

Izvorni znanstveni članak
Prihvaćeno: 26. lipnja 2020.

Tomislav Cerinski, prof. mentor
Osnovna škola Pavao Belas, Brdovec
tomislav.cerinski@skole.hr

NADA U BUDUĆNOST? STAVOVI BUDUĆIH UČITELJA PREMA TEMELJNIM VRIJEDNOSTIMA NACIONALNOG OKVIRNOG KURIKULUMA I PREMA ODGOJU I OBRAZOVANJU

Sažetak: *Krajem zimskog semestra akademske godine 2018./2019. ispitani su stavovi studenata diplomskih studija Prirodoslovno-matematičkog fakulteta u Zagrebu (PMF), nastavnički smjerovi fizike (PMF-F) i Učiteljskog fakulteta (UF), odsjek Čakovec (N=151) prema temeljnim vrijednostima Nacionalnog okvirnog kurikulumu (NOK) te prema odgoju i obrazovanju. Korišteni su „Upitnik o stavovima prema vrijednostima kao temeljnim sastavnicama Nacionalnog okvirnog kurikulumu“ i „Upitnik o stavovima studenata prema odgoju i obrazovanju“. Cilj istraživanja bio je ispitati postoje li razlike između studenata UF-a i PMF-F-a u stavovima o vrijednostima NOK-u te u stavovima o odgoju i obrazovanju. Utvrđena je značajna razlika u stavovima prema identitetu, solidarnosti, odgovornosti i partnerstvu učenika i učitelja (studenti UF-a procjenjuju više vrijednosti, ali isto tako i općenito sve studentice), dok razlika u stavovima prema znanju i prema nastavnom procesu i atmosferi nije utvrđena. Više od 90 % studenata UF-a istaknulo je da planira graditi karijeru u obrazovnom sustavu, dok je isto istaknulo manje od 50 % studenata PMF-F-a. Dobiveni rezultati potiču daljnja istraživanja stavova studenata i razloga smanjenog interesa studenata nastavničkog smjera fizike za rad u odgojno-obrazovnom sustavu.*

Ključne riječi: *nastavnici, studenti, škola, učitelji*

UVOD

Obrazovni sustav učenike priprema za njihov budući (profesionalni) život te se postavlja pitanje tko poučava te učitelje, tj. tko su budući učitelji/nastavnici koji su uključeni u obrazovni sustav? Kakvi su im stavovi prema odgoju i obrazovanju, jesu li tradicionalni (poučavanje usmjereno na učitelja i sadržaj) ili suvremeni (pristup u kojem su važni rezultati, tj. ishodi učenja) (Domović, 2015). Kakvi su stavovi i vrijednosti studenata nastavničkih i učiteljskih studija prema odgoju i

obrazovanju? Studenti nastavnčkih i učiteljskih smjerova na fakultetima imaju već kreirane vlastite vrijednosti pa se nameće pitanje koje su to, posebno zato što će raditi u obrazovnom sustavu prema NOK-u koji definira temeljne vrijednosti koje bi učenik trebao usvojiti. „Samo učitelj koji vrednuje dijete kao osobu i uvažava ono što dijete može postići, čini značajan doprinos svojim pozitivnim utjecajem na samopoštovanje djeteta i uspješnost integracije“ (Wade i Moore, 1992:25; prema Stančić i sur., 2001).

U današnje vrijeme sve manji broj studenata nakon studija želi postati školskim učiteljem. Razlozi tome mogu biti u društvenom prihvaćanju ove profesije, maloj plaći, stresu i sl. (Goddard i Goddard, 2006; Litt i Turk, 1985). Dio studenata vjerojatno ne cijeni obrazovni sustav jer vide kakav je položaj učitelja u današnjem društvu, a s druge strane su svjesni koliko truda treba uložiti da osoba postane kvalitetan i uspješan učitelj. Takav učitelj trebao bi imati sljedeće osobine: biti materijalno osiguran, imati ideju kako raditi, tj. poučavati te biti svjestan toga da škola služi učenicima kako bi oni obogatili svoj socijalni i intelektualni život i razvoj (Vargović, 2007). Učiteljeva nastava trebala bi biti usmjerena na prepoznavanje vlastitih sposobnosti učenika i pomoć oko njihovog razvijanja, umjesto na ocjenjivanje (Gardner, 1993; prema Goleman, 1995). Buljubašić-Kuzmanović i Gazibara (2015) zaključuju da je za odgoj bitan emocionalni razvoj i emocionalna inteligencija učenika, dok su empatija, izražavanje vlastitih osjećaja, neovisnost, prilagodljivost, sposobnost rješavanja problema u suradnji s drugima, upornost i poštovanje odrednice afektivnog obrazovanja. Goleman (1995) pojašnjava da su emocionalne i društvene vještine u naglom padu i zato emocionalna inteligencija mora biti bitnija od kognitivne. Slične rezultate potvrđuju i druga istraživanja, prema tzv. zapadnim društvima koja utječu na slabljenje tradicionalnih vrijednosti (vjera, obitelj, obrazovanje) (Ilišin i Potočnik, 2008; Mrnjajus, 2007). Dojučerašnji učitelj koji je bio vođa i osoba koja nudi znanje, danas mora biti koordinator u procesu učenja (Sekulić-Majurec, 2005). Kada novi učitelji dođu u susret s učenicima, ali ovaj puta s druge strane katedre, vlastiti sustav vrijednosti će, unutar vlastitih predmeta, prenositi novim generacijama, kao što to u određenome obliku prenose i roditelji na vlastitu djecu (Visković, 2013). Proces obrazovanja je okvir unutar kojega se mijenjaju osobne vrijednosti za koji Istiningsih (2016) navodi da taj proces može utjecati na promjene ponašanja, a svaka situacija iz okruženja pojedinca može ujedno postati i jednim dijelom obrazovanja poput, primjerice, televizijskih programa.

KURIKULUM

Pojam i teorija kurikuluma nastaju u SAD-u u prvoj polovici dvadesetog stoljeća odakle se prenosi u Europu gdje od tada postaje jedna od vodećih teorija preobrazbe odgojno-obrazovnog sustava (Cindrić, Miljković i Strugar, 2010). Ross (2000:8) kurikulum definira kao „ono što se uči“, dok govoreći o podrijetlu riječi

kaže da potječe od latinske riječi *curriculum*, što znači smjer trčanja. U novije vrijeme pojašnjava se kao smjer poučavanja. Jurić (1993:322) pojam kurikuluma pojašnjava kao „opsežno planiranje, ustrojstvo i provjeravanje procesa učenja (nastave) s obzirom na odgovarajuće detaljne ciljeve, sadržajne elemente...“, a Matijević (2002:22) kao „cjelovit tijek u kojemu se u logičkom slijedu i stalnoj i dinamičnoj isprepletenosti javljaju ciljevi, sadržaji, metode, mediji i strategije te evaluacije u vrlo raznolikim scenarijima i situacijama.“

Prema podjeli, kurikulum se strukturno može klasificirati kao nacionalni, školski, učenički, posebni i skriveni (Cindrić i sur., 2010; Gatto, 2005). Nacionalni okvirni kurikulum temeljni je dokument u kojem su sadržane vrijednosti, načela, sadržaj i opći ciljevi odgojno-obrazovnog područja, ocjenjivanje i vrjednovanje učeničkih postignuća (Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa, 2011). Pridjev „nacionalni“ dodaje se pojmu kurikulum jer je donesen na nacionalnoj razini, „okvirni“ jer pruža široki okvir odgojno-obrazovnog djelovanja (Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa, 2011). Cindrić i sur. (2010) navode da nacionalni kurikulum ni jedne države ne može biti izvan obilježja te zemlje s obzirom na to da se zemlje udružuju u traženju boljeg i snažnijeg društvenog, gospodarskog i civilizacijskog razvoja.

