum (NOK)

Dokument koji služi kao okvir redovnog sustava odgoja i obrazovanja od predškolske do srednjoškolske razine u Republici Hrvatskoj naziva se Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje (2011). Ovaj dokument na snazi je od 20. srpnja 2011. godine te su njime propisane temeljne odrednice navedenih razina odgoja i obrazovanja: ciljevi, sadržaj, vrijednosti, načela, načini vrednovanja i samovrednovanja. NOK dakle služi nastavnicima i stručnim suradnicima kao osnova za izradu školskih i predmetnih kurikuluma te organizaciju nastavnog procesa.

Osvrnuvši se na temu učeničke samostalnosti u Nacionalnom okvirnom kurikulumu, kao jedan od temeljnih odgojno-obrazovnih ciljeva navodi se poticanje i razvijanje samostalnosti, kao i samopouzdanja, kreativnosti te odgovornosti. U NOK-u se pojavljuje i koncept međupredmetnih tema koje se od 2011. postepeno uvode u nastavne procese, a svrha njihova uvođenja je, među ostalim, ponovo razvoj učeničke samostalnosti, samopoštovanja i osobnog integriteta te poticanje učenika na samostalno učenje i istraživanje. Kroz međupredmetnu temu Učiti kako učiti detaljnije se naglašava važnost upoznavanja učenika s različitim strategijama učenja i poučavanja s ciljem osposobljavanja učenika za efikasno učenje.

U duhu trenutno aktualne pedagoške paradigme, gdje se učenika stavlja u središte odgojno-obrazovnog rada, ovim se dokumentom višestruko naglašava velika važnost korištenja odgovarajućih metoda i sadržaja kojima se treba poticati učenika na aktivno učenje i istraživanje, ujedno i na samostalno učenje te povezivanje i primjenu teorijskih znanja s praktičnim djelovanjem. Analizirajući navedena tri stupnja, u okviru NOK-a potiče se i usmjerava nastavnike i odgojitelje na poticanje samostalnosti od najmlađe dobi, odnosno od predškolske razine, pa sve do punoljetnosti, odnosno završetka srednjoškolske razine obrazovanja. Dakako, na predškolskoj razini samostalnost se prvenstveno odnosi na samostalno obavljanje svakodnevnih aktivnosti, primjerice oblačenje, dok se na razini osnovne i srednje škole pojam samostalnosti više odnosi na samostalne oblike rada, preuzimanje inicijative, donošenje odluka, samostalno pronalaženje relevantnih informacija, čitanje, izražavanje, zaključivanje i slično.

Nacionalni okvirni kurikulum prožet je smjernicama za svaki pojedini stupanj obrazovanja, a za osnovnoškolsku i srednjoškolsku razinu prema odgojno-obrazovnim područjima. Pojam učeničke samostalnosti u najvećoj je mjeri zastupljen u jezično-komunikacijskom području, točnije u području koje se odnosi na učenje materinjeg te drugih stranih jezika. Unutar pojedinih ciklusa progresivno se povećava stupanj učeničke samostalnosti u čitanju, korištenju gramatičkih struktura, usmenom i pismenom izražavanju, pronalasku i služenju literaturom, prevođenju, itd. U konačnici, na kraju četvrtog ciklusa srednjoškolskog obrazovanja učenici bi trebali biti gotovo potpuno samostalni u svim navedenim područjima razumijevanja i izražavanja. U nešto manjoj mjeri učenička samostalnost ističe se i u dijelu vezanom uz matematičko odgojno-obrazovno područje. U ovom području također se očekuje samostalnost učenika u razumijevanju i rješavanju matematičkih zadataka, u korištenju relevantne literature i slično. Također, kroz prirodoslovno područje propisuje se poticanje samostalnosti u korištenju pomagala (povećalo, mikroskop), samostalnosti u istraživanju i prikupljanju deskriptivnih podataka te samostalnosti i odgovornosti sudjelovanja u prometu. Nadalje, u tehničkom i informatičkom području očekuje se dostizanje postignuća samostalnog korištenja tehničkih proizvoda (alata) te informatičke i informacijsko-komunikacijske tehnologije. Sljedeće područje je društveno-humanističko područje koje za svrhu ima poticanje razvoja odgovornih, samostalnih i aktivnih građana s naglaskom na demokratičnost suvremenog društva. Proučavanjem i kritičkim promišljanjem o svim aspektima društvenog, političkog, gospodarskog, religijskog, kulturnog života različitih zajednica kod učenika se razvija vlastiti identitet, grade se znanja i vještine, oblikuju se vrijednosti, stoga se unutar ovog područja

samostalnost ističe kao neminovna ciljana svrha. Govoreći o umjetničkom području, učenička se samostalnost navodi kao očekivano postignuće još jednom u razumijevanju umjetničkih djela i njihovih sastavnica te posebice u vlastitom umjetničkom izražavanju. Kao posljednje odgojno-obrazovno područje inkorporirano u NOK-u navodi se tjelesno i zdravstveno područje. Unutar ovog područja predviđa se samostalnost učenika u brizi o vlastitom zdravlju, prehrani, tjelesnom vježbanju i tome slično.

Uzimajući u obzir kontinuiranu personalizaciju nastave, Nacionalni okvirni kurikulum obrađuje i temu prilagodbe nastavnih procesa učenicima s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama, odnosno učenicima s poteškoćama i darovitim učenicima. U zasebnom poglavlju autori se osvrću na smjernice rada s navedene dvije skupine pritom naglašavajući važnost individualiziranog pristupa svakom pojedinom učeniku s ciljem pružanja jednakih mogućnosti. Među ostalim, kao prioritet u odgoju i obrazovanju učenika s posebnim potrebama navodi se poticanje čim većeg stupnja samostalnosti. Za učenike s teškoćama to bi značilo osiguravanje adekvatne količine samostalnog rada u nastavi u skladu s mogućnostima učenika, ali i poticanje na samostalnost u svakodnevnom životu i obavljanju općenitih zadataka. S druge strane darovitoj djeci se izradom individualiziranog kurikulumu omogućava više sadržaja, obogaćen program obrazovanja te okruženje unutar kojeg daroviti učenici imaju vrlo visok stupanj slobode i samostalnosti.

U duhu holističkog pristupa odgoju i obrazovanju neizostavni su i procesi praćenja i vrednovanja rada svakog pojedinog učenika. Odgojno-obrazovne ustanove dužne su osigurati praćenje napretka učenika te poticati razvoj u područjima za koja se pokaže da učenik ima poseban interes i gdje dijete pokazuje da ima mogućnosti za probitak. Premda je praćenje i vrednovanje učenika od strane stručnog osoblja (nastavnika i stručne službe ustanove) nužno i od velike važnosti, kroz odgojno-obrazovni sustav nastoji se poticati i samovrednovanje kao oblik samostalne evaluacije. Uz pomoć procesa samovrednovanja učenici mogu stvoriti percepciju o vlastitim znanjima i sposobnostima te spoznati važnost kontinuiranog cjeloživotnog učenja. Upravo u terminu samovrednovanja može se prepoznati dimenzija samostalnosti u procesima vrednovanja vlastitih postignuća iz različitih odgojno-obrazovnih područja.

Naposlijetku, može se zaključiti kako je pojam učeničke samostalnosti itekako involviran u Nacionalni okvirni kurikulum. Kroz sve sastavnice ovog temeljnog dokumenta hrvatskog školstva naglašava se značaj poticanja samostalnosti kod učenika kao i dobiti koje razvoj njihove

samostalnosti podrazumijeva. U usporedbi s HNOS-om, može se zaključiti kako je samostalnost i poticanje samostalnosti u ovom dokumentu naglašenije te uključuje detaljnije upute i objašnjenja nastavnicima i stručnim suradnicima.

4.2. Važnost poticanja samostalnosti kod učenika

Učenička samostalnost kroz povijest je dugo zanemarivana u procesima odgoja i obrazovanja. Tradicionalni sustav podrazumijevao je, kao što je već ranije navedeno, strogu disciplinu u razredu gdje se od učenika očekivalo da mirno sjedi i sluša što mu nastavnik govori. Poslušnost i pokoravanje autoritetu bila su neka od najnaglašenijih načela jer se smatralo da bi mlade individue u suprotnom zalutale i razvile mnoge nepoželjne vrijednosti. Međutim, pojavom novih modernih pravaca u pedagogiji autori pedagozi promišljaju o učeničkoj samostalnosti u oprečnosti prema apsolutnoj podčinjenosti autoritetu. Tako već Dewey (1915) iznosi teze o dobrobiti ukidanja strogog autoriteta nad učenicima u razredu s ciljem pobuđivanja dječje znatiželje i motivacije, a gdje će se kao posljedica kasnije pojaviti i aktivni oblici učenja, odnosno učenje kroz iskustvo iz praktičnog rada.

