

Nastavničke kompetencije iz perspektive studenata nastavničkih studija

Erdelja, Magdalena

Master's thesis / Diplomski rad

2020

Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj: **University of Rijeka, Faculty of Humanities and Social Sciences / Sveučilište u Rijeci, Filozofski fakultet**

Permanent link / Trajna poveznica: <https://um.nsk.hr/um:nbn:hr:186:480172>

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

Download date / Datum preuzimanja: **2025-02-26**



Repository / Repozitorij:

[Repository of the University of Rijeka, Faculty of Humanities and Social Sciences - FHSSRI Repository](#)



SVEUČILIŠTE U RIJECI
FILOZOFSKI FAKULTET U RIJECI
ODSJEK ZA PEDAGOGIJU

Magdalena Erdelja

NASTAVNIČKE KOMPETENCIJE IZ PERSPEKTIVE STUDENATA
NASTAVNIČKIH STUDIJA

DIPLOMSKI RAD

RIJEKA, 2020

SVEUČILIŠTE U RIJECI
FILOZOFSKI FAKULTET U RIJECI
ODSJEK ZA PEDAGOGIJU

Magdalena Erdelja

NASTAVNIČKE KOMPETENCIJE IZ PERSPEKTIVE STUDENATA
NASTAVNIČKIH STUDIJA

DIPLOMSKI RAD

Mentor:

Prof. dr. sc. Vesna Kovač

RIJEKA, 2020

UNIVERSITY OF RIJEKA
FACULTY OF HUMANITIES AND SOCIAL SCIENCES
DEPARTMENT OF EDUCATION

Magdalena Erdelja

TEACHING COMPETENCIES FROM THE PERSPECTIVE OF
TEACHER EDUCATION STUDENTS

MASTER THESIS

Mentor:

Professor Vesna Kovač, Phd

RIJEKA, 2020.

IZJAVA O AUTORSTVU DIPLOMSKOG RADA

Ovime potvrđujem da sam osobno napisao/la rad pod naslovom: *Nastavničke kompetencije iz perspektive studenata nastavničkih studija* te da sam njegova autorica.

Svi dijelovi rada, nalazi i ideje koje su u radu citirane ili se temelje na drugim izvorima (mrežnim izvorima, literaturi i drugom) u radu su jasno označeni kao takvi te adekvatno navedene u popisu literature.

Ime i prezime studentice: Magdalena Erdelja

Datum:

Vlastoručni potpis: _____

Sažetak

Kroz ovaj diplomski rad se nastojalo prikazati ključne spoznaje o nastavničkim kompetencijama te prikazati rezultate istraživanja kojem je cilj bio ispitati percepciju ovladanosti nastavničkim kompetencijama iz perspektive studenata nastavničkih studija Sveučilišta u Rijeci. U teorijskom dijelu rada prikazana su različita teorijska određenja pojma kompetencija te su prikazani i uspoređeni različiti pristupi definiranju nastavničkih kompetencija koje su ponudili autori koji se bave nastavničkim kompetencijama. Osim teorijskih radova prikazani su i rezultati dosadašnjih istraživanja čiji je fokus bio na istraživanju nastavničkih kompetencija. Prikazan je i Okvir nacionalnog standarda kvalifikacije za učitelje u osnovnim i srednjim školama.

U drugom dijelu rada prikazani su rezultati anketnog istraživanja provedenog među 47 studenata druge godine diplomskog studija – nastavničkog usmjerenja koji studiraju na Sveučilištu u Rijeci. Kako bi se ispitala percepcija ovladanosti nastavničkim kompetencijama kreiran je anketni upitnik u kojem su ispitanici ovladanost nastavničkim kompetencijama procjenjivali kroz ishode učenja koji su definirani u Okviru nacionalnog standarda kvalifikacije za učitelje u osnovnim i srednjim školama. Rezultati pokazuju kako se studenti, budući nastavnici najkompetentnijim procjenjuju u području Profesionalna komunikacija i interakcija ($M= 4,55$) dok se najmanje kompetentnim procjenjuju u području Obrazovni sustav i organizacija škole ($M= 3,34$).

Ključne riječi: nastavnik, kompetencije, nastavničke kompetencije, obrazovanje nastavnika

Abstract

The goal of this thesis was to present key insights into teacher competencies and to present the findings of a study aimed at examining the degree to which students of teacher education at the University of Rijeka believe to have mastered teaching competencies. The theoretical part of the paper presents different theoretical definitions of the concept of competencies and presents and compares various authors' different approaches to defining teacher competencies. In addition to theoretical papers, this thesis presents the results of a research aimed at studying teacher competencies. The Framework of a National Standard of Qualification for Teachers in Primary and Secondary Schools was also presented.

The second part of the thesis presents the findings of a survey conducted among 47 second-year graduate student teachers studying at the University of Rijeka. In order to examine the students' perception of their mastery of teaching competencies, the student teachers were asked to take a survey where they assessed their degree of mastery of teaching competencies as they are defined in The Framework of a National Standard of Qualification for Teachers in Primary and Secondary Schools. The results show that the students – future teachers – find themselves the most competent in the field of Professional Communication and Interaction ($M=4,55$), while they find themselves the least competent in the field of Education System and School Organization ($M=3,34$).

Key words: teacher, competencies, teaching competencies, teacher education

Sadržaj

1. Uvod	1
2. Kompetencije	3
2.1 <i>Teorijsko određenje pojma kompetencije</i>	3
2.2 <i>Nastavničke kompetencije</i>	7
2.3 <i>Pregled najvažnijih istraživanja u području nastavničkih kompetencija</i>	12
3. Obrazovanje nastavnika usmjereno prema kompetencijama	20
3.1. <i>Obrazovanje nastavnika u Hrvatskoj</i>	23
3.2. <i>Okvirni nacionalni standard kvalifikacije za učitelje u osnovnim i srednjim školama</i>	26
3.2.1. <i>Kompetencije u području Učenje i poučavanje</i>	27
3.2.2. <i>Kompetencije u području Vrednovanja</i>	30
3.2.3. <i>Kompetencije u području Okruženje za učenje</i>	32
3.2.4. <i>Kompetencije u području Suradnje u školi s obitelji, zajednicom</i>	33
3.2.5. <i>Kompetencije u području Profesionalna komunikacija i interakcija</i>	35
3.2.6. <i>Kompetencije u području Obrazovni sustav i organizacija škole</i>	37
3.2.7. <i>Kompetencije u području Profesionalnost i profesionalni razvoj</i>	38
4. Prikaz metodologije istraživanja	39
4.1. <i>Predmet istraživanja</i>	39
4.2. <i>Temeljno istraživačko pitanje i ciljevi istraživanja</i>	40
4.3. <i>Istraživačke hipoteze</i>	40
4.4. <i>Varijable istraživanja</i>	41
4.5. <i>Istraživačke metode i instrumenti istraživanja</i>	42
4.6. <i>Uzorak istraživanja</i>	43
4.7. <i>Obrada podataka</i>	46
5. Prikaz i interpretacija rezultata istraživanja	47
5.1. <i>Kompetencije u područja Učenje i poučavanje</i>	47
5.2. <i>Kompetencije iz područja Vrednovanja</i>	51
5.3. <i>Kompetencije u području Okruženje za učenje</i>	53
5.4. <i>Kompetencije u području Suradnja u školi, s obitelji i sa zajednicom</i>	56
5.5. <i>Kompetencije u području Profesionalna komunikacija i interakcija</i>	59
5.6. <i>Kompetencije u području Obrazovni sustav i organizacija škole</i>	61
5.7. <i>Kompetencije u području Profesionalnost i profesionalni razvoj</i>	64

6. Zaključak	67
7. Literatura	70
8. Prilozi	76
<i>Prilog 1 – Upitnik nastavničkih kompetencija</i>	76
<i>Prilog 2 – Tablica rezultata povezanosti između zadovoljstva kvalitetom nastavničkog studija i percepcije ovladanosti nastavničkim kompetencijama</i>	81

1. Uvod

Suvremeno društvo pred nastavnike stavlja nove izazove, a za uspješno nošenje s njima potrebne su im višestruke kompetencije. Nastavnici proces stjecanja kompetencija započinju tijekom inicijalnog obrazovanja te su upravo te kompetencije temelj za daljnji rad. Stoga je odgovarajuće obrazovanje nastavnika iznimno važno jer im ono treba omogućiti stjecanje ključnih nastavničkih kompetencija. Upravo je stjecanje nastavničkih kompetencija tijekom studija i percepcija ovladanosti nastavničkim kompetencijama glavna tema ovog diplomskog rada. S obzirom na složenost posla, nastavnicima su potrebne brojne kompetencije koje će biti prikazane kroz teorijski dio rada, a u empirijskom dijelu će biti prikazana percepcija ovladanosti nastavničkim kompetencijama iz perspektive studenata nastavničkih studija.

O nastavničkim kompetencijama provedena su brojna istraživanja. Budući da prije 2016. godine nije postojao nacionalno prihvaćeni standard kvalifikacije nastavnika koji bi propisao kompetencije koje nastavnici trebaju steći tijekom obrazovanja i daljnjim stručnim usavršavanjima, autori prethodno navedenih istraživanja na različite načine su pristupali operacionalizaciji nastavničkih kompetencija, što je tijekom istraživanja rezultiralo različitim pristupima. Glavni cilj tih istraživanja uglavnom je bio istražiti koje kompetencije nastavnici smatraju najvažnijima za uspješan rad u odgojno-obrazovnom sustavu, a uz to se najčešće ispitivala i samoprocjena nastavničkih kompetencija (Pavin, Rijavec i Miljević-Riđički, 2005; Pavin, 2005; Pavin, Rijavec i Miljević-Riđički, 2005; Rijavec, Miljević-Riđički Vizek Vidović, 2006; Ljubetić i Kostović Vranješ, 2007, Ljubetić i Zadro, 2009; Tot, 2013; Blažević, 2014; Zrilić i Marin, 2019). Rezultati navedenih istraživanja ukazuju da nastavnici i studenti nastavničkih studija iznimno visoko procjenjuju sve kompetencije nastavnika. Za razliku od visoke procjene važnosti kompetencija, rezultati ukazuju da nastavnici i studenti znatno slabije procjenjuju ovladanost nastavničkim kompetencijama, ali i njihovu mogućnost stjecanja kompetencija tijekom inicijalnog obrazovanja. Istraživanja koja će biti prikazana u ovom radu, u najvećoj mjeri su provedena neposredno prije ili nakon reforme visokoškolskog obrazovanja prema načelima Bolonjskog procesa (Davidović-Mušica, Karajić i Marinković, 2004; Pavin, Rijavec i Miljević-Riđički, 2005; Pavin, 2005; Žižak, 2005; Pavin, Rijavec i Miljević-Riđički, 2005; Rijavec, Miljević-Riđički Vizek Vidović, 2006; Ljubetić i Kostović Vranješ, 2007). Nakon reforme interes za nastavničkim kompetencijama slabi, ali nije potpuno zanemarena na što ukazuju istraživanja autora Tot (2013), Kovač, Rafajac i

Buchberger (2014) te Zrilić i Marin (2019). Kao što je spomenuto, prije 2016. nije postojao nacionalni standard kvalifikacije učitelja. Okvir nacionalnog standarda kvalifikacije za učitelje u osnovnim i srednjima školama donesen je 2016. godine, a predstavlja krovni dokument za razvoj učiteljske profesije i definiranje kompetencija učitelja u Hrvatskoj, a trenutno je najrecentniji i jedini važeći okvir odobren od strane Nacionalnog vijeća za odgoj i obrazovanje koji definira kompetencije koje budući nastavnici trebaju steći i razviti kroz inicijalno obrazovanje te kroz uvođenje u profesiju i profesionalno usavršavanje. Nakon objavljivanja Okvira nacionalnog standarda kvalifikacije učitelja, nije provedeno niti jedno istraživanje o percepciji ovladanosti nastavničkim kompetencijama koje bi koristilo popis kompetencija, izraženih kroz ishode učenja, propisanih u navedenom dokumentu.

Prethodno spomenuti rezultati koji ukazuju na razliku između percepcije važnosti i percepcije ovladanosti nastavničkim kompetencijama potaknuli su ovo istraživanje u kojem će se ispitivati percepcija ovladanosti kompetencijama izraženim kroz ishode učenja koje definira Okvir nacionalnog standarda kvalifikacije za učitelje u osnovnim i srednjim školama. Temeljno istraživačko pitanje od kojeg se polazi u ovom istraživanju je kako studenti, budući nastavnici procjenjuju ovladanost nastavničkim kompetencijama izraženima kroz ishode učenja. Rezultati istraživanja ukazat će u kojoj mjeri inicijalno obrazovanje omogućava stjecanje nastavničkih kompetencija te u kojoj mjeri su studenti zadovoljni kvalitetom nastavničkog studija.

2. Kompetencije

Brze promjene u društvu i gospodarstvu te pojave novih tehnologija od pojedinca zahtijevaju usvajanje i razvijanje kompetencija koje će mu pomoći u odgovaranju na izazove suvremenog društva (Europska Komisija, 2006). Promjene unutar društva uzrokuju i promjene u obrazovnom sustavu te se nastavnici¹ susreću s novim izazovima i promjenama na koje nastavnici moraju biti spremni uspješno odgovoriti. Budući da je posao nastavnika složen i odgovoran, za uspješno obavljanje posla potrebne su mu višestruke kompetencije koje razvija tijekom inicijalnog obrazovanja, kroz rad u odgojno – obrazovnom sustavu te kroz daljnja profesionalna usavršavanja.

Kroz ovo poglavlje pojmovno će se odrediti pojam kompetencija, prikazat će se različiti pristupi definiranju pojma kompetencija te pojma nastavničke kompetencije. Usporedit će se različiti pristupi definiranju nastavničkih kompetencija te će se prikazati područja rada u kojima nastavnik mora biti kompetentan.

2.1 Teorijsko određenje pojma kompetencije

Pregledom literature koja se bavi pojmom kompetencija može se primijetiti kako pojam ima mnoštvo različitih definicija i značenja. Značenje pojma ovisi o znanstvenoj disciplini u kojoj se pojam koristi stoga je značenje različito u područjima psihologije, lingvistike, sociologije, političkih znanosti i ekonomije (Weinert, 1999). Zbog različitih upotreba pojma kompetencija, autori koji se bave problematikom kompetencija naglašavaju nedostatak preciznosti i dosljednosti u upotrebi pojma što rezultira nepostojanjem jedne, općeprihvaćene i jedinstvene definicije pojma (Weinert, 1999; Baranović, 2006; Babić, 2007). Iako ne postoji jedinstvena definicija Weinert (1999) smatra kako se u svim znanostima pojam kompetencija definira kao sistem individualnih i kolektivnih mogućnosti i vještina koje su potrebne u ispunjenju specifičnog cilja.

Zbog brojnih definicija i problema pri znanstvenom određenju pojma, Weinert (2001; prema Baranović, 2006) određuje nekoliko minimalnih kriterija koje je potrebno zadovoljiti pri određivanju pojma kompetencije. U prvom kriteriju pojam kompetencija se odnosi na potrebne

¹ U stranoj i znanstvenoj literaturi termin teacher/učitelj se koristi za sve osobe odgovorne za obrazovanje učenika, bez obzira radi li se o osnovnoškolskom ili srednjoškolskom obrazovanju. U Hrvatskoj se pojam učitelj obično koristi kako bi se označili svi oni koji rade u razrednoj nastavi, a u zakonskoj regulativi i oni koji rade u osnovnoj školi kao predmetni nastavnici. Termin nastavnici se koristi kako bi se označili predmetni specijalisti u osnovnoj i srednjoj školi, a po zakonu je to naziv za one koji rade u srednjoj školi. (Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi, 2020., Domović, 2009). U ovom radu će se koristiti oba termina, nastavnik za predmetne specijaliste, a učitelj za učitelje razredne nastave.

pretpostavke i sposobnosti koje pojedinac posjeduje i koje su mu potrebne za uspješno izvršavanje složenih zahtjeva. Drugi kriterij nalaže da potrebne pretpostavke sadrže kognitivne i nekognitivne komponente, motivacijske, etičke i voljne socijalne komponente. Prema trećem kriteriju, kompetencija podrazumijeva visok stupanj složenosti. Upravo u tome Weinert razlikuje kompetenciju od vještine jer vještina podrazumijeva repetitivnu primjenu znanja. Posljednji kriterij vezan je uz proces učenja te nalaže da je učenje nužno za stjecanje kompetencija (Weinert, 2001. prema Baranović, 2006). Weinert stoga kompetencije definira kao kognitivne sposobnosti i vještine kojima pojedinci raspoložu ili ih mogu naučiti kako bi riješili određene probleme, kao i s time povezane motivacijske, voljne i društvene spremnosti i sposobnosti kako bi se rješenja problema mogla uspješno i odgovorno koristiti u varijabilnim situacijama (Weinert, 2001. prema Palekčić 2005).

Budući da je tema rada nastavničke kompetencije, pri definiranju pojma pozornost će se usmjeriti na autore koji se bave problematikom kompetencija u odgojno-obrazovnom kontekstu. Autorica Čatić (2012) prilikom pregleda suvremenih obrazovno-političkih i znanstveno-teorijskih promišljanja o kompetencijama i kompetencijskom pristupu u obrazovanju, daje prikaz različitih shvaćanja i definiranja pojma kompetencija u obrazovanju. U obrazovanju, pojam kompetencija počeo se koristiti u strukovnom obrazovanju kako bi se označila sposobnost izvršavanja nekog zadatka. Pri definiranju pojma kompetencija autorica pregledom hrvatskih rječnika i rječnika stranih riječi zaključuje da pojam kompetencija u hrvatskom rječniku označava „nadležnosti, prava odlučivanja, stručnosti, sposobnosti i znanja koja neka osoba ima u određenom području“ (Čatić, 2012, str. 176). U Leksikonu temeljnih pedagoških pojmova Mijatović (2002) pojam kompetencija definira kao „osobnu sposobnost da se čini, izvodi, upravlja ili djeluje na razini određenog znanja, umijeća i sposobnosti, što osoba može dokazati na formalni i neformalni način.“

Nadalje, autorica prepoznaje kako se brojni hrvatski autori pri definiranju pojma kompetencija pozivaju na kompetencije stranih autora. Hrvatić i Prišel (2007, str. 396 prema Čatić, 2012) prihvaćaju definiciju Poole, Nielsen i Horrigani Langan-Fox (1998. prema Čatić, 2012) koji kompetencije definiraju kao „kombinaciju znanja, vještina, stajališta, motivacije i osobnih karakteristika koje pojedincu omogućuju da aktivno i učinkovito djeluje u određenoj situaciji“. Palekčić (2005, str. 211) prihvaća Weinertovu (2001) definiciju u kojoj se kompetencije definiraju kao „kognitivne sposobnosti i vještine kojima pojedinci raspoložu ili ih mogu naučiti kako bi riješili

određene probleme, kao i s time povezane motivacijske, voljne i društvene spremnosti i sposobnosti, kako bi se rješenja problema mogla uspješno i odgovorno koristiti u varijabilnim situacijama“. Palekčić u svom kasnijem radu (2008) ističe i Freyovu (2004) definiciju kompetencija koja u sebi sadrži metakognitivnu dimenziju te se kompetencija definira kao „snop tjelesnih i duhovnih sposobnosti koje netko treba kako bi mogao riješiti predstojeće zadatke ili probleme na odgovoran i cilju orijentiran način, kako bi ta rješenja mogao ocijeniti i dalje razvijati vlastiti repertoar djelatnih obrazaca.“ Iz navedenog možemo zaključiti kako je kompetentan pojedinac svjestan vlastitih kompetencija te kontinuirano radi na njihovom razvijanju.

Perrenoud (1997. prema Ćatić, 2012) donosi definiciju u kojoj je kompetencija „sposobnost učinkovitog djelovanja u brojnim zadanim situacijama koja je temeljena na znanju, ali nije znanjem ograničena.“ Njegovu definiciju prihvaća Razdevšek-Pučko (2005, str. 79 prema Ćatić, 2012) te ju smatra prikladnom za definiranje nastavnčkih kompetencija jer je takva definicija dovoljno opširna da opisuje zahtjeve koje pred nastavnike postavlja suvremena škola. Prema Westeru (2001) pojam kompetencija u obrazovanju ima dva značenja, ovisno o perspektivi. Prvo značenje pojma proizlazi iz teorijske perspektive i kompetenciju definira kao „unutrašnju, kognitivnu strukturu koja omogućava određeno ponašanje“. Iz operacionalne perspektive pojam kompetencija označava „visokovrijednu kvalifikaciju koja je odgovorna za učinkovitu upotrebu nečijeg znanja i vještina u specifičnom složenom kontekstu.“ Kroz ovu definiciju Wester naglašava kako posjedovanje specifičnih znanja i vještina nije dovoljno za uspješno djelovanje u kompleksnim okruženjima, kao što je škola, već da su potrebne i druge sposobnosti koje uzimaju u obzir karakteristike specifičnog konteksta kao što su stavovi, samopouzdanje i motivacija (Wester, 2001. prema Ćatić, 2012).

Jurčić (2014) pri definiranju nastavnčkih kompetencija također daje prikaz različitih shvaćanja pojma kompetencija kod stranih i domaćih autora. Rychen (2003) kompetencije shvaća kao sposobnosti pojedinca za uspješno rješavanje individualnih i socijalnih zahtjeva ili za uspješnu izvedbu neke aktivnosti. Nadalje, Green (1996) smatra kako su kompetencije mjerljive radne navike i osobne vještine koje se koriste u postizanju radnih ciljeva. Za Keuffera (2010) kompetencije su kognitivne sposobnosti i vještine, koje su određene profesionalnim znanjem, osobnim uvjerenjima, vrijednostima i motivacijom pojedinca.

Osim teorijskih radova prethodno spomenutih autora, veliki doprinos u istraživanju kompetencija dao je projekt Tuning educational structures in Europe (2006) (Usklađivanje

obrazovnih struktura u Europi). Tuning projekt je međunarodni projekt, koji je započeo kao inicijativa europskih sveučilišta s ciljem građenja konkretnog općeg pristupa pri primjeni Bolonjskog procesa u visokom obrazovanju. Jedan od ciljeva projekta je bilo je i razvijanje profesionalnih profila i poželjnih ishoda učenja, u smislu generičkih kompetencija i specifično-predmetnih kompetencija u devet disciplina. Kroz projekt kompetencije se shvaćaju kao individualne mogućnosti svakog pojedinca koje sadrže dinamičku kombinaciju obilježja koja omogućavaju kompetentnu izvedbu ili su dio finalnog proizvoda obrazovnog procesa. Kompetencije uključuju tri elementa:

1. znanja i razumijevanja (teorijsko znanje u akademskom području, kapacitet za spoznaju i razumijevanje)
2. znanje o tome kako djelovati (praktična primjena znanja u određenim situacijama)
3. znanje o tome kako biti (vrijednosti kao integralni elementi načina opažanja i življenja s drugima u društvenom kontekstu).

Kompetencije predstavljaju mješavinu tih obilježja (uzimajući u obzir znanje i njegovu primjenu, stavove, vještine i odgovornosti) te opisuju razinu ili stupanj u kojem ih je pojedinac sposoban upotrijebiti (Tuning, 2006, str. 17). U projektu kompetencije su podijeljene na generičke i specifično predmetne kompetencije. Specifično-predmetne kompetencije još se nazivaju i akademskim kompetencijama jer su vezane uz specifičan predmet, dok su generičke kompetencije važne za sve programe te nisu vezani uz određenu akademsku disciplinu. Generičke kompetencije su podijeljene u tri skupine:

- interpersonalne kompetencije: kritičke i samokritičke sposobnosti, timski rad, međuljudske vještine, sposobnost rada u interdisciplinarnim timovima, uvažavanje različitosti, sposobnost rada u međunarodnom okruženju i etička predanost.
- instrumentalne kompetencije: sposobnost analize i sinteze, sposobnost organiziranja i planiranja, temeljno opće znanje u području, utemeljenost znanja u profesiji, komunikacija na materinjem jeziku, poznavanje stranog jezika, vještine uporabe računala i upravljanja informacijama.

- sistemske kompetencije: sposobnost primjene znanja u praksi, istraživačke vještine, sposobnost učenja, sposobnost prilagodbe novoj situaciji, vodstvo, samostalni rad, vođenje projekta i sl.

Nadalje, pri definiciji kompetencija važno se pozvati i na Zakon o Hrvatskom kvalifikacijskom okviru gdje su kompetencije definirane kao znanja i vještine te pripadajuća samostalnost i odgovornost. Uz kompetencije definirani su i ishodi učenja kao iskazi o tome koje je kompetencije osoba stekla učenjem te ih je dokazala nakon postupka učenja (Članak 2, NN 64/18). Ishodi učenja označavaju sve ono što se stječe učenjem, točnije kompetencije koje se izražavaju kao znanja i vještine i pripadajuća samostalnost i odgovornost. Vrednovana i pozitivno ocjenjena znanja i vještine nazivaju se ishodom učenja (HOK, 2009).

Kroz prikaz različitih shvaćanja i definiranja pojma kompetencija uočljivo je da postoje sličnosti i razlike u pristupu problematici kompetencija. Sličnosti se očituju u pristupu koji definira kompetencije kao kognitivne sposobnosti, znanja, stručnost, vještine, uvjerenja, motivaciju i stajališta koja pojedinac posjeduje, a omogućavaju mu uspješno odgovaranje na različite zahtjeve koji se stavljaju pred njega te mu omogućavaju uspješnu izvedbu određene radnje. Također, iz prikaza zaključujemo kako postoje kompetencije koje su potrebne za svako područje i profesiju te kompetencije koje su specifične za svako akademsko područje i profesiju uključujući i nastavničku profesiju. Nastavnici moraju posjedovati kompetencije koje će im omogućiti uspješno odgovaranje na izazove i zahtjeve s kojim se svakodnevno susreću u svom odgojno – obrazovnom radu. U nastavku će biti prikazane kompetencije koje nastavnik treba posjedovati kako bi uspješno obavljao svoj posao.

2.2 *Nastavničke kompetencije*

Kroz prethodno poglavlje prikazana su različita tumačenja pojma kompetencija koji u svojoj definiciji uključuje elemente poput kognitivnih sposobnosti, znanja, stručnosti, vještina, uvjerenja, motivacije i stajališta koja pojedinac posjeduje, a koja mu omogućavaju uspješno odgovaranje na zahtjeve koji se pred njega stavljaju. Slijedeći elemente koji se najčešće pojavljuju pri definiranju kompetencija (Perrenoud, 1997; Poole i sur., 1998; Weinert, 1999; Wester, 2001; Mijatović, 2002; Rychen, 2003; Frey, 2004; Keuffer, 2010), kompetencije nastavnika mogu se definirati kao kognitivne sposobnosti, stručna znanja i vještine, uvjerenja, motivacija i stajališta koja svaki nastavnik posjeduje, a omogućavaju mu da uspješno obavlja svoje profesionalne zadaće

i zahtjeve koje pred njega svakodnevno stavljaju svi subjekti obrazovnog sustava. Kroz teorijske radove brojni hrvatski i strani autori bavili su se definiranjem nastavničkih kompetencija te područjima u kojima nastavnik mora biti kompetentan (Palekčić, 2005; Babić, 2007; Vizek Vidović, 2005; Buljubašić – Kuzmanović, 2007; Jurčić, 2012; Brust-Nemet, 2013; Vizek Vidović i Velkovski, 2013). Iz prikaza literature čiji se autori bave nastavničkim kompetencijama, moguće je izdvojiti sljedeće tematske rasprave koje će ovdje biti prikazane: rasprave o pojmu nastavničkih kompetencija, rasprave o tome što čini kompetentnog nastavnika i o područjima rada u kojima mora biti kompetentan te o važnosti cjeloživotnog razvijanja nastavničkih kompetencija.

U svakom području ljudskog rada postoje kompetencije koje pojedinci moraju razviti kako bi bili uspješni u obavljanju rada. Posao nastavnika posebno je odgovoran i složen, stoga su mu potrebne višestruke kompetencije koje razvija tijekom studija, ali i kroz kasnija usavršavanja. Kompetencije koje nastavnici posjeduju i koriste u svom odgojno – obrazovnom radu nazivaju se i pedagoškim kompetencijama (Buljubašić – Kuzmanović, 2007; Ljubetić i Kostović Vranješ, 2008; Jurčić, 2012; Brust Nemet, 2013). Pedagoške kompetencije umrežene su u sva područja nastavničkog rada, a pedagoški kompetentan nastavnik je onaj koji posjeduje visoku razinu stručnosti iz svih aspekata svog rada te koji tu stručnost, u vidu znanja, vještina, sposobnosti i vrijednosti, stavlja u funkciju pedagoškog djelovanja (Mijatović, 2000; Ljubetić i Kostović Vranješ; 2008). Kroz profesionalno usavršavanje te kroz svakodnevni rad u odgojno – obrazovnom procesu, kompetencije nastavnika se mijenjaju, razvijaju i nadograđuju stoga se proces stjecanja pedagoških kompetencija nastavnika promatra kao trajan proces od pedagoške nekompetentnosti do pedagoške kompetentnosti. Taj proces ovisi i o različitim unutarnjim čimbenicima poput dobi, stavova, vrijednosti i očekivanja pojedinca te o vanjskim promjenama koje utječu na svakodnevni rad nastavnika poput napretka znanosti, uvođenja novih tehnologija, promjena u pedagoškoj praksi i slično (Ljubetić i Kostović Vranješ, 2008). Za Jurčića (2012) je pedagoški kompetentan onaj nastavnik koji posjeduju stručnost koju priznaju oni s kojima radi (učenici i roditelji), a utemeljena je na njegovu znanju, sposobnostima i vrijednostima. Upravo učenici, roditelji, kolege i drugi djelatnici škole znatno utječu na vlastitu percepciju kompetentnosti kod svakog nastavnika. U svakodnevnoj interakciji s različitim sudionicima odgojno-obrazovnog procesa nastavnici procjenjuju vlastitu ovladanost kompetencijama kroz refleksiju s kolegama, roditeljima ili učenicima, ali i kroz proces samorefleksije. To im omogućava samosvijest o vlastitim kompetencijama koja je presudna za uspješno sudjelovanje u odgojno-obrazovnom procesu.

