

Kompetencije odgajatelja u učeničkim domovima

Vučetić, Monika

Master's thesis / Diplomski rad

2017

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

Permanent link / Trajna poveznica: <https://um.nsk.hr/um:nbn:hr:186:081091>

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

Download date / Datum preuzimanja: **2025-01-25**



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

KOMPETENCIJE ODGAJATELJA U UČENIČKIM DOMOVIMA

Diplomski rad

Ime i prezime studenta: Monika Vučetić Juretić

Matični broj: 19809

Studij: Izvanredni diplomski studij pedagogije

Mentor: dr. sc. Anita Zovko, red. prof.

Rijeka, studeni 2017.

Sadržaj

I. TEORIJSKI PRISTUP PROBLEMU	
1. Uvod	5
2. Predmet i zadaci domske pedagogije.....	7
3. Osnovna obilježja učeničkog doma	11
3.1. Funkcije učeničkog doma	12
3.2. Ciljevi i zadaci učeničkog doma	15
3.3. Odgoj u učeničkom domu	18
4. Odgajatelj u učeničkom domu	21
4.1. Uloge odgajatelja u učeničkom domu	24
4.2. Stil rada odgajatelja	27
5. Kompetencije	29
5.1. Pojmovno određenje i vrste kompetencija	29
5.2. Kompetencije odgajatelja u učeničkim domovima	33
5.2.1. Prikazi rezultata istraživanja kompetencija odgajatelja u učeničkim domovima u Republici Hrvatskoj	34
5.3. Osobnost odgajatelja – važan segment kompetentnosti	38
5.4. Utjecaj obrazovanja i stručnog usavršavanja na kompetencije odgajatelja	40
II. METODOLOGIJA EMPIRIJSKOG ISTRAŽIVANJA	
6. Metodologija	45
6.1. Cilj istraživanja	45
6.2. Zadaci istraživanja	45
6.3. Hipoteze	46
6.4. Populacija i uzorak	47
6.5. Varijable	49
6.6. Metode, postupci i instrumenti istraživanja	50
6.7. Način obrade podataka	50

7. Rezultati i interpretacija rezultata	52
8. Zaključak	74
9. Sažetak	77
10. Prilozi	79
11. Literatura	86

I. TEORIJSKI PRISTUP PROBLEMU

1. Uvod

Svakodnevne promjene u društvu, uzrokuju i promjene u odgoju i obrazovanju, u životima djece i mladih ljudi, što kauzalno utječe i na potrebu promjena u radu odgojno-obrazovnih institucija, pa tako i učeničkih domova. *"Odgajatelj u učeničkom domu je stručna osoba koja pomaže i pruža podršku učenicima u njihovu odrastanju. Odgajatelj je pedagoški djelatnik koji pomaže, savjetuje, pronalazi putove i načine rješavanja u vođenju svojih učenika do završetka njihova školovanja i ima svoj stil rada"* (Stilin, 2005:19). Od djelatnika učeničkih domova, odgajatelja, očekuje se izvršavanje raznih zadataka te posjedovanje raznih kompetencija. Istraživanjem i razvojem kompetencija, koje sve više dobivaju na značaju, nastoji se poboljšati kvaliteta rada u odgojno-obrazovnim ustanovama. Kompetencije odgajatelja obuhvaćaju znanja i vještine posredovanja znanstvenih spoznaja u realizaciji odgojno-obrazovnog sadržaja (Ledić, Staničić i Turk, 2013). Perspektiva razvoja novih, profesionalnih kompetencija odgajatelja u praksi zavisi o kulturi doma. Kako se mnoge situacije u praksi ne može planirati ni propisivati unaprijed, već se one događaju i mijenjaju spontano, važna je spremnost odgajatelja za snalaženje u nepredvidivim situacijama, za zajedničko istraživanje i socijalni proces koji je jedinstven i neponovljiv.

„U učeničkim su domovima smješteni učenici koji pohađaju srednju školu izvan svog mjesta stanovanja a osnovni i opći zadatak učeničkog doma je osigurati najpovoljnije životne radne, društvene a posebno pedagoške uvjete učenicima kako bi što samostalnije stjecali opće i stručno obrazovanje u odgovarajućim školskim, radnim i društvenim sredinama. Valja istaknuti da je cilj odgoja i obrazovanja u programu učeničkih domova podrška cjelovitom razvoju učenika i njegovo uspješnije savladavanje cjeloživotnog osobnog programa razvoja i obrazovanja“ (Ivančić, 2005:97). Život i odrastanje u učeničkim domovima pred učenike koji u njemu žive stavlja specifične izazove, probleme i načine provođenja odgojno-obrazovnih procesa, u odnosu na učenike koji odrastaju u vlastitim domovima, uz roditelje. Brojne društvene promjene obilježavaju kontekst u kojem se odvija suvremeni odgoj i obrazovanje (Pećnik, Starc, 2010) i pred odgajatelje postavljaju nove izazove u ispunjavanju odgovornosti. Odgajatelji u učeničkim domovima suočeni su sa vrlo zahtjevnom ulogom koju dodatno otežavaju pritisci sa različitih strana (mediji, javne službe, drugi članovi obitelji, vlastita očekivanja i uvjerenja i drugo). Na taj se način u sklopu promjena u društvu, mijenjaju i uloge odgajatelja u učeničkim domovima, čiji je spektar poslova nemoguće ograničiti i točno odrediti, već se on fleksibilno nadograđuje ovisno o potrebama učenika. Za vrijeme boravka učenika u domu, odgajatelji preuzimaju dio zadaća koje inače izvršavaju roditelji, te su dužni odazivati se

na emotivne potrebe učenika, rješavati međusobne svađe, bodriti njihov fizički, emotivni, socijalni i duhovni razvoj, te im pomagati u rješavanju kriza (Slana, 2005). Sukladno tome, odgajateljima je u učeničkim domovima potrebno cjeloživotno učenje, kako bi jačanjem svojih profesionalnih, ali i osobnih kompetencija mogli zadovoljiti potrebe učenika, ali i odgovoriti na sve izazove i probleme sa kojima se u radu suoče.

Odgajatelji u učeničkim domovima uglavnom su nastavnici različitih smjerova, inženjeri, edukacijski rehabilitatori, pedagozi ili psiholozi. Kompetencije koje stječu tijekom studija su dijelom različite i često nedovoljne za rad u učeničkom domu. Da bi stekli potrebne kompetencije za uspješan odgojno-obrazovni rad u učeničkom domu javlja se nužnost cjeloživotnog učenja (Stilin, 2005). Cjeloživotno se obrazovanje može ostvarivati kao formalno, neformalno i informalno obrazovanje, a slijedi nakon njihove početne profesionalne certifikacije te je, pretežito ili isključivo, usmjereno poboljšanju profesionalnog znanja, vještina i stavova kako bi mogli učinkovitije obrazovati učenike (Jurić, 2007), što je od izrazite važnosti za razvoj kompetencija odgajatelja.

Diplomskim će se radom nastojati obuhvatiti problematiku domske pedagogije koja će se odnositi na: opće podatke o domskoj pedagogiji kao znanosti, te teorijske aspekte koji se odnose na domenu učeničkih domova. Teorijski će dio sadržavati i obradu pojma kompetencija, te njihove važnosti i mogućnosti usavršavanja u kontekstu rada odgajatelja u učeničkim domovima. Osim toga u radu će se nastojati dati i znanstveni doprinos provođenjem empirijskog istraživanja kompetencija odgajatelja.

2. Predmet i zadaci domske pedagogije

Domska pedagogija proučava odgoj u domovima, ona je pedagoška disciplina koja se bavi odgojno-obrazovnim procesom koje karakteriziraju specifični uvjeti domskog života izvan obitelji. *"Ona je znanstveno-pedagojska disciplina koja proučava i unapređuje odgojni rad u domovima kao društvenim ustanovama za zbrinjavanje i odgoj djece i mladeži"* (Vukasović, 1994:275). Kao znanstvena disciplina svrstava se u područje opće ili sustavne pedagogije koja istražuje, proučava, unapređuje i anticipira odgoj u domovima, uvjete i mogućnosti, organizaciju života i rada, načela, metode i sredstva odgojnog rada te međusobne interakcije unutar odgojno-obrazovne djelatnosti (Rosić, 2007).

"Određujući domsku pedagogiju kao znanstvenu pedagojsku disciplinu koja proučava i unapređuje rad u domovima, ne možemo zanemariti njenu teorijsku autonomnost kroz predmetno-metodološku utemeljenost i povezanost s drugim pedagojskim disciplinama. Domski odgoj nije istražen kao školski, a predmet domske pedagogije nije sagledavan cjelovito i kompleksno. Domska pedagogija često je tretirana kao "popratna" pedagojska disciplina i posebno na teorijsko-znanstvenom području potiskivana. To je jedan od razloga što je domska pedagogija danas (i u Hrvatskoj) utemeljena poglavito kao normativno-pedagojska disciplina i često je isticana njena deskriptivna i praktična usmjerenost" (Hrvatić, 2002:190-191). Domska se pedagogija posljednjih godina intenzivnije razvija od normativne ka eksplikativnoj, teoretske ka praktičnoj, od deskriptivne ka futurološkoj zadaći, te je za očekivati da dolaze kvalitetniji i bolji dani za razvoj domske pedagogije (Rosić, 2001).

Povijesnim pregledom razvoja domske pedagogije može se uočiti kako domovi kao ustanove nastaju jako rano u povijesti odgoja. No, proučavanjem klasifikacije domske pedagogije primjećuju se proturječnosti u teorijskim razmatranjima koja se nisu razvijala usporedno s bogatom odgojnom praksom te se zbog toga ova grana pedagogije svrstava u novije („mlade“) znanstveno-pedagoške discipline. U svome radu Hrvatić (2002) navodi domsku pedagogiju kao „popratnu“ pedagojsku disciplinu koju nerijetko potiskuju na teorijsko-znanstvenom području, a kao jedan od razloga tome navodi da je danas domska pedagogija nedovoljno kompleksno i široko sagledavana od strane stručnjaka i znanstvenika. Iz te činjenice važno je uspostaviti aktivan odnos prema ovoj pedagoškoj disciplini radi njena unapređenja. *„Pomak u uspostavljanju aktivnog odnosa prema domskoj pedagogiji proizlazi iz potrebe:*

- *za primjenom specifičnih odgojnih pristupa i organizacijskih modela s obzirom na različite vrste domova;*

- za unapređenjem kvalitete domskog odgoja;
- za osiguravanjem i poboljšavanjem interakcije unutar domske zajednice: odgajanih, odgajatelj, dom, okruže“

(Hrvatić, 2002: 191)

Domska je pedagogija grana pedagoške znanosti, koja nije još uvijek dovoljno razvijena disciplina, a njeno je predmetno područje nedovoljno istraženo, kako u našim krajevima, tako i u ostatku Europe i svijetu. Povijesnim pregledom razvoja učeničkih domova na našim prostorima, može se zaključiti kako su bili dugo godina u sastavu socijalne skrbi, pa se na njih gledalo samo kao na ustanove za čuvanje, smještaj i prehranu učenika, te kako se navodi "*azili za prehranu i noćenje*" (Šarić, 2013). 1992. godine donesen je *Zakon o srednjem školstvu* po kojem su učenički domovi srednjoškolske ustanove, te se njihova djelatnost počinje usko vezati sa djelatnošću srednjeg školstva. Tako se veća pažnja počinje pridavati kvalitetnom odgojno-obrazovnom radu u učeničkim domovima.

Istraživanja prakse učeničkih domova u posljednjih dvadeset i pet godina pomogla su u stvaranju negativnih asocijacija na domove, međutim i ukazala na njihove potencijale i moguća poboljšanja i napredak (Beridge, Biehal, Henry, 2010). Kako bi domski odgoj bio otvoren, dinamičan i stvaralački odgojni proces, potrebno je stvoriti uvjete u kojima će mladi učinkovito razvijati svoje fizičke, intelektualne, emocionalne, socijalne i druge potencijale te zadovoljiti svoje opće i specifične potrebe koje su pretpostavka cjelovitom razvoju njegove osobnosti (Fleming, 2005; prema Sylwester, 2007). Vrlo važan uvjet, koji se gotovo može izjednačiti sa poimanjem kvalitete, po pitanju uvjeta odgoja i obrazovanja, te cjelokupnog života u učeničkom domu, je kvaliteta i kompetentnost odgajatelja.

"Složenost domskog odgoja proizlazi iz specifičnog ustroja domova, njihove pedagoške, psihološke i socijalne orijentacije, koja tek u kontekstu kurikularnog pristupa može doći do punog izražaja. Domski odgoj ne treba oponašati život u obitelji, niti može nadoknaditi njenu odgojnu funkciju" (Hrvatić, 2002:195). Odgoj u domovima zahtjeva primjenu različitih modela koji se provode u demokratskim i partnerskim odnosima. U takvim je uvjetima, razvojem i sinkronizacijom teorije i odgojne prakse moguće istinsko unapređivanje domske pedagogije i domskog odgoja.

Predmet domske pedagogije je odgoj u domovima i kao odgoj individualiteta trebao bi predstavljati otvoren, dinamičan i stvaralački odgojni proces u kojem se isprepliću relevantni činitelji odgoja, poput doma, okružja, odgajatelja i otvorenog kurikulumu (Hrvatić, 2009; prema Rosić, 2007) te mora podrazumijevati demokratski, pluralistički partnerski odnos u kojem će se primjenjivati različiti modeli prema potrebama i mogućnostima odgajanih u domu (Hrvatić,

2009). Modeli, uz novi pristup, koji bi se trebali primjenjivati u domovima, kao i jedinstvo polaznih načela: integracije, normalizacije, deinstitucionalizacije, minimalne intervencije, promjenu niže razine segregacije i uvažavanje različitosti jesu *Hansenov* i *Fulcherov model*. *Hasenov model* pokazuje komparativnu analizu domskog, institucionalnog odgoja koncentrirajući se na četiri kategorije te njihov odnos (neposredan rad s djecom, indirektni rad, planiranje i administrativne djelatnosti), dok *Fulcherov komparativni model* (koji je cjelovit i konzistentan), sadrži dvanaest varijabli¹ koje su u velikoj mjeri usmjerene na daljnja istraživanja domskog odgoja pritom ukazujući na brojne promjene domskog odgoja u svijetu koji se mijenja (Hrvatić, 2002). Bratanić (1990) navodi tri aspekta promatranja odgoja kao složenog fenomena, i to: društveno-generacijski aspekt u kojem se odgoj pretežno promatra kao pojava; individualni aspekt razvoja ličnosti u kojem se odgoj pretežno promatra kao proces; te interakcijsko-komunikacijski aspekt u kojem se odgoj promatra kao relacija, susret, međuljudski odnos, odnosno kao djelatnost (Jurić, 1979; Milaj 2004). Svi su ovi aspekti prisutni u domskom odgoju. Važno je naglasiti da odgojna praksa u domovima pretpostavlja primjenu različitih modela. Stoga se naglašava složenost domskog odgoja koja proizlazi iz specifičnosti ustroja domova te njihove psihološke, pedagoške i socijalne orijentacije koja tek u kontekstu kurikularnog pristupa može doći do punog izražaja. S obzirom da su domovi kao društvene ustanove za odgoj mladih naraštaja vrlo specifične institucije iz toga proizlazi sva složenost odgojno-obrazovnog rada u njima. Proučavanje upravo tih specifičnosti, zakonitosti odgojnog rada u tim uvjetima i unapređivanje odgojnog procesa temeljna su zadaća domske pedagogije (Klapan, 1996).

Domska pedagogija, kao i svaka druga disciplina, osim predmeta poučavanja ima i određene zadatke koje treba ispuniti. Ona treba, između ostaloga, „*poučavati odgojni rad u specifičnim uvjetima u domovima, otkrivati zakonitosti i obogatiti pedagoške spoznaje na tom području odgojnog rada, potom na temelju tih spoznaja razraditi i postaviti cilj i zadatke, organizacijske oblike i specifičnosti, sadržaj i faktore, načela i metode, sredstva i postupke odgoja u domovima te znanstveno-kritički vrednovati napredak i dostignuća domskog odgoja i domske pedagogije*“ (Rosić, 2007: 55).

¹ Dvanaest komparativnih varijabli *Fulcherovog modela* za daljnja istraživanja domskog odgoja su: odredbe i fokus socijalne politike, položaj i fizički uvjeti doma, broj i osposobljenost odgajatelja, načini korištenja vremena i aktivnosti, prijem i otpust djece, socijalne navike i sankcije, socijalna klima institucije, povezanost s obitelji, školom i lokalnom zajednicom, kriteriji izvedbe i evaluacije programa, teorijske ili ideološke odrednice, faktor cijene usluga skrbi i odgoja i organizacijske promjene izvan ustanove (Hrvatić, 2002: 193)

Ciljevi se domskog odgoja temelje na općim humanističkim i demokratskim načelima, suvremenim znanstvenim spoznajama znanosti o odgoju (Koenig, Zedler, 2001) i spoznajama drugih disciplina za odgoj važnih znanosti (sociologija, psihologija, antropologija,...). Osim toga domski odgoj svoje ciljeve temelji i na spoznajama o etapama razvoja mladih koje su bitna pretpostavka uspješnog i učinkovitog ostvarivanja zadaća domske pedagogije (Sylwster, 2007). Za domski je odgoj, koji podrazumijeva otvoren, dinamičan i stvaralački odgojni proces (Hrvatić, 2002), potrebno stvoriti uvjete u kojima će mladi učinkovito razvijati svoje fizičke, intelektualne, emocionalne, socijalne i druge potencijale te zadovoljiti opće i specifične potrebe kao pretpostavke integralnom razvoju ličnosti (Fleming, 2005).

Domski kurikulum predviđa opsežno planiranje, ustrojstvo i provjeravanje procesa rada i djelovanja s obzirom na odgovarajuće detaljne ciljeve, sadržaje, elemente, ustrojstvo te kontrolu postignuća prema globalnom postavljenom cilju i prema pretpostavkama za odvijanje procesa (Hrvatić, 2009). Temeljna zadaća domske pedagogije je proučavanje specifičnosti, te zakonitosti odgojnog rada u domovima i unapređivanje odgojnog procesa (Klapan, 1996:131). *"Uz temeljnu zadaću domske pedagogije, zadaci se nužno dopunjuju temeljem znanstvenog razvoja odgojnih znanosti te se njezini zadaci mogu grupirati u šest zadataka:*

- 1. Deskriptivni zadatak – zadatak koji se odnosi na opis fenomena i problema koji ulaze u domsku pedagogiju. Osim opisa pojavnosti odgoja (što se u procesima odgoja događa, kako se događa, što prati odgojna događanja, koje su posljedice i pretpostavke odgojnog čina) ovaj zadatak stvara i pojmovni sustav, točnije redefiniranje pojmova domske pedagogije.*
- 2. Klasifikacijski zadatak – zadatak koji se odnosi na opis sređivanja građe prema logičkim i znanstvenim kriterijima, prema sadržanoj pripadnosti, prema važnosti činjenica, generalizacija te deskripcija. Također, ovaj zadatak se odnosi na unošenje reda u deskriptivsku građu, sistematiziranje i klasificiranje. Time se problemi svrstavaju u skupine te razvija kategorijalni sustav domske pedagogije – sustav temeljnih i pedagoških pojmova.*
- 3. Eksplanacijski zadatak – zadatak koji se odnosi na objašnjenja tijeka razvoja fenomena odgoja ili odgojnog procesa, posljedica koje izaziva određeni tijek odgojnog procesa, povratnih pojava te posljedica odgojnog djelovanja i dr. Isto tako objašnjava što se dogodilo, kako se dogodilo, kada se dogodilo, gdje se dogodilo i sl. što je od izuzetne važnosti za učinkovitost odgojnog djelovanja u domu.*

4. *Eksplorativni zadatak – zadatak koji se odnosi na unutarnju dinamiku odgojnog fenomena i njenu duboku povezanost s dinamikom društva i brzim promjenama u suvremenoj kulturi mnoge činjenice socio-kulturnog života ulaze u područje predmeta domske pedagogije i zahtijevaju daljnja istraživanja.*
5. *Eksplikativni zadatak – zadatak koji se odnosi na istraživanja i objašnjavanja uzročno – posljedičnih veza među pojavama i odgovara na pitanje – zašto. Na temelju otkrivanja pedagojskih spoznaja utvrđuje se pedagojska zakonitost i zakoni. Na temelju utvrđivanja uzročno – posljedičnih veza moguće je vršiti predviđanja unutar odgojnog fenomena, a time i optimalizaciju odgojnog postupanja.*
6. *Normativni zadatak – zadatak koji se odnosi na segmente odgojnog fenomena, na ispitivanje kontigenecijskih uvjeta, čimbenika i interakcija koje prate određene vrijednosti i na njima temeljena ponašanja i djelovanja. Odgoj se u humanističkoj paradigmi ne shvaća kao fenomen manipulacije već emancipacije čovjeka. Normativna zadaća pretpostavlja i traži kritiku postojećeg"*

(Mušanović, Rosić, 1997: 22)

Domski se odgoj ostvaruje i u drugim vrstama domova, u prvom redu dječjem, studentskim te domovima za odrasle, odgojnim, odgojno-popravnim, specijalnim domovima, ali i u drugim oblicima i modelima u sustavu odgoja i obrazovanja, te izvan njega, no u literaturi se najviše pozornosti posvećuje učeničkim domovima koji su relevantni i za ovaj rad.

3. Osnovna obilježja učeničkog doma

Iako se nerijetko spominje u kontekstu škole, učenički dom nije ustanova jednaka školi, on ima posebnu organizaciju i način rada koji se ostvaruje različitim programima rada – temeljnim, posebnim i interesnim. Ovakvo programiranje rada polazi od humanističko-razvojne paradigme te individualnih potreba i interesa učenika, koje je rezultat suradničkih odnosa, uzajamnog uvažavanja i podržavanja, otvorene dvosmjerne komunikacije i poštivanja osobnosti učenika. Učenički dom je potpora i pomoć učeniku i roditelju u postizanju što kvalitetnijeg razvoja i obrazovanja učenika.²

"Ustanove u kojima žive učenici srednje škole za vrijeme svoga školovanja i koje su tako uređene i ustrojene da im olakšavaju učenje, imaju različite nazive: internat, konvikt, alumnat, koledž, dom učenika i đачki dom. Danas se nazivi konvikt i alumnat sve rjeđe upotrebljavaju, a najčešće se u svijetu upotrebljava naziv internat, koledž i dom učenika" (Rosić, 1996:35, 1991:34). Bez obzira na to, svaki će od ovih pojmova, kod laika pobuđivati asocijativnost, koja je uzrokovana terminološkom raznolikošću (Stilin, 2005). Kostova (1991) nadalje navodi kako iako učenički domovi jednim dijelom zadovoljavaju socijalne potrebe učenika (smještaj, ishranu, zdravstvenu zaštitu), oni ipak imaju temeljnu odgojno-obrazovnu ulogu te su sastavni dio našeg odgojno-obrazovnog sustava. *"Učenički su domovi dakle ustanove čija je osnovna aktivnost odgojni rad koji svojom organizacijskom postavljenošću, sadržajem i načinom realizacije predstavlja izraz specifičnosti odgoja i obrazovanja"* (Rosić, 1991:55). Vukasović (1994:268) učenički dom definira kao *"...odgojnu ustanovu koja zamjenjuje roditeljski dom učenicima koji pohađaju školu izvan mjesta stalnog boravka"*. U literaturi se navode brojni nazivi istoga pojma, no iako su neki od njih još uvijek u uporabi, pojedini se više ne koriste i potpuno su zaboravljeni. *Zakon o srednjem školstvu* (1992) u Članku 40. navodi da *"učenički dom organizira smještaj i prehranu, odgojno-obrazovni rad, kulturne i društvene aktivnosti učenika. Djelatnost učeničkog doma dio je djelatnosti srednjeg školstva i s njom je programski povezana"*. U suvremenoj je pedagoškoj teoriji i praksi odgoja i obrazovanja kod nas *"utvrđen i normativno usvojen naziv "dom" koji je po svom značenju, programskoj osnovi, ciljevima i zadacima jedna od odgojno-obrazovnih organizacija unutar odgojno-obrazovnog sustava u cjelini"* (Klapan 1996:23). Učenički domovi danas su dio sustava odgoja i obrazovanja i imaju vrlo značajnu i odgovornu društvenu ulogu. *"Danas su u Republici Hrvatskoj domovi registrirani kao učenički dom, dom učenika, srednjoškolski đачki dom, đачki dom, što nam još*

² <http://public.mzos.hr/default.aspx?sec=2247>

jednom ukazuje na teškoću pri određenju pojma" (Stilin, 2005:18). Bez obzira na naziv, temeljna je funkcija jasna, te podrazumijeva prosvjetnu ustanovu koja osigurava smještaj i prehranu učenika. No za razliku od ostalih pojmova, pojam učenički dom, osim ovih uloga, podrazumijeva i još jednu, možda i najvažniju ulogu, a to je ona odgojna. Obzirom se u praksi najčešće koristi pojam učenički dom, za potrebe ovog diplomskog rada dalje će se u tekstu koristiti upravo navedeni termin.

3.1. Funkcije učeničkog doma

Nekada su, bez obzira na zakonsku osnovu i pravilnike donesene od strane države (*Zakon o radničkom samoupravljanju, Privremeni pravilnik o đačkim domovima za srednjoškolsku omladinu, Uputa o radu đačkih domova, Naredba o domovima za učenike u privredi, Uputstvo za donošenje pravila za upravljanje domovima učenika u privredi, te Upute za pravilnike domova srednjih i stručnih škola*), učenički domovi imali neadekvatne uvjete, te su učenici bili nerijetko susretani sa glađu, hladnoćom, nasiljem od strane odgajatelja, ali i vršnjaka, te mnogim drugim negativnim utjecajima koji su sprječavali temeljne funkcije učeničkih domova, i to odgoj i obrazovanje učenika. Neki od tih problema su: *"nepravilnosti primanja djece u domove, kroničan nedostatak kvalitetnih, kvalificiranih kadrova koji bi u njima radili, financijski razlozi, koji su kontinuirano bili veliki problem...nedovoljna opremljenost domova, neopskrbljenost, nedostatak hrane, odjeće i higijenskih potrepština"* (Šarić, 2013). Autorica međutim ističe i kako su postojale značajne razlike u kvalitetama domova, te da je, iako rijetko, bilo i onih đačkih domova koji su adekvatno reagirali na potrebe učenika, te im omogućavali uvjete za odgoj i obrazovanje, ali i rast i razvoj, za kakve se zalagalo u propisima vlade. Današnji su đački domovi uglavnom adekvatno organizirani, te se u njima provodi kontrolirani i poticajan odgojno-obrazovni rad u korist učenika koji u njima borave.