Analizirajući temu učeničke samostalnosti i njenog poticanja u odgojno-obrazovnim aktivnostima, nameće se pitanje: Zašto je važno poticati učeničku samostalnost? Koje su dobrobiti samostalnog rada učenika? Odgovor na ova pitanja može se pronaći u psihologiji, točnije u teoriji samoodređenja. Istražujući motivaciju i samospoznaju s aspekta psihologije, stručnjaci su utvrdili kako ljudska priroda može biti aktivna ili pasivna, odnosno konstruktivna ili lijena s obzirom na biološke i okolinske utjecaje. Socijalni kontekst u kojem pojedinac živi i djeluje može uvelike utjecati na pozicioniranje pojedinca na konstanti između aktivnog i pasivnog, kao i na to u kojim kontekstima i s kojim sadržajima će motivacija pojedinca rasti ili opadati. Teorija samoodređenja (eng. *Self-determination theory*) jedan je od novijih pristupa u istraživanju ljudske motivacije i osobnosti unutar kojeg se istražuje i naglašava važnost razvoja intrinzičnih resursa za razvoj osobnosti i regulaciju ponašanja (Ryan i sur., 1997). Ova teorija bavi se čovjeku svojstvenom naklonosti za psihološkim rastom i razvojem te njegovim urođenim psihološkim potrebama koje čine temelj za samomotivaciju i razvoj osobnosti. Provodeći istraživanja u ovom području, Edward Deci i Richard Ryan (2000) uočavaju tri osnovne psihološke potrebe čovjeka prikazane na *Slici 2*.



Slika 2: Osnovne psihološke potrebe pojedinca

Prikazane tri potrebe pokazale su se neophodne za normalno funkcioniranje prirodne tendencije za rastom i uspješnom integracijom u društvu, za socijalni razvoj i osobnu dobrobit. Pa se tako potreba za kompetentnošću odnosi na osjećaj sposobnosti i mogućnosti kontrole nad okolinom, potreba za povezanošću podrazumijeva osjećaj pripadnosti nekoj društvenoj skupini, identificiranje kao člana neke socijalne skupine, dok se potreba za samostalnošću odnosi na prirodnu tendenciju pojedinca za organizacijom i upravljanjem vlastitim ponašanjima te na ponašanje u skladu s doživljajem sebe i vlastitim uvjerenjima. Ovisno o tome u kojoj mjeri društveni kontekst dopušta i osigurava zadovoljavanje ove tri osnovne potrebe, intrinzična motivacija pojedinca za učenje i osobni razvitak može varirati. Uz to, ekstrinzična motivacija uz pomoć procesa internalizacije² može se pretvoriti u intrinzičnu, točnije rečeno osoba postaje autonomno motivirana (Deci, Ryan, 2000).

Sa stajališta teorije samoodređenja samostalnost se definira kao samoregulirano upravljanje vlastitim ponašanjem, sposobnost odlučivanja i mogućnost izbora te se identificira u opreci prema heteronomiji i kontroli. Oгледа se također u odnosu na motivaciju, odnosno samostalnost se prema tome izjednačava s intrinzično motiviranim ponašanjem ili internalizirano motiviranim

² *psih.* proces usvajanja socijalnih normi, standarda ponašanja i doživljavanja (URL 3)

djelovanjem. Intrinzična motivacija dakle predstavlja neizostavan element samostalnosti u učenju koja dokazano utječe na zdravi rast i razvoj pojedinca i uspješnu integraciju. Samostalnost kao takva uključuje dakle visok stupanj intrinzične motivacije, uspješno internaliziranu ekstrinzičnu motivaciju, sposobnosti donošenja odluka, posjedovanje volje za učenjem te mogućnosti izbora. Tako definirana samostalnost dokazano utječe na razvoj sposobnosti dubinskog učenja, školskog angažmana, kreativnosti te ima generalno pozitivan utjecaj na psihičku dobrobit pojedinca. Jednako tako društveni kontekst koji zadovoljava temeljne psihičke potrebe pojedinca, ujedno i podržava razvoj samostalnosti kod djece i mladih, rezultirat će zadržavanjem ili povećanjem razine intrinzične motivacije, uspostavljanjem visokokvalitetnih odnosa između pojedinaca, doprinosom općem zdravlju pojedinca (Deci, Ryan, 2005).

Učenička samostalnost kao jedna od osnovnih potreba svakog pojedinca nosi veliku vrijednost u cjelovitom razvoju individualca. Bez određenog stupnja samostalnosti nemoguće je razviti zdravu i zrelu osobnost koja će težiti vlastitom rastu i razvoju, a ujedno biti i aktivan ravnopravan sudionik nekog društva. Stoga se može zaključiti kako je poticanje samostalnosti od velikog značaja u svakom segmentu života pojedinca, a posebice kroz odgojno-obrazovne programe gdje pojedinac provodi većinu svog djetinjstva i mladosti.

4.3. Učenička samostalnost i upotreba tehnologije

Suvremeni nastavni proces obogaćen je informatičko tehnološkom revolucijom koja je kroz posljednjih trideset godina naglo napredovala. Primjena moderne tehnologije u nastavi (osobnih računala, tableta, projektor, pametnih ploča i slično) s godinama je postala uobičajena te je uvelike promijenila način organizacije i izvođenja nastave. Uz to, upotreba interneta omogućila je brz prijenos velike količine informacija i dovela do razvoja novih alata u pripremi i provedbi nastavnih sadržaja. Iako je upotreba modernih tehnologija bila prisutna i ranije, veliku prekretnicu u korištenju online alata označila je pandemija COVID-19 početkom 2020. godine. Nemogućnost održavanja fizičke nastave u odgojno-obrazovnim ustanovama primorala je nastavničku struku na prelazak na online i hibridne modele organizacije nastave te upoznavanje s potpuno novim načinom održavanja procesa poučavanja u digitalnom kontekstu. Suvremena nastava tako je gotovo nezamisliva bez upotrebe različitih informacijsko-komunikacijskih tehnologija. Takve nagle i velike promjene u načinu pripreme i izvođenja same nastave zahtijevaju

neprestano učenje i usavršavanje prosvjetne struke u informatičkom, ali i informacijsko-komunikacijskom području kako bi se omogućila visoka razina kvalitete u poučavanju. Više o usavršavanju nastavnika bit će riječi u trećem poglavlju.

Kako je cilj procesa odgoja i obrazovanja obučiti kompetentne mlade ljude za uspješno funkcioniranje u društvu budućnosti, tako i tehnološki napredak izravno utječe na poimanje budućnosti škole i obrazovanja. Stručnjaci iz područja pedagogije i obrazovanja na razini cijelog svijeta bave se proučavanjem potreba novih generacija i predviđanjem potreba budućnosti kako bi se suvremene ishode poučavanja uskladilo s onime što budućnost od pojedinca zahtijeva. U suvremeni odgojno-obrazovni sustav trenutno ulaze djeca nove, tzv. alpha generacije. Alpha generacija (rođeni iza 2009.), za razliku od prethodnih X, Y i Z generacija, od rođenja je okružena tehnologijom gdje pametni mobiteli, satovi, tableti, računala i ostala tehnologija predstavljaju sastavni dio svakodnevice. Pripadnici ove nove generacije navikli su na dinamičnost, brzinu razmjene i dostupnost informacija, na svakodnevno korištenje interneta, društvenih mreža i različitih digitalnih alata, uz sve češću upotrebu virtualne stvarnosti i video igrice. Koristeći višestruke tehnologije, djeca nove generacije često preferiraju virtualni svijet umjesto stvarnog svijeta. Alpha generacija je trenutno u središtu pozornosti kada se govori o prilagodbi odgojno-obrazovnih programa, pa se prema Dubovicki i sur. (2022) od nastavnika očekuje osmišljavanje i provođenje interaktivnih metoda u nastavi s mnoštvom digitalnih sadržaja kako bi nastava bila zanimljiva učenicima. Za generaciju koja je trenutno u sustavu odgoja i obrazovanja to znači dominacija verbalnih i vizualnih metoda, nastava obogaćena konstantnim podražajima, poticajna okolina te gotovo neizostavno korištenje digitalnih alata, računala, tableta, projektora i interneta. Stoga je od velike važnosti pripremiti buduće nastavnike i generalno prosvjetnu struku na korištenje nastavnih metoda koje će odgovarati budućim generacijama i uz pomoć kojih će se učenicima nove generacije omogućiti kvalitetno i uspješno učenje. Također, osim digitalnih kompetencija, moderno doba od nastavnika i učenika iziskuje razvoj pojedinih socijalnih kompetencija (Vrkić Dimić, 2014). Aktivno sudjelovanje u društvenom i virtualnom svijetu postaje konstanta kojoj teži cjelokupno suvremeno društvo, pa je neophodno uključiti razvoj socijalnih vještina i vještina izražavanja u školski sustav. Prema Vrkić Dimić (2014) ciljane socijalne kompetencije razvijaju se upravo kroz suradnju i međusobno umrežavanje u nastavnim procesima.