Školski kurikulum pruža temelje razvoja škole te kvalitetnu nastavu i ujedno se razvija posebno za svaku školu prema njenim posebnostima čime se omogućuje autonomnost škole pri organiziranju vlastitih aktivnosti, nastavničkih metoda, strategija i načina vrednovanja (Topolovčan, 2011). U stvaranju, provedbi i razvoju školskog kurikulumu sudjeluju učenici, učitelji, stručni suradnici, roditelji i lokalna zajednica (Cindrić i sur., 2016). Nastava koja je usmjerena na učenike umjesto na nastavnike temelj je izgradnje identiteta i prepoznatljivosti pojedine škole (Bognar i Matijević, 2005). U Zakonu o odgoju i obrazovanju (Hrvatski sabor, 2008:6) stoji da „školski kurikulum određuje nastavni plan i program izbornih predmeta, dodatne i dopunske nastave, izvanučioničke i terenske nastave i odgojno-obrazovne aktivnosti, programe i projekte“.

Učenički kurikulum može biti izvedbeni i nastavni, a stvara se zbog individualnog pristupa i razvoja učenika (Cindrić i sur., 2016). Isti autori navode da je taj kurikulum podložan korekcijama ovisno o uvjetima primjene u određenim situacijama i rezultatima formativnog vrednovanja.

Određene posebne situacije u školama nalažu stvaranje posebnih kurikulumu, kao što je učenje u nekoj iznimno složenoj situaciji, rješavanje problema, npr. kurikulum uvođenja učenika u promet, kurikulum izleta (Antić, 2010). Pod pojmom posebni kurikulum može se smatrati kurikulum umjetničkih škola, koji je također u sustavu odgoja i obrazovanja te kurikulum za djecu s većim teškoćama u posebnoj odgojno-obrazovnoj skupini (Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa, 2011).

U školama se javlja i skriveni kurikulum koji se pod tim nazivom pojavljuje 1968. u knjizi *Life in Classrooms* (Jackson, 1968) gdje su identificirane značajke razrednog života svojstvene društvenim odnosima. Isti autor navodi da skriveni kurikulum naglašava specifične vještine poput: učiti strpljivo čekati, naučiti se suzdržati, međusobno surađivati, dovršiti određeni posao, pokazati odanost prema nastavnicima i vršnjacima, steći urednost i točnost. Dreeben (1967) ističe da struktura obiteljskog života djecu ne može pripremiti za svijet odraslih i ujedno ističe da se učenike uči formirati prolazne društvene odnose, potisnuti osobni identitet i prihvatiti legitimitet kategoričkog tretmana koje prenosi organizacija školovanja kao što su neovisnost i postignuća koji su korisni za kasnije članstvo u svijetu odraslih. Skriveni kurikulum ogleda se u kulturi škole i kultura škole se ogleda u skrivenom kurikulumu (Mlinarević, 2016).

Taylor Gatto (2005) ističe da kurikulum, prema kojem su učenici sedam sati dnevno na nastavi nikoga ne ostavlja ravnodušnim i neoštećenim i taj se način školovanja treba promijeniti. Isti autor stoga predlaže sustav slobodnog tržišta kao mjesto gdje postoje male obiteljske i poduzetničke škole, vjerske škole, poljoprivredne i obrtničke škole koje bi se natjecale s državnim obrazovanjem. Uspoređujući škole s uslužnim djelatnostima, Olins (2008) navodi da svaka uslužna djelatnost svoju učinkovitost temelji na ulaganju napora kako bi njezini djelatnici saživjeli sa svojim radom, da razvijaju svoje djelatnike i njihove kompetencije. Za planiranje kurikuluma pojedinih predmeta potrebne su učiteljske kompetencije, koje podrazumijevaju znanje, vještine i stavove s pomoću kojih se pojedinca osposobljava za završetak nekog posla (Lončar-Vicković i Dolaček-Alduk, 2010).

Kada bismo detaljnije proučili različite kurikulume, uočili bismo brojne razlike, ali i sličnosti. Kurikulum svake pojedine države ima svoje određene specifičnosti po kojima se definira cilj i način poučavanja. Baranović (2006) ističe da neke države kurikulum opisuju preko predmeta poučavanja (Slovenija, Austrija), druge bez opisa predmeta (Škotska, Irska), treće opisom korelacija nacionalnog kurikuluma i predmeta (Finska, Švedska, Norveška), dok neke kurikulum definiraju pomoću ishoda (Nizozemska, Engleska). Ista autorica dodatno ističe da svaki kurikulum u svojem sadržaju ima navedene opće ciljeve, ishode, glavne odrednice sadržaja poučavanja i distribuciju vremena za pojedine predmete. „Ishodi učenja predstavljaju jasno iskazana planirana znanja, vještine i stavove (kompetencije) koje učenici trebaju steći i moći pokazati po završetku određenog programa, stupnja obrazovanja ili odgojno-obrazovnog ciklusa“ (Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa, 2011:54).

U radu se ukratko spominju kurikulumi odabranih država, najboljih prema području pismenosti (New Jersey Minority Educational Development, 2018).

Niemi, Toom i Kallioniemi (2012) navode da je cijeli finski obrazovni sustav temeljen na Nacionalnom obrazovnom kurikulumu koji se mijenja svakih deset godina. Sahlberg (2015) navodi da u Finskoj zbog popularnosti poučavanja i

učiteljskog zvanja ne mogu svi postati učitelji, što je teško bez popriličnog znanja, vještina i moralne obveze poučavanja. Odabir pristupnika vrši se u dvije faze: prvo se na temelju rezultata državne mature odabere skupina pristupnika, a nakon toga razgovara s kandidatima o njihovom razlogu zašto žele biti učitelji.

Srž indonezijskog obrazovnog sustava je u kulturnim vrijednostima obrazovanja kako bi se potaknula osobnost mlađih generacija (Istiningsih, 2016). U školama su primarni ishodi: vještine, znanje i karakter. Javne škole imaju naglasak na građanskom obrazovanju, dok većina religijskih škola naglašava islamske vrijednosti i misli (Hays, 2011).

Nacionalni ciljevi australskog obrazovanja su: jednakost, izvrsnost i kreativnost. Kurikulum je osmišljen tako da razvija uspješnost, samouvjerenost, kreativne pojedince te aktivne i informirane građane (Ministerial Council on Education, Employment, Training and Youth Affairs (MCEETYA), 2008). U japanskom kurikulumu je u kasnim 1990-im godinama učinjen novi korak kako bi se kurikulum učinio jednostavnijim smanjenjem radnog opterećenja u javnim školama s ciljem da učenici imaju više vremena za obitelj i druge aktivnosti, ali i kako bi se potaknula kreativnost i samoizražavanje (Hays, 2014). Početkom 2000-ih godina napravljena je izmjena s ciljem da se učenike pouči životnim vještinama i važnosti samomotivacije s naglaskom na razmišljanje umjesto na pamćenje. Glavne vrijednosti za djecu su suosjećanje, nježnost, društvena savjesnost i kooperativno-harmoničke vještine, a učionička pravila: biti pažljiv, aktivan, entuzijastičan, smiješiti se i uživati u životu.

Vrijednosti koje su važne u nacionalnom kurikulumu Republike Estonije proizlaze iz etičkih načela Ustava Republike Estonije, Opće deklaracije o ljudskim pravima, Konvencije o pravima djeteta i temeljnih dokumenata Europske unije (Estonian Ministry of Education and Research, 2011). Temeljne vrijednosti sadržane su u općim ljudskim i društvenim vrijednostima. Opće ljudske vrijednosti su: poštenje, suosjećanje, poštovanje prema životu, pravda ljudsko dostojanstvo, a društvene vrijednosti: sloboda, demokracija, poštovanje materinskog jezika i kulture, patriotizam, kulturna raznolikost, solidarnost, odgovornost i ravnopravnost spolova.

