

Analiza upitnika učiteljskih mišljenja o implementaciji cjelodnevne nastave

Maravić, Karla

Master's thesis / Diplomski rad

2024

Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj: **University of Split, Faculty of Science / Sveučilište u Splitu, Prirodoslovno-matematički fakultet**

Permanent link / Trajna poveznica: <https://um.nsk.hr/um:nbn:hr:166:840879>

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

Download date / Datum preuzimanja: **2024-11-27**

Repository / Repozitorij:

[Repository of Faculty of Science](#)



UNIVERSITY OF SPLIT



DIGITALNI AKADEMSKI ARHIVI I REPOZITORIJI

SVEUČILIŠTE U SPLITU
PRIRODOSLOVNO MATEMATIČKI FAKULTET

DIPLOMSKI RAD

**ANALIZA UPITNIKA UČITELJSKIH MIŠLJENJA O
IMPLEMENTACIJI CJELODNEVNE NASTAVE**

Karla Maravić

Split, listopad 2024.

PRIRODOSLOVNO-MATEMATIČKI FAKULTET
SVEUČILIŠTA U SPLITU

ODJEL ZA INFORMATIKU

**ANALIZA UPITNIKA UČITELJSKIH MIŠLJENJA O
IMPLEMENTACIJI CJELODNEVNE NASTAVE**

DIPLOMSKI RAD

Studentica:

Karla Maravić

Neposredna voditeljica:

doc. dr. sc. Monika Mladenović

Mentorica:

doc. dr. sc. Anna Alajbeg

Split, listopad 2024.

Temeljna dokumentacijska kartica

Diplomski rad

Sveučilište u Splitu
Prirodoslovno-matematički fakultet
Odjel za informatiku
Ruđera Boškovića 33, 21000 Split, Hrvatska

ANALIZA UPITNIKA UČITELJSKIH MIŠLJENJA O IMPLEMENTACIJI CJELODNEVNE NASTAVE

Karla Maravić

SAŽETAK

Ovaj rad analizira upitnik koji istražuje percepcije učitelja u eksperimentalnom programu cjelodnevne nastave o radu u cjelodnevnoj nastavi u Hrvatskoj. Cilj istraživanja je analiza upitnika koji istražuje mišljenja nastavnika o cjelodnevnoj nastavi, s posebnim naglaskom na utvrđivanje kvalitete mjernog instrumenta. Namjera je provjeriti strukturu postojećeg upitnika te unaprijediti njegovu valjanost i pouzdanost.

U istraživanju je korištena faktorska analiza kako bi se potvrdilo grupiranje čestica prema očekivanim faktorima te osigurala kontekstualna valjanost instrumenta. Osim faktorske analize, prikazana je deskriptivna statistika učiteljskih odgovora.

Rezultati su pokazali da su određene čestice inicijalnog upitnika imale nisku faktorsku opterećenost, što je ukazalo na potrebu za prilagodbom ili uklanjanjem. Na temelju rezultata, kreiran je novi upitnik u kojem su izmijenjene pojedine čestice radi postizanja bolje mjerne preciznosti. Unaprijeđena verzija upitnika omogućava pouzdanije mjerenje stavova nastavnika prema cjelodnevnoj nastavi. Deskriptivna statistika je pokazala da nastavnici vide potencijal i prednosti ovakve organizacije nastave, no primjećuju i mnoge nedostatke. Analiza upitnika je potvrdila podjelu tvrdnji i unutarnju povezanost faktora, objasnila one čestice koje sadrže nisko faktorsko opterećenje te rezultirala novim upitnikom za daljnja istraživanja.

Ovo istraživanje doprinosi bolje razumijevanje strukture stavova nastavnika te služi kao osnova za eventualna buduća istraživanja o cjelodnevnoj nastavi.

Ključne riječi: *cjelodnevna škola, cjelodnevna nastava, reforma, kurikulum, osnovna škola, informacijske i digitalne kompetencije, upitnik*

Rad je pohranjen u knjižnici Prirodoslovno-matematičkog fakulteta, Sveučilišta u Splitu

Rad sadrži: 53 stranice, 10 slika, 10 tablica, 52 reference
Izvornik je na hrvatskom jeziku.

Mentori: doc. dr. sc. Monika Mladenović

doc. dr. sc. Anna Alajbeg

Ocjenjivači: doc. dr. sc. Anna Alajbeg
doc. dr. sc. Monika Mladenović
doc. dr. sc. Divna Krpan

Rad prihvaćen: listopad 2024

Basic documentation card

Master thesis

University of Split
Faculty of Science
Department of Informatics
Ruđera Boškovića 33, 21000 Split, Croatia

Analysis of the questionnaire on teachers' opinions about the implementation of full-day schooling

Karla Maravić

ABSTRACT

This paper analyzes a questionnaire that investigates teachers' perceptions of working in a full-day experimental program in Croatia. The aim of the research is to analyze the questionnaire that examines teachers' opinions on full-day classes, with a particular emphasis on determining the quality of the measurement instrument. The intention is to verify the structure of the existing questionnaire and improve its validity and reliability.

Factor analysis was used in the research to confirm the grouping of items according to expected factors and ensure the contextual validity of the instrument. In addition to factor analysis, descriptive statistics of the teachers' responses are presented.

The results showed that certain items from the initial questionnaire had low factor loadings, indicating the need for adaptation or removal. Based on the results, a new questionnaire was created in which specific items were modified to achieve better measurement accuracy. The improved version of the questionnaire enables more reliable measurement of teachers' attitudes towards full-day classes. Descriptive statistics indicated that teachers see potential and benefits in such an organization of classes, but also notice many shortcomings.

The analysis of the questionnaire confirmed the division of statements and internal consistency of factors, explained items with low factor loadings, and resulted in a new questionnaire for further research. This research contributes to a better understanding of the structure of teachers' attitudes and serves as a basis for potential future research on full-day classes.

Key words: *full-day school, full-day teaching, reform, curriculum, primary school, Information and digital competencies, questionnaire*

Thesis deposited in library of Faculty of science, University of Split

Thesis consists of: 53 pages, 10 figures, 10 tables, 52 references

Original language: Croatian

Mentor: Anna Alajbeg, PhD
Monika Mladenović, PhD

Reviewers: Anna Alajbeg, PhD
Monika Mladenović, PhD
Divna Krpan, PhD

Thesis accepted: **October 2024**

IZJAVA

kojom izjavljujem s punom materijalnom i moralnom odgovornošću da sam završni rad s naslovom analiza upitnika učiteljskih mišljenja o implementaciji cjelodnevne nastave izradila samostalno pod voditeljstvom doc. dr. sc. Anna Alajbeg i doc. Dr. sc. Monika Mladenović. U radu sam primijenila metodologiju znanstvenoistraživačkog rada i koristila literaturu koja je navedena na kraju završnog rada. Tuđe spoznaje, stavove, zaključke, teorije i zakonitosti koje sam izravno ili parafrazirajući navela u diplomskom radu sam citirala na standardni način. Rad je pisan u duhu hrvatskog jezika.

Studentica:
Karla Maravić

ZAHVALA

Zahvaljujem se svojim mentoricama doc. dr. sc. Anni Alajbeg i doc. dr. sc. Moniki Mladenović na komentarima, stručnoj pomoći i savjetima tijekom izrade ovog diplomskog rada.

Zahvaljujem se svojim roditeljima, koji su me uvijek tjerovali naprijed i nesebično podržavali u svim mojim željama, kao i mojoj obitelji što su mi uvijek bili podrška.

Konačno, želim se zahvaliti mome mužu, čija je podrška bila neprocjenjiva.

Hvala što ste uvijek bili uz mene.

Sadržaj

Uvod.....	1
1. Pregled područja.....	2
1.1. Cjelodnevna škola u Hrvatskoj.....	2
1.2. Cjelodnevna škola u svijetu.....	3
1.3. Motivacija nastavnika.....	6
1.3.1 Motivacija učenika.....	8
1.3.2 Radne obveze nastavnika.....	9
1.4. Kurikulum.....	11
1.4.1 Informacijske i digitalne kompetencije.....	13
1.5. Informatika i Informacijske i digitalne kompetencije.....	14
1.6. Podrška nastavnicima u školi.....	17
1.6.1 Podrška nadležnih tijela nastavnicima.....	17
2. Metodologija istraživanja.....	19
2.1. Predmet i cilj istraživanja.....	19
2.2. Instrumenti.....	19
2.3. Sudionici.....	23
2.4. Postupak.....	24
3. Rezultati.....	25
3.1. Faktorska analiza.....	25
3.2. Novi upitnik s obzirom na rezultate analize.....	28
3.3. Deskriptivna statistika učiteljskih odgovora.....	29
3.3.1 Učiteljska mišljenja o cjelodnevnoj nastavi.....	30
3.3.2 Percepcija učitelja o njihovim obvezama i obvezama učenika.....	32
3.3.3 Implementacija eksperimentalnog programa.....	34
3.3.4 Predmet Informacijske i digitalne kompetencije.....	35
3.4. Percepcije nastavnika o prednostima i nedostacima cjelodnevne škole.....	36
4. Ograničenja istraživanja.....	41
Zaključak.....	42
Literatura.....	43
Prilog.....	50

Uvod

Obrazovanje je temelj svakog društva i ključni faktor za osobni i profesionalni razvoj pojedinca. U svijetu koji se brzo mijenja, sustav obrazovanja mora se neprestano prilagođavati kako bi odgovorio na nove izazove i pripremio učenike za budućnost. U Hrvatskoj, obrazovni sustav se suočava s potrebom za veće promjene kako bi osigurao konkurentnost na globalnom tržištu rada i pridonio općem društvenom napretku (MZO,2023).

Jedna od većih provedenih reformi je uvođenje cjelodnevne škole. Cjelodnevna škola podrazumijeva produžen boravak učenika u školskim ustanovama, gdje se uz standardne nastavne aktivnosti nudi i dodatna podrška u učenju, izvanškolske aktivnosti te slobodno vrijeme za igru i odmor. Ovaj model obrazovanja ima potencijal pružiti sveobuhvatniju brigu o učenicima, omogućiti bolje akademske rezultate te doprinijeti socijalnoj integraciji (MZO,2023).

Kada govorimo o budućnosti obrazovnih sustava, kako bi zadovoljili potrebe društva i tržišta rada koje se stalno mijenjaju, oni će se morati kontinuirano mijenjati i nadograđivati. Digitalizacija, tehnološki napredak i globalizacija zahtijevaju od obrazovnih institucija da pripreme učenike za poslove koji još ne postoje i razviju vještine kritičkog razmišljanja, kreativnosti i sposobnosti za cjeloživotno učenje, ali i pripreme učitelja za prenošenje takvog znanja učenicima (OECD, 2019). Ovo istraživanje bavit će se analizom upitnika namijenjenog nastavnicima cjelodnevne nastave. Za potrebe ovog rada kreiran je upitnik, a cilj je analiza stvorenog upitnika te sugestije za prilagodbu upitnika za daljnja istraživanja. Također će se osvrnuti na nastavničku percepciju rada u cjelodnevnoj školi te njihovu predodžbu o prednostima i nedostacima.

1. Pregled područja

1.1. Cjelodnevna škola u Hrvatskoj

Sustav osnovnoškolskog odgoja i obrazovanja u Republici Hrvatskoj je prošao kroz mnoge reforme. Reforme su promjene i izmjene neke strukture kojim pokušavamo poboljšati ili prilagoditi funkcije bez razgrađivanja samih osnova (MZO, 2023). U smislu školstva, to bi bilo uvođenje promjena ili nadopuna postojećih zahtjeva kako bi postigli unapređenje u odgojno-obrazovnom procesu.

Zadnja reforma školstva bila je 2018. godine s eksperimentalnim programom „Škola za život“ čiji je cilj bio popraviti stanje školstva u Hrvatskoj i podići je na svjetsku razinu.

Ministarstvo znanosti i obrazovanja je, analizirajući prikupljene podatke o uspjesima i znanjima učenika Republike Hrvatske, uočilo da su rezultati hrvatskih učenika ispodprosječni (PISA, 2022). Programski okvir koji se trenutno izvodi u školama Republike Hrvatske otežava učiteljima poboljšanje postignuća učenika te ne pomaže u smanjivanju razlika među učenicima (MZO, 2023). Ministarstvo znanosti i obrazovanja uočava mnoge izazove kod trenutnog načina izvođenja nastave te smatraju da odgojno-obrazovni rad otežava rad u više smjena kao i kruti raspored školskog dana. Neki od izazova, kako predstavlja Ministarstvo (MZO, 2023), je i nedostatak prostora i infrastrukture koje ograničava kvalitetu nastave, neusklađenost s europskim obrazovnim sustavima zbog najkraćeg trajanja osnovne škole naspram Europe, ali i razlike među učenicima koje trenutni programski okvir ne uspijeva ukloniti ili smanjiti.

Zbog navedenih izazova, Ministarstvo znanosti i obrazovanja stvara i uvodi novi programski okvir; „Eksperimentalni program Osnovna škola kao cjelodnevna škola: uravnotežen, pravedan, učinkovit i održiv sustav odgoja i obrazovanja“ (MZO, 2023). Cjelodnevna škola je osmišljena kao odgojno-obrazovni proces koji će uzdići znanje i kvalitetu obrazovanja učenika na svjetsku razinu, ali i minimalizirati razlike među samim učenicima (MZO, 2023). Ovaj eksperimentalni program bi trebao pružiti iste mogućnosti znanja svim učenicima, bez obzira na njihovu pozadinu, kao i olakšati roditeljima školske obveze oko djece. S ovim programom ostvaruje se novi, moderni način života gdje učenici i roditelji svoje slobodno vrijeme provode družeći se a ne obavljajući školske obveze.

Ministarstvo (MZO, 2023) smatra da će ovaj program poboljšati kvalitetu obrazovanja te omogućiti prilagodbu novim oblicima rada i harmonizaciju s europskim standardima. Navode

također, kako će ovaj model omogućiti bolje iskorištavanje vremena, povećati dostupnost učitelja, ali i poboljšati društveni i profesionalni status učitelja.

Ovaj eksperimentalni program je krenuo s izvedbom početkom akademske godine 2023/2024. te je u planu njegovo izvođenje sljedeće 4 godine, odnosno do završetka 2027/2028. akademske godine. Program se, za to vrijeme, izvodi u 64 škole čiji rezultati će dati osnovu i argumente za daljnju primjenu ovog modela i u svih ostalim školama u Republici Hrvatskoj. Kada govorimo o promjenama uvedenim u cjelodnevnoj školi, jedna od glavnih i najočitijih promjena je promjena strukture nastave. Za razliku od redovite nastave, gdje se školski dan sastoji do 7 školskih sati, u cjelodnevnoj školi školski dan se dijeli na četiri odgojno-obrazovna programa; A1, A2, B1 i B2. Programi A1 i A2 su obvezni za sve učenike, dok su B1 i B2 ne obvezni programi, odnosno programi za one učenike koji su zainteresirani za te aktivnosti. Program koji se provodi kroz redovitu obveznu i izbornu nastavu je program označen kao A1. A1 se tada proširuje na A2, odnosno program potpore, potpomognutog i obogaćenog učenja. Važno je napomenuti da ishodi učenja u A2 ostaju oni zadani u A1 te se učenicima ne dodaju nikakve nove obveze uvođenjem ovog programa. Zadnja dva programa, B1 i B2, se izvode krajem školskoga dana. B1 opisuje program izvannastavnih aktivnosti koje učenici imaju u školi, ali van same nastave kao što je bila praksa i do sada. B2 je program izvanškolskih aktivnosti koje se u ovom programu izvode u prostoru škole, a u tradicionalnoj nastavi su te aktivnosti bile u vlastitoj organizaciji i ne uključene u školsko obrazovanje. Kroz ova četiri odgojno-obrazovna programa se želi poticati raznolikost i postići ravnoteža. Ovi programi cjelodnevne škole žele poticati učeničke želje i zanimanja jer su učenici u središtu cjelodnevne škole (MZO, 2023).