Ostvarivanje odgojno obrazovnih ishoda i ciljeva obrazovanja temelji se na kompetentnosti nastavnika, a nastavnik koji nema svijest o vlastitoj kompetentnosti poslove obavlja rutinski i po navici bez obraćanja pozornosti na specifičnost svake odgojno – obrazovne situacije (Ljubetić i Kostović Vranješ, 2008; Jurčić, 2012).

Posao nastavnika je dinamičan i složen te zahtijeva posjedovanje velikog broja kompetencija koje mu omogućavaju uspješno obavljanje posla. Kao što je prikazano, kompetentnost i poimanje kompetentnosti kod nastavnika se stalno mijenja, razvija i nadograđuje ovisno o različitim faktorima. U nastavku će biti prikazane kompetencije koje bi svaki nastavnik trebao posjedovati. Autori recentnih istraživanja različito pristupaju definiranju kompetencija nastavnika, ali uglavnom naglašavaju važnost didaktičkih, pedagoških i metodičkih kompetencija (Palekčić, 2005; Jurčić, 2012; Brust-Nemet, 2013; Vizek Vidović i Velkovski, 2013; Jurčić, 2014).

Jurčić (2012) kompetenciju nastavnika promatra kroz tri sastavnice pojma kompetencija, znanje, sposobnost i vrijednost. Znanje se odnosi na teorijska znanja koja se stječu tijekom studija i kroz druge vidove formalnog i neformalnog obrazovanja, a tiču se znanja o različitim područjima rada poput teorije kurikuluma, teorije škole, školske organizacije, školskog i razrednog menadžmenta, školskog i razrednog okruženja, odgojene djelatnosti škole i slično. Za razliku od znanja, sposobnosti se stječu i razvijaju u praktičnoj primjeni naučenih teorijskih znanja. Nastavnik kroz rad razvija različite sposobnosti poput izgradnje kurikuluma, organizacije i vođenja nastavnog sata, analize i vrednovanja odgojno – obrazovnog rada, upotreba tehnologija i slično. Vrijednosti predstavljaju način življenja i ophođenja s drugim ljudima u različitim društvenim kontekstima uključujući društvene kontekste poput učionice ili zbornice. Vrijednost kao element kompetencije također uključuje nastavnikovo shvaćanje vlastite uloge. Iz toga proizlazi da je kompetentan nastavnik onaj nastavnik koji kombinira teorijska znanja, sposobnosti i vrijednosti na najbolji način koji mu omogućavam uspješno djelovanje u različitim situacijama.

Iako u knjizi Pedagoške kompetencije suvremenog učitelja Jurčić (2012) sve kompetencije koje su potrebne učiteljima za rad naziva pedagoškim kompetencijama, u kasnijem radu Jurčić (2014) nastavničke kompetencije gleda kroz dvije dimenzije – pedagošku i didaktičku. Pedagoška dimenzija kompetencije uključuje: osobne kompetencije, analitičke, socijalne, komunikacijske, emocionalne, interkulturalne, razvojne kompetencije i vještinu rješavanja problema, dok se

didaktička dimenzija kompetencije iskazuje kroz pet temeljnih područja rada nastavnika koja uključuju:

1. metodologiju izgradnje kurikuluma nastave
2. organizaciju i vođenja odgojno – obrazovnog procesa
3. oblikovanje razrednog ozračja
4. utvrđivanje učenikova postignuća u školi
5. izgradnja modela odgojnog partnerstva s roditeljima (Jurčić, 2012).

U okviru projekta ATEPIE (Advancing Teacher Professionalism for Inclusive, Quality and Relevant Education) razvijen je okvir nastavničkih kompetencija za 21. stoljeće. Okvir kompetencija razvijen tijekom ovog projekta zasniva se na konstruktivističkom pristupu učenju koji je usmjeren na učenika. U takvom pristupu svaki učenik aktivnim uključivanjem u proces nastave gradi vlastito znanje i razumijevanje što znači da prestaje uloga učenika kao pasivnog primatelja znanja. U tom pristupu se mijenja i uloga nastavnika koji više nisu prenositelji informacija nego postaju kreatori uvjeta za optimalno učenje i razvijanje sposobnosti svakog učenika. Nastavničke kompetencije su podijeljene u šest područja:

1. Učenik i učenje
2. Nastava i ocjenjivanje
3. Okruženje za učenje
4. Profesionalni razvoj i odgovornost
5. Suradnja unutar škole, s obitelji i zajednicom
6. Razvoj škole i unapređenje odgojno – obrazovnog sustava.

Unutar svakog područja određene su glavne kompetencijske komponente i to kao znanja, vještine i vrijednosti (Vizek Vidović i Velkovski, 2013, str. 25). U području Učenik i učenje navedene su kompetencije koje nastavnici moraju posjedovati kako bi svim učenicima omogućili kontinuirani rast, razvoj i učenje. Nastavnik kompetentan u tom području razumije potrebe i individualne razlike učenika, ophodi se prema njima s uvažavanjem i empatijom te im osigurava poticajno okruženje za učenje. Kompetenciju u području Nastave i ocjenjivanja odnose se na prevladavanje klasičnog poučavanja učenika te usmjerenost na dubinsko znanje i aktivno sudjelovanje učenika u nastavi te na svrhovito korištenje različitih metoda i strategija poučavanja u svrhu postizanja ishoda učenja. Osim toga, područje uključuje i kompetencije vrednovanja i

praćenja napretka učenika. Kompetentan nastavnik razumije važnost stvaranja partnerskih odnosa s obitelji te razumije i važnost suradnje s kolegama i stručnim suradnicima unutar škole te s lokalnom zajednicom. Četiri navedena područja kompetencija učitelja možemo pronaći i kod Jurčića (2012). Postoje razlike u nazivu područje i obujmu područja. Vizek Vidović i Velkovski (2013) područje suradnje proširuju na djelatnike unutar škole i lokalnu zajednicu, dok Jurčić naglašava razvijanje partnerskih odnosa škole s roditeljima. Dva područja kompetencija učitelja koje Jurčić (2012) ne spominje, a sadržani su u okviru projekta ATEPIE su Profesionalni razvoj i odgovornost i Razvoj škole i unapređenje odgojno – obrazovnog sustava. Nastavnik koji je kompetentan u području profesionalnog razvoja i odgovornosti poštuje etičke standarde svoje profesije, teži cjeloživotnom učenju i kontinuiranom usavršavanju te se neprestano samovrednuje svoj rad i ovladanost kompetencijama. Kompetencije u području Razvoja škole i unapređenja odgojno – obrazovnog sustava se odnose na kompetencije koje učitelji posjeduju i koje im omogućavaju aktivnu ulogu u razvoju škole, sudjelovanje na projektima te uvođenje inovacija u vlastiti rad i rad škole (Vizek Vidović i Velkovski 2013).

Meyer (prema Buljubašić – Kuzmanović, 2007) nastavničke kompetencije određuje u tri skupine, teorijske kompetencije, stručne i didaktičko-metodičke. Teorijske su one kompetencije koje se stječu tijekom inicijalnog obrazovanja i kroz različite vidove stručnog usavršavanja. Stručnim kompetencijama nastavnici ovladavaju tijekom nastave kroz primjenu stečenih znanja i sposobnosti u nastavi te kroz suradnju s drugim nastavnicima i obrazovnim stručnjacima dok su didaktičko – metodičke kompetencija one koje nastavnici koriste prilikom učenja i poučavanja.

Palekčić (2005) navodi četiri skupa kompetencija koja su po svojem sadržaju bliska Meyerovoj podijeli. To su sadržajno-predmetne kompetencije, dijagnostičke, didaktičke i kompetencije vođenja razreda. Sadržajno predmetne ili stručne kompetencije naglašavaju važnost poznavanja predmeta poučavanja, ali i spoznaje kako taj nastavni sadržaj približiti učenicima. Dijagnostičke kompetencije pomažu nastavniku pri određivanju znanja i napretka učenika, stupanj teškoće zadataka i slično, dok didaktičke obuhvaćaju primjenu različitih metoda u nastavi i inovaciju u poučavanju. Kompetencije vođenja razreda omogućuju nastavniku uspješno otklanjanje smetnji koje se događaju u nastavnom procesu. Vizek Vidović (2009) navodi i druge važne kompetencije koje nastavnik mora posjedovati, a pomažu mu da odgovori na nove društvene zahtjeve. Te kompetencije uključuju vještine organiziranja okruženja poticajnog za učenje,

upravljanja učenikovim napredovanjem, poticanje novih obrazovnih ishoda koji uključuju europsku orijentaciju, ekološku osviještenost i multikulturalnost. Također, nastavnici moraju biti sposobni prilagoditi se heterogenoj učeničkoj populaciji, raditi u timu, kreirati školski kurikulum, uključivati roditelje i lokalnu zajednicu u školsko okruženje, upotrebljavati informacijske tehnologije u praksi, moraju biti sposobni riješiti etička pitanja te spremni na samoevaluaciju (Vizek Vidović, 2009).

Iz navedenih kategorizacija možemo prepoznati kako autori na različite načine određuju područja kompetencija nastavnika te kroz njih naglašavaju specifična područja rada nastavnika. Jurčić (2012) i Vizek Vidović i Velkovski (2013) kompetencije nastavnika sagledavaju kao znanja, vještine, sposobnosti i vrijednosti koje nastavnik posjeduje. Samu definiciju kompetencija Jurčić promatra kroz tri sastavnice, znanje, sposobnosti i vrijednosti, dok je u ATEPIE projektu sastavnicu sposobnost zamijenila sastavnica vještina. Kod navedenih autora u definiranju kompetencija nastavnika veliku ulogu imaju i vrijednosti nastavnika koje su kod Jurčića najizraženije u skupini pedagoških kompetencija, dok su Vizek Vidović i Velkovski (2013) vrijednosti prikazali kroz sve skupine kompetencija. Jurčić (2012) pri definiranju kompetencija naglašava međusobnu povezanost i neodjeljivost pedagoških i didaktičkih kompetencija te ne navodi koje su to kompetencije u području vrijednosti potrebne za uspješno obavljanje učiteljskog posla. U okviru ATEPIE projekta za svaku skupinu kompetencija definirane vrijednosti koje nastavnici moraju posjedovati, a koje su također umrežene s njegovim znanjima i vještinama. Za razliku od tog pristupa, Meyer (prema Buljubašić – Kuzmanović, 2007) i Palekčić (2005) zanemaruju vrijednosti pri definiranju nastavničkih kompetencija. Oba autora usredotočena su na znanja, sposobnosti i vještine koje nastavnici posjeduju, a koje im omogućavaju uspješno poučavanje poput didaktičko-metodičkih kompetencija, sadržajno – predmetnih kompetencija te kompetencija vođenja razreda. Kako bi bio uspješan u svom radu važno je da svaki nastavnik ima razvijene sve gore navedene kompetencije. Nastavničke kompetencije nije moguće gledati kao neovisne jedne od drugih te je uspješan nastavnik onaj nastavnik koji je svjestan vlastite kompetentnosti u svim područjima rada te posjeduje pedagoške kompetencije koje su neodjeljive od didaktičkih kompetencija.

2.3 Pregled najvažnijih istraživanja u području nastavničkih kompetencija

U prethodnom poglavlju su prikazana ključna područja rada nastavnika te kompetencije koje nastavnici moraju posjedovati kompetencije kako bi bili uspješni u svom radu. U poglavlju

su sažeti prikazi i definicije nastavničkih kompetencija koje donose autori koji se bave temom nastavničkih i učiteljskih kompetencija. Osim teorijskih radova o nastavničkim kompetencijama koji su prikazani u prethodnom poglavlju, važan doprinos pri istraživanju nastavničkih kompetencija daju i empirijski radovi koji se bave područjem nastavničkih kompetencija. U ovom poglavlju bit će prikazano dvanaest hrvatskih² istraživanja na temu nastavničkih kompetencija te jedno međunarodno istraživanje. Prikazani će biti ciljevi istraživanja, način definiranja nastavničkih kompetencija u instrumentu istraživanja te rezultati istraživanja.

Najobuhvatnije istraživanje o nastavničkim kompetencijama u Hrvatskoj je provedeno 2003. godine u okviru projekta Razvoj modela cjeloživotnog obrazovanja učitelja i nastavnika. Istraživanje je provedeno među osnovnoškolskim učiteljima i nastavnicima (Pavin, Rijavec i Miljević-Riđički, 2005a), srednjoškolskim nastavnicima (Pavin, 2005) i sveučilišnim nastavnicima (Žižak, 2005) te među studentima učiteljskih akademija i nastavničkih fakulteta (Pavin, Rijavec i Miljević-Riđički, 2005b). Glavni cilj prethodno nabrojanih istraživanja je bio jednak, a to je ispitati mišljenja učitelja i nastavnika o kvaliteti njihova inicijalnog obrazovanja, o stručnom usavršavanju te o njihovoj percepciji vlastite profesionalne uloge u obrazovno-odgojnom procesu. Za potrebe istraživanja kreiran je Upitnik za ispitivanje percepcije kvalitete profesionalnog obrazovanja koji se sastojao od tri dijela. Za ovaj rad je relevantan samo prvi dio anketnog upitnika koji je ispitivao u kojoj mjeri nastavnici, učitelji i studenti procjenjuju utjecaj obrazovanja na stjecanje nastavničkih kompetencija iz pojedinih područja rada, stoga će biti prikazani samo rezultati koji se odnose na prvi dio upitnika³. Područja rada u upitniku su podijeljena u 20 skupina koje uključuju znanja i vještine potrebne za rad u školi. Osnovnoškolski nastavnici (Pavin, Rijavec i Miljević-Riđički, 2005a) smatraju kako im je studij najviše omogućio stjecanje kompetencija iz područja nastavnog predmeta, primjene nastavnih metoda i vještina te određivanja nastavnih ciljeva i planiranja

² Pri odabiru istraživanja fokus je bio na hrvatskim istraživanjima koja prikazuju rezultate relevantne za hrvatski obrazovni sustav i oslanjaju se na teorijske okvire autora čiji su radovi prikazani u ovom radu. Budući da je fokus bio na radovima hrvatskih istraživača, za pretragu literature je korištena baza podataka Hrčak. U obzir su uzeta sva istraživanja u periodu od 2004. do 2020. godine koja se bave nastavničkim kompetencijama. Osim istraživanja preuzetih iz baze Hrčak, prikazana su i istraživanja iz literature koja čine okosnicu rada.

³ Dok se prvi dio upitnika odnosio na ispitivanje procjena nastavnika, učitelja i studenta o utjecaju obrazovanja na stjecanje nastavničkih kompetencija iz pojedinih područja rada, drugi dio upitnika odnosio se na stručno usavršavanje nastavnika. U njemu se ispitivala učestalost sudjelovanja na različitim oblicima usavršavanja, procjena kvalitete stručnih usavršavanja te doprinos stručnih usavršavanja u razvoju nastavničkih kompetencija. Treći dio upitnika odnosio se na ispitivanje pojedinih aspekata učiteljske/nastavničke profesije s obzirom na karakteristike učitelja i nastavnika.

nastave. Najlošije su procijenjena područja primjene informatike u nastavi, rad s učenicima s emocionalnim smetnjama i smetnjama u ponašanju te rad s učenicima s teškoćama u učenju. Srednjoškolski nastavnici (Pavin, 2005) također visoko procjenjuju kompetencije iz područja nastavnog predmeta, primjene nastavnih metoda i ciljeva, uz navedena područja, visoko procjenjuju i metode praćenja rada i vrednovanja učeničkog znanja, poticanje otvorene komunikacije i suradničkih odnosa među učenicima te poticanje kritičkog mišljenja i kreativnosti kod učenika. Jednako kao i kod osnovnoškolskih učitelja i nastavnika najlošije procjenjuju stečena znanja iz primjene informatike u nastavi. Studenti su najlošije procijenili kompetencije u područjima komunikacije i suradnje s roditeljima, poznavanju školskog zakonodavstva te razredništvu, a najbolje kompetencije iz područja znanja iz nastavnog predmeta i primjena nastavnih metoda i vještina (Pavin, Rijavec i Miljević-Riđički, 2005b).

Upitnik s istim popisom kompetencija korišten je i u istraživanju samoprocjena kompetencija učitelja početnika i studenata nastavničkih studija autorica Rijavec, Miljević-Riđički i Vizek Vidović (2006). Cilj istraživanja je bio ispitati kompetencije učitelja početnika i studenata učiteljskog usmjerenja. I učitelji i studenti su se najkompetentnijim procijenili u području primjene nastavnih metoda i vještina, znanja iz nastavnog predmeta i u određivanju ciljeva i planiranju nastave. Učitelji početnici su najniže procijenili kompetentnost u području komunikacije i suradnje s roditeljima, poznavanju školskog zakonodavstva i u radu s učenicima s emocionalnim smetnjama i smetnjama u ponašanju. Uz navedene, studenti su najslabije procijenili i kompetencije iz područja vođenja razreda. Pri usporedbi samoprocjene studenata i učitelja, vidljivo je da su studenti svoje kompetencije procijenili statistički značajno višim od učitelja početnika u čak 8 područja, dok su učitelji početnici statistički značajno bolje procijenili kompetencije vođenja razreda i poznavanje školskog zakonodavstva. Rezultati ovog istraživanja upućuju na zaključak kako studenti precjenjuju vlastite kompetencije jer nemaju iskustva u njihovoj primjeni, što učitelji početnici imaju, stoga oni mogu realnije procijeniti vlastitu kompetentnost.

Davidović-Mušica, Karajić i Marinković (2004) su proveli istraživanje među diplomiranim studentima, poslodavcima i ravnateljima čiji je cilj bila procjena važnosti i razvijenosti pojedinih sadržaja i vještina u Hrvatskom obrazovnom sustavu. Pri definiranju kompetencija pozvali su se

na definiciju projekta Turning te su koristili i njihov upitnik⁴. Radi preglednosti, prikazani će biti rezultati procjena diplomiranih studenata budući da su najrelevantniji za ovaj rad. Pri procjeni važnosti generičkih kompetencija za rad nastavnika, diplomirani studenti najviše vrednuju instrumentalne vještine, a najmanje sistematičke vještine. Pri procjeni najvažnijih sposobnosti nastavnika, najvažnijim su ocijenili sposobnost zadovoljavanja potreba učenika, vještinu korištenja informacija, etičnost, samostalnost i sposobnost primjene znanja u praksi, kreativnost i prijenos osnovnog znanja u praksi. Od specifičnih vještina studenti na prvo mjesto važnosti stavljaju vještinu rada s učenicima, a u drugi plan stavljaju osobni profesionalni razvoj i razumijevanje obrazovnih procesa. Najmanje važnom kompetencijom smatraju teorijska znanja o obrazovanju. Smatraju da se tijekom obrazovanja najviše razvijaju osnovna i opća znanja iz područja studija, samostalnost u radu, sposobnost učenja i vještina korištenja informacija dok se najmanje razvijaju vještine potrebne za rad u praksi i u poduzetničkom okruženju (Davidović-Mušica, Karajić i Marinković, 2004).

Istraživanje koje je provela autorica Blažević (2014) također je za cilj imalo ispitati koje kompetencije učitelji percipiraju kao najvažnijim za suvremenog učitelja, dok je drugi cilj bila njihova samoprocjena vlastitih kompetencija. Prema rezultatima istraživanja provedenog među učiteljima splitskih škola kao važnije vještine prepoznaju komunikacijske i socijalne dok su pedagoške kompetencije tek na trećem mjestu. Kompetencije koje prepoznaju kao najrazvijenijima kod sebe su: komunikacijske kompetencije (62% učitelja ih smatra među najrazvijenijima), područje kreativnosti (59%) i emocionalne (27%). Kompetencije koje smatraju kod sebe najmanje razvijenima: područje rada s djecom s posebnim potrebama (74% učitelja ih smatra najmanje razvijenima), računalne (71%) i umjetničke.

U idućem istraživanju autorica Tot (2013) je ispitivala mišljenja učitelja i nastavnika, učenika i vodstva škole o važnim indikatorima suvremene učiteljske kompetentnosti. U sklopu istraživanja konstruiran je upitnik od 23 tvrdnje koje se odnose na indikaciju kompetentnosti učitelja. Pri tome, autorica kompetentnost učitelja sagledava kroz njegova znanja i vještine, ali i

⁴ U ispitivanju je korišten upitnik pripremljen za pripremne faze Tuning projekta u zemljama Zapadne Europe. U Tuning projektu kompetencije su podijeljene na generičke i specifično predmetne kompetencije. U anketnom upitniku nalazilo se 29 generičkih i 20 specifičnih kompetencija u području obrazovanja. Generičke kompetencije podijeljene su u tri skupine: instrumentalne, interpersonalne i sistemske. Za svaku kompetenciju, ispitanici su trebali procijeniti koliko je važna za uspjeh u nastavničkom zanimanju i do koje se razine razvija u obrazovanju. Osim toga, ispitanici su trebali odrediti pet najvažnijih generičkih kompetencija i pet najvažnijih specifičnih kompetencija.

kroz pozitivan utjecaj na učenika. Svim kompetencijama navedenima u upitniku je dana visoka vrijednost, a kao najvrijednije kompetencije učitelja, učitelji i vodstvo škole su ocijenili topao i ljudski odnos prema učenicima i drugim djelatnicima škole, poštivanje općih moralnih i duhovnih vrijednosti i uvažavanje različitosti te sposobnost i vještine komuniciranja i izražavanja. Osim navedenih skupina kompetencija i učitelji i učenici vrlo vrijednim i važnim procjenjuju i kompetencije učitelja potrebne za vrednovanje i ocjenjivanje učeničkih postignuća i procesa učenja te znanja o nastavnim metodama te kompetencije.

Od međunarodnih istraživanja, važno je spomenuti istraživanje koje su 2013. proveli Vizek Vidović i Velkovski (2013) u okviru ATEPIE projekta u kojem je razvijen je okvir nastavničkih kompetencija za 21. stoljeće koji je prikazan kroz prethodno poglavlje. Cilj projekta je bio razvijanje okvira nastavničke kompetencije, a cilj istraživanje je bila procjena važnosti kompetencija i razvijenosti kompetencija kod učitelja i nastavnika. U istraživanju su sudjelovali učitelji iz Srbije, Crne Gore, Makedonije i Bosne i Hercegovine. Rezultati su pokazali kako nastavnici sve predložene kategorije kompetencija procjenjuju kao iznimno važne za rad nastavnika. Pri procjeni razvijenosti nastavničkih kompetencija uočljivo je kako nastavnici niže procjenjuju razvijenost kompetencija od njihove važnosti. Kao najrazvijenije kompetencije procijenili su kompetencije iz skupine nastava, učenje i poučavanje te učenik i učenje, dok najmanje razvijene kompetencije su iz skupine razvoj škole i unapređenje školskog sistema (Vizek Vidović i Velkovski, 2013).

Istraživanjem kompetencija učitelja u suvremenoj školi bavile su se i autorice Zrilić i Marin (2019). Cilj njihovog istraživanja je bio istražiti koje su kompetencije učitelja u suvremenoj školi, i koje im nedostaju. U istraživanju autorice su se usredotočile na kompetencije u području školskog ozračja, suradnje škole i roditelja, profesionalnog i socijalnog razvoja te kompetencije u području rada s djecom s posebnim potrebama. Rezultati istraživanja upućuju na zaključak kako su učitelji kompetentni u navedenim područjima. U području profesionalnog razvoja uočljive su kontradiktorne tvrdnje učitelja jer tvrde kako su motivirani i pohađaju stručna usavršavanja, ali u isto vrijeme tvrde kako im dodatna usavršavanja nisu potrebna. Ipak, u području rada s učenicima s posebnim potrebama, učitelji su složni da im je potrebno stalno usavršavanje, ali se smatraju kompetentnima u navedenom području. Učitelji se također smatraju kompetentnima u području

suradnje s roditeljima, uvažavaju njihovo mišljenje te shvaćaju važnost njihovog sudjelovanja u radu škole.

Kompetencijama iz područja suradnje s roditeljima bavile su se autorice Ljubetić i Zadro (2009). Cilj njihovog anketnog istraživanja je bio utvrditi kakva je samoprocjena kompetencija učitelja i nastavnika iz područja suradnje s roditeljima. Kako bi suradnja bila kvalitetna, važno je da učitelji posjeduju znanja i vještine za sustavan rad s roditeljima. Ipak, više od polovice ispitanika djelomično ili u potpunosti tvrdi kako nemaju navedena znanja i vještine. To je i jedan od razloga zašto čak 79% ispitanika smatra kako ih rad s roditeljima opterećuje više nego rad s učenicima. Autorice smatraju da učitelji i nastavnici koji su kompetentni, koji kontinuirano i na kvalitetan način osmišljavaju i provode suradnju s roditeljima ne bi smjeli na rad s roditeljima gledati kao na teret već ga smatrati sastavnim dijelom svojeg svakodnevnog rada. Pri ispitivanju osposobljenosti za rad s roditeljima, više od polovice ispitanika smatra da nisu dovoljno osposobljeni za rad s roditeljima. Studij također nije znatno pridonio osposobljavanju za rad s roditeljima pa gotovo polovica (46%) ispitanika smatra da ih je fakultet nedostatno osposobio za rad s roditeljima te se slažu da je tijekom studiranja potrebno puno više pozornosti posvećivati pripremi studenata za rad s roditeljima. Rezultati ovog istraživanja upućuju na potrebu za uvođenjem novih predmeta na fakultet koji će osposobiti učitelje i nastavnike za rad s roditeljima te na osmišljavanje programa stručnog usavršavanja koji će ih osposobiti za sustavan rad s roditeljima.

Kompetencijama iz područja Obrazovnog sustava i organizacije škole bavili su se autori Kovač, Rafajac i Buchberger (2014). Cilj istraživanja je bio ispitati mišljenje učitelja i nastavnika o nastavničkim kompetencijama vezanim uz obrazovnu politiku. Autori su ispitivali percepciju važnosti nastavničkih kompetencija iz područja obrazovne politike, percepciju ovladanosti tim kompetencijama te kako hrvatski učitelji i nastavnici procjenjuju svoje sudjelovanje u stvaranju i implementaciji ključnih odluka na razini škole. Rezultati istraživanja ukazuju da ispitanici kompetencije iz područja obrazovnog sustava smatraju važnim budući da je percepcija važnosti kompetencija u gotovo svim česticama veća od $M=4$. Osim što ih smatraju važnim, nastavnici se se percipiraju kompetentnim što se posebno odnosi na čestice kojima se mjerila kompetentnost u području organizacije škole. Nastavnici su se manje kompetentnim procijenili kroz čestice koje se odnose na kompetencije vezane uz područje obrazovnog sustava (Kovač, Rafajac i Buchberger 2014).

Iduća dva istraživanja znatno se razlikuju u svom cilju od prethodnih. Prvo od tih istraživanja je istraživanje autorica Ljubetić i Kostović Vranješ (2007). Cilj njihovog istraživanja je bio utvrditi postoje li učitelji i nastavnici koji povremeno ili trajno imaju doživljaj pedagoške nekompetentnosti. Autorice su se vodile definicijom pedagoške kompetencije koja podrazumijeva znanja i vještine koje utječu na dobre odgojno-obrazovne rezultate. Istraživanje je provedeno koristeći metodu anketnog istraživanja, a konstruiran je i upitnik „Samoprocjena kompetentnosti za učiteljsku ulogu“ u kojem su navedene tvrdnje kojima se procjenjuje pedagoška kompetencija učitelja i nastavnika. Rezultati istraživanja ukazuju da se većina ispitanika smatra kompetentnima u svom poslu, dok 11% ispitanika, kroz ne slaganje s tvrdnjama, prikazuje pedagošku nekompetentnost. To su nastavnici koji ne osjećaju sigurnost pri nastupu, ne preuzimaju odgovornost za odnos s učenicima. Ispitanici se najkompetentnijim osjećaju u radu s učenicima i u izvedbi nastave, dok se dio ispitanika osjeća nedovoljno kompetentnim za rad s roditeljima. Ovo istraživanje je izdvojeno budući da rezultati istraživanja ukazuju da veći dio učitelja i nastavnika procjenjuje kako im je studij omogućio metodička znanja potrebna za rad, ali se veći dio također složio kako im je tijekom studija nedostajalo informacija o odgoju (Ljubetić i Kostović Vranješ, 2007). Iz rezultata istraživanja može se zaključiti kako se učitelji i nastavnici smatraju kompetentnim za rad, ali se pokazuje i manjkavost inicijalnog obrazovanja u informiranju i obrazovanju studenata u području odgojnog aspekta nastave.