Nacionalni okvirni kurikulum Republike Hrvatske osobitu pozornost daje vrijednostima znanja, solidarnosti, identiteta i odgovornosti (Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa, 2011) te su one u istome pojašnjene na sljedeći način:

- znanje s obrazovanjem i cjeloživotnim učenjem temeljni je pokretač društva i svakog pojedinca koje omogućuje bolje razumijevanje i kritičko promišljanje samoga sebe i okoline s ciljem boljeg uspjeha u životu i radu,
- solidarnost, koja pretpostavlja sustavno osposobljavanje na osjetljivost prema drugima,

- odentitet, koji pomoću odgoja i obrazovanja pridonosi izgradnji osobnog, kulturnog i nacionalnog identiteta pojedinca, pri čemu treba razvijati hrvatski jezik i paziti na njegovu pravilnu primjenu,
- odgovornost prema općem društvenom dobru, prirodi, radu, drugima i sebi samom.

Vrijednosti koje su navedene u NOK-u zapravo su težnje prema kojima se obvezuje sve sudionike procesa na njihovo ostvarenje čime se učenicima osigurava „bolje snalaženje u životu i priprema ga se za promjenjiv i nepredvidiv svijet u kojemu treba biti spreman za cjeloživotno učenje“ (Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa, 2011:5). Prema rezultatima MZO-a (2018), učitelji procjenjuju da su ishodi učenja i sadržaji uglavnom primjereni razvojnoj dobi učenika, dok rezultati iskaza ravnatelja o procjeni vlastitih učitelja pokazuju da je najvažnije da učitelji nauče djecu o kulturološkim razlikama, a manje je bitno da su oni osjetljivi na takve razlike (Agencija za odgoj i obrazovanje, 2019). Hrvatski učitelji navode da oni nisu dovoljno pripremljeni za ostvarivanje postavljenih standarda, ali su im jasni primarni ciljevi za učenike (Peko, Mlinarević i Sablić, 2007). Općenita istraživanja vrijednosti kojima hrvatski studenti pridaju važnost kreću se prema tradicionalnim vrijednostima, dok su austrijski studenti skloniji javnim vrijednostima (mediji, politika i obrazovanje) i hedonizmu (Mrnjauš, 2007).

Kuzijev i Topolovčan (2013) u svojem istraživanju navode preporuke da je poželjno na učiteljske/nastavničke studije upisivati one studente koje upravo ta profesija zaista i zanima te bi već na studiju trebalo provoditi različita ispitivanja o odabiru učiteljske profesije. Razlog većeg broja studentica na učiteljskim studijima može biti činjenica da je to pretežno „žensko“ zanimanje, tj. društvo razvija stereotipe kako prema određenim zanimanjima, tako i prema društvenim vrijednostima (Eccles, 1994; prema Marušić, 2006). ističe vjerovanje da djevojke imaju lošije sposobnosti u prirodoslovnim predmetima (Eccles, 1989), što slično potvrđuju i druga istraživanja koja pokazuju da osobe muškoga spola procjenjuju fiziku zanimljivijom, razumljivijom i lakšom nego žene (Marušić, 2006).

Ono što studenti procjenjuju za najpoželjnije osobine učitelja jesu sklonost novim tehnologijama, suvremeni svjetonazor, empatija i ambicija (Jukić i Reić-Ercegovac, 2008), dok je jedan od bitnijih izazova demokratskog društva upravo njegovanje različitosti (spolne razlike, socio-kulturalne razlike, učenici s teškoćama u razvoju i dr.) pri čemu bi učitelji trebali donositi bitne odluke o tome kako se učinkovito nositi s individualnim zahtjevima u pojedinom razrednom odjeljenju (Doll, 1996; prema Marušić, 2006).

Brojne države u svojim nacionalnim kurikulumima imaju navedene vrijednosti kojima teže, te se zato u ovome istraživanju kao problem postavlja ispitati razlike stavova kod studenata završnih godina učiteljskih i nastavničkih studija prema temeljnim vrijednostima NOK-a i prema odgoju i obrazovanju.

METODOLOGIJA

CILJEVI I HIPOTEZE ISTRAŽIVANJA

1. Ispitati stavove studenata prema temeljnim vrijednostima NOK-a i stavove prema odgoju i obrazovanju kod studenata učiteljskog fakulteta (UF) i nastavničkog smjera fizike (PMF-F),
2. Ispitati stavove studenata prema temeljnim vrijednostima NOK-a i stavove prema odgoju i obrazovanju s obzirom na spol,
3. Ispitati stavove studenata prema temeljnim vrijednostima NOK-a i stavove prema odgoju i obrazovanju s obzirom na plan žele li raditi u obrazovnom sustavu ili ne.

H1: Svi studenti, bez obzira na studij, slažu se s temeljnim vrijednostima NOK-a i stavovima prema odgoju i obrazovanju, te se prema tome ne očekuju statistički značajne razlike.

H2: Ne očekuju se statistički značajne razlike u stavovima prema temeljnim vrijednostima NOK-a i prema odgoju i obrazovanju s obzirom na spol,

H3: Studenti koji planiraju raditi u obrazovnom sustavu procjenjivat će veće vrijednosti prema NOK-u i odgoju i obrazovanju.

ISPITANICI

Istraživanje je provedeno na uzorku od 151 studenta diplomskih studija (107 s Učiteljskog fakulteta u Zagrebu, odsjek Čakovec i 44 s fizičkog odsjeka PMF-a u Zagrebu). Od ukupnog broja, 30 je studenata (26 s UF-a i 4 s PMF-F-a), a 121 studentica (103 s UF-a i 18 s PMF-F-a).

INSTRUMENTI

U istraživanju su korišteni sljedeći instrumenti:

Upitnik o stavovima studenata prema odgoju i obrazovanju (Brodar, 2014), sastavljen od 21 tvrdnje Likertove skale s 5 stupnjeva, pri čemu veći broj predstavlja veće slaganje s navedenom tvrdnjom.

S obzirom na to da nije pronađena faktorska analiza upitnika u originalnome istraživanju (Brodar, 2014), u radu je prvi korak bila upravo ta analiza. KMO pokazatelj iznosi ,681, a Bartlettov test pokazuje statističku značajnost ($p < ,05$). Provjerom pomoću Monte Carlo paralelne analize, pregledom dijagrama prekida i provjerom pouzdanosti mjerne ljestvice odlučeno je da se zadrže dva faktora koji potvrđuju 38,44 % varijance, a na temelju Oblimin metode s $N = 151$ ispitanikom. Tvrdnje sa zasićenjem na oba faktora isključene su iz analize, te se zadržalo konačno rješenje s jedanaest tvrdnji, od kojih šest tvrdnji opisuje prvi faktor, a pet tvrdnji drugi faktor (Tablica 1). Prvi faktor nazvan je „Partnerstvo učenika i učitelja“, a drugi „Nastavni proces i atmosfera“. Prvi faktor najbolje opisuju tvrdnje poput S

učenicima se treba dogovarati i omogućiti im da biraju što i kako će učiti, a drugu *Učenici trebaju prvenstveno razmišljati o sadržaju učenja, a ne toliko o načinu na koji misle i uče*. Između faktora postoji mala negativna korelacija ($r = -,135$). Iz tablice su izostavljene vrijednosti zasićenja manje od ,3.