1.2. Cjelodnevna škola u svijetu

Cjelodnevna nastava je sve češća tema u Europi kao i u svijetu što nam pokazuju mnoga istraživanja diljem svijeta (Augustin-Dittmann, 2010; Benawa et al., 2018; Bovini et al., 2023; Mappong et al., 2023; Saiti & Saitis, 2006). Jedno od tih istraživanja je i istraživanje europske komisije Eurydice (2021), po kojem je stvoren eksperimentalni program cjelodnevne nastave u Republici Hrvatskoj.

Eurydice ističe kako su nastavnikove instrukcije tijekom nastave kao i vrijeme u nastavi provedeno aktivno slušajući i/ili učeći neophodno i bitno za dugotrajan razvoj tehnika učenja kod učenika te imaju pozitivan utjecaj na uspjeh i motivaciju učenika u nastavi. Naglašavaju i važnost da školske

obveze moraju imati dobru ravnotežu sa slobodnim vremenom provedenim izvan škole (Eurydice, 2021).

Velike prednosti cjelodnevne škole su istražene u Njemačkoj (Augustin-Dittmann, 2010). Trenutno, Njemačka još uvijek nudi opciju izbora između cjelodnevne nastave i poludnevne nastave no porast cjelodневnih škola je iz godine u godinu sve veći (Spengler et al., 2019). Po Njemačkom uspješnom primjeru (Augustin-Dittmann, 2010), može se primijetiti da cjelodnevna nastava donosi pozitivan utjecaj na ravnotežu između poslovnog i obiteljskog života te je odličan državni pomak naprijed sa stagniranih socijalnih politika. Dittmann (2010) tvrdi da uvođenje cjelodnevne škole drži bliski odnos između obrazovne i socijalne politike i podržava prihvaćanje različitih načina života i različitih obitelji. On smatra da je uvođenje cjelodnevne škole donijelo značajne promjene u samoj strukturi Njemačke države, a sama uspješnost se može prepisati koheziji više različitih skupina ljudi koji su zajedno došli do sklada.

Danske cjelodnevne škole nemaju za cilj samo poboljšanje znanja svojih učenika već, poput Njemačkih cjelodnevni škola, žele postići društvenu integraciju i veću suradnju roditelja i škole (Bosse, 2008). Cjelodnevne škole su u Danskoj obavezne no velika razlika Danskog programa cjelodnevne škole je u tradiciji same države, navodi Holm (2015), jer oni predaju veliku važnost centrima za slobodno vrijeme „Skolefritidsordninger/SFO" koji su snažno utjecali na organizaciju cjelodnevne škole u svojoj državi. Dansko cjelodnevno školovanje produljilo je satnicu djece u školi na 30 sati tjedno za djecu do 3. razreda, 33 sati tjedno za djecu od 4. do 6. razreda te 35 sati za djecu od 7. do 9. razreda (Holm, 2015). Također, bitnu stavku koju navodi Holm (2015) je da, u slobodno vrijeme u školi, učitelji i stručni suradnici imaju pomoćne nastavne funkcije te samostalno nose odgovornost za razred koja je prije bila na učitelju.

U cjelodnevnoj nastavi u Francuskoj učenici pohađaju školu 24 do 28 sati tjedno, gdje školski tjedan traje 5 dana, od ponedjeljka do petka, a srijeda je pola dana (Mandavkar, 2022). Osim obveznih sati u školi, Eurydice (2024) navodi kako je 10 sati, odnosno 12 sati za starije učenike, dodijeljeno u tjednom rasporedu za svakodnevne aktivnosti usmenog izražavanja, čitanja i pisanja, pokrivajući mnoga područja poput znanosti, povijesti, geografije i tehnologije. Isto istraživanje navodi kako učenici u Francuskoj imaju predodređeno minimalno sat i pol za ručak te su pauze između satova 15 minuta.

Prema Eurydice istraživanju (2024), postoje dva načina izvođenja cjelodnevne nastave u Austriji; gdje se predavanje i samostalni rad uz pomoć odvijaju bez međusobnog preklapanja i drugi način,

gdje se oni odvijaju izmjenično. U onim školama gdje su predavanja i samostalni rad uz pomoć jasno odvojeni, učenicima je omogućen obrok nakon jutarnje nastave, a školski dan treba trajati najmanje do 16 sati, ali ne kasnije od 18 sati. U onim školama kojima se nastava i samostalni rad uz pomoć odvijaju izmjenično traje do 16 sati jer se nastava, vrijeme učenja i slobodno vrijeme izmjenjuje tijekom školskog dana, a roditelji imaju fleksibilno vrijeme kada mogu doći po svoju djecu iz škole (Eurydice, 2024). Smanjena stopa ponavljanja razreda, smanjena potreba za privatnim instrukcijama i povećane mogućnosti zaposlenja roditeljima učenika su neke od prednosti koje Eurydice (2024) navodi.

Ujedinjeno Kraljevstvo je školovanje svojih učenika podijelilo na četiri razine gdje prvu razinu upisuju učenici s 5 godina te zadnju razinu završavaju učenici sa 16 godina. U Ujedinjenom Kraljevstvu, nastava počinje u rujnu i završava u srpnju, ali cijela akademska godina podijeljena je na tri semestra; jesenski semestar, proljetni semestar i ljetni semestar. Svako razdoblje traje otprilike dvanaest tjedana, s praznicima u sredini semestra koji obično traju tjedan dana, a božićni i uskrsni praznici dva tjedna. Ljetni praznici su duži, odnosno traju 6 tjedana. Nastava obično počinje u 8:45 i završava u 15:00 sati (Khatri, 2015).

Cjelodnevna škola se uspješno provodi i u Indoneziji. Njihova cjelodnevna škola se fokusira na kognitivne, afektivne i psiho-motoričke aspekte. Naglasak stavljaju na aktivno, kreativno i ugodno učenje te im je cilj razviti ljubav učenika prema čitanju, ali i ugraditi različite aspekte učenja. Istraživanje (Benawa et al., 2018) pokazuje da radni odnos između školskih voditelja i nastavnika je konstruktivan a dostupnost infrastrukture i obuke naglašava važnost obrazovanja za pripremu pouzdane radne snage i ljudskih resursa.

Japanske škole su visoko standardizirane s nacionalnim kurikulumom koji omogućuje konzistentnu edukaciju svim svojim učenicima (Interac, 2024). Svi razredi u japanskim školama imaju 6 sati u danu koji u nižim razredima traju 45 minuta, a u višim 50 minuta, s kratkim pauzama između sati. Japanski učenici provode 240 dana godišnje u školi, te su provodili 6 dana tjedno u školi, no u novije vrijeme smanjuju održavanje nastave subotom.

Cjelodnevna nastava je počela sa svojim izvođenjem ranih 1980-ih u Sjedinjenim Američkim Državama. Vrtići su bili prve ustanove koje primjenjuju cjelodnevnu nastavu te se postepeno nastavila šire koristiti sve do srednje škole. Zbog te šarolike i duge povijesti, cjelodnevna nastava je proširena kroz cijeli SAD te tamo nailazimo na mnoge različite prakse izvođenja. Rezultati istraživanja (Rivkin & Schiman, 2013) dobiveni u SAD-u sugeriraju da utjecaj dodatnog nastavnog

vremena u školama ovisi o kvaliteti okruženja u učionici. Ono tvrdi da škole s lošim okruženjem u učionici neće imati značajne koristi od dodatne nastave te može čak i pogoršati razredno okruženje.

Glavni upravljač razrednog okruženja je upravo nastavnik zbog čega možemo reći da je rad nastavnika ključan za dobru atmosferu u razredu (Rivkin & Schiman, 2013). Uloga nastavnika kao i razliku koju čine na živote svojih učenika se često podrazumijeva i ne propitkuje, navode Richardson i Watt (2006). No baš su nastavnici i nastava ključni u formiranju inteligentnog i informiranog građanina (MCEETYA, 1999). Najvažniji faktor za školski uspjeh je, smatraju Richardson i Watt (2006), kvalitetan nastavnik.

1.3. Motivacija nastavnika

Motivacija ljudi, pa i učitelja, je česta tema u istraživanjima dugi niz godina (Domazet, 2014; Dörnyei & Ushioda, 2013; Gardner & Bernaus, 2008; Han & Yin, 2016; Jak, 2003; Kaiser, 1981; Karavas, 2010; Lai, 2011). Jak (2003) motivaciju opisuje kao jaku silu koja potiče ponašanje osobe kako bi ispunili želje i potrebe. Williams i Burden (1997) razlikovali su dva aspekta motivacije; inicijalnu motivaciju i održivu motivaciju. Inicijalnu motivaciju su opisali kao motivacija koja obuhvaća razloge i odluke za poduzimanje neke aktivnosti, a održivu motivaciju kao motivaciju koja se odnosi na napor i postojanost u izvršavanju te aktivnosti.

Dörnyei i Ushioda (2013) su identificirali dvije osnovne dimenzije motivacije; smjer i intenzitet ljudskog ponašanja. Prema tome motivacija određuje razloge zbog kojih ljudi započinju određenu aktivnost, koliko dugo su je spremni nastaviti provoditi i koliko su truda spremni uložiti u nju.

Kada govorimo o motivaciji, moramo spomenuti i podjelu motivacije na intrinzičnu i ekstrinzičnu motivaciju kao i motivaciju vođenu osobnim užitkom (Lai, 2011).

Catherine Sinclair (2008) je motivaciju nastavnika opisala kao kombinaciju privlačnosti prema profesiji, zadržavanja u profesiji i koncentracije, odnosno uključenosti u tečaje i obveze nastavničke profesije. Dörnyei i Ushioda (2013) su, osim dvije dimenzije motivacije, identificirali i dvije dimenzije motivacije nastavnika prema vlastitom konceptu motivacije: motivaciju za podučavanje i motivaciju za ostanak u profesiji. Njihova analiza literature istaknula je četiri ključne komponente motivacije nastavnika: izraženu intrinzičnu motivaciju povezanu s interesom za podučavanje, društveni utjecaji koji obuhvaćaju vanjske uvjete i ograničenja, cjeloživotnu predanost i demotivirajuće čimbenike koji proizlaze iz negativnih utjecaja. Druga dimenzija

Dörnyei i Ushiode (2013) uklapa se u Sinclairovu (2008) definiciju, naročito u pogledu upornosti i predanosti u nastavničkoj profesiji. Iz radova Catherine Sinclair (2008) te Dörnyei i Ushiode (2013) može se zaključiti da motivacija nastavnika obuhvaća razloge koji proizlaze iz intrinzičnih vrijednosti pojedinca u odabiru podučavanja i zadržavanju u toj profesiji, kao i intenzitet motivacije nastavnika koji se očituje kroz napor uložen u podučavanje pod utjecajem različitih kontekstualnih čimbenika.

Zemlje diljem Europe, ali i svijeta, nailaze na problem nedostatka radne snage nastavničke struke (Eurydice, 2022). Iz tog razloga još uvijek se provode mnoga istraživanja koja pokušavaju razotkriti razloge motivacije nastavničke struke te kako povećati i zadržati motivaciju nastavnika. Iz tih istraživanja, Yin i Han (2016) uočavaju da su nastavne sposobnosti, intrinzična vrijednost poučavanja, želja za društveni doprinos kao i oblikovanje budućnosti i rad s djecom najčešći motivatori za nastavničkom strukom. Kao druge bitne motivatore navode i želju za povećanjem socijalne jednakosti, prethodno pozitivno iskustvo u podučavanju i učenju, sigurnosti posla, veća mogućnosti premještanja posla i povećano vrijeme za obitelj. Pregledavajući literature i istraživanja provedenih o motivaciji nastavnika, Yin i Han (2016) otkrivaju da je utvrđeno pet glavnih faktora povezanih s nastavnikovom motivacijom, a to su faktori utjecaja, odnos između nastavnika i učinkovitosti poučavanja, povezanost motivacije nastavnika i motivacije učenika, međudisciplinarna istraživanja motivacije nastavnika i instrumenti koji se koriste za procjenu. Zaključuju i da je nastavnikova motivacija, prije početka rada u školi intrinzična, odnosno unutrašnja motivacija, altruistička motivacija, odnosno motivacija osobe za pomoć drugoj, i ekstrinzična, odnosno vanjska motivacija. Jaka altruistička i ekstrinzična motivacija prije zaposlenja je od iznimne važnosti za ispunjenu karijeru kao nastavnik u zemljama u razvoju. (Karavas, 2010; Kyriacou & Coulthard, 2000; Loadman et al., 1999)

Motivacija nastavnika u školama je često veća što više prava imaju pri sastavljanju satova što potvrđuju brojna istraživanja (Kaiser, 1981; Sinclair, 2008) gdje je, od iznimne važnosti za nastavnikovu motivaciju, bio odabir materijala, programa i metoda učenja. Kako su Yin i Han (2016) već naveli, jedan od 5 dijelova koji sastavljaju nastavnikovu motivaciju je i povezanost motivacije nastavnika s motivacijom učenika. Utvrđeno je da je motivacija nastavnika povezana s motivacijom učenika putem nastavnikove upotrebe strategija motiviranja (Gardner et al., 2009; Gardner & Bernaus, 2008).

1.3.1 Motivacija učenika

Motivacija učenika je bitan segment u nastavi. Jak (2003) utvrđuje da je potrebno znati kakvi su motivi i potrebe osobe, kao i kako tu osobu pokrenuti bez da ju manipuliramo, kako bi ju znali motivirati. Kao motivacija za usvajanje vještina i znanja mogu uspješno djelovati motivativni faktori poput interesa, pohvale, suradnja i natjecanje, konstatira Jak(2003). Istraživanje (Lai, 2011) pokazuje da je intrinzična motivacija kod učenika na svom vrhuncu na samom početku obrazovanja te opada s prelaskom u više razrede. Uočena je i važnost poticaja autonomije i izbjegavanja pretjeranog korištenja ekstrinzičnih nagrada. Za podizanje učeničke motivacije, istraživanje predlaže korištenje nastavne prakse koje uključuju suradničke metode učenja, ciljano strukturirane učionice i pružanje autonomije učenicima. Dulji školski dan, prema Radingeru i Boeskensu (2021), utječe na to kako učenici koriste svoje vrijeme u školi i uključuje manje vremena za obitelj, prijatelje, slobodno vrijeme i izvannastavne aktivnosti izvan škole. Oni naglašavaju da promjene u trajanju školskog dana utječu i na vrijeme koje roditelji imaju na raspolaganju za obiteljski život i rad, kao i upravljanje i organizaciju rasporeda svoje djece.

Analizirajući podatke u Čileu (Berthelon et al., 2016), uočilo se da su njihovi učenici u cjelodnevnoj školi, u usporedbi s vršnjacima u poludnevnoj školi, postigli bolje rezultate kod ispita s razumijevanjem. Zaključuju i da dulji školski raspored, odnosno dulje trajanje škole pozitivno utječe na rane vještine razumijevanja pročitano. Istraživanje potvrđuje da pohađanje cjelodnevne škole u trajanju jedne ili dvoje godine može imati jako pozitivan utjecaj na učenike, kao i da je pozitivan utjecaj cjelodnevne škole vidljiviji kod djevojčica te jedva primjetan kod dječaka. Istraživanje preporučuje daljnje istraživanje o posljedicama cjelodnevne nastave tijekom dužeg perioda jer one nisu istražene te se ne može donijeti znanstveni zaključak.