Posljednje istraživanje koje će biti prikazano u ovom radu je jedino kvalitativno istraživanje. Sva prethodna istraživanja su bila kvantitativna istraživanja provedena metodom anketnog upitnika. Autorica Brust Nemet (2013) provela je kvalitativno istraživanje s ciljem istraživanja pedagoške kompetencije učitelja i nastavnika u području metodologije izgradnje kurikulumu, organizacije i vođenja odgojno-obrazovnog procesa. Istraživanje je provedeno metodom triangulacije kroz analizu sadržaja nastavnih pripremi, promatranje i procjenu odgojno-obrazovnog procesa te kroz individualni intervju. Rezultati istraživanja ukazuju da su svi ispitanici kompetentni u području izgradnje kurikulumu i organizacije i vođenja odgojno – obrazovnog procesa. Njihova kompetencija se očitava kroz samostalnu izradu pripreme za sat, razumijevanje etapa sata, primjereno korištenje različitih nastavnih metoda i socioloških oblika nastave te koristeći različita sredstva i pomagala u nastavi. Također, ispitanici su i kroz intervju potvrdili osjećaj kompetencije u radu (Brust Nemet, 2013).

Sumarno, glavni cilj većine prikazanih istraživanja je bio istražiti koje kompetencije nastavnici smatraju najvažnijima za uspješan rad u odgojno-obrazovnom sustavu, a uz navedeni cilj se često ispitala i samoprocjena nastavničke kompetencije. Budući da je većina navedenih istraživanja provedena prije nego što je u Hrvatskoj predstavljen Okvirni nacionalni standard kvalifikacije za učitelje u osnovnim i srednjim školama koji propisuje kompetencije nastavnika na nacionalnoj razini, autori su pri konstruiranju upitnika na različite načine definirali nastavničke kompetencije. Stoga se kompetencije razlikuju ovisno o autoru istraživanja i korištenoj literaturi. Iz pregleda navedenih istraživanja može se pretpostaviti da su autori na različite načine pristupili teorijskoj operacionalizaciji konstrukta nastavnčkih kompetencija. Zbog toga, popis kompetencija koje su istraživači koristili nije jedinstven, ali je moguće uočiti velik broj kompetencija koje se pojavljuju u većini istraživanja poput: određivanje ciljeva nastave i primjena nastavnih metoda, vrednovanja učeničkih postignuća, korištenje informacijsko-komunikacijske tehnologije u poučavanju, rad s učenicima s posebnim potrebama te kompetencije iz područja suradnje s roditeljima.

Pri analizi rezultata vidljivo je da učitelji i budući učitelji sve nastavničke kompetencije ocjenjuju vrlo važnima za posao nastavnika, ali i da nastavnici i studenti nastavničkih studija znatno slabije procjenjuju ovladanost nastavničkim kompetencijama, ali i njihovu mogućnost razvijanja tijekom inicijalnog obrazovanja. Rezultati ukazuju na razliku između onog što nastavnici i studenti procjenjuju važnim kompetencijama za rad i kompetencijama koje ostvaruju tijekom studija. Navedeni rezultati ukazuju da postoji potreba za evaluacijom programa inicijalnog obrazovanja nastavnika u svrhu razvijanja programa koji bi podržao razvijanje kompetencija tijekom studija. Osim toga, rezultati ukazuju da postoji potreba za boljom komunikacijom između zaposlenih nastavnika i institucija koje obrazuju nastavnike, pri čemu nastavnici mogu sugerirati koje kompetencije bi se snažnije trebale razvijati tijekom studija. Najobuhvatnija istraživanja kompetencija (Davidović-Mušica, Karajić i Marinković, 2004; Pavin, Rijavec i Miljević-Riđički, 2005; Pavin, 2005; Žižak, 2005; Pavin, Rijavec i Miljević-Riđički, 2005; Rijavec, Miljević-Riđički Vizek Vidović, 2006; Ljubetić i Kostović Vranješ, 2007) provedena su neposredno prije i nakon reforme visokoškolskog obrazovanja prema načelima Bolonjskog procesa. Nakon reforme interes za nastavničkim kompetencijama slabi, ali nije potpuno zanemarena na što ukazuju istraživanja autorica Tot (2013) te Zrilić i Marin (2019).

3. Obrazovanje nastavnika usmjereno prema kompetencijama

Kroz prethodno poglavlje prikazane su kompetencije koje su nastavnicima potrebne kako bi uspješno odgovarali na svakodnevne izazove s kojim se susreću te kako bi omogućili preduvjete za cjelovit razvoj svakog učenika (Sučević, Cvjetičanin i Sakač, 2011). Višestruke kompetencije su im potrebne kako bi bili uspješni u implementaciji pristupa poučavanja usmjerenog prema učeniku, uvođenju novih tehnologija u rad s učenicima, uspješni u radu s različitim učenicima te u suradnji s roditeljima, stručnim suradnicima i drugim nastavnicima (Buljubašić-Kuzmanović, 2007). Razvijanje kompetencija započinje tijekom studija te se nastavlja kroz daljnja stručna usavršavanja. Upravo povezanost između inicijalnog obrazovanja i daljnjeg usavršavanja nastavnika glavne su ideje na kojima treba počivati sustav obrazovanja učitelja (Buljubašić-Kuzmanović, 2007). U ovom će poglavlju biti prikazani najvažniji dokumenti koji su pridonijeli promjeni u inicijalnom obrazovanju nastavnika kroz definiranje nove svrhe i cilja obrazovanja nastavnika koja se očituje u kompetencijskom pristupu učenju i poučavanju.

Obrazovanje usmjereno prema kompetencijama postaje glavni pravac europske obrazovne politike tijekom 2000-ih godina što je vidljivo u pokušajima definiranja ključnih kompetencija kroz međunarodna istraživanja poput OECD-ovog projekta DeSeCo (Definition and Selection of Competencies) i inicijative Europske komisije koja je rezultirala donošenjem Europskog okvira o ključnim kompetencijama za cjeloživotno učenje (Vizek Vidović, 2005). Usporedno s istraživanjima ključnih kompetencija dolazi i do interesa za definiranjem i usklađivanjem kompetencija specifičnih za različita područja zanimanja i profesija. Tako započinje i usklađivanje kompetencija koje se stječu na razini visokog obrazovanja što uključuje i područje nastavničkih kompetencija. (Domović, 2009).

Tijekom 90-ih godina prošlog stoljeća, dolazi do interesa za reformom obrazovnog sustava, a time i reformom obrazovanja nastavnika. Interes za obrazovanjem potakla je globalizacija i brze promjene unutar društva koje su rezultirale propitivanjem obrazovnih sustava te usklađivanjem obrazovnih reformi u svrhu postizanja kompatibilnosti i mobilnosti između europskih obrazovnih sustava te u svrhu promocije cjeloživotnog obrazovanja (Babić, 2007). Budući da obrazovanje postaje ključno u postizanju ciljeva europske politike, uloga nastavnika također postaje sve složenija, a dobiva i na važnosti. Stoga dolazi do interesa za reformom obrazovanja nastavnika. Važan doprinos promišljanju o obrazovanju nastavnika početkom 2000. –ih daje i studija Green

paper on teacher education in Europe (Zeleni dokument o obrazovanju učitelja i nastavnika u Europi) (TNTEE, 2000). Kroz studiju naglašena je prisutnost kratkog inicijalnog obrazovanja nastavnika kroz koje se studentima pruža mnogo informacija u kratkom periodu. Navodi se kako je trenutni model obrazovanja nastavnika utemeljen na važnosti usvajanja „akademske discipline“ koja se percipira kao najnužnija kompetencija nastavnika koja je uz „nastavnički talent“ dovoljan uvjet za kvalitetno poučavanje. Studija također upozorava na važnost reforme obrazovanja nastavnika koja će pridonijeti profesionalizaciji nastavničke profesije, a koja se temelji na znanstveno utemeljenim spoznajama o učenju i poučavanju (Vizek Vidović, 2005). Navedena studija daje uvid u obrazovanje u kojem su se obrazovali nastavnici čija je uloga bila prenositelja informacija i znanja učenicima. To je vidljivo iz naglaska na usvajanje znanja iz akademske discipline i na oslanjanje na nastavnički talent. Kao što je prikazano kroz poglavlje o kompetencijama, nastavnik mora poznavati akademsku disciplinu, ali su mu potrebne brojne kompetencije kako bi uspješno obavljao svoj posao, a kompetencije se mogu steći samo kroz kvalitetno inicijalno obrazovanje i daljnje usavršavanje. Nakon objave studije dolazi i do konkretnih odgovora Europske unije na pitanje u kojem smjeru će ići reforma obrazovanja nastavnika. Odgovori se mogu pronaći u dokumentu Zajednička europska načela za sposobnosti i kvalifikacije učitelja (2005) (Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications). Taj dokument je trebao poslužiti europskim državama kao sredstvo podrške razvoju strateških politika obrazovanja učitelja na nacionalnoj i regionalnoj razini, a u svrhu poboljšanja kvalitete i učinkovitosti obrazovanja nastavnika. Prema njemu, obrazovanje nastavnika se temelji na multidisciplinarnosti. Osim akademskih znanja, to jest stručnih znanja iz predmeta kojeg predaju, nastavnici moraju posjedovati znanja iz pedagogije, vještine i sposobnosti potrebne za vođenje učenika i pružanje podrške učenicima te kroz obrazovanje moraju steći razumijevanje društvenog i kulturološkog značenja obrazovanja. Usvajanjem tih znanja pruža im se mogućnost uspješnog odgovaranja na potrebe učenika (Europska Komisija, 2005). U istom dokumentu definirane su i ključne kompetencije nastavnika. Nastavnici moraju biti kompetentni i osposobljeni za rad u tri područja:

1. rad s informacijama, tehnologijom i znanjem
2. rad s ljudima – učenicima, vježbenicima, odraslim učenicima, suradnicima i partnerima u obrazovanju

3. rad u društvu i s društvom na lokalnoj, regionalnoj, nacionalnoj, europskoj i globalnoj razini (Europska Komisija, 2005).

Osim Zajedničkih europskih načela za sposobnosti i kvalifikacije učitelja, veliku ulogu u pristupu obrazovanju usmjerenom prema kompetencijama imao je i Tuning projekt čija je značajnost prikazana u prethodnim poglavljima. Navedene preporuke i ključne kompetencije nastavnika od njega zahtijevaju kontinuirano usavršavanje i cjeloživotno učenje. Kao što je i prethodno prikazano, članice Europske unije prepoznale su manjkavost visokog obrazovanja koje je bilo usmjereno na teorijsko znanje, dok je manji naglasak bio na praktičnom znanju i osposobljavanju studenata za primjenu teorijskih znanja tijekom uključivanja na tržište rada. Stoga jedna od glavnih zadaća reforme obrazovnih sustava postaje i prelazak na obrazovanje usmjereno na kompetencije čija su glavna obilježja fokus na ishodima učenja čije ostvarivanje unutar odgojno-obrazovnog konteksta rezultira kompetencijama, relevantnost za tržište rada, naglasak na stjecanju kognitivnih i praktičnih vještina te jasno određenje ciljeva obrazovanja (Vizek Vidović, 2009). Glavnu ulogu u afirmaciji kompetencijskog pristupa u visokom obrazovanju, a time i u obrazovanju nastavnika imao je Bolonjski proces koji je započeo 1999. potpisivanjem Bolonjske deklaracije, a čija je glavna ideja bila harmonizacija područja visokog obrazovanja u Europi. Prethodno prikazani rezultati Tuning projekta, čiji je cilj bio razvijanje profesionalnih profila i poželjnih ishoda učenja kroz definiranje generičkih i specifično-predmetnih kompetencija, nastao je tijekom Bolonjskog procesa, a u svrhu usklađivanja visokog obrazovanja u Europi. Osim Tuning projekta, tijekom Bolonjskog procesa razvijen je i Europski kvalifikacijski okvir. To je referentni okvir koji povezuje različite europske kvalifikacijske okvire oko jedinstvenog raspona kvalifikacija. On je razvijen kako bi se povećala kompetitivnost europskog visokog obrazovanja na način da sve potpisnice Bolonjske deklaracije usklade razine i ishode studijskih programa. Usklađivanje programa pridonosi prepoznatljivosti, mogućnostima lakše usporedbe završenih kvalifikacija, a pridonosi i mobilnosti radne snage. Europski kvalifikacijski okvir prihvaća kompetencijski pristup obrazovanju što je vidljivo iz premještanja fokusa sa sadržaja na osobnost. U akademskom smislu to znači definiranje standarda opisivanjem kvalifikacije korištenjem terminologije specifičnih i generičkih kompetencija koje su razvijene kroz Tuning projekt (Krstović i Čepić, 2007). Europski kvalifikacijski okvir ne pruža smjernice državama članicama o kompetencijama koje studenti trebaju steći tijekom školovanja jer to je cilj kompetencijskog profila koji nadograđuje

kvalifikacijski profil. Kompetencijski ili profesionalni profil utvrđuje vrste i razine kompetencija potrebnih za obavljanje određenog posla i služi kao orijentacija poslodavcima, djelatnicima i kreatorima obrazovnih programa. Profesionalni profil je polazište za definiranje kurikuluma utemeljenog na kompetencijama u inicijalno obrazovanje. On određuje obrazovne ciljeve, zahtjeve i ishode u akademskom području (Vizek Vidović, 2009). Kako bi obrazovanje nastavnika bila usmjereno prema kompetencijama važno je definirati što čini kompetencijski profil nastavnika. Kroz poglavlje o kompetencijama prikazane su brojne kompetencije koje su nastavnicima potrebne, ali njih je važno prepoznati i definirati u nacionalno prihvaćenom kompetencijskom profilu. Tijekom reforme obrazovanja za vrijeme Bolonjskog procesa, u Hrvatskoj nije došlo do definiranja kompetencijskog profila za učiteljsku i nastavničku profesiju što je rezultiralo različitim pristupa i odabira sadržaja obrazovanja nastavnika na različitim sveučilištima, ali i unutar sveučilišta, što znači da svi budući nastavnici tijekom studija nemaju mogućnost stjecanja jednakih kompetencija. Hrvatski profesionalni standard za učiteljsku profesiju objavljen je tek 2016- godine pod nazivom Okvirni nacionalni standard kvalifikacije za učitelje u osnovnim i srednjim školama. U nastavku će biti prikazano na koji način je Bolonjski proces utjecaj na promjenu u obrazovanju učitelja i nastavnika u Hrvatskoj te na koji način su Europske smjernice pridonijele razvoju profesionalnog standarda kvalifikacije za učitelje.

3.1. Obrazovanje nastavnika u Hrvatskoj

Hrvatska je također potpisala Bolonjsku deklaraciju 2001. i time se obvezala na reformu visokoškolskog sustava obrazovanja, što uključuje i obrazovanje nastavnika. Bolonjska reforma visokoškolskog obrazovanja u Hrvatskoj je započela 2005. godine i uvelike je izmijenila inicijalno obrazovanje nastavnika i učitelja. Za početak, ukinuta je dualnost obrazovanja u učiteljskoj profesiji. Prije reforme, učitelji razredne nastave su se obrazovali na stručnim studijima, dok se reformom studij premjestio na sveučilišnu razinu kao što je slučaj u obrazovanju predmetnih nastavnika (Domović, 2009). Obrazovanje predmetnih nastavnika organizirano je prema konsektivnom modelu što znači da je organizirano na dvije razine, preddiplomsku i diplomsku. Tijekom preddiplomskog studija studenti studiraju jednu ili dvije znanstvene discipline, dok se tijekom drugog ciklusa osim predmeta studiranja poučavaju i metodički i didaktički predmeti tijekom kojih stječu nastavničke kompetencije (Domović, 2013). Osim toga, reforma je utjecala na lakšu mogućnost prepoznavanje diplome hrvatskog nastavnika u Europskoj uniji te su programi za

obrazovanje nastavnika usmjereni na kompetencije studenata i na brži izlazak na tržište (Vlahović Štetić i Vizek Vidović, 2005). Kao što je prikazano i u prethodnom poglavlju, pri izradi studijskih programa nastavničkih smjerova, u Hrvatskoj nije postojao nacionalni standard za učiteljsku profesiju što je rezultiralo odabirom različitih pristupa i sadržaja obrazovanja. Ipak, glavna okosnica obrazovanja nastavnika ostala je jednaka na svim sveučilištima, a nju čine predmeti iz područja pedagogije, didaktike i psihologije (Domović, 2013). Tek nakon što je završena reforma visokoškolskog obrazovanja prepoznate su manjkavosti reforme studijskih programa za vrijeme Bolonjskog procesa. Za početak, kao što nisu definirane kompetencije studenata na nastavničkim studijima, za niti jedan drugi studij nisu definirani ishodi učenja i kompetencije studenata koje bi vrijedile na nacionalnoj razini, a novi studijski programi često su formirani bez konzultacija s poslodavcima i državnim tijelima i stoga nisu bili niti u skladu s njihovim potrebama. (Strategija obrazovanja, znanosti i tehnologije, 2014).

Za vrijeme reforme nije postojao Hrvatski kvalifikacijski okvir koji bi bio usklađen s Europskim kvalifikacijskim okvirom. Uvođenjem Hrvatskog kvalifikacijskog okvira 2013. nameće se potreba za redefiniranjem studijskih programa i ishoda učenja budući da su Zakonom o Hrvatskom kvalifikacijskom okviru definirane i potrebe za standardom kvalifikacije. Standard kvalifikacije je dokument koji se izrađuje se svaku kvalifikaciju i sadrži opis razine kvalifikacije, ali i kompetencija i ishoda učenja za svako zanimanje (HKO, 2009).

Godinu dana nakon donošenja Zakona o Hrvatskom kvalifikacijskom okviru, vlada Republike Hrvatske predstavlja Strategiju obrazovanja, znanosti i tehnologije. Izrada Strategije proizašla je iz promjena potaknutih globalizacijom te zbog unutarnjih društvenih, ekonomskih i kulturnih promjena. Te promjene utječu na dugoročno promišljanje o obrazovanju i tehnologije te utječu na poziciju obrazovanja koje se u strateškim planovima suvremenih društva stavlja na prvo mjesto, a temelj obrazovanja postaje cjeloživotno učenje. Strategija obrazovanja, znanosti i tehnologije usuglašena je s Europskim ciljevima, ali se temelji i na Hrvatskim dokumentima i publikacijama kojima se nastojalo unaprijediti obrazovanje. Sama Strategija teži cjelovitom, fleksibilnom i učinkovitim sustavu odgoja i obrazovanja koji povezuje sve razine i vrste obrazovanja i istraživanja u harmoničnu i transparentnu cjelinu temeljenu na zajedničkim pozitivnim vrijednostima, načelima i ciljevima (Strategija obrazovanja, znanosti i tehnologije, 2014, str. 12).

Kroz Strategiju je prepoznata važnost obrazovanja učitelja i nastavnika utemeljenog na kompetencijama te je prepoznata i potreba za definiranjem kompetencijskog standarda koji bi poslužio u kreiranju obrazovanja učitelja u kojem se težište u razvoju kurikuluma pomiče sa sadržaja discipline na kompetencijske profile i ishode učenja. U Strategiji se navodi da Hrvatska ne slijedi Europske trendove analize kompetencijskih profila i razvitaka programa koji podupiru razvoj kompetencija budućih učitelja. Do kvalitete osposobljenosti svih budućih učitelja i nastavnika može se samo doći kroz ujednačavanje temeljnih profesionalnih kompetencija za učiteljsku profesiju. Stoga je jedna od mjera Strategije obrazovanja, znanosti i tehnologije Redefinirati programe inicijalnog i poslijediplomskog obrazovanja učitelja temeljeno na nacionalnom kompetencijskom standardu za učiteljsku profesiju (Strategija obrazovanja, znanosti i tehnologije, 2014, str. 57).

Usvajanjem Zakona o Hrvatskom kvalifikacijskom okviru, započeli su i projekti čija je svrha bila potpora razvoju i implementaciji HKO-a izradom standarda kvalifikacije što bi pridonijelo promjeni u obrazovanju i prelasku na obrazovanje usmjereno na kompetencije uz osiguranje mjerljivih rezultata i kvalitete obrazovanja. Tijekom 2015. i 2016. godine provedeno je 30 projekata u području visokog obrazovanja usmjerenih na potporu implementacije Hrvatskog kvalifikacijskog okvira, a koji su se bavili izradom standarda zanimanja koji su trebali poslužiti kao podloga za modernizaciju i izradu novih studijskih programa. Jedan od tih projekata je bio i projekt Razvoj nacionalnog standarda kvalifikacije za učitelje kao podloge za uvođenje sustava licenciranja učitelja čiji je nositelj bio Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje obrazovanja (NCVVO). Rezultat navedenog projekta je Okvirni nacionalni standard kvalifikacije za učitelje u osnovnim i srednjim školama koji predstavlja krovni dokument za razvoj učiteljske profesije i definiranje kompetencija učitelja u Hrvatskoj, a osim u Zakonu o kvalifikacijskom okviru, navedeni dokument donesen je i u skladu sa Strategijom obrazovanja, znanosti i tehnologije (HKO, 2020).

Tijekom 2019. godine započela je i provedba 26 projekata u okviru poziva „Provedba HKO-a na razini visokog obrazovanja“ čiji je cilj poboljšanje kvalitete, relevantnosti i učinkovitosti visokog obrazovanja. Kroz projekte izradit će se standardi zanimanja i kvalifikacije koji će biti podloga za unaprjeđenje studijskih programa i visokog obrazovanja. Jedan od projekata je i projekt *Kompetencijski standardi nastavnika, pedagoga i mentora* čiji je nositelj Sveučilište u Zadru u

suradnji sa šest hrvatskih fakulteta i Središtem za obuku Hrvatskog ratnog zrakoplovstva „Rudolf Perešin“. Zadatak projekta je izrada prijedloga za standardizaciju zanimanja i kvalifikacija za nastavnike općih predmeta, strukovne nastavnike, nastavnike- instruktore letenja i pedagoge (Sveučilište u Zadru, travanj 2019)

Budući da je Okvirni nacionalni standard kvalifikacije za učitelje u osnovnim i srednjim školama još uvijek jedini važeći okvir odobren od strane Nacionalnog vijeća za odgoj i obrazovanje, u nastavku će biti prikazane kompetencije koje su sadržane u njemu.

3.2. Okvirni nacionalni standard kvalifikacije za učitelje u osnovnim i srednjim školama

Okvirni nacionalni standard kvalifikacije za učitelje u osnovnim i srednjim školama je usvojen u veljači 2016. Kroz njega se definiraju kompetencije koje budući nastavnici trebaju steći i razviti kroz inicijalno obrazovanje, te kroz uvođenje u profesiju i profesionalno usavršavanje. Okvir je izrađen primjenom metodologije Hrvatskoga kvalifikacijskog okvira temeljenom na kompetencijskom pristupu i skupovima ishoda učenja organiziranih prema glavnim kompetencijama nužnima za kvalitetno obavljanje ključnih poslova i aktivnosti u svakodnevnome radu učitelja te za njihov profesionalni razvoj (Vizek Vidović, Domović i Buntić Rogić, 2015). Kompetencije koje nastavnici trebaju steći iskazane su ishodima učenja.

Kompetencije koje su iskazane kroz ishode učenja podijeljene su u osam skupina. Prva skupina kompetencija se odnosi na znanja iz nastavno predmetnog područja nastavnika, a ostvaruju se tijekom inicijalnog obrazovanja te se tijekom profesionalnog djelovanja nadograđuju i razvijaju. Druga skupina kompetencija se odnosi na učenje i poučavanje. Učitelj treba planirati nastavu i poučavanje usmjereno na učenika, znati obrazložiti važnost obrazovanja i ciljeve učenja, prilagoditi pristupe i metode poučavanja nastavnoj situaciji, organizirati nastavu da znanja i vještine stečene u školi učenici primjenjuju u stvarnom životu, u nastavu društveno relevantne teme i koristiti informacijsku i komunikacijsku obrazovnu tehnologiju u nastavi. Idući skup kompetencija se odnosi na vrednovanje postignuća učenika. Četvrti skup kompetencija se odnosi na okruženje za učenje gdje nastavnik mora osigurati sigurno i poticajno okruženje za učenje i poučavanje, mora stvoriti pozitivnu radnu atmosferu, ali i prepoznati kritične situacije kako bi mogao poduzeti odgovarajuće mjere zaštite učenika. Nastavnik također mora imati kompetencije za uspostavljanje i održavanje kvalitetnih međuljudskih odnosa s kolegama u školi, ali i s obitelji i

okolinom. Sljedeći skup kompetencija kompetencije vezane uz funkcioniranje obrazovnog sustava i organizaciju škole. Budući da je uspostavljanje profesionalne komunikacije u školi i izvan nje jedna od temeljnih zadaća učitelja, važno je imati razvijene komunikacijske kompetencije te prezentacijske vještine. Posljednju skupinu kompetencija čine profesionalnost i profesionalan razvoj koji naglašava cjeloživotno učenje kao sastavni dio učiteljske profesije (Okvir nacionalnog standarda kvalifikacija za učitelje u osnovnim i srednjim školama, 2016).

U nastavku će detaljnije biti prikazane nastavničke kompetencije, a pri prikazu sadržaja pojedinih područja kompetencija koristit će se područja navedena u Okvirnom nacionalnom standardu kvalifikacije za učitelje u osnovnim i srednjim školama.⁵ Takav prikaz je odabran jer je Okvirni nacionalni standard kvalifikacije za učitelje u osnovnim i srednjim školama najrecentniji i jedini važeći okvir odobren od strane Nacionalnog vijeća za odgoj i obrazovanje. Stoga on definira kompetencije koje budući nastavnici trebaju steći i razviti kroz inicijalno obrazovanje te kroz uvođenje u profesiju i profesionalno usavršavanje. Svrha idućih poglavlja je prikazati ključne informacije i spoznaje o ključnim nastavničkim kompetencijama te prikazati što čini kompetentnog nastavnika u određenom području. Za svako područje prikazat će se spoznaje autora čiji su radovi prikazani u poglavlju o nastavničkim kompetencijama (Palekčić, 2005; Jurčić, 2012; Vizek Vidović i Velkovski, 2013) te će se prikazati i ključne spoznaje autora koji su se bavili i specifičnim područjima kompetencija nastavnika.

3.2.1. Kompetencije u području Učenje i poučavanje

Učenje i poučavanje su temeljni procesi koji se događaju tijekom nastave, stoga autori koji se bave nastavničkim kompetencijama (Palekčić, 2005; Batarelo, 2007; Jurčić, 2012; Vizek Vidović i Velkovski 2013; Vrkić Dimić, 2014) navode brojne kompetencije koje bi nastavnici trebali imati kako bi organizirali poučavanje u kojem svi učenici mogu postići ciljeve učenja te kako bi proces poučavanja omogućio razvoj potencijala svakog pojedinog učenika. Palekčić (2005) kompetencije iz navedenog područja prepoznaje unutar didaktičkog područja kompetencija nastavnika, dok Jurčić (2012) u svojem radu definira dva područja kompetencija koja se mogu svrstati pod područje učenja i poučavanja, a to su kompetencije iz područja izgradnje predmetnog kurikuluma i organizacija i vođenje odgojno obrazovnog procesa

⁵ U prikazu je izostavljeno područje Akademska disciplina, nastavni predmet/odgojno obrazovna područja. Navedeno područje nije bilo područje interesa u empirijskom dijelu istraživanja.

U području izgradnje predmetnog kurikulumu nastavnik svoju kompetentnost očituje kroz poznavanje pojma kurikulumu te razumijevanje važnosti i poznavanje Nacionalnog kurikulumu, temeljnog odgojno-obrazovnog dokumenta na temelju kojeg nastaju drugi odgojno-obrazovni dokumenti poput kurikulumu nastavnih predmeta. Predmetni kurikulum određuje svrhu i ciljeve učenja i poučavanja za svaki nastavni predmet te odgojno obrazovni ishode i sadržaje poučavanja te način njihovog vrednovanja. Zadaća nastavnika je da na temelju kurikulumu osmisli nastavu koja je usmjerena na učenika, koja djeluje poticajno na njih te im omogućava postizanje ciljeva učenja. U tome im pomaže poznavanje metodologije izgradnje kurikulumu koja je utemeljena na kurikularnom krugu koji obuhvaća ciljeve učenja, sadržaje učenja koji su značajni za ostvarenje navedenih ciljeva, situacije i strategije učenja i poučavanja, nastavna sredstva te vrednovanje i samovrednovanje (Jurčić, 2012). On nastavnicima daje smjernice koji nastavni sadržaj učenici trebaju usvojiti, na kojoj razini ga trebaju usvojiti te koje metode i strategije učenja i poučavanja će im koristiti kako bi učenici ostvarili željene ciljeve učenja. U konačnici, pomaže im pri utvrđivanju postignuća učenika, ali i vlastitih postignuća. Za osmišljavanje nastave temeljene na kurikulumu, nastavnik mora biti visoko kompetentan, mora poznavati nacionalni kurikulum i predmetni kurikulum, ali i druge pravilnike, zakone i standarde koji uređuju njegov rad.

Znanje o kurikulumu i metodologiji izgradnje kurikulumu povezano je s vođenjem i organizacijom procesa poučavanja. Autori koji se bave procesom poučavanja složni su da poučavanje mora biti organizirano tako da nastavnici na jasan i razumljiv način prikazuju novi sadržaj učenicima, prepoznajući njihove potrebe i mogućnosti, a koristeći kombinacije različitih nastavnih metoda i socioloških oblika rada (Vizek Vidović, Rijavec, Vlahović – Štetić i Miljković, 2003; Palekčić, 2005; Jurčić, 2014; Vizek Vidović i Velkovski; 2013; Brust Nemet, 2013). Vizek Vidović i Velkovski (2013) navode i određene kompetencije koje nastavnici moraju posjedovati kako bi organizirali uspješno poučavanje. To su poznavanje način na koji djeca uče, karakteristike razvojnih faza te individualne razlike između učenika, a sve u svrhu shvaćanja njihovih potreba, ali i mogućnosti koje posjeduju. Kod autora Vizek Vidović i Velkovski (2013) kompetencije sadržane u području Učenje i poučavanje prepoznate su kroz dvije skupine kompetencija, a to su Učenik i učenje i Nastava i ocjenjivanje.