Tablica 1. Faktorska analiza Upitnika o stavovima studenata prema odgoju i obrazovanju (N = 151)

Tvrdnja	Faktorsko zasićenje
Faktor 1. Partnerstvo učenika i učitelja	
S učenicima se treba dogovarati i omogućiti im da biraju što i kako će učiti.	,686
Učenicima bi trebalo omogućiti da sami prepoznaju svoje greške i načine kako ih ispraviti.	,679
Učenicima treba pružiti priliku da sami procjenjuju rezultate svog učenja.	,659
Učenicima treba omogućiti da aktivno, samostalno sudjeluju u realizaciji nastave preuzimajući odgovornost za postignute rezultate.	,657
Važno je učenike poticati na rješavanje stvarnih problema i bavljenje životnim situacijama, a ne toliko na učenje onoga što piše u knjigama.	,573
Učenici uz pomoć učitelja trebaju naučiti postavljati osobne dugoročne ciljeve učenja, a ne biti koncentrirani na kratkoročne ciljeve koje postavlja nastavnik.	,421
Faktor 2. Nastavni proces i atmosfera	
Učenici trebaju prvenstveno razmišljati o sadržaju učenja, a ne toliko o načinu na koji misle i uče.	,790
U nastavi pojedinih školskih predmeta cilj bi trebao biti prije svega stjecanje znanja, a ne toliko poticanje razvoja i bogaćenje iskustava djeteta.	,750
Ocjene, nagrade, kazne i izvanjska kontrola imaju važnu ulogu u motivaciji učenika.	,468
Normalno je da za vrijeme nastave bude prisutna određena razina straha i negativnih emocija kod učenika.	,418
Humor u nastavi bi trebalo izbjegavati jer remeti ozbiljnost procesa učenja, odnosno dekoncentrira učenike.	,406

Upitnik o stavovima prema vrijednostima kao temeljnim sastavnicama Nacionalnog okvirnog kurikulumu (Sablić i Blažević, 2015). Upitnik se sastoji od 66 tvrdnji Likertove skale s 5 stupnjeva, pri čemu veći broj predstavlja veće slaganje s navedenom tvrdnjom. Upitnik je podijeljen u četiri podskale čijim vrijednostima NOK pridaje osobitu pažnju (znanje, solidarnost, identitet i odgovornost). Za upitnik o stavovima prema vrijednostima kao temeljnim sastavnicama Nacionalnog okvirnog kurikulumu (Sablić i Blažević, 2015) u dosadašnjim istraživanjima nisu pronađeni rezultati faktorske analize. Nakon neuspješne faktorske

analize (pomoću koje je utvrđeno više faktora, od kojih svaki tumači 1 – 4 % varijance, dijagram prekida ukazuje na dva faktora, paralelna analiza na šest faktora, pri čemu većina tvrdnji zajednički opisuju više faktora), preuzet je način analize koji je korišten i u izvornom radu. Cronbachov α koeficijent pouzdanosti za faktore iznosi: znanje $\alpha = ,81$, solidarnost $\alpha = ,88$ identitet $\alpha = ,93$ i za odgovornost $\alpha = ,89$ koji pokazuju dobru pouzdanost mjernih ljestvica. Vrijednost znanja opisuju tvrdnje poput *Znanje je glavni uvjet uspješnosti u radu i životu*; vrijednost solidarnosti opisuju tvrdnje poput *Potrebno je poticati učenike na pozitivan odnos prema drugima*; vrijednost identiteta opisuju tvrdnje poput *Potrebno je buditi, poticati i razvijati osobni identitet učenika istodobno ga povezujući s poštivanjem različitosti*; vrijednost odgovornosti opisuju tvrdnje poput *Potrebno je osposobiti učenike za donošenje osviještenih i odgovornih odluka i za razumijevanje posljedica svog izbora*.

Upitnik sociodemografskih podataka temeljem kojeg su dobiveni opći podaci o studentima (spol, studij).

Za korištenje svih upitnika u istraživanju dobivena je dozvola autora.

POSTUPAK ISTRAŽIVANJA

U zimskom semestru akademske godine 2018./2019. ispitani su studenti četvrte i pete godine Učiteljskog fakulteta, odsjek Čakovec i studenti nastavničkih smjerova fizike na Prirodoslovno-matematičkom fakultetu u Zagrebu. Ukupan broj ispravno ispunjenih upitnika bio je 151, pri čemu je dodatnih deset upitnika izostavljeno iz istraživanja jer su bili polovično ispunjeni. Prije provođenja istraživanja poslana je zamolba prema voditelju studija u Čakovcu i voditeljici metodičkih predmeta na PMF-u za provođenje istraživanja. Nakon odobrenja, upitnici su poslani poštom. Upitnici su studentima PMF-F-a podijeljeni nakon praktikuma iz eksperimentalne fizike, a studentima UF-a nakon zadnjeg predavanja u semestru. Ispunjavanje je trajalo približno 30 minuta. Svim ispitanicima na početku je napomenuto da dobrovoljno ispunjavaju upitnik koji je u svrhu znanstvenog istraživanja te da u svakome trenutku mogu odustati. Obrada podataka napravljena je u programu SPSS, v.20.

REZULTATI I RASPRAVA

Više od 90 % studenata UF-a izjasnilo se da nakon završetka akademskog obrazovanja planira raditi u obrazovanju, dok je to isto planiralo manje od 50 % studenata nastavničkih smjerova fizike. Uspoređujući planove o zaposlenju s obzirom na spol, 84,3 % studentica izjavilo je da bi željele raditi u obrazovanju, dok je isto izjavilo 53,3 % muških studenata. Ovakvi rezultati, tj. odnos muških i ženskih učitelja u školama potvrđen je i „na terenu“, tj. u osnovnim školama u kojima je zaposleno više od 33 000 nastavnog osoblja, od čega je 81,85 % učiteljica (Državni

zavod za statistiku, 2019). Moguće pojašnjenje zašto toliko velik broj studenata fizike ne planira raditi u školi može biti u tome što oni nakon odlaska na školsku praksu promijene vlastite stavove o izboru budućeg zanimanja shvativši da to nije ono što su očekivali, što u sličnom obliku potvrđuju i neka druga istraživanja (npr. Mišković, 2013). Također je moguće da su pojedini studenti željeli studirati fiziku, ali nisu željeli odabrati „teži“ smjer poput istraživačke fizike pa su zato odabrali nastavnički smjer fizike. Osim vlastitih iskustava s prakse njihove stavove o budućem zanimanju mogu oblikovati i iskustva bivših studenata gdje snažniju ulogu imaju stečena negativna iskustva za razliku od onih pozitivnih (Vranešević i sur., 2007).

Na temelju aritmetičkih sredina vrijednosti znanja, solidarnosti, odgovornosti i identiteta, prikazani su rezultati stavova svih studenata (Tablica 2). Prema tim rezultatima dolazi se do poretka prema kojem su studenti na prvo mjesto vrijednosti stavljali odgovornost i onda redom solidarnost, identitet i na zadnje mjesto znanje. Skupni rezultati studenata vrlo su slični rezultatima istraživanja stavova učitelja (Sablić i Blažević, 2015) koji su također na prvo mjesto rangirali odgovornost, zatim identitet i solidarnost i na kraju znanje. Dosadašnja istraživanja (Sablić i Blažević, 2015) poklapala su se s rezultatima stavova studenata diplomskog studija UF-a. Studenti fizike na prvo mjesto također su stavili odgovornost, na drugo znanje, treće solidarnost, a na zadnje identitet (Tablica 4).

Tablica 2. Stavovi svih studenata prema vrijednostima NOK-a (N = 151)

Vrijednost	N	Min	Max	M	SD
Odgovornost	151	3,14	5	4,79	,343
Solidarnost	151	2,83	5	4,72	,403
Identitet	151	2,35	5	4,66	,459
Znanje	151	3,37	5	4,54	,332

Normalnost distribucija testirana je Shapiro-Wilkovim testom za male uzorke koji pokazuje da većina distribucija nije normalno distribuirana. Zato je za testiranje povezanosti korištena neparametrijska tehnika (Man-Whitney U test i Spearmanovi koeficijenti).