Ipak, iako je razvoj i sveobuhvatna raširenost digitalnih alata i medija najčešće percipirana pozitivno, potrebno je uzeti u obzir i negativne utjecaje na društvo i pojedinca. Kroz posljednjih nekoliko godina provodi se iznimno velik broj istraživanja utjecaja informacijsko-komunikacijske tehnologije na život u modernom društvu, pa je objektivna slika upotrebe modernih tehnologija u nastavi i svakodnevnom životu sve istraženija. Jedan od autora koji obrađuje negativne strane prekomjerne uporabe informacijsko-komunikacijske tehnologije je i Spitzer. On je u svom djelu Digitalna demencija (2018) pobliže prikazao kako se ljudski mozak i svakodnevno funkcioniranje mijenja pod utjecajem tehnologije. Iako su moderne tehnologije uvelike olakšale i dalje olakšavaju svakodnevnicu, ipak dolazi i do negativnih utjecaja. Nove tehnologije i mediji pojavljuju se velikom brzinom i svaki dan su sve napredniji, a čovjek se prilagođava postepeno na činjenicu da strojevi odrađuju zadatke umjesto njega. Pa tako dolazi do sve rjeđeg angažiranja vlastitog uma kako bi se došlo do neke spoznaje što posljedično dovodi do problema s koncentracijom i pažnjom. Korištenjem interneta i pametnih uređaja suvremeni čovjek navikao je na dostupnost informacija udaljenih samo nekoliko klikova i nema potrebu razmišljati i samostalno, u stvarnom svijetu, pronaći odgovore na vlastita pitanja. Uz to, pojavom računalnih igara i virtualne realnosti djeca novih generacija počinju više vremena provoditi u virtualnom, nego u realnom svijetu te se pojavljuje sve veći broj djece i mladih koji razvijaju ovisnost o računalnim igrama i društvenim mrežama. Osim toga, zbog prelaska iz realnog u virtualni svijet, realni socijalni odnosi u velikoj su mjeri narušeni. Pojedinci više nemaju potrebu izlaziti iz udobnosti vlastitog doma kako bi provodili vrijeme s drugim ljudima, već se u virtualnom svijetu povezuju s drugim osobama iz cijelog svijeta. Upravo iz tog razloga vještine socijalne komunikacije u stvarnom životu kontinuirano opadaju, kao i fizička i psihička aktivacija u okviru socijalne zajednice. Spitzer navodi neke od negativnih utjecaja tehnologije i interneta na društvo današnjice s ciljem buđenja svijesti jer navedeni negativni utjecaji sve su vidljiviji, posebice kod pripadnika alpha generacije koji su od rođenja okruženi pametnim tehnologijama i u pravilu bez njih ne bi mogli funkcionirati.

5. NASTAVNIK KAO ČIMBENIK RAZVOJA SAMOSTALNOSTI

U današnjem digitaliziranom svijetu učenje i poučavanje odvija se na gotovo svakom koraku i u različitim oblicima te obuhvaća sve dobne skupine. Promjena obrazovnih paradigmi uvjetuje i promjene uloga aktera u odgojno-obrazovnom procesu, pa tako učenici, studenti, nastavnici i ostala prosvjetna struka kontinuirano uče i prilagođavaju se na nove uloge. Percepcija učitelja, odnosno nastavnika, kroz povijest se mijenjala. Nekada su učitelji i sadržaj poučavanja bili u središtu odgojno-obrazovnog procesa, dok se u suvremenoj odgojno-obrazovnoj praksi cijeli proces okreće prema učeniku i njegovim potrebama. Stoga je nastavnik u suvremenoj školi postao onaj koji usmjerava i podržava, a nastavnička profesija je proučavana i analizirana na više razina. Primjerice, kada se nastavnike opisuje s kognitivnog aspekta, najčešće im se pripisuje uloga predavača koji svojim učenicima prenosi određena znanja i vještine, koji poučava. S druge strane, kada se nastavnike opisuje s voljnog i emocionalnog aspekta, tada im se dodjeljuju uloge odgajatelja i edukatora (Rosić, 1999). Kada govorimo o formalnom sustavu obrazovanja, proces odgoja i obrazovanja nezamisliv je bez kompetentnih voditelja koji nas kroz njega vode. Među ostalim, i uloga voditelja u nastavnom procesu dodijeljena je nastavnicima. Nastavnička struka kao takva danas obuhvaća i mnoge druge uloge (primjerice koordinator, mentor, organizator, animator) te podrazumijeva širok spektar znanja, vještina i sposobnosti kako bi se ista ispunjavala kvalitetno i kod učenika potaknula razvoj upravo onih kompetencija koje su mladima potrebne za život u 21. stoljeću (Cindrić i sur., 2010). Shodno tome može se zaključiti kako nije jednostavno postati i biti dobar nastavnik, a osim stečenih znanja i vještina veliku ulogu ima i sama osobnost nastavnika, stil kojim se nastavnik koristi u poučavanju, posjedovanje ili ne posjedovanje pedagoškog takta i ostale osobne karakteristike. Nastavnik kroz svoj poziv izravno utječe na nove generacije na više načina: svojim načinom razmišljanja, načinom odijevanja, stilom komunikacije i sposobnošću izgradnje odnosa s učenicima te na taj način predstavlja svojevrsan uzor svojim učenicima (Lavrnja, 1999; Karabin i sur., 2021). Dakle, pozicija nastavnika kompleksna je i zahtijeva velik stupanj odgovornosti s obzirom na doseg utjecaja na mlade osobnosti koje se tek formiraju. Kroz peto poglavlje bit će ukratko opisane temeljne osobine dobrog nastavnika, prikazat će se kratka analiza obrazovnih programa za nastavničku struku s naglaskom na poticanje samostalnosti kod učenika te opisati detaljnije uloga nastavnika u razvoju učeničke samostalnosti u učenju.

5.1. Tko je dobar nastavnik?

Tko je nastavnik i kakav bi trebao biti? Kao što je već ranije navedeno odgovor na ovo pitanje mijenja se usporedno s promjenama u društvu i svijetu. Rosić (1999:4) kaže da je nastavnik „osoba koja je stekla odgovarajuće obrazovanje na nastavničkim i nenastavničkim fakultetima (višim i visokim školama) koji omogućavaju uključivanje u nastavni rad... nastavnik mora imati odgovarajuću stručnu spremu i pedagoško-psihološko obrazovanje“. Međutim ono što razlikuje nastavnika i dobrog, odnosno kvalitetnog nastavnika uključuje i neke druge faktore osim odgovarajućeg stupnja obrazovanja.

Zbog iznimne važnosti kao aktera u školskom sustavu, nastavnik je često predmet mnogobrojnih pedagoških i psiholoških istraživanja. Kvaliteta i uspješnost odgojno-obrazovnih procesa, ali i učenički uspjeh u velikoj mjeri ovise o nastavniku, njegovim osobnim karakteristikama i postavljenim očekivanjima. Dolazimo do toga da nastavničko zvanje nije samo radno mjesto gdje se obavlja posao poučavanja već nastavnička struka kao poziv zahtijeva i određene urođene pretpostavke (Lavrnja, 1999). Biti nastavnik označava puno više od visoke razine znanja iz nekog područja, a kao bitan faktor u postizanju kvalitetnog i uspješnog procesa odgoja i obrazovanja ističu se osobine ličnosti, stavovi i očekivanja od učenika (Šimić, Sorić, 2004; Šimić Šašić, Sorić, 2010). Nastavnički poziv kao takav zahtijeva i visoku razinu autonomije u obavljanju radnih dužnosti – vođeni okvirnim smjernicama, postavljenim ishodima i ciljevima, nastavnici samostalno organiziraju i prilagođavaju nastavni proces potrebama svojih učenika. Govoreći o nastavničkoj profesiji, Zekanović (1999) zaključuje kako nastavnik mora ispuniti nekoliko uvjeta da bi se moglo reći da je istinski profesionalac. Za početak, nastavnik mora znati i moći analizirati trenutnu odgojno-obrazovnu situaciju te pravodobno i metodično odabrati način ostvarenja postavljenih ciljeva u skladu s etičkim principima. Nadalje, nastavnik-profesionalac treba pronaći i koristiti u svojoj nastavi najrazličitija sredstva primjerena dobi, interesima i mogućnostima učenika te po potrebi mijenjati tijek nastavnog procesa s ciljem veće razine djelotvornosti. Uz to, profesionalizam se ogleda i u kritičkom sagledavanju vlastite nastavne prakse i postignutih ishoda, kao i u spremnosti na učenje i usavršavanje tijekom cijelog životnog vijeka.