Kompetentan nastavnik organizirat će poučavanje u kojem će koristiti različite nastavne metode i oblike rada koji potiču aktivnost učenika te su povezani s poželjnim ishodima učenja, što

znači da odabir metoda i oblika rada mora biti usmjeren postizanju zadanih ciljeva i ishoda učenja. Osim toga, odabrane metode moraju motivirati učenje te učenicima omogućiti aktivnu ulogu u procesu učenja i poučavanja. Povezanost definiranih ishoda učenja, planiranih aktivnosti i načina poučavanja i načina ocjenjivanja naziva se konstruktivnim povezivanjem. Nastavnik mora posjedovati kompetencije koje mu omogućuju razmišljanje o vrsti angažmana koju očekuje od učenika, uvjetima rada, ali i različitim pojedinostima koje vode prema realizaciji ishoda (Kovač i Kolić- Vehovec, 2008).

Upotreba tehnologije u društvu se znatno povećala posljednjih godina pa su se sukladno tome promijenila i očekivanja vezana uz upotrebu tehnologije u nastavi. U suvremenoj nastavi teži se svrhovitoj i učinkovitoj upotrebi informacijsko-komunikacijske tehnologije (IKT) u procesu učenja i poučavanja. Važnost posjedovanja informacijsko-komunikacijske kompetencije nastavnika naglašavaju brojni autori u teorijskim i empirijskim radovima (Batarello, 2007; Jurčić, 2012; Vizek Vidović i Velkovski, 2013; Vrkić Dimić, 2014; Vizek Vidović i sur. 2015 i drugi). Informacijsko-komunikacijske kompetencije nastavnici razvijaju kroz inicijalno obrazovanje, ali i kroz kontinuirana stručna usavršavanja. Nastavnik koji je visoko kompetentan u području IKT u procesu učenja i poučavanja koristi brojne digitalne alate, nove tehnologije koje mu se nude kako bi učenike motivirao za nastavu te ih u nju i aktivno uključio. Uz tehnološke vještine nužne za nastavni rad nastavnici moraju razviti kritički stav prema upotrebi tehnologije u nastavi te prema raspoloživim informacijama. Glavni cilj razvijanja informacijsko-komunikacijske kompetencije je postizanje obrazovanja primjereno suvremenom dobu te poučavanje koje omogućava razvijanje tih kompetencija kod učenika (Vrkić Dimić, 2014). Witfelt (2000. prema Vrkić Dimić, 2014) razlikuje dvije vrste kompetencija koje su potrebne nastavniku kako bi tehnologiju uspješno uklopio u nastavni proces. Prva kompetencija koju nastavnik mora posjedovati je osnovna računalna pismenost koja mu omogućuje korištenje tehnologije na osnovnoj razini, npr. korištenje pretraživača i upravljanja multimedijom. Druga je multimedijaska didaktička kompetencija koja mu pomaže pri odabiru metoda rada s tehnologijom, korištenja metoda u nastavi te razvijanje strategija rješavanja problema s tehnologijom.

Kroz područje učenje i poučavanje vidljivo je kako su kompetencije koje nastavnik treba posjedovati brojne. Visoko kompetentan nastavnik organizira proces poučavanja koji je usmjeren na učenika. On osmišljava nastavu koja je primjerena za učenika, koristi svoja znanja kako bi

pomogao učenicima u ostvarivanju ishoda poučavanja i usmjerio ih na aktivno učenje i preuzimanje odgovornosti za svoje učenje. Kako bi proces učenja i poučavanja bio uspješan nastavnik mora poznavati i u svom radu koristiti različite nastavne metode, sociološke oblike rada te informacijsko-komunikacijsku tehnologiju koja mu može pomoći pri ostvarivanju ishoda poučavanja, a na taj način se kod učenika razvija i informatička pismenost i kritički stav prema raspoloživim informacijama na internetu.

3.2.2. Kompetencije u području Vrednovanja

Važan proces usko povezan s poučavanjem je i vrednovanje ishoda učenja, stoga je to područje naglašeno kod gotovo svih autora koji se bave nastavničkim kompetencijama. Palekčić (2005) kompetencije vezane uz vrednovanje naziva dijagnostičkim kompetencijama jer one pomažu nastavniku pri određivanju znanja i napretka učenika. Jurčić (2014) definira vrednovanje kao završni dio procesa učenja, ali i nastavnikova vođenja nastave jer se u njemu utvrđuje razina učenikova postignuća s unaprijed definiranim metodama i elementima. Vrednovanje nije samo pridavanje brojčane ocjene, nego uključuje: sustavno praćenje odnosa učenika prema radu i njegovo napredovanje te vrednuje njegovo znanje i postizanje zadanih ishoda učenja te na kraju može rezultirati dodjeljivanjem odgovarajuće ocjene. Autori Vizek Vidović i Velkovski (2013) također sumiraju najvažnije kompetencije koje nastavnici moraju imati u području vrednovanja. Oni naglašavaju kako su vrednovanje i poučavanje međusobno povezani procesi koje nije moguće promatrati kao neovisne procese. Unutar okvira koji su izradili, područje vrednovanja je uključeno u skup kompetencija Nastava i ocjenjivanje, čime također pokazuju povezanost ta dva procesa, a kompetencije se u ova dva područja međusobno nadopunjuju. Za razliku od Palekčića (2005), Jurčić (2012) i Vizek Vidović i Velkovski (2013) pri prikazu kompetencija u području vrednovanja naglašavaju i važnost samovrednovanja učitelja u svrhu unapređenja nastavne prakse.

Svi autori su složni da je osnovna svrha vrednovanja unapređivanje učenja i razvoja učenika, a rezultat vrednovanja su povratne informacije koje učenicima pomažu u daljnjem radu, a nastavnicima pružaju povratnu informaciju o odgojno-obrazovnom procesu. U Hrvatskoj, vrednovanje učeničkih postignuća definirano je kroz Pravilnik o načinima, postupcima i elementima vrednovanja učenika u osnovnoj i srednjoj školi, NN 112/2010, 82/2019. Taj pravilnik je glavni zakonski dokument kojim se nastavnici vode pri vrednovanju. Osim Pravilnika, vrednovanje postignuća u Hrvatskoj je definirano i Smjernicama za vrednovanje procesa učenja i

ostvarenosti ishoda u osnovnoškolskome i srednjoškolskome odgoju i obrazovanju koje je izdalo Ministarstvo znanosti i obrazovanja, a koje definira i tri osnovna pristupa vrednovanju: vrednovanje za učenje, vrednovanje kao učenje i vrednovanje naučenog (MZO,2019). Ti pristupi se međusobno razlikuju s obzirom na svrhu primjene, interpretaciju i korištenje prikupljenim podacima.

Pristup vrednovanje za učenje učiteljima i učenicima pruža informacije o usvojenosti znanja i vještina te kontinuirano prati napredak u svrhu poboljšanja procesa učenja i poučavanja. Učitelju vrednovanje pomaže u daljnjem planiranju i osmišljavanju rada prilagođenog potrebama učenika, dok učenici razvijaju vještinu upravljanja učenjem, motivaciju i samopouzdanje. Kroz vrednovanje naučenog procjenjuje se ostvarenost ishoda učenja nakon određenog razdoblja. Rezultat takvog vrednovanja je opisna ili brojana ocjena. U konačnici, vrednovanje kao učenje odnosi se na osvješćivanje o vlastitom procesu učenja kod učenika i kod nastavnika. Vrednovanje kao učenje utječe na razvijanje samostalnog i samoreguliranog pristupa učenju kod učenika. Zadaća nastavnika je aktivno uključiti učenika u proces vrednovanja te mu pomoći pri vlastitog, samoreguliranog pristupa učenju (MZO, 2019).

Nastavnik koji je kompetentan u području vrednovanja je nastavnik koji je upoznat i koji koristi različite pristupe vrednovanju, koji kontinuirano prati i bilježi učenikova postignuća te koristi različite postupke praćenja, vrednovanja i ocjenjivanja, a sve u skladu s Pravilnikom o načinima, postupcima i elementima vrednovanja učenika u osnovnoj i srednjoj školi. Kompetentan nastavnik razumije sadržaj pojedine brojčane ocjene te može procijeniti znanje s obzirom na stupnjeve i tipove znanja koristeći se različitim metodama i oblicima provjere znanja, pridržavajući se pritom određenog kriterija i objektivno interpretirajući rezultat. Nadalje, kompetentan nastavnik može stvoriti ugodno ozračje pri ocjenjivanju te umanjiti učenikov strah od neuspjeha (Jurčić, 2014). Nastavnik u samom procesu poučavanja mora postaviti visoka očekivanja te identificirati jake strane svakog učenika te kroz proces vrednovanja davati povratne informacije učenicima i roditeljima o napretku i postizanju zadanog cilja. Pri vrednovanju nastavnik mora znati odabrati primjerene strategije formativnog i sumativnog praćenja i ocjenjivanja. Oni moraju biti primjereni unaprijed zadanim ishodima i ciljevima učenja. Visoko kompetentan je onaj nastavnik koji nakon provedenog vrednovanja analizira dobivene podatke i koristi ih kako bi unaprijedio vlastitu nastavnu praksu (Vizek Vidović i Velkovski, 2013).

Nastavnik koji je kompetentan u području vrednovanja sposoban je i samovrednovati svoj rad kako bi ga unaprijedio. Istu vještinu mora prenijeti i na učenike. Kompetencije iz područja vrednovanja budući nastavnici stječu tijekom inicijalnog obrazovanja i kroz rad u školi, a kontinuiranim usavršavanjem i samovrednovanjem dolazi do razvijanja kompetencija iz područja vrednovanja.

3.2.3. Kompetencije u području Okruženje za učenje

Mnogi autori koji su se bavili definiranjem područja nastavničkih kompetencija (Palekčić, 2005; Jurčić, 2012; Vizek Vidović i Velkovski, 2013), izdvojili su i ponudili ključne informacije i pristupe vezane uz područje usmjereno na poznavanje okruženja za učenje. Pritom se može uočiti da postoje određene razlike u načinu na koji autori definiraju ono što čini okruženje za učenje. Primjerice, Vizek Vidović i Velkovski (2013) pod okruženjem za učenje smatraju klimu i kulturu koja vlada u školi i razredu, a uključuje i fizičko okruženje u kojem učenici borave, a koje uvelike utječe na učenje i poučavanje. Za razliku od njih, Palekčić (2005) i Jurčić (2012) su prvenstveno usredotočeni na razred kao mjesto učenja i glavno okruženje u kojem je zadaća nastavnika da osigura poticajnu i sigurnu okolinu za učenje. Stoga Jurčić (2012) definira područje kompetencija u oblikovanju razrednog ozračja u koje uključuje i školsko ozračje, a Palekčić (2005) kompetencije u vođenju razreda. Glavna uloga nastavnika, koja je prepoznata kod navedenih autora je da stvori pozitivno okruženje i okolinu koja će djelovati poticajno za učenje i kognitivni, tjelesni, socijalni i emocionalni razvoj učenika (Vizek Vidović i Velkovski, 2013).

Poticajno i sigurno okruženje je iznimno važno za uspješnost nastavnog procesa. U takvom okruženju zadaća nastavnika je da stvori radne uvjete koji će učenicima omogućiti da vlastitom aktivnošću postignu uspjeh i ispune potencijal (Matijević i Radovanović, 2011). To znači da nastavnici kroz dobru organizaciju prostora razreda i materijala potiču kod učenika razvoj samostalnosti i odgovornosti za vlastito učenje i rad (Vizek Vidović i Velkovski, 2013). Jurčić (2012) definira dimenzije koje utječu na razredno ozračje, a one uključuju podršku nastavnika, kohezivnost razreda, vođenje i disciplina razreda. Prva dimenzija je podrška nastavnika, a ona uključuje stvaranje fizički sigurne okoline, ali uspostava sigurne sredine u kojoj će se svaki učenik osjećati sigurno, kompetentno i prihvaćano. Vizek Vidović i Velkovski (2013) također prepoznaju važnost stvaranja sigurne okoline te smatraju da nastavnik mora djelovati primjerom i svakog učenika tretirati s dostojanstvenom, s poštovanjem i empatijom kako bi kod svojih učenika razvio te

iste vrijednosti (Vizek Vidović i Velkovski, 2013). Osim toga, nastavnik u svom radu mora biti smiren, strpljiv te mora pokazivati razumijevanje prema individualnim razlikama učenika te naglašavati pozitivne osobine svakog učenika (Jurčić, 2014). Na razredno ozračje uvelike utječe i kohezivnost razreda. U visoko kohezivnim razredima učenici su povezani, sukobi su rijetki i konstruktivno se rješavaju, a učenici se međusobno uvažavaju, poštuju i spremni su surađivati. (Vizek Vidović i sur., 2003). Uloga nastavnika je da prepozna probleme i utječe na povećanje kohezivnosti kroz zadatke koji zahtijevaju suradnju te kroz smanjenje natjecanja i poticanje prosocijalnog ponašanja. Važno je da nastavnik prepozna učenike koji se odvajaju od grupe te im pomogne pri identifikaciji s grupom te da u razredu, ali i školi stvori klimu uzajamnog pomaganja i brige te fizičke i emocionalne sigurnosti (Vizek Vidović i Velkovski, 2013). Nadalje, za pozitivno okruženje i razredno ozračje važne su i kompetencije nastavnika u vođenju i discipliniranju razreda. Nastavnik koji je uspješan u vođenju razreda surađuje s učenicima i održava razrednu disciplinu koja omogućava neometano učenje. Kompetentan nastavnik koristi metode pozitivne discipline i zajedno s učenicima kreira razredna pravila koja znatno utječu na razrednu disciplinu. (Matijević i Radovanović, 2011).

Osiguravanje sigurnog i poticajnog okruženja za učenje jedna je od temeljnih zadaća nastavnika. Samo takvo okruženje učenicima pruža mogućnost razvoja te postizanje uspjeha. Nastavnik mora osigurati razredno i školsko okruženje u kojem učenicima daje priliku da razviju samostalnosti i odgovornosti u radu. To je moguće samo kroz poticanje vrijednosti poput empatije, pravednosti i međusobnog poštovanja.

3.2.4. Kompetencije u području Suradnje u školi s obitelji, zajednicom

Brojni autori koji su se bavili definiranjem područja nastavničkih kompetencija (Palekčić, 2005; Kolak, 2006; Bezinović, 2010; Jurčić, 2012; Vizek Vidović i Velkovski, 2013), izdvojili su ključne informacije i pristupe vezane uz područje suradnje nastavnika sa školom, obitelji i zajednicom. Pritom se može uočiti da postoje određene razlike u pristupu autora. Jurčić (2012) se u području kompetencije izgradnja modela odgojnog partnerstva s roditeljima fokusira na kompetencije u području suradnje nastavnika i roditelja, a u manjem obujmu spominje suradnju nastavnika unutar škole ili sa zajednicom. Za razliku od Jurčića (2012) i Kolaka (2006), autori Bezinović (2010) i Vizek Vidović i Velkovski (2013) pri definiranju kompetencija u području suradnje izdvajaju ključne informacije i kompetencije nastavnika u području suradnje s roditeljima,

drugim djelatnicima škole te s lokalnom zajednicom. Ipak, svi autori su složni da je uspostava dobre suradnje unutar škole, s roditeljima i zajednicom važan preduvjet za uspješnost odgojno – obrazovnog procesa. Stoga su nastavnicima za uspješnu suradnju potrebne različite kompetencije koje stječe kroz inicijalno obrazovanje, ali posebice kroz rad u školi.

Uspostava suradnje i odgojnog partnerstva između nastavnika i roditelja prepoznata je kao jedna od temeljnih zadaća nastavnika. U stručnoj literaturi, uz pojam suradnja često se veže i termin odgojno partnerstvo (Kolpak, 2006; Bezinović, 2010; Jurčić, 2012; Vizek Vidović i Velkovski, 2013). Na taj način se ističe važnost ravnopravne komunikacije i međusobnog poštovanja i suradnje. Uspješna suradnja podrazumijeva niz aktivnosti putem kojih nastavnici i roditelji pridonose kvalitetnijem, sigurnijem i uspješnijem razvoju učenika (Kolpak, 2006). Zajedničkom aktivnošću oni pridonose: „boljem uspjehu učenika, buđenju zanimanja roditelja za odgoj, boljem razumijevanju školskog rada, obrazovanju roditelja za odgojnu funkciju, boljoj komunikaciji i interakciji između učenika, roditelja i učitelja i većoj povezanosti škole i šire društvene zajednice“ (Maleš, 1994., str. 17 prema Kolpak, 2006). Autori Vizek Vidović i Velkovski (2013) i Bezinović (2010) također prepoznaju važnost suradnje roditelja i škole te navode kompetencije koje bi nastavnik trebao posjedovati, a koje mu pomažu pri ostvarivanju kvalitetne suradnje. Navode sljedeće kompetencije: otvorenost i spremnost na kompromis, razumijevanje važnosti uključivanja obitelji u život škole, poticanje i održavanje redovite komunikacije s roditeljima te informiranje o zbivanjima u školi, o napredovanju učenika te poznavanje različitih strategija za razvoj partnerstva s roditeljima kako bi osigurao razvoj i ostvarivanje prava učenika.

Jurčić (2012) se u prikazu ključnih spoznaja o kompetencijama nastavnika u području suradnje s roditeljima bavi i prikazom različitih modela suradnje roditelja i škole. On navodi kako je danas još uvijek čest model formalne suradnje roditelja i škole koji podrazumijeva tri do četiri roditeljska sastanka i informativna razgovora što smatra neprihvatljivim, budući da se na taj način ne ostvaruje kvalitetna suradnja koja bi doprinijela uspješnijem razvoju i uspjehu učenika. Stoga tvrdi kako je važno iz modela formalne suradnje prijeći u model odgojnog partnerstva koji se temelji na ravnopravnosti nastavnika i roditelja u odgoju i obrazovanju djeteta te na razumijevanju da svatko u tom odnosu donosi različito, ali vrijedno iskustvo i stručnost sukladno kompetencijama. Kod definiranja kompetencija potrebnih za uspostavu odgojnog partnerstva, uz kompetencije koje su prethodno prikazane, a naveli su ih i drugi autori (Bezinović, 2010; Vizek Vidović i Velkovski,

2013), Jurčić ističe i potrebu za razvijanjem kompetencija nastavnika koje će im omogućiti poznavanje uspješnog pristupa različitim roditeljima te uspostavu suradnju ne samo s roditeljima koji aktivno sudjeluju u radu škole već s roditeljima koji nemaju potrebu uključiti se u rad škole te s roditeljima koji imaju negativan stav prema školi i koji ometaju moguću suradnju i drugih roditelja sa školom (Jurčić, 2014).

Osim s roditeljima, nastavnik svakodnevno unutar škole surađuju i s drugim nastavnicima, stručnim timom škole i drugim djelatnicima. Autori Vizek Vidović i Velkovski (2013) i Bezinović (2010) navode kako je zadaća svih zaposlenika škola je osiguranje uvjeta za cjelokupni razvoj svakog učenika, a glavni preduvjet uspješne suradnje je pozitivna i otvorena komunikacija, međusobno uvažavanje i spremnost na timski rad. Timski rad podrazumijeva i da nastavnik posjeduje znanje o području rada stručnog tima škole te je spreman potražiti njihovu pomoć ili savjet kako bi zajedno došli do rješenja problema te kako bi pridonijeli unapređenju nastavničke prakse (Vizek Vidović i sur., 2015). Osim s roditeljima i djelatnicima škole, autori koji se bave kompetencijama u području suradnje, naglašavaju i važnost suradnja s lokalnom zajednicom. Ona financijski potpomaže školske aktivnosti i projekte te pomaže pri izvođenju izvanučioničke nastave. Osim toga, važno je da nastavnici poznaju i koriste različite resurse zajednice koji pružaju podršku roditeljima i učenicima kako bi se stvorila snažna veza između škole i drugih institucija i organizacija (Vizek Vidović i Velkovski, 2013).

Kompetencije u području suradnje neophodne su u svakodnevnom radu nastavnika. Uspješna suradnja nastavnika i drugih subjekata unutar odgojno-obrazovnog sustava temelj je za ostvarenje ciljeva poučavanja, a znatno pridonosi i stvaranju sigurnog i poticajnog okruženja za učenje. Temelj za izgradnju uspješne suradnje čine komunikacijske kompetencije nastavnika, roditelja i drugih djelatnika škole.

3.2.5. Kompetencije u području Profesionalna komunikacija i interakcija

U prethodnom poglavlju prikazane su kompetencije nastavnika koje mora posjedovati u području suradnje sa školom, roditeljima i učenicima te lokalnom zajednicom. Jedan od glavnih preduvjeta uspješne suradnje, a koju spominju brojni autori koji se bave nastavničkim kompetencijama (Kolpak, 2006; Bezinović, 2010; Jurčić, 2012; Vizek Vidović i Velkovski, 2013; Brust Nemet, 2014) je komunikacija. Komunikacijske kompetencije potrebne su u svim područjima rada nastavnika te ih u prethodno prikazanim teorijskim radovima možemo pronaći

umreženim u sva područja rada te se komunikacijske kompetencije ne izdvajaju kao posebno područje kompetencija (Palekčić, 2005; Meyer prema Buljubašić – Kuzmanović, 2007; Jurčić, 2012; Vizek Vidović i Velkovski, 2013). Njihova umreženost u sva područja rada nastavnika čini ih neophodnim u svakodnevnom radu nastavnika. Autorica Brust Nemet (2014) pri prikazu komunikacijske kompetencije nastavnika, izdvaja njegove kompetencije u području slušanja, postavljanja pitanja, empatije, osjetljivosti za standarde odnosa, poznavanje situacije, samopraćenje, uključenost, upravljanje interakcijom te sposobnost prilagođavanja ponašanja situaciji. Uspješna komunikacija između nastavnika i učenika je važna jer smanjuje pritisak na učenika i pridonosi pozitivnijem odnosu prema školi, učitelju, vršnjacima i roditeljima, a pridonosi i razvoju komunikacijskih i socijalnih kompetencija kod učenika (Zrilić, 2010). Jurčić (2014) navodi kako komunikacijska kompetencija obuhvaća vještine poput ovladavanja tehnikama govora, aktivnog slušanja, započinjanja i održavanja dijaloga s učenicima, a blisko je vezana uz socijalnu kompetenciju koja podrazumijeva vještine koje omogućuju nastavniku uspostavljanje odnosa s učenicima, roditeljima, kolegama. Sposobnost suradnje, timskog rada, savladavanja konflikta, tolerancije, zajedničkog rješavanja problema i uvažavanja drugih su sve socijalne vještine koje nastavnik mora posjedovati te iskazati u komunikaciji sa svim subjektima odgojno – obrazovnog procesa. Razvitkom tehnologije, prepoznate su i kompetencije nastavnika koje će mu omogućiti upotrebu informacijsko – komunikacijske tehnologije u nastavi. To znači da se od nastavnika očekuje upotreba mobitela, računala i interneta kako bi komunicirali s roditeljima i učenicima te kako bi učenicima brže uputili povratne informacije ili druge vrste pedagoških poruka koje su u funkciji upravljanja učenjem (Matijević i Radovanović, 2011).

Osnovne komunikacijske vještine uče se tijekom djetinjstva, a učenje se nastavlja i u odrasloj dobi. Komunikacija se sastoji od dva međusobno povezana aspekta, a to su verbalni i neverbalni aspekt komunikacije, a podrazumijeva prenošenje poruke od pošiljatelja k primatelju s ciljem da primatelj tu poruku i razumije (Zrilić, 2010). To znači da nastavnik pri komunikaciji s učenicima mora znati kako prenijeti poruku ili nastavni sadržaj, uzimajući u obzir učenike i njihovu sposobnost razumijevanja poruke. Uspješnost poučavanja znatno ovisi o komunikacijskim i prezentacijskim vještinama nastavnika. On mora biti sposoban učenicima prenijeti poruke koje su jasne i koje sadrže ključne informacije. Osim toga one moraju biti logično strukturirane kako bi ih sugovornici, u ovom slučaju učenici i roditelji razumjeli. Nastavnik koji ima razvijenu komunikacijsku kompetenciju uspješniji je u podučavanju i vrednovanju. Sposoban je učenicima

na jasan i primjeren način objasniti nastavni sadržaj te im dati povratnu informaciju o njihovom napretku.

3.2.6. Kompetencije u području Obrazovni sustav i organizacija škole

Autori koji se bave područjem nastavničkih kompetencija (Palekčić, 2005; Meyer prema Buljubašić – Kuzmanović, 2007; Jurčić, 2012) područje kompetencija Obrazovni sustav i organizacija škole ne definiraju kao zasebno područje. Palekčić (2005) i Meyer (prema Buljubašić – Kuzmanović, 2007) u svojim radovima ne prikazuju kompetencije koje bi nastavnici u tom području trebali posjedovati, dok Jurčić (2012) prepoznaje važnost poznavanja šireg odgojno – obrazovnog konteksta u kojem nastavnici djeluju kroz područje metodologije izgradnje kurikuluma gdje spominje važnost poznavanja zakona i pravilnika koji uređuju posao nastavnika, ali se dublje ne bavi kompetencijama u području Obrazovnog sustava i organizacije škole. Osim u Okvirnom nacionalnom standardu kvalifikacije učitelja, kompetencije povezane s poznavanjem obrazovnog sustava i organizacijom škole prepoznate su i u radu Vizek Vidović i Velkovskog (2013) kroz područje Razvoj škole i obrazovnog sustava. Kod navedenih autora naglasak je na važnosti poznavanju organizacije školskog sustava te na praćenju aktualnih zbivanja u obrazovnim znanostima i obrazovnoj politici te na poznavanju školske razvojne strategije i sustava osiguranja kvalitete u školama (Vizek Vidović i Velkovski, 2013)

Kako bi bili uspješni u svom profesionalnom radu, nastavnici moraju biti svjesni šireg odgojno - obrazovnog konteksta u kojem djeluju. To znači da nastavnici moraju poznavati svoje radno mjesto i tijela koja djeluju unutar škole. Moraju znati kakav je ustroj škole i način upravljanja školom, moraju poznavati školska tijela njihovu zadaću te njihov sastav. Osim što moraju poznavati svoje radno mjesto, moraju u svojem radu biti upoznati i slijediti zakonske dokumente koji u Hrvatskoj uređuju obrazovni sustav (Vizek Vidović i sur.,2015). Najvažniji zakon s kojim moraju biti upoznati i primjenjivati ga u svom svakodnevnom radu je Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi (NN 87/08, 86/09, 92/10, 105/10, 90/11, 16/12, 86/12, 94/13, 152/14, 7/17, 68/18 98/19, 64/20) koji uređuje osnovnoškolsko i srednjoškolsko obrazovanje. Osim neposrednog rada s učenicima, nastavnici svakodnevno vode školsku dokumentaciju propisanu u Pravilniku o sadržaju i obliku svjedodžbi i drugih javnih isprava te pedagoškoj dokumentaciji i evidenciji u školskim ustanovama. Nastavnik koji je kompetentan redovito vodi školsku i

pedagošku dokumentaciju te je upoznat s njezinim pravilnim vođenjem (Vizek Vidović i Velkovski).

3.2.7. Kompetencije u području Profesionalnost i profesionalni razvoj

Kompetencije u području profesionalnosti i profesionalnog razvoja jasno su definirane kod autora Vizek Vidović i Velkovski (2013, str. 33) u području Profesionalni razvoj i odgovornost. Za razliku od njihovog pristupa, Jurčić (2014) profesionalni razvoj ne prepoznaje kao posebno područje rada nego profesionalnost, prepoznaje kao jednu od pedagoških dimenzija kompetencije koja je prisutna u svim područjima rada te ju naziva razvojnom kompetencijom jer posao nastavnika pretpostavlja cjeloživotno učenje i profesionalni razvoj. Pri definiranju kompetencija nastavnika u području profesionalnosti i profesionalnog razvoja, autori Vizek Vidović i Velkovski (2013) pod pojmom profesionalnost u nastavničkoj profesiji podrazumijevaju da se nastavnik u svom radu rukovodi standardima i etičkim načelima nastavničke profesije te da razumije društveni značaj i odgovornost koju ima svaki nastavnik (Vizek Vidović i Velkovski, 2013.). S druge strane profesionalni razvoj je povezan s cjeloživotnim učenjem i čini sastavni dio nastavničke profesije. Profesionalni razvoj nastavnika započinje tijekom inicijalnog obrazovanja gdje budući nastavnici započinju stjecati nastavničkih kompetencija. Kompetencije stečene tijekom inicijalnog obrazovanja predstavljaju temelj za daljnju nadogradnju i profesionalni razvoj. Kontinuirani profesionalni razvoj i stjecati novih kompetencija važan je kako bi se prilagodili novim zahtjevima suvremenog društva te kako bi mogli unaprjeđivati nastavu, ali i sebe (Tischler, 2007). Profesionalni razvoj uključuje proširivanje vlastitih znanja kroz praćenje literature, sudjelovanje na stručnim usavršavanjima te kroz suradnju s drugim osobama u obrazovnom sustavu. Uspješan profesionalni razvoj pretpostavlja izradu individualnog plana usavršavanja i samostalno i kritičko korištenje literature te posvećenost profesionalnom razvoju tijekom cijele karijere te dostizanje visokih profesionalnih standarda (Vizek Vidović i Velkovski, 2013). Nastavnik koji je kompetentan u navedenom području mora se kontinuirano stručno usavršavati i razvijati kompetencije stečene tijekom inicijalnog obrazovanja. Mora se kritički i samostalno koristiti literaturom, informirati se o različitim mogućnostima usavršavanja te provoditi samorefleksiju u svrhu unapređenja vlastitih kompetencija.