U Italiji je provedeno istraživanje (Bovini et al., 2023) koje je istraživalo utjecaj cjelodnevne nastave na djecu, ali i na roditelje, s naglaskom na majke. Bovini i kolege (2023) su tako dokazali da dulji školski dan u osnovnim školama utječe na ishode učenja učenika, ali i pruža majkama veće mogućnosti na radnom tržištu. Istraživanje (Bovini et al., 2023) pokazuje da su majke bile znatno manje uključene u rad sa svojom djecom u cjelodnevnoj nastavi te se zaključuje da je uspješnost djece u školi veća povećanim brojem školskih sati no samo u nižim razredima osnovne škole jer uspješnost cjelodnevne škole opada s godinama djece. Iako je povećanje dnevnih broja sati zanemarivo povećano, istraživanje zaključuje da cjelodnevna škola smanjuje vrijeme za samostalno učenje i zadaću. Istraživanje naglašava da su ovi uspjesi naglašeniji kod djece niskog

socioekonomskog statusa. Osim boljih učeničkih postignuća, uvođenjem cjelodnevna nastave u školama diljem svijeta, Benawa (2018) dokazuje veliko poboljšanje kod integracije i inkluzije djece s invaliditetom s ostalim učenicima i veću prihvaćenost u školama.

Esera i Collins (2021) su svoje istraživanje posvetili uspješnosti učenika u cjelodnevnoj nastavi i utjecaju produljenih sati na učenike i učitelje te mišljenje roditelja. Neki od glavnih negativnih rezultata navedenih u istraživanju bili su financijske poteškoće, sigurnosni problemi i vrijeme za preuzimanje djece kao i mentalni umor, kratka koncentracija, nepažnja i problemi discipline, dok su kao prednost, ukazivali su na više individualne pažnje od učitelja, kontinuiranu pomoć kod nerazumijevanja problema i/ili gradiva.

Tijekom nastavnog procesa potrebno je osmisliti nastavu tako da zainteresira i potakne rad, odnosno motivira učenika (Domazet, 2014b). Zato je detaljna i kvalitetna metodička priprema nastavnika ključan uvjet za podizanje motivacije učenika. Kvalitetna priprema je najbitniji preduvjet kod stvaranja entuzijazma, znatiželjnosti i zainteresiranosti kod učenika (Matijević & Radovanović, 2011).

1.3.2 Radne obveze nastavnika

Za uspješnu reformu školstva potrebna je aktivna uloga nastavnika. Dok se reforme uglavnom fokusiraju na upravljanje vremenom i zadacima koje donose nastavnicima, prema Josephu Cambone (1995), zanemaruje se činjenica da nastavnici osim nastave puno vremena troše na pripremu i administraciju. On ističe da je teško uključiti nastavnike u proces učenja novih promjena, koje često zahtijevaju vrijeme izvan radnog vremena koje je često dulje nego što su nastavnici spremni uložiti, te je ključno pronaći ravnotežu ili prilagoditi strategiju rada.

Osim problema ravnoteže obveza, Cambone (1995) problem pronalazi i u nastavnom planu i programu. Vrijeme u nastavnom planu i programu usredotočeno je na vrijeme koje je učiteljima potrebno za podučavanje djece, no ono je složen koncept. Ben-Peretz (2003) smatra da realizacija kurikuluma nije vrijeme za planiranje, već vrijeme koje nastavnik ima za podučavanje gradiva koje je zadano taj dan koji može biti unaprijed propisan.

No učiteljima koji osmišljavaju vlastiti kurikulum, zaključuje Cambone (1995), uz nastavno vrijeme potrebno je i vrijeme za osmišljavanje, istraživanje i planiranje gradiva odnosno lekcija. Iako ovo nastavnicima daje autonomiju da oblikuju svoj nastavni plan i program, oni gube vrijeme koje bi inače potrošili privatno ili na druge obveze. Zbog manjka vremena za sve obveze, nastavni

plan i program ti nastavnici stvaraju van radnog vremena te za njih realizacija kurikuluma obuhvaća i planiranje, razvoj i održavanje nastave.

Cambone (1995) uočava da je najveći problem kod provođenja reformi raspodjela vremena s kojima raspolaže nastavnik zbog čega je potrebno znati kako izgleda vrijeme s kojim raspolaže nastavnik. Nastavnik je zadužen za mnogo obaveza u svome radnom vremenu. Nastavnik dio vremena u danu koristi za interakciju s učenicima, u kojim nastavnik pomaže učenicima s problemima, usmjerava ih te upravlja razredom. U razredu nastavnici moraju odvojiti dio vremena za poučavanje odnosno prenijeti znanja i lekcije učenicima. Osim što nastavnici podučavaju učenike, oni moraju imati vremena za unaprijediti i obnoviti svoje znanje, naročito kada su uvedene nove promjene u način rada u školi. Ta raspodjela vremena povlači vrijeme za inovacije odnosno za primjenu novog znanja u nastavi. Nastavnici moraju učinkovito raspolagati sa svojim vremenom te uključiti planiranje, ocjenjivanje, administrativne poslove i komunikaciju s roditeljima uz već navedene dijelove vremena.

Esera i Collins (2021) su bili zainteresirani za mišljenja školskih učitelja o produženju radnog vremena u školama na Samoi, s posebnim naglaskom na pozitivne i negativne utjecaje produženja radnog vremena na učenike i učitelje. Istraživanje je pokazalo da većina učitelja ne podržava produljenje radnog vremena te su smatrali da je trebalo biti više konzultacija i komunikacije između osoblja MESC-a i učitelja. Zbog male komunikacije, učitelji nisu bili spremni na promjene i nevoljko su provodili novo radno vrijeme. Učitelji su veliki dio problema izvođenja takve nastave prepisali problemu perspektive i razumijevanje o produženju radnog vremena koji se nisu podudarali s poboljšanom akademskom izvedbom. Također su smatrali da postoje i druge značajne čimbenike koje treba uzeti u obzir, poput dobro organiziranog i dosljednog plana djelovanja i poboljšanjem umjetničkog akademskog programa koji može motivirati učenike za sudjelovanje u dužem danu. Poboljšanje pismenosti u školi, pokazuje istraživanje, je bilo zanemarivo naspram problema s disciplinom zbog nedostatka interesa i koncentracije. Jasna prednost u produljenom školskom danu, pokazao je istraživanje, je što su učitelji imali dovoljno vremena za ocjenjivanje i pripremu za rad sljedećeg dana. No, učitelji su u ovom istraživanju jasno istaknuli da produženje radnog vremena nije odgovor za poboljšanje akademskih rezultata učenika.

Produženje školskog dana utječe na učitelje, roditelje i učenike na različite načine zaključuju Radinger i Boeskens (2021). Produženi školski dan često i zahtjeva zapošljavanje više osoblja što

može promijeniti organizaciju i kulturu škole. Radinger i Boeskens zato zagovaraju uključivanje članove društva i zajednice u dizajn i provedbu cjelodnevnog nastave.

1.4. Kurikulum

U programu cjelodnevnog škole (MZO, 2023) uvedene su brojne promjene. Osim podjele školskog dana na četiri različita programa, velike i bitne promjene se uvode i u samu izvedbu nastavnog sata. U obaveznom programu A1 primjećujemo najveće promjene koje su razlog burnih reakcija od javnosti. Sve uvedene promjene napravljene su sa ciljem postizanja općih i specifičnih ciljeva osnovne škole, ali i unapređenjem osnovnoškolskog odgoja i obrazovanja. Naročito se želi unaprijediti u važnim oblicima pismenosti poput jezično-čitalačkoj, matematičkoj i prirodoslovnoj pismenosti. Zbog navedenih promjena u nastavi, uvedene su određene promjene u nastavi gdje je nekim predmetima povećana satnica dok su neki u potpunosti promijenjeni ili podijeljeni:

- Razredna nastava, u cjelodnevnoj školi, ima ključnu ulogu u uspješnosti integracije odgojno-obrazovnih sadržaja i učitelji imaju slobodu organizacije rasporeda.
- Satnica se povećava za predmete Hrvatski jezik, Matematika i Tehničku kulturu.
- Uz vjeronauk, uvodi se novi obavezni izborni predmet Svijet i ja koji će pružiti učenicima koji ne žele biti na vjeronauku alternativnu opciju.
- Drugi strani jezik postaje obavezan od četvrtog do osmog razreda osnovne škole.
- Satnica predmeta Geografija je povećana što doprinosi većoj integraciji društveno-humanističkog odgojno-obrazovnog područja.
- Povećava se i satnica umjetničkih područja. Umjetnička područja pružaju važnu ulogu u formiranju i razvoju kreativnosti u učenika. Također se očekuje od nastavnika razredne nastave što veća integracija ovih područja u svakodnevnoj nastavi
- Povećana je satnica tjelesnog i zdravstvenog odgoja učenika. Velika promjena ovog predmeta je smjenjivanje učitelja razredne nastave sa pozicije nastavnika tjelesnog i zdravstvenog odgoja te postavljanje predmetnog nastavnika na tu poziciju.

Eksperimentalni program cjelodnevnog škole, u razrednu nastavu, uvodi novi predmet pod imenom Praktičke vještine. Cilj predmeta je poticati praktički i samostalni rad rukama te poboljšati psihomotorički razvoj djece u nižim razredima osnovne škole. Ovaj predmet u razrednoj nastavi se prenosi na tehničku kulturu u višim razredima osnovne škole.

Školski predmet priroda i društvo, u cjelodnevnoj školi, se dijeli na dva predmeta; Prirodoslovlje i Društvo i zajednica. Cilj podjele je postići integraciju između odgojno-obrazovnih aktivnosti kao i unutar iste te se očekuje veća suradnja između prirodoslovnih i društveno-humanističkih odgojno-obrazovnih područja.



Slika 1.1. Program nastave u cjelodnevnoj školi

Eksperimentalni program cjelodnevne škole opisao je implementaciju ovog programa kroz detaljne promjene u nastavi. U prvoj godini izvođenja cjelodnevne nastave, za sve učenike osnovne škole u svim razredima i razrednim odjelima uvode se programi A2, B1 i B2 u predviđenom trajanju, strukturi i aktivnostima kao što je opisano u Programu. Program A1 implementirati će se u svim razredima i razrednim odjelima s slijedećim promjenama.

Nastavni predmet Hrvatski jezik i Matematika izvode se u novom tjednom trajanju odnosno s 1 satom više u tjednu, te se uvodi nastavni predmet Svijet i ja, kao izborni predmet u odnosu na nastavni predmet Vjeronauk.

Od prvog razreda osnovne cjelodnevne škole, nastavnim predmetima Likovna kultura i Glazbena kultura povećava se satnica za 0,5 sati tjedno. Osim Svijet i ja, uvode se novi nastavni predmeti Prirodoslovlje (2 sata tjedno), Društvo i zajednica (1 sat tjedno), Praktične vještine, koje se izvode 1 sat tjedno do 4 razreda, i Informacijske i digitalne kompetencije u predviđenom od 1 sat tjedno. Svi ostali predmeti koji nisu navedeni, a sadržani su u Nastavnom planu za osnovnu školu izvode se kao i do sada.

Slijedeća promjena se događa od četvrtog razreda gdje se nastavnom predmetu Tjelesna i zdravstvena kultura povećava satnica za jedan sat tjedno, te uvodi nastavni predmet drugog stranog jezika, kao što je opisano u Programu A1.

Od petom razredu satnica nastavnog predmeta Tehnička kultura se povećava za 1 sat tjedno, a satnica nastavnog predmeta Geografija se povećava za 0,5 sati odnosno se izvodi 2 sata tjedno. Uvodi se i novi nastavni predmet Prirodoslovlje koje zamjenjuje predmet priroda te se provodi sa

povećanom stanicom za 0.5 sati, odnosno s 1,5 sata na 2 sata tjedno. Ostali nastavni predmeti sadržani u Nastavnom planu za osnovnu školu izvode se u postojećem trajanju.

U okviru Programa A1 sve uvedene promjene u prvoj godini provedbe nastavljaju se provoditi i u ostale tri godine izvođenja prema satnici i promjenama sadržanim u Nastavnom planu Eksperimentalnog programa. U okviru programa A2, B1 i B2 svi učenici svih razreda nastavljaju sudjelovanje.

Najveća promjena koju donosi eksperimentalni program cjelodnevne škole je donesena zamjenom predmeta Informatika premetom Informatičke i digitalne kompetencije.

1.4.1 Informacijske i digitalne kompetencije

U hrvatski odgojno-obrazovni sustav devedesetih godina 20. stoljeća uveden je predmet Informatika. Informatika se održava od 1. do 8. razreda osnovne škole te je osnova za stvaranje novog predmeta Informacijske i digitalne kompetencije (MZO, 2023) koje se uvode kroz eksperimentalni program cjelodnevne nastave. Nacionalna razvojna strategija Republike Hrvatske (NN, 2021) do 2030. godine ističe digitalnu tranziciju društva i gospodarstva kao jedan od strateških ciljeva razvoja Republike Hrvatske. Nacionalni okvirni kurikulum (MZOS, 2011) definira digitalnu kompetenciju kao jednu od osam temeljnih kompetencija koje bi trebao imati svaki učenik na kraju svog školovanja. Program Vijeća Europske unije Digitalna Europa (Europska Komisija, 2024) snažno podupire ulaganja u super računalstvo, umjetnu inteligenciju, kibersigurnost, napredne digitalne vještine te uvođenje i dostupnost digitalnih tehnologija.

Cilj predmeta je osposobiti učenike za lakše korištenje digitalnih tehnologija u obrazovanju, ali i svakodnevnom životu. Fokusira se na digitalnu pismenost, ali se obuhvaćaju i vještine potrebne za korištenje uređaja, programskih alata i kritičkog razmišljanja. Kroz ovaj predmet, učenici bi trebali koristiti algoritamski pristup rješavanju problema, logičko povezivanje podataka, ali i savladati kompetencije vezane uz e-obrazovanje. Kroz ovaj predmet želi se „razvijati sposobnost pronalaženja, prepoznavanja, procjenjivanja i kritičkoga vrednovanja te etičkoga korištenja informacijama, pronalaziti jasne i učinkovite načine komunikacije s pomoću digitalnih tehnologija kako bi mogli izraziti svoje ideje, mišljenja i stavove, kritički promišljati ulogu digitalnih tehnologija za sigurnu, odgovornu i samostalnu primjenu te razumjeti njezin utjecaj na okoliš, poticati kreativnost i inovativnost stvaranjem i objavljivanjem digitalnih sadržaja i algoritama, razvijati sposobnosti rješavanja problema i donošenja odluka, utvrditi temeljna načela rada

računala i pojedinih uređaja te prepoznati ulogu i etičke okvire korištenja umjetne inteligencije i njezinih mogućnosti te je primjenjivati kao podršku u različitim područjima.“ (MZOS, 2011)

Postavljeni ishodi se usvajaju po spiralnom modelu a znanja i vještine naučene kroz ovaj predmet omogućuju razumijevanje tehnološkog društva, ali i pružaju podršku drugim predmetima.