Neupitno je također da i nastavnikova osobnost utječe na kvalitetu interakcija u nastavi i odnosa nastavnik-učenik, kao i na općenitu razrednu klimu. Prema Vrcelj (1999), učenici preferiraju nastavnike koji posjeduju humane osobine kao što su empatičnost, pravednost, kreativnost,

odgovornost, humor i slično. Nastavnici koji imaju generalno topliji odnos prema učenicima i pokazuju interes za svoje učenike razvijaju kvalitetnije odnose u nastavi te samim time utječu na stvaranje pozitivne razredne klime i kod učenika stvaraju pozitivne stavove prema radu i prema nastavnom predmetu. S druge strane, nastavnici koji ne posjeduju navedene osobine, koji su nervozni, loše volje, sarkastični nisu omiljeni od strane učenika i pogoduju razvoju negativnog stava prema učenju. Osim urođenih osobina ličnosti, kao što je već i ranije navedeno, vrlo je važno da nastavnik posjeduje određena stručna znanja, kao i pedagoške i psihološke kompetencije. U okviru odgojno-obrazovnog rada učenici će pozitivnije percipirati nastavnika koji jasno izlaže nastavne sadržaje, daje jasne upute, koji je stručnjak u području koje predaje i koji je spreman učenicima pomoći u svladavanju novih znanja. Uz to, Vrcelj (1999) iznosi kako je učenicima vrlo bitna i objektivnost u procesu vrednovanja njihova rada. Od velike je važnosti i kontinuirano usavršavanje i preispitivanje vlastitog rada u nastavi. Odgojno-obrazovni rad složen je koncept te je neophodno da se sustavno provjerava, ispituje, proučava i u skladu s opaženim mijenja praksa kako bi kvaliteta rada bila održana na visokoj razini i odgovarala upravo potrebama učenika i društva u cjelini. Stoga je na nastavniku da provodi procese refleksije i samorefleksije s ciljem neprestane modernizacije nastave koja će u učenicima pobuđivati motivaciju i želju za kvalitetnim radom i učenjem.

Još od Herbartova doba počinje se spominjati i pojam pedagoškog takta. Pedagoški takt obuhvaća sve poželjne i pozitivne osobine i kompetencije koje su spomenute u okviru ovog poglavlja, čak i više od toga. Ovaj pojam Herbart je definirao kao „brzo procjenjivanje i odlučivanje“ (Palekčić, 1999), a predstavlja ključan pojam za definiciju dobrog i uspješnog nastavnika. Također, naglašava kako nastavnik vlastitim promišljanjima i istraživanjem unaprijeđuje i razvija sebe kao pojedinca, razvija svoje srce, dušu i um kako bi u konačnici mogao shvatiti, prihvatiti, osjetiti, procijeniti i djelovati pozitivno u različitim situacijama s kojima će se kroz odgojno-obrazovnu praksu susretati. Dakle, pedagoški takt kao takav označava spoj teorijskih znanja i praktičnog djelovanja u kojem dolazi do djelovanja nastavnika 'prema osjećaju', odnosno Palekčić (1999) ga definira kao holistički fenomen, pedagošku svijest i držanje koje poprima neka obilježja čula te je vidljiv pri procjenjivanju i odlučivanju uz uvažavanje posebnosti svakog pojedinog slučaja s kojim se u praksi susreće. Takt se razvija kroz vrijeme, ali jednako tako uključuje i određene poželjne osobine ličnosti, teorijska i stručna znanja te umijeće postupanja u različitim odgojno-obrazovnim situacijama. Iako pedagoški takt kao takav nije mjerljiv empirijskim istraživanjima, on predstavlja

specifičnost nastavničke i pedagoške struke te se često uspoređuje s istraživanjima nastavničkih i pedagoških kompetencija koje su mjerljive.

Kao jedna od najizraženijih karakteristika suvremenih odgojno-obrazovnih sustava zemalja diljem svijeta promovira se usmjerenost na razvoj kompetencija. Početkom 21. stoljeća, pojavom novih trendova, provedbom obrazovnih reformi i prilagođavanjem na trenutne potrebe društva i tržišta rada, u temeljnim se odgojno-obrazovnim dokumentima sve češće spominje pojam kompetentnosti, odnosno različite podjele kompetencija koje se nastoje razviti do završetka formalnog obrazovanja, ali i izvan njega. Štoviše, cilj suvremenog procesa odgoja i obrazovanja više se ne definira kao prijenos znanja, već razvoj učeničkih kompetencija za život u suvremenom digitalnom dobu te konkurentnost na tržištu rada. Kompetencije kao takve mogu se definirati kao simbioza „kognitivnih i metakognitivnih vještina, znanja i razumijevanja, međuljudskih, intelektualnih i praktičnih vještina te etičkih vrijednosti“ (URL 1). U okviru Nacionalnog okvirnog kurikuluma (2011) možemo pronaći još jednu definiciju prema kojoj kompetencije obuhvaćaju znanja, vještine, sposobnosti, vrijednosti i stavove potrebne za uspješno svladavanje izazova modernog društva. Jednako tako, kada se govori o prosvjetnoj struci i nastavničkom pozivu, pojavljuju se pojmovi poput nastavničkih kompetencija i pedagoških kompetencija. Pedagoške kompetencije predstavljaju poveznicu između znanja, vještina, motivacije, sposobnosti i vrijednosti koje nastavnik/stručni suradnik treba posjedovati kako bi efikasno djelovao u odgojno-obrazovnom procesu. Pritom svaka od sastavnica zauzima jednako važnu ulogu u razvoju nastavničkih kompetencija. Jurčić (2014) u svom članku objašnjava kako su znanja iz područja didaktike, metodike, psihologije, pedagogije jednako važna u razvoju nastavnika kao i sposobnosti stečene praktičnim radom u struci, odnosno povezivanjem teorijskog i praktičnog. Znanjima i sposobnostima također pribrojava i osobne vrijednosti pojedinca kao što je pozitivna osobnost koja uvelike određuje način pedagoškog odnošenja prema učenicima i njihovim roditeljima. Kao posljednji stup pedagoške kompetencije, Jurčić navodi motivaciju nastavnika. Upravo je motivacija i zadovoljstvo privatnim i poslovnim životom ono što razlikuje nastavnika i uspješnog nastavnika jer nastavnici s visokom razinom motivacije postižu više ciljeve, otvoreni su prema novim znanjima, usavršavanjima i omiljeniji su od strane učenika. Nadalje, pojam pedagoških kompetencija ujedno se odnosi i na minimalnu razinu profesionalnog standarda uređenu zakonima i pravilnicima koju nastavnik/stručni suradnik mora zadovoljavati kako bi obavljao poslove prosvjetne struke (Suci, Mata, 2011). Ta minimalna razina u sustavu odgoja i obrazovanja

Republike Hrvatske može se pronaći u Zakonu o osnovnom školstvu, odnosno u Pravilniku o stručnoj spremi i pedagoško-psihološkom obrazovanju učitelja i stručnih suradnika u osnovnom školstvu.

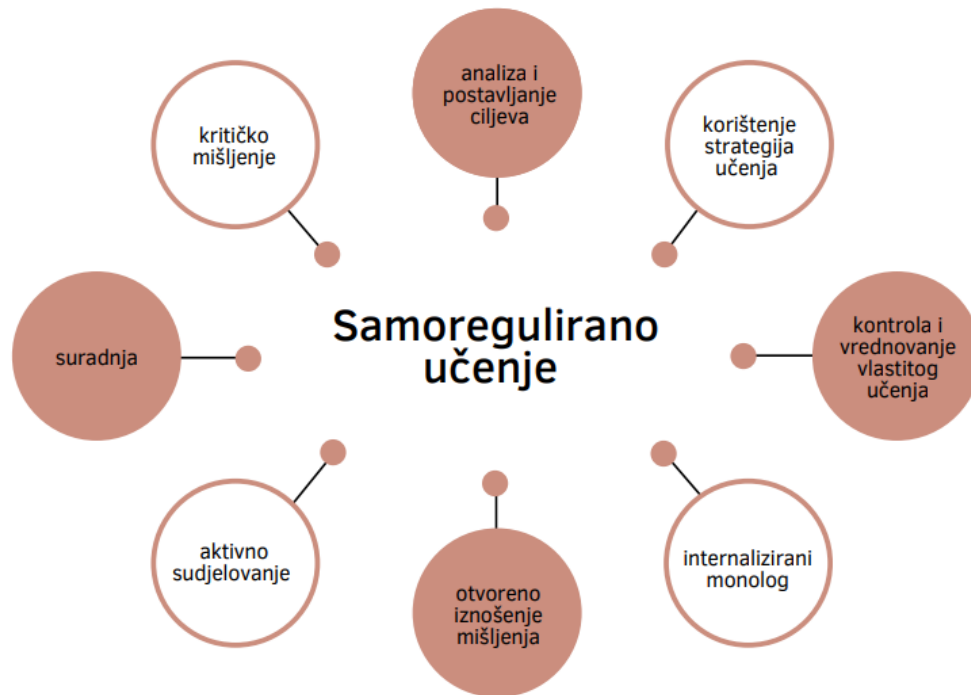
Uz navedene stručne pedagoške kompetencije, u suvremenom društvu od nastavnika se očekuju i vrlo visoko razvijene informacijsko-komunikacijske i digitalne kompetencije. Pretpostavka je da su navedene kompetencije razvijenije kod mlađih nastavnika upravo zato što su mladi nastavnici odrasli koristeći tehnologiju, međutim u okviru digitalne i informacijsko-komunikacijske kompetencije ključno je posjedovati kritički stav koji je, s druge strane, bolje razvijen kod generacija iskusnijih nastavnika (Vrkić Dimić, 2014). Kao što je ranije opisano u poglavlju samostalnog učenja i korištenja tehnologije, moderne tehnologije vrlo lako mogu dovesti do opasnosti od ovisnosti, prikupljanja neprovjerenih i neutemeljenih informacija te drugih načina nepovoljnog utjecaja na osobe. Stoga je vrlo važno naučiti kako pravilno i u adekvatnoj mjeri koristiti tehnologiju u učenju kako bi ista potpomogla procese učenja i razvoja.