Sve kompetencije prikazane u ovom poglavlju pomažu u razumijevanju složenosti nastavničke uloge te prikazuju koje su mu sve vještine, znanja, sposobnosti i vrijednosti potrebni u svakodnevnom profesionalnom radu.

4. Prikaz metodologije istraživanja

4.1. Predmet istraživanja

Predmet istraživanja ovog rada su nastavničke kompetencije. Pregledom literature može se zaključiti kako su istraživanja na temu nastavničkih kompetencija bila najzastupljenija za vrijeme Bolonjskog procesa i reforme sustava inicijalnog obrazovanja nastavnika (Davidović-Mušica, Karajić i Marinković, 2004; Pavin, Rijavec i Miljević-Riđički, 2005a; Pavin, 2005; Žižak, 2005; Pavin, Rijavec i Miljević-Riđički, 2005b; Rijavec, Miljević-Riđički Vizek Vidović, 2006; Ljubetić i Kostović Vranješ, 2007), dok je s vremenom interes za istraživanje nastavničkih kompetencija oslabio, ali još uvijek predstavlja jedno od područja interesa za istraživače (Tot, 2013, Zrilić i Marin, 2019). Empirijski radovi o kompetencijama nastavnika najčešće su bili usmjereni na procjenu važnosti kompetencija i samoprocjenu nastavničkih kompetencija iz perspektive nastavnika, a nešto rjeđe na procjene iz perspektive studenata nastavničkih studija. Kroz prethodna istraživanja, vidljivo je da nastavnici i studenti slabo procjenjuju mogućnost razvijanja kompetencija tijekom obrazovanja. Rezultati pokazuju da postoji statistički značajna razlika između procjena važnosti kompetencija i procjena ostvarenosti kompetencija. U prikazanim empirijskim radovima primijećen je različiti pristup određivanja kompetencija što je vjerojatno rezultat nepostojanja nacionalnog standarda kvalifikacije učitelja i različitih teorijskih pristupa autora istraživanja. Nakon što je donesen Okvirni nacionalni standard kvalifikacije učitelja, nije provedeno istraživanje koje bi se referiralo na područja kompetencija i ishode učenja navedene u spomenutom dokumentu. Polazeći od toga, u ovom radu će se ispitati kako studenti nastavničkih studija procjenjuju ovladanost nastavničkim kompetencijama. Budući da su temelj istraživanja ovog rada nastavničke kompetencije definirane u Okvirnom nacionalnom standardu kvalifikacije učitelja, ovladanost kompetencijama mjerit će se kroz ishode učenja. Ishodi učenja predstavljaju izjavu o tome što se očekuje da student stekne ili razvije nakon procesa poučavanja, točnije oni izražavaju kompetencije koje bi student trebao steći nakon uspješno završenog procesa poučavanja (Krstović i Ćepić, 2007). Kroz prikazana empirijska istraživanja koja su istraživala i stjecanje nastavničkih kompetencija tijekom inicijalnog obrazovanja, vidljivo je i nezadovoljstvo mogućnostima stjecanja nastavničkih kompetencija tijekom inicijalnog obrazovanja (Pavin, Rijavec, Miljević-Riđički, 2005a; , Pavin, 2005; Pavin, Rijavec, Miljević-Riđički, 2005b; Ljubetić i Kostović Vranješ, 2007; Blažević, 2014), nezadovoljstvo predmetima koji ne potiču stjecanje

nastavničkih kompetencija (Ljubetić i Zadro, 2009) te razlika između percepcije važnosti nastavničkih kompetencija i mogućnosti stjecanja istih tijekom studija. Stoga će se u okviru ovog istraživanja istražiti i zadovoljstvo studenata kvalitetom studija.

4.2. Temeljno istraživačko pitanje i ciljevi istraživanja

Temeljno istraživačko pitanje od kojeg se polazi u ovom istraživanju je kako studenti, budući nastavnici procjenjuju ovladanost nastavničkim kompetencijama izraženima kroz ishode učenja. Na temelju tako postavljenog istraživačkog pitanja definirani su i ciljevi istraživanja. Prvi cilj istraživanja je ispitati percepciju ovladanosti nastavničkim kompetencijama iz perspektive studenata nastavničkih studija. Specifični ciljevi povezani s tim ciljem su:

1. Ispitati percepciju studenata o ovladanosti različitim skupinama nastavničkih kompetencija tijekom studija;
2. Ispitati razlikuje li se percepcija studenata o ovladanosti nastavničkim kompetencijama s obzirom na spol, prosjek ocjena na kraju studija i smjer studija;
3. Ispitati postoji li povezanost između percepcije zadovoljstva kvalitetom nastavničkog studija i samoprocjene ovladanosti nastavničkim kompetencijama.

4.3. Istraživačke hipoteze

U skladu s ciljevima istraživanja, definirane su i hipoteze.

H1 Očekuje se da se studenti percipiraju kao kompetentni u svim područjima nastavničkih kompetencija.

H2 Očekuje se da ne postoji razlika u percepciji ovladanosti nastavničkih kompetencija između studenata različitih studijskih usmjerenja.

H3 Očekuje se da ne postoji razlika u percepciji ovladanosti nastavničkih kompetencija između studenata različitog prosjeka ocjena na kraju studija.

H4 Očekuje se da ne postoji razlika u percepciji ovladanosti nastavničkih kompetencija između studenata različitog spola.⁶

⁶ Zbog veličine uzorka i neravnomjerne raspodjela prema nezavisnim varijablama (spol, prosjek ocjena i smjer studija) preduvjeti za provođenje testova nisu zadovoljeni što znači da hipoteze H2, H3 i H4 nisu testirane.

H5 Očekuje se da ne postoji povezanost između zadovoljstva kvalitetom studija i percepcije ovladanosti nastavničkim kompetencijama.

4.4. Varijable istraživanja

Kako bi se uzorak istraživanja mogao što bolje opisati korištene su nezavisne varijable: spol, prosjek ocjena, studijsko usmjerenje te zadovoljstvo kvalitetom studija koje će biti pobliže opisane u ovom odlomku.

Varijabla spol je korištena u ovom istraživanju kako bi se što bolje opisao uzorak istraživanja te kako bi se prikazala raspodjela studenata nastavničkih studija prema spolu. Navedena varijabla na sličan je način korištena i u nekim od prethodno prikazanih istraživanja (Pavin, Rijavec i Miljević-Riđički, 2005a; Pavin, 2005; Pavin, Rijavec i Miljević-Riđički, 2005b; Ljubetić i Kostović Vranješ, 2007; Ljubetić i Zadro, 2009; Blažević, 2014). Očekivano je da veći dio uzorka čine ispitanice ženskog spola, a budući da je navedena varijabla korištena kako bi se prikazala raspodjela ispitanika po spolu, ne očekuju se statistički značajne razlike između ispitanika različitog spola. Varijabla prosjek ocjena na kraju studija je također korištena kako bi se što bolje opisao uzorak istraživanja te kako bi se prikazao opći uspjeh na kraju studija studenata nastavničkih studija. U prethodno prikazanim istraživanjima prosjek ocjena nastavnika nije bio ispitivan, ali budući da uzorak ovog istraživanja čine studenti, budući nastavnici, željelo se ispitati postoje li razlike između percepcije ovladanosti nastavničkim kompetencijama s obzirom na prosjek ocjena studenata. Kroz ovu varijablu željelo se ispitati da li akademski uspješniji studeni percipiraju ovladanost nastavničkim kompetencijama većim od studenata s nižim akademskim uspjehom. Budući da ne postoje istraživanja koja bi opravdala pretpostavku da postoji razlika u percepciji ovladanosti nastavničkim kompetencijama s obzirom na akademski uspjeh, u ovom istraživanju ne očekuje se statistički značajna razlika s obzirom na akademski uspjeh. Iduću varijablu čini smjer studija ispitanika. Prethodno prikazana istraživanja provedena na nastavnicima, učiteljima i studentima u obzir nisu uzimala varijablu smjera studija ispitanika (Pavin, Rijavec i Miljević-Riđički, 2005a; Pavin, 2005; Pavin, Rijavec i Miljević-Riđički, 2005b; Ljubetić i Kostović Vranješ, 2007; Ljubetić i Zadro). U navedenim istraživanjima testirana je razlika između percepcije ovladanosti učiteljskim i nastavničkim kompetencijama između učitelja razredne nastave i nastavnika koja se pokazala statistički značajnom, a takav je rezultat objašnjen različitim programom obrazovanja. Iz navedenog razloga odlučeno je ispitati postoji li statistički

značajna razlika između percepcije ovladanosti nastavničkim kompetencijama s obzirom na smjer studija, a budući da svi ispitanici pohađaju isti program, ne očekuje se statistički značajna razlika.

Jedan od pokazatelja kvalitete studija je i stupanj zadovoljstva studenata studijskim programom. U prethodnom prikazanom istraživanju autorica Pavin, Rijavec i Miljević-Riđički, (2005a; Pavin, 2005, Pavin, Rijavec i Miljević-Riđički, 2005b), dio upitnika koji se odnosi na inicijalno obrazovanje ispitivao je i procjene zadovoljstva kvalitetom pojedinih elemenata studija. Kako bi ispitale zadovoljstvo kvalitetom studija, autorice su ispitale zadovoljstvo nastavničkim studijem kroz osam elemenata studija, a rezultati su pokazali da su nastavnici i studenti nastavničkih studija osrednje zadovoljni kvalitetom studija, a najzadovoljniji su programom studija za akademsko područje, dok su manje zadovoljni praktičnim dijelom nastave te smatraju kako bi nastavnički studij budućim nastavnicima trebao omogućiti više praktične nastave kroz koju će imati priliku stjecanja kompetencija iz različitih područja rada nastavnika kroz praktičan rad u školi. Program nastavničkih i učiteljskih studija promijenio se u odnosu na program po kojem su studirali ispitanici navedenih istraživanja, stoga se kroz varijablu zadovoljstvo kvalitetom nastavničkog studija željelo ispitati u kojoj mjeri su studenti zadovoljni kvalitetom nastavničkog studija što uključuje i program studija. Autori Reić Ercegovac i Jukić (2008) naglašavaju kako se zadovoljstvo studenata studijem ogleda u usklađenosti onog što dobiva studijem i onog što smatra da treba dobiti. U kontekstu ovog istraživanja, zadovoljstvo studenata studijem može se ogledati i u usklađenosti između percepcije ispitanika o tome kojim su nastavničkim kompetencijama tijekom studija trebali ovladati i percepcije ovladanosti nastavničkim kompetencijama. Stoga se u ovom istraživanju želi ispitati postoji li povezanost između zadovoljstva kvalitetom nastavničkog studija i percepcije ovladanosti nastavničkim kompetencijama.

Glavne varijable ovog istraživanja čine i ključna područja kompetencija nastavnika (Učenje i poučavanje, Vrednovanje, Okruženje za učenje, Suradnja sa školom, s obitelji i zajednicom, Profesionalna komunikacija i interakcija, Obrazovni sustav i organizacija škole te Profesionalnost i profesionalni razvoj).

4.5. Istraživačke metode i instrumenti istraživanja

Za potrebe ovog istraživanja odabrana je metoda anketnog istraživanja. Ova metoda je odabrana budući da je glavni cilj istraživanja istražiti kakva je percepcija studenata nastavničkih

studija o ovladanosti nastavničkim kompetencijama, a Milas (2009) anketu prepoznaje kao osnovni izvor podataka za istraživanje uvjerenja, stavova i ponašanja kroz standardizirani niz pitanja.

U svrhu provedbe ovog istraživanja sastavljen je instrument, anketni upitnik o ovladanosti nastavničkim kompetencijama (Prilog 1) kojeg su ispitanici ispunjavali u online obliku putem programa *Google forms*. Proces prikupljanja podataka trajao je u razdoblju od 14. srpnja do 10. rujna 2020. godine. Anketiranje se odvijalo u dva ciklusa. U prvom ciklusu koji je trajao od 14. do 31. srpnja poslana je poveznica na anketni upitnik na službene e-mail adrese studenata te je poveznica poslana i svim predstavnicima studijskih grupa koji su anketni upitnik prosljedili u *Facebook* grupe svoje studijske grupe. U drugom ciklusu koji je trajao od 24. kolovoza do 10. rujna na e-mail adrese studenata poslan je podsjetnik za sudjelovanje u istraživanju.

Anketni upitnik se sastoji od tri dijela. Prvi dio upitnika se sastoji od elemenata kojima se prikupljaju podaci o nekim demografskim karakteristikama studenta poput spola, prosjeka ocjena i studijskog usmjerenja, dok se u drugom dijelu kroz jednu česticu ispitivalo zadovoljstvo studenta kvalitetom nastavničkog studija. Treći dio upitnika odnosio se na procjenu ovladanosti nastavničkim kompetencijama koje su izražene kroz sedam skupova ishoda učenja, a treći dio sastoji se od 53 čestice koje se odnose na nastavničke kompetencije, koje su konstruirane tako da prate popis ishoda učenja sadržanih u Okvirnom nacionalnom standardu kvalifikacije za učitelje u osnovnim i srednjim školama. U trećem dijelu anketnog upitnika, ispitanici su na skali od pet stupnjeva procjenjivali ovladanost (1=uoopće nisam ovladao/la do 5=u potpunosti sam ovladao/la) nastavničkim kompetencijama koja se mjerila kroz ishode učenja.

4.6. Uzorak istraživanja

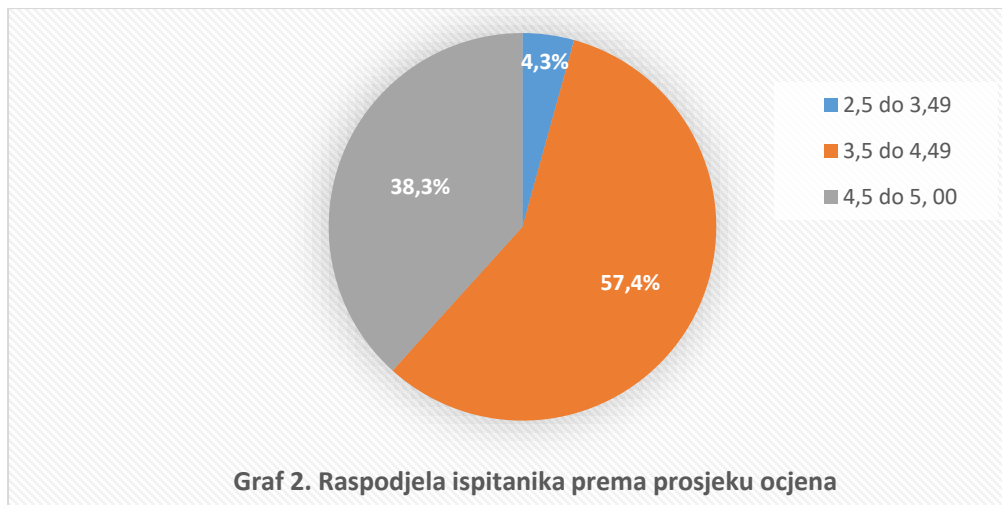
Uzorak ovog istraživanja čine studenti 2. godine diplomskog studija nastavničkog usmjerenja na sastavnicama Sveučilišta u Rijeci. U ovom istraživanju sudjelovalo je 47 ispitanika od ukupno 152 studenata koji su akademske godine 2019/2020 bili upisani u 2. godinu diplomskog studija na nastavničkom modulu. S obzirom na veličinu uzorka, dobivene rezultate nije moguće generalizirati za cijelu populaciju. Kako bi generalizacija bila moguća, Milas (2009) navodi kako je važno da je uzorak primjerene veličine kako bi se osigurala veća preciznost statističkih procjena. U ovom istraživanju očekivan je veći odaziv koji se nije ostvario, a mogući razlog je zasićenost studenata istraživanjima koje studenti provode za potrebe završnih i diplomskih radova. Osim toga generalizacija nije moguća budući da je uzorak ne-probabilistički, što znači da nema svaka osoba

u ciljanoj populaciji vjerojatnost da bude uključena u uzorak. U ovom istraživanju u uzorak su uključeni samo studenti nastavničkog usmjerenja sa Sveučilišta u Rijeci što znači da rezultate nije moguće generalizirati za čitavu populaciju studenata nastavnčkih studija u Hrvatskoj. Od ukupnog broja ispitanika 70,2% (N=33) su čine žene, dok je 29,8% (N=14) ispitanika bilo muškog spola.

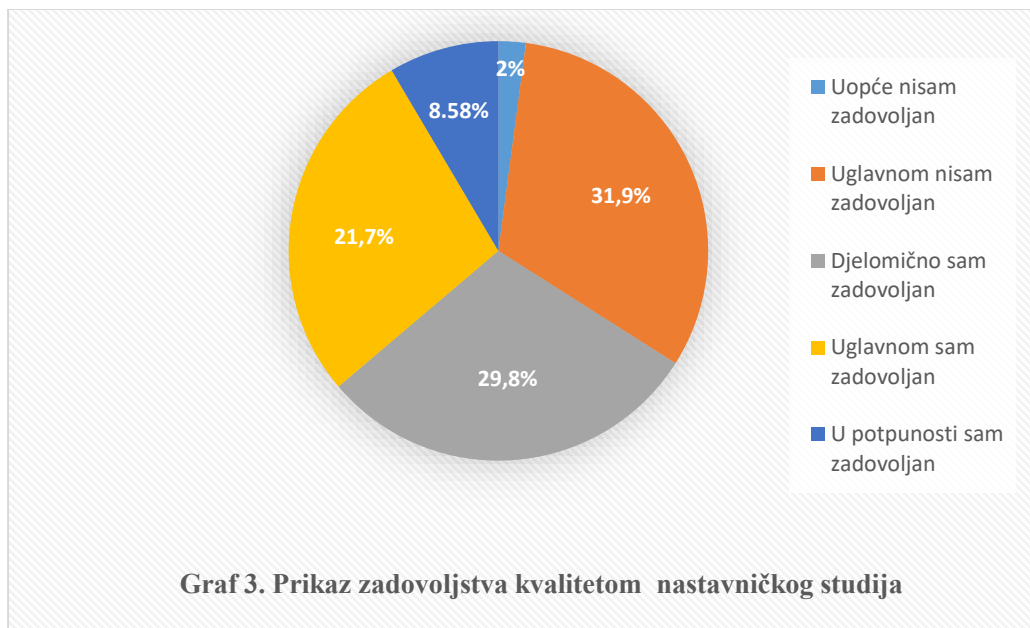


U istraživanju je sudjelovalo 47 studenata s 22 različita studijska smjera. Studenti Politehnike i informatike čine 10,6% (N=5) ispitanika, po brojnosti nakon njih slijede studenti jednopredmetnog studija Hrvatskog jezika i književnosti (N=4), Matematike i informatike (N=4) te Povijesti i filozofije (N=4) svaki s 8,5%. Najmanje zastupljeno ispitanika je bilo sa studija Talijanskog jezika i pedagogije (2,1%), Povijesti i povijesti umjetnosti (2,1%), Hrvatskog jezika i filozofije (2,1%), Njemačkog jezika i filozofije (2,1%), Njemačkog jezika i informatike (2,1%), Talijanskog jezika i povijesti (2,1%), Povijesti umjetnosti i filozofije (2,1%), Talijanskog i Hrvatskog jezika i književnosti (2,1%), Hrvatskog jezika i povijesti umjetnosti (2,1%) te Likovne pedagogije (2,1%). Sa svakog od navedenih studija, sudjelovao je samo jedan ispitanik.

S obzirom na prosjek ocjena tijekom diplomskog studija, 57,45% (N=27) ispitanika je odgovorilo da se njihov prosjek ocjena kreće između 3,5 i 4,49, dok je 38,3% (N=18) ispitanika na kraju diplomskog studija imao prosjek ocjena između 4,5 i 5,00. Samo 4,3% ispitanika, odnosno samo dva ispitanika su imali prosjek ocjena između 2,5 i 3,49.



U ovom anketnom upitniku ispitivala se i varijabla zadovoljstva kvalitetom nastavničkog studija. Najveći broj ispitanika, 31,9% uglavnom nije zadovoljan kvalitetom nastavničkog studija (N=15), njih 29,8% (N=14) je djelomično zadovoljan, dok je 27,7% (N= 13) ispitanika uglavnom zadovoljno kvalitetom nastavničkog studija. Samo 8,5 % (N=4) ispitanika je u potpunosti zadovoljno kvalitetom nastavničkog studija, a samo jedan ispitanik (2,1%) je u potpunosti nezadovoljan kvalitetom studija.



4.7. Obrada podataka

Za potrebe obrade podataka korištene su metode kvantitativne analize. Prikupljeni podaci su obrađivani uz pomoć programskog paketa IBM SPSS Statistic 27 koji se koristi u društvenim istraživanjima. Prilikom analize podataka korištene su metode deskriptivne statistike. Metode deskriptivne statistike korištene su kako bi se opisao uzorak (spol, prosjek ocjena, smjer studija) te kako bi se prikazala percepcija studenata o ovladanosti različitim skupinama nastavničkih kompetencija. U ovom istraživanju, koristili su se sljedeći testovi za izračun deskriptivnih podataka: aritmetička sredina, standardna devijacija, frekvencije i postoci. Kako bi se prikazali rezultati percepcije studenata o ovladanosti kompetencijama s obzirom na prosjek ocjena, spol i smjer studija planirano je bilo provođenje t-testa i jednosmjerne analize varijance za nezavisne uzorke (ANOVA). Međutim, zbog veličine uzorka i neravnomjerne raspodjela prema nezavisnim varijablama (spol, prosjek ocjena i smjer studija) preduvjeti za provođenje testova nisu zadovoljeni čime rezultati nisu statistički značajni.

Kako bi se ispitala povezanost između percepcije ovladanosti kompetencija i zadovoljstva kvalitetom studija korišten je Pearsonov koeficijent korelacije. Statistički značajna povezanost utvrđivala se na razini od $p < 0,01$. Korelacija se računala između zadovoljstva kvalitetom nastavničkog studija i svakog ishoda učenja. Kako bi se utvrdila povezanost između zadovoljstva kvalitetom studija i pojedine skupine kompetencija, odlučeno je da više od polovice ishoda učenja mora biti statistički značajno povezano sa zadovoljstvom kvalitetom nastavničkog studija kako bi se utvrdilo da postoji povezanost između zadovoljstva kvalitetom nastavničkog studija i percepcije ovladanosti pojedinim područjem kompetencija.

5. Prikaz i interpretacija rezultata istraživanja

U nastavku će biti prikazani i interpretirani rezultati istraživanja za svaku pojedinu skupinu ishoda učenja (Učenje i poučavanje, Vrednovanje, Okruženje za učenje, Suradnja sa školom, s obitelji i sa zajednicom, Profesionalna komunikacija i interakcija, Obrazovni sustav i organizacija škole te Profesionalnost i profesionalni razvoj). Ispitanici su ovladanost nastavničkim kompetencijama procjenjivali na Likertovoj skali od 5 stupnjeva (1-uopće nisam ovladao do 5- u potpunosti sam ovladao). Nakon prikaza i interpretacije rezultata za svaku skupinu kompetencija, rezultati istraživanja bit će prikazani u tablici deskriptivne statistike koja će prikazati frekvencije i postotke odgovora, aritmetičku sredinu i standardnu devijaciju

Za svaku pojedinu skupinu ishoda učenja na kraju svakog odlomka će biti prikazana i povezanost između zadovoljstva kvalitetom studija i percepcije ovladanosti kompetencijama za svako područje kompetencija.

5.1. Kompetencije u područja Učenje i poučavanje

Kroz trinaest čestica, odnosno ishoda učenja se mjerila percepcija ovladanosti nastavničkim kompetencijama iz područja Učenja i poučavanja. Zbrojem aritmetičkih sredina procjena ovladanosti svakim pojedinačnim ishodom učenja u ovom skupu, može se izračunati aritmetička sredina ovladanosti kompetencijama iz područja Učenja i poučavanja, a ona iznosi $M=4$ što ukazuje na razmjerno visoku percepciju ovladanosti nastavničkim kompetencijama iz navedene skupine kompetencija.

Autori koji se bave nastavničkim kompetencijama u području Učenja i poučavanja, kompetentnog nastavnika prikazuju kao nastavnika koji je sposoban organizirati poučavanje u kojem koristi različite nastavne metode i oblike rada koji potiču aktivnost učenika te su povezani s poželjnim ishodima učenja (Jurčić, 2012, Vizek Vidović i Velkovski, 2013). Iz rezultata je vidljivo da se ispitanici smatraju kompetentnim u tom području budući da visoko procjenjuju kompetencije iskazane kroz iduće ishode učenja: *Mogu obrazložiti važnost obrazovanja i ciljeve učenja u pojedinome predmetu.* ($M=4,26$ $SD=0,966$), *Mogu primjenjivati različite socijalne oblike rada koji motiviraju učenike i potiču ih na aktivno uključivanje u proces učenja te na međusobnu suradnju* ($M=4,19$ $SD=0,825$), *Mogu prilagoditi postojeće i/ili izrađivati nove nastavne materijale tako da budu primjereni za ostvarivanje planiranih ishoda učenja i motivirajući za učenje* ($M=4,13$ $SD=0,96$) te *Mogu primjenjivati različite socijalne oblike rada koji motiviraju učenike i potiču*

ih na aktivno uključivanje u proces učenja te na međusobnu suradnju (M=4,11 SD=0,866). Takav rezultat se podudara s rezultatima istraživanja autorica Pavin, Rijavec i Miljević-Ridički (2005) koje su istraživale procjenu utjecaja inicijalnog obrazovanja na stjecanje nastavničkih kompetencija iz perspektive studenata nastavničkih i učiteljskih studija. U navedenom istraživanju, studenti su procijenili da im je studij najviše omogućio stjecanje kompetencija upravo iz područja upravo iz područja Učenja i poučavanja i to iz područja primjene nastavnih metoda i vještina (M=2,77 SD=0,765) te određivanja nastavnih ciljeva i planiranja nastave (M=2,66 SD= 0,779).⁷

Ipak, ispitanici se najkompetentnijima procjenjuju u području svrhovitog korištenja informacijske i komunikacijske obrazovne tehnologije u poučavanju (M= 4,47 SD=0,776). Čak 86,9% ispitanika smatra da su uglavnom ili u potpunosti ovladali svrhovitim korištenjem informacijsko komunikacijske tehnologije u poučavanju. Takav rezultat proizlazi iz sve veće upotrebe digitalne tehnologije u društvu, a usporedno s time i s potrebom obrazovnog sustava za praćenjem trendova suvremenog društva u kojem je upotreba informacijsko-komunikacijske tehnologije neizbježna što se očituje i u poučavanju studenata o upotrebi informacijsko-komunikacijske tehnologije (Batarelo, 2007, Vrkić Dimić, 2014). Važnost posjedovanja kompetencija u području upotrebe komunikacijske tehnologije potvrđena je u istraživanju autorice Tot (2013) gdje učitelji svrhovitu upotrebu informacijsko komunikacijske tehnologije u nastavi smatraju važnim indikatorom kompetentnosti učitelja.

Ispitanici su najslabijim procijenili ovladanost kompetencijama iskazanim kroz ishode učenja: *Mogu primijeniti ključne znanstvene spoznaje o procesima učenja i poučavanja u planiranju poučavanja usmjerenoga na učenika.* (M=3,77 SD=0,840) i *Mogu analizirati tijek kognitivnoga, emocionalnoga, socijalnoga i tjelesnoga razvoja u svrhu razumijevanja potreba i mogućnosti učenika* (M=3,79 SD=0,750). Iako su navedeni ishodi učenja najslabije procijenjeni, velik broj ispitanika smatra kako su u potpunosti ili uglavnom ovladali kompetencijama sadržanima u navedenim ishodima učenja, 63,8% posto ispitanika smatra kako u potpunosti ili uglavnom mogu primijeniti ključne znanstvene spoznaje o procesima učenja i poučavanja u planiranju poučavanja usmjerenoga na učenika, dok 68,1% ispitanika smatra kako u potpunosti ili uglavnom mogu analizirati tijek kognitivnoga, emocionalnoga, socijalnoga i tjelesnoga razvoja u svrhu razumijevanja potreba i mogućnosti učenika. Rezultati upućuju na to da su kompetencije iz područja Učenje i poučavanje zastupljene tijekom studija te da se većina studenti smatra

⁷ U navedenom istraživanju korištena je skala od 4 stupnja (1-nimalo do 4 – izrazito)

kompetentnim u navedenom području, ali ipak zabrinjava i rezultat koji ukazuje da više od 30% ispitanika je samo djelomično ovladalo navedenim kompetencijama.

Kako bi utvrdili postoji li povezanost između zadovoljstva kvalitetom studija i percepcije ovladanosti nastavničkim kompetencijama izračunat je Pearsonov koeficijent korelacije. U jedanaest od trinaest čestica utvrđena je statistički značajna pozitivna povezanost između zadovoljstva kvalitetom studija i ovladanosti nastavničkim kompetencijama iz područja Učenja i poučavanja ($p < 0,01$) što znači da je veće zadovoljstvo kvalitetom studija povezano s višom percepcijom ovladanosti nastavničkim kompetencijama. Jedno od mogućih objašnjenja je da studenti koji ovladanost nastavničkim kompetencijama u navedenoj skupini procjenjuju višom, procjenjuju da im je studij omogućio usvajanje nastavničkih kompetencija što povećava njihovo zadovoljstvo kvalitetom nastavnčkog studija. Dvije čestice u kojima nije pronađena statistički značajna razlika su: *Mogu uvoditi u nastavu suvremene društveno relevantne teme, kao što su održivi razvoj, cjeloživotno učenje, društvena odgovornost i uvažavanje različitosti* ($r = 0,149$; $p > 0,01$; $p = 0,317$) i *Mogu koristiti svrhovito informacijsku i komunikacijsku obrazovnu tehnologiju u poučavanju* ($r = 0,279$; $p > 0,01$, $p = 0,058$).