Predmet Informacijske i digitalne kompetencije se temelji na računarstvu i informacijskim i komunikacijskim znanostima a provodi se od 1. do 8. razreda osnovne škole. Godišnja satnica predmeta je 35 sati, koja je u praksi jedan sat tjedno odnosno blok sat svaki drugi tjedan.

Nastavni ciljevi se provode kroz 3 ključne domene; Informacijska i medijska pismenost, Komunikacija, suradnja i sigurnost i Digitalni sadržaji, računalno razmišljanje i tehnologije u nastajanju. Sve te domene su međusobno isprepletene te se dopunjuju a omogućuju učenicima holistički pristup neophodnim kompetencijama za suvremeni život i rad.

Ciljevi predmeta usmjereni su na razvoj znanja i vještina potrebnih za uspješno korištenje digitalnih alata. Digitalna kompetencija, kao ključna kompetencija, povezana je s razvojem ostalih ključnih vještina. Domena Informacijska i medijska pismenost fokusira se na kreiranje, objavljivanje, pretraživanje i kritičko vrednovanje informacija i medijskih sadržaja. Domena Komunikacija, suradnja i sigurnost usmjerena je na razvoj kompetencija potrebnih za sigurnu komunikaciju u digitalnom okruženju. Domena Digitalni sadržaji, računalno razmišljanje i tehnologije u nastajanju naglašava korištenje digitalnih alata, razvoj umjetne inteligencije i kreiranje digitalnih sadržaja. Ove domene doprinose razvoju kreativnosti, inovativnosti i poduzetnosti te pripremaju učenike za budući profesionalni život.

1.5. Informatika i Informacijske i digitalne kompetencije

Predmet Informatika (NN, 2018) se izvodi kroz četiri domene a to su e-Društvo, digitalna pismenost i komunikacija, računalno razmišljanje i programiranje te informacije i digitalna tehnologija. Predmet Informatika spaja osnovna znanja i koncepte računalne znanosti, ali i razumijevanje digitalnih sadržaja te razvija logičko i algoritamsko razmišljanje.

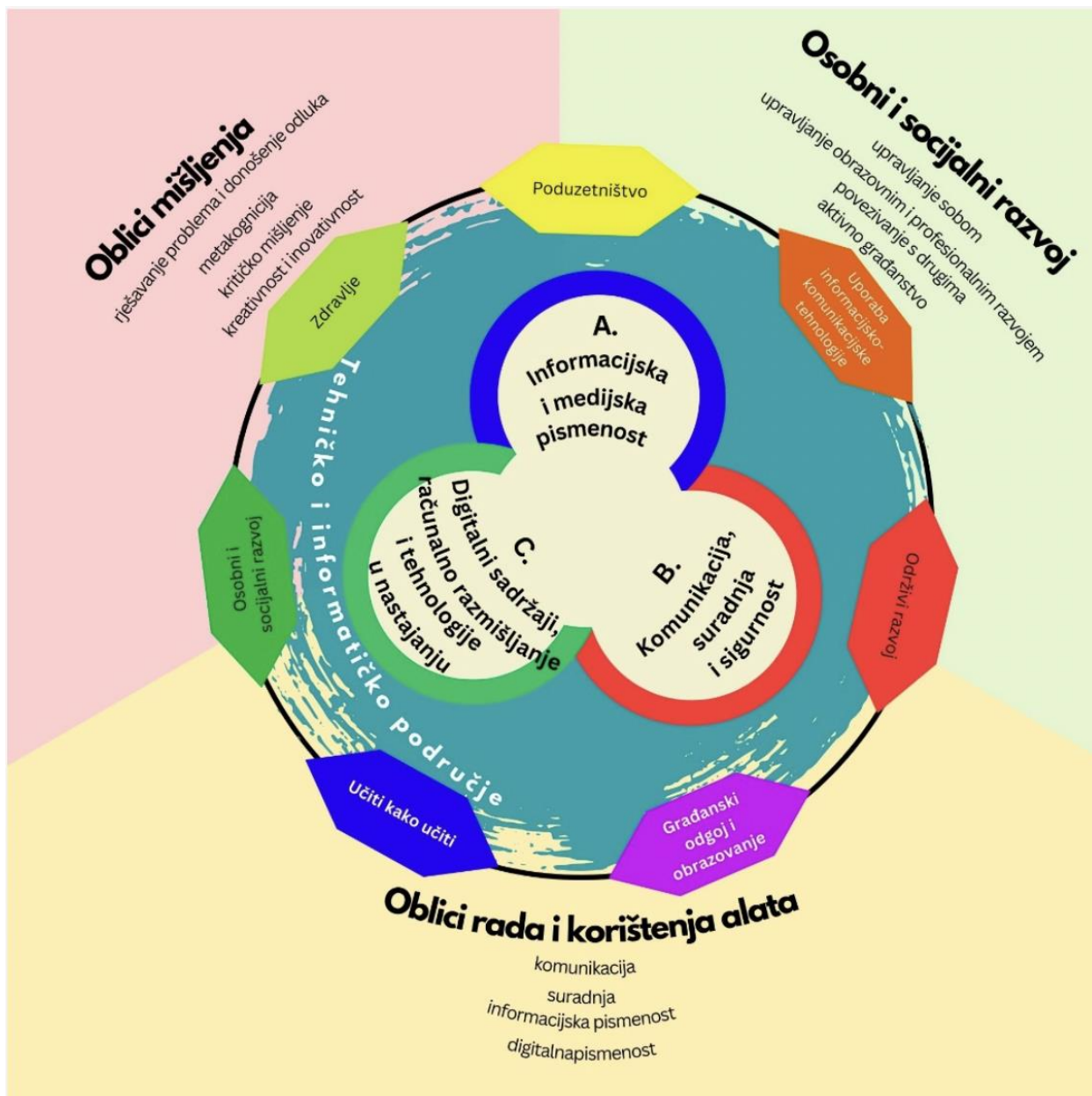
Domena e-Društvo obrazuje učenike o sigurnosti na mreži, zaštiti podataka i elektroničkom nasilju. Domena Digitalna pismenost i komunikacija je usko povezana s ostalim domenama a učeniku objašnjava digitalne kompetencije te uporabu različitih digitalnih programa za razvoj komunikacije.



Slika 1.2. Povezanost domena predmeta Informatika

Predmet Informacijske i digitalne kompetencije (MZO,2023) se izvodi kroz 3 domene kroz koje će se realizirati ciljevi a to su informacijska i medijska pismenost, komunikacija, suradnja i sigurnost te digitalni sadržaji, računalno razmišljanje i tehnologije u nastajanju.

Informacijske i digitalne kompetencije se usmjerava na vještine i znanja potrebna za korištenje digitalnih alata i tehnologija, te pomaže pri savladavanju ključnih kompetencija poput komunikacije, jezičnih vještina te osnovnih vještina matematike i prirodoslovlja, ali i pokazuje sigurnu i kritičku upotrebu digitalnih tehnologija. Te tri domene se međusobno isprepliću i dopunjuju.



Slika 1.3. Organizacija kurikuluma nastavnoga predmeta Informacijske i digitalne kompetencije

Domena A - Informacijska i medijska pismenost podučava učenike neophodnim vještinama informacijske i medijske pismenosti koje su ključne za rad u digitalnom svijetu. Razvijanje informacijske pismenosti omogućuje učenicima sortirati podatke i informacije koje su im potrebne te ih učinkovito koristiti. Računalna pismenost je ključna sastavnica informacijske pismenosti a nužna je za upotrebu digitalnih tehnologija pri pronalaženju i razmjeni informacija. Medijska pismenost će ih zaštititi od štetnih utjecaja medijskih sadržaja. „Obuhvaća sve tehničke, kognitivne,

društvene, etičke i kreativne kapacitete koji omogućuju učinkovit pristup i korištenje medija te sigurno i odgovorno stvaranje i dijeljenje medijskih sadržaja na različitim platformama.“ (MZO,2023)

Domena B - Komunikacija, suradnja i sigurnost, kod učenika, razvija sposobnost komunikacije i suradnje, ali ih i uči kako se zaštititi na internetu. Naglasak je na privatne podatke, računalne prevare, ali i neprikladno ponašanje i elektroničko nasilje.

Domena C- Digitalni sadržaji, računalno razmišljanje i tehnologije u nastajanju potiče kreativnost i inovativnost učenika te razvija učeničke prezentacijske vještine. Razvijaju se prezentacijske vještine za učinkovito promoviranje digitalnih sadržaja na različitim digitalnim platformama, ali i logičko razmišljanje rješavanja problema. Kroz ovu domenu poučavaju se i nove tehnologije poput umjetne inteligencije, virtualne stvarnosti, 3D modeliranja i 3D ispis.

1.6. Podrška nastavnicima u školi

House (1981) je socijalnu podršku definirao kao resurs u suočavanju osobe sa stresom na poslu. Stres na poslu nema veliki negativni utjecaj na fizičko i psihičko zdravlje osoba ako imaju nekoga na koga se mogu osloniti, u protivnom, stres može uveliko utjecati na zdravlje osobe (Knežević, 2016). House (1981) zato predstavlja četiri vrste podrške na poslu, a to je emocionalna koja se odnosi na emocionalnu podršku poput empatije, instrumentalnu podršku poput usluga, informacijsku podršku odnosno pružanje potrebnih informacija i znanja te podršku vrednovanja koja je bitna za samo evaluaciju. Bhanthumnavin (2003) navodi tri načina preko kojih se može mjeriti socijalna podrška nadređenih, a to je direktno je promatrajući nadređenog u radnoj situaciji, ispitujući nadređene o njihovoj percepciji podrške koju pružaju podređenima te ispitujući podređene o podršci nadređenog.

1.6.1 Podrška nadležnih tijela nastavnicima

Pozitivna radna interakcija između nadležnih tijela i učitelja može se definirati kao podrška nadležnih tijela, jer podržavajući zaposlenike, nadležna tijela im mogu pružiti motivaciju za bolji rad (Bhanthumnavin, 2003). Isti autor navodi da podrška nadležnih tijela je pozitivno povezana s predanošću poslu, smanjenim stresom i sagorijevanjem te motivacijom i zadovoljstvom poslom.

Martinez i McAbee (2019) navode kako se od školskih administratora traži da osiguraju da je radno mjesto nastavnika dobro održavano, kolegijalno i nudi jednostavan pristup materijalima i izvorima, kao i podržavati svoje nastavnike pozitivnim prepoznavanjem njihovih napora u i izvan učionice te podržati nastavnike u discipliniranju učenika, upravljanju nerealnim roditeljima i radu na tome da svi nastavnici imaju ulogu dok rade s drugima prema zajedničkim ciljevima. Navode i da administratori koji pružaju određenu profesionalnu autonomiju u učionici posebno se smatraju ključnim elementom u osiguravanju produktivnog okruženja za poučavanje.

Navode i kako su programi za nove nastavnike su od velike važnosti za nastavnikovo zahtijevanje izravne pomoći od svojih školskih administratora. Ti programi uključuju programe obuke za oba tradicionalno i alternativno kvalificirana nastavnika, programe uvođenja koji pružaju podršku nastavnicima tijekom njihovog poučavanja i mentorske programe na školskoj razini.

Postoji niz značajnih studija koje se fokusiraju na odlazak nastavnika iz profesije, posebno zbog nedostatka administrativne podrške, a jedno od takvih istraživanja je i istraživanje Learning Policy Institute-a (Podolsky et al., 2016) koje je provedeno u Sjedinjenim Američkim Državama. Istraživanje je pokazalo da je približno 25 % nastavnika javnih škola napustilo profesiju 2012. godine većinski zbog nezadovoljstva utjecajem školskih procjena i mjera odgovornosti na njihovo poučavanje ili kurikulum.

Martinez i McAbee (2019) su kroz pregledni članak naveli niz strategija za školske administratore koje obećavaju povećanje podrške nastavnicima. Ta lista se sastoji od povećanja njihovog razumijevanja predmeta i nastavnih praksi s kojima nisu upoznati, angažmanom u profesionalnom razvoju vezanom za evaluaciju nastavnika i opću podršku, zagovaranje ili osiguravanje dodatnih sredstava za potrebne resurse, povećanje njihove učinkovitosti u postizanju da učenici prate školska pravila, povećanje nastavničke agencije i odlučivanja te pomoć u suočavanju s teškim roditeljima.

2. Metodologija istraživanja

2.1. Predmet i cilj istraživanja

Početak akademske godine 2023/2024, uvedena je eksperimentalna reforma školstva koja uvodi brojne promjene u izvedbi nastave. Ovim istraživanjem se želi analizirati upitnik proveden među nastavnicima kako bi se procijenila percepcija i iskustva nastavnika kod implementacije cjelodnevne nastave u osnovnim školama.

Upitnik ispituje mišljenja učitelja o raznim segmentima cjelodnevne nastave poput njihove motivacije za rad, njihove percepcije o motivaciji učenika i njihove percepcije o radu u cjelodnevnoj nastavi. Upitnik želi dati odgovor na pitanje koje su prednosti i nedostaci cjelodnevne nastave prema mišljenju učitelja, a cilj istraživanja je potvrditi podjelu i odabir pitanja te provjeriti kontekstualnu valjanost instrumenta što se želi potvrditi faktorskom analizom.

Faktorska analiza provedena je nad upitnikom koji je istraživao različite aspekte cjelodnevne nastave, uključujući njene prednosti, izazove i utjecaj na obrazovni proces i radnu atmosferu u školama. Nakon faktorske analize prikazane su i frekvencije nastavničkih odgovora koji nude pogled na njihovu percepciju rada u eksperimentalnom programu.

2.2. Instrumenti

Pri stvaranju upitnika, uzimajući u obzir da je upitnik određen za nastavnike, određene su četiri glavne teme koje se žele ispitati a to su motivacija nastavnika, motivacija učenika, pomoć nadležnih tijela te promjene po predmetima, s naglaskom na izmjenu predmeta Informatika s predmetom Informacijske i digitalne kompetencije. Stvarajući čestice za ispitivanje te četiri teme, uzeti su u obzir nepredviđeni nedostaci i prednosti eksperimentalnog programa zbog čega su u upitnik dodana dva pitanja otvorenog tipa.

Na samom početku upitnika su dane upute za ispunjanje koje navode kako je sudjelovanje u potpunosti dobrovoljno i anonimno. Prvo pitanje je bilo suglasnost korištenja njihovih odgovora u istraživačke svrhe. Također, naglašeno im je kako se sva pitanja i tvrdnje koje ocjenjuju odnose isključivo za nastavnike koji rade u školi koja provodi eksperimentalni program cjelodnevne nastave.

Upitnik se sastoji od 51 čestice koje su podijeljene u 6 grupa. Prva grupa se sastoji od 8 socio-demografskih čestica koje ispituju godine i iskustvo nastavnika kao i veličinu škole i predmet koji predaju. Za potrebe ovog istraživanja, osim socio-demografskih pitanja, korištene su i 4 vlastite skale. Skale se sastoje od 41 čestice, a pouzdanosti skala su navedene u tablici 2.1.

Tablica 2.1. Pouzdanost skala

Skala	Broj čestica	Cronbach's α
Motivacija nastavnika	18	0,950
Program cjelodnevne nastave	5	0,795
Učiteljska percepcija motiviranosti učenika	11	0,750
Pomoć nadležnih tijela	7	0,871

Prva skala je Skala o motivaciji nastavnika koja se sastoji od 18 čestica koje opisuju želju i motivaciju nastavnika u cjelodnevnoj nastavi te je prikazana na tablici 2.2.