Kada se govori o funkcijama učeničkog doma, važno je na samome početku naglasiti, kako su funkcije vrlo raznovrsne te ih ima mnogo. Sama činjenica kako učenici smješteni u domovima žive udaljeni od roditelja i vlastitog doma, govori koliko je zapravo važna kvaliteta rada u domu i zadovoljavanje svih potreba učenika, koji u ovim specifičnim uvjetima obrazovanja i dalje moraju zadovoljavati određena očekivanja sustava, ali i obitelji i društva.

Temeljne funkcije domova, odnosno njihova svršishodnost, te razlog postojanja, *"je osiguravanje uvjeta za obrazovanje, što uključuje i besplatan smještaj u dom, odgovarajući program odgoja i obrazovanja, kao i zadovoljenje osobnih interesa polaznika u organiziranom slobodnom vremenu"* (Rosić, 1986:31). Tijekom povijesti, od njihova nastanka, mijenjali su se

nazivi, ali i funkcije ustanova nalik današnjim učeničkim domovima. Tek se krajem 20. stoljeća o učeničkim domovima počinje govoriti kao o odgojnim ustanovama, dok su danas isti poznati kao sastavni dio srednjoškolskog odgojno-obrazovnog sustava u Republici Hrvatskoj, čije je postojanje i funkcioniranje određeno *Zakonom o srednjem školstvu* (Stilin, 2005). Autori su već prije više desetljeća naglašavali kako funkcija domova ne može i ne smije biti orijentirana isključivo na osiguravanje smještaja, hrane i spavanja u vremenu kada učenici nisu u školi, već se treba ostvarivati uz veoma jasno organiziranu i ciljevima orijentiranu odgojno-obrazovnu djelatnost (Miklavc, 1980). No funkcije domova nikada nisu konačno definirane, već se one konstantno mijenjaju i rastu, sukladno promjenama u društvu i odgojno-obrazovnom sustavu, te izazovima proizašlim iz njih. Iako je vrlo teško nadomjestiti odgojne mogućnosti roditeljskog doma, učenički domovi nude određene mogućnosti koje su specifične isključivo za ovaj kontekst, i to: kolektivni rad, odgovornost, izvršavanje obaveza, učenje...Sve ove funkcije doma predstavljaju svojevrsnu poveznicu između roditeljskog i učeničkog doma. Prijelaz mladih osoba iz svog primarnog obiteljskog okruženja u sasvim novo, drugačije i odvojenost od roditelja mogu uzrokovati razvoj poremećaja u ponašanju, nastanak delikvencije i druge psiho-socijalne probleme (Gonzales, 2015). I u tom je kontekstu neophodna raznolikost funkcija učeničkog doma, koja se ne može kao nekada temeljiti na zadovoljavanju osnovnih potreba učenika poput hrane i smještaja, već je potreban kvalitetan odgojni rad odgajatelja i stručnih suradnika sa učenicima.

"Učenički domovi su srednjoškolske odgojno-obrazovne ustanove s jasno određenim temeljnim funkcijama:

- *pedagoškom funkcijom,*
- *psihološkom funkcijom,*
- *socijalnom funkcijom"* (Rosić, 2007:89)

Funkcije domova čine okosnicu njegova djelovanja. *Pedagoška se funkcija* života u domu, temelji na ostvarivanju ciljeva i zadaća odgoja i obrazovanja. Ovom se funkcijom nastoji zadovoljiti i razvojne potrebe odgajanika, te stvoriti klimu rada (Klapan, 1994), suradnje i poštovanja, potaknuti dvosmjernu komunikaciju, razviti potrebu za učenjem, sustavnim radom, vježbanjem i usvajanjem novih spoznaja. Ključan aspekt i zadaća pedagoške funkcije jest odgoj učenika, kojim se potiče postizanje optimalnih mogućnosti svakoga učenika. Nastoji se zadovoljiti potrebe svestranog razvoja mladih, a u skladu sa sadržajem programskih osnova odgojno-obrazovnog rada u domovima učenika. U realizaciji svojih ciljeva i zadataka, odgajatelji prate i u radu primjenjuju najnovija dostignuća iz područja pedagogije, psihologije,

sociologije i drugih znanosti koje se bave proučavanjem odgoja. Rosić (1986) kao temeljne odgojne funkcije navodi: poštivanje ličnosti učenika, njegovo slobodno izražavanje, suradnja i pravovremena informiranost, razgovor, pomaganje, strpljenje, motiviranost, odgovornost, savjetovanje... Težište pedagoške funkcije rada u domovima je na odgoju učenika. Ukupna organizacija života i rada u domu, uključivanje mladih u rješavanje problema na koje u njemu naiđu i izvršavanje obaveza koje nameće takav život, predstavlja područje organiziranog odgojnog utjecaja. *"U domu, u pedagoškom smislu, učenik nikad ne ostaje sam - on je nužno uključen u različite problemske situacije i upućen na aktivno zalaganje u njihovom rješavanju. On je subjekt odgojnog procesa"* (Rosić, 1996:41). Osim pedagoškom funkcijom, pojam se učeničkog doma određuje i *psihološkom funkcijom*, koja se temelji na stvaranju povoljne domske klime u kojoj učenici mogu sudjelovati, te zadovoljiti svoje potrebe i razvijati vlastitu osobnost. Psihološka funkcija podrazumijeva osiguravanje osjećaja sigurnosti, povjerenja, zadovoljstva i informacije, za čije je ostvarivanje važan uzajaman rad učenika i odgajatelja. Psihološku funkciju čine: opća klima i stil rada u domu, normativni odnosi, način rukovođenja, održavanje kućnog reda, kakvoća komunikacije među učenicima te između učenika i odgajatelja (Reardon, 1998). Kao što je prethodno navedeno, za kvalitetan život, te odgoj i obrazovanje učenika koji borave u domovima, od iznimne je važnosti osobni primjer odgajatelja, međuljudski odnosi, te određivanje pravila ponašanja, koji u konačnici vode ka stvaranju pozitivne domske klime te ozračja povjerenja. Da bi se postiglo pozitivno ozračje, u učeničkom je domu potrebno odrediti jasna pravila ponašanja (Savagnone i Briguglia, 2009:31). Opće psihološke pretpostavke proizlaze iz stava o položaju čovjeka u društvu, a samim time i učenika u domu. Teži se stvaranju atmosfere povjerenja između odgajatelja i učenika, uzajamnog povjerenja među učenicima, poštovanja, demokratičnosti i humanosti, s ciljem odgajanja slobodne, kritične i samokritične ličnosti (Rosić, 1986). *"Ako odgajatelj dobije povjerenje učenika, ako mu oni povjere dio svoje istine, to je najbolji dokaz da će on uspjeti u svom radu, da je stvorio povoljnu psihološku klimu, da je potvrdio svoj autoritet"* (Rosić, 1996:40). Posljednja, *socijalna funkcija* učeničkog doma, određena je društvenim uvjetovanostima nastanka, razvoja i uloge doma u cjelokupnom sustavu odgoja i obrazovanja. U svakodnevnom odgojnom radu nužno je poznavati socijalni sastav učenika, stanje njihovih obitelji i druga obilježja koja nam pomažu u pravilnom postavljanju i vođenju socijalne, psihološke i pedagoške funkcije rada odgajatelja i ostalog osoblja u domu. Ovi čimbenici omogućavaju učinkovitu komunikaciju i djelovanje odgajatelja u suradnji s učenicima i u korist njihova razvoja (Rosić, 2007). Svoju društvenu ulogu dom ostvaruje, između ostalog, i temeljeći se na potrebama gospodarstva i njegovog razvoja te na potrebama mreže srednjih

škola. "U tom kontekstu učenički domovi ublažuju i rješavaju probleme socijalne nejednakosti mladeži u odgoju i obrazovanju te stvaraju podjednake uvjete za odgoj mladeži iz svih društvenih sredina i slojeva" (Rosić, 1996:39).

Učenički su domovi odgojno-obrazovne organizacije koje su dokazale nužnost svoga postojanja i opravdanost svoje funkcije (Rosić, 1986). No, odlaskom iz roditeljskih domova, u nepoznate gradove radi obrazovanja, učenici se susreću sa brojnim novinama, nepoznanicama i izazovima u kojima im je osim domova potrebna i pomoć škola, sredine, medija, različitih grupa ljudi s kojima su u svakodnevnom kontaktu, te ostalih aspekata koji utječu na njihov život udaljen od roditeljskih domova.

3.2. Ciljevi i zadaci učeničkog doma

Postoji mnogo ciljeva i zadataka učeničkih domova. Postoje opći ciljevi i zadaci iz kojih proizlazi niz konkretiziranih zadataka za ostvarivanje specifičnih ciljeva. Ovi ciljevi i zadaci vrijede za sve učeničke domove, i za svih su jednaki. Osim toga, svaki učenički dom ovisno o konkretnoj situaciji, te vlastitim odrednicama i prioritetima, postavlja sebi specifične zadatke, koje se temelje na potrebama učenika i vidljive su u izvedbenim programima učeničkih domova i odgojnih skupina. Program rada u učeničkom domu je humanistički i razvojno usmjeren u otvorenom kurikulumu koji uvažava svakog učenika, njegove fiziološke i psihološke potrebe.

"Učenički domovi svojim ciljem osiguravaju osnovne egzistencijalne uvjete za odgoj i obrazovanje učenika - njihov smještaj, prehranu i zdravstvenu zaštitu uz cjelokupnu odgojnu organizaciju života u domu i izvan njega" (Rosić, 1991:22). Odgajatelji kroz ovo područje svojim radom promiču higijenu kao osnovni preduvjet zdravlja; promiču zdravu prehranu; provode zdravstveno prosvjeđivanje, izgrađuju pozitivan stav prema ekologiji; potiču sportske aktivnosti; pomažu bolesnim učenicima; preveniraju rizična ponašanja (Hammen, 2009). Učenici kroz rad u ovom području mogu usvojiti navike zdravog življenja i razumjeti kako prehrana, tjelesna aktivnost i odluke o vlastitom ponašanju i odnosima s drugim ljudima utječu na tjelesno, mentalno, emocionalno i socijalno zdravlje, učiti donositi osviještene i odgovorne odluke i razumjeti posljedice svog izbora, razvijati samopoštovanje i samopouzdanje te osviješteno postupati u različitim kriznim situacijama. Brine se i o socio-emocionalnom razvoju učenika koji je važan zbog razvoja životnih vještina. Socio-emocionalne vještine su „...niz socijalnih ponašanja koja su naučena i pod kontrolom pojedinca te su situacijski i interakcijski prikladna i usmjerena cilju...“ (Hergie, 1986, prema Fajdetić, Antolčić, 2013). Ključne kompetencije socio-emocionalnog učenja su međusobno povezane, a to su: samosvjesnost,

samovođenje, socijalna svjesnost, vještina održavanja odnosa, odgovorno donošenje odluka (prema Kranželić, 2013).³

"Učenički domovi ostvaruju opći cilj odgoja. Cilj odgojnog rada u domovima i njegove osobitosti omogućavaju da svaki dom izradi za sebe konkretan program odgojnog rada koji će podržavati cjelokupnu odgojno-obrazovnu aktivnost i pokazati kako, tko, i na koji način, sudjeluje u ostvarivanju odgojnog cilja" (Rosić, 1996:27). Ovim se programima ujediniju pedagoška teorija i odgojna praksa, što ukazuje na potrebu diferenciranih i specifičnih programa rada s učenicima s obzirom na cilj odgoja, sposobnosti, mogućnosti i potrebe učenika. Učenički dom po svojoj je pedagoškoj, odnosno odgojno-obrazovnoj funkciji i zadatku usko povezan sa školom i njenom društvenom i odgojno-obrazovnom funkcijom i zadatkom (Petrov, 1991). Važno je naglasiti kako je uvijek u središtu odgoja učenik, a ne program.

Iz općih i specifičnih ciljeva učeničkih domova, proizlaze raznovrsne konkretizirane zadaće, koje specificiraju određene ciljeve, te nastoje olakšati njihovo ostvarivanje. Zadaće odgoja su jedinstvene za sve učenike u učeničkim domovima, bez obzira na dob, psihofizičku i odgojno-obrazovnu razvijenost ili profesionalnu djelatnost učenika. *"Osnovni je zadatak svakog doma odgoj djece, u skladu s našim općim ciljevima odgoja, a specifični zadaci ustanove proizlaze iz specifičnih uzroka zbog kojih je učenik došao u dom, kao i specifičnih razvojnih mogućnosti i potreba svakog pojedinog odgajnika"* (Šimleša, 1979:210; prema Rosić, 2001). Osim toga, domovi imaju zadatak da pomognu učenicima koji ne mogu samostalnim radom potpuno svladati sve zadatke, jer je zadatak domova prvenstveno da svi učenici na vrijeme završe školovanje, te se osposobe za odabrano zanimanje. Kako bi ciljevi odgoja bili konkretizirani potrebno je odrediti i njegove zadatke. Zadaci se odgoja dijele na: materijalne, funkcionalne i odgojne (Rosić, 1996). Tako bi, prema navedenom cilju srednjeg školstva, *"zadaće bile:*

- *stjecanje znanja i razvijanje sposobnosti i vještina za rad na temelju znanstvenih spoznaja i dostignuća;*
- *informiranje i poticanje učenika kako bi se obrazovali u skladu s društvenim potrebama i prema svojim sklonostima i sposobnostima;*
- *razvijanje istraživačke i inventivne sposobnosti mladeži i njihovo osposobljavanje za primjenu rezultata znanstveno-istraživačkog i stručnog rada;*
- *povezivanje teorijskog obrazovanja i praktičnog rada i uključivanje učenika u proizvodni i drugi društveno koristan rad;*

³ Preuzeto sa: <http://casel.org/why-it-matters/what-is-sel/skills-competencies/>

- *razvijanje potreba za stalnim obrazovanjem, samoobrazovanjem i podizanjem opće kulture;*
- *poticanje sudjelovanja u kulturnom životu i njegovanje estetskih vrijednosti te razvijanje kulture rada i života pojedinca;*
- *razvijanje humanosti i humanih odnosa među spolovima;*
- *poticanje pozitivnog odnosa prema čuvanju i obogaćivanju prirodnih i radom stvorenih vrijednosti čovjekove sredine..."⁴*

Konačno, moglo bi se formulirati ciljeve i zadatke učeničkog doma na sljedeći način. Obzirom da je dom namijenjen učenicima koji odrastaju, u odgojnim je nastojanjima naglašen, prije svega, priprema učenika za prihvaćanje društvenih uloga, a također i oblikovanje samostalne, slobodne, aktivne, komunikativne i kreativne, u društveni prostor integrirane i odgovorne ličnosti. Osim toga, domovi također doprinose reprodukciji društva, i to posredno utjecanjem na razvoj ličnosti pojedinca, a neposredno na način da na mlade prenose vrijednosti društva i modele socijalnog, odnosno društvenog funkcioniranja (Hočevar, 1991).

3.3. Odgoj u učeničkom domu

Odgoj je jedna od temeljnih potreba čovjeka i društva. "*Odgoj je jedna od osnovnih i trajnih društvenih pojava i djelatnosti, koja se sastoji u svjesnom i namjernom prenošenju društveno-povijesnog iskustva starijih generacija na mlađe, sa svrhom da se svaka generacija osposobi za svoju društvenu ulogu u sadašnjosti i budućnosti i tako osigura kontinuitet društvenog života*" (Enciklopedijski rječnik pedagogije, 1963:584). Bitna je i stalna društvena kategorija, potreba čovjeka i društva, društveno-povijesna i društveno-generacijska pojava koja u sebi nosi cjelovitost i kontinuitet razvoja društva i položaja čovjeka u njemu. "*Promatrajući odgoj u povijesnom slijedu, uglavnom zapažamo tri njegove temeljne zadaće:*

- *zadaća odgoja u prilagođavanju ili adaptiranju čovjeka na dato, na ono što već jest i što se nastoji zadržati, na unaprijed modelirane načine mišljenja, ponašanja i djelovanja ljudi,*
- *zadaća odgoja u osposobljavanju čovjeka za stvaranje promjena u društvu ili za mijenjanje društvene stvarnosti i*

⁴ Zadaće su preuzete iz: Rosić, V. (1996.). *Odgojno-obrazovni rad u učeničkom domu*. Rijeka: Pedagoški fakultet u Rijeci, a autor ih je izradio na temelju analize programa rada učeničkih domova.

- *zadaca odgoja u stvaralaštvu, kreativnosti i aktivnom učinkovitom, funkcionalnom, konkretnom djelovanju na razvoj sposobnosti, potrebe i mogućnosti svakog djeteta, mladeži"*

(Rosić, 1996:19)

Odgoj je proces koji „vodi od nastanka čovjeka do punine čovještva“ zatim „briga čovjeka o čovjeku i za čovjeka“, humani proces koji „počinje humanizacijom i vodi humanizaciji, uljudivanju“ međusobno davanje i primanje u kojem čovjek „izgrađuje, upotpunjuje, dovršuje i razvija do svoje punine“, te se može reći da je to „dugotrajan proces, pun napetosti, uspjeha i neuspjeha. Uzbudljiv, naporan, dramatičan i riskantan“ (Bezić, 1990: 25).

Odgoj je proces socijalizacije (time društvena i povijesna pojava), trajan proces gdje se čovjek neprekidno i kontinuirano nalazi u mijenjanju te se samim time odgoj odnosi i na cjelokupan život (posebno značenje ima u periodu djetinjstva i mladosti zbog postavljanja temelja za cjelokupni život). Ne bi trebalo zanemariti ni zadace koje su relevantne za odgoj. Odgojni proces uvijek se odvija u određenoj odgojnoj sredini, koja prema Rosiću (2001) obuhvaća fizičko, socijalno, kulturno, psihološko, tehničko, vjersko i drugo okruženje u kojem se pojedinac razvija. Stoga, različite sredine mogu imati odgojno značenje, a suvremeno društvo razlikuje intencionalne odgojne sredine (obitelj, škola, učenički domovi, ustanove čija je osnovna djelatnost odgoj, npr. dječji domovi) te funkcionalne odgojne sredine, ustanove i socijalne sredine u kojima, uz ostale, funkcionalno (neintencionalno) ostvaruje odgojni proces.

Jedan od oblika odgoja koji konkretno, kontinuirano i svakodnevno u praksi odgoja postaje, prema Rosiću (2007), „škola života i rada“ odnosno mjesto odgoja i obrazovanja svakako je domski odgoj. Dom kao odgojna sredina (čimbenik odgoja), podrazumijeva i socijalnu okolinu, koja utječe na pojedinca svojim različitim sadržajima kao što su znanja, uvjerenja, stavovi, shvaćanje itd. Svakako da su odlučujući čimbenici razvoja učenika odgojna sredina i kakvoća odgoja. Domovi su vrlo specifične društvene ustanove, u kojima se mladež odgaja i obrazuje ali istodobno ona tu živi i radi, te joj se tu osiguravaju osnovni preduvjeti za rast i razvitak. Upravo su zbog toga domovi odgojne institucije, ali imaju i socijalno značenje. Odgojnu djelatnost u domovima provode odgajatelji, uz pomoć stručnjaka poput: domskih pedagoga, socijalnih pedagoga, socijalnih djelatnika, psihologa, liječnika, medicinskih sestara i drugih. Temeljna je funkcija doma dakle odgojna funkcija, čiji je cilj podržavanje razvojnih, tjelesnih i psihičkih procesa mladih koji u domovima borave. Prva odgojna zadaca učeničkog

doma je omogućiti što bezbolniju prilagodbu učenicima pri dolasku u učenički dom. Pomoći učeniku prilagoditi se na novu situaciju, na odvojenost od obitelji, te im pomoći razviti potrebne kompetencije za samostalnost i pripremu za život. Osim toga, odgojna je funkcija doma i nadoknađivanje nedostatka obiteljskog doma, pružanje ljubavi, topline, sigurnosti i povoljnih uvjeta za njihov psihički i fizički, moralni i društveni razvitak (Vukasović, 1994). Kod napuštanja obitelji i dolaska u dom, nerijetko se javljaju problemi koji se kvalitetnim partnerstvom odgajatelja i stručnih suradnika mogu lako riješiti. Život u učeničkom domu je bogato iskustvo i obično pruža najljepša sjećanja na period školovanja kao i prijateljstva (Rogers, 2009).

"Odgoj u domovima već je sa stajališta općih zadataka unaprijed bio ograničen davanjem naputaka ili gotovih rješenja, koja su prečesto onemogućavala kreativno planiranje, primjenu i evaluaciju" (Hrvatić, 2002:194). Dubljom analizom posebnih zadataka domske pedagogije pokazalo se kako su deskriptivni i eksplanacijski zadaci samo djelomično određeni, a klasifikacijski, eksplorativni, eksplikativni i normativni sasvim otvoreni. (Mušanović, Rosić, 1997:22) Razvojem domske pedagogije otvaraju se novi pravci razvoja, no i dalje je u njihovom središtu odgojna funkcija domova. Domski odgoj ne treba oponašati život u obitelji, niti može u potpunosti nadoknaditi njenu odgojnu funkciju, no treba težiti ka zadovoljavanju odgojnih funkcija učenika koliko je god to moguće.

"Odgojne sadržaje u učeničkim domovima dijelimo na odgojna područja:

- 1. zdravstveno-higijensko, rekreativno i ekološko područje,*
- 2. intelektualno područje - učenje u domu učenika,*
- 3. moralno i društveno odgojno područje,*
- 4. radno odgojno područje - radne obaveze učenika u domu,*
- 5. slobodne aktivnosti i slobodno vrijeme učenika,*
- 6. kulturno - zabavni život učenika i*
- 7. povezanost doma i socijalne sredine."*

(Rosić, 1996:52)

Ova su odgojna područja međusobno povezana. Odgajanje zahtijeva od svakog odgajnika koji sudjeluje u njegovom ostvarenju da mu prilazi cjelovito i u zadaći jedinstva općeg, posebnog i pojedinačnog. Oblici odgojno-obrazovnog rada u učeničkom domu su:

- odgojno - obrazovni rad sa svim učenicima,
- odgojno - obrazovni rad u odgojnoj skupini,
- odgojno - obrazovni rad s malim skupinama,

- timski rad,
- individualni rad te
- rad u različitim formalnim i neformalnim skupinama.

(Briggs, 2002)

Odgojno-obrazovni proces u učeničkom domu se dakle ostvaruje u odgojnim skupinama. Odgojna je skupina temeljna organizacijska, društvena i pedagoška jedinica, mjesto djelovanja, planiranja i ostvarivanja svih odgojno - obrazovnih aktivnosti (Rosić, 2001:143). Iako je kao takva temeljna jedinica, u učeničkim se domovima preferira rad u manjim skupinama. Takvim se oblikom rada odgajatelj može posvetiti svakome članu pojedinačno, što dodatno motivira učenike za efikasnijim, aktivnijim sudjelovanjem i rješavanjem problemskih situacija (Gunn, 2007). Svaka od odgojnih skupina ima svog odgajatelja koji kroz komunikaciju s pojedincima i skupinom ostvaruje svoj odgojni rad. Uspješna komunikacija tako postaje jedan od važnijih uvjeta uspješnog odgoja (Bratanić, 1990). Interakcija između učenika i odgajatelja je najčešće spontana u svakodnevnom životu, osim kada je odgajatelj primoran na razne intervencije ako se pojave neki problemi, kao što su: jutarnje ustajanje, obroci, vrijeme učenja, putovanja, posjete, odlazak na spavanje... Za održavanje discipline u učeničkim domovima jako je važno da postoje određena pravila, sa kojima su učenici upoznati, te koje učenici razumiju.

4. Odgajatelj u učeničkom domu

Ključne osobe zaslužne za provođenje i kvalitetu odgojno-obrazovnog rada u učeničkim domovima su odgajatelji. Kako u Republici Hrvatskoj ne postoji specijalistički studij za odgajatelje u učeničkom domu, na mjesto odgajatelja se zapošljavaju osobe sa različitim stručnim znanjima, te obrazovanjem. Najčešće su to osobe koje završavaju studije nastavničkih smjerova koje ispunjavaju uvjete za nastavnika ili stručnog suradnika u srednjim školama u Republici Hrvatskoj (Stilin, 2005).

Radi što boljeg razumijevanja pojma odgajatelj, u nastavku navodimo definicije koje se odnose na relevantne autore iz područja domske pedagogije u Republici Hrvatskoj.

"Odgajatelj je stručna osoba koja obavlja odgojno-obrazovni rad u učeničkom domu u kojem se susreću, iskazuju i razvijaju različite osobine - ne samo učenika već i odgajatelja. Odgajatelji su pedagoški djelatnici koji uspostavljaju vezu s učenicima individualnim kontaktima preko odgojne skupine te različitim formalnim i neformalnim skupinama" (Rosić, 2001:136-137).

"Odgajatelj je pedagoški voditelj i organizator slobodnih aktivnosti. Odgajatelj je vođa, ili bi trebao biti vođa. On zna putove kojima treba ići do cilja, zna sredstva kojima se cilj može dostići" (Klapan, 1996:79).

"Odgajatelj u učeničkom domu je stručna osoba koja pomaže i pruža podršku učenicima u njihovu odrastanju. Odgajatelj je pedagoški djelatnik koji pomaže, savjetuje, pronalazi putove i načine rješavanja u vođenju svojih učenika do završetka njihova školovanja i ima svoj stil rada" (Stilin, 2005:19).

"Odgajatelji su pedagoški voditelji i organizatori odgojnih aktivnosti. Potrebna su im sva pozitivna svojstva kao i učiteljima. Međutim, njihova je uloga još delikatnija, jer su oni i u funkciji roditelja. Zato su njihov pozitivan primjer i njihova osobnost još važniji jer su češće izloženi kao model za identifikaciju. Osobni primjer odgajatelja najsnažnije je odgojno sredstvo" (Vukasović, 1994:272).