Frekvencija i postotak odgovora							
Ishodi učenja u području Učenje i poučavanje	1	2	3	4	5	M	SD
Mogu koristiti svrhovito informacijsku i komunikacijsku obrazovnu tehnologiju u poučavanju.	0	1 2,1%	5 10,6%	12 25,2%	29 61,7%	4,47	0,776
Mogu obrazložiti važnost obrazovanja i ciljeve učenja u pojedinome predmetu.	2 4,3%	0	5 10,6%	17 36,2%	23 48,9%	4,26	0,966
Mogu primijeniti metode poučavanja primjerene planiranim ishodima učenja.	0	2 4,3%	6 12,8%	20 42,6%	19 40,4%	4,19	0,825
Mogu prilagoditi postojeće i/ili izrađivati nove nastavne materijale tako da budu primjereni za ostvarivanje planiranih ishoda učenja i motivirajući za učenje.	1 2,1	2 4,3%	7 14,9%	17 36,2%	20 42,6%	4,13	0,969
Mogu primjenjivati različite socijalne oblike rada koji motiviraju učenike i potiču ih na aktivno uključivanje u proces učenja te na međusobnu suradnju.	0	2 4,3%	9 19,1%	18 38,3%	18 38,3%	4,11	0,866
Mogu pripremiti vlastiti plan poučavanja usklađen s nacionalnim dokumentima u području obrazovanja te specifičnostima školskog kurikuluma.	1 2,1%	1 2,1%	11 23,4%	19 40,4%	15 31,9%	3,98	0,921
Mogu organizirati nastavu tako da znanja i vještine stečene u školi učenici primjenjuju u stvarnim životnim situacijama i povezuju sa svijetom rada.	1 2,1	4 8,5%	8 17,0%	17 36,2%	17 36,2%	3,96	1,042
Mogu prilagođavati pristupe i metode poučavanja individualnim mogućnostima i interesima učenika, uključujući učenike s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama.	1 2,1%	4 8,5%	6 12,8%	23 48,9%	13 27,7%	3,91	0,974
Mogu uvoditi u nastavu suvremene društveno relevantne teme, kao što su održivi razvoj, cjeloživotno učenje, društvena odgovornost i uvažavanje različitosti.	0	7 14,9%	9 19,1%	14 29,8%	17 36,2%	3,87	1,076
Mogu poučavati učenike vještinama samoreguliranoga učenja s naglaskom na razvoj samostalnosti i odgovornosti u radu.	1 2,1%	4 8,5%	8 17%	23 48,9%	11 23,4%	3,83	0,963
Mogu analizirati tijek kognitivnoga, emocionalnoga, socijalnoga i tjelesnoga razvoja u svrhu razumijevanja potreba i mogućnosti učenika.	0	2 4,3%	13 27,2%	25 53,2%	7 14,9%	3,79	0,750
Mogu pružiti učeniku odgovarajuću podršku u učenju na temelju prepoznavanja i praćenja pokazatelja njegova razvoja.	0	3 6,4%	14 29,8%	21 44,7%	9 19,1%	3,77	0,840

Mogu primijeniti ključne znanstvene spoznaje o procesima učenja i poučavanja u planiranju poučavanja usmjerenoga na učenika.	1 2,1%	4 8,5%	14 29,8%	18 38,8%	10 21,3%	3,68	0,980
---	-----------	-----------	-------------	-------------	-------------	------	-------

Tablica 1. – Deskriptivni pokazatelji – Ishodi učenja u području Učenje i poučavanje

5.2. Kompetencije iz područja Vrednovanja

Kroz idućih sedam čestica studenti su procjenjivali ovladanosti kompetencijama iz područja vrednovanja. Jednako kao i u području Učenje i poučavanje, izračunata je aritmetička sredina percepcije ovladanosti nastavničkim kompetencijama u području Vrednovanja koja iznosi $M=3,94$. Kao i u prethodnom području, ovaj rezultat ukazuje na razmjerno visoku percepciju ovladanosti nastavničkim kompetencijama iz navedenog područja kompetencija.

Vrednovanje uključuje kontinuirano praćenje i bilježenje učenikova postignuća koristeći različite pristupe koji mogu, a i ne moraju rezultirati brojčanom ocjenom (Jurčić, 2014). Glavna svrha vrednovanja je unapređenje učenja i razvoja učenika kojima povratne informacije pomažu u daljnjem radu i učenju, a nastavniku omogućavaju povratnu informaciju o odgojno-obrazovnom procesu. Ispitanici su vlastitu ovladanost kompetencijama iz područja Vrednovanja procijenili visokom kroz svih šest ishoda učenja. Najkompetentnijim se procjenjuju kroz ishode učenja: *Mogu zabilježiti i dokumentirati učenikovo sudjelovanje i doprinos u različitim aktivnostima učenja* ($M=4,04$ $SD=0,833$) i *Mogu primijeniti raznovrsne odgovarajuće pristupe i metode vrednovanja ishoda učenja* ($M=4$ $SD=0,885$).

Pridavanje brojčane ili opisne ocjene aktivnostima i znanju učenika iznimno je važno te je jedno od obilježja kompetentnog nastavnika razumijevanje sadržaja pojedine brojčane ocjene te mogućnost procjene znanja s obzirom na stupnjeve i tipove znanja pridržavajući se pritom određenog kriterija (Vizek Vidović i Velkovski, 2013). Ispitanici procjenjuju da su ovladali kompetencijama sadržanim u ishodu *Mogu procijeniti ishode učenja pridavanjem brojčane i/ili opisne ocjene rezultatima učenikova rada* ($M=3,98$ $SD=0,795$). Ovladanost kompetencijama procjenjuju visokom te 76,6% ispitanika smatra kako uglavnom ili u potpunosti mogu procijeniti ishode učenja pridavanjem brojčane ili opisne ocjene. Visoka ovladanost kompetencijama iz područja vrednovanja ukazuje da su ispitanici tijekom inicijalnog obrazovanja usvojili znanja o različitim pristupima i metodama vrednovanja ishoda učenja te se smatraju kompetentnim za upotrebom tog znanja tijekom vrednovanja aktivnosti i znanja učenika. Dobiveni rezultati se slažu i s rezultatima dobivenim u istraživanju autorica Pavin, Rijavec i Miljević-Riđički (2005), ispitanici su procijenili da im je studij omogućio stjecanje kompetencije iz području Metode

praćenja rada i vrednovanja učeničkog znanja ($M=2,21$ $SD=0,764$)⁸. Ipak vidljivo je da ispitanici ovog istraživanja znatno bolje procjenjuju ovladanost navedenim kompetencijama što može ukazivati i na promjenu u programima nastavničkih studija, budući da je istraživanje autorica Pavin, Rijavec i Miljević-Ridički (2005) provedeno prije Bolonjske reforme.

Studenti visokom procjenjuju i ovladanost kompetencijama iskazanim u ostalim ishodima učenja u području vrednovanja, 74,5% ispitanika smatra kako uglavnom ili u potpunosti mogu analizirati vlastiti pristup vrednovanju u svrhu prepoznavanja i uklanjanja pristranosti ($M=3,98$ $SD=0,897$), a jednak postotak ispitanika smatra kako mogu davati primjerenu usmenu i pisanu povratnu informaciju učeniku i članovima obitelji koja će djelovati poticajno i pomoći učeniku da napreduje u učenju ($M=3,96$ $SD=0,977$). Samo 8,5% ispitanika smatra kako uopće ne mogu ili uglavnom ne mogu dati povratnu informaciju učeniku i članovima obitelji.

Dva ishoda učenja koja su dobila najniže procjene su: *Mogu primijeniti postupke koji će učeniku omogućiti uvid u vlastito napredovanje i korištenje učinkovitih strategija učenja* ($M=3,89$ $SD=0,914$) i *Mogu koristiti rezultate praćenja učenikovih postignuća u svrhu izrade plana podrške u učenju* ($M=3,72$ $SD=1,015$). Iako su navedeni ishodi najslabije procijenjeni, procjena ovladanosti je i dalje relativno visoka pa 66% ispitanika smatra kako mogu koristiti rezultate praćenja učenikovih postignuća u svrhu izrade plana podrške u učenju, dok samo 17% ispitanika smatra kako to uglavnom ne može.

Kako bi utvrdili postoji li povezanost između zadovoljstva kvalitetom studija i percepcije ovladanosti nastavničkim kompetencijama u području Vrednovanja izračunat je Pearsonov koeficijent korelacije. U niti jednoj čestici nije utvrđena statistički značajna povezanost između zadovoljstva kvalitetom studija i ovladanosti nastavničkim kompetencijama iz područja Vrednovanja na razini značajnosti $p<0,01$. Takav rezultat sugerira da ne postoji poveznica između percepcije ovladanosti nastavničkim kompetencijama iz navedene skupine i zadovoljstva kvalitetom studija.

⁸ U navedenom istraživanju korištena je skala od 4 stupnja (1-nimalo do 4 – izrazito)

Ishodi učenja u području Vrednovanja	Frekvencija i postotak odgovora						
	1	2	3	4	5	M	SD
Mogu zabilježiti i dokumentirati učenikovo sudjelovanje i doprinos u različitim aktivnostima učenja.	0	1 2,1%	12 25,5%	18 38,3%	16 34%	4,04	0,833
Mogu primijeniti raznovrsne odgovarajuće pristupe i metode vrjednovanja ishoda učenja.	0	2 4,3%	12 25,5%	17 36,2%	16 34%	4	0,885
Mogu procijeniti ishode učenja pridavanjem brojčane i/ili opisne ocjene rezultatima učenikova rada.	0	2 4,3%	9 19,11%	24 51,1%	12 25,5%	3,98	0,795
Mogu analizirati vlastiti pristup vrednovanju u svrhu prepoznavanja i uklanjanja pristranosti.	1 2,1%	1 2,1%	10 21,3%	21 44,7%	14 29,8%	3,98	0,897
Mogu davati primjerenu usmenu i pisanu povratnu informaciju učeniku i članovima obitelji. koja će djelovati poticajno i pomoći učeniku da napreduje u učenju.	1 2,1%	3 6,4%	8 17%	20 42,6%	15 31,9%	3,96	0,977
Mogu primijeniti postupke koji će učeniku omogućiti uvid u vlastito napredovanje i korištenje učinkovitih strategija učenja.	1 2,1%	3 6,4%	7 14,9%	25 53,2%	11 23,4%	3,89	0,914
Mogu koristiti rezultate praćenja učenikovih postignuća u svrhu izrade plana podrške u učenju.	0	8 17%	8 17%	20 42,6%	11 23,4%	3,72	1,015

Tablica 2. Deskriptivni pokazatelji – Ishodi učenja u području Vrednovanja

5.3. Kompetencije u području Okruženje za učenje

Osiguravanje sigurnog i poticajnog okruženja za učenje jedna je od temeljnih zadaća nastavnika jer samo takvo okruženje učenicima pruža mogućnost razvoja, postizanje uspjeha te razvijanje samostalnosti i odgovornosti u radu. Kompetencije u području Okruženje za učenje se stječu tijekom inicijalnog obrazovanja, ali posebice tijekom izravnog rada u razredu. Stoga ne iznenađuje da je najviša procjena ovladanosti kompetencijama izražena kroz ishod *Mogu se ophoditi prema svakome učeniku s empatijom i uvažavanjem, pokazivati povjerenje u učenikove mogućnosti učenja te uspostavljati ozračje međusobnoga poštivanja, kolegijalnosti i solidarnosti u razredu i školi* (M=4,40 SD=0,851) gdje je 85,1% ispitanika procijenio da su uglavnom ili u potpunosti ovladali navedenim ishodom. Osim navedenog ishoda, studenti se najkompetentnijim procjenjuju kroz ishod učenja *Mogu zastupati u školi i zajednici potrebe, prava i odgovornosti djeteta te zagovarati njegove najbolje interese* (M=4,02 SD=0,989).

Jurčić (2012) i Palekčić (2005) posebno naglašavaju važnost posjedovanja kompetencija u vođenju razreda i osiguravanju pozitivnog razrednog ozračja. Dvije čestice koje su ispitivale ovladanost kompetencijama u području vođenja razreda glase: *Mogu voditi razred u svrhu stvaranja pozitivnoga razrednog okružja i najboljih uvjeta za učenje* ($M=3,96$ $SD=0,977$) i *Mogu s učenicima dogovoriti i provoditi pravila ponašanja u svim okruženjima za učenje, uključujući i ono virtualno* ($M=3,94$ $SD=1,092$). Iako studenti nemaju mnogo iskustva u vođenju razreda, budući da se školska praksa održava samo tijekom ljetnog semestra druge godine diplomskog studija, ovladanost kompetencijama u vođenju razreda procijenili su visokom. Na takav rezultata mogla je utjecati i njihova neiskusnost u primjeni navedenih kompetencija u razredu što rezultira i precijenjenosti vlastite kompetentnosti što je vrlo dobro prikazano u istraživanju autorica Rijavec, Miljević-Ridički i Vizek Vidović (2006) u kojem se studenti, budući nastavnici procjenjuju statistički značajno kompetentnijim u 8 područja rada nastavnika u usporedbi s nastavnicima – početnicima.

Osiguranje sigurnog okruženja za učenje je jedna od najvažnijih zadaća nastavnika, a to uključuje i prepoznavanje kriznih situacija i njihovo rješavanje (Vizek Vidović i Velkovski, 2013). Iako se 78,7% ispitanika percipira kompetentnim za prepoznavanje kriznih situacija i poduzimanje odgovarajućih mjera za zaštitu učenika ($M=3,87$ $SD=1,035$), 12,8% ispitanika procjenjuju da uopće ili uglavnom ne mogu prepoznati krizne situacije i poduzeti odgovarajuće mjere što može utjecati na sigurnost okruženja te je potrebno tijekom studija steći navedene kompetencije. Ispitanici se najmanje kompetentni osjećaju u planiranju i organiziranju izvanučioničke nastave kako bi se omogućilo učenje u stvarnim životnim situacijama ($M=3,38$ $SD=1,278$). Dok se 23,4% ispitanika smatra da uopće ili uglavnom ne mogu planirati izvanučioničku nastavnu, 48,9% ispitanika se ipak smatra kompetentnim planirati i organizirati istu. Budući da planiranje izvanučioničke nastave nije predviđeno tijekom inicijalnog obrazovanja, broj studenata koji se osjećaju kompetentnima za planiranje i organiziranje takve nastave je iznenađujuće velik što ponovo ukazuje na moguće precjenjivanje vlastitih kompetencija. Zbrojem aritmetičkih sredina procjena ovladanosti svakim pojedinačnim ishodom učenja u ovom skupu, može se izračunati aritmetička sredina ovladanosti kompetencijama iz područja Okruženje za učenje, a ona iznosi $M=3,92$ što je neznatno manje od prva dva područja kompetencija te takav rezultat ukazuje da se studenti osjećaju kompetentnim u području Okruženje za učenje.

Kako bi utvrdili postoji li povezanost između zadovoljstva kvalitetom studija i percepcije ovladanosti nastavničkim kompetencijama izračunat je Pearsonov koeficijent korelacije. U četiri od sedam čestica utvrđena je statistički značajna pozitivna povezanost između zadovoljstva kvalitetom studija i ovladanosti nastavničkim kompetencijama iz područja Okruženje za Učenje što znači da je veće zadovoljstvo kvalitetom studija povezano s višom percepcijom ovladanosti nastavničkim kompetencijama iz područja Okruženje za Učenje. Čestice u kojima je pronađena statistički značajna razlika su: *Mogu analizirati obilježja okruženja za učenje u svrhu osiguravanja poticajnoga i sigurnoga okruženja za sve učenike* ($r=0,385$; $p<0,01$, $p=0,006$), *Mogu voditi razred u svrhu stvaranja pozitivnoga razrednog okružja i najboljih uvjeta za učenje* ($r=0,441$; $p<0,01$, $p=0,002$), *Mogu planirati i organizirati izvanučioničku nastavu kako bi se omogućilo učenje u stvarnim životnim situacijama* ($r=0,426$; $p<0,01$, $p=0,003$) te *Mogu zastupati u školi i zajednici potrebe, prava i odgovornosti djeteta te zagovarati njegove najbolje interese* ($r=0,409$; $p<0,01$, $p=0,004$). Jedno od mogućih objašnjenja je da studenti koji ovladanost nastavničkim kompetencijama u navedenoj skupini procjenjuju višom, smatraju da im je studij omogućio stjecanje nastavničkih kompetencija u većoj mjeri što povećava njihovo zadovoljstvo kvalitetom nastavničkog studija.

Frekvencija i postotak odgovora							
Ishodi učenja u području Okruženje za učenje	1	2	3	4	5	M	SD
Mogu se ophoditi prema svakome učeniku s empatijom i uvažavanjem, pokazivati povjerenje u učenikove mogućnosti učenja te uspostavljati ozračje međusobnoga poštivanja, kolegijalnosti i solidarnosti u razredu i školi.	0	2 4,3%	5 10,6%	12 25,5%	28 59,6%	4,40	0,851
Mogu zastupati u školi i zajednici potrebe, prava i odgovornosti djeteta te zagovarati njegove najbolje interese.	1 2,1%	4 8,5%	4 8,5%	22 46,8%	16 43%	4,02	0,989
Mogu voditi razred u svrhu stvaranja pozitivnoga razrednog okružja i najboljih uvjeta za učenje	1 2,1%	4 8,5%	5 10,6%	23 48,9%	14 29,8%	3,96	0,977
Mogu s učenicima dogovoriti i provoditi pravila ponašanja u svim okruženjima za učenje, uključujući i ono virtualno.	2 4,3%	3 6,4%	8 17%	17 36,2%	17 36,2%	3,94	1,092
Mogu analizirati obilježja okruženja za učenje u svrhu osiguravanja poticajnoga i sigurnoga okruženja za sve učenike.	0	4 8,5%	12 25,5%	17 36,2%	14 29,8%	3,87	0,947
Mogu prepoznati krizne situacije (npr. psihičko i fizičko zlostavljanje, uništavanje imovine) te poduzeti odgovarajuće mjere za zaštitu učenika.	2 4,3%	4 8,5%	4 8,5%	25 53,2%	12 25,5%	3,87	1,035
Mogu planirati i organizirati izvanučioničku nastavu kako bi se omogućilo učenje u stvarnim životnim situacijama.	5 10,6%	6 12,8%	13 27,7%	12 25,5%	11 23,4%	3,38	1,278

Tablica 3. – Deskriptivni pokazatelji – Ishodi učenja u području Okruženje za učenja

5.4. Kompetencije u području Suradnja u školi, s obitelji i sa zajednicom

Uspostava dobre suradnje unutar obrazovnog sustava važan je preduvjet za uspješnost odgojno-obrazovnog procesa. Nastavnici svakodnevno moraju surađivati s roditeljima, kolegama i stručnim suradnicima i zajednicom. Kompetentnost u području suradnje ispitanici su procjenjivali kroz sedam čestica. Kroz tri ishoda učenja procjenjuje se ovladanost kompetencijama u području suradnje sa školom, kroz dva ishoda ovladanost kompetencijama u području suradnje s obitelji, a kroz jedan kompetentnost u području suradnje zajednicom. Kroz posljednju česticu ispitanici su procjenjivali vlastitu mogućnost uspostavljanja suradničkih odnosa. Ispitanici se najkompetentnijim procjenjuju kroz ishod učenja *Mogu uspostavljati i održavati suradničke*

međuljudske odnose u školi i zajednici temeljene na međusobnom uvažavanju (M=4,11 SD=0,938). Čak 80,9% ispitanika smatra kako uglavnom ili u potpunosti mogu uspostaviti takve odnose.

Kompetencijama u području suradnje s roditeljima bavile su se autorice Ljubetić i Zadro (2009) koje su željele utvrditi kakva je samoprocjena kompetencija učitelja i nastavnika iz područja suradnje s roditeljima, a više od 50% ispitanika tvrdi kako nemaju znanja i vještine za rad s roditeljima te da ih fakultet nije dovoljno osposobio za rad s roditeljima. U ovom istraživanju kompetencije u području suradnje s roditeljima ispitivale su se kroz ishode učenja: *Mogu objasniti važnost obiteljske podrške u učenju članovima obitelji koji skrbe za dijete* (M=3,98 SD=0,989) i *Mogu primijeniti raznovrsne postupke poticanja članova obitelji ili osoba koje skrbe za dijete radi uključivanja u život škole* (M=3,42 SD=1,098). Iz rezultata je vidljivo da se ne podudaraju s rezultatima istraživanja autorica Ljubetić i Zadro (2009) budući da su se ispitanici u najvećoj mjeri procijenili kompetentnim za rad s roditeljima. Za razliku od njihovog istraživanja, 74,4% ispitanika smatra kako u potpunosti ili uglavnom može objasniti važnost obiteljske podrške u učenju članovima obitelji, dok samo 8,5% smatra kako to ne može. Ispitanici se procjenjuju manje kompetentnim kroz ishod *Mogu primijeniti raznovrsne postupke poticanja članova obitelji ili osoba koje skrbe za dijete radi uključivanja u život škole* budući da 53,7% ispitanika smatra kako mogu primijeniti raznovrsne postupke u poticanju članova obitelji na uključivanje u rad škole, dok 19,2% ispitanika smatra kako to uglavnom ili uopće ne može, a 27,7% smatra kako to može samo djelomično. Istraživanje autorica Ljubetić i Zadro (2009) provedeno je s nastavnicima koji imaju više iskustva u radu s roditeljima stoga jedno od objašnjenja rezultata ovog istraživanja može biti neiskustvo i precjenjivanje studenata i njihove kompetentnosti u suradnji s roditeljima.

Tri ishoda učenja kroz koja su studenti procjenjivali ovladanost kompetencijama u području suradnje sa školom su: *Mogu prepoznati izazove u svome radu i tražiti podršku ravnatelja, stručnih suradnika, kolega i ostalih djelatnika škole u njihovome rješavanju* (M=3,85 SD=1,142), *Mogu se uključiti u timski rad u planiranju i ostvarivanju međupredmetnih kurikulumskih tema i školskih interdisciplinarnih projekata* (M=3,74 SD=1,151) te *Mogu opisati djelokrug rada stručnjaka koji suradnički djeluju u školi i zajednici u svrhu pružanja odgovarajuće podrške djetetu* (M=3,49 SD=1,140). Studenti najvećim dijelom smatraju kako su ovladali kompetencijama u području suradnje te smatraju kako su najkompetentniji u prepoznavanju izazova u svom radu u traženju podrške gdje 72,3% ispitanika smatra kako je ovladalo navedenim kompetencijama. Ispitanici se procjenjuju najmanje kompetentnim u opisu djelokruga rada stručnjaka u školi. Samo 51,1%

ispitanika smatra kako može opisati djelokrug stručnjaka u školi, dok 19,2% ispitanika smatra kako to nije u mogućnosti napraviti.

Ispitanici najnižom procjenjuju kompetencije sadržane u ishodu učenja *Mogu pokazati informiranost o mogućnostima sudjelovanja u domaćim i međunarodnim projektima te programima mobilnosti* ($M=3,23$ $SD=1,202$). Navedeni ishod učenja je jedan od najslabije procijenjenih ishoda u cijelom anketnom upitniku jer samo 44,7% ispitanika smatra kako može pokazati informiranost o mogućnostima sudjelovanja u projektima i programima mobilnosti, dok 25,5% ispitanika smatra kako to uopće ili uglavnom ne može. Važno je da studenti, budući nastavnici pokažu informiranost o mogućnostima sudjelovanja u projektima i programima mobilnosti koje im nudi zajednica jer kroz njih mogu steći nova znanja i vještine koje će im pomoći u unapređenju nastavnog procesa. Osim toga sudjelovanje u različitim projektima doprinosi stvaranju snažnih veza između škole i drugih institucija i organizacija (Vizek Vidović i Velkovski, 2013). Stoga je važno da studenti u budućem profesionalnom radu steknu i unaprijede kompetencije u području suradnje sa školom, s obitelji i sa zajednicom, budući da je aritmetička sredina područja suradnje $M=3,69$, što je druga najniža procjena percepcije ovladanosti nastavničkim kompetencijama. Slabije je procijenjena samo ovladanost kompetencijama iz područja Obrazovni sustavi i organizacija škole.

Kako bi utvrdili postoji li povezanost između zadovoljstva kvalitetom studija i percepcije ovladanosti nastavničkim kompetencijama izračunat je Pearsonov koeficijent korelacije. U samo jednoj čestici utvrđena je statistički značajna pozitivna povezanost između zadovoljstva kvalitetom studija i ovladanosti nastavničkim kompetencijama iz područja Suradnja u školi, s obitelji i zajednicom. Statistički značajna pozitivna povezanost pronađena je samo u čestici *Mogu primijeniti raznovrsne postupke poticanja članova obitelji ili osoba koje skrbe za dijete radi uključivanja u život škole* ($r=0,385$; $p<0,01$, $p=0.006$), što upućuje na zaključak da ne postoji povezanost između zadovoljstva kvalitetom studija i percepcije ovladanosti nastavničkih kompetencija.

Frekvencija i postotak odgovora							
Ishodi učenja u području Suradnja u školi, s obitelji i zajednicom	1	2	3	4	5	M	SD
Mogu uspostavljati i održavati suradničke međuljudske odnose u školi i zajednici temeljene na međusobnome uvažavanju.	1 2,1%	2 4,3%	6 12,8%	20 42,6%	18 38,3%	4,11	0,938
Mogu objasniti važnost obiteljske podrške u učenju članovima obitelji koji skrbe za dijete.	1 2,1%	3 6,4%	8 17%	19 40,4%	16 34%	3,98	0,989
Mogu prepoznati izazove u svome radu i tražiti podršku ravnatelja, stručnih suradnika, kolega i ostalih djelatnika škole u njihovome rješavanju.	3 6,4%	3 6,4%	7 14,9%	19 40,4%	15 31,9%	3,85	1,142
Mogu se uključiti u timski rad u planiranju i ostvarivanju međupredmetnih kurikulumskih tema i školskih interdisciplinarnih projekata.	3 6,4%	4 8,5%	8 17%	19 40,4%	13 27,7%	3,74	1,151
Mogu opisati djelokrug rada stručnjaka koji suradnički djeluju u školi i zajednici u svrhu pružanja odgovarajuće podrške djetetu.	3 6,4%	5 10,6%	15 31,9%	14 29,8%	10 21,3%	3,49	1,140
Mogu primijeniti raznovrsne postupke poticanja članova obitelji ili osoba koje skrbe za dijete radi uključivanja u život škole.	3 6,4%	6 12,8%	13 27,7%	18 38,8%	7 14,9%	3,43	1,098

Tablica 4. - Deskriptivni pokazatelji – Ishodi učenja u području Suradnja u školi, s obitelji i zajednicom

5.5. Kompetencije u području Profesionalna komunikacija i interakcija

Jedan od glavnih preduvjeta uspješne suradnje je komunikacija, a komunikacijske kompetencije potrebne su u svim područjima rada nastavnika. U anketnom upitniku, ovladanost kompetencijama iz područja profesionalne komunikacije i interakcije, ispitanici su procjenjivali kroz šest ishoda učenja. Zbrojem aritmetičkih sredina procjena ovladanosti svakim pojedinačnim ishodom učenja u ovom skupu, može se izračunati aritmetička sredina ovladanosti kompetencijama iz područja Profesionalna komunikacija i interakcija, a ona iznosi $M=4,55$ što ukazuje na vrlo visoku percepciju ovladanosti nastavničkim kompetencijama iz navedenog područja te je percepcija ovladanosti nastavničkim kompetencijama najviša upravo u ovom području.

Od ukupno šest ishoda učenja koji su ispitivali percepciju ovladanosti nastavničkim kompetencijama, aritmetička sredina u pet ishoda je viša od $M=4,5$. Ispitanici najveću ovladanost iskazuju kroz ishod *Mogu upotrebljavati različite komunikacijska sredstva i oblike uključujući*

informacijsko- komunikacijske tehnologije (M=4,66 SD=0,562) što se podudara s ranije prikazanim rezultatima u području Učenja i poučavanja gdje se ispitanici procjenjuju kao najkompetentnijima u području svrhovitog korištenja informacijske i komunikacijske obrazovne tehnologije u poučavanju. Navedeni rezultati sugeriraju da se ispitanici tijekom inicijalnog obrazovanja potiču i poučavaju korištenju informacijsko-komunikacijske tehnologije. Ispitanici se kompetentnim percipiraju i kroz ostale ishode učenje koji glase: *Mogu se izražavati točno i tečno u govornoj i pisanoj komunikaciji na jeziku poučavanja i službenome jeziku* (M=4,60 SD=0,648), *Mogu primjenjivati temeljna komunikacijska načela i tehnike učinkovite profesionalne komunikacije* (M=4,55 SD=0,619), *Mogu primjenjivati primjerene prezentacijske vještine u komunikaciji s različitim skupinama slušatelja* (M=4,55 SD=0,643) te *Mogu prilagoditi poruku sugovornicima kako bi se uspostavilo međusobno razumijevanje* (M=4,51 SD=0,655). Jedini ishod učenja čija je aritmetička sredina neznatno ispod 4,5 je *Mogu objasniti učenicima ciljeve učenja i nove pojmove, dati im ključne informacije i upute za rad na smislen, primjeren i logično organiziran način* (M=4,43 SD=0,683) što još uvijek ukazuje na visoku percepciju ovladanosti kompetencijama. Komunikacijske kompetencije razvijaju se tijekom djetinjstva, a kroz inicijalno obrazovanje nastavnici stječu i kompetencije koje im omogućavaju uspješnu suradnju sa svim dionicima obrazovnog sustava. Nastavnici tijekom cijelog obrazovanja, a posebice tijekom studija imaju mogućnost stjecanja i razvijanja komunikacijskih kompetencija što može biti jedno od objašnjenja tako visoke procjene ovladanosti navedenim područjem kompetencija.