U posljednjih nekoliko godina pojavljuje se velik broj istraživanja procjene i samoprocjene nastavničkih kompetencija koja potvrđuju važnost razvoja pojedinih segmenata nastavničkih kompetencija. Primjer jednog takvog istraživanja koje je uključivalo samoprocjenu nastavničkih kompetencija provedeno je 2016. godine s nastavnicima iz sustava odgoja i obrazovanja odraslih (Agencija za strukovno obrazovanje i obrazovanje odraslih, 2016). Analizom rezultata istraživanja utvrđeno je kako je procjena vlastitih nastavničkih kompetencija povezana sa samoprocjenom razine intrinzične motivacije, točnije kako nastavnici koji procjenjuju da imaju višu razinu intrinzične motivacije također procjenjuju kako su kompetentniji u svojoj nastavničkoj profesiji. Ovo istraživanje potvrđuje kako je intrinzična motivacija nastavnika vrlo bitan faktor u uspješnosti obavljanja nastavničkog poziva, u uspostavljanju pozitivnog odnosa među nastavnicima i učenicima, a samim time i u razvoju nastavničkih kompetencija. Još jedno istraživanje samoprocjene kompetencija je i TALIS istraživanje iz 2018. godine. U okviru ovog istraživanja pokazalo se da se nastavnici s manje od pet godina nastavničkog iskustva procjenjuju manje kompetentnima po nekoliko parametara od iskusnijih nastavnika, primjerice u održavanju discipline tijekom nastave, u postavljanju i održavanju pravila ponašanja, u vrednovanju učeničkog rada i slično (URL 2). Takvi rezultati odgovaraju onome što različiti autori tvrde o važnosti stjecanja iskustva, odnosno da se kompetentnost sastoji podjednako od teorijskih i praktičnih

znanja, stoga nastavnici s manje godina iskustva u struci svakako imaju niži stupanj kompetencija od svojih kolega s više godina rada u prosvjetnoj struci. Kao treći i najaktualniji primjer istraživanja ovog tipa je istraživanje autorica Vrkić Dimić, Buterin Mičić i Luketić (2022). Ovo istraživanje prikazuje kako nastavnici procjenjuju svoje nastavničke kompetencije kroz pet područja rada: planiranje i pripremanje nastavnog procesa, realizacija nastavnog procesa, realizacija evaluacijskog procesa, nastavno i/ili školsko ozračje te preuzimanje profesionalne odgovornosti i samostalnost u radu. Rezultati su pokazali kako se nastavnici smatraju kompetentnima do izrazito kompetentnima u svim kategorijama uz manja odstupanja. Provedeći ovakav tip istraživanja dolazi se do vrlo korisnih informacija o trenutnom stanju i potrebama nastavničke profesije. Ujedno i sami nastavnici kroz upitnik samovrednovanja vlastitih nastavničkih kompetencija osvještavaju i uviđaju prostor za razvoj i daljnje usavršavanje.

5.2. Nastavnik kao čimbenik poticanja učeničke samostalnosti

Iz prethodnih poglavlja vidljiva je znatna važnost uloge nastavnika u koordinaciji i provedbi odgojno-obrazovnih programa kao i velik utjecaj na učenike i njihov stav prema učenju i školi kao odgojno-obrazovnoj ustanovi. Kako se u ovom diplomskom radu obrađuje tema učeničke samostalnosti, nameće se pitanje kako nastavnik kao vrlo bitan čimbenik odgojno-obrazovnog rada može utjecati na samostalnost učenika, odnosno kako poticati učenike na samostalno učenje. Nastavnik vlastitim djelovanjem u direktnom odgojno-obrazovnom radu utječe na uspješnost razvoja samostalnog, samopouzdanog učenika koji će imati pozitivan stav prema učenju. Već je ranije navedeno kako samoregulirano učenje pozitivno djeluje na cjeloviti razvoj pojedinca, stoga će se u nastavku navesti nekolicina strategija poučavanja, odnosno osposobljavanja učenika za samostalno i samoregulirano učenje.



Slika 3: Sastavnice samoreguliranog učenja

Prema Vizek-Vidović (2003) postoji nekoliko strategija poučavanja učenika za samoregulirano učenje:

1. Poučavanje učenika analiziranjem zadataka i postavljanju ciljeva učenja – nastavnik bi trebao kroz dijalog s učenicima isticati važnost analize te jasno objasniti (ako je potrebno i nekoliko puta) što se od učenika zahtijeva te koji je krajnji cilj rješavanja zadatka. Pritom željeni cilj ne bi nikako trebala biti ocjena, već proces učenja i usvajanje novih spoznaja koje se kasnije nadograđuju novim učenjem i novim znanjima.
2. Poticanje upotrebe strategija učenja – nastavnikova je zadaća učenicima predstaviti raznovrsnost strategija učenja kako bi učenici sami pronašli upravo onu koja im odgovara. Pronašavši adekvatnu strategiju učenja, učenje za pojedinca postaje lakše te intrinzična motivacija za učenjem raste. Važno je da nastavnik upozna učenike s različitim strategijama koristeći ih u rješavanju različitih tipova zadataka te raspravljajući s učenicima o pozitivnim i negativnim stranama pojedinih strategija.
3. Poticanje na upravljanje i vrednovanje vlastitog učenja – nastavnik treba poticati učenike da stvore kriterije vrednovanja vlastitog učenja, primjerice da si nakon učenja postave

neka univerzalna pitanja kao što su tema teksta, glavne ideje, ključni pojmovi. Uz to, učenicima treba objasniti važnost samovrednovanja u okviru ocjenjivanja vlastitog rada ili ispunjavanja tablice samoprocjene. Učenici trebaju shvatiti kako vlastitom povratnom informacijom dalje treba usmjeravati učenje.

4. Poticanje unutarnjeg monologa – s ciljem razvoja samomotiviranog pojedinca, nastavnik treba kod učenika poticati prakticiranje unutarnjeg razgovora sa samim sobom.
5. Poticanje izražavanja mišljenja – organizirajući metode debate i rasprave, nudeći prilike za usmeno i pismeno izražavanje nastavnik bi trebao poticati učenike na izražavanje misli o različitim temama.
6. Poticanje na aktivnost i suradnju – nastavnik bi trebao voditi računa o poticanju svih učenika na aktivnost s ciljem pobuđivanja motivacije za učenje. Miješanjem različitih oblika rada (individualni, rad u skupini, rad u paru) učenici će zaključiti koji oblik rada preferiraju te će razviti sposobnosti za samostalni rad i rad u timu.

Navedene strategije poticanja samoregulacije procesa učenja ukazuju na znakovitu ulogu nastavnika kao voditelja koji usmjerava. Nastavnik ustvari svojim učenicima pruža korisne alate za buduću obradu podataka i korištenjem adekvatnih strategija poučavanja priprema učenike na samostalan daljnji rast i razvoj. Poučavanje o metodama samoreguliranog učenja dakle predstavlja neizostavan element suvremene nastave unutar kojeg se postavljaju temelji za procese cjeloživotnog učenja jer je nemoguće znati koja će znanja i vještine biti potrebni novim generacijama u budućnosti (Sorić, 2014).