Tablica 2.2. Skala motivacije nastavnika

Skala motivacija nastavnika	Oznaka pitanja
9.Motiviran/a sam za rad u cjelodnevnoj nastavi	MN9
10.Motiviran/a sam poboljšati svoje nastavničke vještine u cjelodnevnoj nastavi.	MN10
11.Nova satnica u cjelodnevnoj nastavi utjecala je pozitivno na moju motivaciju.	MN11
12.Jednosmjenska nastava utječe pozitivno na moju motivaciju.	MN12
13.Administrativne obveze u cjelodnevnoj nastavi utječu pozitivno na moju motivaciju.	MN13
14.Rado dolazim na posao.	MN14

15. Uspješno se nosim sa svakodnevnim obvezama u cjelodnevnoj nastavi.	MN15
16. Želim ostati raditi u cjelodnevnoj nastavi.	MN16
17. Zadovoljan sam svojim radom u cjelodnevnoj nastavi.	MN17
18. Na poslu stignem napraviti sve administrativne poslove.	MN18
19. Na poslu stignem napraviti svu pripremu za nastavu.	MN19
20. Na poslu stignem napisati i/ili ispraviti sve kontrolne ispite.	MN20
21. Mogu koristiti materijale iz dosadašnje rada.	MN21
22. Imam radni prostor gdje mogu obaviti sve svoje obaveze tijekom radnog dana.	MN22
23. Rad u cjelodnevnoj nastavi se odvija bez većih poteškoća.	MN23
24. U cjelodnevnoj nastavi je veća povezanost s kolegama.	MN24
25. U cjelodnevnoj nastavi je veća povezanost s učenicima.	MN25
26. Tijekom cjelodnevne nastave imam dovoljno vremena za odmor između obveza (užina, druženje s kolegama...)	MN26

Slijedeća skala je Skala nastavnčkog mišljenja o novom kurikulumu koja se sastoji od 5 čestica koji ispituju mišljenja o novom rasporedu i kurikulumu s naglaskom na ukidanje predmeta Informatika te uvođenje predmeta Informacijske i digitalne kompetencije i njegovom stajalištu u rasporedu. Skala je prikazana na tablici 2.3.

Tablica 2.3. Program cjelodnevne nastave

Program cjelodnevne nastave	Oznaka pitanja
19. Smatram da je kurikulum cjelodnevne nastave primjeren učenicima (s obzirom na broj sati u danu).	CN27
20. Slažem se s ukidanjem predmeta Informatika i uvođenjem predmeta Informacijske i digitalne kompetencije.	CN28
21. Slažem se s uvođenjem Informacijske i digitalne kompetencije od 1. do 4. razreda.	CN29
22. Slažem se da je 1 sat tjedno dovoljno za izvođenje nastave Informacijske i digitalne kompetencije od 1 do 8 razreda.	CN30
23. Zadovoljan/a sam položajem predmeta Informacijske i digitalne kompetencije u rasporedu sati (ne isključivo tijekom zadnjih sati).	CN31

Slijedećih 11 tvrdnji se odnosi na umor, obveze i međusobnu komunikaciju učenika te se nalaze pod skalom nastavničkog mišljenja o motivaciji učenika prikazanom na tablici 2.4.

Tablica 2.4. Učiteljska percepcija motiviranosti učenika

Učiteljska percepcija motiviranosti učenika	Oznaka pitanja
24. Učenici su više motivirani za školske aktivnosti u cjelodnevnoj nastavi	MU32
25. Osjećam dodatno opterećenje zbog nadzora učenika tijekom velikog i malog odmora.	MU33
26. Djeca uspijevaju napisati sve domaće zadaće u školi.	MU34
27. Učenici imaju dovoljno fizičkih aktivnosti tijekom dana.	MU35
28. Nasilje među učenicima je češće u cjelodnevnoj nastavi.	MU36
29. Učenici s poteškoćama stignu odraditi sve svoje obveze u školi.	MU37
30. Više se mogu posvetiti učenicima s poteškoćama.	MU38
31. Više se mogu posvetiti nadarenim učenicima.	MU39
32. Djeca imaju dovoljno vremena za sve izvanškolske aktivnosti.	MU40
33. Roditelji manje rade s djecom otkada su u cjelodnevnoj nastavi.	MU41
34. Roditelji očekuju da učenici izvrše sve obveze u školi.	MU42

Zadnja korištena skala je Skala o potpori nadležnih tijela prikazanoj na tablici 2.5. Ona se sastoji od 7 čestica koja ispituju nastavničko mišljenje o radu nadležnih tijela i njihovoj pomoći pri izvođenju cjelodnevne nastave.

Tablica 2.5. Pomoć nadležnih tijela

Pomoć nadležnih tijela	Oznaka tvrdnje
35. Dobio/la sam jasne upute od nadležnog tijela za provođenje cjelodnevne nastave.	OP43
36. Upute i preporuke ministarstva su bile od iznimne pomoći pri organiziranju nastave.	OP44

37. Nadležna tijela su jasno priopćila i pojasnila sva njihova očekivanja od ovog programa.	OP45
38. Nadležno tijelo nam je s lakoćom rješavala sve novonastale nedoumice i probleme pri radu u cjelodnevnoj nastavi.	OP46
39. Povećanje plaće u cjelodnevnoj nastavi je sukladno povećanoj satnici.	OP47
40. Pohađao/la sam edukacije ili seminare gdje su nam pokazani dobri primjeri prakse.	OP48
41. Preporučam rad u cjelodnevnoj nastavi svojim kolegama.	OP49

Sve četiri skale se sastoje od ljestvice Likert-ovog tipa koji ima 4 stupnja. Mogućnost odabira između broja 1 i 4 zahtjeva od ispitanika da se predijele na jednu od dvije strane, odnosno odluče dali se više slažu ili ne slažu s napisanom tvrdnjom.

Na kraju upitnika postavljena su dva neobavezna pitanja čiji odgovor je komentar. Zadnja dva neobavezna pitanja ispituje pozitivne i negativne stavke uočene tijekom rada u cjelodnevnoj nastavi.

Upitnik i navedene čestice se nalaze u prilogu ovog rada.

2.3. Sudionici

Objavom na Facebook stranice „Školska zbornica“, „Učitelji informatike“ i „Nastavnici.org“ 16. studenog 2023. objavljen je upitnik naglašen za učitelje osnovnih škola iz svih hrvatskih županija koji sudjeluju u eksperimentalnom programu „Osnovna škola kao cjelodnevna škola“. Upitnike je dragovoljno popunilo 170 sudionika istraživanja. Od 170 ispitanika (N = 170) koji su sudjelovali u ovom istraživanju 86 % (N = 146) je ženskog spola, a 14 % (N = 24) muškog spola, što nam potvrđuje dobru raspodjelu po spolovima po DZS-u (DZS, 2022). Od 170 ispitanika, 28 ispitanika su bili učitelji informatike odnosno Informacijske i digitalne kompetencije, a njih 21 je bilo muškog spola.

Strukturu sudionika prikazuje tablica 1.

Tablica 2.6. Struktura sudionika upitnika

	Spol		Godine nastavnika			Godine staža u školi					Broj učenika u školi		
	muški	ženski	<30	30 - 50	> 50	< 5	6 do 10	11 do 20	21 - 30	> 31	< 300	300 - 600	> 600
Svi učitelji	24	146	27	113	30	37	36	49	37	11	120	47	3
IDK učitelji	21	7	10	16	2	13	4	10	0	1	20	8	0

2.4. Postupak

Prije samog prikupljanja podataka zatražena je prijava istraživanja etičkom povjerenstvu. Nakon odobrenog zahtjeva, preko Microsoft forms i uz pomoć mentora, stvoren je upitnik koji je zatim poslan na email par učitelja u okolini koji služe kao testna grupa. Upitnik je poslan testnoj grupi 07.11.2023. te su učitelji poslali svoja mišljenja o nerazumljivim ili dvosmislenim pitanjima. Upitnik je potom ispravljen i objavljen javno na Facebook stranicama „Školska zbornica“, „Učitelji informatike“ i „Nastavnici.org“ 16. studenog 2023. Osim na stranicama, upitnik je poslan i u privatnoj poruci nekolicini nastavnika koji rade u eksperimentalnom programu te su isti zamoljeni prosljediti upitnik svojim kolegama. Većina odgovora prikupljena je u prva 3 dana od objave upitnika. Nakon tjedan dana, 21. studenog 2023., upitnik je ponovno objavljen u istim grupama kao posljednji podsjetnik prije skupljanja odgovora.

Nakon prikupljanja odgovora, isti se analiziraju te se komentari otvorenog tipa sortiraju u tablicu kako bi se dobila čista slika upitnika.

3. Rezultati

Zbog prve provedbe ovog upitnika provedena je eksploratorna faktorska analiza kako bi se istražilo grupiranje pojedinih pitanja u kategorije i provjerila kontekstualna valjanost instrumenta. Osim eksploratorna faktorske analize, deskriptivno su prikazani odgovori i komentari učitelja kao i odgovori prikupljeni preko intervjua.

3.1. Faktorska analiza

Faktorska analiza provedena je na cijelom skupu od 170 učitelja svih predmeta. Pouzdanost, odnosno unutarnja povezanost upitnika je prikazana na tablici 3.1 te iznosi 0,964 pa se upitnik može smatrati pouzdanim. Visoka vrijednost Kaiser-Meyer-Olkin mjere prikladnosti uzorka također prikazana na tablici 3.1 potvrdila je primjerenost uporabe faktorske analize.

Tablica 3.1. Kaiser-Meyer-Olkin, Barlett-ov test i Cronbach's Alfa

Kaiser-Meyer-Olkin	0.929
Bartlett-ov Test	$p < .001$
Cronbach's Alfa	0,964

Odabrana je metoda ekstrakcije Principal Component Analysis (PCA), uz Promax metodu rotacije, čime smo dobili 4 definirana faktora. Odabir rotacije za provedbu faktorske analize provjeravamo korelacijama između dobivenih faktora, a kako su sve korelacije među faktorima veće od 0.4 možemo potvrditi oblique promax kao pouzdanu metodu rotacije u ovoj faktorskoj analizi.

Zbog premalog koeficijenta, dosta varijabli nije bilo svrstano u faktor zbog čega se mijenja prikazivanje varijabli s 0.3 na 0.15 te se stvaraju faktori i pripadajuće varijable kao što je prikazano na tablici 3.2.

Varijabla MU42, koja se originalno nalazila na skali o mišljenju nastavnika o motivaciji učenika, nije svrstana ni u jedan faktor.

Pouzdanost faktora je mjerena koeficijentom Cronbach Alfa koji je osnovi koeficijenti za mjerenje pouzdanosti faktora. Iz tablice 3.3. vidi se vrlo visoka pouzdanost u prvom faktoru i najniža, no i dalje dobra, pouzdanost u posljednjem faktoru.

Tablica 3.2. Podjela varijabli na faktore

Faktorska opterećenja				
	Motivacija nastavnika	Učenici i rad u školi	Pomoć nadležnih tijela	Informacijske i digitalne kompetencije
MN10	0.972			
MN14	0.932			
MN9	0.925			
MN17	0.757			
MN12	0.747			
MN15	0.743			
MN11	0.704			
MN16	0.667			
MN13	0.667			
MN25	0.513			
OP49	0.492			
MN23	0.436			
MU35	0.400			
MN24		0.401		
MN26		0.500		
CN29	0.383			
MU36	-0.377			
OP47	0.330			
MU40		0.385		
CN30				0.913
CN27		0.420		
OP48			0.251	
MN20		0.923		
CN31				0.598
MN21				0.294
MU33	-0.185			
MN22		0.434		
MU32		0.529		
MN19		0.977		
MU38		0.807		
MN18		0.784		

MU39		0.774		
MU37		0.659		
MU34		0.577		
MU41		0.218		
OP44			0.778	
OP45			0.952	
OP43			0.872	
OP46			0.752	
CN28				0.865
MU42				

Tablica 3.3. prikazuje strukturu upitnika prema dobivenim faktorima, mjeru unutarnje povezanosti (pouzdanosti – Conbach alpha) i broj pitanja unutar svake kategorije za sve ispitanike.

Kao najznačajniji faktor je izdvojen Motivacija nastavnika koji objašnjava 17,795 % ukupne varijance. Slijedeća 3 faktora, Učenici i rad u školi (2,136 %), Pomoć nadležnih tijela (1,904 %) i Informacijske i digitalne kompetencije (1,706 %) objašnjavaju znatno manji dio ukupne varijance.

Tablica 3.3. Rezultati faktorske analize

Faktori	Broj tvrdnji	Pouzdanost (Cronbach's Alfa)	Faktori - % varijance
Motivacija nastavnika	17	0,906	17,795
Učenici i rad u školi	14	0,931	2,136
Pomoć nadležnih tijela	5	0,854	1,904
Informacijske i digitalne kompetencije	4	0,784	1,706

Uspoređujući početne skale upitnika s varijablama podijeljenim u faktorima navedenih u tablici 3.2, može se primijetiti kako su varijable jako dobro raspodijeljene u faktore te nalikuju na četiri

početne skale. Faktor 1, nazvan Motivacija nastavnika sadrži prvu polovinu pitanja, odnosno 11 pitanja, iz originalne skale o motivaciji nastavnika te samo 6 varijabla iz druge tri skale, točnije jedno pitanje iz originalne skale o cjelodnevnoj nastavi, 3 pitanja iz originalne skale o nastavničkom mišljenju o motivaciji učenika te dva pitanja iz originalne skale o pomoćni nadležnih tijela. Dvije od tih varijabla su negativno skalirane, odnosno napisane su u suprotnom značenju. Faktor 2 je imenovan Učenici i rad u školi te obuhvaća skoro cijelu skalu o nastavničkom mišljenju o motivaciji učenika kao i krajnje varijable skale o motivaciji nastavnika. Ovaj faktor obuhvaća 6 pitanja iz originalne skale motivacije nastavnika, 1 pitanje iz originalne skale o cjelodnevnoj nastavi i 7 pitanja iz originalne skale o nastavničkom mišljenju o motivaciji učenika. Faktor 3 je imenovan Pomoć nadležnih tijela te je u cijelosti napravljen od varijabli iz skale o pomoći nadležnih tijela. Faktor 4 sadrži većinski skalu o novom kurikulumu, odnosno 1 pitanje iz originalne skale motivacije nastavnika i 3 pitanja iz originalne skale o cjelodnevnoj nastavi, te je nazvan Informacijske i digitalne kompetencije.

3.2. Novi upitnik s obzirom na rezultate analize

Iz faktorske analize upitnika uočavamo neke nedostatke i nejasnoće u upitniku, ali i načine da se ti nedostaci umanje.

Kroz analizu, primijećeno je nisko faktorsko opterećenje određenih čestica što ukazuje na nejasnoću ili ne povezanost s faktorom te tvrdnje. U faktorskoj analizi, prikazivanje varijabli se snizilo s 0.3 na 0.15 kako bi se svrstalo što više čestica u neki faktor što je prikazano na tablici 3.2. Čestica MU42 – „Roditelji očekuju da učenici izvrše sve obveze u školi“, koja se originalno nalazila na skali o mišljenju nastavnika o motivaciji učenika, nije svrstana ni u jedan faktor iako je sama po sebi dosta jasna. U novom upitniku, ta bi se čestica trebala izbaciti.

Čestica OP48 – „Pohađao/la sam edukacije ili seminare gdje su nam pokazani dobri primjeri prakse.“ je pokazala nisko faktorsko opterećenje, te se da zaključiti da je to do njene dvosmislenosti, ta tvrdnja sadrži dvije tvrdnje u jednoj. Ta tvrdnja bi se trebala podijeliti u dvije ili složiti u jednu jasnu tvrdnju poput: „Na pohađanim edukacijama ili seminarima su nam pokazani dobri primjeri prakse“.