Uspoređujući povezanost između svih temeljnih vrijednosti NOK-a te stavova prema odgoju i obrazovanju, vidljivo je da su sve temeljne vrijednosti NOK-a u jakoj pozitivnoj korelaciji, a prema njima je srednje jako u pozitivnom smjeru povezan i stav prema partnerstvu učenika i učitelja u nastavnoj atmosferi (Tablica 3). Sve vrijednosti NOK-a i partnerstvo učenika i učitelja slabo su negativno povezane s nastavnim procesom i atmosferom, prema kojoj bi humor, ali i određena razina straha u nastavi trebali postojati, što dovodi do mogućeg zaključka o tome da studenti učenike procjenjuju prema sebi (jer su i oni nedavno bili učenici), da vole kada se učenike opusti kako bi lakše pratili nastavu, ali i zbog potrebe određene razine straha kako bi učenici pokazali određenu dozu strahopoštovanja prema

učiteljima. Stavovi prema nastavnom procesu i atmosferi negativno su povezani sa svim stavovima prema NOK-u i prema partnerstvu učitelja i učenika zato što je skala negativno orijentirana te se s negativnim vrijednostima pojašnjava da je cilj poticanje razvoja i bogaćenje iskustva, ali i način na koji učenici misle i uče.

Tablica 3. Spearmanovi koeficijenti korelacije vrijednosti NOK-a i stavova prema odgoju i obrazovanju

	1.,	2.,	3.,	4.,	5.,	6.
1. Znanje	1	,587**	,586**	,601**	,350**	-,225**
2. Identitet		1	,792**	,708**	,369**	-,224**
3. Solidarnost			1	,712**	,423**	-,178*
4. Odgovornost				1	,345**	-,265**
5. Partnerstvo					1	-,211**
6. Nast. pr i atm.						1

* $p < ,05$; ** $p < ,01$

Tablica 4. Man-Whitney U test nezavisnih uzoraka prema vrijednostima NOK-a i vrijednosti odgoja i obrazovanja s obzirom na studij

Vrijednost		N	M	SD	U	z	p
Znanje	UF	107	4,55	,31	2296,0	1,530	,126
	PMF-F	44	4,51	,38			
Identitet	UF	107	4,79	,31	1095,5	3,649	,000
	PMF-F	44	4,35	,59			
Solidarnost	UF	107	4,82	,29	1162,0	-3,827	,000
	PMF-F	44	4,47	,52			
Odgovornost	UF	107	4,85	,24	1667,0	-2,143	,032
	PMF-F	44	4,65	,49			
Partnerstvo učenika i učitelja	UF	107	4,33	,48	1588,0	-2,420	,016
	PMF-F	44	4,05	,50			
Nastavni proces i atmosfera	UF	107	2,46	,68	2328,5	-,471	,638
	PMF-F	44	2,40	,60			

Man-Whitney U testom nezavisnih uzoraka uspoređeni su rezultati ispitivanja stavova studenata Učiteljskog fakulteta, odsjek Čakovec i PMF-a Zagreb, fizički odsjek (Tablica 4). Dobiveni rezultati sugeriraju da postoji značajna razlika u stavovima prema vrijednostima NOK-a između studenata učiteljskog fakulteta i studenata fizike u doživljaju važnosti vrijednosti NOK-a preko identiteta, solidarnosti i odgovornosti te prema partnerstvu učenika i učitelja.

Hipoteza 1 kojom se pretpostavljalo da ne postoje značajne razlike između studenata UF-a i PMF-F-a prema temeljnim vrijednostima NOK-a i prema stavovima

o odgoju i obrazovanju s obzirom na fakultet je odbačena. Statistički značajne razlike dobivene su u stavovima prema identitetu, solidarnosti, odgovornosti i prema partnerstvu učenika i učitelja. Sve navedene vrijednosti značajno višima procjenjuju studenti učiteljskog studija.

Tablica 5. Man-Whitney U test nezavisnih uzoraka prema vrijednostima NOK-a i vrijednosti odgoja i obrazovanja s obzirom na spol

Vrijednost		N	M	SD	U	z	p																																																								
Znanje	Muško	30	4,43	,42	1487,5	,238	,812																																																								
	Žensko	121	4,57	,30				Identitet	Muško	30	4,32	,67	1042,5	5,220	,000	Žensko	121	4,74	,35	Solidarnost	Muško	30	4,41	,58	1012,0	-4,998	,000	Žensko	121	4,79	,30	Odgovornost	Muško	30	4,61	,52	1371,5	-2,915	,000	Žensko	121	4,83	,27	Partnerstvo učenika i učitelja	Muško	30	4,03	,56	1299,0	-3,154	,000	Žensko	121	4,30	,47	Nastavni proces i atmosfera	Muško	30	2,47	,67	1714,5	-,105	,916
Identitet	Muško	30	4,32	,67	1042,5	5,220	,000																																																								
	Žensko	121	4,74	,35				Solidarnost	Muško	30	4,41	,58	1012,0	-4,998	,000	Žensko	121	4,79	,30	Odgovornost	Muško	30	4,61	,52	1371,5	-2,915	,000	Žensko	121	4,83	,27	Partnerstvo učenika i učitelja	Muško	30	4,03	,56	1299,0	-3,154	,000	Žensko	121	4,30	,47	Nastavni proces i atmosfera	Muško	30	2,47	,67	1714,5	-,105	,916	Žensko	121	2,44	,66								
Solidarnost	Muško	30	4,41	,58	1012,0	-4,998	,000																																																								
	Žensko	121	4,79	,30				Odgovornost	Muško	30	4,61	,52	1371,5	-2,915	,000	Žensko	121	4,83	,27	Partnerstvo učenika i učitelja	Muško	30	4,03	,56	1299,0	-3,154	,000	Žensko	121	4,30	,47	Nastavni proces i atmosfera	Muško	30	2,47	,67	1714,5	-,105	,916	Žensko	121	2,44	,66																				
Odgovornost	Muško	30	4,61	,52	1371,5	-2,915	,000																																																								
	Žensko	121	4,83	,27				Partnerstvo učenika i učitelja	Muško	30	4,03	,56	1299,0	-3,154	,000	Žensko	121	4,30	,47	Nastavni proces i atmosfera	Muško	30	2,47	,67	1714,5	-,105	,916	Žensko	121	2,44	,66																																
Partnerstvo učenika i učitelja	Muško	30	4,03	,56	1299,0	-3,154	,000																																																								
	Žensko	121	4,30	,47				Nastavni proces i atmosfera	Muško	30	2,47	,67	1714,5	-,105	,916	Žensko	121	2,44	,66																																												
Nastavni proces i atmosfera	Muško	30	2,47	,67	1714,5	-,105	,916																																																								
	Žensko	121	2,44	,66																																																											

U idućem koraku ispitano je postoji li razlika u stavovima prema vrijednostima NOK-a i odgoja i obrazovanja s obzirom na spol (Tablica 5). Sve sastavnice vrijednosti NOK-a te vrijednosti partnerstva učenika i učitelja važnijima su procjenjivale studentice, iako su značajne razlike utvrđene prema identitetu, solidarnosti, odgovornosti i prema partnerstvu učenika i učitelja, dok prema znanju i nastavnom procesu i atmosferi značajne razlike nisu utvrđene.

Hipoteza 2 kojom se pretpostavljalo da ne postoje razlike između studenata prema temeljnim vrijednostima NOK-a i prema stavovima o odgoju i obrazovanju s obzirom na spol je odbačena. Rezultati su pokazali postojanje razlika prema identitetu, solidarnosti, odgovornosti i partnerstvu učenika i učitelja s obzirom na spol tako da studentice svaku od tih grupa procjenjuju važnijom za razliku od muških studenata.