Nastavnik u ulozi organizatora nastavnog procesa ima slobodu i odgovornost u odabiranju metoda, sredstava i uređenju prostora u kojem se odgojno-obrazovni proces odvija. Kako bi kod učenika potaknuo motivaciju nastavnik bira sredstva, metode i instrumente u skladu s interesima pojedine skupine učenika. Kao što je već ranije prikazano u kontekstu teorije samoodređenja svrha poticanja motivacije kod učenika je aktivna participacija u nastavnom procesu te želja i volja za samostalnim rastom i razvojem u društvu. Prema tome može se reći da je razina učenikove aktivnosti tijekom procesa učenja dobar pokazatelj stupnja intrinzične motivacije, stoga je poželjno poticati učenika na aktivnost. Kako korisnost i potrebitost poticanja aktivnosti učenja kroz posljednjih nekoliko godina progresivno raste, pojavljuju se nove metode u nastavi koje naglašavaju samostalan učenički rad i visoku razinu aktivacije u procesu učenja. Zajednički naziv tih metoda jesu aktivni

oblici učenja. Svrha uporabe aktivnih oblika učenja je dosezanje vrlo visokog stupnja samostalnosti u učenju, implementacija različitih strategija te razvoj određenih mentalnih vještina interpretacije i kritičkog promišljanja informacija iz okoline, a pritom spretno uočavajući ključne i relevantne informacije koje se zatim povezuju s osobnim iskustvima i primjenjuju u praktičnom radu. Upotreba aktivnih oblika učenja u nastavi rezultira izgradnjom praktičnih životnih znanja, razumijevanjem konkretnih i apstraktnih koncepata te razvojem zadovoljstva procesima učenja, ali i zadovoljstva samim sobom (Letina, 2016). Do danas se u okvirima suvremene nastave razvila cijela paleta različitih strategija i metoda aktivnog učenja, a neke od najčešće korištenih su:

1. projektno učenje,
2. iskustveno učenje,
3. istraživačko učenje,
4. suradničko učenje,
5. problemsko učenje,
6. učenje kroz djelovanje
7. učenje kroz igru (Ljubac Mec, 2022).

Kao što i sami nazivi ovih metoda i strategija govore riječ je o specifičnim procesima učenja kroz organizaciju i provedbu različitih projekata i istraživanja, suradnju i komunikaciju s drugim pojedincima iz bliže i dalje okoline, kroz pružanje slobode izbora materijala, resursa, strategija učenja, učenje djelovanjem u realnoj okolini, stjecanjem iskustva te sustavnim povezivanjem teorijskih i praktičnih znanja. Ključna stavka svih oblika aktivnog učenja je prepuštanje slobode i odgovornosti djeci te nastavnikovo zauzimanje pasivne uloge promatrača uz mogućnost nužnih intervencija kada učenik nije u mogućnosti nešto odraditi samostalno. Svi navedeni aktivni oblici učenja implementirani su u suvremenu odgojno-obrazovnu praksu te se učestalo potiču od strane Ministarstva, ali posebice od strane nadležnih institucija Europske unije u sklopu kojih se organiziraju različite formalne i neformalne situacije učenja i povezivanja učenika iz različitih društvenih sredina. Sve češće se u sustavu odgoja i obrazovanja pojavljuju izvannastavne aktivnosti različite tematike unutar kojih dominiraju aktivni oblici učenja kako bi se svakom učeniku osiguralo da aktivno uči o području koje ga interesira.

Uz aktivne oblike učenja, nastavnik može utjecati na konstruiranje čvrstih temelja cjeloživotnog učenja poučavanjem o različitim strategijama učenja. Strategije učenja definiraju se kao specifične

tehnike koje učenici svjesno primjenjuju s ciljem unapređenja vlastitih procesa učenja (Oxford, 1990:1). Upoznavanjem nekolicine strategija učenja pojedinac istražuje koja od strategija odgovara njegovom dominantnom tipu kao učenika što rezultira boljim postignućima, konstruiranjem dubljih znanja koje će pohraniti u dugoročno pamćenje i koje će moći primijeniti u različitim kontekstima. Preferencija određenih strategija učenja ovisit će uvelike o višestrukim inteligencijama koje se razlikuju od pojedinca do pojedinca što su utvrdili psiholozi kroz nekoliko novijih teorija inteligencije. Istražujući odnos školskog postignuća i inteligencije Sternberg i Gardner utvrdili su važnost dinamičkog mjerenja inteligencije, pa tako prema Gardnerovoj (1999) teoriji o višestrukim inteligencijama, inteligencija pojedinca predstavlja promjenjivi biološki i psihološki kapacitet za procesuiranje informacija i rješavanje problema (Slavić, 2010; Sorić, 2014). Proučavajući dječju inteligenciju Gardner je utvrdio da postoji sljedećih osam inteligencija: interpersonalna, intrapersonalna, prirodna, tjelesno-kinestetička, vizualno-prostorna, matematičko-logička, lingvistička te glazbena. Ovisno o tome koja je inteligencija dominantnija kod pojedinca, tako će se i njegove preferirane strategije učenja prilagođavati njegovoj inteligenciji. Osim inteligencije, na školsko postignuće, izbor strategija i preferiranih metoda učenja uvelike utječu i crte ličnosti. Trenutno najzastupljenija teorija petfaktorskog modela ličnosti temelji se na sljedećim bazičnim crtama ličnosti: otvorenost prema iskustvu, savjesnost, ugodnost, neuroticizam i ekstraverzija. Od navedenih crta ličnosti, u najvećem broju istraživanja dokazana je povezanost savjesnosti kao istaknute crte ličnosti i visokog školskog postignuća (vidi Sorić, 2014: 101-108). Prema Lapan i sur. (2002) učenici koji uspješno samoreguliraju procese učenja također imaju visoku sposobnost korištenja i komponiranja različitih strategija učenja ovisno o sadržaju i postavljenim ciljevima.

Sve navedeno upućuje na važnost uloge nastavnika u poticanju samostalnosti i samoregulacije procesa učenja kod učenika. Iako nastavnik gubi tradicionalnu ulogu predavača, sada preuzima još važniju ulogu usmjerivača i potpore gdje je neophodno pravodobno učenicima pružiti upute te ih poučiti različitim metodama i strategijama uz pomoć kojih će oni moći postepeno povećavati svoju samostalnost u učenju. Upravo koristeći aktivne oblike učenja te poučavajući o strategijama učenja nastavnici najučinkovitije potiču i utječu na razvoj samostalnosti, preuzimanje odgovornosti i razvoj kritičkog mišljenja što su ujedno i glavni ciljevi suvremenog sustava odgoja i obrazovanja za 21. stoljeće.

6. ZAKLJUČAK

Učenička samostalnost pojam je koji se svakodnevno susreće i koristi u kontekstu nastave i pedagogije. Iako je pojam samostalnosti općepoznat i svi akteri odgojno-obrazovnog sustava znaju njegovo značenje, jednako tako je i kompleksan pojam kojeg nije jednostavno precizno definirati. Analizirajući definicije nekoliko autora može se zaključiti kako se učenička samostalnost definira kao angažman učenika u procesu vlastitog učenja, a uključuje aktivnosti pripreme, provedbe i evaluacije. U suvremenoj literaturi gotovo sve definicije posjeduju zajedničku ključnu točku – učenik kao kreator i voditelj vlastitog procesa učenja. Ideja o razvoju takve samostalnosti kod učenika i uvažavanju njegove osobnosti i njegovih interesa prvi puta se pojavljuje u 15. stoljeću u okviru humanističke pedagogije. Ipak, iako je ideja o učeničkoj samostalnosti zaživjela u teoriji, u praksi je ona provedena tek mnogo kasnije početkom 20. stoljeća s razvojem alternativnih pedagoških koncepcija. Samostalno učenje upravo kroz konstruktivistički pogled na svijet postaje konstanta suvremenog sustava odgoja i obrazovanja te danas predstavlja temelj za uspješno djelovanje i život u dinamičnom svijetu informacija. Analizom Nacionalnog okvirnog kurikuluma te Hrvatskog nacionalnog obrazovnog standarda uviđa se važnost poticanja učeničke samostalnosti u pedagoškoj praksi gdje se u većini slučajeva pojavljuje kao svrha provedbe nastavnih procesa. S druge strane, u psihologiji, točnije kroz teoriju samoodređenja, potvrđuje se i razumijeva važnost njena poticanja kod pojedinaca. U okviru teorije samoodređenja samostalnost predstavlja jednu od tri temeljne psihološke potrebe svakog pojedinog čovjeka koje je potrebno zadovoljiti kako bi se uspješno razvijao i djelovao u društvenoj zajednici. Zaključuje se kako je samostalnost ključna vrijednost življenja u 21. stoljeću te njeno poticanje s razlogom ima veliku vrijednost u suvremenom svijetu stoga praktičari imaju neprestanu potrebu razvijati nove metode i sredstva nastavnog rada s ciljem zadovoljavanja potreba suvremenog društva. Vrlo važnu ulogu u poticanju samostalnosti, osim roditelja, imaju upravo nastavnici. Dinamičnost njihova rada i neprestane promjene uloga zahtijevaju visoko razvijene kompetencije i posjedovanje pedagoškog takta koji uvelike utječe na kvalitetu njihova rada s učenicima. Štoviše, nepredvidljivost razvoja društvene stvarnosti postavlja svakodnevno izazove i nove prilike za usavršavanje i kreiranje novih načina učenja i poučavanja. Kako se učenička samostalnost u suvremenom odgojno-obrazovnom sustavu sve češće ističe kao cilj, tako su praktičari kroz posljednjih dvadeset godina razvijali nove načine učenja s ciljem poticanja učeničke samostalnosti. Analizom metodičke i didaktičke literature utvrđuje se nekoliko podjela

metoda aktivnih oblika učenja u okviru kojih se učenicima dodjeljuje visok stupanj samostalnosti i samoregulacije procesa učenja. Neki od najčešće spominjanih i korištenih oblika učenja su problemsko i projektno učenje, provođenje istraživanja, poticanje na suradništvo među učenicima, učenje izvan odgojno-obrazovne ustanove te učenje uz pomoć informacijsko-komunikacijske tehnologije. Uz to, u posljednjih nekoliko godina primjećuje se trend poticanja upoznavanja različitih strategija učenja s ciljem otkrivanja najefikasnije strategije za svakog pojedinog učenika. Poticanjem korištenja različitih strategija učenja ne utječe se samo na razvoj samostalnog učenja, već se naglašava proces personalizacije odgoja i obrazovanja kojim se nastoji potaknuti motivaciju učenika za učenjem kroz cijeli život, a samim time direktno se utječe i na razvoj društva u cjelini. Samostalan i znatiželjan pojedinac koji posjeduje motivaciju za stjecanjem novih znanja i dijeljenjem istih s drugim članovima društvene zajednice čini temeljni gradivni element današnjeg društva znanja.