Osim čestice OP48, nisko faktorsko opterećenje imaju i čestice MN21 – „Na poslu stignem napraviti svu pripremu za nastavu“ i MU41 – „Roditelji manje rade s djecom otkada su u

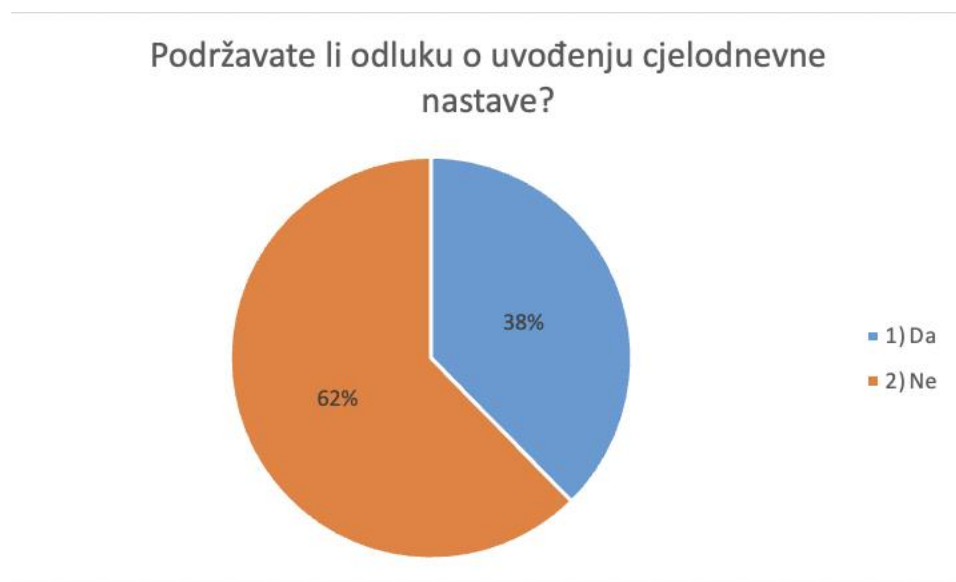
cjelodnevnoj nastavi,, Iako su obje čestice jasne tvrdnje, zbog niskog faktorskog opterećenja te tvrdnje bi se trebale još precizirati i pojasniti misli li se na pripremu, kontrolne ispite ili nešto drugo pod materijalima te pod što se podrazumijeva manje rada s djecom, ili ih izbaciti iz upitnika.

Osim niskih faktorskih opterećenja, dvije čestice imaju negativno faktorsko opterećenje. Čestica MU36 – „Nasilje među učenicima je češće u cjelodnevnoj nastavi.“ ima negativno faktorsko opterećenje zbog čega bi se tvrdnja trebala preformulirati: „Nasilje među učenicima je rjeđe u cjelodnevnoj nastavi“ ili je u potpunosti izbaciti iz upitnika.

Čestica MU33 – „Osjećam dodatno opterećenje zbog nadzora učenika tijekom velikog i malog odmora.“ ima nisko i negativno faktorsko opterećenje. Dosta učitelja nije sigurno kako odgovoriti na ovo pitanje jer svakako imaju obvezu nadzora učenika tijekom velikog i malog odmora pa ne mogu dati precizan odgovor. To se vidi i u faktorskom opterećenju zbog čega bi se ova tvrdnja trebala izbaciti iz upitnika.

3.3. Deskriptivna statistika učiteljskih odgovora

Uz prva osnovna pitanja o ispitanicima, ispitanici su upitani slažu li se s uvođenjem cjelodnevne nastave. Od svih ispitanika (N=170), na slici 2.2 uočava se da je 38 % (N=64) ispitanika odgovorilo da se slaže dok je njih 62 % (N=106) odgovorilo da se ne slaže s uvođenjem cjelodnevne nastave.



Slika 3.1. Prikaz broja ispitanika prema mišljenju o uvođenju cjelodnevne nastave

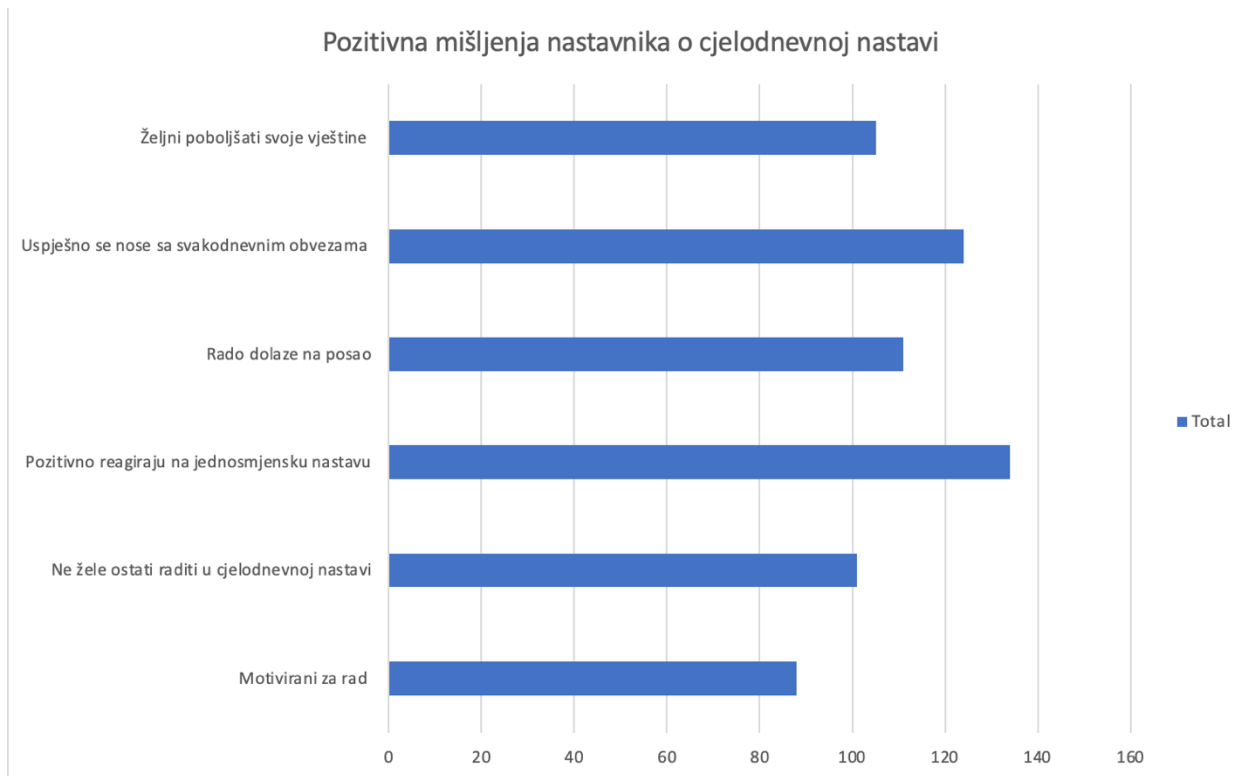
Po faktorskoj analizi, dobivena su 4 faktora te prema njima analiziramo dobivene odgovore učitelja. Kako su tvrdnje zahtijevale odgovor u tipu Likertove skale, odgovori su grupirani u dvije

grupe tako da su svi odgovori pod 1 i 2, donosno ne slažem se i u potpunosti se ne slažem, grupirani u jednu grupu – ne slažem se, i svi odgovori pod 3 i 4, odnosno slažem se i u potpunosti se slažem, su grupirani u drugu grupu – slažem se. Rezultati tih zbrajanja su dalje prikazani preko frekvencija. Također, neke tvrdnje su jasno pozitivne te izražavaju optimizam i afirmativne stavove, a neke jasno negativne te izražavaju pesimizam, kritiku ili sadržavaju riječi koje ukazuju na problem ili neuspjeh te se preko takvih odvajanja prikazalo slaganje s pozitivnim tvrdnjama ili slaganje s negativnim tvrdnjama nazvano pozitivna i negativna mišljenja.

Zbog velike količine čestica, deskriptivno su prikazane samo one najsnažnije čestice, odnosno one tvrdnje u kojima se pokazao najveća razlika između slaganja i ne slaganja učitelja.

3.3.1 Učiteljska mišljenja o cjelodnevnoj nastavi

Analizirajući varijable svrstane pod faktor 1 – Motivacija nastavnika uočavamo želju nastavnika za poboljšanje i rad u cjelodnevnoj nastavi. Nastavnici su motivirani za rad (51,77%, N=88), željni poboljšati svoje vještine (61,77%, N=105) te izražavaju pozitivno mišljenje o jednosmjenskoj nastavi (78,82%, N=134). 65,29% (N=111) nastavnika rado dolazi na posao te njih 72,94% (N=124) smatra da se uspješno nose s svakodnevnim obvezama no njih 59,41% (N=101) ne želi ostati raditi u cjelodnevnoj nastavi. Odgovori su prikazani na slici 4.1.



Slika 3.2. Pozitivna mišljenja nastavnika o cjelodnevnoj nastavi

Kao negativne faktore cjelodnevne nastave, 65,88% (N=112) nastavnika je navelo da nova satnica utječe negativno na njihovu motivaciju, 64,12% (N=109) je navelo kako administrativne obveze utječu negativno na njihovu motivaciju. Također je 60% (N=102) navelo kako rad u cjelodnevnoj školi se odvija s većim poteškoćama.

Nastavnici (71,77%, N=122) navode i kako povećanje plaće nije sukladno povećanoj satnici te da ne preporučuju rad u cjelodnevnoj nastavi kao što je prikazano na slici 4.2.

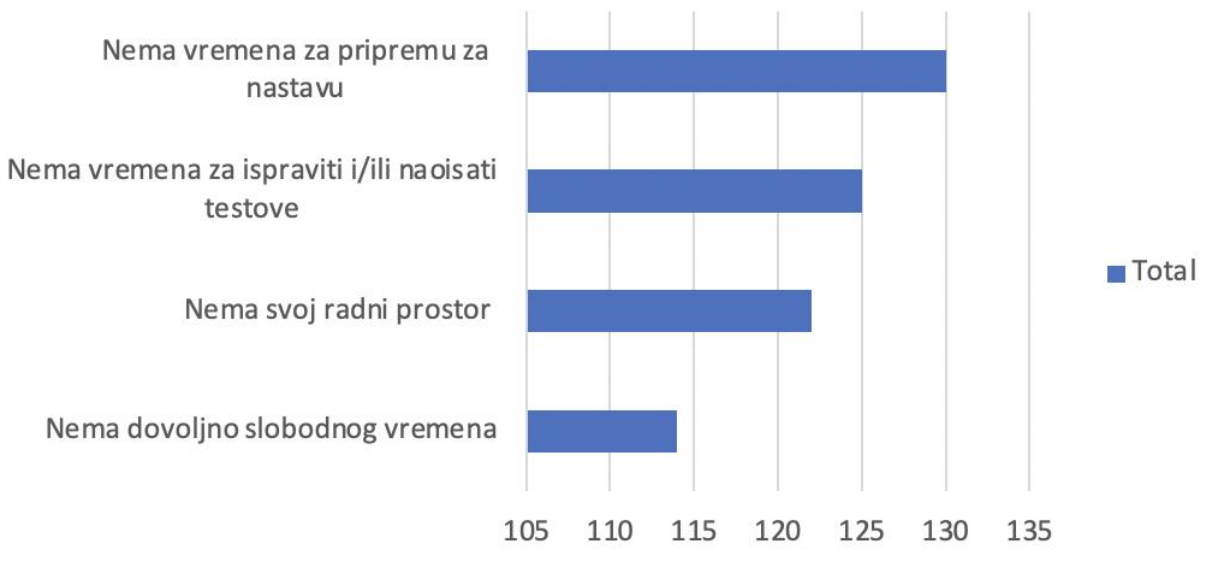


Slika 3.3. Negativna mišljenja nastavnika o cjelodnevnoj nastavi

3.3.2 Percepcija učitelja o njihovim obvezama i obvezama učenika

Analizirajući varijable svrstane pod faktor 2 – Učenici i rad u školi prikazane na slici 4.3, uočavamo veliko nezadovoljstvo nastavnika o pitanju raspolaganja vremenom što potvrđuje istraživanje Cambone (1995) koje navodi raspodjelu nastavnikova vremena kao najveći problem pri provođenju nove reforme.

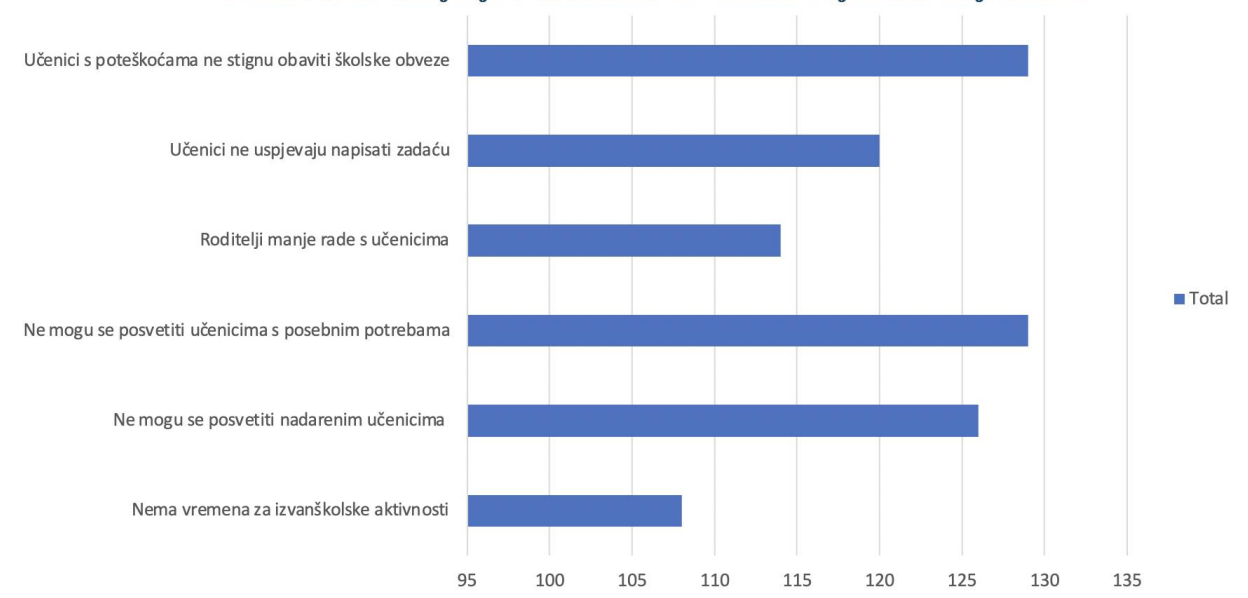
Percepcija učitelja o vremenu za ispunjavanja svih obveza u cjelodnevnoj nastavi



Slika 3.4. Percepcija učitelja o vremenu za ispunjavanja svih obveza u cjelodnevnoj nastavi

Sve administrativne poslove ne stigne napraviti 70,59% (N=120) učitelja, 76,47% (N=130) se ne stigne pripremiti za nastavu te 73,53% (N=125) ne stigne ispraviti ili napisati testove te 67,06% (N=114) nema dovoljno slobodnog vremena. Nedostatke su učitelji pronašli i u manjku prostora gdje 71,77% (N=122) nastavnika nema svoj ured za obavljanje izvannastavnih aktivnosti. Nastavnikova mišljenja o opterećenju i mogućnostima s učenicima vidimo na slici 4.4.