U literaturi se spominju mnoge različite uloge odgajatelja u učeničkom domu. Učenici bi mogli reći da su to onaj "profesor" ili "gospođa" koja je u grupi i brine o njima. No, iz perspektive struke i stručno-metodičkog pogleda na uloge odgajatelja u učeničkom domu, vrlo je jasno razaznati kako su uloge odgajatelja znatno kompleksnije te zahtijevaju vrlo kvalitetnu i sposobnu osobu za njihovo obavljanje. Obaveza je odgajatelja da u svojoj smjeni (koja uključuje i rad noću, subotom, nedjeljom i praznikom), provodi sve oblike didaktičko-terapijskog rada, te organizira učenje i sve ostale aktivnosti kojima se učenici bave. Odgajatelj

je dužan putem individualnog i grupnog rada utjecati na izmjenu stavova maloljetnika u odnosu na sebe, druge ljude, okolinu i opće prihvaćene etičke kodekse ponašanja, kontrolirati i učiti maloljetnike razvijanju higijenskih, kulturnih, ekoloških i drugih navika, brinuti o svim potrebama korisnika za vrijeme njihova boravka u ustanovi, što uključuje hranu, odjeću, obuću, kupanje, posteljinu, tisak, literaturu i drugo (Žic, 1999).

Odgojni proces u domovima je izrazito složen te je pod utjecajem brojnih čimbenika. Veliki utjecaj na odgoj ima upravo odgajatelj koji je i temeljni čimbenik odgoja u učeničkom domu. Odgajatelj mnogim interakcijama i intervencijama djeluje na učenike, čime poboljšava kvalitetu odgoja u domu. On se prilagođava individualnim potrebama učenika, njihovim kulturama i osobnostima. Odgajatelji trebaju biti posvećeni svojoj profesiji, pratiti učenike i kao pojedince i kao dio skupine (Slana, 2006). Odgajatelj mora uvijek biti dostupan učenicima, naročito kada su učenici spremni povjeriti probleme i teškoće sa kojima se susreću. Mora posebno obraćati pažnju i na koji ih način učenici doživljavaju, jer ih oni često doživljavaju kao uzore i modele. Pozitivnom slikom o sebi odgajatelj pokazuje da je spreman za suradničku atmosferu punu povjerenja. Pozitivan se ishod, odnosno veći uspjeh učenika može očekivati od učenika onda kada žive i djeluju u pozitivnoj, ohrabrujućoj sredini koja odiše sigurnošću, pozitivnošću i aktivnošću. Dužnost odgajatelja je da učenicima pomaže pri otkrivanju područja na kojima su dobri, potiče njihovu uspješnost, ali i obrati pažnju na njihove slabe točke. Kao pedagog profesionalac i vođa procesa učenja, odgoja i obrazovanja odgajatelj osigurava prilike za kvalitetno učenje ali i život i slobodno vrijeme učenika. Uz brigu o učenicima, odgajatelj mora brinuti i o vlastitom stručnom razvoju i kompetencijama, te sudjelovati sa suradnicima u kreiranju odgojno-obrazovnog procesa (Starkl, 2001). Odgajateljevo znanje, entuzijazam i odgovornost usmjerena prema učenicima neki su od faktora efikasnosti odgajatelja (Gurney, 2007). Važno je napomenuti još jedan izrazito važan aspekt kvalitete rada odgajatelja, a to je komunikacija (Ferguson i Womack, 1993), koja može biti i ključan faktor kvalitete međuljudskih odnosa unutar učeničkog doma.

Brojni su autori pokušali izvesti vlastitu definiciju pojma odgajatelj u kontekstu učeničkog doma. Odgajatelj je dakle osoba koji vodi učenike koji borave u učeničkom domu, te se brine o zadovoljavanju svih njihovih potreba. Iako je odgajatelj nerijetko uspoređivan sa nastavnikom, važno je osvijestiti koliko su uloge i funkcije te odgovornosti odgajatelja veće i zahtjevnije. Odgajatelj u ovome kontekstu postaje i "zamjena" za roditelja, član obitelji, pomoć i podrška i to tijekom čitavog dana, odnosno perioda boravka učenika van roditeljskog doma.

Odgajatelji su učenicima zamjena za roditelje kako bi se u novoj sredini osjećali što sigurnije (Smith, Smith, 2008). Odgajatelji su osim toga, socijalni integratori i kulturni medijatori koji učenicima pomažu, dogovaraju se, organiziraju, potiču, animiraju, informiraju, kreiraju... (Previšić, 2003, str. 9-18). Oni moraju biti i empatični, prijateljski, djelatni, energični, ambiciozni i optimistični (Kobolt, 2012, str. 13). Odgajatelji su nerijetko uzor učenicima (Anderson, 2005), a moraju imati i visoko razvijene vještine rada u timu i vođenja (Clough, 2000).

U sklopu svojih odgovornosti odgajatelj ciljano programira, planira, priprema i osmišljava odgojno-obrazovne aktivnosti, kako bi potakao razvoj potencijala različitih pojedinaca bilo individualno ili na razini skupine. Na taj način ujedno pomaže i u promidžbi, organizaciji i unapređenju učeničkog doma kao institucije, a sve s ciljem poboljšanja kvalitete življenja pojedinca ili grupe. *„Prilikom obavljanja svojih aktivnosti odgajatelj mora upoznati i poznavati sebe, odnosno provoditi autovalorizaciju, biti dobar govornik i vješto komunicirati sa pojedincima i grupama (uključujući i profesionalnu refleksiju sa kolegama stručnjacima), prepoznati potrebe pojedinca i znati primijeniti efikasne metode za rješavanje problema pojedinaca, te uskladiti potrebe pojedinca sa okolinskim čimbenicima“* (Bulferi, 2007:4).

Gurney (2007) smatra kako je efikasnost odgajatelja međudjelovanje nekoliko faktora, i to: odgajateljevo znanje, entuzijizam i odgovornost usmjerena prema učenicima. Ferguson i Womack (1993) nadalje navode kako je zaštitni znak dobrih odgajatelja efikasna komunikacija. Odgajateljeva se uspješnost očitava i njegovom željom i uspješnošću prilagođavanju učenicima, praćenjem njihovih individualnih potreba, sposobnostima slušanja i savjetovanja te pružanja povratnih informacija. Individualnim se radom učeniku redovito pruža povratna informacija o njegovom napretku i usmjerava ga se s ciljem razvoja individualnih potencijala (Meyer, 2008). Takvim se pristupom grade pozitivni i suradnički odnosi koji se odražavaju i na cjelokupnu sredinu. Stvara se osjećaj prijateljstva i povjerenja, koji utječe na cjelokupnu atmosferu i kulturu učeničkog doma, a time i na učenike (Rubio, 2009). *„Uspješnost djelovanja svakog čovjeka ovisna je o njegovom znanju, psihofizičkim i spoznajnim sposobnostima, ponašanju i djelovanju koje koristi pri ostvarivanju i realizaciji svojih ciljeva u okolini u kojoj živi radi i djeluje“* (Uhan, 1998:591).

U odgojno-obrazovnom sustavu, uspješnost je učitelja i kvaliteta njegova rada jedan od faktora koji pokazuju učinkovitost ustanove i učinkovitost učenja u njoj. Domovi u kojima je primijećena visoka razina skrbi imali su također i efikasno vodstvo te su pokazivali koherentne teorijske pristupe i kvalitetan tim stručnjaka (Berridge, Biehal, Henry, 2010). Smith i Glenn (1994) objašnjavaju kako su unutarnji faktori imali veliki utjecaj na zadovoljstvo radom

odgajatelja a kako vanjski čimbenici mogu naštetiti i koristiti uspjehu odgajatelja. Zanimanje odgajatelja plemenito je ali i izrazito zahtjevno (Nadeem, prema Naik, 1998). Sarital i Tomer (2004) vide odgajateljsku profesiju kao jednu od najutjecajnijih profesija u društvu. Kako bi odgajatelji zadržali visoku razinu profesionalnosti i kvalitete rada pod ovakvim uvjetima, oni sami moraju preuzeti odgovornost za vlastitu aktivnost, rast i razvoj. Odgajatelji su možda i najkritičnije komponente obrazovnog sustava. Kolika će biti kvaliteta njihova rada ovisi o njihovoj motivaciji, kvalifikaciji, iskustvu, uvježbanosti, stavu i mnoštvu drugih faktora, uključujući i one okolinske i organizacijske. Odgajatelje treba gledati kao dio rješenja, a ne kao dio problema. Mala primanja i niski status u društvu su ključni čimbenici lošeg rada i lošeg statusa odgajateljske profesije u društvenom sektoru (Nadeem, 2011).

4.1. Uloga odgajatelja u učeničkom domu

Uloge i kompetencije odgajatelja su raznolike i javljaju se kroz tri socijalne uloge:

- *formalna uloga* koja podrazumijeva obavljanje poslovne zadaće u skladu sa zakonom, u kojoj odgajatelj za svoje postupke i rad odgovara ravnatelju;
- *strukovna uloga* kojom odgajatelj djeluje u skladu sa strukom i pedagoško-psihološkim znanjima, koja znanja mora kontinuirano dopunjavati, te je za svoje djelovanje odgovoran učeniku i njegovim roditeljima;
- *ljudska uloga* kojom putem otvorene komunikacije odgajatelj usmjerava učenika na rješavanje problema i uspješno nošenje s životnim teškoćama, te uz to mora biti human, objektivan, tolerantan, pun razumijevanja i odgovoran (Starkl, 1999).

Promjenom tradicionalnog položaja odgajatelja ka novim i izmijenjenim ulogama u nastavnoj djelatnosti, odgajatelj treba biti u stanju preživjeti zahtjeve, prijetnje i izazove u okviru različitih okolnosti svoje profesije (Gibbs, 2003).

Ako polazimo od programskih zadataka i sadržaja, radne se djelatnosti odgajatelja u domu mogu svrstati u tri područja, i to:

- neposredan rad s učenicima koji se odnosi na rad odgajatelja u grupi, kolektivan rad s učenicima, rad na organizaciji slobodnog vremena učenika;
- suradnju s obrazovnim centrima koji se odnosi na razgovore s razrednicima i predmetnim nastavnicima, sudjelovanje u radu razrednih vijeća, rad u pedagoškom vijeću doma, sudjelovanje u radu stručnih aktiva, vođenje pedagoške dokumentacije i administracije;

- pripremu za izvođenje odgojno-obrazovnog rada i slobodnih aktivnosti.

(Rosić, 1986)

Odgajatelj je nadalje odgovoran za kontroliranje ponašanja učenika u svim situacijama, njihov odnos prema drugim učenicima, roditeljima, učiteljima, za odnos prema školskim obvezama, džeparcu i njegovoj racionalnoj potrošnji, za odnos prema školskim knjigama i priboru, odjeći i obući, za urednost djece i prostora, te za sav inventar u prostorijama doma. Odgajatelj je također dužan voditi dokumentaciju, sudjelovati na sastancima stručnog tima, pratiti stručnu literaturu, surađivati s centrima za socijalnu skrb, školama, sudovima i roditeljima učenika (Žic, 1999). Odgojnom radu odgajatelj može pristupiti individualno, putem odgojne skupine ili rada sa čitavim domom. U metodološkom se radu navode direktni i indirektni postupci odgojnog rada, koje je potrebno primjenjivati sukladno osjetljivosti uloge odgajatelja. Potrebno je koristiti se različitim metodama navikavanja, pravilnog informiranja, poticanja, odvikavanja, stvaranja pozitivne odgojne pedagoške klime, jer u dom dolaze učenici iz različitih sredina, kojima su potrebni različiti pristupi i načini rada. Od odgajatelja se zahtijeva metodička spremnost, savjesnost u radu, vlastiti primjer i mnogo pedagoškog rada i međusobnog razumijevanja, dobro poznavanje učenika, uvažavanje individualnosti učenika, i drugo. Odgajatelj mora biti vješt u komunikaciji, te osigurati dijalog međusobnog komuniciranja i nenametanja mišljenja. Sinteza teorijskog i praktičnog znanja odgajatelja jedna je od osnovnih pretpostavki za uspješan odgojno-obrazovni rad, te adekvatno i pravovremeno obavljanje svih zadataka i uloga odgajatelja (Rosić, 2001). Odgajatelje kroz obrazovanje treba poticati da postanu kreatori i stvaratelji, a ne administratori. „...uz to što je nastavnik, odgajatelj je socijalni integrator i kulturni medijator koji učeniku pomaže, dogovara se, organizira, potiče, animira, informira, kreira...“ (Previšić 2003:9). Autorica Starkl (1999:23-33) sistematizirala je uloge odgajatelja u učeničkom domu te navodi kako odgajatelj:

- organizira življenje i rad u odgojnoj skupini te uspješnost odgojne skupine,
- skrbi za odgojno-obrazovni rad odgojne skupine,
- provodi i implementira sadržaje te popularne teme,
- oblikuje sadržaje, oblike i metode odgojnog rada,
- provodi odgojno-obrazovne ciljeve,
- vodi odgojni proces,
- evaluira odgojno-obrazovni rad,
- upoznaje učenike i uvodi ih u život u učeničkom domu,

- živi i radi s učenicima,
- prati učenike od početka boravka u učeničkom domu do kraja,
- motivira učenike za učenje,
- potiče učenike da postižu najbolje rezultate,
- pomaže učeniku pri rješavanju problema u učenju,
- svoje zahtjeve prilagođava individualnim potrebama učenika,
- prilagođava cilj, sadržaje, metode i rad odgojnoj skupini,
- surađuje s roditeljima učenika, nastavnicima u školi i kolegama,
- brine o posebnostima učenika, za njegov rast i razvoj i pomaže mu pri oblikovanju njegove vlastite osobnosti,
- razumije i poštuje učenike,
- razvija vrijednote mladih,
- utječe na razvoj odgovornosti kod mladih,
- uzor je učenicima,
- autoritet je učenicima,
- brine o kvaliteti slobodnog vremena učenika,
- sudjeluje i pomaže pri rješavanju problema učenika i kolega,
- razvija i uspostavlja međusobne odnose u učeničkom domu,
- štiti učenike od fizičkih i drugih opasnosti,
- potiče i usmjerava učenike,
- ima smisla za nove stvari i ideje,
- u kontaktu je s mladim ljudima,
- djeluje individualno i grupno,
- savjetuje - pedagoški, psihološki,
- zastupa interese učenika i učeničkog doma,
- vodi pedagošku dokumentaciju,
- brine o socijalnom druženju učenika,
- brine o redu i disciplini,
- moderator odgojne skupine, animator, poticatelj,
- mora biti strukovno, pedagoški, psihološki educiran i kompetentan te imati i ljudske kvalitete (pedagoški strog, dosljedan, optimističan),
- stručno se usavršavati,

- daje sebe kao čovjeka.

"Procjena težine i odgovornosti ovog posla je različita. Kreće se od stava da je posao vrlo težak, do stava da to i nije ozbiljan posao, odnosno da ga može obavljati svatko oslanjajući se na "urođene" roditeljske sposobnosti" (Žic, 1999:127). Činjenica da posao odgajatelja uključuje i investiranje osjećaja, čini taj posao istodobno i teškim i lakim. Lakše je raditi ako volimo i veselimo se boravku s učenicima, a teže ako nas osjećaji dovode u stanja trajne zabrinutosti, strepnje, ako nas tjeraju da se pojavljujemo na poslu u dane kada smo slobodni, ako se ne možemo opustiti. Strah i brigu koju roditelji osjete za djecu o kojoj brinu, nije moguće naplatiti. Stoga je nužno da se posao odgajatelja, osim materijalno i društveno znatno bolje vrednuje. Važno je i osvijestiti potrebu stručne i osobne podrške djelatnicima ustanova, kako kroz superviziju i međusobna druženja, tako i kroz dodatnu edukaciju čime se omogućuje stručni i osobni rad, navodi Žic (1999). "Ovladanost pedagogijom temelj je stručnosti svakog odgajatelja. Ona je važna radi širine odgojnih područja koja su sastavni dio čovjekova razvoja i uspješnoga života te sadrži u sebi metodički pristup odgojnoga utjecaja na mladu osobu koja se susreće s realnošću života" (Slana, 2006:80).

4.2. Stil rada odgajatelja

Osim obrazovanja i osobnosti odgajatelja na kvalitetu njegova rada uvelike utječu i stilovi i metode rada s učenicima. Spominju se tri stila rada, i to: *autokratski stil*, *demokratski stil* i *Laissez-faire stil*. Svaki od stilova u kombinaciji sa ostalim faktorima života u učeničkom domu utječe na kvalitetu rada sa učenicima, te kvalitetu življenja u domu. *Autokratski stil* karakterizira apsolutna moć rukovođenja i minimalan utjecaj od strane ostalih dionika. Rukovoditelj ima neograničenu moć odlučivanja i zapovijedanja, te ga ne zanimaju reakcije zaposlenih. Ovaj stil rada nije prilagođen današnjim pedagoškim idejama demokratskog odgoja. Autokratski odgajatelj nije zainteresiran za reakcije ostalih, te ostvaruje jednosmjernu komunikaciju koja je za rad sa učenicima nepoželjna i beskorisna. Kod ostalih zaposlenih i kod učenika ovim se stilom rada pobuđuje otpor, agresija i gubitak motivacije za rad. Odgajatelj sa ovakvim stilom rada teži održavanju visokog osobnog standarda, određuje zadatke, odnose, kazne i nagrade. Ovakav se stil rada naziva i konvergentni pristup koji učenike stavlja pasivnu poziciju, što je u suprotnosti sa suvremenom pedagoškom mišlju. Učenici ovakvim metodama često postaju nesigurni i zastrašeni te se pokoravaju željama nadređenog (Sharma, 2015). *Demokratski se stil* odgajatelja odlikuje partnerskom atmosferom i participativnim karakterom učešća u donošenju odluka. Komunikacija je obostrana. Ne postoji oštra podjela na nadređene i podređene, pa u kolektivu vladaju harmonični ljudski odnosi. Rukovoditelj koji koristi

demokratski stil u svom radu je otvoren, nenametnut, aktivan u sklapanju prijateljstva i otvorenim međuljudskim odnosima. Ovaj stil rada potiče zaposlene na maksimalno zalaganje i inicijativu. U ovakvoj atmosferi razvijaju se povjerenje, tolerancija i otvorenost, te podržavaju kreativnost i originalnost. Poznat je i pod nazivom partnerski pristup. Primarna pozicija je učenička. Učenik je aktivni sudionik vlastitog života, učenja i rada, a odgajatelj je partner i voditelj. Odlučuje se na razini cijele grupe, a takva atmosfera poticajnije za razvoj samostalnosti i partnerstva među svim dionicima u učeničkom domu. Odgajatelji ili učenici samostalno uče i razvijaju neophodne vještine za rješavanje problemskih situacija na što kreativniji način (Sharma, 2015). Posljednji je *laissez-faire stil* odgajatelja koji karakterizira pasivnu poziciju odgajatelja koji izbjegava poziciju vođe te se ne zauzima direktno za učenika u problemskim situacijama. Svoj rezultate najčešće ne ističe ili ne ostvaruje, te ih ne dijeli sa ostalim djelatnicima. Učenici ovim stilom rada imaju visok stupanj slobode, samostalnosti i izbora. Ovakav je stil rada najneučinkovitiji. Naziva ga se i popustljivim stilom gdje je uključenost odgajatelja u rad učenika minimalna. Zbog prevelike slobode koja se daje u radu, odgajatelj gubi svoju poziciju i vođe i jednakog dionika, pa ne postoji mogućnost da bude ozbiljno shvaćen od strane učenika. Zbog toga se ova strategija savjetuje u radu ekspertnih timova, kojima je sloboda u radu prijeko potrebna za dostizanje kreativnih i originalnih rješenja (Solvie i Sungur, 2012). Iako u učeničkim domovima postoje odgajatelji koji koriste različite stilove rada važno je naglasiti kako autokratski i *laissez-faire stil* rada predstavljaju dvije krajnosti odgojnog stila te time nisu prikladni kako za roditeljski stil rada, tako ni za odgajateljski. Razlog tome je nemogućnost ostvarivanja osnovnih ciljeva odgoja i obrazovanja učenika u domovima a to je stvaranje poticajne, demokratske i pozitivne radne atmosfere kojom se omogućava redovno obrazovanje i napredak učenika. Demokratski je stil najkvalitetniji stil rada s učenicima u učeničkim domovima koji učeniku omogućava ostvarivanje prethodno navedenih ciljeva a istodobno i ugodnu atmosferu i ambijent, dobar primjer međuljudskih odnosa i koegzistiranja više ljudi na istom prostoru i u istim uvjetima.

5. Kompetencije

5.1. Pojmovno određenje i vrste kompetencija

Sve se češće govori o kompetencijama kako u kontekstu radnog okruženja, tako i u kontekstu obrazovanja (Ledić, Staničić i Turk, 2013). *"Kompetencije su temeljne pretpostavke uspješnog profesionalnog djelovanja, a određuju složenu karakteristiku pojedinca koja u velikoj mjeri potvrđuje sposobnost za postizanje i osiguranje kvalitete. Kompetencije podrazumijevaju osposobljenost znanjem i razumijevanjem, praktičnom primjenom i izvršenjem znanja u određenim situacijama i znanjem kao načinom egzistiranja u različitim socijalnim okruženjima. One su dinamične kombinacije osobina, a odnose se na znanje, vještine, karakteristike i ponašanja"* (Stilin, 2005:19). Kompetencijama u kontekstu rada odgajatelja, označavamo kombinaciju njegova znanja i primjene istoga, koje odgajatelj mora posjedovati da bi izvršavao svoje zadatke kvalitetno, a u skladu sa svojom odgovornom funkcijom u učeničkom domu.

"Kompetencija je globalna ili specifična subjektivna percepcija (osjećaj, očekivanja, uvjerenje) pojedinca da je sposoban realizirati neke oblike ponašanja i postizati rezultate (učinke, ciljeve) kojima teži ili koji e od njega očekuju. Kompetentnost se može definirati i kao sposobnost da se stečeno znanje upotrijebi na različite načine u konkretnim situacijama, odnosno kompetentnost je sposobnost primjene teorijski stečenog znanja u praksi" (Bezinović, 1993:7).

"Kompetencije su 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" (Frey, 2004; prema Ćuk, 2012).

Nadalje Muršak (2007; prema Ledić, Staničić i Turk, 2013), definira kompetencije kao *"sposobnosti pojedinca da se suoči sa izazovima koje mu postavlja radna i socijalna okolina. To znači da ih pojedinac ne dobiva rođenjem, već ih stječe iskustvom u različitim situacijama, a jedna od njih je i odgoj i obrazovanje"*.

Hrvatić (2007) kompetencije definira kao kombinaciju znanja, vještina, stajališta i osobnih karakteristika koje omogućuju pojedincu aktivno sudjelovanje u nekoj situaciji te analiziranje i interpretiranje te situacije.

"Kompetencije su kognitivne sposobnosti i vještine kojima pojedinci raspolažu ili ih mogu naučiti kako bi riješili određene probleme kao i s tim povezane motivacijske i društvene sposobnosti, kako bi se rješenja problema mogla uspješno i odgovorno koristiti u određenim situacijama" (Weinert, 2001:27). Kompetencijama u kontekstu rada odgajatelja, označavamo kombinaciju njegova znanja i primjene tog znanja, koje odgajatelj mora posjedovati da bi izvršavao svoje zadatke kvalitetno, a u skladu sa svojom odgovornom funkcijom u učeničkom domu.

Baveći se pojmovnim određenjem kompetencija, Ledić, Staničić i Turk (2013:39-40), temeljem prikazanih različitih pristupa određenju pojma kompetencije, zaključuju da je *"kompetencija (unutarnja) višedimenzionalna sposobnost pojedinca da stečeno znanje upotrijebi na različite načine u konkretnim situacijama, koja je nedvojbeno povezana s njegovim radnim okruženjem. Razvidno je da kompetencije uključuju teorijske konstrukte, psihološke procese i sustav vrijednosti koji se ne stječu rođenjem, već ih pojedinac stječe iskustvom, odgojem i obrazovanjem"*.

Možemo zaključiti kako je pojam kompetencija vrlo složen, pa se time njegovo definiranje te podjela mogu odrediti na različite načine. U skladu s time različiti autori navode i različite podjele kompetencija, koje se mogu sagledavati iz različitih aspekata:

- (1) društveni pristup,
- (2) pedagoški pristup,
- (3) psihološki pristup,
- (4) pojam kompetencija,
- (5) pojam kompetencija u kontekstu međunarodnih ispitivanja znanja učenika i tzv. obrazovnih standarda,
- (6) nacionalnih i internacionalnih reformi obrazovanja, i drugo.

Obzirom na kontekst o kojemu se bavimo u ovom radu, govoriti ćemo o kompetencijama osoba koje se bave pedagogijom, odnosno pedagoškim pristupu kompetencijama, koje se može primijeniti na kontekst učeničkog doma. Pri govoru o vrstama kompetencija uglavnom se misli na učitelje, profesore ili nastavnika, a budući da oni obuhvaćaju pojmom sve koji rade s

učenicima, tako se taj pojam odnosi i na odgajatelje u učeničkim domovima, pa će se u tom kontekstu i koristiti u ovom radu.

Kada se govori o proučavanju kompetencija u kontekstu obrazovanja na međunarodnoj razini, poseban je doprinos dao projekt *Tuning educationa Istructures in Europe*⁵ (u nastavku *Tuning* projekt) koji kompetencije usko povezuje s ishodima učenja. Tuning projekt priznaje važnost razvoja područno-specifičnih znanja i vještina, no naglašava važnost razvoja općih kompetencija i prenosivih vještina. Tuning projekt tako razlikuje tri vrste općih ili generičkih kompetencija, i to: instrumentalne (kognitivne sposobnosti, metodološke sposobnosti, tehničke sposobnosti i lingvističke sposobnosti), interpersonalne (socijalna interakcija i suradnja) i systemske (kombinacija razumijevanja, senzibilnosti i znanja, upotreba ovih kompetencija podrazumijeva prethodno stjecanje prvotnih).