Tablica 6. Man-Whitney U test nezavisnih uzoraka samo za studente prema vrijednostima NOK-a i vrijednosti odgoja i obrazovanja s obzirom na studij

Vrijednost		N	M	SD	U	z	p
Znanje	UF	4	4,37	,51	44,500	-,460	,646
	PMF-F	26	4,44	,41			
Identitet	UF	4	4,45	,67	45,000	-,429	,668
	PMF-F	26	4,30	,68			
Solidarnost	UF	4	4,67	,44	32,500	-1,196	,232
	PMF-F	26	4,38	,60			
Odgovornost	UF	4	4,70	,31	51,500	-,031	,975
	PMF-F	26	4,59	,55			
Partnerstvo učenika i učitelja	UF	4	4,42	,52	30,500	-1,323	,186
	PMF-F	26	3,97	,55			
Nast. proces i atmosfera	UF	4	2,75	,89	42,500	-,583	,560
	PMF-F	26	2,43	,64			

Tablica 7. Man-Whitney U test nezavisnih uzoraka samo za studentice prema vrijednostima NOK-a i vrijednosti odgoja i obrazovanja s obzirom na studij

Vrijednost		N	M	SD	U	z	p
Znanje	UF	18	4,55	,31	789,0	-1,008	,314
	PMF-F	103	4,51	,38			
Identitet	UF	18	4,79	,31	378,5	-4,067	,000
	PMF-F	103	4,35	,59			
Solidarnost	UF	18	4,82	,29	502,5	-3,187	,001
	PMF-F	103	4,47	,52			
Odgovornost	UF	18	4,85	,24	616,0	-2,363	,018
	PMF-F	103	4,65	,49			
Partnerstvo učenika i učitelja	UF	18	4,33	,48	704,5	-1,631	,103
	PMF-F	103	4,05	,50			
Nast. proces i atmosfera	UF	18	2,46	,68	890,5	-,267	,789
	PMF-F	103	2,40	,60			

Na temelju ovih podataka, nametnulo se novo pitanje: jesu li razlike dobivene zbog spola ili do navedenih razlika dolazi zbog odabira studija. Zato je obavljena dodatna analiza u kojoj su posebno ispitane razlike među studentima, a posebno među studenticama. Rezultati su pokazali da razlika kod muških studenata nije postojala ni u jednoj temeljnoj vrijednosti NOK-a i stavovima prema odgoju i obrazovanju (Tablica 6). Kod studentica su razlike utvrđene u stavovima prema vrijednostima NOK-a (identitet, solidarnost i odgovornost) (Tablica 7), što dovodi

do mogućeg zaključka da vjerojatno studentice „čine razliku“ u stavovima, iako treba biti oprezan s obzirom na mali broj muških studenata UF-a.

Tablica 8. Man-Whitney U test nezavisnih uzoraka za sve studente prema vrijednostima NOK-a i vrijednostima odgoja i obrazovanja s obzirom na planove o zaposlenju

Vrijednost		N	M	SD	U	z	p
Znanje	Rad u šk.	119	4,56	,31	1754,5	-,682	,495
	Rad van šk.	32	4,47	,40			
Identitet	Rad u šk.	119	4,74	,36	1159,0	-3,436	,000
	Rad van šk.	32	4,36	,64			
Solidarnost	Rad u šk.	119	4,78	,34	1405,5	-2,51	,019
	Rad van šk.	32	4,48	,51			
Odgovornost	Rad u šk.	119	4,83	,29	1709,0	-,893	,372
	Rad van šk.	32	4,83	,29			
Partnerstvo učenika i učitelja	Rad u šk.	119	4,27	,51	1773,5	-,597	,550
	Rad van šk.	32	4,20	,47			
Nastavni proces i atmosfera	Rad u šk.	119	2,42	,63	871,5	-5,973	,000
	Rad van šk.	32	2,52	,73			

Nakon što smo usporedili grupe studenata koje su istaknule želju za radom u obrazovanju s onima koje takav plan za budućnost nemaju (Tablica 8), rezultati su pokazali postojanje značajne razlike u temeljnim vrijednostima NOK-a preko identiteta i solidarnosti koje su važnijima procjenjivali studenti koji planiraju raditi u školi. Podaci se mogu protumačiti tako da studenti koji žele raditi u školi više naglašavaju važnost međusobne suradnje i odnosa prema drugim pojedincima. Razlika je utvrđena i prema komponenti nastavnog procesa i atmosfere za koju studenti koji ne planiraju raditi u školi smatraju da su bitniji sadržaji i stjecanje znanja od načina razmišljanja i poticanja razvoja i bogaćenja dječjih iskustava. Na pitanje zašto je to tako, jedno od mogućih objašnjenja može biti to što studenti koji ne planiraju raditi u obrazovanju vjerojatno više cijene neke druge vrijednosti nego samo obrazovanje.

Hipoteza 3 pretpostavljala je da postoje razlike između studenata prema temeljnim vrijednostima NOK-a i prema stavovima o odgoju i obrazovanju s obzirom na planove planiraju li raditi u obrazovanju ili ne djelomično je prihvaćena. Značajna razlika utvrđena je prema dijelu vrijednosti NOK-a i odgoja i obrazovanja (identitet, solidarnost i nastavni proces i atmosfera) koje važnijima procjenjuju studenti koji planiraju raditi u školama.

Postoje brojni mogući odgovori na pitanje zašto pojedini studenti žele ili ne žele postati učitelji. Navedeno se pitanje dodatno naglašava u situacijama kada studenti učiteljskih i nastavničkih smjerova ne žele postati učitelji. Jedno od mogućih

objašnjenja može biti povezano s unutarnjom motivacijom pojedinih studenata prema zanimanju učitelja, koja je pozitivno povezana s percepcijom kvalitete učiteljskih studija kod studenata (Bruinsma i Jansen, 2010). Možda i ključnim razlogom zašto dio studenata ne želi postati učiteljima možemo navesti podatak da i sami učitelji smatraju da ih društvo, mediji i političari ne cijene u dovoljnoj mjeri (Agencija za odgoj i obrazovanje, 2019). Studenti koji žele postati učitelji često donose tu odluku na temelju toga što se osjećaju kao stručnjaci u vlastitom području i stoga imaju želju poučavati druge o onome što su i sami studirali (Rones, 2011).

Kako je istraživanje za glavni cilj imalo ispitati stavove studenata prema vrijednostima NOK-a i prema odgoju i obrazovanju, posebice jer se često javlja teza o tome da je obrazovnom sustavu problem razvijanje sustava vrijednosti i socijalnih kompetencija (R. Jukić, 2013), može se postaviti pitanje u kojem se točno trenutku te vrijednosti „gube“, ako te vrijednosti ima i osoba koja poučava. Jedan od razloga može biti cjelokupno društvo, ali i brz način života. Dobiveni rezultati navode prema zaključku da postoji snažan spolni identitet kod studenata i studentica, a za isti istraživanja navode da se on razvija već u ranoj adolescentskoj dobi (Zarevski i Gačnik-Del Negro, 1998), dok njegov razvoj traje cijeli život, što znači da se može i mijenjati (Erikson, 2008). Rezultati također navode da studenti i studentice imaju različite „usađene“ društvene i tradicijske vrijednosti. Naravno, ne treba zanemariti da se i druge vrijednosti, poput odgovornosti, materijalne sigurnosti, znanje i sl. prenose s generacije na generaciju (Visković, 2013), ali one ovoga puta nisu istraživane. Dodatno, rezultati ovog istraživanja mogu biti povezani i s onim vrijednostima koje su pojedincima bitne kako bi kreirali sliku o samome sebi (Marušić, 2006). Studenti kojima glavna karijerna orijentacija nije novac (što se u ovome istraživanju može odnositi na one koji planiraju raditi u obrazovanju) više su društveno orijentirani, ali i teže višim ciljevima (Engelberg i Sjöberg, 2006).