Nastavničko mišljenje o učeničkim obvezama u cjelodnevnoj nastavi



Slika 3.5. Nastavničko mišljenje o učeničkim obvezama u cjelodnevnoj nastavi

Jedno od ponuđenih tvrdnji je da smatraju kurikulum cjelodnevne nastave primjeren učenicima s obzirom na broj sati u danu s kojom se 64,12% (N=109) nastavnika ne slaže.

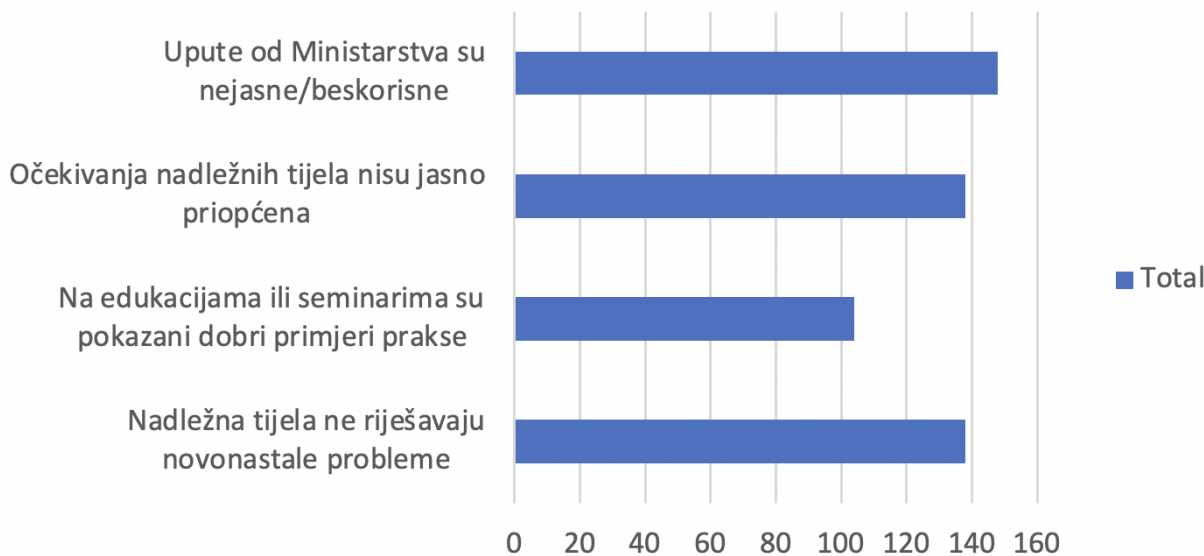
Ispitivanjem nastavnika o radu učenika dobiveni su nezadovoljavajući rezultati. 70,59% (N=120) nastavnika tvrdi da učenici ne uspijevaju napisati svu zadaću u školi naročito učenici s poteškoćama za koje 75,88% (N=129) nastavnika tvrdi da ne stižu odraditi sve školske obveze u školi. Nastavnici napominju, njih 75,88% (N=129) da se ne mogu posvetiti učenicima s posebnim potrebama, a njih 74,12% (N=126) da se ne mogu posvetiti nadarenim učenicima.

Također, 63,53% (N=108) navodi kako djeca nemaju dovoljno vremena za izvanškolske aktivnosti, a 67,06% (N=114) nastavnika tvrdi da roditelji manje rade s učenicima koji sudjeluju u eksperimentalnom programu cjelodnevne nastave.

3.3.3 Implementacija eksperimentalnog programa

Analizirajući varijable svrstane pod faktor 3 – Pomoć nadležnih tijela uočavamo kako velika većina nastavnika ne smatra da su nadležna tijela bila od pomoći pri provedbi eksperimentalnog programa cjelodnevne nastave kao što je prikazano na slici 4.5.

Pomoć učiteljima u izvođenju eksperimentalnog programa



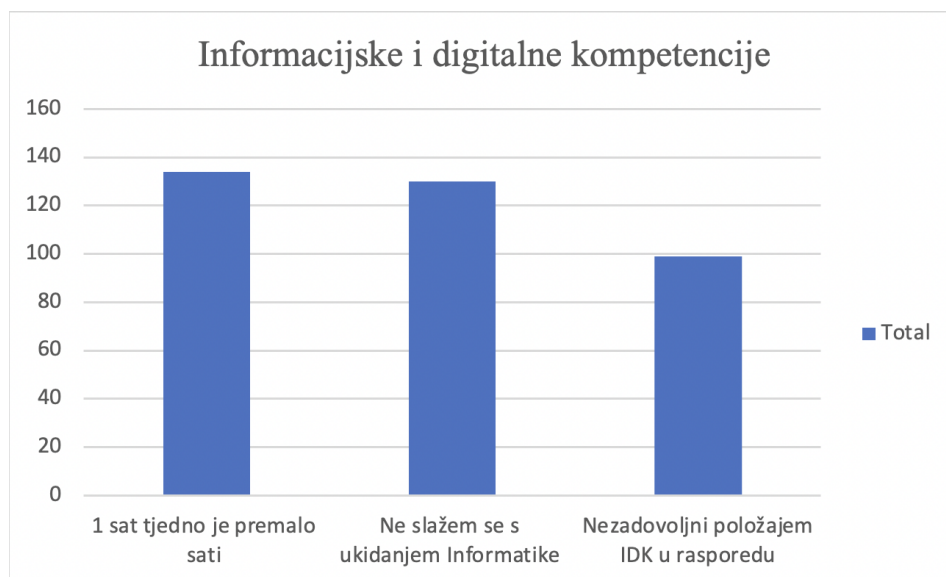
Slika 3.6. Pomoć nastavnicima u izvođenju eksperimentalnog programa

Čak 69,41% (N=118) nastavnika nije dobilo jasne upute od nadležnih tijela, a 87,06% (N=148) smatraju da dobivene upute od Ministarstva nisu bile od pomoći ili koristi. Nadležnih tijela nisu rješavali novonastale probleme te njihova očekivanja nisu bila jasno priopćena 81,18% (N=138) nastavnika.

Novonastali problemi, poput upisa A2, B1 i B2 u dnevnik i preopćenitih uputa, su teže riješeni jer čak 61,18% (N=104) nastavnika se izjasnilo kako nisu pohađali edukacije gdje su pokazani dobri primjeri prakse.

3.3.4 Predmet Informacijske i digitalne kompetencije

Analizirajući varijable svrstane pod faktor 4 – Informacijske i digitalne kompetencije na slici 4.6 uočavamo da, iako 74,12% (N=126) nastavnika mogu koristiti iste materijale za rad, 76,47% (N=130) se ne slaže s ukidanjem predmeta Informatika te 78,82% (N=134) smatra da je 1 sat tjedno premalo sati za ovaj predmet te ih je 58,23% (N=99) nezadovoljno položajem predmeta Informacijske i digitalne kompetencije u rasporedu.



Slika 3.7. Informacijske i digitalne kompetencije

Iz ovih podataka možemo primijetiti nezadovoljstvo nastavnika za novi predmet te primijetiti potrebu za promjenom.

3.4. Percepcije nastavnika o prednostima i nedostacima cjelodnevne škole

Osim samih pitanja upitnika, odnosno tvrdnja, potrebno je kvalitativno analizirati i same komentare koji su ostavljeni na svakoj od upitnika. Prolazeći kroz komentare upitnika, svaki komentar je zasebno zapisan te su se svi slični komentari grupirali na istom mjestu. Nakon što su se svi komentari podijelili, sve grupe komentara su se zbrojile i imenovale po dominantnoj tvrdnji te grupe. Svi komentari su grupirani u varijable te su tako dobivene 12 varijabli prednosti novog eksperimentalnog programa te 17 varijabli nedostataka novog eksperimentalnog programa. Prednosti je navelo $N = 77$ ispitanika od 170 odnosno 45,29%, a nedostatke je navelo $N = 88$ ispitanika odnosno 51,76% koje se mogu vidjeti u tablici 3.1.

Tablica 3.4. Komentari nastavnika s postocima

PREDNOSTI	Broj odgovora	% od N(77)	% od N(170)
	N (77)		

Povećana satnica matematike i hrvatskog jezika	24	31,16	14,12
Ne vidim prednost	21	27,27	12,35
Omogućen ručak	17	22,08	10
Jednosmjenska nastava	6	7,79	3,53
A2 kao pomoć u nastavi	6	7,79	3,53
Povećanje plaće	6	7,79	3,53
B1-izvannastavne aktivnosti	5	6,49	2,94
Više vremena u školi za obavljanje svih potrebnih obveza	5	6,49	2,94
Novouvedeni predmeti poput praktičnih vještina	5	6,49	2,94
Bolji status stranog jezika	3	3,896	1,76

Mogućnost narudžbe nove opreme	3	3,896	1,76
NEDOSTACI	N (88)		% (51,76)
Smanjeno samostalno učenje učenika	31	35,23	18,24
Prevelik broj sati u danu za učenike	28	31,82	16,47
Prevelik broj sati u školi za nastavnike	26	29,55	15,29
Nastavnikova percepcija povećanog umora učenika	26	29,55	15,29
Program A2 je nejasan u izvedbi	16	18,18	9,41
Nastavnikova percepcija smanjene želje i motivacije kod učenika i učitelja	14	15,91	8,24

Više obveza od povećanja plaće	11	12,5	6,47
Nedostatak prostora i opreme za rad	11	12,5	6,47
Malo pauza za odmor	9	9,23	5,29
Predmet IDK je loše osmišljen	9	9,23	5,29
Nema pravilnog rasporeda A1, A2, B1 i B2 programe već su međusobno izmiješani	6	6,82	3,53
Previše nedostataka	5	5,68	2,94

Kao prednost ovog eksperimentalnog programa 31,16% (N=24) je navelo povećanu satnicu matematike, hrvatskog i stranog jezika s naglaskom na nepromijenjene ishode tih predmeta. Njih 27,27% (N=21) navodi kako ne vide ni jednu prednost ovog eksperimentalnog programa. Ostali najčešći pozitivni komentari su slijedeći. Kao pozitivnu stavku 22,08% (N=17) ispitanika je navelo omogućen ručak u školama, 7,79% (N=6) ispitanika je navelo jednosmjensku nastavu, A2 kao pomoć za učenje i povećanje plaće. Kao prednosti 6,49% (N=5) ispitanika navodi vannastavne aktivnosti iz B1, više vremena za obavljanje poslova i novouvedene predmete dok 3,896% (N=3) ispitanika smatraju bolji status stranog jezika i novo dobivenu opremu kao prednosti ovog programa.

Kao nedostaci ovog eksperimentalnog programa, smanjeno samostalno učenje učenika je navelo 35,23% (N=31) ispitanika, 31,82% (N=28) ispitanika je navelo prevelik broj sati učenika, a 29,55% (N=26) ispitanika prevelik broj sati nastavnika i umor učenika kao najveći nedostaci ovog programa. Program A2 18,18% (N=16) ispitanika smatra nejasnim, 15,91% (N=14) ispitanika smatra kako učenici nemaju želje ni motivacije za rad u ovakvom obliku nastave, dok 12,50% (N=11) ispitanika smatra da imaju veću količinu obveza i zadaća za koje im plaća nije dovoljno kompenzirana te kako nemaju dovoljno prostora ni opreme za ovaj način izvođenja nastave. Kao manu ovog programa 10,23% (N= 9) ispitanika navodi premalo pauza za odmor ali se i ne slažu s novim predmetom IDK. Nedostatak za 6,82% (N=6) ispitanika je što nema pravilnog rasporeda A1, A2, B1 i B2 programe, 5,68% (N=5) ispitanika izražava nezadovoljstvo sa segmentima ovakve nastave te navode da ima previše nedostataka, dok 2,23% (N=2) osobe smatraju da ovaj program nema nedostataka.

4. Ograničenja istraživanja

Svako istraživanje ima određena ograničenja koja je važno istaknuti kako bi se bolje interpretirali dobiveni rezultati, ali i razmotrila iskoristivost istih kod novih istraživanja u pripadajućem području.

Prvo ograničenje se očituje u samom upitniku. Upitnik je stvoren i provedena prvi put u ovom istraživanju zbog čega ne možemo biti sigurni da su sva pitanja shvaćena kako su i napisana te da nema nikakvih poteškoća u shvaćanju istih.

Drugo ograničenje je mali uzorak sudionika. Naime, 170 ispitanika na 43 pitanja je premali broj da bi mogli sa sigurnošću reći da je istraživanje točno.

Treće ograničenje je kratka duljina izvođenja eksperimentalnog programa jer se upitnik pustio već krajem prvog polugodišta što je premalo vremena izvođenja da bi učitelji mogli stvoriti točnu i jasnu predodžbu programa.

Četvrto ograničenje je velika zainteresiranost javnosti te snažna javna mišljenja koja mogu osnažiti ili pak izmijeniti učiteljsko mišljenje.

Zaključak

Kroz ovaj rad opisane su sve faze istraživanja koje su obuhvaćale razvoj i primjenu upitnika, prikupljanje podataka te provođenje analize s ciljem provjere kontekstualne valjanosti instrumenta i potvrditi podjelu i odabir pitanja upitnika.

Prva faza istraživanja uključivala je osmišljavanje upitnika s fokusom na četiri ključna segmenta: motivaciju nastavnika, motivaciju učenika, pomoć nadležnih tijela te promjene u kurikulumu, s naglaskom na predmet Informacijske i digitalne kompetencije. Prikupljeni podaci su zatim analizirani primjenom faktorske analize.

Faktorska analiza upitnika je potvrdila podjelu tvrdnji i unutarnju povezanost faktora, te objasnila one čestice koje sadrže nisko faktorsko opterećenje. Na temelju rezultata, pokazalo se da određene čestice u prvobitnoj verziji upitnika nisu odgovarale predloženim kategorijama te su njihova faktorska opterećenja bila ispod prihvatljivih standarda. To je ukazalo na potrebu za promjenom pojedinih čestica, kako bi se poboljšala mjerna preciznost i kontekstualna valjanost instrumenta.

Analiza je uključivala i deskriptivne statistike učiteljskih odgovora, što je omogućilo detaljan uvid u njihovu percepciju o prednostima i nedostacima cjelodnevne nastave, kao i izazovima s kojima se susreću u provedbi programa. Rezultati deskriptivne statistike upućuju na to da su učitelji skeptični prema nekim dijelovima reforme, poput uvođenja predmeta Informacijske i digitalne kompetencije. Učitelji su prepoznali određene prednosti cjelodnevne nastave, poput veće dostupnosti vremena za rad s učenicima, ali su istaknuli i brojne izazove, uključujući povećane radne obveze, umor učenika i potrebu za boljom infrastrukturom.

Rezultati ovog istraživanja pružaju temelje za kreiranje unaprijeđenog upitnika koji bolje odgovara kontekstu istraživanja i može se koristiti u budućim istraživanjima cjelodnevne nastave.