Staničić (2001:280), koji je proveo istraživanje kojemu je cilj bio utvrditi kompetencijski profil "idealnog" pedagoga, utvrdio je kako je za kvalitetan rad pedagogu potrebno posjedovanje pet ključnih kompetencija, i to: "*osobne (iskren i dosljedan u radu, marljiv u izvršavanju svojih zadataka, osoba koja ima povjerenja u svoje suradnike, komunikativan i pristupačan te sklon razumjeti i dopuštati različita gledišta i rješenja u radu), razvojne (jasna vizija razvoja škole, sudjelovanje u racionalnom organiziranju odgojno-obrazovnog procesa, pribavljanje i prenošenje stručnih informacija, uvođenje inovacija u odgojno-obrazovni rad i poznavanje informatičke tehnologije), stručne (razumjeti načela organizacije odgojno-obrazovnog procesa, znati smisao i važnost kvalitetnog planiranja i programiranja rada škole, poznavati nastavni plan i program kao i didaktička načela njegova organiziranja, znati oblike i propise iz područja odgoja i obrazovanja), međuljudske (razumjeti zakonitosti međuljudskih odnosa, znati motivirati svoje suradnike te znati prepoznati individualne kvalitete pedagoških i drugih djelatnika) i akcijske (stvara uvjete i otklanja zapreke u radu pedagoškog osoblja, sluša i savjetodavno pomaže u radu, ističe uspjehe i rezultate vrijednih pojedinaca, otvoreno radi sa suradnicima te rješava probleme u školi).*"

Giron (1988) u vlastitom istraživanju kompetencija u kontekstu obrazovnog sustava navodi: javnost, objektivnost, kontinuiranost, primjerenost, sklad metoda i oblika rada,

⁵ "*Tuning educationa Istructures in Europe* (Usklađivanje obrazovnih struktura u Europi), ili skraćeno *Tuning* projekt, nastao je kao inicijativa europskih sveučilišta radi građenja pristupa primjeni Bolonjskog procesa u visokom obrazovanju u različitim akademskim područjima. *Tuning* pristup podrazumijeva metodologiju koja omogućava (pre)oblikovanje, razvoj, provedbu i evaluaciju studijskih programa za svaki bolonjski ciklus. Taj je pristup primjenjiv širom svijeta, budući da se provjeravanjem na više kontinenata pokazao valjanim i korisnim u različitim obrazovnim okruženjima." (Ledić, Staničić i Turk, 2013:40)

egzaktnost, suvremenost, pedagoški optimizam, slobodu, povezanost i osposobljavanje, kao temeljne kompetencije.

Ostali autori navode prema vlastitim spoznajama i rezultatima istraživanja neke od izdvojenih kompetencija koje proizlaze iz poslova odgajatelja/nastavnika/pedagoga, i to: interes i opredijeljenost za rad s učenicima, smisao za organizaciju te sposobnost uspješne komunikacije (Jurić, 2004), priprema programa, neposredno sudjelovanje u odgojno-obrazovnom procesu, sudjelovanje u analizama rezultata odgojno-obrazovnog rada, stručno usavršavanje, dokumentiranje odgojno-obrazovnog procesa (Mijatović, 1999), kompetencije pedagoškog vođenja i organiziranja odgojnih aktivnosti (Klapan, 1996), humanost, objektivnost, tolerancija, povjerljivost, razumijevanje (Pšunder, 1998; prema Stilin, 2005), kompetencija vođenja, mentoriranja, savjetovanja, animacije i kreiranja odgojnih situacija (Rosić, 2001).

Iako se bavi tematikom stilova rada i kompetencija odgajatelja u učeničkim domovima Stilin (2005:70) ne navodi vlastitu podjelu kompetencija odgajatelja, već ih nastoji definirati. *"Iz navedenih se podjela kompetencija, te opredijeljenosti različitih autora za različite vrste kompetencija, može zaključiti da su kompetencije odgajatelja kombinacija usvojenosti znanja i njegove primjene, vještina, odlika, sposobnosti, vjerovanja, vrijednosti, interesa, motivacija, vlastite slike o sebi i svojoj društvenoj ulozi koju odgajatelj mora imati kako bi izvršio sve specifične zadatke koje mu donosi njegova zahtjevna profesionalna uloga."*

Za povećanje kompetentnosti odgajatelja nužno je svjesno, odgovorno i cjeloživotno učenje. Cjeloživotno učenje omogućuje stjecanje ključnih kompetencija (osobnih, stručnih i socijalnih) kao temelja odgojno-obrazovne djelatnosti. Javlja se kompetencijski model učenja u kojemu je učenik glavni subjekt odgojno-obrazovnog procesa koji preuzima odgovornost za uspjeh u učenju i razvija vlastite mogućnosti samostalnog učenja (Rosandić, 2013). Za ostvarivanje kurikuluma usmjerenog učeniku potrebna je kompetentnost odgajatelja prema prethodno navedenim podjelama kompetencija, te njegov kontinuirani rad na razvoju novih, nesavladanih kompetencija. Uz sve navedeno za odgajatelja je važan istraživački duh i refleksivnost. Odgajatelj kao refleksivni praktičar usmjeren je na identificiranje problema, a odgajatelj kao akcijski istraživač na pronalaženje rješenja.

5.2. Kompetencije odgajatelja u učeničkim domovima

Za svaku su djelatnost i rad u bilo kojoj od odgojno-obrazovnih ustanova potrebne različite kompetencije koje omogućavaju osobi da bude spremnija za rad u struci, da bude kompetentnija, i kvalitetno radi svoj posao. Po pitanju kompetencija odgojno-obrazovnih djelatnika, važno je naglasiti kako one nikada nisu isključivo profesionalne, već je potrebno kontinuirano razvijati i poticati i razvoj onih osobnih, komunikacijskih, digitalnih, međuljudskih i građanskih, kulturoloških i ostalo. Tako odgajatelj u učeničkom domu mora ovladati velikim brojem kompetencija kako bi mogao odgovarati na mnoge potrebe učenika poput:

- pomoći u rastu i sazrijevanju na tjelesnom, zdravstvenom, socio-emocionalnom, intelektualnom, duhovno-moralnom i kulturnom području;
- trebao bi biti sposoban voditi odgojnu skupinu;
- imati menadžerske ili poduzetničke kompetencije;
- predlagati i provoditi razne projekte u domu i izvan njega;
- biti spreman na timski rad;
- posjedovati komunikacijske kompetencije koje svakodnevno usavršava u razgovoru s učenicima, u suradnji sa roditelja i profesorima u školi, te kolegama na poslu, te u široj lokalnoj zajednici;
- voditi jednu ili više slobodnih aktivnosti, ovisno o sklonostima...

(Ćuk, 2012)

Kompetencije su kombinacija znanja, vještina, vrijednosti, stavova i ličnih osobina koje omogućuju pojedincu da aktivno i efikasno djeluje u određenoj profesiji (Ledić, Staničić, Turk, 2013). Kompetencije se nadalje definiraju kao priznate stručnosti, sposobnosti kojom netko raspolaže (Anić, 2009). Stilin (2005:68) kompetencije definira kao "*kombinacije osobina koje se odnose na znanje i njegovu primjenu, odnose, sposobnosti, odgovornost i stavove, a njihovo razvijanje kao sposobnost svake osobe koja ih može ispuniti, tj. odrediti stupanj njihove realizacije.*" U kontekstu kompetencija odgajatelja u učeničkim domovima, u nastavku navodimo različite podjele, koje su važne za provođenje domske djelatnosti. Temeljne kompetencije nastavnika (Neuweg, 2008) sadrže: eksplicitno (propozicionalno) znanje, implicitno (tacitno, prešutno, djelatno) znanje, sposobnost refleksije relacije između općih postavki i osobnosti "slučaja" (situacija) i spremnost na novo učenje. Bromme, Weinert (prema Ćuk, 2014) ključnima navode: sadržajno-predmetne (stručne) kompetencije, dijagnostičke

kompetencije, didaktičke kompetencije, kompetencije u vođenju razreda i kompetencije za brzu i (pedagoško-didaktičkoj) situaciji primjereno djelovanje. Mnogo se autora, od kojih su neki i navedeni, bavilo ovom tematikom, te pokušalo definirati i navesti kompetencije koje smatraju najbitnijima kod djelatnosti odgoja i obrazovanja. No, kako je odgojno-obrazovni proces dinamičan, fleksibilan i transformacijski, uvijek postoji mogućnost drugačijeg definiranja, te potreba drugačijih kompetencija. Ono što je važno jest to da je poimanje kompetencija vrlo široko i primjereno za opisivanje zahtjeva koje pred odgajatelje postavlja domsko okruženje koje predstavlja kompleksne, različite i nepredvidljive situacije, i isto tako, obuhvaća i nužnost neprestanog profesionalnog razvoja, jer znanja koja su stečena u procesu osposobljavanja, nikada nisu dovoljna (Vujičić, 2007), pa je stoga važno cjeloživotno obrazovanje i učenje odgajatelja.

Scarpa i Testi (2005) nude vrlo detaljan pristup podjeli kompetencija odgajatelja. Autorice spominju šest vrsta kompetencija odgajatelja koje potom dijele na podvrste, i to:

1. Osobne kompetencije – koje obuhvaćaju brojne razine aktivnosti pa ih stoga dijelimo na: intervencijske (mogu se odnositi na verbalnu i neverbalnu komunikaciju), kompetencije valorizacije (priprema za programiranje, odnosno planiranje sljedećih aktivnosti) i kompetencije refleksije (može biti samostalna ili sa drugim praktičarima);
2. Centralne kompetencije – obuhvaćaju personalne kompetencije i one koje se odnose na rad s učenicom te socijalne i komunikativne (uključuju veći broj ljudi);
3. Organizacijske kompetencije – administrativne, socio-edukativne, kompetencije organiziranja i planiranja, te kompetencije promocije i projektiranja aktivnosti;
4. Sistematične kompetencije – obuhvaćaju sve kompetencije vezane uz osnovne aktivnosti socio-edukativnih poslova;
5. Razvojne kompetencije i kompetencije učenja;
6. Generalne kompetencije proizašle iz praktičnog rada, a koje uključuju metodološke i teorijske kompetencije, kompetencije profesionalnog ponašanja, kulturalne kompetencije i kreativne kompetencije.

Rad u učeničkom domu zahtjeva posjedovanje velikog broja kompetencija koje odgajatelji tijekom osobnog i profesionalnog usavršavanja stječu, te time povećavaju kvalitetu i mogućnost odgovaranja na potrebe učenika koji borave u učeničkim domovima.

5.2.1. Prikazi rezultata istraživanja kompetencija odgajatelja u učeničkim domovima u Republici Hrvatskoj

Kompetencije odgajatelja u učeničkim domovima su rijetko istraživane. Učenički su domovi, u Europi i svijetu često organizirani u sklopu srednjih škola, pa su odgajatelji koji u njima rade nerijetko i sami nastavnici. Upravo se zato, kada se govori o kompetencijama, zapravo govori o kompetencijama nastavnika ili učitelja, te se ujedno tim pojmom podrazumijeva i pojam odgajatelja.

U nastavku prikazujemo, za ovaj rad relevantno istraživanje provedeno u domovima u Republici Hrvatskoj, u kojima se putem intervjua nastojalo ispitati što učenici smatraju da bi poboljšalo kvalitetu života u domu, u kontekstu savjeta odgajateljima. Ispitanici ističu kako su relativno zadovoljni zadovoljavanjem egzistencijalnih i razvojnih potreba, no ono na čemu smatraju da se treba poraditi je nedovoljna sloboda, nejednakost među učenicima, nepostojanje osobe kojoj se mogu obratiti, te neki od oblika vršnjačkog nasilja. Sudionici se osvrću i na odnos s odgajateljima kojega opisuju kroz tri kategorije, i to: obilježja komunikacije odgajatelja i učenika, pristup odgajatelja učenicima i reakcija odgajatelja na postupke svojih kolega. Po pitanju komunikacije odgajatelja i učenika, ispitanici su podvojenih mišljenja, te neki navode da su otvoreni i spremni za komunikaciju, dok ih drugi ne vide kao takve, već kažu kako ne slušaju učenike, te nemaju u njih povjerenja. Također naglašavaju kako je pristup odgajatelja prema učenicima ponekad prestrog, posebice kada se govori o pridržavanju pravila, za koje učenici smatraju da su prestroga, te navode kao nedostatak odvajanje učenika i učenica. Navodi se i primjer fizičkog nasilja odgajatelja nad učenicima. Kao rješenja ovih problema, odnosno mogućnosti unapređenja domskog života, mladi sudionici navode zapošljavanje novih djelatnika, uređenje prostora doma i grupa, promjene domskih pravila te najvažnije nabavljanje dodatnih financijskih sredstava. Po pitanju komunikacije sa odgajateljima navode da postupci odgajatelja spram učenika trebaju biti pažljiviji. (Sladović Franz, Kregar Orešković, Vejmelka, 2007)

Navodimo i prikaz empirijskog istraživanja, provedenog nad odgajateljima koji rade na području Republike Hrvatske. Podaci su prikupljeni metodom anketnog upitnika. Anketni se upitnik sastojao od dva dijela, i to: dio koji se odnosio na demografske podatke (spol, pripadnost domu, dob, završen stupanj i vrsta obrazovanja, godine radnog staža i prethodna radna iskustva), i drugi dio kojim se ispitalo sudjelovanje ispitanika na Županijskim stručnim vijećima za odgajatelje, sudjelovanje na državnim skupovima za odgajatelje, seminarima i

tečajevima, te stavovi odgajatelja o kompetencijama. Predmet istraživanja bio je ispitivanje mišljenja odgajatelja o kompetencijama. Cilj istraživanja bio je ispitati koje kompetencije su odgajateljima potrebne za rad u domu, način i vrijeme stjecanja kompetencija, kompetencije koje odgajatelji prepoznaju kao one koje ne posjeduju ali su im potrebne za rad u domu te način na koji bi mogli stjecati kompetencije kroz cjeloživotno učenje. Rezultati su pokazali da odgajatelji često sudjeluju na županijskim i stručnim vijećima za odgajatelje te se smatra da ih zbog toga drže korisnima za unapređenje svoje teorije i prakse. Odgajatelji prepoznaju sudjelovanje na državnim školama za odgajatelje kao korisne jer ih pohađaju često. Kao najzastupljenije se pokazalo sudjelovanje odgajatelja na seminarima i tečajevima. Vidljivo je također da odgajatelji često koriste obrazovanje koje su stekli na fakultetu za rad u domu. Kada se govori o generičkim kompetencijama, kao važnije se javljaju etičnost, rješavanje problema, timski rad, uvažanje različitosti i multikulturalnosti, sposobnost prilagodbe novoj situaciji, sposobnost organiziranja i planiranja i sposobnost stvaranja novih ideja-kreativnost. Najmanju vrijednost pritom za ovu kategoriju imaju kompetencije znanja drugog jezika, sposobnost rada u međunarodnom okruženju, istraživačke vještine, razumijevanje stranih kultura i zemalja i osnovne vještine upotrebe računala. Kompetencija etičnost, prema procjeni odgajatelja koji rade u domovima u Republici Hrvatskoj, ima najveću srednju vrijednost. Uvažavanje različitosti i multikulturalnost je na četvrtom mjestu. To su dvije kompetencije koje se pojavljuju među prvih pet u svim kategorijama. Odgajateljima je također vrlo važna etičnost za rad u domu, te su svjesni potrebe individualnog pristupa svakome djetetu. Kada govorimo o kompetencijama koje odgajatelji procjenjuju najmanje važnima javlja se sposobnost rada u međunarodnom okruženju, te istraživačke vještine i znanje drugog jezika. Začuđujuće je niska vrijednost za kompetenciju znanja drugog jezika, obzirom je većini mladih u domu potrebna pomoć pri učenju drugog jezika. Nisku vrijednost ima i sposobnost rada u međunarodnom okruženju. Rezultati su pokazali kako ispitanici drže da su u dovoljnoj mjeri usvojili na fakultetu kompetencije potrebne za rad u domu. O kompetenciji osnovne vještine upotrebe računala, rezultati su pokazali da većina odgajatelja nije nimalo stekla znanje o toj kompetenciji na fakultetu. Ako uzmemo u obzir činjenicu, da je većina odgajatelja išla na fakultet dok još nisu bila u velikoj mjeri zastupljena računala, ovaj podatak i ne začuđuje. Kada se govori o trenutnom posjedovanju kompetencija, za 19 kompetencija odgajatelji drže da ih posjeduju u dovoljnoj mjeri, a za 11 kompetencija drže da ih posjeduju u jakoj mjeri. Odgajatelji također većinu ovdje spomenutih kompetencija smatraju jako važnima za rad u domu. Kod procjene ispitanika o područno-specifičnim kompetencijama, najveću je vrijednost dobila kompetencija sposobnost prepoznavanja i reagiranja na individualne potrebe učenika kao i na složenost

procesa učenja. Najmanje vrijednosti kod područno-specifičnih kompetencija vidljive su za sposobnost provedbe primjerenih obrazovnih istraživanja u različitim okruženjima. Kao najmanje razvijenu, odgajatelji procjenjuju sposobnost provedbe projekata za napredak doma, te sposobnost provedbe primjerenih obrazovnih istraživanja u različitim obrazovnim okruženjima. Odgajatelji se osjećaju kompetentni po pitanju kompetencije u savjetovanju učenika i roditelja, te sposobnost djelotvornog komuniciranja s grupama i pojedincima, te predanost učenikovu napretku i postignuću i svijest o potrebi kontinuiranog profesionalnog razvoja (Ćuk, 2014).

Sljedeće je istraživanje provedeno na učenicima koji su smješteni u učeničke domove i odgajateljima u domovima u Republici Hrvatskoj. Cilj istraživanja bio je ispitati povezanost stilova rada kao kompetencija vođenja odgojno-obrazovnog rada i kompetencija odgajatelja u sklopu situacijskih uvjeta koji se ostvaruju u učeničkim domovima. U istraživanju se koristila metoda ispitivanja anketnim upitnikom. Istraživanjem su ispitivane kompetencije odgajatelja na temelju procjena učenika, kao i procjena samih odgajatelja. Istraživanje je pokazalo da je posjedovanje određenih, sličnih kompetencija kod odgajatelja povezano, prema procjeni učenika. Odnosno, da ukoliko učenici za određenog odgajatelja procjenjuju da je savjestan, da se tada uz tu kompetenciju vežu i kompetencije ekstrovertiranosti i emocionalne stabilnosti, i obratno. Prema procjeni odgajatelja kompetencija savjesnost je određena kao vrlo važna te je povezana sa kompetencijom ekstroverzije i emocionalne stabilnosti, dok ove dvije kompetencije međusobno nisu statistički značajno povezane. Rezultati istraživanja su pokazali kako postoji razlika u procjenama učenika i odgajatelja, a koje se odnose na povezanost kompetencija odgajatelja. Učenici smatraju da ako odgajatelji posjeduju jednu od mjerenih kompetencija, neupitno posjeduju i ostale dvije, dok odgajatelji ne smatraju nužnima povezanost među kompetencijama. Nadalje je istraživanje pokazalo da što više učenici svoje odgajatelje percipiraju kao osobe koje više koriste demokratski stil u vođenju odgojno-obrazovnog rada, takve odgajatelje percipiraju i kao savjesnije, ekstrovertiranije i emocionalno stabilnije, tj. općenito pozitivnije i kompetitivnije, dok autokratski stil negativno povezuju sa ispitivanjem kompetencija odgajatelja. Rezultati istraživanja pokazali su kako životna dob nije značajno povezana sa stilom rada odgajatelja, niti je radno iskustvo povezano sa stilom rada, kao ni kompetencijom odgajatelja (Stilin, 2005).

Istraživanja su se odnosila na procjene odgajatelja i učenika u odnosu na kompetencije odgajatelja, te njihov utjecaj na odgojno-obrazovni rad u učeničkim domovima. Zanimljivo je kako i odgajatelji i učenici slične kompetencije kod odgajatelja procjenjuju kao važnije u

odnosu na ostale. Važnijima se uglavnom procjenjuju one kompetencije koje omogućavaju ostvarivanje pozitivnih, uvažavajućih i demokratskih odnosa sa učenicima. Odgajatelji navode kako koriste većinu kompetencija koje su stekli tijekom studija, no kako svejedno postoji vrlo širok prostor za stjecanje novih i usavršavanje postojećih. Učenici kao najveće poteškoće života u domu navode nedostatak slobode, te vršnjačko nasilje, no važno je napomenuti da se ovi rezultati odnose na istraživanje provedeno u domu za mlade sa neadekvatnom roditeljskom skrbi, dok učenici u učeničkim domovima češće navode kompetencije odgajatelje koji se odnose na komunikaciju, te razvijanje ravnopravnih odnosa, razgovor, pomoć i poticaj po pitanju obrazovanja. Odgajatelji su svjesni vlastitih nedostataka, te su uglavnom otvoreni za različite oblike stručnog usavršavanja i osposobljavanja. Svjesni su specifičnosti svoga posla, te navode kako često prisustvuju stručnim skupovima i seminarima, te njima nadopunjavaju vlastita znanja, te razvijaju kompetencije koje nisu uspjeli steći tijekom fakultetskog obrazovanja, niti tijekom dosadašnjeg odgojno-obrazovnog rada, za kojega naglašavaju da je vrlo promjenjiv, te stoga zahtjeva konstantno stjecanje novih kompetencija sukladno promjenama u društvu i odgoju i obrazovanju.

5.3. Osobnost odgajatelja - važan segment kompetentnosti

Odgajatelj je prije svega, osoba koja posjeduje osobne i pedagoške osobine. U ovome ćemo se dijelu teksta koncentrirati na osobnost odgajatelja i sve osobine koje bi trebao posjedovati za rad u učeničkom domu.

Rosić (2001), ističe da je odgajateljski poziv zahtjevan ne samo u odnosu na profesionalna znanja i vještine, nego i u odnosu na osobine ličnosti odgajatelja. Navodi određene osobine poput fizičkih (dobro tjelesno zdravlje, fizička izdržljivost, puno energije) i psiholoških (strpljenje, toplina, brižnost, otvorenost novim idejama, visoka tolerancija na neizvjesnost, fleksibilno mišljenje, pozitivna slika o sebi, pozitivan stav prema djeci, zrela prosudba tuđeg ponašanja i osobnosti, pozitivna očekivanja od djece, razumijevanje razvojnosti potreba te sposobnost transformiranja znanja u konzistentno ponašanje), kao poželjne osobine za rad odgajatelja u učeničkom domu.

Osobine odgajatelja na specifičan način određuju rad, djelovanje i odnos odgajatelja prema učenicima i suradnicima. Svi se odgajatelji međusobno razlikuju, te se to izražava u njihovom radu i odnosima koje uspostavljaju u odgojno-obrazovnom procesu. O njima također ovisi i učinkovitost u ostvarivanju zadaća pojedinih odgojnih područja. Postojanje razlika među pojedincima omogućavaju da odgajatelji s više ili manje uspjeha obavljaju određeni posao (Rosić, 1996). Pravilan razvitak odnosa između odgajatelja i učenika u učeničkom domu

prvenstveno ovisi o tome kakva je ličnost sam odgajatelj, kakva je njegova idejna orijentacija, njegovo opće obrazovanje, njegove moralne kvalitete i osobine kao čovjeka. On djeluje direktno na učenike jer im je primjer i uzor (Sablić, 1975). Kada govorimo o osobnosti odgajatelja, mora se uzeti u obzir kako postoje različite definicije i mnoge teorije pojma ličnosti (u ovom radu nije namjera govoriti o njima) već se želi naglasiti da na ličnost odgajatelja djeluju mnogi činitelji - motivi, potrebe, interesi, stavovi, sustav vrijednosti, temperament, karakter, sposobnosti, okolina, iskustvo... (Strugar, 1993) koji uvjetuju uspješnost ili neuspješnost rada svakog odgajatelja. Za rad odgajatelja važno je pitanje koje osobine posjedujemo, kako ih razvijamo, mijenjamo i koristimo.

Iz svega prethodno navedenog javlja se pitanje: Kakav treba biti odgajatelj? Odgajatelj je stručna osoba koja obavlja odgojno-obrazovni rad u učeničkom domu u kojem se susreću, iskazuju i razvijaju različite osobine - ne samo učenika već i odgajatelja. Učinkovitost odgojnog rada promatra se s pedagoške i psihološke osnove, sagledavanjem odnosa između onoga što se očekuje da odgajatelj radi u učeničkom domu i onoga što on može učiniti (Rosić, 2001). *"Bit odgojnog rada sastoji se u pružanju pomoći i poticaja za samoaktivni razvoj pojedinca, u buđenju svih njegovih latentnih snaga i sposobnosti, ali i u osposobljavanju da se tim snagama i sposobnostima ovlada u skladu s objektivno prihvaćenim kodeksom vrijednosti"* (Šimleša, 1971:221). Osnovno obilježje osobnosti odgajatelja u učeničkom domu daje organizacija života i rada učenika u domu, a odgajateljeva je zadaća pritom bliskost i prihvatljivost učenicima. Odgajatelj ne smije naređivati, niti djelovati "s visoka". Mora imati visoki prag tolerancije, biti kreativan, te tražiti najadekvatnije izlaze iz pojedinih problemskih situacija. U radu odgajatelj mora biti i pogodan model za identifikaciju, izuzetno strpljiv, principijelan, dosljedan i objektivan, te mora znati priznati vlastitu pogrešku (Rosić, 2001). Odgajatelj mora svojim radom poticati, usmjeravati, okupljati, oduševljavati i osposobljavati učenike za život, za rad, za uspješno završavanje školovanja (Rosić, 1996). Odgajatelj mora stvoriti odnose međusobnog povjerenja s učenicima koji će ga rado slijediti i identificirati se s njim, jer se on u svemu dogovara s učenicima, potiče ih na korištenje njihovih prava i razvijanje kolektivnog duha u radu. Odgajatelj s takvim pozitivnim osobinama potiče učenike na rad i istražuje razloge neuspjeha u školi ili domu, pruža pomoć učenicima, objašnjava im kako treba učiti, posjećuje redovno školu, kontaktira s roditeljima i drugo. U odnosu prema učenicima odgajatelj je iskren, objektivan i pravedan.