Ono što svakako ohrabruje jest to da studenti vrlo visokom ocjenom procjenjuju sve vrijednosti NOK-a i odgoja i obrazovanja, jer se radi o budućim učiteljima. Tome u prilog idu i dosadašnja istraživanja i iskustva u državama koje su uključile vrijednosti u nacionalne kurikulume gdje se pokazalo da je upravo učitelj najvažniji čimbenik njihovog promicanja (Montgomery i Smith, 2001; prema Sablić i Blažević, 2015). Dosadašnja istraživanja pokazuju da je bitno njegovanje različitosti, kako u društvu, tako i u školi (Doll, 1996; prema Marušić, 2006), a rezultati ovog istraživanja također upućuju na to da su studenti procijenili važnost promicanja demokratskih vrijednosti, društvene baštine i kulturnog podrijetla učenika, sve u obliku temeljne vrijednosti NOK-a u obliku identiteta, što je u suprotnosti tzv. zapadno-društvenim vrijednostima koje manje cijene obitelj, obrazovanje i sl. (Ilišin i Potočnik, 2008; Mrnjauš, 2007). Rezultati istraživanja također bude nadu prema „novim“ generacijama učitelja sa suvremenim stavovima o načinu poučavanja koji su više usmjereni na učenike i primjenu znanja nego samo na

sadržaj i učitelja u centru pažnje, čiju važnost naglašavaju i druga istraživanja (npr. Domović, 2015).

ZAKLJUČAK

Cilj ovog istraživanja bio je ispitati stavove budućih učitelja prema temeljnim vrijednostima Nacionalnog okvirnog kurikulumu (NOK) i prema odgoju i obrazovanju. Istraživanje je provedeno među studentima diplomskih studija Prirodoslovno-matematičkog fakulteta u Zagrebu, nastavnički smjerovi fizike (PMF-F) i Učiteljskog fakulteta (UF), odsjek Čakovec. Istraživanjem su utvrđene razlike prema dijelu temeljnih vrijednosti NOK-a (identitet, solidarnost, odgovornost) i prema stavovima o odgoju i obrazovanju s obzirom na studij koji studenti pohađaju. Navedene vrijednosti značajno višima procjenjuju studenti učiteljskog studija. Rezultati su također pokazali da studenti koji planiraju raditi u obrazovanju, u usporedbi sa studentima koji ne planiraju raditi u obrazovanju, značajno višim vrijednostima procjenjuju identitet, solidarnost te nastavni proces i atmosferu. Rezultati s obzirom na spol pokazali su da studentice značajno više procjenjuju vrijednosti identiteta, solidarnosti, odgovornosti i partnerstva učenika i učitelja. Skupni rezultati ovog istraživanja navode na moguće pojašnjenje da je do razlika između grupa moglo doći više zbog želje za radom u obrazovnom sustavu i/ili zbog spolnog identiteta nego zbog odabranog studija koji studenti/studentice upisuju.

Ovaj rad pokazuje da su stavovi svih studenata prema temeljnim vrijednostima NOK-a i prema odgoju i obrazovanju na vrlo visokom nivou. To daje pozitivnu nadu za budućnost školskog sustava prema kojem nove generacije učitelja ne doživljavaju ovo zanimanje tradicionalnim i usmjerenim na učitelja već suvremenim zanimanjem, tj. zanimanjem u kojem su važni ishodi učenja, ali i druge vrijednosti koje nisu izravno povezane sa znanjem. U sustavu obrazovanja vrlo je bitan odnos učenika i njegovog učitelja. Učitelj je ključan faktor koji je osobni uzor učenicima, a ujedno je i podrška u razvoju obrazaca ponašanja općeprihvaćenih u svijetu.

OGRANIČENJA I IMPLIKACIJE ISTRAŽIVANJA

Prema dostupnoj literaturi nisu pronađena istraživanja koja bi ispitivala stavove hrvatskih studenata o vrijednostima NOK-a ili prema odgoju i obrazovanju na ovaj način te je iz tog razloga vrlo nezahvalno raditi usporedbu i poveznice s nekim drugim istraživanjima. Stoga bi bilo poželjno napraviti dodatna istraživanja i u njih uključiti i studente drugih vrsta nastavničkih studija (primjerice drugi studijski programi PMF-a, filozofski fakultet, glazbena i likovna akademija i dr.) i ispitati njihove stavove. Ograničenje ovog istraživanja je i broj studenata koji studiraju određene vrste studija (primjerice fiziku) i broj muških studenata na UF-u gdje je teško dobiti veći broj ispitanika (jer ih zapravo nema puno na tim vrstama

studija), iako je u ovome istraživanju sudjelovao veliki udio studenata navedenih diplomskih studija. Dodatno bi bilo poželjno longitudinalnim istraživanjem ispitati mijenjaju li se (i kako) stavovi ispitanika tijekom godina rada u školi, ali i kod ispitanika koji su vlastitu karijeru nastavili izvan obrazovnog sustava.

U rezultatima istraživanja iznenađuje stav da su studenti znanje stavili na zadnje mjesto i to bi mogao biti dobar početak za neka buduća istraživanja. Za daljnja istraživanja s obzirom na razlike u planovima prema profesionalnoj karijeri bilo bi dobro istražiti redoslijed izbora studija kod studenata kojima učiteljska profesija nije bila prvi izbor, ali i što se događa sa stavovima studenata o odgoju i obrazovanju jednom kad završe učiteljski/nastavnički studij.

LITERATURA

1. Agencija za odgoj i obrazovanje. (2019). *Rezultati OECD-ova istraživanja TALIS 2018*. Preuzeto s <https://www.azoo.hr/index.php?view=article&id=7435&naziv=rezultati-occd-ova-istrazivanja-talis-2018-> (29. 9. 2019.)
2. Baranović, B. (2006). Nacionalni kurikulum u europskim zemljama i Hrvatskoj: Komparativan prikaz. *Sociologija i prostor : časopis za istraživanje prostornoga i sociokulturnog razvoja*, 44(172/173 (2/3)), 181–200.
3. Brodar, K. (2014). *Stavovi studenata nastavničkih studija prema odgoju i obrazovanju usmjerenom na učenika (završni rad)*. Sveučilište J. J. Strossmayera u Osijeku.
4. Bruinsma, M. i Jansen, E. P. W. A. (2010). Is the motivation to become a teacher related to pre-service teachers' intentions to remain in the profession? *European Journal of Teacher Education*, 33(2), 185–200. <https://doi.org/10.1080/02619760903512927>
5. Buljubašić-Kuzmanović, V. i Gazibara, S. (2015). Izazovi afektivnog obrazovanja. *Nova prisutnost : časopis za intelektualna i duhovna pitanja*, XIII(2), 213–228.
6. Cindrić, M., Miljković, D. i Strugar, V. (2010). *Didaktika i kurikulum*. IEP-D2.
7. Domović, V. (2015). Teorija kurikuluma i razvoj školskog kurikuluma. U B. Baranović (Ur.), *Školski kurikulum: Teorijski i praktični aspekti* (str. 49–62). Institut za društvena istraživanja.
8. Dreeben, R. (1967). The Contribution of Schooling to the Learning of Norms. *Harvard Educational Review*, 37(2), 211–237. <https://doi.org/10.17763/haer.37.2.e6v4554265157836>
9. Državni zavod za statistiku. (2019). *Osnovne škole i dječji vrtići i druge pravne osobe koje ostvaruju programe predškolskog odgoja, kraj šk. g. 2017./2018. i početak šk./ped. g. 2018./2019.* (str. 127). Državni zavod za statistiku. Preuzeto s https://www.dzs.hr/Hrv_Eng/publication/2019/SI-1642.pdf (16.9.2019.)
10. Eccles, J. S. (1989). Bringing young women to math and science. U M. Crawford i M. Gentry (Ur.), *Gender and thought* (str. 36–58).
11. Engelberg, E. i Sjöberg, L. (2006). Money Attitudes and Emotional Intelligence. *Journal of Applied Social Psychology*, 36(8), 2027–2047. <https://doi.org/10.1111/j.0021-9029.2006.00092.x>
12. Erikson, E. H. (2008). *Identitet i životni ciklus*. Zavod za udžbenike – Beograd.