Literatura

Augustin-Dittmann, S. (2010). *The Development of All-Day Schooling in Germany: How was it possible in this Conservative Welfare State.*

Benawa, A., Peter, R., & Makmun, S. (2018). The Effectiveness of Full Day School System for Students' Character Building. *IOP Conference Series: Materials Science and Engineering*, 288, 012160. <https://doi.org/10.1088/1757-899X/288/1/012160>

Ben-Peretz, M., Mendelson, N., & Kron, F. (2003). How teachers in different educational contexts view their roles. *Teaching and Teacher Education*, 19, 277–290. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(02\)00100-2](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(02)00100-2)

Berthelon, M., Kruger, D. I., & Vienne, V. (2016). Longer School Schedules and Early Reading Skills: Effects from a Full-Day School Reform in Chile. *SSRN Electronic Journal*. <https://doi.org/10.2139/ssrn.2861027>

Bhanthumnavin, D. (2003). *Perceived social support from supervisor and group members' psychological and situational characteristics as predictors of subordinate performance in Thai work units.* <https://psycnet.apa.org/record/2003-02512-005>

Bosse, D. (2008). *Ganztagsschule: Perspektiven aus Wissenschaft und Praxis.* University of Bamberg Press.

Bovini, G., Cattadori, N., de Philippis, M., & Sestito, P. (2023). *The Short and Medium Term Effects of Full-Day Schooling on Learning and Maternal Labor Supply* (SSRN Scholarly Paper 4541360). <https://doi.org/10.2139/ssrn.4541360>

Cambone, J. (1995). Time for Teachers in School Restructuring. *Teachers College Record*, 96(3), 1–32. <https://doi.org/10.1177/016146819509600310>

Domazet, S. (2014a). *Etapa motivacije u nastavi hrvatskoga jezika.*

- Domazet, S. (2014b). *Motivation Stage in Croatian Language Teaching—CORE*.
https://core.ac.uk/display/197867176?utm_source=pdf&utm_medium=banner&utm_campaign=pdf-decoration-v1
- Dörnyei, Z., & Ushioda, E. (2013). Teaching and researching motivation, second edition. *Teaching and Researching Motivation, Second Edition*, 1–326.
<https://doi.org/10.4324/9781315833750>
- DZS, 2022. (n.d.).
- Esera, E., & Collins, S. (2021). *Student Achievement and Extended Teaching Hours*.
- Europska Komisija. (2024, March 22). *Program Digitalna Europa | Shaping Europe's digital future*. <https://digital-strategy.ec.europa.eu/hr/activities/digital-programme>
- Eurydice. (2021). *Recommended annual instruction time in full-time compulsory education in Europe, 2020/21*. Publications Office of the European Union.
<https://data.europa.eu/doi/10.2797/14312>
- Eurydice. (2022). *Informatics education at school in Europe*. Publications Office of the European Union. <https://data.europa.eu/doi/10.2797/268406>
- Eurydice. (2024). *Organisation of primary education*.
<https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/national-education-systems/austria/organisation-primary-education>
- Gardner, R. C., & Bernaus, M. (2008). *Teacher Motivation Strategies, Student Perceptions, Student Motivation, and English Achievement—BERNAUS - 2008*.
<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1540-4781.2008.00753.x>

- Gardner, R. C., Wilson, A., & Bernaus, M. (2009). *Teachers' motivation, classroom strategy use, students' motivation and second language achievement*.
<https://digibug.ugr.es/handle/10481/31869>
- Han, J., & Yin, H. (2016). *Teacher motivation: Definition, research development and implications for teachers*.
<https://www.tandfonline.com/doi/epdf/10.1080/2331186X.2016.1217819?needAccess=true>
- Holm, L. (2015). Researching Extended Schooling Ethnographically – With Danish All-Day Schools as Examples. *International Journal for Research on Extended Education*, 3(1), 39–51. <https://doi.org/10.3224/ijree.v3i1.19580>
- House, J. S. (1981). *Work stress and social support*.
<https://www.scirp.org/reference/referencespapers?referenceid=1088556>
- Interac. (2024, February 1). *What's a Japanese School Day Like? | Hours, Rules & More*.
<https://interacnetwork.com/school-life-in-japan/#:~:text=All%20levels%20of%20schools%20have,a%20small%20break%20between%20periods>.
- Jak, J. (2003). *MOTIVACIJA. PSIHOPEDAGO[KI PRISTUP]*.
- Kaiser, J. S. (1981). Motivation Deprivation: No Reason to Stay. *Journal of Teacher Education*, 32(5), 41–43. <https://doi.org/10.1177/002248718103200509>
- Karavas, E. (2010). *How Satisfied are Greek EFL Teachers with their Work? Investigating the Motivation and Job Satisfaction Levels of Greek EFL Teachers*.
https://www.researchgate.net/publication/46014886_How_Satisfied_are_Greek_EFL_Teachers_with_their_Work_Investigating_the_Motivation_and_Job_Satisfaction_Levels_of_Greek_EFL_Teachers

- Khatri, M. B. (2015). (PDF) *Education in the U K*.
https://www.researchgate.net/publication/282658272_Education_in_the_U_K
- Knežević, I. (2016). *Uloga percipirane podrške ravnatelja i radne motivacije u objašnjenju zadovoljstva poslom i sagorijevanja na poslu kod učitelja* [Info:eu-repo/semantics/masterThesis, University of Zadar. Department of Psychology].
<https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:162:426247>
- Kyriacou, C., & Coulthard, M. (2000). Undergraduates' Views of Teaching as a Career Choice. *Journal of Education for Teaching*, 26(2), 117–126.
<https://doi.org/10.1080/02607470050127036>
- Lai, E. R. (2011). *Motivation: A Literature Review Research Report*.
https://www.academia.edu/4504622/Motivation_A_Literature_Review_Research_Report
- Loadman, W. E., Brookhart, S. M., & Freeman, D. J. (1999). *Realities of Teaching in Racially/Ethnically Diverse Schools: Feedback from Entry-Level Teachers*.
<https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0042085999341006>
- Mandavkar, P. (2022). (PDF) *Education System in France*.
https://www.researchgate.net/publication/365744348_Education_System_in_France
- Mappong, Z., Yusran, A., & Takwin, M. (2023). Full Day School: Review in Human Rights Perspective. *Journal of Law and Sustainable Development*, 11(2), e418–e418.
<https://doi.org/10.55908/sdgs.v11i2.418>
- Martinez, J., & McAbee, S. (2019). *School Administrator Support of Teachers: A Systematic Review (2000-2019)*.
- Matijević, M., & Radovanović, D. (2011). Milan Matijević, Diana Radovanović: Nastava usmjerena na učenika. Zagreb : Školske novine, 2011. *Napredak*, 152(2), 331–334.

MCEETYA. (1999). *The Adelaide declaration on national goals for schooling in the twenty-first century* (MCEETYA, 1999)—Google Search. [https://www.google.com/search?client=safari&rls=en&q=The+Adelaide+declaration+on+national+goals+for+schooling+in+the+twenty-first+century+\(MCEETYA%2C+1999\)&ie=UTF-8&oe=UTF-8](https://www.google.com/search?client=safari&rls=en&q=The+Adelaide+declaration+on+national+goals+for+schooling+in+the+twenty-first+century+(MCEETYA%2C+1999)&ie=UTF-8&oe=UTF-8)

MZO. (2023). *Uključi se u e-Savjetovanja!* <https://esavjetovanja.gov.hr>

MZO, 2023. (n.d.). Retrieved April 5, 2024, from <https://mzo.gov.hr/UserDocsImages/dokumenti/Obrazovanje/OsnovneSkole/Eksperimentalni-kurikulum-nastavnog-predmeta-Informacijske-i-digitalne-kompetencije-za-osnovne-skole.pdf>

MZOS, 2011. (n.d.). Retrieved April 4, 2024, from http://mzos.hr/datoteke/Nacionalni_okvirni_kurikulum.pdf

NN. (2018). *Odluka o donošenju kurikuluma za nastavni predmet Informatike za osnovne škole i gimnazije u Republici Hrvatskoj.* https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2018_03_22_436.html

NN. (2021). *Nacionalna razvojna strategija Republike Hrvatske do 2030. Godine.* https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2021_02_13_230.html

OECD. (2019). *Education Policy Outlook 2019: Working Together to Help Students Achieve their Potential | Education Policy Outlook | OECD iLibrary.* https://www.oecd-ilibrary.org/education/education-policy-outlook-2019_2b8ad56e-en

PISA. (2022). *Croatia | Factsheets | OECD PISA 2022 results.* OECD. <https://www.oecd.org/publication/pisa-2022-results/country-notes/croatia-65a72a90/#chapter-d1e11>

- Podolsky, A., Kini, T., Darling-Hammond, L., & Bishop, J. (2016). *Solving the Teacher Shortage: How to Attract and Retain Excellent Educators* | Learning Policy Institute. <https://learningpolicyinstitute.org/product/solving-teacher-shortage>
- Radinger, T., & Boeskens, L. (2021). *More time at school: Lessons from case studies and research on extended school days*. OECD. <https://doi.org/10.1787/1f50c70d-en>
- Richardson, P., & Watt, H. (2006). Who Chooses Teaching and Why? Profiling Characteristics and Motivations Across Three Australian Universities. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education - ASIA-PAC J TEACH EDUC*, 34. <https://doi.org/10.1080/13598660500480290>
- Rivkin, S. G., & Schiman, J. C. (2013). Instruction Time, Classroom Quality, and Academic Achievement. *NBER Working Papers*, Article 19464. <https://ideas.repec.org//p/nbr/nberwo/19464.html>
- Saiti, A., & Saitis, C. (2006). In-service training for teachers who work in full-day schools. Evidence from Greece¹. *European Journal of Teacher Education*, 29(4), 455–470. <https://doi.org/10.1080/02619760600944779>
- Sinclair, C. (2008). Initial and changing student teacher motivation and commitment to teaching. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education - ASIA-PAC J TEACH EDUC*, 36, 79–104. <https://doi.org/10.1080/13598660801971658>
- Spengler, S., Kuritz, A., Rabel, M., & Mess, F. (2019). Are primary school children attending full-day school still engaged in sports clubs? *PLOS ONE*, 14(11), e0225220. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0225220>
- Williams, M., & Burden, R. L. (1997). *Psychology for Language Teachers: A Social Constructivist Approach*. Cambridge University Press.

Yin, H., & Han, J. (2016). *Teacher motivation: Definition, research development and implications for teachers.*

<https://www.tandfonline.com/doi/epdf/10.1080/2331186X.2016.1217819?needAccess=true>

Prilog

Nezavisne varijable

1. Razumijem i pristajem na gore navedene uvjete ispunjavanja testa.

- Da

2. Kojeg ste spola?

M

Ž

3. Koliko imate godina?

< 30

30 – 50

> 50

4. Koliko imate godina staža?

< 5

6 – 10

11 - 20

21 – 30

> 31

5. Koliko učenika ima škola u kojoj radite?

Manje od 300

300 – 600

Više od 600

6. Podržavate li odluku o uvođenju cjelodnevnog nastave.

Da

ne

7. Na kojem radnom mjestu ste trenutno zaposleni?

Učitelj/ica razredne nastavi

Predmetni nastavnik/ca

8. Koje predmete predajete u cjelodnevnoj nastavi:

1. Učitelj/ica razredne nastave
2. Hrvatski jezik
3. Engleski jezik
4. Strani jezik
5. Matematika
6. Fizika
7. Informacijske i digitalne kompetencije
8. Prirodoslovlje
9. Kemija
10. Biologija
11. Geografija
12. Povijest
13. Tjelesna i zdravstvena kultura
14. Tehnička kultura
15. Svijet i ja
16. Glazbena kultura
17. Likovna kultura
18. Društvo i zajednica
19. Praktične vještine

1 - u potpunosti se ne slažem

2- uglavnom se ne slažem

3- uglavnom se slažem

4- u potpunosti se slažem

Motivacija nastavnika

9. Motiviran/a sam za rad u cjelodnevnoj nastavi
10. Motiviran/a sam poboljšati svoje nastavničke vještine u cjelodnevnoj nastavi.
11. Nova satnica u cjelodnevnoj nastavi utjecala je pozitivno na moju motivaciju.
12. Jednosmjenska nastava utječe pozitivno na moju motivaciju.
13. Administrativne obveze u cjelodnevnoj nastavi utječu pozitivno na moju motivaciju.
14. Rado dolazim na posao.
15. Uspješno se nosim sa svakodnevnim obvezama u cjelodnevnoj nastavi.
16. Želim ostati raditi u cjelodnevnoj nastavi.
17. Zadovoljan sam svojim radom u cjelodnevnoj nastavi.
18. Na poslu stignem napraviti sve administrativne poslove.
19. Na poslu stignem napraviti svu pripremu za nastavu.
20. Na poslu stignem napisati i/ili ispraviti sve kontrolne ispite.
21. Mogu koristiti materijale iz dosadašnje rada.
22. Imam radni prostor gdje mogu obaviti sve svoje obaveze tijekom radnog dana.
23. Rad u cjelodnevnoj nastavi se odvija bez većih poteškoća.
24. U cjelodnevnoj nastavi je veća povezanost s kolegama.
25. U cjelodnevnoj nastavi je veća povezanost s učenicima.
26. Tijekom cjelodnevne nastave imam dovoljno vremena za odmor između obveza (užina, druženje s kolegama...)

Osnovna pitanja o kurikulumu u CN

27. Smatram da je kurikulum cjelodnevne nastave primjeren učenicima (s obzirom na broj sati u danu).
28. Slažem se s ukidanjem predmeta Informatika i uvođenjem predmeta Informacijske i digitalne kompetencije.
29. Slažem se s uvođenjem Informacijske i digitalne kompetencije od 1. do 4. razreda.
30. Slažem se da je 1 sat tjedno dovoljno za izvođenje nastave Informacijske i digitalne kompetencije od 1 do 8 razreda.
31. Zadovoljan/a sam položajem predmeta Informacijske i digitalne kompetencije u rasporedu sati (ne isključivo tijekom zadnjih sati).

Osnovna pitanja o motivaciji učenika u CN

32. Učenici su više motivirani za školske aktivnosti u cjelodnevnoj nastavi
33. Osjećam dodatno opterećenje zbog nadzora učenika tijekom velikog i malog odmora.
34. Djeca uspijevaju napisati sve domaće zadaće u školi.
35. Učenici imaju dovoljno fizičkih aktivnosti tijekom dana.
36. Nasilje među učenicima je češće u cjelodnevnoj nastavi.
37. Učenici s poteškoćama stignu odraditi sve svoje obveze u školi.
38. Više se mogu posvetiti učenicima s poteškoćama.
39. Više se mogu posvetiti nadarenim učenicima.
40. Djeca imaju dovoljno vremena za sve izvanškolske aktivnosti.
41. Roditelji manje rade s djecom otkada su u cjelodnevnoj nastavi.
42. Roditelji očekuju da učenici izvrše sve obveze u školi.

Osnovna pitanja o pomoći nadležnih nastavnica u CN

43. Dobio/la sam jasne upute od nadležnog tijela za provođenje cjelodnevne nastave.
44. Upute i preporuke ministarstva su bile od iznimne pomoći pri organiziranju nastave.
45. Nadležna tijela su jasno priopćila i pojasnila sva njihova očekivanja od ovog programa.
46. Nadležno tijelo nam je s lakoćom rješavala sve novonastale nedoumice i probleme pri radu u cjelodnevnoj nastavi.
47. Povećanje plaće u cjelodnevnoj nastavi je sukladno povećanoj satnici.
48. Pohađao/la sam edukacije ili seminare gdje su nam pokazani dobri primjeri prakse.
49. Preporučam rad u cjelodnevnoj nastavi svojim kolegama.

Komentari

50. Koje pozitivne stavke ste uočili tijekom svog rada u cjelodnevnoj nastavi koje bi rado preporučili kolegama?
51. Koje negativne stavke ste uočili tijekom svog rada u cjelodnevnoj nastavi?
52. Mogu koristiti materijale iz dosadašnje rada.