Odgajatelj drži "sve konce" u domu, te mora poznavati osobine svojih učenika. Jedino tako on im može pomagati u razvoju slobodne ličnosti, ali i održavati disciplinu. No, ne treba idealizirati ličnost odgajatelj do te mjere da prestajemo biti realni. Odgajatelj treba i biti svjestan

svojih slabosti i nedostataka te na njima raditi. Odgajatelj treba učeniku prići, razumjeti ga, poštovati njegovu ličnost i zahtijevati izvršenje zadataka. "*Sigurno je da nema uspješnog odgajatelja bez razvijene sposobnosti empatije, tj. da je empatičnost odgajatelja bitan preduvjet za ostvarivanje odgojnih zadataka*" (Rosić, 1986:168). Humanistički pristup odnosima stvara povoljnu klimu za razvoj empatije i obratno.

"Uspješan odgajatelj je pedagoški strog, dosljedan, principijelan, pun optimizma i vjere u razvoj odgajnika. Učeniku prilazi i pomaže, poštuje njegovu osobnost ali zahtjeva izvršavanje zadaća. Uspješan odgajatelj odgajanicima daje sebe kao čovjeka, stručnjaka i pedagoga." (Rosić, 2001:144)

5.4. Utjecaj obrazovanja i stručnog usavršavanja na kompetencije odgajatelja

Educiranost i osposobljenost odgajatelja u učeničkom domu vrlo je bitna. Ona je sinteza raznih poticaja, koje pojedincu pomažu da iskoristi svoje kompetencije, a istodobno i sposobnosti drugih, i to aktivnim uvođenjem pojedinaca u razne aktivnosti. Educiranost pritom označava reakciju, promjenu, rješavanje problema, suradnju i partnerstvo, razmjenu ideja, zajedničko promišljanje. Pritom Bulferi i suradnici (2007) ističu kako je potrebno da odgajatelji saslušaju učenike, razvijaju dvosmjernu komunikaciju, osmišljavaju i provode projekte, budu aktivni sudionici procesa odgoja i obrazovanja, promišljaju o novim idejama, te ih ostvaruju.

S obzirom na to da u Republici Hrvatskoj ne postoji specijalizirani studij za odgajatelje u učeničkim domovima, na ovim se poslovima zapošljavaju osobe sa završenim različitim studijima, različitim razinama obrazovanja, te različitim sposobnostima i kompetencijama, a time, iako ne nužno povezano, različitim kvalitetama. Nekada su u domovima odgajatelji bili pretežno osobe sa završenom srednjom školom (učitelji, odgajatelji), a zatim su se u rad postepeno uključivali i nastavnici sa završenom višom školom (Rosić, 1996). Danas u učeničkim domovima uglavnom rade nastavnici koji imaju završen jednopredmetni ili dvopredmetni studij visoke stručne spreme na nastavničkim fakultetima. Postoji i određen broj nastavnika sa završenim nenastavničkim fakultetima i školama koji su stekli potrebno pedagoško-psihološko obrazovanje, koje obuhvaća područja opće pedagogije, didaktike, metodike i psihologije odgoja i obrazovanja (Ćuk, 2012).

Iako se već prije više desetljeća postavljalo pitanje kakav je stručni identitet odgajatelja, te se već tada javljaju potrebe da se za ovu svojevrsnu pedagošku djelatnost osigura i poseban način formiranja kadrova kao nužan uvjet za unapređivanje odgoja u domovima, a i kao uvjet da odgajatelji u domovima postignu određen društveni položaj i s njim povezan socijalni status

koji bi odgovarao njihovoj ulozi, to još uvijek nije slučaj (Rosić, 1996). Stoga će se u nastavku nastojati objasniti kakvi su uvjeti obrazovanja, stažiranja, polaganja stručnog ispita odgajatelja, napredovanja u struci te stručnih usavršavanja u današnjim uvjetima rada.

Potrebno psihološko-pedagoško obrazovanje koje mora završiti svaki odgajatelj podrazumijeva pedagoško-psihološko obrazovanje koje obuhvaća područja opće pedagogije, didaktike, metodike i psihologije odgoja i obrazovanja, kako je i prethodno spomenuto. Ove oblike obrazovanja ostvaruju odgovarajući nastavnički fakulteti. Nastavnici u srednjem školstvu (odgajatelji u učeničkim domovima) jesu: profesori, stručni radnici, stručni učitelji, odgajatelji i suradnici u nastavi. Za nastavnika (odgajatelja) može biti izabrana osoba koja pored općih uvjeta ima odgovarajuću stručnu spremu i pedagoško obrazovanje prema odredbama zakona. Članak 78. *Zakona o srednjem školstvu* navodi kako "za odgajatelja može biti izabrana osoba koja je završila odgovarajući studij visoke sprema i ima potrebno pedagoško-psihološko obrazovanje". Odgajatelj je dakle, "nastavnik koji svoje djelatnost u učeničkom domu zasniva u skladu zakona o srednjem školstvu- organizira rad u odgojnoj skupini, surađuje s roditeljima i nastavnicima, te domskim odborom i obavlja druge poslove u okviru svoje struke" (Rosić, 2001:134).

Nakon potrebnog obrazovanja, odgajatelji su dužni odraditi pripravnički staž od godinu dana tijekom kojega su dužni boraviti i raditi u učeničkom domu, uz podršku mentora. Prema Članku 3. *Pravilnika o polaganju stručnog ispita učitelja i stručnih suradnika u osnovnom školstvu u nastavnika u srednjem školstvu*, svrha je pripravničkog staža "osposobiti učitelje, stručne suradnike i nastavnike bez radnog iskustva za uspješno, stručno i samostalno obavljanje poslova u osnovnoj odnosno srednjoj školi"⁶. Odgajatelj u učeničkom domu, koji ima nastavničko zvanje, ima dva mentora, i to: odgajatelja ili stručnog suradnika s radnim iskustvom iz učeničkog doma i predmetnog učitelja sustručnjaka iz škole u kojoj ostvaruje dio pripravničkog staža (Rosić, 1996). Pripravnički se staž ostvaruje na temelju donesenog programa pripravničkog staža koji su izradili članovi školske komisije. U procesu programiranja treba uključiti i pripravnika. Pripravnički staž može biti zaključen uspješnom ili neuspješnom ocjenom (Rosić, 2001).

Slijedi polaganje državnog stručnog ispita koji se polaže prema programu kojeg donosi Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa. Pripravnika, koji je uspješno završio program stažiranja, učenički dom prijavljuje za polaganje stručnog ispita. Nadalje, prema Članku 19.

⁶ Zakoni i pravilnici koji se tiču obrazovanja, pripravničkog staža i polaganja stručnog ispita te napredovanja u struci nastavnika vrijede i za odgajatelje, pa se stoga u kontekstu ovoga rada umjesto nastavnik, podrazumijeva pojam odgajatelj.

Pravilnika o polaganju stručnog ispita učitelja i stručnih suradnika u osnovnom školstvu u nastavnika u srednjem školstvu stručni ispit obuhvaća:

- za učitelje- pisani rad, napisanu pripremu za nastavni sat, izvođenje nastavnog sata i usmeni ispit;
- za stručnog suradnika - pisani rad, praktični rad primjeren poslovima koje suradnik obavlja i usmeni ispit;
- za suradnika u nastavi - pisani rad, metodički prikaz o izvođenju jednog nastavnog sata praktične nastave ili vježbe i usmeni ispit;
- za *odgajatelja - pisani rad iz područja domskog odgoja, napisana priprema i izvođenje aktivnosti s učenicima ili pisani praktični rad te usmeni ispit.*

Nakon odrađenog pripravničkog staža i položenog stručnog ispita, odgajatelji se mogu zaposliti u učeničkim domovima na određeno ili neodređeno vrijeme. No, odgajatelji imaju i mogućnost napredovanja u struci. Odgajatelji imaju pravo i dužnost stručnog i pedagoškog usavršavanja. Odgajatelji koji imaju odgovarajuću stručnu spremu propisanu zakonom, potrebnu pedagoško-psihološku naobrazbu te udovolje kriterijima ocjenjivanja mogu napredovati u zvanje: odgajatelja mentora i odgajatelja savjetnika. Prema članku 4. *Pravilnika o napredovanju učitelja i nastavnika u osnovnom i srednjem školstvu*, elementi za vrednovanje stručnosti i kvalitete rada učitelja odnosno nastavnika su:

- uspješnost u radu s učenicima,
- izvannastavni stručni rad,
- stručno usavršavanje.

Nadalje, Članak 5. propisuje elemente vrednovanja uspješnosti u radu s učenicima. Navode se:

- metodička kreativnost u poučavanju, odnosno pronalaženje postupaka za optimalno postizanje odgojno-obrazovnih ciljeva;
- primjenjivanje suvremenih oblika i metoda rada u poučavanju i korištenje suvremenih izvora znanja;
- postignuti rezultati u odgojnom radu s učenicima;
- postignuti obrazovni rezultati učenika i njihova osposobljenost za samostalno učenje i trajno obrazovanje;
- promicanje ljudskih prava i briga za zdrav okoliš;
- suradnja s učiteljima odnosno nastavnicima, roditeljima te predstavnicima društvenog okružja škole, koji sudjeluju u poboljšanju kvalitete života mladeži.

Zvanje mentora može steći odgajatelj koji ima najmanje šest, a zvanje savjetnika najmanje jedanaest godina radnog iskustva i ostale elemente koji se vrednuju *Pravilnikom o napredovanju učitelja i nastavnika u osnovnom i srednjem školstvu*. Odredbe ovog pravilnika primjenjuju se i na odgajatelje koji obnašaju dužnost ravnatelja.

Obzirom je kvaliteta obrazovanja i rada odgajatelja jedan od ključnih čimbenika napredovanja i kvalitete odgojno-obrazovnog rada i života učenika u domovima, važno je kontinuirano raditi i na napredovanju obrazovanja odgajatelja. Kako se odgojno-obrazovne spoznaje i fenomeni mijenjaju, važne su i promjene u načinima rada i razvoju dodatnih kompetencija odgajatelja, za što je kontinuirano stručno usavršavanje, jedan od preduvjeta. Stručno usavršavanje daje rezultate na tri razine: na planu odgajateljske profesije jer se usvajaju nova znanja i vještine; na planu njihovog neposrednog rada s učenicima jer poboljšavaju kvalitetu odgojno-obrazovnog procesa, doprinose razvoju svojih liderskih vještina i na kraju, a ne manje važno na relaciji učenik-nastavnik jer novostečena znanja i vještine prenose i na svoje učenike. Profesionalno usavršavanje je uspješno samo onda kada nastavnici postanu efikasniji i sposobni da primjene ono što su učili u programima stručnog usavršavanja tako da svojim učenicima omoguće napredak u procesu učenja (Mizell, 2010). "*Nužna je izrada dugoročne vizije stručnog usavršavanja koja podrazumijeva individualnu razinu, razinu ustanove, kao i sustava socijalne skrbi. Sadržaji stručne edukacije trebaju biti usmjereni prema osposobljavanju za rad s korisnicima, te prema zaštiti mentalnog zdravlja djelatnika*" (Zbornik radova: *Odgoj u domovima- kako dalje*, 1999:268).

„...ako ste otvoreni, okruženje će vam neprestano govoriti što trebate naučiti.“

(Senge i suradnici, 2011:124)

II. METODOLOGIJA EMPIRIJSKOG ISTRAŽIVANJA

6. Metodologija

6.1. Cilj istraživanja

Cilj ovog istraživanja jest ispitivanje stavova odgajatelja o kompetencijama potrebnim za rad u učeničkom domu, te njihove samoprocjene o posjedovanju tih kompetencija. Osim toga, cilj je ispitati stavove odgajatelja, te njihove potrebe i mogućnosti vezano za stručna usavršavanja u kontekstu rada u učeničkim domovima.

6.2. Zadaci istraživanja

Iz prethodno definiranog predmeta i cilja istraživanja proizlaze sljedeći istraživački zadaci:

1. Utvrditi učestalost sudjelovanja odgajatelja u stručnim usavršavanjima.
2. Ispitati postoje li razlike u učestalosti sudjelovanja odgajatelja u stručnim usavršavanjima s obzirom na spol, dob, godine radnog iskustva u domu, te stupanj obrazovanja.
3. Utvrditi oblike stručnih usavršavanja na kojima sudjeluju odgajatelji.
4. Ispitati učestalost dobivanja informacija o stručnim usavršavanjima s obzirom na način informiranja odgajatelja.
5. Ispitati postoje li razlike u načinima informiranja odgajatelja o stručnim usavršavanjima s obzirom na spol, dob, godine radnog iskustva u domu, te stupanj obrazovanja.
6. Ispitati stavove odgajatelja o ponudi stručnih usavršavanja.
7. Ispitati postoje li razlike u stavovima odgajatelja o ponudi stručnih usavršavanja s obzirom na spol, dob, godine radnog iskustva u domu, te stupanj obrazovanja.
8. Ispitati stavove odgajatelja o mogućnostima sudjelovanja na stručnim usavršavanjima.
9. Ispitati postoje li razlike u stavovima odgajatelja o mogućnostima sudjelovanja na stručnim usavršavanjima s obzirom na spol, dob, godine radnog iskustva u domu, te stupanj obrazovanja.
10. Ispitati interes odgajatelja za sudjelovanjem na stručnim usavršavanjima.
11. Ispitati postoje li razlike u interesu odgajatelja za sudjelovanjem na stručnim usavršavanjima s obzirom na spol, dob, godine radnog iskustva u domu, te stupanj obrazovanja.

12. Ispitati stavove odgajatelja o utjecaju stručnih usavršavanja na njihov svakodnevni rad u praksi.
13. Ispitati postoje li razlike u stavovima odgajatelja o utjecaju stručnih usavršavanja na njihov svakodnevni rad s obzirom na spol, dob, godine radnog iskustva u domu, te stupanj obrazovanja.
14. Ispitati stavove odgajatelja o preprekama za sudjelovanje odgajatelja u stručnim usavršavanjima.
15. Ispitati potrebe odgajatelja za dodatnim stručnim usavršavanjima u određenim područjima rada u učeničkom domu.
16. Ispitati stavove odgajatelja o važnosti pojedinih odgajateljskih kompetencija za rad u učeničkom domu.
17. Ispitati postoje li razlike u stavovima odgajatelja o važnosti pojedinih kompetencija za rad u učeničkom domu s obzirom na spol, dob, godine radnog iskustva u domu, te stupanj obrazovanja.
18. Ispitati stavove odgajatelja o vlastitom posjedovanju kompetencija potrebnih za rad u učeničkom domu.
19. Ispitati postoje li razlike u stavovima odgajatelja o vlastitom posjedovanju kompetencija potrebnih za rad u učeničkom domu s obzirom na spol, dob, godine radnog iskustva u domu, te stupanj obrazovanja.
20. Utvrditi mogućnosti za unapređivanje kompetencija odgajatelja u učeničkim domovima.

6.3. Hipoteze

H1:Očekuje se da odgajatelji redovito sudjeluju u stručnim usavršavanjima.

H2:Očekuje se kako ne postoje razlike u učestalosti sudjelovanja odgajatelja u stručnim usavršavanjima s obzirom na spol, dob, godine radnog iskustva u domu, te stupanj obrazovanja.

H3:Očekuje se kako ne postoje razlike u načinima informiranja odgajatelja o stručnim usavršavanjima s obzirom na spol, dob, godine radnog iskustva u domu, te stupanj obrazovanja.

H4:Očekuje se kako ne postoje razlike u stavovima odgajatelja o ponudi stručnih usavršavanja s obzirom na spol, dob, godine radnog iskustva u domu, te stupanj obrazovanja.

H5: Očekuje se kako ne postoje razlike u stavovima odgajatelja o mogućnostima sudjelovanja na stručnim usavršavanjima s obzirom na spol, dob, godine radnog iskustva u domu, te stupanj obrazovanja.

H6: Očekuje se da su odgajatelji vrlo zainteresirani za sudjelovanje na stručnim usavršavanjima.

H7: Očekuje se kako ne postoje razlike u interesu odgajatelja za sudjelovanjem na stručnim usavršavanjima s obzirom na spol, dob, godine radnog iskustva u domu, te stupanj obrazovanja.

H8: Očekuje se kako ne postoje razlike u stavovima odgajatelja o utjecaju stručnih usavršavanja na njihov svakodnevni rad s obzirom na spol, dob, godine radnog iskustva u domu, te stupanj obrazovanja.

H9: Očekuje se kako ne postoje razlike u stavovima odgajatelja o važnosti pojedinih kompetencija za rad u učeničkom domu s obzirom na spol, dob, godine radnog iskustva u domu, te stupanj obrazovanja.

H10: Očekuje se kako ne postoje razlike u stavovima odgajatelja o vlastitom posjedovanju kompetencija potrebnih za rad u učeničkom domu s obzirom na spol, dob, godine radnog iskustva u domu, te stupanj obrazovanja.

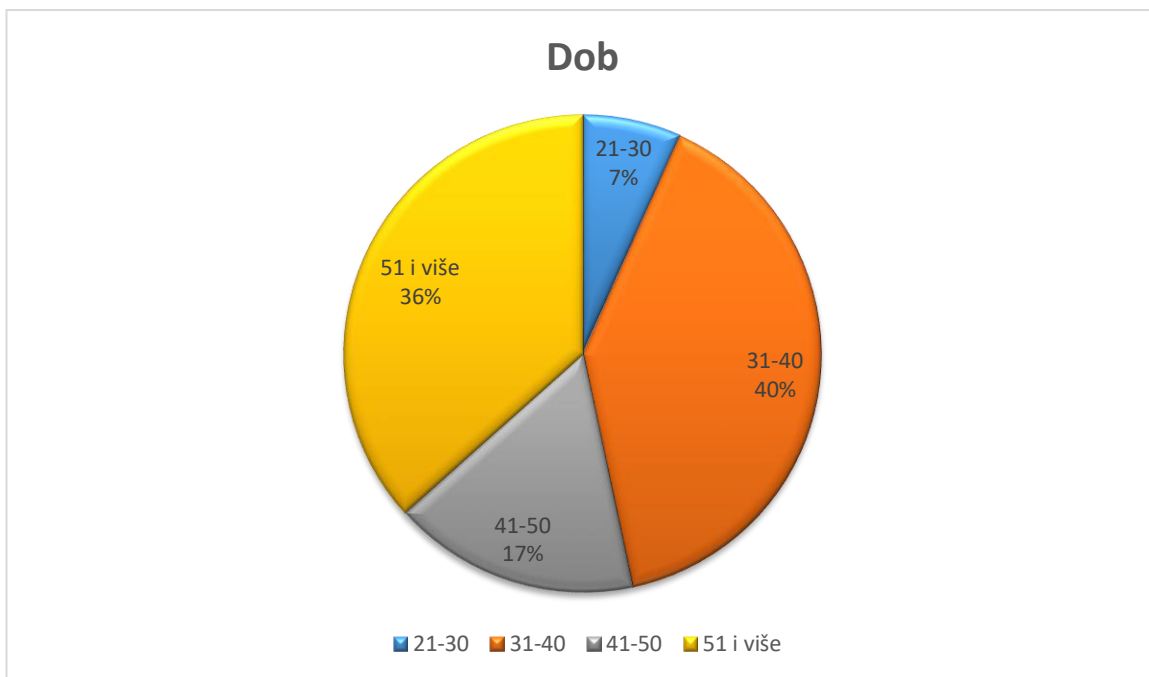
6.4. Populacija i uzorak

Populaciju ovog istraživanja čine odgajatelji učeničkih domova u Rijeci i okolici koji su bili zaposleni u domovima 2015./2016. godine.

Ispitanici	Muški		Ženski		Ukupno
	%	N	%	N	
Odgajatelji	30	9	70	21	30

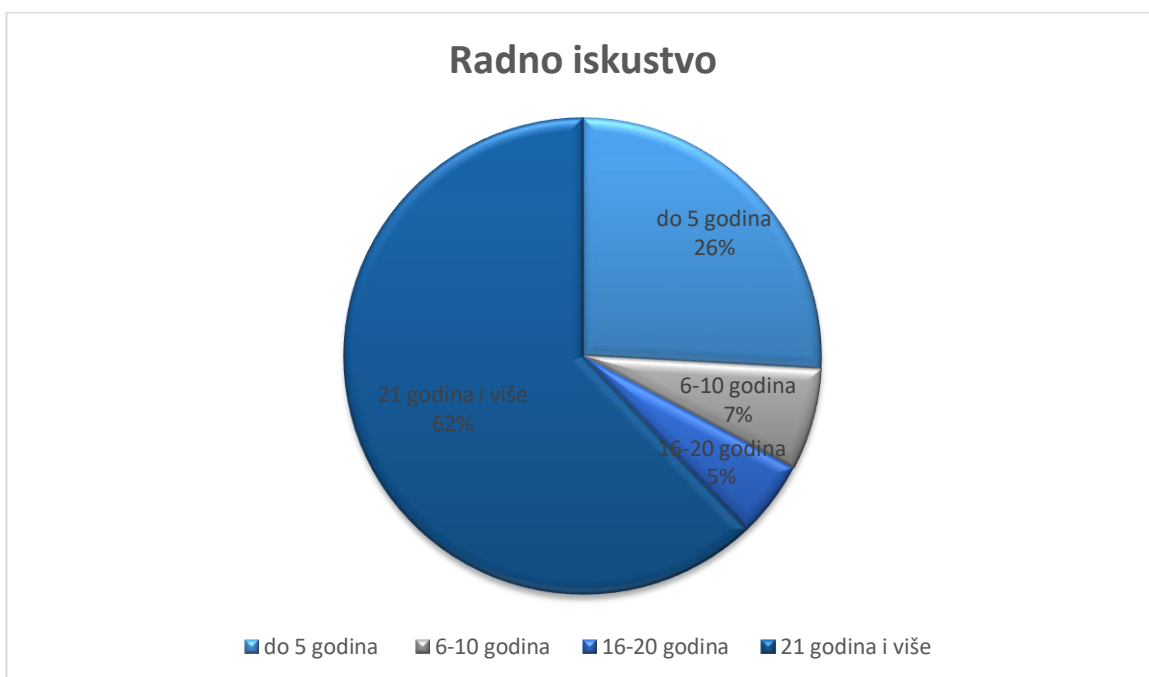
Tablica 1. Ispitanici s obzirom na spol

U istraživanju je sudjelovalo ukupno 30 odgajatelja od čega 30% muškog, te 70% ženskog spola.



Slika 1. Broj ispitanika s obzirom na dob

6,7% ispitanika bilo je u dobi 21-30 godina, 167% ispitanika u dobi od 41-50 godina, 36,7% u dobi od 51 godinu i više, te 40% ispitanika u dobi od 31-40 godina.



Slika 2. Broj ispitanika s obzirom na godine radnog iskustva

Kada se govori o radnom iskustvu ispitanika čak 50% ispitanika ima do 5 godina radnog iskustva, 13,3% ispitanika ima 6-10 godina iskustva, 10% ispitanika ima 16-20 godina radnog

iskustva, te 23,3% ima 21 godinu i više. Niti jedan ispitanik nema od 11-15 godina radnog iskustva.



Slika 3. Broj ispitanika s obzirom na završeni stupanj obrazovanja

Čak 83,3% ispitanika završilo je Sveučilišni diplomski studij, dok je stručni studij završilo 6,7% ispitanika. Ostale ponuđene stupnjeve obrazovanja nitko nije označio, dok troje ispitanika nije uopće zaokružilo niti navelo završeni studij.

6.5. Varijable

Nezavisne varijable u ovom istraživanju obuhvaćaju sljedeće:

- Spol (muški / ženski);
- Dob (godine);
- Radno iskustvo
- (godine radnog iskustva na mjestu odgajatelja u učeničkom domu);
- Stupanj obrazovanja (stručni studij, sveučilišni preddiplomski studij, sveučilišni diplomski studij, stručni preddiplomski studij);
- Završen studij (naziv završenog studija).

U zavisne varijable ubrajaju se:

- Učestalost sudjelovanja odgajatelja u stručnom usavršavanju,

- Oblici stručnog usavršavanja odgajatelja,
- Učestalost informiranja odgajatelja o stručnom usavršavanju s obzirom na načine dobivanja informacija,
- Stavovi odgajatelja o ponudi stručnih usavršavanja,
- Stavovi odgajatelja o mogućnostima sudjelovanja u stručnim usavršavanjima,
- Interes odgajatelja za sudjelovanjem u stručnim usavršavanjima,
- Stavovi odgajatelja o utjecaju stručnih usavršavanja na njihov svakodnevni rad u praksi,
- Stavovi odgajatelja o preprekama za sudjelovanje u stručnim usavršavanjima,
- Područja u kojima postoji potreba za dodatnim stručnim usavršavanjima odgajatelja,
- Stavovi odgajatelja o važnosti odgajateljskih kompetencija za rad u domu,
- Samoprocjena odgajatelja o posjedovanju određenih odgajateljskih kompetencija,
- Načini unapređivanja kompetencija odgajatelja u učeničkim domovima.

6.6. Metode, postupci i instrumenti istraživanja

Kako bi se ostvario navedeni cilj i zadaci istraživanja, te provjerile hipoteze korištena je kvantitativna istraživačka metoda. Korišten je postupak prikupljanja podataka anketiranjem i u tu je svrhu izrađen anketni upitnik. Upitnik je namijenjen odgajateljima u učeničkim domovima. Sastoji se od tri dijela (opća skupina pitanja, pitanja vezana za stručna usavršavanja, i pitanja koja se odnose na kompetencije odgajatelja). Prva se skupina pitanja odnosi na opće podatke o odgajateljima, njihov spol, dob, godine radnog iskustva u učeničkom domu, stupanj obrazovanja te završeni studij. Druga skupina pitanja ispituje učestalost i oblike stručnog usavršavanja odgajatelja, te njihovu informiranost te zadovoljstvo ponudom stručnih usavršavanja. Posljednja, treća skupina pitanja odnosi se na pitanja o kompetencijama odgajatelja. Odgajateljima je ponuđena skala od 1-5 (nimalo-vrlo jako) kojom trebaju procijeniti važnost navedenih kompetencija za rad u domu, odnosno u kolikoj mjeri navedenu kompetenciju trenutno posjeduju.