13. Estonian Ministry of Education and Research. (2011). *National Minorities Cultural Autonomy Act – Riigi Teataja*. <https://www.riigiteataja.ee/en/eli/519112013004/consolide>.
14. Gatto, J. (2005). *Dumbing Us Down: The Hidden Curriculum of Compulsory Schooling*. New Society Publishers.
15. Goddard, R. i Goddard, M. (2006). Beginning teacher burnout in Queensland schools: Associations with Serious Intentions to Leave. *The Australian Educational Researcher*, 33(2), 61–75. <https://doi.org/10.1007/BF03216834>
16. Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence*. Bantam Books.
17. Hays, J. (2011). *Education in Indonesia: Facts and details*. Preuzeto s http://factsanddetails.com/indonesia/Education_Health_Energy_Transportation/sub6_6a/entry-4072.html#chapter-0 (31.1.2019.)
18. Hays, J. (2014). *School curriculum in Japan: Facts and Details*. Preuzeto s <http://factsanddetails.com/japan/cat23/sub150/item2789.html> (31.1.2019.)
19. Hrvatski sabor. (2008). *Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi*. NN 87/2008. Preuzeto s https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2008_07_87_2789.html (21.10.2019.)
20. Ilišin, V. i Potočnik, D. (2008). Profesionalne i životne aspiracije studenata Zagrebačkoga sveučilišta. *Sociologija i prostor*, 46, 285–309.
21. Istiningsih. (2016). Character Education of the Most Developed Countries in ASEAN. *Journal of Education and E-Learning Research*, 3(1), 32–37.
22. Jackson, P. W. (1968). *Life in Classrooms*. Teachers College Press.
23. Jukić, R. (2013). Moralne vrijednosti kao osnova odgoja. *Nova prisutnost : časopis za intelektualna i duhovna pitanja*, XI(3), 401–416.
24. Jukić, T. i Reić-Ercegovac, I. (2008). Zanimanja učitelja i odgajatelja iz perspektive studenata. *Metodički obzori : časopis za odgojno-obrazovnu teoriju i praksu*, 3(2008)2(6), 73–82.
25. Jurić, V. (1993). Planiranje i programiranje rada škole. U B. Drandić (Ur.), *Priručnik za ravnatelje odgojno-obrazovnih ustanova* (str. 321–336). Znamen.
26. Kuzijev, J. i Topolovčan, T. (2013). Uloga odabira učiteljske profesije i samopoštovanja u sagorijevanju učitelja u osnovnoj školi. *Andragoški glasnik: glasilo Hrvatskog andragoškog društva*, 17(2. (31)), 125–144.
27. Litt, M. D. i Turk, D. C. (1985). Sources of Stress and Dissatisfaction in Experienced High School Teachers. *The Journal of Educational Research*, 78(3), 178–185. <https://doi.org/10.1080/00220671.1985.10885596>
28. Lončar-Vicković, S. i Dolaček-Alduk, Z. (2010). *Ishodi učenja – Priručnik za sveučilišne nastavnike*. Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku.
29. Marušić, I. (2006). Motivacija i školski predmeti: Spolne razlike u kontekstu teorije vrijednosti i očekivanja. U B. Baranović (Ur.), *Nacionalni kurikulum za obavezno obrazovanje u Hrvatskoj: Različite perspektive* (str. 219–257). Institut za društvena istraživanja.
30. Matijević, M. (2002). Praćenje i ocjenjivanje školskog uspjeha u svjetlu teorije kurikuluma. U H. Vrgoč (Ur.), *Praćenje i ocjenjivanje školskog uspjeha* (str. 18–38). Hrvatski pedagoško-književni zbor.

31. Ministarstvo znanosti i obrazovanja. (2018). *Recenzija nacionalnog kurikuluma*. MZO. Preuzeto s https://mzo.hr/sites/default/files/dokumenti/2018/OBRAZOVANJE/Nacionalni-kurikulumi/recenzija_-_hrvatska_biskupska_konferencija3.pdf (1.10.2019.)
32. Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa. (2011). *Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje*. Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa.
33. Ministerial Council on Education, Employment, Training and Youth Affairs (MCEETYA). (2008). *Melbourne declaration on educational goals for young Australians*. Ministerial Council on Education, Employment, Training and Youth Affairs. Preuzeto s http://www.mceetya.edu.au/verve/_resources/National_Declaration_on_the_Educational_Goals_for_Young_Australians.pdf (30.11.2019.)
34. Mišković, I. (2013). Students' views on impacts of professional practice on choosing their future vocation and career management. *TIMS. Acta*, 7(1), 39–50. <https://doi.org/10.5937/timsact7-3622>
35. Mlinarević, V. (2016). Implicitne poruke u skrivenom kurikulumu suvremene škole. *Život i škola: časopis za teoriju i praksu odgoja i obrazovanja*, LXII(2), 13–25.
36. Mrnjaus, K. (2007). Studenti i vrijednosti u Austriji i Hrvatskoj. *Pedagogijska istraživanja*, 4(1), 57–77.
37. New Jersey Minority Educational Development. (2018). Education Data Base - Educate Every Child on the Planet: The World Top 20 Project. *World Top 20 Project*. Preuzeto s <https://worldtop20.org/education-data-base> (30.11.2019.)
38. Niemi, H., Toom, A. i Kallioniemi, A. (Ur.). (2012). *Miracle of education: The principles and practices of teaching and learning in finnish schools*. Sense Publishers.
39. Olins, W. (2008). *Brendovi: Marke u suvremenom svijetu* (M. Zubak Pivarski, Prev.). Golden marketing – Tehnička knjiga. <https://www.mvinfo.hr/knjiga/4658/brendovi-marke-u-suvremenom-svijetu>
40. Peko, A., Mlinarević, V. i Sablić, M. (2007). Učitelj i zahtjevi nastavnih kompetencija prema HNOS-u. U N. Babić (Ur.), *Zbornik radova = Competences and teacher competence* (str. 327–331). Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera, Učiteljski fakultet.
41. Roness, D. (2011). Still motivated? The motivation for teaching during the second year in the profession. *Teaching and Teacher Education*, 27(3), 628–638. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.10.016>
42. Ross, A. (2000). *Curriculum: Construction and Critique*. Psychology Press.
43. Sablić, M. i Blažević, I. (2015). Stavovi učitelja prema vrijednostima kao temeljnim sastavnicama nacionalnog okvirnog kurikuluma. *Školski vjesnik: časopis za pedagošku teoriju i praksu*, 64(2), 251–265.
44. Sahlberg, P. (2015). *Finnish Lessons 2.0: What Can the World Learn from Educational Change in Finland?* New York: Teachers College Press.
45. Sekulić-Majurec, A. (2005). Kurikulum nove škole – Istraživački izazov školskim pedagozima. *Pedagogijska istraživanja*, 2(2), 267–276.
46. Stančić, Z., Kiš-Glavaš, L. i Igrić, L. (2001). Stavovi učitelja prema poučavanju kao determinanta njihove spremnosti za dodatno stručno usavršavanje. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 37(2), 143–152.

47. Topolovčan, T. (2011). Školski kurikulum kao prepoznatljivost škole. *Bjelovarski učitelj*, 16(1–2), 30–39.
48. Vargović, E. (2007). Bilješke jednog učitelja: Problemi i ideje, upućivanja i iskustva. *Metodički ogledi: časopis za filozofiju odgoja*, 14(2), 119–143.
49. Visković, I. (2013). Međugeneracijski prijenos vrijednosti s roditelja na djecu adolescente u općini Tučepi. *Školski vjesnik: časopis za pedagoškijsku teoriju i praksu*, 62(2–3).
50. Vranešević, T., Mandić, M. i Horvat, S. (2007). Istraživanje činitelja zadovoljstva studenata. *Poslovna izvrsnost*, 1(1), 83–92.
51. Zarevski, P. i Gačnik-Del Negro, R. (1998). Spolne razlike u općoj informiranosti: Razvojni trendovi. *Suvremena psihologija*, 1(1–2).