Kako bi utvrdili postoji li povezanost između zadovoljstva kvalitetom studija i percepcije ovladanosti nastavničkim kompetencijama u području Profesionalna komunikacija i interakcija izračunat je Pearsonov koeficijent korelacije. U niti jednoj čestica nije utvrđena statistički značajna povezanost između zadovoljstva kvalitetom studija i ovladanosti nastavničkim kompetencijama iz područja Profesionalna komunikacija i interakcija na razini značajnosti $p < 0,01$ što ukazuje da se studenti osjećaju visoko kompetentnim u navedenom području te da je njihova percepcija neovisna o procjeni zadovoljstva studijem.

Ishodi učenja u području Profesionalna komunikacija i interakcija	Frekvencija i postotak odgovora					M	SD
	1	2	3	4	5		
Mogu upotrebljavati različite komunikacijska sredstva i oblike uključujući informacijsko-komunikacijske tehnologije.	0	0	2 4,3%	12 25,5%	33 70,2%	4,66	0,562
Mogu se izražavati točno i tečno u govornoj i pisanoj komunikaciji na jeziku poučavanja i službenome jeziku.	0	0	4 8,5%	11 23,4%	32 68,1%	4,60	0,648
Mogu primjenjivati temeljna komunikacijska načela i tehnike učinkovite profesionalne komunikacije.	0	0	3 6,4%	15 31,9%	29 61,7%	4,55	0,619
Mogu primjenjivati primjerene prezentacijske vještine u komunikaciji s različitim skupinama slušatelja.	0	1 2,1%	1 2,1%	16 34%	29 61,7%	4,55	0,643
Mogu prilagoditi poruku sugovornicima kako bi se uspostavilo međusobno razumijevanje.	0	1 2,1%	1 2,1%	18 38,3%	27 57,4%	4,51	0,655
Mogu objasniti učenicima ciljeve učenja i nove pojmove, dati im ključne informacije i upute za rad na smislen, primjeren i logično organiziran način.	0	1 2,1%	2 4,3%	20 42,6%	24 51,1%	4,43	0,683

Tablica 5. Deskriptivni pokazatelji – Ishodi učenja u području Profesionalna komunikacija i interakcija

5.6. Kompetencije u području Obrazovni sustav i organizacija škole

Autori koji se bave nastavničkim kompetencijama naglašavaju važnost posjedovanja kompetencija u području obrazovnog sustava i organizacije škole jer one pretpostavljaju aktivnu ulogu nastavnika u razvijanju i unapređivanju ne samo škole već i obrazovnog sustava u kojem djeluju kako bi doprinijeli boljim uvjetima učenja i poučavanje te ispunjavanje potencijala svakog djeteta (Vizek Vidović i Velkovski, 2013). Kroz sedam čestica, ispitanici su procjenjivali percepciju ovladanosti nastavničkim kompetencijama iz područja Obrazovni sustav i organizacija škole. Zbrojem aritmetičkih sredina procjena ovladanosti svakim pojedinačnim ishodom učenja u ovom skupu, može se izračunati aritmetička sredina ovladanosti kompetencijama iz područja Obrazovni sustav i organizacija škole, a ona iznosi $M=3,34$, što je, gledano po ispitanim područjima kompetencija, najniža procjena percepcije ovladanosti područjem nastavničkih kompetencija.

Percepcija ovladanosti kompetencijama iz navedene skupine je i znatno niža od procjene ovladanosti drugim skupinama kompetencija.

Ispitanici se najkompetentnijim procjenjuju kroz prvu česticu, gdje 53,2% ispitanika smatra kako su uglavnom ili u potpunosti ovladali ishodom učenja: *Mogu objasniti ustroj sustava odgoja i obrazovanja, djelokrug rada i ovlasti ustanova u području odgoja i obrazovanja* (M=3,53 SD=0,952). Samo 12,7% ispitanika smatra kako nisu ovladali kompetencijama koje mjeri navedeni ishod učenja.

Neznatno slabije ispitanici su procijenili i ovladanost sljedećim ishodima učenja: *Mogu doprinijeti učinkovitosti rada škole suradnjom u stručnim školskim tijelima* (M=3,51 SD=1,041), *Mogu voditi školsku dokumentaciju u skladu s propisima* (M=3,40 SD=1,116), *Mogu objasniti ustroj i način upravljanja školom* (M=3,34 SD= 0,984) te *Mogu primjenjivati u svome radu odredbe zakona, pravilnika i drugih dokumenata koji uređuju sustav odgoja i obrazovanja i učiteljsku profesiju* (M=3,30 SD=1,041).

Ispitanici procjenjuju kako su najmanje ovladali kompetencijama iskazanim kroz ishode učenja *Mogu sudjelovati u izradi i provedbi školskih razvojnih dokumenata* (M=3,17 SD=1,090) i *Mogu objasniti ulogu, procedure i primjenu elemenata sustava osiguravanja kvalitete rada u školi* (M=3,11 SD=1,068) što znači da je ovladanost ovim ishodima učenja najniže procijenjena u cijelom anketnom upitniku. Od ukupnog broja ispitanika, 27,7% ispitanika procjenjuje da nisu ovladali kompetencijama sadržanim u navedenim ishodima učenja, dok 40,4% ispitanika procjenjuje kako su uglavnom ili u potpunosti ovladali kompetencijama sadržanim u oba navedena ishoda učenja. Istraživanjem ovladanosti i važnosti nastavničkih kompetencija iz ovog područja bavili su se autori Kovač, Rafajac i Buchberger (2014). Oni su proveli istraživanje u kojem su ispitivali percepciju nastavnika o važnosti kompetencija vezanih uz obrazovni sustav i organizaciju škole, njihovu percepciju ovladanosti navedenim kompetencijama te aktivnost učitelja i nastavnika u kreaciji i implementaciji obrazovne politike. Nastavnici sve ponuđene kompetencije smatraju iznimno važnim te se percipiraju kompetentnim u ovom području budući da je prosječna vrijednost ovladanosti nastavničkim kompetencijama veća od M=4. Takav rezultat sugerira da se kompetencije iz ovog područja u najvećoj mjeri stječu nakon završenog inicijalnog obrazovanja. Autori također navode kako je sadržaj koji bi potaknuo stjecanje nastavničkih kompetencija iz ovog područja ograničen i gotovo nepostojan u inicijalnom obrazovanju nastavnika. Jedno od objašnjenja zašto ispitanici procjenjuju da su najmanje ovladali kompetencijama iz ovog područja

može biti i u programu studija koji ne potiče stjecanje kompetencija iz područja obrazovnog sustava i organizacije škole.

Kako bi utvrdili postoji li povezanost između zadovoljstva kvalitetom studija i percepcije ovladanosti nastavničkim kompetencijama iz područja Obrazovni sustav i organizacija škole izračunat je Pearsonov koeficijent korelacije. U samo jednoj čestici utvrđena je statistički značajna pozitivna povezanost između zadovoljstva kvalitetom studija i ovladanosti nastavničkim kompetencijama iz područja Obrazovni sustav i organizacija škole. Statistički značajna pozitivna povezanost pronađena je samo u čestici *Mogu sudjelovati u izradi i provedbi školskih razvojnih dokumenata* ($r=0,379$; $p<0,01$, $p=0.009$), što upućuje na zaključak da ne postoji povezanost između zadovoljstva kvalitetom studija i percepcije ovladanosti ove skupine nastavničkih kompetencija.

Frekvencija i postotak odgovora							
Ishodi učenja u području Obrazovni sustav i organizacija škole	1	2	3	4	5	M	SD
Mogu objasniti ustroj sustava odgoja i obrazovanja, djelokrug rada i ovlasti ustanova u području odgoja i obrazovanja.	1 2,1%	5 10,6%	16 34%	18 38,3%	7 14,9%	3,53	0,952
Mogu doprinijeti učinkovitosti rada škole suradnjom u stručnim školskim tijelima.	2 4,3%	6 12,8%	13 27,7%	18 38,3%	8 17%	3,51	1,061
Mogu voditi školsku dokumentaciju u skladu s propisima.	3 6,4%	6 12,8%	15 31,9%	15 31,9%	8 17%	3,40	1,116
Mogu objasniti ustroj i način upravljanja školom.	1 2,1%	8 17%	18 38,3%	14 29,8%	6 12,8%	3,34	0,984
Mogu primjenjivati u svome radu odredbe zakona, pravilnika i drugih dokumenata koji uređuju sustav odgoja i obrazovanja i učiteljsku profesiju.	2 4,3%	8 17%	17 36,2%	14 29,8%	6 12,8%	3,30	1,041
Mogu sudjelovati u izradi i provedbi školskih razvojnih dokumenata.	3 6,4%	10 21,3%	15 31,9%	14 29,8%	5 10,6%	3,17	1,090
Mogu objasniti ulogu, procedure i primjenu elemenata sustava osiguravanja kvalitete rada u školi.	4 8,5%	9 19,1%	15 31,9%	16 34%	3 6,4%	3,11	1,068

Tablica 6. Deskriptivni pokazatelji – Ishodi učenja u području Obrazovni sustav i organizacija škole

5.7. Kompetencije u području Profesionalnost i profesionalni razvoj

Cjeloživotno učenje i kontinuirani profesionalni razvoj čine sastavni dio nastavničke profesije. Tijekom inicijalnog obrazovanja budući nastavnici stječu temeljne nastavničke kompetencije koje potom kroz cijeli život nadograđuju i razvijaju. Ovladanost kompetencijama u području Profesionalnost i profesionalni razvoj ispitanici su procjenjivali kroz šest ishoda učenja. Zbrojem aritmetičkih sredina procjena ovladanosti svakim pojedinačnim ishodom učenja u ovom skupu, može se izračunati aritmetička sredina ovladanosti kompetencijama iz područja Profesionalnost i profesionalni razvoj, a ona iznosi razmjerno visokih $M= 4,16$.

Ispitanici procjenjuju kako su najbolje ovladali kompetencijama iskazanim kroz ishod učenja *Mogu se samostalno i kritički koristiti relevantnom stručnom i znanstvenom literaturom* ($M=4,43$ $SD=0,744$). Takav rezultat ne čudi budući da se te kompetencije posebice razvijaju tijekom cijelog inicijalnog obrazovanja, a 89,3% ispitanika procjenjuje kako su ovladali navedenim kompetencijama. Ispitanici visoko procjenjuju i ovladanost kompetencijama iskazanim kroz ishode učenja: *Mogu primjenjivati etička načela i pravila učiteljske profesije u svom radu te biti modelom profesionalnoga ponašanja kolegama i učenicima* ($M=4,40$ $SD=0,793$), *Mogu primjenjivati samorefleksiju u svrhu preispitivanja i unaprjeđivanja vlastitoga rada* ($M=4,36$ $SD=0,965$), *Mogu djelotvorno surađivati s mentorima i kolegama u procesu razvoja profesionalnih kompetencija te koristiti povratne informacije u svrhu unaprjeđivanja nastavnoga rada* ($M=4,23$ $SD=0,840$) te *Mogu objasniti zadaće, profesionalne standarde te društvenu važnost učiteljske uloge i profesije* ($M=4,19$ $SD=0,851$). Navedeni rezultati sugeriraju da se ispitanici percipiraju kompetentnima u navedenom području te će daljnjim kontinuiranim profesionalnim razvojem stjecati nove kompetencije koje će im omogućiti unapređivanje nastave te unapređivanje vlastitih kompetencija u svim područjima rada (Tischler, 2007).

Ispitanici procjenjuju kako su najmanje ovladali kompetencijama sadržanim u ishodu učenja *Mogu izraditi godišnji individualni plan profesionalnoga usavršavanja* ($M=3,36$ $SD=1,223$). Manje od polovice ispitanika, točnije 48,9% ispitanika smatra kako uglavnom ili u potpunosti može izraditi godišnji individualni plan profesionalnog usavršavanja, dok 21,4% ispitanika procjenjuje kako to nije u mogućnosti napraviti. Takav rezultat upućuje na manjak sadržaja tijekom inicijalnog obrazovanja koji bi budućim nastavnicima omogućili kompetencije u području izrade plana profesionalnog usavršavanja, ali objašnjenje takvog rezultata može biti i u činjenici da su ispitanici studenti koji tijekom obrazovanja ne planiraju profesionalno usavršavanje.

Kako bi utvrdili postoji li povezanost između zadovoljstva kvalitetom studija i percepcije ovladanosti nastavničkim kompetencijama iz područja Profesionalnost i profesionalni razvoj izračunat je Pearsonov koeficijent korelacije. U samo jednoj čestici utvrđena je statistički značajna pozitivna povezanost između zadovoljstva kvalitetom studija i ovladanosti nastavničkim kompetencijama iz područja Profesionalnost i profesionalni razvoj. Statistički značajna pozitivna povezanost pronađena je samo u čestici *Mogu objasniti zadaće, profesionalne standarde te društvenu važnost učiteljske uloge i profesije* ($r=0,383$; $p<0,01$, $p=0,008$), što upućuje na

zaključak da ne postoji povezanost između zadovoljstva kvalitetom studija i percepcije ovladanosti nastavničkih kompetencija.

Frekvencija i postotak odgovora							
Ishodi učenja u području Profesionalnost i profesionalni razvoj	1	2	3	4	5	M	SD
Mogu se samostalno i kritički koristiti relevantnom stručnom i znanstvenom literaturom.	0	1 2,1%	4 8,5%	16 34%	26 55,3%	4,43	0,744
Mogu primjenjivati etička načela i pravila učiteljske profesije u svom radu te biti modelom profesionalnoga ponašanja kolegama i učenicima.	0	1 2,1%	6 12,8%	13 27,7%	27 57,4%	4,40	0,798
Mogu primjenjivati samorefleksiju u svrhu preispitivanja i unaprjeđivanja vlastitoga rada.	2 4,3%	1 2,1%	1 2,1%	17 36,2%	26 55,3%	4,36	0,965
Mogu djelotvorno surađivati s mentorima i kolegama u procesu razvoja profesionalnih kompetencija te koristiti povratne informacije u svrhu unaprjeđivanja nastavnoga rada.	1 2,1%	0	6 12,8%	20 42,6%	20 42,6%	4,23	0,840
Mogu objasniti zadaće, profesionalne standarde te društvenu važnost učiteljske uloge i profesije.	0	2 4,3%	7 14,9%	18 38,3%	20 42,6%	4,19	0,851
Mogu izraditi godišnji individualni plan profesionalnoga usavršavanja.	5 10,6%	5 10,6%	14 29,8%	14 29,8%	9 19,1%	3,36	1,223

Tablica 7. Deskriptivni pokazatelji – Ishodi učenja u području Profesionalnost i profesionalni razvoj

6. Zaključak

U teorijskom dijelu rada prikazane su višestruke kompetencije koje nastavnici moraju posjedovati kako bi uspješno odgovarali na svakodnevne izazove s kojima se susreću u svom radu. Proces stjecanja kompetencija započinje inicijalnim obrazovanjem, a nastavlja se tijekom cijelog profesionalnog, ali i životnog vijeka kroz stručna usavršavanja. Budući da nastavnici sa stjecanjem ključnih nastavničkih kompetencija započinju tijekom inicijalnog obrazovanja, neophodno je osigurati programe koji će im omogućiti stjecanje kompetencija. Stoga je glavni cilj ovog istraživanja bio ispitati percepciju ovladanosti nastavničkim kompetencijama iz perspektive studenata nastavničkih studija. Prije 2016. u Hrvatskoj nije postojao nacionalni standard kvalifikacije za učitelje i nastavnike stoga su autori u istraživanju nastavničkih kompetencija na različite načine definirali nastavničke kompetencije, a popis kompetencija je ovisio o pristupu autora i odabranoj literaturi. Nakon objavljivanja Okvira nacionalnog standarda kvalifikacije za učitelje u osnovnim i srednjim školama, niti jedan autor nije proveo istraživanje koristeći popis kompetencija, izraženih kroz ishode učenja, propisan njime. Kako bi se ispitala percepcije ovladanosti kompetencijama, u ovom istraživanju je korišten anketni upitnik koji je ispitivao percepciju ovladanosti kompetencijama izraženim kroz ishode učenja koje definira Okvir nacionalnog standarda kvalifikacije za učitelje u osnovnim i srednjim školama.

Na temelju ciljeva istraživanja definirano je pet hipoteza. Od definiranih pet hipoteza, tri hipoteze nisu testirane zbog nedostatne veličine uzorka i neravnomjerne raspodjele prema nezavisnim varijablama (spol, prosjek ocjena i smjer studija). Zbog navedenog, preduvjeti za provođenje testova nisu zadovoljeni čime rezultati nisu statistički značajni.

Studenti, budući nastavnici, percipiraju se kompetentnim u svim područjima nastavničkih kompetencija, stoga se prihvaća prva hipoteza. Ispitanici ovladanost kompetencijama najvišom procjenjuju kroz područja Profesionalna komunikacija i interakcija ($M=4,55$) te Profesionalnost i profesionalni razvoj što sugerira da su upravo to kompetencije koje studenti u najvećoj mjeri mogu steći tijekom studija, dok su kompetencije iz područja Obrazovni sustav i organizacija škole ($M=3,34$) tijekom studija zanemarene. Iako studenti ovladanost nastavničkim kompetencijama procjenjuju kao visoku, važno je naglasiti kako ispitanici često precjenjuju vlastite kompetencije, pogotovo kada nemaju iskustva u njihovoj primjeni što je pokazalo i istraživanje autorica Rijavec, Miljević-Ridički i Vizek-Vidović (2006). U kontekstu novih izazova s kojima se učitelji i

nastavnici susreću tijekom trenutne pandemije COVID-a 19, a koji se ponajprije očituju u prelasku na online nastavu, posebno ohrabrujuće su procjene ispitanika o ovladanosti kompetencijama vezanih uz korištenje informacijsko-komunikacijske tehnologije u poučavanju. Čak 95,7% ispitanika smatra kako može upotrebljavati različita komunikacijska sredstva i oblike uključujući informacijsko-komunikacijske tehnologije, a 86,9% smatra kako su u potpunosti ili uglavnom ovladali mogućnošću svrhovitog korištenja informacijsko-komunikacijske obrazovne tehnologije u poučavanju. Upravo iskustvo koje su studenti stekli kroz obavljanje praktičnog rada u školama za vrijeme online nastave moglo je utjecati na tako visoke procjene te će im stečene kompetencije, ali i iskustvo omogućiti uspješno odgovaranje na izazove koje sa sobom donosi online nastava.

S druge strane, procjene ovladanosti kompetencijama iz područja Obrazovni sustav i organizacija škole upućuju na potrebu za evaluacijom programa inicijalnog obrazovanja nastavnika. Iz usporedbe rezultata procjene ovladanosti kompetencijama iz ovog i drugih područja vidljiva je znatna razlika između percepcije ovladanosti kompetencijama iz područja Obrazovni sustav i organizacija škole te drugih područja, a percepcija ovladanosti kompetencijama iz navedenog područja je znatno niža od ostalih.

Takav rezultat ukazuje na zapostavljenost sadržaja koji bi budućim nastavnicima omogućili stjecanje kompetencija iz područja Obrazovni sustava i organizacije škole, a pregledom kataloga stručnog usavršavanja Agencije za odgoj i obrazovanje za 2020. godinu vidljivo je da gotovo i ne postoje stručna usavršavanja koja bi im omogućila stjecanje navedenih kompetencija. Stoga je važno evaluirati program inicijalnog obrazovanja nastavnika i unaprijediti ga tako da će osigurati stjecanje ključnih kompetencija iz navedenog područja. Jedan od specifičnih ciljeva bio i ispitati zadovoljstvo kvalitetom studija i ispitati postoji li povezanost između zadovoljstva kvalitetom i percepcije ovladanosti nastavničkim kompetencija. Što se tiče općeg zadovoljstva studijem, studenti su samo djelomično zadovoljni kvalitetom nastavničkog studija ($M=3,09$ $SD=1,018$). Peta hipoteza je djelomično potvrđena, budući da je pronađena statistički značajna povezanost između zadovoljstva kvalitetom studija i ovladanosti nastavničkim kompetencijama iz područja Učenje i poučavanje i Okruženje za učenje. Statistički značajna povezanost nije pronađena između zadovoljstva kvalitetom studija i ostalih područja nastavničkih kompetencija. Takav rezultat sugerira da studenti koji su zadovoljniji studijem, višom procjenjuju ovladanost kompetencijama iz te dvije skupine. Takav rezultat otvara prostor za daljnja istraživanja o povezanosti zadovoljstva

studijem i percepcije ovladanosti nastavničkim kompetencijama, ali i o istraživanju utjecaja zadovoljstva studijem na stjecanje nastavničkim kompetencijama.

Ograničenja ovog istraživanja već su ranije navedena, a uključuju uzorak na temelju kojeg nije moguće generalizirati. Stoga ovo istraživanje može poslužiti kao poticaj za buduća istraživanja koja moraju uključivati reprezentativan uzorak na temelju koje će se moći izvući zaključci. Osim toga, važno je proširiti uzorak te u njega uključiti studente s drugih hrvatskih sveučilišta što će omogućiti zaključivanje o percepciji ovladanosti nastavničkim kompetencijama iz perspektive studenata nastavničkih studija što može doprinijeti evaluaciji studijskih programa i unapređenju programa inicijalnog obrazovanja nastavnika.

7. Literatura

Babić, N. (2007), Kompetencije i obrazovanje učitelja. U Babić, N. (Ur.), *Zbornik radova znanstvenog skupa Kompetencije i kompetentnost učitelja* (str.23-66.). Učiteljski fakultet Sveučilišta J. J. Strossmayera u Osijeku i Kherson State University, Ukraine.

Baranović, B. (2006). Društvo znanja i nacionalni kurikulum za obvezno obrazovanje. U Baranović, B. (Ur.), *Nacionalni kurikulum za obvezno obrazovanje u Hrvatskoj: različite perspektive* (str. 8-38). Zagreb:Institut za društvena istraživanja.

Batarelo Kokić, I. (2007). Obrazovanje nastavnika za poučavanje temeljeno na kompetencijama. U Previšić, V., Šoljan, Nikša Nikola, Hrvatić, N. (Ur.), *Pedagogija: prema cjeloživotnom obrazovanju i društvu znanja* (str. 16-27). Zagreb: Hrvatsko pedagoško društvo.

Bezinović, P. (2010). *Samovrednovanje škola: Prva iskustva u osnovnim školama*. Zagreb: Agencija za odgoj i obrazovanje.

Blažević, I. (2014). *Suvremeni kurikulum i kompetencijski profil učitelja*. Zbornik radova Filozofskog fakulteta u Splitu.

Brust Nemet, M. (2013). Pedagoške kompetencije učitelja u sukonstruktiji nastave. *Život i škola*, 59 (30), 79-93

Brust Nemet, M. (2014). Socijalna kompetencija polaznika pedagoško-psihološke i didaktičko-metodičke izobrazbe. *Magistra Iadertina*, 9(1), 99-109.

Buchberger, F.; Campos, B.; Kallos, D.; Stephenson. J. (2000): Green Paper on Teacher Education in Europe. High Quality Teacher Education for High Quality Education and Training. Umea: TNTEE.

Buljubašić-Kuzmanović, V. (2007). Kurikularne kompetencije nastavnika. U Babić, N. (Ur.), *Zbornik radova znanstvenog skupa Kompetencije i kompetentnost učitelja* (str. 429-437.). Učiteljski fakultet Sveučilišta J. J. Strossmayera u Osijeku i Kherson State University, Ukraine.

Ćatić, I. (2012). Kompetencije i kompetencijski pristup obrazovanju. *Pedagojska istraživanja*, 9 (1/2), 175-187.

Davidović-Mušica, D., Karajić, N., Marinković, R. (2004). Važnost i razvijenost pojedinih sadržaja i vještina u Hrvatskom obrazovnom sustavu: istraživački izvještaj. U R. Marinković i N. Karajić (Ur.), *Budućnost i uloga nastavnika*(75-116). Zagreb: Prirodoslovno-matematički fakultet.

Domović, V. (2009). Bolonjski proces i promjene u inicijalnom obrazovanju učitelja i nastavnika (9-18). U Vizek Vidović, V. (Ur.), *Planiranje kurikuluma usmjerenog na kompetencije u obrazovanju učitelja i nastavnika: priručnik za visokoškolske nastavnike* (str. 33-41). Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.

Domović, V. (2013). Perspektive razvoja obrazovanja učitelja i nastavnika u Republici Hrvatskoj. U: Domović, V., Gehrmann, Z. E., Knežević, Ž., Oreški, P., Petravić, A., Šimović, V., i Vican, D. (Ur.), *Europsko obrazovanje učitelja i nastavnika-na putu prema novom obrazovanom cilju. Izvještaji iz Zapadne i Jugoistočne Europe* (128-159). Zagreb: Školska knjiga.

Dželalija, M., Fuchs, R., Uzelac, S., Tatalović, M., Zorić, N. (Ur.), (2009). *Hrvatski kvalifikacijski okvir: Uvod u kvalifikacije*. Ministarstvo obrazovanja, znanosti i sporta.

Europska Komisija (2005). *Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications*. Pristupljeno 13.1.2020. s

Europska Komisija (2006) *Key competences for lifelong learning*. Preuzeto 12.1.2020 s <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32006H0962&from=HR>

O projektima. (2020). *Hrvatski kvalifikacijski okvir*. Preuzeto 16.10.2020 s <http://www.kvalifikacije.hr/hr/projekti/o-projektima>

Jurčić, M. (2012). *Pedagoške kompetencije suvremenog učitelja*. Zagreb: RECEDO doo.

Jurčić, M. (2014). Kompetentnost nastavnika–pedagoške i didaktičke dimenzije. *Pedagogijska istraživanja*, 11(1), 77-91.

Krstović, J., i Čepić, R. (2007). Kompetencijski pristup kao pretpostavka planiranja i razvoja studijskih programa/kurikuluma. U Babić, N. (Ur.), *Zbornik radova znanstvenog skupa Kompetencije i kompetentnost učitelja* (str. 83-91.). Učiteljski fakultet Sveučilišta J. J. Strossmayera u Osijeku i Kherson State University, Ukraine.

- Kolak, A. (2006). Suradnja roditelja i škole. *Pedagogijska istraživanja*, 3(2), 123-138.
- Kovač, V., i Kolić-Vehovec, S. (2008). *Izrada nastavnih programa prema pristupu temeljenom na ishodima učenja: Priručnik za sveučilišne nastavnike*. Rijeka: Rektorat Sveučilišta u Rijeci.
- Kovač, V., Rafajc, B. i Buchberger, I. (2014). Croatian Teacher Competencies Related to the Creation and Implementation of Education Policy. *Center for Educational Policy Studies Journal*, 4, 51-73.
- Ljubetić, M. i Kostović Vranješ, V. (2008). Pedagoška (ne)kompetencija učitelja/učiteljica za učiteljsku ulogu. *Odgojne znanosti*, 10 (1(15)), 209-230.
- Ljubetić, M. i Zadro, S. (2009). Samoprocjena kompetentnosti učitelja za pedagoški rad s roditeljima. *Školski vjesnik*, 58 (1.), 33-48.
- Matijević, M., i Radovanović, D. (2011). *Nastava usmjerena na učenika*. Zagreb: Školske novine.
- Mijatović, A. (2000). *Leksikon temeljnih pedagoških pojmova*. Zagreb: Edip.
- Milas, G. (2009). *Istraživačke metode u psihologiji i drugim društvenim znanostima*. Jastrebarsko: Naklada Slap
- OECD (2005). The Definition and Selection of Key Competencies. Executive Summary. Pristupljeno 12.1.2020. s <https://www.oecd.org/pisa/35070367.pdf>
- Okvir nacionalnog standarda kvalifikacija za učitelje u osnovnim i srednjim školama (2016). Zagreb: Nacionalno vijeće za odgoj i obrazovanje.
- Palekčić, M. (2005). Utjecaj kvalitete nastave na postignuća učenika. *Pedagogijska istraživanja*, 2 (2), 209-233.
- Palekčić, M. (2008). Uspješnost i/ili učinkovitost obrazovanja nastavnika. *Odgojne znanosti*, 10 (2 (16)), 403-423.
- Pavin, T. (2005) Percepcija kvalitete obrazovanja nastavnika i nekih aspekata nastavničke profesije iz perspektive srednjoškolskih nastavnika (126-168). U Vizek, Vidović, V. (Ur.), *Cjeloživotno obrazovanje učitelja i nastavnika: višestruke perspektive*. Zagreb: Institut za društvena istraživanja.

Pavin, T., Rijavec, M., i Miljević-Ridički, R. (2005a). Percepcija kvalitete obrazovanja učitelja i nastavnika i nekih aspekata učiteljske i nastavničke profesije iz perspektive osnovnoškolskih učitelja i nastavnika. (92-125). U Vizek Vidović, V. (Ur.), *Cjeloživotno obrazovanje učitelja i nastavnika: višestruke perspektive*. Zagreb: Institut za društvena istraživanja.