6.7. Način obrade podataka

Istraživanje je provedeno tijekom ožujka 2016. godine u svim učeničkim domovima na području Grada Rijeke i okolice. Uključeni su sljedeći: Dom učenika Sušak, Učenički dom Lovran, Učenički dom Podmurvice, Učenički dom Kvarner i Učenički dom Bakar. Upitnici su domovima poslani putem elektroničke pošte i dostavljeni na adrese. Po završetku prikupljanja podataka pristupilo se njihovoj obradi u statističkom paketu IBM SPSS 20. Podaci su kodirani,

a zatim analizirani prema pravilima kvantitativne metodologije. Kako bi se odgovorilo na postavljene istraživačke zadatke i pitanja, u analizi su korišteni izračuni mjera centralne tendencije, te parametrijski (t-test za nezavisne uzorke, jednosmjerna analiza varijance za nezavisne uzorke – ANOVA) i neparametrijski testovi (Mann-Whitney U, Kruskal-Wallis).

7. Rezultati i interpretacija rezultata istraživanja

Rezultati istraživanja koji slijede u nastavku prikazani su u skladu s ranije navedenim istraživačkim zadacima.

1. Učestalost sudjelovanja odgajatelja u stručnim usavršavanjima.

Prvi istraživački zadatak odnosio se na utvrđivanje učestalosti sudjelovanja odgajatelja u stručnim usavršavanjima. Dobiveni podaci prikazani su u sljedećoj tablici:

Učestalost sudjelovanja na SU	f	%
Uvijek	4	13,3
Često	21	70,0
Ponekad	5	16,7

Tablica 1. Učestalost sudjelovanja odgajatelja na stručnim usavršavanjima

Najveći broj ispitanika, njih 70% (N=21), istaknulo je kako često sudjeluje u stručnim usavršavanjima za odgajatelje u učeničkim domovima. Ipak, manji postotak to čini uvijek (13,3%, N=4), dok je 16,7% (N=5) odgajatelja odgovorilo kako samo ponekad sudjeluje na stručnim usavršavanjima.

1.1. Razlike u učestalosti sudjelovanja odgajatelja u stručnim usavršavanjima

Sljedeći istraživački zadatak odnosio se na ispitivanje razlika u učestalosti sudjelovanja odgajatelja u stručnim usavršavanjima s obzirom na spol, dob, godine radnog iskustva u domu, te stupanj obrazovanja. S obzirom da distribucija podataka nije normalna, nisu zadovoljeni preduvjeti za parametrijsku analizu, te je navedeno ispitano upotrebom Mann-Whitney U testa i Kruskal-Wallis testa. Rezultati su pokazali kako ne postoje statistički značajne razlike u učestalosti sudjelovanja odgajatelja na SU s obzirom na navedene nezavisne varijable.

2. Oblici stručnih usavršavanja na kojima sudjeluju odgajatelji

Oblici SU	f	%
Seminari	19	63,3

Tečajevi	11	36,7
Predavanja	23	76,7
Županijska stručna vijeća	29	96,7
Državni skupovi	26	86,7

Tablica 2. Oblici stručnih usavršavanja na kojima sudjeluju odgajatelji

Kad je riječ o različitim oblicima stručnih usavršavanja, odgajatelji koji su sudjelovali u ovom istraživanju ističu kako najčešće sudjeluju na županijskim stručnim vijećima (96,7%, N=29), te državnim skupovima (86,7%, N=26). Osim navedenog, čini se kako domski odgajatelji češće sudjeluju na stručnim usavršavanjima u obliku predavanja (76,7%, N=23) ili seminara (63,3%, N=19), dok u najmanjoj mjeri pohađaju tečajeve (36,7%, N=11). Ipak, ne može se sa sigurnošću reći kako dobiveni rezultati odražavaju preferencije odgajatelja u kontekstu oblika stručnih usavršavanja, jer u pozadini mogu biti i drugi utjecaji, primjerice sama ponuda stručnih usavršavanja. Iz tog razloga potrebno je u budućim istraživanjima detaljnije istražiti ovu problematiku.

3. Učestalost dobivanja informacija o stručnim usavršavanjima s obzirom na način informiranja odgajatelja

Rezultati koji govore o učestalosti dobivanja informacija o stručnim usavršavanjima s obzirom na način informiranja pokazuju kako su odgajatelji najčešće informirani od strane ustanove (M=4,37, SD=0,615) ili se informiraju samostalno (M=3,77, SD=0,774), dok ih u nešto manjoj mjeri informiraju kolege iz drugih ustanova (M=3,07, SD=0,781).

Način informiranja	M	SD
Od strane ustanove	4,37	0,615
Samostalno	3,77	0,774
Od strane kolega iz drugih ustanova	3,07	0,781

Tablica 3. Najčešći načini informiranja odgajatelja o stručnim usavršavanjima

36,6% (N=11) ispitanika se rijetko ili ponekad informira samostalno. S druge strane, 63,4% (N=19) njih to čini često ili uvijek. 29,6% (N=8) ispitanika ponekad informiraju kolege iz

drugih ustanova, dok 66,7% (N=18) njih ne prima informacije iz tog izvora. Najveći broj ispitanika, njih čak 93,3% (N=28) najčešće dobiva informacija od strane ustanove u kojoj su zaposleni.

3.1. Razlike u načinima informiranja odgajatelja o stručnim usavršavanjima

Korišten je t-test kako bi se ispitalo postoje li razlike u načinima informiranja odgajatelja o stručnim usavršavanjima s obzirom na spol, te Mann-Whitney U test kako bi se ispitalo navedeno s obzirom na završeni stupanj obrazovanja. Rezultati oba testa pokazali su kako ne postoje statistički značajne razlike u načinima informiranja odgajatelja o stručnim usavršavanjima s obzirom na te dvije varijable.

Također, rezultati jednosmjerne analize varijance za nezavisne uzorke (ANOVA) pokazuju kako ne postoje razlike u načinima informiranja odgajatelja s obzirom na nezavisne varijable dob i godine radnog iskustva.

4. Stavovi odgajatelja o ponudi stručnih usavršavanja

Opća slika odgajatelja o ponudi stručnih usavršavanja je pozitivna (M=3,77, SD=0,568).

Stav o ponudi SU	f	%
Vrlo pozitivan	1	3,3
Pozitivan	22	73,3
Neutralan	6	20,0
Negativan	1	3,3

Tablica 4. Stavovi odgajatelja o ponudi stručnih usavršavanja

73,3% (N=22) ispitanika ima pozitivan stav o ponudi stručnih usavršavanja za domske odgajatelje, dok su stavovi 20,0% ispitanika (N=6) neutralni. Samo 1 ispitanik (3,3%) ima negativno mišljenje o ponudi stručnih usavršavanja, dok također jedan ispitanik ima vrlo pozitivne stavove o istoj.

4.1. Razlike u stavovima odgajatelja o ponudi stručnih usavršavanja

Budući da raspodjela podataka nije normalna, provedeni su testovi Mann-Whitney U i Kruskal-Wallis kako bi se utvrdilo postoje li razlike u stavovima odgajatelja o ponudi stručnih usavršavanja s obzirom na spol, dob, godine radnog iskustva u domu, te stupanj obrazovanja. Rezultati pokazuju kako ne postoje statistički značajne razlike među skupinama ispitanika prema niti jednoj od nezavisnih varijabli.

5. Stavovi odgajatelja o mogućnostima sudjelovanja na stručnim usavršavanjima

Odgajatelji su općenito zadovoljni mogućnostima sudjelovanja na stručnim usavršavanjima ($M=4,43$ $SD=0,568$).

Stav o mogućnostima sudjelovanja na SU	f	%
Vrlo pozitivan	14	46,7
Pozitivan	15	50,0
Neutralan	1	3,3
Negativan	/	/

Tablica 5. Stavovi odgajatelja o mogućnostima sudjelovanja na stručnim usavršavanjima

Većina ispitanika ima pozitivno (50,0%, $N=15$) ili vrlo pozitivno (46,7%, $N=14$) mišljenje o mogućnostima sudjelovanja odgajatelja na stručnim usavršavanjima, dok je samo jedan ispitanik (3,3%) neutralan.

5.1. Razlike u stavovima odgajatelja o mogućnostima sudjelovanja na stručnim usavršavanjima

Upotrebom t-testa i Mann-Whitney U testa, te jednosmjerne analize varijance za nezavisne uzorke (ANOVA) nastojalo se ispitati postoje li razlike u stavovima odgajatelja o mogućnostima sudjelovanja na stručnim usavršavanjima s obzirom na spol, dob, godine radnog iskustva u domu, te stupanj obrazovanja odgajatelja. Rezultati svih testova pokazali su kako ne postoje statistički značajne razlike između skupina ispitanika s obzirom na navedene nezavisne varijable.

6. Interes odgajatelja za sudjelovanjem na stručnim usavršavanjima

Interes odgajatelja za sudjelovanjem na stručnim usavršavanjima je velik ($M=4,23$, $SD=0,626$).

Interes za sudjelovanjem na SU	f	%
Iznimno velik interes	10	33,3
Velik interes	17	56,7
Osrednji interes	3	10,0
Nema interesa	/	/

Tablica 6. Interes odgajatelja za sudjelovanjem na stručnim usavršavanjima

33,3% ($N=10$) domskih odgajatelja iznimno je zainteresirano za sudjelovanje na stručnim usavršavanjima, a 56,7% ($N=17$) također dijeli velik interes. 10,0% ($N=3$) ima osrednji interes za sudjelovanjem, a važno je naglasiti kako nema ispitanika koji nisu zainteresirani za stručna usavršavanja namijenjena domskim odgajateljima.

6.1. Razlike u interesu odgajatelja za sudjelovanjem na stručnim usavršavanjima

Proveden je t-test za nezavisne uzorke kako bi se ispitalo postoje li razlike u interesu odgajatelja za sudjelovanjem na stručnim usavršavanjima s obzirom na spol. Rezultati pokazuju kako postoji statistički značajna razlika ($t(28)=-2,931$, $p<0,05$, ($p=0,007$)), pri čemu su muški odgajatelji manje zainteresirani ($M=3,78$, $SD=0,667$) u odnosu na odgajateljice ($M=4,43$, $SD=0,507$).

Zavisna varijabla	Spol	M	SD	t-omjer	p
Interes za sudjelovanjem na stručnim usavršavanjima	Muški	3,78	0,667	$t(28)=-2,931$	0,007
	Ženski	4,43	0,507		

Tablica 7. Rezultati t-testa o razlikama u interesu odgajatelja za sudjelovanjem na SU s obzirom na spol

Također, korišten je Mann-Whitney U test kako bi se ispitalo postoje li razlike s obzirom na stupanj obrazovanja odgajatelja, te jednosmjerna analiza varijance (ANOVA) kako bi se provjerilo postoje li razlike s obzirom na dob odgajatelja ili godine radnog iskustva u domu.

Rezultati su pokazali kako ne postoje statistički značajne razlike s obzirom na navedene varijable.

7. Stavovi odgajatelja o utjecaju stručnih usavršavanja na njihov svakodnevni rad u praksi

Općenito, odgajatelji smatraju kako je utjecaj stručnih usavršavanja na njihov svakodnevni rad u struci osrednji do velik ($M=3,47$, $SD=0,571$).

Utjecaj SU na rad	f	%
Velik	15	50,0
Osrednji	14	46,7
Slab	1	3,3

Tablica 8. Stavovi ispitanika o utjecaju stručnih usavršavanja na svakodnevni rad u praksi

50,0% ($N=15$) ispitanih odgajatelja smatra kako stručna usavršavanja imaju velik utjecaj na njihov svakodnevni rad u struci. Podjednak broj, njih 46,7% ($N=14$) utjecaj stručnih usavršavanja na svakodnevni posao ocjenjuje osrednjim, a samo jedan ispitanik smatra kako je taj utjecaj slab (3,3%).

7.1. Razlike u stavovima odgajatelja o utjecaju stručnih usavršavanja na njihov svakodnevni rad

Rezultati testova koji su provedeni kako bi se ispitalo postoje li razlike u stavovima odgajatelja o utjecaju stručnih usavršavanja na njihov svakodnevni rad s obzirom na varijable spol (t-test za nezavisne uzorke), dob (ANOVA), godine radnog iskustva u domu (ANOVA), te stupanj obrazovanja (Mann-Whitney U), pokazali su kako ne postoje statistički značajne razlike s obzirom na navedene nezavisne varijable.

8. Stavovi odgajatelja o preprekama za sudjelovanje odgajatelja u stručnim usavršavanjima

Kao najveću prepreku za sudjelovanje u stručnim usavršavanjima odgajatelji navode nedostatak vremena (50,0%, $N=15$). Nešto manji broj ispitanika, 33,3% ($N=10$), prepreku vidi u

nedovoljnoj ponudi stručnih usavršavanja za domske odgajatelje. 6,7% (N=2) ispitanika istaknulo je nedovoljnu podršku od strane ustanove kao okolnost koja umanjuje njihove mogućnosti sudjelovanja na SU, dok isti postotak ispitanih odgajatelja uzrok pronalazi u nepovoljnoj financijskoj situaciji.

Prepreke za sudjelovanje u SU	f	%
Nedostatak vremena	15	50,0
Nedovoljna ponuda	10	33,3
Nedovoljna podrška od strane ustanove	2	6,7
Nepovoljna financijska situacija	2	6,7

Tablica 9. Stavovi odgajatelja o preprekama za sudjelovanje u stručnim usavršavanjima

9. Potrebe odgajatelja za dodatnim stručnim usavršavanjima

Pored svega do sad navedenog, nastojalo se ispitati i potrebe odgajatelja za dodatnim stručnim usavršavanjima u određenim područjima rada u učeničkom domu. Prikupljeni podaci pokazuju kako su odgajateljima potrebna dodatna usavršavanja, i to ponajviše u domeni rješavanja sukoba (50,0%, N=15), te međuljudskih odnosa (43,3%, N=13). Nešto manji broj ispitanika istaknuo je potrebu za usavršavanjima u području suradnje s roditeljima (36,7%, N=11), organizacije učenja (33,3%, N=10), te prilagodbe učenika na učenički dom (26,7%, N=8). Naposljetku, 20,0% (N=6) ispitanika smatra kako im je potrebno dodatno usavršavanje u kontekstu organizacije slobodnog vremena učenika.

Područja	f	%
Prilagodba učenika na učenički dom	8	26,7
Organizacija učenja	10	33,3
Organizacija slobodnog vremena učenika	6	20,0
Komunikacija s učenicima	9	30,0
Rješavanje konflikata	15	50,0

Međuljudski odnosi	13	43,3
Suradnja s roditeljima	11	36,7

Tablica 10. Područja u kojima su odgajateljima potrebna dodatna stručna usavršavanja

10. Stavovi odgajatelja o važnosti pojedinih odgajateljskih kompetencija za rad u učeničkom domu

Kompetencija	M	SD
Rješavanje problema	4,93	0,258
Donošenje odluka	4,79	0,412
Sposobnost prilagodbe novim situacijama	4,79	0,412
Sposobnost primjene znanja u praksi	4,76	0,435
Osposobljenost za samostalan rad	4,76	0,435
Interpersonalne vještine	4,76	0,435
Odobranje raznolikosti i multikulturalnosti	4,75	0,441
Kritičke i samokritičke sposobnosti	4,72	0,591
Sposobnost učenja	4,72	0,455
Timski rad	4,72	0,528
Sposobnost organiziranja i planiranja	4,64	0,559
Vještine upravljanja informacijama	4,63	0,565
Sposobnost stvaranja novih ideja	4,62	0,775
Svijest za kvalitetom	4,56	0,698
Sposobnost rada u interdisciplinarnom timu	4,46	0,838
Usmeno i pismeno komuniciranje na materinjem jeziku	4,43	0,690
Temeljno opće znanje	4,39	0,737
Želja za uspjehom	4,39	0,737
Sposobnost analize i sinteze	4,39	0,629

Sposobnost komuniciranja sa stručnjacima iz drugih područja	4,32	0,772
Podloga za temeljno profesionalno znanje	4,30	0,724
Etička opredijeljenost	4,28	0,922
Liderstvo	4,24	0,739
Inicijativa i poduzetnički duh	4,17	1,002
Razumijevanje kulture i običaja drugih zemalja	4,07	0,923
Istraživačke vještine	4,00	0,720
Dizajniranje projekta i upravljanje projektom	4,00	0,707
Temeljne vještine računanja	3,59	0,971
Sposobnost rada u međunarodnom okruženju	3,45	0,985
Poznavanje drugog jezika	3,41	1,053

Tablica 11. Stavovi odgajatelja o važnosti pojedinih kompetencija za rad u učeničkom domu

U Tablici 11. prikazani su rezultati o stavovima ispitanika u kontekstu važnosti pojedinih odgajateljskih kompetencija za rad u učeničkom domu. S obzirom na velik broj obuhvaćenih kompetencija, u nastavku će biti istaknute samo one koje odgajatelji smatraju najvažnijim, odnosno najmanje važnim, dok se potpuniji uvid u dobivene podatke može steći pregledom navedene tablice.

Prema mišljenju ispitanika, za odgajatelje u učeničkim domovima iznimno je važna kompetentnost za rješavanje problema ($M=4,93$, $SD=0,258$). Slijedi ju sposobnost donošenja odluka ($M=4,79$, $SD=0,412$) i sposobnost prilagodbe novim situacijama ($M=4,79$, $SD=0,412$), koje dijele drugo mjesto na ljestvici. Na trećem mjestu nalaze se tri kompetencije koje odgajatelji smatraju podjednako važnima: Sposobnost primjene znanja u praksi ($M=4,76$, $SD=0,435$), Osposobljenost za samostalan rad ($M=4,76$, $SD=0,435$), te Interpersonalne vještine ($M=4,76$, $SD=0,435$).

Promatrajući dno ljestvice, peto mjesto zauzima kompetencija Razumijevanje kulture i običaja drugih zemalja ($M=4,07$, $SD=0,923$), dok četvrto mjesto dijele Istraživačke vještine ($M=4,00$, $SD=0,720$) i Dizajniranje projekta i upravljanje projektom ($M=4,00$, $SD=0,707$). Na trećem mjestu najmanje važnih kompetencija prema mišljenju odgajatelja nalaze se Temeljne vještine računanja ($M=3,59$, $SD=0,971$), a na drugom Sposobnost rada u međunarodnom okruženju

($M=3,45$, $SD=0,985$). Kompetencija koju ispitanici smatraju najmanje važnom za rad u učeničkom domu jest Poznavanje drugog jezika ($M=3,41$, $SD=1,053$).

10.1. Razlike u stavovima odgajatelja o važnosti pojedinih kompetencija za rad u učeničkom domu

10.1.1. Razlike s obzirom na Spol

Kako bi se ispitalo postoje li razlike u stavovima odgajatelja o važnosti pojedinih kompetencija za rad u učeničkom domu s obzirom na spol, proveden je t-test za nezavisne uzorke na varijablama s normalnom distribucijom podataka, te Mann-Whitney U test na varijablama koje nisu zadovoljile preduvjete za parametrijsku analizu.

Zavisna varijabla	Spol	M	SD	t-omjer	p
Podloga za temeljno profesionalno znanje	Muški	3,78	0,667	t(25)=-3,012	0,006
	Ženski	4,56	0,616		
Usmeno i pismeno komuniciranje na materinjem jeziku	Muški	3,89	0,601	t(26)=-3,342	0,003
	Ženski	4,68	0,582		
Sposobnost komuniciranja sa stručnjacima iz drugih područja	Muški	3,50	0,756	t(26)=-4,794	0,000
	Ženski	4,65	0,489		
Sposobnost rada u međunarodnom okruženju	Muški	2,67	0,707	t(27)=-3,348	0,002
	Ženski	3,80	0,894		
Dizajniranje projekta i upravljanje projektom	Muški	3,56	0,726	t(27)=-2,468	0,020
	Ženski	4,20	0,616		
Želja za uspjehom	Muški	3,88	0,835	t(26)=-2,586	0,016
	Ženski	4,60	0,598		

Tablica 12. Rezultati t-testa o razlikama u stavovima odgajatelja o važnosti pojedinih kompetencija za rad u domu s obzirom na spol

Rezultati t-testa pokazali su kako postoje statistički značajne razlike na nekoliko varijabli. Točnije, utvrđena je statistički značajna razlika u stavovima odgajatelja o važnosti Podloge za

temeljno profesionalno znanje ($t(25)=-3,012$, $p<0,05$, ($p=0,006$)), pri čemu odgajateljice smatraju ovu kompetenciju važnijom ($M=4,56$, $SD=0,616$) u odnosu na muške ispitanike ($M=3,78$, $SD=0,667$). Utvrđeno je i postojanje statistički značajne razlike s obzirom na varijablu Usmeno i pismeno komuniciranje na materinjem jeziku ($t(26)=-3,342$, $p<0,01$, ($p=0,003$)), koju ženski dio uzorka također smatra važnijom ($M=4,68$, $SD=0,582$) u odnosu na muške ispitanike ($M=3,89$, $SD=0,601$). Stavovi odgajatelja statistički se značajno razlikuju i u pogledu važnosti Sposobnosti komuniciranja sa stručnjacima iz drugih područja ($t(26)=-4,794$, $p<0,01$, ($p=0,000$)), pri čemu muški odgajatelji navedenu kompetenciju smatraju manje važnom ($M=3,50$, $SD=0,756$) u odnosu na odgajateljice ($M=4,65$, $SD=0,489$). Isto tako, muški ispitanici ($M=2,67$, $SD=0,707$) Sposobnost rada u međunarodnom okruženju ($t(27)=-3,348$, $p<0,01$, ($p=0,002$)) smatraju manje važnom nego ispitanice ($M=3,80$, $SD=0,894$). Njihovi se stavovi statistički značajno razlikuju i na varijabli Dizajniranje projekta i upravljanje projektom ($t(27)=-2,468$, $p<0,05$, ($p=0,020$)), pri čemu ponovno odgajateljice navedenu kompetenciju procjenjuju važnijom ($M=4,20$, $SD=0,616$) nego muški kolege ($M=3,56$, $SD=0,726$). Posljednja varijabla na kojoj je ovim testom utvrđena statistički značajna razlika jest Želja za uspjehom ($t(26)=-2,586$, $p<0,05$, ($p=0,016$)), koju kao i prethodne, ispitanice smatraju važnijom ($M=4,60$, $SD=0,598$) u odnosu na muške ispitanike ($M=3,88$, $SD=0,835$).

Zavisna varijabla	Spol	Prosječni rang	C	Q	U	z	p																																																				
Rješavanje problema	M	12,78	/	/	70,000	-2,147	0,032																																																				
	Ž	16,00	/	/				Donošenje odluka	M	9,89	/	/	59,000	-2,082	0,037	Ž	12,78	/	/	Timski rad	M	/	4	1	48,000	-2,657	0,008	Ž	/	5	0	Interpersonalne vještine	M	/	4	1	49,000	-2,606	0,009	Ž	/	5	0	Sposobnost rada u interdisciplinarnom timu	M	/	3	1	16,000	-3,825	0,000	Ž	/	5	0		M	9,94	/
Donošenje odluka	M	9,89	/	/	59,000	-2,082	0,037																																																				
	Ž	12,78	/	/				Timski rad	M	/	4	1	48,000	-2,657	0,008	Ž	/	5	0	Interpersonalne vještine	M	/	4	1	49,000	-2,606	0,009	Ž	/	5	0	Sposobnost rada u interdisciplinarnom timu	M	/	3	1	16,000	-3,825	0,000	Ž	/	5	0		M	9,94	/	/	44,500	-3,055	0,002								
Timski rad	M	/	4	1	48,000	-2,657	0,008																																																				
	Ž	/	5	0				Interpersonalne vještine	M	/	4	1	49,000	-2,606	0,009	Ž	/	5	0	Sposobnost rada u interdisciplinarnom timu	M	/	3	1	16,000	-3,825	0,000	Ž	/	5	0		M	9,94	/	/	44,500	-3,055	0,002																				
Interpersonalne vještine	M	/	4	1	49,000	-2,606	0,009																																																				
	Ž	/	5	0				Sposobnost rada u interdisciplinarnom timu	M	/	3	1	16,000	-3,825	0,000	Ž	/	5	0		M	9,94	/	/	44,500	-3,055	0,002																																
Sposobnost rada u interdisciplinarnom timu	M	/	3	1	16,000	-3,825	0,000																																																				
	Ž	/	5	0					M	9,94	/	/	44,500	-3,055	0,002																																												
	M	9,94	/	/	44,500	-3,055	0,002																																																				

Sposobnost prilagodbe novim situacijama	Ž	17,28	/	/			
Sposobnost stvaranja novih ideja	M	8,67	/	/	33,000	-3,587	0,000
	Ž	17,85	/	/			
Inicijativa i poduzetnički duh	M	/	3	2	44,000	-2,343	0,019
	Ž	/	5	1			
Svijest za kvalitetu	M	/	4	2	36,000	-2,782	0,005
	Ž	/	5	0			

Tablica 13. Rezultati Mann-Whitney testa o razlikama u stavovima odgajatelja o važnosti pojedinih kompetencija za rad u domu s obzirom na spol

Mann-Whitney U testom također je utvrđeno postojanje statistički značajnih razlika u stavovima ispitanika s obzirom na varijablu Spol, na većem broju varijabli (Tablica 13.). Budući da nisu u svim slučajevima bile zadovoljene sve pretpostavke ovog testa, neki su podaci interpretirani pomoću medijana i interkvartilnog raspona, a neki pomoću prosječnih rangova rezultata.