Ovaj diplomski rad obrađuje temu učeničke samostalnosti u poveznici s različitim konceptima kao što su korištenje informacijsko-komunikacijske tehnologije, različite metode poticanja učeničke samostalnosti i slično, stoga predstavlja poticaj i početnu točku za buduća istraživanja učeničke samostalnosti u okviru pedagoške prakse. Analizom navedene literature potvrđena je neizmjerena važnost poticanja učeničke samostalnosti u odgojno-obrazovnim ustanovama gdje mladi pojedinci provode većinu svog vremena i gdje se uvelike razvijaju i oblikuju kao individue. Konstruirajući ovaj rad pojavilo se nekoliko ideja za buduća istraživanja relevantna za ovu temu. Prvenstveno, za pedagošku praksu bilo bi interesantno ispitati kako nastavnici vide vlastitu ulogu u poticanju učeničke samostalnosti, odnosno smatraju li se kompetentnima i posjeduju li potrebna znanja i vještine za poticanje učeničke samostalnosti. Nadalje, s ciljem poticanja suradnje i učenja iz primjera dobre prakse valjalo bi analizirati strategije i metode poticanja učeničke samostalnosti u različitim zemljama diljem svijeta. Takvo istraživanje doprinijelo bi razmjeni iskustava nastavnika i stručnih suradnika s različitih područja čime bi se obogatila nastava i učenicima pružilo više prilika za samostalan rad i učenje kroz različite odgojno-obrazovne metode. Također, iznimno je zanimljiva i problematika korištenja informacijsko-komunikacijske tehnologije s ciljem poticanja samostalnosti kod učenika. Osmišljavanjem i provedbom istraživanja na tu temu kreirala bi se jasnija slika o tome pridonosi li korištenje modernih tehnologija razvoju učeničke samostalnosti ili upravo suprotno, umanjuje njihovu samostalnost potičući razvoj ovisnosti o istima.

Iz svega navedenog može se zaključiti da je neizmjerljivo važno poticati samostalnost učenika već od najranije dobi, od prvih odgojno-obrazovnih iskustava, na način da se postave čvrsti temelji zdravog i pozitivnog pogleda na učenje i poučavanje, da se kod učenika indirektno razvija intrinzična motivacija te u konačnici da se podigne razina obrazovanosti cjelokupnog čovječanstva kako bi društvo nastavilo napredovati i pronalazilo nove načine rješavanja aktualnih problema. Upravo je samostalnost ključna kompetencija za razvoj emancipiranog pojedinca koji će se neprestano razvijati i usavršavati tijekom svog života te u konačnici svojim angažmanom doprinosti i napretku društvene zajednice.

LITERATURA

Pisani izvori:

Agencija za strukovno obrazovanje i obrazovanje odraslih (2016), *Samoprocjena kompetentnosti, motivacije i samoeфикаsnosti nastavnika u obrazovanju odraslih*. Split: Redak. Dostupno na: <https://www.asoo.hr/UserDocsImages/Samoprocjena%20kompetentnosti%20motivacije%20i%20samoeфикаsnosti%20nastavnika%20u%20obrazovanju%20odraslih%20-%20Self-evaluation%20of%20competence%20motivation%20and%20self-efficacy.pdf> (1.9.2022)

Andrić, V. (2001), *Samostalno učenje*. Zagreb: Naklada Slap.

Babić, N. (2007), Konstruktivizam i pedagogija. *Pedagogijska istraživanja*, 4 (2): 217 – 229. Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/file/174858> (16.8.2022)

Batinić, Š. (2014), *Povijesni razvoj i recepcija reformne pedagogije u Hrvatskoj* (doktorski rad). Zagreb: Filozofski fakultet, Sveučilište u Zagrebu. Dostupno na: <http://darhiv.ffzg.unizg.hr/id/eprint/5130/1/Batini%C4%87%C2%0C5%A0tefka.pdf> (12.8.2022)

Bulajić, N. (2017), Razmatranje mogućnosti primene „scaffolding“-a u savremenom vaspitno-obrazovnom procesu. *Zbornik odseka za pedagogiju Filozofski fakultet u Novom Sadu, Sveska 26 / 2017*. Dostupno na: <https://www.researchgate.net/publication/321036900> (25.6.2022.)

Cindrić, M., Miljković, D., Strugar, V. (2010), *Didaktika i kurikulum*. Zagreb: IEP-D2.

Deci, E. L., Ryan, R. M. (2000), Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1): 68–78. Dostupno na: <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68> (9.9.2022)

Deci, E. L., Ryan, R. M. (2005), The importance of autonomy for development and well-being. U Sokol, B., Grouzet, F., Müller, U. (2005), *Self-Regulation and Autonomy: Social and Developmental Dimensions of Human Conduct*, 19-46. Cambridge: Cambridge University Press. Dostupno na: <https://doi.org/10.1017/CBO9781139152198.005> (5.9.2022)

Delors, J. (1998), *Učenje – blago u nama: izvješće UNESCO-u međunarodnog povjerenstva za razvoj obrazovanja za 21. stoljeće*. Zagreb: Educa.

- Dewey, J., Dewey, E. (1915), *Schools of To-morrow*. New York: E.P. Dutton & Company. Dostupno na: <https://www.worldcat.org/title/962918> (5.9.2022)
- Dubovicki, S., Jukić, R., Topolovčan, T. (2022), Izazovi nastavnčkog poziva u budućnosti. U Luketić, D. (2022), *Ogledi o nastavničkoj profesiji*. Zadar: Sveučilište u Zadru.
- Europska komisija (2019), *Key competences for lifelong learning*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Dostupno na: <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/297a33c8-a1f3-11e9-9d01-01aa75ed71a1/language-en> (2.5.2022.)
- Fuchs, R., Vican, D., Milanović, I. (2011), *Nacionalni okvirni kurikulum : za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje*. Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa.
- Holmes, A.G.D. (2021), Can We Actually Assess Learner Autonomy? The Problematic Nature of Assessing Student Autonomy. *Shanlax International Journal of Education*, 9 (3): 8-15. Dostupno na: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1300770.pdf> (12.8.2022)
- Jurčić, M. (2014), Kompetentnost nastavnika – pedagoške i didaktičke dimenzije. *Pedagogijska istraživanja*, 11 (1): 77 – 93. Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/file/205883> (11.4.2022)
- Karabin, P., Maras, A., Vanek, K. (2021), Tko su dobri učitelji?. *Školski vjesnik*, 70(2): 349-370. Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/265588> (16.7.2022)
- Koenig, E., Zedler, P. (1998), *Teorije znanosti o odgoju : uvod u osnove, metode i praktičnu primjenu*. Zagreb: Educa.
- Lapan, R. T., Kardash, C. M., Turner, S. (2002). Empowering Students to Become Self-Regulated Learners. *Professional School Counseling*, 5(4): 257–265. Dostupno na: <http://www.jstor.org/stable/42732348> (7.10.2022)
- Lavrnja, I. (1999), Didaktičko-metodičko osposobljavanje učitelja kao pretpostavka kvalitete rada. U Rosić, V. (1999), *Nastavnik - čimbenik kvalitete u odgoju i obrazovanju : zbornik radova / Drugi međunarodni znanstveni kolokvij*, Rijeka, 25.-26. ožujka 1999., Rijeka: Filozofski fakultet, 30-35.
- Letina, A. (2016). Strategije aktivnog učenja u nastavi prirode i društva. *Školski vjesnik*, 65 (1), 1-31. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/177318> (16.9.2022)

Ljubac Mec, D. (2022), Aktivno učenje u nastavnom procesu. *Marsonia: časopis za društvena i humanistička istraživanja*, 1 (1): 155-165. Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/file/408663> (16.9.2022)

Meyer, H. (2005), *Što je dobra nastava?* Zagreb: EruditA.

Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta RH (2011), *Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje*. Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta RH

Oxford, R. L. (1990), *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. Boston: Heinle & Heinle Publishers.

Palekčić, M. (1999), Pedagoški takt – fundamentalni pedagoški pojam. U Rosić, V. (1999), *Nastavnik - čimbenik kvalitete u odgoju i obrazovanju : zbornik radova / Drugi međunarodni znanstveni kolokvij*, Rijeka, 25.-26. ožujka 1999., Rijeka: Filozofski fakultet, 116 – 125.

Rosić, V. (1999), Nastavnik – čimbenik kvalitete odgoja i obrazovanja. U Rosić, V. (1999), *Nastavnik - čimbenik kvalitete u odgoju i obrazovanju : zbornik radova / Drugi međunarodni znanstveni kolokvij*, Rijeka, 25.-26. ožujka 1999., Rijeka: Filozofski fakultet, 1-10.

Ryan, R. M., Kuhl, J., Deci, E. L. (1997), Nature and autonomy: Organizational view of social and neurobiological aspects of self-regulation in behavior and development. *Development and Psychopathology*, 9 (4): 701-728. Dostupno na: https://www.researchgate.net/publication/13781714_Nature_and_Autonomy_An_Organizational_View_of_Social_and_Neurobiological_Aspects_of_SelfRegulation_in_Behavior_and_Development (10.9.2022)

Slavić, A. (2010), Gardnerov model višestrukih inteligencija. *Školski vjesnik*, 59 (1): 7-19. Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/82336> (21.8.2022)

Sorić, I. (2014), *Samoregulacija učenja: možemo li naučiti učiti?* Jastrebarsko: Naklada Slap.

Spitzer, M. (2018), *Digitalna demencija*. Zagreb: Ljevak.

Suciu, A. I., Mata, L. (2011), Pedagogical Competences - The Key to Efficient Education. *International Online Journal of Educational Sciences*, 3 (2): 411-423. Dostupno na:

https://www.academia.edu/27664756/Pedagogical_Competences_The_Key_to_Efficient_Education (9.4.2022)

Šimić, S. i Sorić, I. (2004), Osobine ličnosti i stavovi nastavnika u relaciji s njihovim načinom ocjenjivanja. *Suvremena psihologija*, 7 (1): 109-128.

Šimić Šašić, S., Sorić, I. (2010), Pridonose li osobne karakteristike nastavnika vrsti interakcije koju ostvaruju sa svojim učenicima? *Društvena istraživanja*, 19(6): 973-994. Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/file/93840> (16.4.2022.)

Vican, D. (2018), Doživljajna pedagogija u kontekstu odgoja i obrazovanja talentiranih i darovitih učenika. U Radeka, I. (2018), *Odgoj i obrazovanje darovitih učenika: suvremene pedagoškijske implikacije*. Zadar: Sveučilište u Zadru, 9-33.

Vizek-Vidović, V., Vlahović-Štetić, V., Rijavec, M., Miljković, D. (2003), *Psihologija obrazovanja*. Zagreb: IEP/VERN.

Vrcelj, S. (1999), Nastavnik – izvor učenikove ugone i neugode u školi. U Rosić, V. (1999), *Nastavnik - čimbenik kvalitete u odgoju i obrazovanju : zbornik radova / Drugi međunarodni znanstveni kolokvij*, Rijeka, 25.-26. ožujka 1999., Rijeka: Filozofski fakultet, 110-115.

Vrkić Dimić, J. (2011), Učenje kroz prizmu socijalnog konstruktivizma. *Acta Iadertina*, 8(2011): 77-90. Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/file/280125> (16.7.2022)

Vrkić Dimić, J. (2014), Kompetencije učenika i nastavnika za 21. stoljeće. *Acta Iadertina*, 10(2013): 49-60. Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/file/280163> (7.10.2022)

Vrkić Dimić, J., Buterin Mičić, M., Luketić, D. (2022), Samoprocjena osposobljenosti nastavnika za obavljanje poslova iz područja nastavnikove profesionalne djelatnosti. U Luketić, D. (2022), *Ogledi o nastavničkoj profesiji*. Zadar: Sveučilište u Zadru.

Zaninović, M. (1988), *Opća povijest pedagogije*. Zagreb: Školska knjiga.

Zekanović, N. (1999), Pedagoška izobrazba predmetnih nastavnika u funkciji njihove profesionalizacije. U Rosić, V. (1999), *Nastavnik - čimbenik kvalitete u odgoju i obrazovanju : zbornik radova / Drugi međunarodni znanstveni kolokvij*, Rijeka, 25.-26. ožujka 1999., Rijeka: Filozofski fakultet, 349-357.

Zimmerman, B. J. (2015), *Self-Regulated Learning: Theories, Measures, and Outcomes*. Dostupno na:

[https://www.scirp.org/\(S\(lz5mqp453edsnp55rrgjct55\)\)/reference/ReferencesPapers.aspx?ReferenceID=1504663](https://www.scirp.org/(S(lz5mqp453edsnp55rrgjct55))/reference/ReferencesPapers.aspx?ReferenceID=1504663) (29.6.2022.)

Zakoni i pravilnici:

Nastavni plan i program za osnovnu školu (2006), *Narodne novine* 102, Zagreb. Dostupno na: https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/full/2006_09_102_2319.html (14.7.2022)

Mrežni izvori:

URL 1: Agencija za znanost i visoko obrazovanje, <https://www.azvo.hr/hr/> (9.4.2022)

URL 2: Priopćenje za medije - Rezultati OECD-ova istraživanja TALIS 2018 provedenog u Republici Hrvatskoj, https://www.ncvvo.hr/wp-content/uploads/2019/06/Priop%C4%87enje-za-medije_Rezultati-OECD-ova-istra%C5%BEivanje-TALIS-2018.pdf (10.4.2022.)

URL 3: Hrvatski jezični portal, <https://hjp.znanje.hr/index.php?show=main> (9.9.2022)

POPIS SLIKA

Slika 1: Faze samoregulacije učenja, str. 19

Slika 2: Osnovne psihološke potrebe pojedinca, str. 26

Slika 3: Sastavnice samoreguliranog učenja, str. 36

SAŽETAK

Učenička samostalnost i važnost njena poticanja u suvremenom odgojno-obrazovnom kontekstu

Učenička samostalnost u kontekstu suvremene pedagogije predstavlja jedan od glavnih ciljeva odgojno-obrazovnog procesa, stoga privlači pozornost pedagoga istraživača za dublje propitivanje važnosti njena poticanja. U ovom diplomskom radu obrađena je tema učeničke samostalnosti kroz tri poglavlja. Rad započinje pregledom teorija odgoja i obrazovanja kroz povijest s naglaskom na status učeničke samostalnosti i svijesti praktičara tog doba o važnosti njena poticanja. Nakon toga iznosi se definicija učeničke samostalnosti iz perspektive nekoliko različitih autora te se analizira Nacionalni okvirni kurikulum i Hrvatski nacionalni obrazovni standard kako bi se uvidjelo spominje li se i u kojem kontekstu samostalnost učenika u temeljnim odgojno-obrazovnim dokumentima. Slijedi objašnjenje važnosti poticanja učeničke samostalnosti kroz teoriju samoodređenja s područja psihologije, a zatim se obrađuje tema upotrebe modernih tehnologija s namjerom poticanja samostalnosti kod učenika. Treće poglavlje obrađuje temu nastavnika kao važnog čimbenika u razvoju učeničke samostalnosti gdje se prvo definira tko i što bi dobar nastavnik trebao biti, a zatim se navode i odgojno-obrazovne metode i strategije koje se u nastavi koriste za poticanje učeničke samostalnosti.

Ključne riječi: učenička samostalnost, pedagogija, odgojno-obrazovne metode, nastavnik

SUMMARY

Student's autonomy and importance of its encouraging in contemporary education context

One of the main objectives in contemporary education system is learner's autonomy. That is the reason why many educators practitioners aim to question the importance of encouraging autonomy in the classroom. In this master thesis the topic of learner's autonomy is analysed through three big chapters. It begins with a short review of theories of pedagogy throughout historical development and a status that learner's autonomy had in each one of them, same as the perception of the importance of its encouraging. Next chapter contains definition of the concept of learner's autonomy and the main educational documents are analysed in order to find out how the autonomy is perceived in contemporary educational system in Croatia. It is also explained why it is important to encourage development of student's autonomy through the psychological theory of self-determination and then it is also made mention of the topic of modern technology use in developing independent individual. The last chapter is referring to importance of teacher's role in encouraging learner's autonomy in the process of learning. It is defined who is a good teacher and what should a teacher do to become an efficient practitioner and at the end of the thesis there are enumerated some educational methods and strategies that can be used in classroom to encourage the autonomy of students.

Key words: learner's autonomy, pedagogy, educational methods, teacher