Pavin, T., Rijavec, M. i Miljević-Ridički, R. (2005b) Percepcija kvalitete učiteljskog i nastavničkog obrazovanja i nekih aspekata učiteljske i nastavničke profesije iz perspektive studenata Učiteljske akademije, visokih učiteljskih škola i nastavničkih fakulteta (169-183). U Vizek Vidović, V. (Ur.), *Cjeloživotno obrazovanje učitelja i nastavnika: višestruke perspektive*. Zagreb: Institut za društvena istraživanja.

Početna konferencija projekta "Kompetencijski standardi nastavnika, pedagoga i mentora." (2019, travanj). *Sveučilište u Zadru*. Preuzeto 16.10.2020. s <https://www.unizd.hr/obavijesti/view/artmid/18146/articleid/38542/po%C4%8Detna-konferencija-projekta-kompetencijski-standardi-nastavnika-pedagoga-i-mentora>

Pravilnik o načinima, postupcima i elementima vrednovanja učenika u osnovnoj i srednjoj školi, Narodne novine, 112/2010 i 82/2019 (2019).

Reić Ercegovac, I., Jukić, T. (2008). Zadovoljstvo studijem i motivi upisa na studij. *Napredak: časopis za pedagošku teoriju i praksu*, 149(3), 283-295.

Rijavec, M., Miljević-Ridički, R. i Vizek-Vidović, V. (2006). Profesionalna vjerovanja i samoprocjena kompetencija studenata - budućih učitelja i učitelja početnika. *Odgojne znanosti*, 8 (1(11)), 159-170.

Smjernice za vrednovanje procesa i ostvarenosti odgojno-obrazovnih ishoda u osnovnoškolskome i srednjoškolskome odgoju i obrazovanju (2019). Zagreb: Ministarstvo znanosti i obrazovanja.

Tischler, D. (2007). Autonomija učitelja i njihov profesionalni razvoj. *Pedagoška istraživanja*, 4 (2), 293-298.

Tot, D. (2013). Procjene učenika, učitelja i vodstva škole o indikatorima suvremene učiteljske kompetentnosti. *Croatian Journal of Education*, 15 (3), 801-821.

Tuning educational structures in Europe (2006). Preuzeto 9.1.2020. s : https://www.unideusto.org/tuningeu/images/stories/documents/General_brochure_Croatian_version_FINAL.pdf

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

Vizek Vidović, V. (2005). Obrazovanje učitelja i nastavnika u Europi iz perspektive cjeloživotnog učenja (6-63). U Vizek Vidović, V. (Ur.), *Cjeloživotno obrazovanje učitelja i nastavnika: višestruke perspektive*. Zagreb: Institut za društvena istraživanja.

Vizek, Vidović, V. (2009). Kompetencije i kompetencijski profil u učiteljskoj i nastavničkoj profesiji. U Vizek Vidović, V. (Ur.), *Planiranje kurikuluma usmjerenog na kompetencije u obrazovanju učitelja i nastavnika: priručnik za visokoškolske nastavnike* (str. 33-41). Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.

Vizek Vidović, V. i Velkovski, Z. (Ur.) (2013). *Teaching Profession for the 21st Century*. Beograd: Centre for Education Policy.

Vizek Vidović, V., Domović, V., i Buntić Rogić, A. (2015). *Razvoj standarda kvalifikacije za učitelje i njegova primjena u postupku licenciranja: priručnik za sudionike u odgojno obrazovnom sustavu*. Zagreb: Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje obrazovanja.

Vlahović Štetić, V. i Vizek Vidović, V (2005). Obrazovanje učitelja i nastavnika u Hrvatskoj. U Vizek Vidović, V. (Ur.), *Cjeloživotno obrazovanje učitelja i nastavnika: višestruke perspektive* (str. 65-91). Zagreb: Institut za društvena istraživanja.

Vrkić Dimić, J. (2014). Kompetencije učenika i nastavnika za 21. stoljeće. *Acta Iadertina*, 10(1), 49-50.

Zakon o Hrvatskom kvalifikacijskom okviru, Narodne novine, 22/13, 41/16, 64/18, 47/2020 (2020).

Zakonom o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi, Narodne novine, 87/08, 86/09, 92/10, 105/10, 90/11, 5/12, 16/12, 86/12, 126/12, 94/13, 152/14, 07/17, 68/18, 98/19 i 64/20 (2020).

Zrilić, S. (2010). Kvaliteta komunikacije i socijalni odnosi u razredu. *Pedagogijska istraživanja*, 7(2), 231-240.

Zrilić, S. i Marin, K. (2019). Kompetencije u suvremenoj školi – potrebe prakse iz perspektive učitelja. *Školski vjesnik*, 68. (2.), 389-400.

Žižak, A. (2005). Percepcija kvalitete inicijalnog obrazovanja i trajnog profesionalnog razvoja učitelja i nastavnika iz perspektive sveučilišnih nastavnika (184-205). U Vizek Vidović, V. (Ur.), *Cjeloživotno obrazovanje učitelja i nastavnika: višestruke perspektive*. Zagreb: Institut za društvena istraživanja.

Weinert, F. E. (1999). Concepts of competence. Minhen, Max Planck Institute for Psychological Research.

Preuzeto

7.1.2020.

s

<https://pdfs.semanticscholar.org/8b88/efa9dd5e0a4b605aea6e5e3b9ec640beb089.pdf>

8. Prilozi

Prilog 1 – Upitnik nastavničkih kompetencija

Nastavničke kompetencije iz perspektive studenata nastavničkih studija

Poštovani!

Studentica sam druge godine diplomskog sveučilišnog studija pedagogije i povijesti na Filozofskom fakultetu u Rijeci. Za potrebe izrade diplomskog rada Nastavničke kompetencije iz perspektive studenata nastavničkih studija, koji izrađujem pod mentorstvom prof. dr. sc. Vesne Kovač, provodim istraživanje s ciljem ispitivanja kako studenti, budući nastavnici, procjenjuju stupanj ovladanosti nastavničkim kompetencijama tijekom studija. Upitnik je namijenjen studentima druge godine diplomskih studija nastavničkog smjera koji se izvode na Sveučilištu u Rijeci.

Sudjelovanje u istraživanju je dobrovoljno, a Vaša anonimnost i povjerljivost odgovora je zajamčena. Dobiveni rezultati će se analizirati na grupnoj razini te se odgovori ne mogu povezati s Vama osobno.

Za ispunjavanje anketnog upitnika bit će Vam potrebno najviše 15 minuta.

Za sva dodatna pitanja možete mi se obratiti na mail adresu: merdelja@ffri.hr

Unaprijed zahvaljujem na sudjelovanju!

Magdalena Erdelja

Demografski podaci:

1. Spol (označite jedan od ponuđenih odgovora):

a. Muški

b. Ženski

2. Smjer studija (u slučaju dvopredmetnih studija, molim upisati oba studija):

3. Prosjek ocjena (označite jedan od ponuđenih odgovora)

1. 1,5 – 2,49

2. 2,5 – 3,49

3. 3,5 – 4,49

4. 4,5 – 5,00

Zadovoljstvo nastavničkim studijem:

Pred Vama se nalazi tvrdnja koja se odnosi na zadovoljstvo studijem. Molim Vas da označite u kojoj se mjeri tvrdnja odnosi na Vas. Za tvrdnju je ponuđena skala od pet stupnjeva. Brojevi označavaju sljedeće:

1. uopće nisam zadovoljan/na

2. uglavnom nisam zadovoljan/na

3. djelomično sam zadovoljan/na

4. uglavnom sam zadovoljan/na

5. u potpunosti sam zadovoljan/na

4. Općenito sam zadovoljan/na kvalitetom ovog nastavničkog studija.

1. uopće nisam zadovoljan/na

2. uglavnom nisam zadovoljan/na

3. djelomično sam zadovoljan/na

4. uglavnom sam zadovoljan/na

5. u potpunosti sam zadovoljan/na

NASTAVNIČKE KOMPETENCIJE

U ovom dijelu Anketnog upitnika nalazi se popis nastavničkih kompetencija. Molim Vas da za svaku tvrdnju označite u kojoj mjeri se odnosi na Vašu procjenu ovladanosti navedenom kompetencijom. Za svaku tvrdnju ponuđena je skala od pet stupnjeva. Brojevi označavaju sljedeće:

1. uopće nisam ovladao/la
2. uglavnom nisam ovladao/la
3. djelomično sam ovladao/la
4. uglavnom sam ovladao/la
5. u potpunosti sam ovladao/la

Ishodi učenja u području Učenje i poučavanje	Procjena ovladanosti kompetencijama				
1. Mogu analizirati tijek kognitivnoga, emocionalnoga, socijalnoga i tjelesnoga razvoja u svrhu razumijevanja potreba i mogućnosti učenika.	1	2	3	4	5
2. Mogu pružiti učeniku odgovarajuću podršku u učenju na temelju prepoznavanja i praćenja pokazatelja njegova razvoja.	1	2	3	4	5
3. Mogu primijeniti ključne znanstvene spoznaje o procesima učenja i poučavanja u planiranju poučavanja usmjerenoga na učenika.	1	2	3	4	5
4. Mogu poučavati učenike vještinama samoreguliranoga učenja s naglaskom na razvoj samostalnosti i odgovornosti u radu.	1	2	3	4	5
5. Mogu obrazložiti važnost obrazovanja i ciljeve učenja u pojedinome predmetu.	1	2	3	4	5
6. Mogu prilagođavati pristupe i metode poučavanja individualnim mogućnostima i interesima učenika, uključujući učenike s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama.	1	2	3	4	5
7. Mogu pripremiti vlastiti plan poučavanja usklađen s nacionalnim dokumentima u području obrazovanja te specifičnostima školskog kurikulumu.	1	2	3	4	5
8. Mogu primijeniti metode poučavanja primjerene planiranim ishodima učenja.	1	2	3	4	5
9. Mogu primjenjivati različite socijalne oblike rada koji motiviraju učenike i potiču ih na aktivno uključivanje u proces učenja te na međusobnu suradnju.	1	2	3	4	5
10. Mogu prilagoditi postojeće i/ili izradivati nove nastavne materijale tako da budu primjereni za ostvarivanje planiranih ishoda učenja i motivirajući za učenje.	1	2	3	4	5
11. Mogu organizirati nastavu tako da znanja i vještine stečene u školi učenici primjenjuju u stvarnim životnim situacijama i povezuju sa svijetom rada.	1	2	3	4	5

12. Mogu uvesti u nastavu suvremene društveno relevantne teme, kao što su održivi razvoj, cjeloživotno učenje, društvena odgovornost i uvažavanje različitosti.	1	2	3	4	5
13. Mogu koristiti svrhovito informacijsku i komunikacijsku obrazovnu tehnologiju u poučavanju.	1	2	3	4	5
Ishodi učenja u području Vrednovanja					
14. Mogu primijeniti raznovrsne odgovarajuće pristupe i metode vrjednovanja ishoda učenja.	1	2	3	4	5
15. Mogu zabilježiti i dokumentirati učenikovo sudjelovanje i doprinos u različitim aktivnostima učenja.	1	2	3	4	5
16. Mogu koristiti rezultate praćenja učenikovih postignuća u svrhu izrade plana podrške u učenju.	1	2	3	4	5
17. Mogu procijeniti ishode učenja pridavanjem brojčane i/ili opisne ocjene rezultatima učenikova rada.	1	2	3	4	5
18. Mogu davati primjerenu usmenu i pisanu povratnu informaciju učeniku i članovima obitelji, koja će djelovati poticajno i pomoći učeniku da napreduje u učenju.	1	2	3	4	5
19. Mogu primijeniti postupke koji će učeniku omogućiti uvid u vlastito napredovanje i korištenje učinkovitih strategija učenja.	1	2	3	4	5
20. Mogu analizirati vlastiti pristup vrednovanju u svrhu prepoznavanja i uklanjanja pristranosti.	1	2	3	4	5
Ishodi učenja u području Okruženje za učenje					
21. Mogu analizirati obilježja okruženja za učenje u svrhu osiguravanja poticajnoga i sigurnoga okruženja za sve učenike.	1	2	3	4	5
22. Mogu voditi razred u svrhu stvaranja pozitivnoga razrednog okružja i najboljih uvjeta za učenje	1	2	3	4	5
23. Mogu planirati i organizirati izvanučioničku nastavu kako bi se omogućilo učenje u stvarnim životnim situacijama.	1	2	3	4	5
24. Mogu s učenicima dogovoriti i provoditi pravila ponašanja u svim okruženjima za učenje, uključujući i ono virtualno.	1	2	3	4	5
25. Mogu se ophoditi prema svakome učeniku s empatijom i uvažavanjem, pokazivati povjerenje u učenikove mogućnosti učenja te uspostavljati ozračje međusobnoga poštivanja, kolegijalnosti i solidarnosti u razredu i školi.	1	2	3	4	5
26. Mogu prepoznati krizne situacije (npr. psihičko i fizičko zlostavljanje, uništavanje imovine) te poduzeti odgovarajuće mjere za zaštitu učenika.	1	2	3	4	5
27. Mogu zastupati u školi i zajednici potrebe, prava i odgovornosti djeteta te zagovarati njegove najbolje interese.	1	2	3	4	5
Ishodi učenja u području Suradnja sa školom, s obitelji i zajednicom					

28. Mogu uspostavljati i održavati suradničke međuljudske odnose u školi i zajednici temeljene na međusobnome uvažavanju.	1	2	3	4	5
29. Mogu prepoznati izazove u svome radu i tražiti podršku ravnatelja, stručnih suradnika, kolega i ostalih djelatnika škole u njihovome rješavanju.	1	2	3	4	5
30. Mogu se uključiti u timski rad u planiranju i ostvarivanju međupredmetnih kurikulumskih tema i školskih interdisciplinarnih projekata.	1	2	3	4	5
31. Mogu objasniti važnost obiteljske podrške u učenju članovima obitelji koji skrbe za dijete.	1	2	3	4	5
32. Mogu primijeniti raznovrsne postupke poticanja članova obitelji ili osoba koje skrbe za dijete radi uključivanja u život škole.	1	2	3	4	5
33. Mogu opisati djelokrug rada stručnjaka koji suradnički djeluju u školi i zajednici u svrhu pružanja odgovarajuće podrške djetetu.	1	2	3	4	5
34. Mogu pokazati informiranost o mogućnostima sudjelovanja u domaćim i međunarodnim projektima te programima mobilnosti.	1	2	3	4	5
Ishodi učenja u području Profesionalne komunikacije i interakcije					
35. Mogu se izražavati točno i tečno u govornoj i pisanoj komunikaciji na jeziku poučavanja i službenome jeziku.	1	2	3	4	5
36. Mogu primjenjivati temeljna komunikacijska načela i tehnike učinkovite profesionalne komunikacije.	1	2	3	4	5
37. Mogu objasniti učenicima ciljeve učenja i nove pojmove, dati im ključne informacije i upute za rad na smislen, primjeren i logično organiziran način.	1	2	3	4	5
38. Mogu prilagoditi poruku sugovornicima kako bi se uspostavilo međusobno razumijevanje.	1	2	3	4	5
39. Mogu primjenjivati primjerene prezentacijske vještine u komunikaciji s različitim skupinama slušatelja.	1	2	3	4	5
40. Mogu upotrebljavati različite komunikacijska sredstva i oblike uključujući informacijsko- komunikacijske tehnologije.	1	2	3	4	5
Ishodi učenja u području Obrazovni sustav i organizacija škole					
41. Mogu objasniti ustroj sustava odgoja i obrazovanja, djelokrug rada i ovlasti ustanova u području odgoja i obrazovanja.	1	2	3	4	5

42. Mogu objasniti ustroj i način upravljanja školom.	1	2	3	4	5
43. Mogu primjenjivati u svome radu odredbe zakona, pravilnika i drugih dokumenata koji uređuju sustav odgoja i obrazovanja i učiteljsku profesiju.	1	2	3	4	5
44. Mogu doprinijeti učinkovitosti rada škole suradnjom u stručnim školskim tijelima.	1	2	3	4	5
45. Mogu objasniti ulogu, procedure i primjenu elemenata sustava osiguravanja kvalitete rada u školi.	1	2	3	4	5
46. Mogu sudjelovati u izradi i provedbi školskih razvojnih dokumenata.	1	2	3	4	5
47. Mogu voditi školsku dokumentaciju u skladu s propisima.	1	2	3	4	5
Ishodi učenja u području Profesionalnost i profesionalni razvoj					
48. Mogu objasniti zadaće, profesionalne standarde te društvenu važnost učiteljske uloge i profesije.	1	2	3	4	5
49. Mogu primjenjivati etička načela i pravila učiteljske profesije u svom radu te biti modelom profesionalnoga ponašanja kolegama i učenicima.	1	2	3	4	5
50. Mogu izraditi godišnji individualni plan profesionalnoga usavršavanja.	1	2	3	4	5
51. Mogu se samostalno i kritički koristiti relevantnom stručnom i znanstvenom literaturom.	1	2	3	4	5
52. Mogu djelotvorno surađivati s mentorima i kolegama u procesu razvoja profesionalnih kompetencija te koristiti povratne informacije u svrhu unaprjeđivanja nastavnoga rada.	1	2	3	4	5
53. Mogu primjenjivati samorefleksiju u svrhu preispitivanja i unaprjeđivanja vlastitoga rada.	1	2	3	4	5

Prilog 2 – Tablica rezultata povezanosti između zadovoljstva kvalitetom nastavnčkog studija i percepcije ovladanosti nastavničkim kompetencijama

	Zadovoljstvo kvalitetom nastavničkog studija	
Ishodi učenja u području Učenje i poučavanje		
Mogu analizirati tijek kognitivnoga, emocionalnoga, socijalnoga i tjelesnoga razvoja u svrhu razumijevanja potreba i mogućnosti učenika.	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) Sum of Squares and Cross-products Covariance N	,537** ,000 18,851 ,410 47
Mogu pružiti učeniku odgovarajuću podršku u učenju na temelju prepoznavanja i praćenja pokazatelja njegova razvoja.	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) Sum of Squares and Cross-products Covariance N	,431** ,003 16,936 ,368 47
Mogu primijeniti ključne znanstvene spoznaje o procesima učenja i poučavanja u planiranju poučavanja usmjerenoga na učenika.	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) Sum of Squares and Cross-products Covariance N	,420** ,003 19,277 ,419 47
Mogu poučavati učenike vještinama samoreguliranoga učenja s naglaskom na razvoj samostalnosti i odgovornosti u radu.	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) Sum of Squares and Cross-products Covariance N	,481** ,001 21,681 ,471 47
Mogu obrazložiti važnost obrazovanja i ciljeve učenja u pojedinome predmetu.	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) Sum of Squares and Cross-products Covariance N	,397** ,006 17,979 ,391 47
Mogu prilagođavati pristupe i metode poučavanja individualnim mogućnostima i interesima učenika, uključujući učenike s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama.	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) Sum of Squares and Cross-products Covariance N	,402** ,005 18,340 ,399 47
Mogu pripremiti vlastiti plan poučavanja usklađen s nacionalnim dokumentima u području obrazovanja te specifičnostima školskog kurikulumu.	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) Sum of Squares and Cross-products Covariance N	,420** ,003 18,085 ,393 47
Mogu primijeniti metode poučavanja primjerene planiranim ishodima učenja.	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) Sum of Squares and Cross-products Covariance N	,446** ,002 17,234 ,375 47

Mogu primjenjivati različite socijalne oblike rada koji motiviraju učenike i potiču ih na aktivno uključivanje u proces učenja te na međusobnu suradnju.	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) Sum of Squares and Cross-products Covariance N	,384** ,008 15,574 ,339 47
Mogu prilagoditi postojeće i/ili izrađivati nove nastavne materijale tako da budu primjereni za ostvarivanje planiranih ishoda učenja i motivirajući za učenje.	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) Sum of Squares and Cross-products Covariance N	,473** ,001 21,489 ,467 47
Mogu organizirati nastavu tako da znanja i vještine stečene u školi učenici primjenjuju u stvarnim životnim situacijama i povezuju sa svijetom rada.	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) Sum of Squares and Cross-products Covariance N	,434** ,002 21,170 ,460 47
Mogu uvoditi u nastavu suvremene društveno relevantne teme, kao što su održivi razvoj, cjeloživotno učenje, društvena odgovornost i uvažavanje različitosti.	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) Sum of Squares and Cross-products Covariance N	,149 ,317 7,511 ,163 47
Mogu koristiti svrhovito informacijsku i komunikacijsku obrazovnu tehnologiju u poučavanju.	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) Sum of Squares and Cross-products Covariance N	,279 ,058 10,128 ,220 47
Ishodi učenja u području vrednovanja		
Mogu primijeniti raznovrsne odgovarajuće pristupe i metode vrjednovanja ishoda učenja.	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) Sum of Squares and Cross-products Covariance N	,314 ,032 13,000 ,283 47
Mogu zabilježiti i dokumentirati učenikovo sudjelovanje i doprinos u različitim aktivnostima učenja.	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) Sum of Squares and Cross-products Covariance N	,278 ,059 10,830 ,235 47
Mogu koristiti rezultate praćenja učenikovih postignuća u svrhu izrade plana podrške u učenju.	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) Sum of Squares and Cross-products Covariance N	,360 ,013 17,106 ,372 47
Mogu procijeniti ishode učenja pridavanjem brojčane i/ili opisne ocjene rezultatima učenikova rada.	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) Sum of Squares and Cross-products Covariance N	,164 ,271 6,085 ,132 47
Mogu davati primjerenu usmenu i pisanu povratnu informaciju učeniku i članovima	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) Sum of Squares and Cross-products	,310 ,034 14,170

obitelji. koja će djelovati poticajno i pomoći učeniku da napreduje u učenju.	Covariance N	,308 47
Mogu primijeniti postupke koji će učeniku omogućiti uvid u vlastito napredovanje i korištenje učinkovitih strategija učenja.	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) Sum of Squares and Cross-products Covariance N	,267 0,70 11,426 ,248 47
Mogu analizirati vlastiti pristup vrednovanju u svrhu prepoznavanja i uklanjanja pristranosti.	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) Sum of Squares and Cross-products Covariance N	,240 ,104 10,085 ,219 47
Ishodi učenja u području Okruženje za učenje		
Mogu analizirati obilježja okruženja za učenje u svrhu osiguravanja poticajnoga i sigurnoga okruženja za sve učenike.	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) Sum of Squares and Cross-products Covariance N	,395** ,006 17,511 ,381 47
Mogu voditi razred u svrhu stvaranja pozitivnoga razrednog okruženja i najboljih uvjeta za učenje	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) Sum of Squares and Cross-products Covariance N	,441** ,002 20,170 ,438 47
Mogu planirati i organizirati izvanučioničku nastavu kako bi se omogućilo učenje u stvarnim životnim situacijama.	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) Sum of Squares and Cross-products Covariance N	,426** ,003 25,468 ,554 47
Mogu s učenicima dogovoriti i provoditi pravila ponašanja u svim okruženjima za učenje, uključujući i ono virtualno.	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) Sum of Squares and Cross-products Covariance N	,338 ,020 17,255 ,375 47
Mogu se ophoditi prema svakome učeniku s empatijom i uvažavanjem, pokazivati povjerenje u učenikove mogućnosti učenja te uspostavljati ozračje međusobnoga poštivanja, kolegijalnosti i solidarnosti u razredu i školi.	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) Sum of Squares and Cross-products Covariance N	,311 ,034 12,383 ,269 47
Mogu prepoznati krizne situacije (npr. psihičko i fizičko zlostavljanje, uništavanje imovine) te poduzeti odgovarajuće mjere za zaštitu učenika.	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) Sum of Squares and Cross-products Covariance N	,341 ,019 16,511 ,359 47
Mogu zastupati u školi i zajednici potrebe, prava i odgovornosti djeteta te zagovarati njegove najbolje interese.	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) Sum of Squares and Cross-products Covariance N	,409** ,004 18,915 ,411 47

Ishodi učenja u području Suradnja sa školom, s obitelji i zajednicom		
Mogu uspostavljati i održavati suradničke međuljudske odnose u školi i zajednici temeljene na međusobnome uvažavanju.	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) Sum of Squares and Cross-products Covariance N	,218 ,141 9,574 ,208 47
Mogu prepoznati izazove u svome radu i tražiti podršku ravnatelja, stručnih suradnika, kolega i ostalih djelatnika škole u njihovome rješavanju.	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) Sum of Squares and Cross-products Covariance N	,123 ,409 6,596
Mogu se uključiti u timski rad u planiranju i ostvarivanju međupredmetnih kurikulumskih tema i školskih interdisciplinarnih projekata.	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) Sum of Squares and Cross-products Covariance N	,112 ,455 6,021 ,131 47
Mogu objasniti važnost obiteljske podrške u učenju članovima obitelji koji skrbe za dijete.	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) Sum of Squares and Cross-products Covariance N	,196 ,186 9,085 ,198 47
Mogu primijeniti raznovrsne postupke poticanja članova obitelji ili osoba koje skrbe za dijete radi uključivanja u život škole.	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) Sum of Squares and Cross-products Covariance N	395** ,006 20,298 ,441 47
Mogu opisati djelokrug rada stručnjaka koji suradnički djeluju u školi i zajednici u svrhu pružanja odgovarajuće podrške djetetu.	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) Sum of Squares and Cross-products Covariance N	,357 ,014 19,043 ,414 47
Mogu pokazati informiranost o mogućnostima sudjelovanja u domaćim i međunarodnim projektima te programima mobilnosti.	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) Sum of Squares and Cross-products Covariance N	,214 ,148 12,064 ,262 47
Ishodi učenja u području Profesionalne komunikacije i interakcije		
Mogu se izražavati točno i tečno u govornoj i pisanoj komunikaciji na jeziku poučavanja i službenome jeziku.	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) Sum of Squares and Cross-products Covariance N	-,111 ,456 -3,383 -,074 47
Mogu primjenjivati temeljna komunikacijska načela i tehnike učinkovite profesionalne komunikacije.	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) Sum of Squares and Cross-products	-,076 ,610 -2,213

	Covariance N	-,048 47
Mogu objasniti učenicima ciljeve učenja i nove pojmove, dati im ključne informacije i upute za rad na smislen, primjeren i logično organiziran način.	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) Sum of Squares and Cross-products Covariance N	,322 0,27 10,298 ,224 47
Mogu prilagoditi poruku sugovornicima kako bi se uspostavilo međusobno razumijevanje.	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) Sum of Squares and Cross-products Covariance N	,227 ,125 6,957 ,151 47
Mogu primjenjivati primjerene prezentacijske vještine u komunikaciji s različitim skupinama slušatelja.	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) Sum of Squares and Cross-products Covariance N	,026 ,864 ,787 ,017 47
Mogu upotrebljavati različite komunikacijska sredstva i oblike uključujući informacijsko- komunikacijske tehnologije.	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) Sum of Squares and Cross-products Covariance N	-,024 ,872 -,638 -,014 47
Ishodi učenja u području Obrazovni sustav i organizacija škole		
Mogu objasniti ustroj sustava odgoja i obrazovanja, djelokrug rada i ovlasti ustanova u području odgoja i obrazovanja.	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) Sum of Squares and Cross-products Covariance N	,109 ,465 4,872 ,106 47
Mogu objasniti ustroj i način upravljanja školom.	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) Sum of Squares and Cross-products Covariance N	,274 ,062 12,638 ,275 47
Mogu primjenjivati u svome radu odredbe zakona, pravilnika i drugih dokumenata koji uređuju sustav odgoja i obrazovanja i učiteljsku profesiju.	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) Sum of Squares and Cross-products Covariance N	,324 ,026 15,809 ,344 47
Mogu doprinijeti učinkovitosti rada škole suradnjom u stručnim školskim tijelima.	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) Sum of Squares and Cross-products Covariance N	,221 ,136 10,957 ,238 47
Mogu objasniti ulogu, procedure i primjenu elemenata sustava osiguravanja kvalitete rada u školi.	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) Sum of Squares and Cross-products Covariance N	,351 ,015 17,574 ,382 47

Mogu sudjelovati u izradi i provedbi školskih razvojnih dokumenata.	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) Sum of Squares and Cross-products Covariance N	,379** ,009 19,319 ,420 47
Mogu voditi školsku dokumentaciju u skladu s propisima.	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) Sum of Squares and Cross-products Covariance N	,218 ,141 11,383 ,247 47
Ishodi učenja u području Profesionalnost i profesionalni razvoj		
Mogu objasniti zadaće, profesionalne standarde te društvenu važnost učiteljske uloge i profesije.	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) Sum of Squares and Cross-products Covariance N	,383** ,008 15,234 ,331 47
Mogu primjenjivati etička načela i pravila učiteljske profesije u svom radu te biti modelom profesionalnoga ponašanja kolegama i učenicima.	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) Sum of Squares and Cross-products Covariance N	,171 ,251 6,383 ,139 47
Mogu izraditi godišnji individualni plan profesionalnoga usavršavanja.	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) Sum of Squares and Cross-products Covariance N	,324 ,026 18,553 ,403 47
Mogu se samostalno i kritički koristiti relevantnom stručnom i znanstvenom literaturom.	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) Sum of Squares and Cross-products Covariance N	,269 ,070 9,298 ,202 47
Mogu djelotvorno surađivati s mentorima i kolegama u procesu razvoja profesionalnih kompetencija te koristiti povratne informacije u svrhu unaprjeđivanja nastavnoga rada.	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) Sum of Squares and Cross-products Covariance N	,358 ,104 14,064 ,306 47
Mogu primjenjivati samorefleksiju u svrhu preispitivanja i unaprjeđivanja vlastitoga rada.	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) Sum of Squares and Cross-products Covariance N	,300* 0,41 13,553 ,295 47

** statistički značajna razlika na razini 0,01