Rezultati pokazuju kako se stavovi odgajatelja statistički značajno razlikuju na varijabli Rješavanje problema ($U=70,000$, $z=-2,147$, $p=0,032$, $p<0,05$), pri čemu muški dio ispitanika navedenu kompetenciju procjenjuje manje važnom za rad u učeničkom domu (12,78) u odnosu na ispitanice (16,00). Također, utvrđeno je postojanje statistički značajne razlike s obzirom na kompetenciju Donošenje odluka ($U=59,000$, $z=-2,082$, $p=0,037$, $p<0,05$), koju muški odgajatelji također smatraju manje važnom (9,86) u odnosu na odgajateljice (12,78). Nadalje, statistički značajna razlika u stavovima utvrđena je na varijabli Timski rad ($U=48,000$, $z=-2,657$, $p=0,008$, $p<0,05$), a ženski dio uzorka ovu kompetenciju procjenjuje važnijom ($C=5$, $Q=0$) nego muški ispitanici ($C=4$, $Q=1$). Stavovi odgajatelja razlikuju se i u procjeni važnosti Interpersonalnih vještina ($U=49,000$, $z=-2,606$, $p=0,009$, $p<0,05$), te Sposobnosti rada u interdisciplinarnom timu ($U=16,000$, $z=-3,825$, $p=0,000$, $p<0,01$). Pritom muški ispitanici ($C=4$, $Q=1$) u manjoj mjeri percipiraju interpersonalne vještine kao kompetenciju važnu za rad u struci, nego što to čine ispitanice ($C=5$, $Q=0$). Isto tako, ispitanice sposobnost rada u interdisciplinarnom timu smatraju važnijom ($C=5$, $Q=0$) nego muški ispitanici ($C=3$, $Q=1$).

Utvrđeno je postojanje statistički značajne razlike u stavovima ispitanika s obzirom na kompetenciju Sposobnost prilagodbe novim situacijama ($U=44,500$, $z=-3,055$, $p=0,002$,

$p < 0,01$), koju odgajatelji muškog spola smatraju manje važnom (9,94) u odnosu na odgajateljice (17,28). Isto tako, njihovi se stavovi statistički značajno razlikuju u pogledu procjene važnosti Sposobnosti stvaranja novih ideja ($U=33,000$, $z=-3,587$, $p=0,000$, $p < 0,01$), koju muški odgajatelji također smatraju manje važnom (8,67) u odnosu na svoje kolegice (17,85). Jednako tako, muški ispitanici kompetenciju Inicijativa i poduzetnički duh ($U=44,000$, $z=-2,343$, $p=0,019$, $p < 0,05$) procjenjuju manje važnom ($C=3$, $Q=2$) nego što to smatraju ispitanice ($C=5$, $Q=1$). Posljednja varijabla na kojoj je utvrđena statistički značajna razlika u stavovima odgajatelja s obzirom na spol jest kompetencija Svijest za kvalitetu ($U=36,000$, $z=-2,782$, $p=0,005$, $p < 0,05$) koju, kao i sve kompetencije do sada, odgajateljice procjenjuju važnijom ($C=5$, $Q=0$) u odnosu na kolege odgajatelje ($C=4$, $Q=2$).

Kada se govori o procjeni važnosti određenih kompetencija odgajatelja za rad u učeničkim domovima s obzirom na Spol istraživanje je pokazalo kako muški odgajatelji procjenjuju važnost većeg broja kompetencija manjom za važnost u radu u učeničkim domovima od ženskih odgajatelja. Zanimljivo je koliko su različite procjene važnosti kompetencija s obzirom na Spol, uzevši u obzir činjenicu da ne postoji razlika među ispitanicima po pitanju završenog studija i učestalosti sudjelovanja na stručnim usavršavanjima.

10.1.2. Razlike s obzirom na Dob

Kako bi se ispitalo postoje li razlike u stavovima odgajatelja o važnosti pojedinih kompetencija za rad u učeničkom domu s obzirom na njihovu dob, provedena je jednosmjerna analiza varijance (ANOVA), te Kruskal-Wallis test kao neparametrijska zamjena. Rezultati su pokazali kako ne postoje statistički značajne razlike u stavovima odgajatelja s obzirom na varijablu Dob.

10.1.3. Razlike s obzirom na Godine radnog iskustva

Kako bi se ispitalo postoje li razlike u stavovima odgajatelja o važnosti pojedinih kompetencija za rad u učeničkom domu s obzirom na njihovo radno iskustvo u učeničkom domu, provedena je jednosmjerna analiza varijance (ANOVA), te Kruskal-Wallis test kao neparametrijska zamjena. Rezultati oba testa pokazali su kako ne postoje statistički značajne razlike u stavovima odgajatelja s obzirom na varijablu Godine radnog iskustva.

10.1.4. Razlike s obzirom na Stupanj obrazovanja

S obzirom da nisu zadovoljeni uvjeti za parametrijsku analizu, proveden je Mann-Whitney U test kako bi se ispitalo postoje li razlike u stavovima odgajatelja o važnosti pojedinih kompetencija za rad u učeničkom domu s obzirom na završeni stupanj obrazovanja. Budući da nije zadovoljena jedna od pretpostavki ovog testa (raspodjela podataka nije simetrična), podaci su interpretirani pomoću prosječnih rangova rezultata.

Zavisna varijabla	Studij	Prosječni rang	U	z	p
Istraživačke vještine	Stručni	23,50	4,000	-2,094	0,036
	Sveuč. dipl.	12,67			
Dizajniranje projekta i upravljanje projektom	Stručni	23,50	4,000	-2,125	0,034
	Sveuč. dipl.	12,67			

Tablica 14. Rezultati Mann-Whitney testa o razlikama u stavovima odgajatelja o važnosti pojedinih kompetencija za rad u domu s obzirom na stupanj obrazovanja

Utvrđeno je kako postoji statistički značajna razlika u stavovima odgajatelja o važnosti dvije kompetencije: Istraživačkih vještina ($U=4,000$, $z=-2,094$, $p=0,036$, $p<0,05$) te Dizajniranja projekta i upravljanja projektom ($U=4,000$, $z=-2,125$, $p=0,034$, $p<0,05$). Pritom odgajatelji koji imaju završen stručni studij procjenjuju posjedovanje istraživačkih vještina važnijim (23,50) u odnosu na kolege sa završenim sveučilišnim diplomskim studijem (12,67). Isto tako, odgajatelji koji su završili stručni studij kompetencije dizajniranja i upravljanja projektima procjenjuju važnijima (23,50) nego odgajatelji koji su se obrazovali na sveučilišnim diplomskim studijima (12,67).

11. Stavovi odgajatelja o vlastitom posjedovanju kompetencija potrebnih za rad u učeničkom domu

Kompetencija	M	SD
Odobranje raznolikosti i multikulturalnosti	4,66	0,484
Usmeno i pismeno komuniciranje na materinjem jeziku	4,61	0,567
Timski rad	4,55	0,572

Osposobljenost za samostalan rad	4,54	0,576
Kritičke i samokritičke sposobnosti	4,46	0,576
Svijest za kvalitetom	4,43	0,573
Rješavanje problema	4,41	0,628
Interpersonalne vještine	4,41	0,568
Vještine upravljanja informacijama	4,35	0,629
Etička opredijeljenost	4,34	0,857
Želja za uspjehom	4,34	0,721
Sposobnost stvaranja novih ideja	4,34	0,670
Sposobnost rada u interdisciplinarnom timu	4,34	0,614
Sposobnost učenja	4,34	0,614
Sposobnost primjene znanja u praksi	4,31	0,660
Sposobnost prilagodbe novim situacijama	4,31	0,660
Temeljno opće znanje	4,29	0,535
Sposobnost komuniciranja sa stručnjacima iz drugih područja	4,28	0,702
Sposobnost organiziranja i planiranja	4,25	0,585
Donošenje odluka	4,21	0,620
Podloga za temeljno profesionalno znanje	4,11	0,641
Razumijevanje kulture i običaja drugih zemalja	4,10	0,724
Sposobnost analize i sinteze	4,04	0,576
Istraživačke vještine	4,04	0,576
Inicijativa i poduzetnički duh	4,03	0,906
Dizajniranje projekta i upravljanje projektom	3,93	0,813
Poznavanje drugog jezika	3,90	1,113
Sposobnost rada u međunarodnom okruženju	3,86	0,915
Liderstvo	3,86	0,743

Temeljne vještine računanja	3,81	0,749
-----------------------------	------	-------

Tablica 15. Stavovi odgajatelja o vlastitom posjedovanju pojedinih kompetencija potrebnih za rad u učeničkom domu

Tablica 15. donosi podatke koji prikazuju stavove odgajatelja o vlastitom posjedovanju kompetencija potrebnih za rad u učeničkom domu. S obzirom na velik broj navedenih kompetencija, u nastavku će biti istaknute samo one za koje ispitanici smatraju da ih u najvećoj ili najmanjoj mjeri posjeduju.

Prema samoprocjeni ispitanika, kompetencija koja je kod njih najrazvijenija jest Odobravanje raznolikosti i multikulturalnosti ($M=4,66$, $SD=0,484$). Slijedi ju Usmeno i pismeno komuniciranje na materinjem jeziku ($M=4,61$, $SD=0,567$), dok se na trećem mjestu nalazi Timski rad ($M=4,55$, $SD=0,572$). Tek na četvrto mjesto ispitanici smještaju Osposobljenost za samostalan rad ($M=4,54$, $SD=0,576$), što je zanimljivo ukoliko uzmemo u obzir da svi ispitanici imaju barem godinu dana radnog iskustva u učeničkom domu, dok velik broj njih ima i puno dulji radni staž u tim ustanovama. Naposljetku, na petom mjestu kompetencija koje ispitanici odgajatelji posjeduju u najvećoj mjeri nalaze se Kritičke i samokritičke sposobnosti ($M=4,46$, $SD=0,576$).

Na petom mjestu kompetencija koje odgajatelji u najmanjoj mjeri posjeduju, prema njihovoj samoprocjeni nalazi se kompetencija Inicijativa i poduzetnički duh ($M=4,03$, $SD=0,906$). Na četvrto mjesto ispitanici su smjestili Dizajniranje projekta i upravljanje projektom ($M=3,93$, $SD=0,813$). Treće mjesto zauzima Poznavanje drugog jezika ($M=3,90$, $SD=1,113$), kompetencija koju ujedno smatraju i najmanje važnom za rad u učeničkom domu (Tablica 11.). Drugo mjesto dijele Sposobnost rada u međunarodnom okruženju ($M=3,86$, $SD=0,915$), koja se također nalazi na drugom mjestu najmanje važnih kompetencija za rad u domu, te Liderstvo ($M=3,86$, $SD=0,743$). Kompetencija koju ispitanici u najmanjoj mjeri posjeduju su Temeljne vještine računanja ($M=3,81$, $SD=0,749$), što je kompetencija koja se također nalazi na trećem mjestu najmanje važnih za rad u učeničkom domu. Moguće je, dakle, primijetiti kako odgajatelji u najmanjoj mjeri posjeduju upravo kompetencije koje smatraju najmanje važnima za svoj rad u struci. Ipak, ne može se sa sigurnošću zaključivati jesu li one zanemarene, pa stoga i slabije razvijene, upravo iz navedenog razloga, ili su manje zastupljene i u samom inicijalnom obrazovanju odgajatelja.

11.1. Razlike u stavovima odgajatelja o vlastitom posjedovanju kompetencija potrebnih za rad u učeničkom domu

11.1.1. Razlike s obzirom na Spol

Kako bi se ispitalo postoje li razlike u stavovima odgajatelja o vlastitom posjedovanju kompetencija potrebnih za rad u učeničkom domu s obzirom na spol, proveden je t-test za nezavisne uzorke, te Mann-Whitney U test kao njegova neparametrijska zamjena.

Zavisna varijabla	Spol	M	SD	t-omjer	p
Odobranje raznolikosti i multikulturalnosti	Muški	4,89	0,333	t(23,005)=2,128	0,044
	Ženski	4,55	0,510		

Tablica 16. Rezultati t-testa o razlikama u stavovima odgajatelja o vlastitom posjedovanju kompetencija potrebnih za rad u domu s obzirom na spol

Rezultati t-testa pokazali su kako postoji statistički značajna razlika u stavovima odgajatelja s obzirom na varijablu Odobranje raznolikosti i multikulturalnosti ($t(23,005)=2,128$, $p<0,05$, ($p=0,044$)), pri čemu muški ispitanici u većoj mjeri smatraju kako posjeduju navedenu kompetenciju ($M=4,89$, $SD=0,333$) u odnosu na ispitanice ($M=4,55$, $SD=0,510$).

Zavisna varijabla	Spol	C	Q	U	z	p
Usmeno i pismeno komuniciranje na materinjem jeziku	Muški	4	1	49,500	-2,114	0,035
	Ženski	5	0			

Tablica 17. Rezultati Mann-Whitney testa o razlikama u stavovima odgajatelja o vlastitom posjedovanju kompetencija potrebnih za rad u domu s obzirom na spol

Mann-Whitney U testom utvrđeno je kako postoji statistički značajna razlika u samoprocjeni ispitanika s obzirom na varijablu Usmeno i pismeno komuniciranje na materinjem jeziku ($U=49,500$, $z=-2,114$, $p=0,035$, $p<0,05$). Pritom odgajateljice imaju više rezultate samoprocjene posjedovanja navedene kompetencije ($C=5$, $Q=0$) u odnosu na odgajatelje ($C=4$, $Q=1$).

11.1.2. Razlike s obzirom na Dob

Provedena je jednosmjerna analiza varijance za nezavisne uzorke (ANOVA), te Kruskal-Wallis test kao neparametrijska zamjena, kako bi se utvrdilo postoje li razlike u stavovima odgajatelja o vlastitom posjedovanju kompetencija potrebnih za rad u učeničkom domu, s obzirom na varijablu Dob. Provedbom Kruskal-Wallis testa nisu pronađene statistički značajne razlike, dok rezultati ANOVA-e pokazuju kako one postoje na dvije varijable (Tablica 18.).

Zavisna varijabla	Dobna skupina	M	SD	F-omjer	p	Razlika između skupina
Sposobnost organiziranja i planiranja	21-30	3,50	0,707	F(3,24)=6,693	0,002	3>1,2,4
	31-40	4,18	0,405			
	41-50	5,00	0,000			
	51 i više	4,10	0,568			
Sposobnost komuniciranja sa stručnjacima iz drugih područja	21-30	4,00	1,414	F(3,25)=3,895	0,021	3>4
	31-40	4,50	0,522			
	41-50	4,80	0,447			
	51 i više	3,80	0,632			

Tablica 18. Rezultati jednosmjerne analize varijance (ANOVA) o razlikama u stavovima odgajatelja o vlastitom posjedovanju kompetencija potrebnih za rad u učeničkom domu s obzirom na dob

Utvrđena je statistički značajna razlika u samoprocjeni odgajatelja o posjedovanju kompetencije Sposobnost organiziranja i planiranja ($F(3,24)=6,693$, $p=0,002$, $p<0,05$). Post-hoc test Hochberg's GT2 pokazao je kako odgajatelji u dobnoj skupini 41-50 godina imaju bolje rezultate samoprocjene posjedovanja navedene kompetencije ($M=5,00$, $SD=0,000$) u odnosu na sve tri preostale dobne skupine: 21-30 godina ($M=3,50$, $SD=0,707$), 31-40 godina ($M=4,18$, $SD=0,405$), te 51 godinu i više ($M=4,10$, $SD=0,568$). Između ostalih grupa ne postoje statistički značajne razlike.

Također, utvrđeno je postojanje statistički značajne razlike u stavovima odgajatelja na varijabli Sposobnost komuniciranja sa stručnjacima iz drugih područja ($F(3,25)=3,895$, $p=0,021$, $p<0,05$). Rezultati post-hoc testa (Games-Howell) pokazali su kako odgajatelji u dobi između

41 i 50 godina bolje procjenjuju vlastitu sposobnost komuniciranja sa stručnjacima iz drugih područja ($M=4,80$, $SD=0,447$) u odnosu na starije odgajatelje u dobnoj skupini iznad 50 godina starosti ($M=3,80$, $SD=0,632$). Između ostalih skupina nisu utvrđene statistički značajne razlike.

11.1.3. Razlike s obzirom na Godine radnog iskustva

Provedena je jednosmjerna analiza varijance (ANOVA), te Kruskal-Wallis test kao neparametrijska zamjena, kako bi se utvrdilo postoje li razlike u samoprocjeni odgajatelja o vlastitom posjedovanju kompetencija potrebnih za rad u učeničkom domu, s obzirom na varijablu Godine radnog iskustva. Kruskal-Wallis testom nisu utvrđene statistički značajne razlike, dok rezultati ANOVA-e pokazuju kako one postoje na dvije varijable (Tablica 19.).

Zavisna varijabla	Radni staž	M	SD	F-omjer	p	Razlika između skupina
Sposobnost rada u međunarodnom okruženju	Do 5 godina	4,27	0,594	F(3,24)=7,868	0,001	4>1,3
	6-10 godina	3,50	0,577			
	16-20 godina	4,67	0,577			
	21 godina i više	2,89	0,983			
Razumijevanje kulture i običaja drugih zemalja	Do 5 godina	4,20	0,676	F(3,24)=3,429	0,033	2>3
	6-10 godina	3,50	0,577			
	16-20 godina	5,00	0,000			
	21 godina i više	4,00	0,632			

Tablica 19. Rezultati jednosmjerne analize varijance (ANOVA) o razlikama u stavovima odgajatelja o vlastitom posjedovanju kompetencija potrebnih za rad u učeničkom domu s obzirom na godine radnog iskustva⁷

Postoji statistički značajna razlika u samoprocjeni odgajatelja o posjedovanju kompetencije Sposobnost rada u međunarodnom okruženju ($F(3,24)=7,868$, $p=0,001$, $p<0,05$). Rezultati

⁷ Niti jedan ispitanik nema između 11 i 15 godina radnog iskustva u domu, pa je pripadajuća kategorija izostavljena iz tablice.

Hochberg-ovog GT2 post-hoc testa pokazuju kako odgajatelji koji imaju više od 20 godina radnog staža u učeničkom domu imaju lošije rezultate samoprocjene sposobnosti rada u međunarodnom okruženju ($M=2,83$, $SD=0,983$) u odnosu na odgajatelje koji u učeničkim domovima rade kraće od 5 godina ($M=4,27$, $SD=0,594$), te odgajatelje sa 16-20 godina radnog staža u ustanovama ovog tipa ($M=4,67$, $SD=0,577$). Između ostalih grupa ne postoje statistički značajne razlike.

Pored navedenog, utvrđeno je postojanje statistički značajne razlike u stavovima odgajatelja na varijabli Razumijevanje kulture i običaja drugih zemalja ($F(3,24)=3,429$, $p=0,033$, $p<0,05$). Iz rezultata post-hoc testa (Hochberg's GT2) vidljivo je kako odgajatelji sa 6-10 godina iskustva rada u učeničkom domu vlastite sposobnosti razumijevanja kulture i običaja drugih zemalja procjenjuju lošije ($M=3,50$, $SD=0,577$) u odnosu na odgajatelje koji u domu rade 16-20 godina ($M=5,00$, $SD=0,000$). Između ostalih grupa ne postoje statistički značajne razlike.

11.1.4. Razlike s obzirom na Stupanj obrazovanja

Provedbom Mann-Whitney U testa utvrđeno je kako postoje statistički značajne razlike u stavovima odgajatelja o vlastitom posjedovanju kompetencija potrebnih za rad u učeničkom domu s obzirom na završeni stupanj obrazovanja.

Zavisna varijabla	Studij	Prosječni rang	U	z	p
Donošenje odluka	Stručni	23,00	5,000	-2,115	0,034
	Sveuč. dipl.	12,71			
Istraživačke vještine	Stručni	24,00	3,000	-2,397	0,017
	Sveuč. dipl.	12,63			

Tablica 20. Rezultati Mann-Whitney testa o razlikama u stavovima odgajatelja o vlastitom posjedovanju kompetencija za rad u domu s obzirom na stupanj obrazovanja

Statistički značajna razlika u stavovima odgajatelja utvrđena je na varijabli Donošenje odluka ($U=5,000$, $z=-2,115$, $p=0,034$, $p<0,05$), pri čemu odgajatelji sa završenim stručnim studijem imaju bolje rezultate samoprocjene posjedovanja navedene kompetencije (23,00) u odnosu na kolege sa završenim sveučilišnim diplomskim studijem (12,71).

Također, utvrđeno je postojanje statistički značajne razlike u samoprocjeni odgajatelja o posjedovanju Istraživačkih vještina ($U=3,000$, $z=-2,397$, $p=0,017$, $p<0,05$). Pritom, kao i prethodno, ispitanici koji su završili stručni studij u većoj mjeri smatraju kako posjeduju navedene kompetencije (24,00) u odnosu na ispitanike sa završenim sveučilišnim diplomskim studijem (12,63). Kako bi se stekao dublji uvid u ovu problematiku te mogli donositi zaključci potrebno je provesti dodatna istraživanja. Ukoliko postoji mogućnost da je u pozadini ovih rezultata to što je na stručnom i sveučilišnom studiju stavljen fokus na različite kompetencije onda bi se to moglo provjeriti analizom sadržaja studijskih programa specifičnije ishoda učenja.

12. Utvrditi mogućnosti za unapređivanje kompetencija odgajatelja u učeničkim domovima.

U posljednjem je pitanju anketnog upitnika odgajateljima dana mogućnost samostalnog odgovora po pitanju poboljšanja kvalitete kompetencija odgajatelja. Od trideset odgajatelja koji su u ispunjavali upitnik, svoje je prijedloge dalo svega sedam odgajatelja. Većina odgajatelja kao mogućnost unapređivanja kompetencija odgajatelja navode učestalije sudjelovanje na stručnim usavršavanjima raznih tipova, od kojih najkvalitetnijima i najkorisnijima smatraju upravo ona koja se odnose na međudomsku suradnju i razmjenu iskustava i modela rada. Ovakav oblik edukacija navodi pet ispitanika koji prepoznaju suradničko učenje. Navode dakle: „međudomska suradnja i razmjena iskustava i modela rada“, „međunarodna razmjena odgajatelja“, „sudjelovanje odgajatelja na međunarodnim seminarima“, „konstantne edukacije i stručna usavršavanja“, „Seminari, radionice ili škole koje se baziraju na stvarnoj problematici u učeničkom domu te svakodnevnim situacijama u radu sa srednjoškolcima“, „Predavanja i radionice prema utvrđenim i iskazanim problemima“.

Javlja se prijedlog poboljšanja kompetencija odgajatelja javlja se interdisciplinarnost koju navode tri odgajatelja: „*Sudjelovanje odgajatelja na izlaganjima stručnjaka drugih profila*“, „*Primjena interdisciplinarnog pristupa*“, „*Iskustva osoba iz sličnih/povezanih zanimanja u radu s mladima (domovi za odgoj, socijalna skrb, psihološka savjetovanja, psihijatri, policija)*“. „*Interdisciplinarnost pritom predstavlja interaktivno povezivanje dviju ili više disciplina u cjelinu višeg reda pri čemu se sinteza ne vrši na planu predmeta znanja, nego prije svega na planu koncepta i metoda, a još više na planu principa.*“ (Turudija, 1982:34, prema Gotal, M., 2013.) Prema tome, u ovome bi kontekstu interdisciplinarnost značila integraciju informacija, podataka, tehnika i teorija raznih pedagoških i njima srodnih disciplina. Ovakav je oblik rada u odgoju i obrazovanju čest, te vrlo efikasan po pitanju stjecanja kompetencija, te ga i sami

stručnjaci prepoznaju njegove kvalitete, te ga predlažu kao rješenje za unapređivanje kompetencija.

Nadalje odgajatelji navode konkretne teme kojima se žele detaljnije baviti, odnosno teme po pitanju kojih smatraju da im je potrebno više znanja i poboljšavanje razine kompetencija. Tako navode „*dodatne obrazovne sadržaje iz psiholoških i zdravstvenih tema u najširem smislu*“. Ovu problematiku spominju i odgajatelji ispitivani u istraživanju provedenom na odgajateljima na razini Republike Hrvatske u kojemu je cilj bio ispitati povezanost stilova rada kao kompetencija vođenja odgojno-obrazovnog rada i kompetencija odgajatelja u sklopu situacijskih uvjeta koji se ostvaruju u učeničkim domovima. U ispitivanju je tražena i procjena samih odgajatelja po pitanju kompetencija, te se u kontekstu razine posjedovanja kompetencija po pitanju zdravstvenih problema razina kompetencija procjenjivala kao niska. Time se dakle navodi potreba za stjecanjem dodatnog znanja i vještina na tu temu.

Jedan ispitanik navodi i problematiku nejednakosti uvjeta rada u učeničkim domovima („*Da bi se provela kvalitetna evaluacija rada u učeničkim domovima neophodno je izjednačiti uvjete rada u svim domovima u RH kako materijalne tako i organizacijske. Zbog postojećih razlika vrlo su različite i problemske situacije u domovima što utječe i na kvalitetu kompetencija odgajatelja.*“) u Republici Hrvatskoj o čemu je bilo riječi pri početku teorijskog dijela diplomskog rada, gdje se navode primjeri ove problematike. Ispitanik navodi kako kompetencije odgajatelja variraju ovisno o uvjetima rada, koji mogu biti uvelike različiti ovisno o geografskom prostoru na kojemu se učenički dom nalazi. Obzirom je ovo ispitivanje provedeno isključivo na području Grada Rijeke i okolice, može se zaključiti da su uvjeti rada slični, pa je pitanje uvjeta zanemarivo te ga niti jedan drugi ispitanik ne navodi.

8. Zaključak

Rezultati istraživanja u kojem su sudjelovali odgajatelji koji rade u učeničkim domovima u Gradu Rijeci i okolici pokazali su kako odgajatelji redovito sudjeluju na stručnim usavršavanjima, čime je potvrđena prva hipoteza. Rezultati su pokazali i kako ne postoje razlike u učestalosti sudjelovanja odgajatelja na stručnim usavršavanjima kao ni načinima informiranja odgajatelja o stručnim usavršavanjima s obzirom na spol, dob, godine radnog iskustva u domu, te stupanj obrazovanja čime su potvrđene druga i treća hipoteza.

U pogledu stavova odgajatelja o ponudi stručnih usavršavanja te mogućnostima sudjelovanja na stručnim usavršavanjima s obzirom na spol, dob, godine radnog iskustva u domu, te stupanj obrazovanja također ne postoje razlike te su potvrđene i četvrta i peta hipoteza. Odgajatelji su vrlo zainteresirani za sudjelovanje na stručnim usavršavanjima. Međutim pokazalo se kako postoji razlika u interesu odgajatelja za sudjelovanjem na stručnim usavršavanjima i to s obzirom na spol. Muški su odgajatelji manje zainteresirani u odnosu na ženske odgajateljke, dok s obzirom na dob i stupanj obrazovanja ne postoje razlike.

Odgajatelji procjenjuju utjecaj stručnih usavršavanja na njihov svakodnevni rad u domovima osrednjim do velikim bez obzira na spol, dob, godine radnog iskustva i domu, te stupanj obrazovanja.

Odgajatelji procjenjuju kako su im najpotrebnija dodatna stručna usavršavanja na područjima Rješavanja konflikata te na području Međusobnih odnosa. Sukladno tome zanimljivo je primijetiti kako kompetenciju Rješavanja problema procjenjuju najvažnijom za rad u učeničkom domu. Osim navedene važnima za rad u domu procjenjuju i kompetencije Sposobnosti donošenja odluka, Sposobnosti prilagodbe novim situacijama, Sposobnost primjene znanja u praksi, Sposobnost za samostalan rad te Interdiscipinarnе vještine. Nadalje, najmanje važnima za rad u domu odgajatelji procjenjuju Razumijevanje kulture i običaje drugih zemalja, Istraživačke vještine i Dizajniranje projekta i upravljanje projektom, te Temeljne vještine računanja. Najmanje važnom odgajatelji procjenjuju kompetenciju Poznavanja drugog jezika. Kod procjene važnosti pojedinih kompetencija za rad u učeničkom domu s obzirom na spol, rezultati su pokazali kako postoji statistički značajna razlika, te hipoteza u ovom kontekstu nije potvrđena. Pokazalo se naime, kako se procjene važnosti posjedovanja kompetencija za rad u učeničkom domu uvelike razlikuju između muških odnosno ženskih ispitanika. Istraživanje je pokazalo kako muški odgajatelji procjenjuju važnost većeg broja kompetencija manjom za važnost u radu u učeničkim domovima od ženskih odgajatelja. Zanimljivo je koliko su različite

procjene važnosti kompetencija s obzirom na Spol, uzevši u obzir činjenicu da ne postoji razlika među ispitanicima po pitanju učestalosti sudjelovanja na stručnim usavršavanjima, kao ni s obzirom na varijablu dob. Razlika postoji i u stavovima odgajatelja s obzirom na završen studij, i to po pitanju kompetencija Istraživačkih vještina te kompetencija Dizajniranja projekta i upravljanja projektom. Odgajatelji koji imaju završen stručni studij procjenjuju posjedovanje istraživačkih vještina važnijim u odnosu na kolege sa završenim sveučilišnim diplomskim studijem. Isto tako, odgajatelji koji su završili stručni studij kompetencije dizajniranja i upravljanja projektima procjenjuju važnijima nego odgajatelji koji su se obrazovali na sveučilišnim diplomskim studijima.

Po pitanju posjedovanja kompetencija odgajatelji procjenjuju najrazvijenijima kompetencije Odobravanja raznolikosti i multikulturalnosti, slijedi ju Usmeno i pismeno komuniciranje na materinjem jeziku, dok se na trećem mjestu nalazi Timski rad. Gledajući procjenu odgajatelja po pitanju kompetencija koje najmanje posjeduju odgajatelji navode Poznavanje drugog jezika, kompetencija koju ujedno smatraju i najmanje važnom za rad u učeničkom domu (Tablica 11.). Drugo mjesto dijele Sposobnost rada u međunarodnom okruženju, koja se također nalazi na drugom mjestu najmanje važnih kompetencija za rad u domu, te Liderstvo. Kompetencija koju ispitanici u najmanjoj mjeri posjeduju su Temeljne vještine računanja što je kompetencija koja se također nalazi na mjestu najmanje važnih za rad u učeničkom domu. Odgajatelji dakle u najmanjoj mjeri posjeduju upravo kompetencije koje smatraju najmanje važnima za svoj rad u struci. Ipak, ne može se sa sigurnošću zaključivati jesu li one zanemarene, pa stoga i slabije razvijene, upravo iz navedenog razloga, ili su manje zastupljene i u samom inicijalnom obrazovanju odgajatelja. U ovom se sklopu procjene razine posjedovanja kompetencija ponovno javila razlika s obzirom na varijablu spol, no ne u tolikoj mjeri kao u odnosu na procjenu važnosti navedenih kompetencija za rad u učeničkom domu. U ovome se dijelu istraživanja javila i razlika u procjeni posjedovanja kompetencije s obzirom na varijablu dob, pri čemu starija skupina odgajatelja procjenjuje posjedovanje kompetencije Sposobnost organiziranja i planiranja te Sposobnost komuniciranja sa stručnjacima iz drugih područja većom u odnosu na mlađe kolege. Po pitanju kompetencije Sposobnost rada u međunarodnom okruženju odgajatelji s većim radnim stažom procjenjuju posjedovanje ove kompetencije manjom u odnosu na mlađe odgajatelje, dok po pitanju kompetencije Razumijevanje kulture i običaja drugih zemalja odgajatelji s većim radnim stažom procjenjuju posjedovanje većim od odgajatelja koji kraće rade u učeničkom domu.

Statistički značajna razlika u stavovima odgajatelja utvrđena je na varijabli Donošenje odluka, pri čemu odgajatelji sa završenim stručnim studijem imaju bolje rezultate samoprocjene posjedovanja navedene kompetencije u odnosu na kolege sa završenim sveučilišnim diplomskim studijem. Utvrđeno je postojanje statistički značajne razlike u samoprocjeni odgajatelja o posjedovanju Istraživačkih vještina. Pritom, kao i prethodno, ispitanici koji su završili stručni studij u većoj mjeri smatraju kako posjeduju navedene kompetencije u odnosu na ispitanike sa završenim sveučilišnim diplomskim studijem.

Istraživanje je pokazalo kako su kompetencije odgajatelja usko vezane sa kvalitetom rada u učeničkom domu te da one uvelike ovise o učestalosti stručnog usavršavanja. Odgajatelji su svjesni važnosti kontinuiranog stručnog usavršavanja te naglašavaju njegovu važnost, kao i želju za usavršavanjem i multidisciplinarnom pristupu u radu u učeničkim domovima. Ističemo važnost promišljanja o kvaliteti vlastitog rada i kontinuiranog nadograđivanja znanja i kompetencija.

9. Sažetak

Učenički domovi odgajateljima daju mogućnost različitog djelovanja. Mladima se može pomoći u njihovom cjelokupnom razvoju. Od odgajatelja se stoga očekuje posjedovanje širokog područja kompetencija. U Republici Hrvatskoj ne postoji specijalizirani studij za obrazovanje odgajatelja u učeničkim domovima stoga se razlikuju i kompetencije koje odgajatelji imaju.

U radu se istraživala važnost i trenutna mjera posjedovanja određenih kompetencija za rad u učeničkim domovima. Ispitivale su se i navike stručnih usavršavanja kod odgajatelja kao oblik rada na kompetencijama.

Rezultatu pokazuju da odgajatelji često sudjeluju na stručnim usavršavanjima, i to najčešće predavanjima i seminarima. Odgajatelji iskazuju veliki interes prema stručnim usavršavanjima. Većina hipoteza istraživanja je potvrđena. Javila se značajna razlika u procjeni važnosti posjedovanja kompetencija s obzirom na varijablu spol, te u nekoliko kompetencija na varijablu dobi i godina radnog staža.

Dobiveni rezultati upućuju na obavezu odgovornih za pružanje mogućnosti učinkovitog razvoja i unapređenja kompetencija odgajatelja u učeničkim domovima kako bi mogli pomoći mladima koji su nam povjereni na svim područjima njihova razvoja.

Ključne riječi: kompetencije, odgajatelji, učenički dom

Summary

Boarding schools allow educators different modes of operating. Young people can be helped in their overall development. It is therefore expected from educators to have a wide array of competencies. There doesn't exist a specialized study for future educators in student centers in the republic of Croatia and therefore educators' competencies vary considerably.

This work researches the importance and current state of certain competencies regarding work in boarding schools. It also examines methods of vocational training of future educators as a form of working on competence assurance.

The results show that educators often attend vocational training, mostly lectures and seminars. They show a great interest for vocational training. Majority of the research hypothesis have been confirmed. Significant differences occurred in the assessment of competencies regarding gender, and a few regarding age and year of service.

The results obtained indicate the obligation of those responsible for providing an opportunity for efficient development and improving competencies of educators in boarding schools in order to help young people in all stages of their development.

Key words: competence, educator, boarding school

10. Prilozi

Prilog 1. Anketni upitnik

Sveučilište u Rijeci
Filozofski fakultet u Rijeci
Odsjek za pedagogiju

Anketni upitnik za odgajatelje učeničkih domova

Poštovani/a,

ovaj upitnik se provodi za potrebe diplomskog rada koji se provodi u sklopu diplomskog studija na Odsjeku za pedagogiju, Filozofskog fakulteta u Rijeci, pod vodstvom red.prof.dr.sc. Anite Klapan. Upitnik predstavlja seriju pitanja koja se odnosi na kompetencije odgajatelja. Molimo Vas da odgovorite na sva pitanja. Odgovori će biti pokazatelj kompetencija koje su bitne za rad u učeničkim domovima, te ukazati na moguće načine njihova poboljšavanja.

Za ispunjavanje anketnog upitnika bit će Vam potrebno od 10 do 15 minuta vremena.

Podaci prikupljeni upitnikom bit će upotrjebljeni isključivo u svrhu empirijskog istraživanja i analize podataka za potrebe diplomskog rada. Anonimnost podataka je osigurana.

Zahvaljujem na suradnji!

Monika Vučetić Juretić

I. Opća skupina pitanja

Spol (zaokružite) : 1. M 2. Ž

Dob (upišite broj): ___ ___

Godine radnog iskustva/staža u učeničkom domu (upišite broj): ___ ___

Stupanj obrazovanja koji ste završili (zaokružite):

1. Stručni studij
2. Sveučilišni preddiplomski studij
3. Stručni preddiplomski studij
4. Sveučilišni diplomski studij
5. Ostalo (ako se odlučite za ovu opciju molimo da navedete koji stupanj obrazovanja

Molimo navedite naziv završenog studija:

II. Stručna usavršavanja

1. U prazno polje označite sa križićem (X) koliko često sudjelujete na nekim od oblika stručnih usavršavanja za odgajatelje?

1.	Nikada	
2.	Rijetko	
3.	Ponekad	
4.	Često	
5.	Uvijek	

2. U prazno polje označite sa križićem (X) na kojima od oblika stručnih usavršavanja sudjelujete.

1.	Seminari	
2.	Tečajevi	
3.	Predavanja	
4.	Županijska stručna vijeća za odgajatelje	
5.	Državni skupovi za odgajatelje	
6.	Ostalo (ako se odlučite za ovu opciju molimo da navedete oblik usavršavanja na kojemu sudjelujete) _____	

3. U prazna polja označite sa križićem (X) učestalost dobivanja informacija u odnosu na navedene načine informiranja o stručnim usavršavanjima:

Načini informiranja o stručnim usavršavanjima	Nikad a	Rijetk o	Poneka d	Čest o	Uvije k
Samostalno se informiram					
Od strane ustanove u kojoj radim					
Od kolega iz drugih ustanova					
Drugi načini: _____					
—					

4. U prazno polje označite sa križićem (X):

a) kakva je vaša opća slika o ponudi stručnih usavršavanja za odgajatelje;

1.	Vrlo negativna	
2.	Negativna	
3.	Neutralna	
4.	Pozitivna	
5.	Vrlo pozitivna	

b) kakva je vaša opća slika o mogućnostima sudjelovanja na stručnim usavršavanjima za odgajatelje;

1.	Vrlo negativna	
2.	Negativna	
3.	Neutralna	
4.	Pozitivna	
5.	Vrlo pozitivna	

5. U prazno polje označite sa križićem (X) koliki je Vaš interes za sudjelovanjem na stručnim usavršavanjima.

1.	Uopće nisam zainteresiran/a	
2.	Slab interes	
3.	Osrednji interes	
4.	Veliki interes	
5.	Iznimno sam zainteresiran/a	

6. U prazno polje označite sa križićem (X) u kojoj mjeri stručna usavršavanja na kojima sudjelujete imaju utjecaj na Vaš svakodnevni rad.

1.	Uopće nemaju utjecaj	
2.	Imaju slab utjecaj	
3.	Imaju osrednji utjecaj	
4.	Imaju velik utjecaj	
5.	Imaju iznimno velik utjecaj	

7. Molimo da označite sa križićem (X) ukoliko se susrećete sa nekim od navedenih prepreka po pitanju sudjelovanja na stručnim usavršavanjima (možete se odlučiti i za više navedenih opcija):

1.	Nepovoljna financijska situacija	
2.	Nedovoljna podrška od strane ustanove/ravnatelja	
3.	Nedostatak vremena	
4.	Nedovoljna ponuda stručnih usavršavanja	
5.	Drugo (molimo navedite): _____	

8. Molimo da označite sa križićem (X) za koja od navedenih područja smatrate da su Vam potrebna dodatna stručna usavršavanja:

1.	Prilagodba učenika na učenički dom	
2.	Organizacija učenja	
3.	Organizacija slobodnog vremena učenika	
4.	Komunikacija s učenicima	
5.	Rješavanje konflikata	
6.	Međuljudski odnosi	
7.	Suradnja s roditeljima	
6.	Ostalo (ako se odlučite za ovu opciju molimo da navedete oblik usavršavanja na kojemu sudjelujete) _____	

III. Kompetencije odgajatelja

Molimo Vas da na skali od 1 do 5 (1-nimalo; 2-slabo; 3-osrednje; 4-jako, 5-vrlo jako), procijenite za navedene vrste kompetencija, koliko ih smatrate važnima za rad u domu, te u kojoj mjeri smatrate da ih trenutno posjedujete:

	Vrste kompetencija	Važnost za rad u domu	U kojoj mjeri je posjedujete trenutno
1.	Sposobnost analize i sinteze	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
2.	Sposobnost organiziranja i planiranja	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
3.	Temeljno opće znanje	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
4.	Podloga za temeljno profesionalno znanje	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
5.	Usmeno i pismeno komuniciranje na materinjem jeziku	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
6.	Poznavanje drugog jezika	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
7.	Temeljne vještine računanja	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
8.	Vještine upravljanja informacijama (sposobnost prihvaćanja i analize informacija iz različitih izvora)	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
9.	Rješavanje problema	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
10.	Donošenje odluka	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
11.	Kritičke i samokritičke sposobnosti	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
12.	Timski rad	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
13.	Interpersonalne vještine	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
14.	Sposobnost rada u interdisciplinarnom timu	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
15.	Sposobnost komuniciranja sa stručnjacima iz drugih područja	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
16.	Odobranje raznolikosti i multikulturalnosti	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5

17.	Sposobnost rada u međunarodnom okruženju	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
18.	Etička opredijeljenost	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
19.	Sposobnost primjene znanja u praksi	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
20.	Istraživačke vještine	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
21.	Sposobnost učenja	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
22.	Sposobnost prilagodbe novim situacijama	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
23.	Sposobnost stvaranja novih ideja (kreativnost)	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
24.	Liderstvo	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
25.	Razumijevanje kulture i običaja drugih zemalja	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
26.	Osposobljenost za samostalan rad	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
27.	Dizajniranje projekta i upravljanje projektom	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
28.	Inicijativa i poduzetnički duh	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
29.	Svijest za kvalitetom	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
30.	Želja za uspjehom	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5

Molimo navedite Vaše ideje i moguće načine poboljšanja kvalitete kompetencija odgajatelja.

Hvala! :)

11.Literatura

- Anić, V. (2009). *Veliki riječnih hrvatskog jezika*. Novi Liber: Zagreb.
- Bašić, J. i sur (1999). Zbornik radova: *Odgoj u domovima - kako dalje*. Zagreb: GIPA Zag.
- Bezić, Ž. (1990). *Zašto i kako odgajati?* Đakovo: Biskupski ordinarijat.
- Bezinović, P. (1993). Samopoštovanje i percepcija osobne kompetentnosti. U: Sremec, B. (ur.), *Godišnjak zavoda za psihologiju, 7-12*, Rijeka:Pedagoški fakultet u Rijeci.
- Bratanić, M. (1990). *Mikropedagogija*. Zagreb: Školska knjiga.
- Briggs, S. (2002). *Working with Adolescents. A Contemporary Psychodynamic Approach*. New York:palgrave. Macmillan.
- Ćuk, M. (2014). *Kompetencijski pristup cjeloživotnom učenju odgajatelja u učeničkim domovima*: doktorski rad. Zagreb: Filozofski fakultet u Zagrebu.
- Enciklopedijski rječnik pedagogije (1963) Zagreb: Matica hrvatska.
- Fleming, C.M. (2005). *Adolescence*. Taylor & Francis e-Library.
- Giron, M. (1988). *Školski pedagog i inovacije*. Rijeka: Izdavački centar Rijeka.
- Gonzales, S.R. (2015). *From Foster Care to Adulthood Success Stories*. Doctorate in Social Work (DSW) Dissertations. University of Pennsylvania.
- Gunn, V. (2007). *Approaches to Small Group Learning and Teaching*. Learning and Teaching Centre University of Glasgow.
- Hočevar, A. (1991). Vaspitanje kao proces interiorizacije društvenih interesa. *Domske dijagonale*. br. 8.
- Hrvatić, N. (2007). *Škola budućnosti:nove kompetencije učitelja*. Križevci: Hrvatsko pedagoško-književni zbor.
- Hrvatić, N. (2009). *Sukonstrukcija domskog kurikulumu*. Stručni skup „Kurikularno domsko planiranje“. Zadar: Agencija za odgoj i obrazovanje.
- Jurić, V. (1979). *Metoda razgovora u nastavi*. Zagreb: Zavod za pedagogiju Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu.
- Jurić, V. (2004). *Metodika rada školskog pedagoga*. Zagreb: Školska knjiga.
- Klapan, A. (1996). Prema sustavnijem istraživanju domske pedagogije. Zbornik radova: *Pedagogija i školstvo*. Zagreb: HPKZ.
- Koenig, E., Zedler, P. (2001). *Teorije znanosti o odgoju*. Zagreb: Educa.
- Kostova, M. (1991). Vaspitni rad sa vaspitnom grupom u učeničkim domovima. *Domske dijagonale*. br.8.

- Ledić, J, Staničić, S. i Turk . (2013). *Kompetencije školskih pedagoga*. Rijeka: VBZ.
- Mijatović, A. (1999). *Osnovica socijalne pedagogije*. U: Osnove suvremene pedagogije. Zagreb: HPKZ.
- Miklavc, J. (1980). Značaj domova učenika u sistemu vaspitanja i obrazovanja. *Domske dijagonale*. br. 1.
- Mizell, H. (2010). *Why Professional Development Matters*. Oxford: Learning forward.
- Mušanović, M., Rosić, V. (1997) *Opća pedagogija*. Rijeka: Pedagoški fakultet u Rijeci.
- Mužić, V. (1973). *Metodologija pedagoških istraživanja*. Sarajevo: Zavod za izdavanje udžbenika.
- Mužić, V. (1999). *Uvod u metodologiju istraživanja odgoja i obrazovanja*. Zagreb: Educa.
- Neuweg, H.G. (2008). *Šutnja znalaca*. Zagreb: Educa.
- Pećnik, N., Starc, B. (2010). *Roditeljstvo u najboljem interesu djeteta i podrška roditeljima najmlađe djece*. Zagreb: Ured UNICEF-a za Hrvatsku.
- Petrov, I. (1991). Organizacija učenja u domovima učenika. *Domske dijagonale*. br. 8.
- *Pravilnik o polaganju stručnog ispita učitelja i stručnih suradnika u osnovnom školstvu u nastavnika u srednjem školstvu*, MZOS.
- *Pravilnik o napredovanju učitelja i nastavnika u osnovnom i srednjem školstvu*, MZOS.
- Reardon, K.K. (1998). *Interpersonalna komunikacija*. Zagreb: Alinea.
- Rogers, B.M. (2009). *The Benefits of a Small Boarding School: An Essay From the Alumni/Faculty Perspective*. VincentCurtis Educational Register.
- Rosandić, D. (2013). *Obrazovni kurikulumi, standardi i kompetencije*. Zagreb: Naklada Ljevak.
- Rosić, V. (1986). *Domski odgoj*. Pula: Istarska naknada.
- Rosić, V. (1991). Ciljevi i zadaci društvenog odgoja s posebnim osvrtom na domski odgoj. *Domske dijagonale*. br.8.
- Rosić, V. (1991). *Odgajatelj i odgojni rad*. Rijeka: Linija.
- Rosić, V. (1996). *Odgojno-obrazovni rad u učeničkom domu*. Rijeka: Pedagoški fakultet u Rijeci.
- Rosić, V. (2001). *Domski odgoj*. Rijeka: Graftrade.
- Rosić, V. (2007). *Domska pedagogija*. Zadar: Naklada d.o.o.
- Scarpa, P., Testi, M. (2005). *Le competenze professionali dell' educatore sociale*. Associazione Nazionale Educatori Professionali.

- Slana, J. (2006). *Poticanje međusobne komunikacije odgajatelja u učeničkim domovima*. Maribor, Slovenija.
- Starkl, D. (2001). *Analiza stanja dijaških domov Slovenije*. Ljubljana. Zavod za školstvo Republike Slovenije.
- Stilin, E. (2005). *Stilovi rada i kompetencije odgajatelja u učeničkim domovima*. Rijeka: Adamić.
- Strugar, V. (1993). *Biti učitelj*. Zagreb: Hrvatski pedagoško-književni zbor.
- Sylwester, R. (2007). *The adolescent brain*. California: Corwin Press.
- Šarić, T. (2013). Đački domovi u Narodnoj Republici Hrvatskoj 1945.-1954.- prosvjetne i odgojne ustanove ili "azili za prehranu i noćenje"? *Hrvatsko državni arhiv*. (3),441-459.
- Šimleša, P. (1971). *Pedagogija*. Zagreb: Pedagoško-književni zbor.
- Vujičić, L. (2007). Razvoj praktične kompetencije učitelja - put ka istraživanju i unapređivanju vlastite prakse. U: Babić, N. (ur.) *Kompetencije i kompetentnost učitelja*. Osijek: Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera, Učiteljski fakultet u Osijeku.
- Vukasović, A. (1994) *Pedagogija*. Zagreb: RO „Zagreb“ Alfa.
- Weinert, F. E. (2001). Concept od Competence: A conceptual clarification. U: Rxchen, D. S., Salganik, L. H. (ed.), *Defining and Selecting Key Competencies*, Seattle: Hogrefeand Huber.
- *Zakon o srednjem školstvu*, Narodne novine br. 19, Zagreb, 1992.

Članci:

- Ćuk, M. (2012). Odgojni rad odgajatelj ai ponašanja učenika u učeničkim domovima. *Pedagojska istraživanja*, 9 (1-2), 223-238.
- Hrvatić, N. (2002). Domska pedagogija: od teorije do odgojne prakse. *Zbornik radova: odnos pedagojske teorije i pedagoške prakse*. Rijeka: Filozofski fakultet u Rijeci, Odsjek za pedagogiju, 190-197.
- Jurić, V. (2007). Školsko (formalno), neformalno i informalno obrazovanje. U: Previšić, V. i dr. (ur.) *Zbornik radova: Pedagogija prema cjeloživotnom obrazovanju i društvu znanja*. Zagreb: Hrvatsko pedagojsko društvo, 68-80.
- Klapan, A. (1994). Organizacija učenja u učeničkom domu kao čimbenik školskog uspjeha. *Napredak*, 4, 434-439.
- Mijatović, A. i dr. (1999). Sustav odgoja i obrazovanja. U: Mijatović, A. i dr. (ur.), *Osnove suvremene pedagogije*, 294-335, Zagreb: Hrvatski pedagoško-književni zbor.

- Milaj, O. (2004). Komunikacija i partnerstvo kao temelj odnosa između odgajatelja i učenika u učeničkom domu. U: Strugar, V. (ur.). *Bjelovarski učitelj: časopis za odgoj i obrazovanje*. br. 9 (1/3), 19-28.
- Pastuović, N. (2006). Kako do društva koje uči. *Odgojne znanosti*, Vol. 8, No.2 (12).
- Previšić, V. (2003). *Suvremeni učitelj: odgojitelj-medijator-socijalni integrator*. Petrinja: Učitelj-učenik-škola. Str. 13-19.
- Sablić, D.(1975). *Odnos odgajatelja i učenika u đlačkom domu*. Rijeka: Industrijskopedagoški institut Rijeka, 7-15.
- Sharma, A. (2015). *Autocratic and Democratic Teaching Strategies: Pros and Cons*. Indian Journal of Adult Education. 76 (1), 44-57.
- Sladović Franz, B., Kregar Orešković, K., Vejmelka, L. (2007). Iskustvo života u dječjem domu: Kvalitativna analiza izjava mladih. *Ljetopis socijalnog rada*. 14 (3), 553-578.
- Slana, J. (2005). Savjetodavni rad odgajatelja u učeničkom domu. *Život i škola*. br.13 (1/2005)
- Solvie, P. & Sungur, E. (2012). *Teaching for Success: Technology and Learning Styles in Preservice Teacher Education*. Contemporary Issues in Technology and Teacher Education (CITE Journal), 12(1), 6-40.
- Staničić, S. (2001). *Kompetencijski profil školskog pedagoga*. Napredak, 142 (3), 279-295.
- Žic, B. (1999). Neka razmišljanja o ulozi odgajatelja u domskom radu. U: Bašić, J. i dr. (ur.) *Zbornik radova: Odgoj u domovima - kako dalje*. Zagreb: GIPA Zag, 127-133.

Internet izvori:

- <http://casel.org/why-it-matters/what-is-sel/skills-competencies/>
- <http://public.mzos.hr/default.aspx?sec=2247>
- Bulferi A. i suradnici (2007). *Il ruolo e le competenze dell' educatore di distretto*. Azienda Servizi Sociali di Bolzano. Dostupno na: [http://www.aziendasociale.bz.it/documenti/Distretti_RUOLO_DEGLI_EDUCATORI_it\(1\).pdf](http://www.aziendasociale.bz.it/documenti/Distretti_RUOLO_DEGLI_EDUCATORI_it(1).pdf)
- Gibbs, G. (2003). *Improving student learning through changing assessment-a conceptual and practical framework*. Student Support Research Group. Open University. Dostupno na: <https://www.open.ac.uk/fast/pdfs/Earli-2003.pdf>