

Nastavničke kompetencije nastavnika stručno-teorijskih sadržaja

Blažević, Denis

Master's thesis / Diplomski rad

2018

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://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:186:677109>

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

Download date / Datum preuzimanja: **2024-12-26**



Repository / Repozitorij:

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



SVEUČILIŠTE U RIJECI
FILOZOFSKI FAKULTET U RIJECI
ODSJEK ZA PEDAGOGIJU

Denis Blažević

NASTAVNIČKE KOMPETENCIJE NASTAVNIKA
STRUČNO-TEORIJSKIH SADRŽAJA

DIPLOMSKI RAD

Rijeka, 2018.

SVEUČILIŠTE U RIJECI
FILOZOFSKI FAKULTET U RIJECI
ODSJEK ZA PEDAGOGIJU

Denis Blažević

NASTAVNIČKE KOMPETENCIJE NASTAVNIKA
STRUČNO-TEORIJSKIH SADRŽAJA

DIPLOMSKI RAD

Mentor:

izv. prof. dr. sc. Kornelija Mrnjaus

Rijeka, 2018.

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

Denis Blažević

VOCATIONAL TEACHERS' TEACHING COMPETENCIES

MASTER THESIS

Mentor:

Associate Professor Kornelija Mrnjaus, PhD

Rijeka, 2018.

IZJAVA O AUTORSTVU DIPLOMSKOG RADA

Ovime potvrđujem da sam osobno napisao rad pod naslovom: *Nastavničke kompetencije nastavnika stručno-teorijskih sadržaja* te da sam njegov autor.

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

Ime i prezime studenta: Denis Blažević

Datum: 19. rujna, 2018. godine

Vlastoručni potpis: _____

Sažetak

Strukovno obrazovanje u posljednjih je nekoliko desetljeća ponovno započelo privlačiti pažnju vlada, kreatora obrazovnih politika, odgojno-obrazovnih djelatnika, gospodarstvenika i šire javnosti, a sve to zbog prepoznavanja potencijala koji se krije neiskorišten. S prepoznavanjem potencijala strukovnog obrazovanja započela su i prva istraživanja, dok ih u nacionalnom kontekstu još uvijek ima vrlo malo. Strukovni nastavnici kao odgojno-obrazovni djelatnici imaju za zadaću pripremati nove generacije mladih ljudi koji će biti spremni i kompetentni za svijet rada, a da bi to mogli uspješno ostvariti, strukovni nastavnici trebaju posjedovati niz kompetencija. Ovaj rad sastoji se od teorijskog dijela u kojem se prikazuju i opisuju sustav srednjeg strukovnog obrazovanja, strukovni nastavnici te okviri poželjnih nastavničkih kompetencija (strukovnih nastavnika). Istraživački dio rada prikazuje istraživanje čiji je cilj bio opisati i razumjeti kompetencije nastavnika stručno-teorijskih sadržaja i načina njihova stjecanja. Istraživanje se temeljilo na iskazima nastavnika stručno-teorijskih sadržaja zaposlenih u Tehničkoj školi Slavonski Brod. Rezultati istraživanja pokazali su da sudionici istraživanja posjeduju kompetencije o kojima ih se ispitivalo, a kao načine stjecanja navedenih kompetencija odgovorili su da je to bilo tijekom formalnog obrazovanja, rada u matičnoj struci, učenjem od mentora i pedagoga u školi, kroz stručna usavršavanja te sudjelovanje u projektima i drugim aktivnostima koje se odvijaju u školi. Sudionici istraživanja istaknuli su da bi bilo dobro kada bi bilo više stručnih edukacija organiziranih od strane Agencija s obzirom da je to glavni način usavršavanja odgojno-obrazovnih djelatnika. Strukovni nastavnici su osim razgovora o načinima stjecanja kompetencija istaknuli svoj stav prema poslu strukovnog nastavnika pri čemu su naveli da je to poziv, svakodnevni izazov i prilika za rad s ljudima kao i prilika za brojne mogućnosti i usavršavanja.

Ključne riječi: kompetencije, obrazovanje strukovnih nastavnika, sekundarno obrazovanje, strukovni nastavnici, strukovno obrazovanje

Abstract

In the last few decades, vocational education has started attracting the attention of governments, policy makers, teachers, businessmen and wider public audiences, all because they recognized the hidden potential of vocational education. Research of vocational education occurred after the recognition of its hidden potentials, and while there are many studies on vocational education internationally, only a few can be found in the national context. Vocational teachers as educational professionals have a task to prepare new generations of young people who will be ready and competent when they enter the world of work. In order to achieve that goal, vocational teachers need to possess a variety of competencies. This paper consists of a theoretical part which describes the secondary school system, vocational teachers and the frameworks of (vocational) teacher competencies. The paper also elaborates on the research results whose goal was to describe and understand the vocational teacher competencies and the ways of their acquisition. The research was predominantly focused on the vocational teachers from Technical School Slavonski Brod. The research results show that vocational teachers possess the needed competencies, and the ways for acquiring these competencies include formal education, working in the industry, acquiring the knowledge and skills from mentors and school counselor, professional development, working on projects and other activities in school. Participants said that it would be better if there were more professional development opportunities provided by the Agencies for education since professional development is the main source for acquiring and developing the teaching skills. Vocational teachers also gave their opinions about the job of a vocational teacher, stating that it is not just a job, but a profession. Furthermore, the participants said that the teaching job is an everyday challenge, but also an opportunity to work with people as well as to participate in many activities.

Key words: competencies, vocational teacher training, secondary education, vocational teachers, vocational education

SADRŽAJ

1. Uvod	1
2. Strukovni nastavnik i nastavničke kompetencije u srednjem strukovnom obrazovanju	4
2.1. Strukovno obrazovanje i strukovni nastavnici – pojmovno određenje	4
2.2. Nastavničke kompetencije (strukovnih nastavnika).....	8
2.3. Dosadašnja istraživanja o nastavničkim kompetencijama strukovnih nastavnika	20
3. Prikaz metodologije istraživanja	25
3.1. Opis predmeta istraživanja	25
3.2. Opći cilj istraživanja, istraživačka pitanja i specifični ciljevi istraživanja	25
3.3. Uzorak istraživanja, istraživačke metode i instrument.....	26
3.4. Analiza i obrada podataka	30
3.5. Očekivani znanstveni doprinos istraživanja	32
3.6. Etičke dileme u istraživanju	32
4. Rezultati istraživanja i rasprava.....	33
4.1. Načini stjecanja relevantnih kompetencija za rad nastavnika stručno-teorijskih sadržaja tijekom svog obrazovnog iskustva	33
4.1.1. Srednjoškolsko obrazovanje i zadovoljstvo znanjima i vještinama iz srednje škole ..	33
4.1.2. Razlozi za upis na fakultet, zadovoljstvo znanjima i vještinama s fakulteta te korisnost znanja i vještina pri zaposlenju.....	34
4.1.3. Učenje stranih jezika, stupanj korištenja stranih jezika u radu i važnost poznavanja stranih jezika.....	37

4.1.4. Stjecanje znanja i vještina iz informatike, zadovoljstvo informatičkim znanjima i vještinama te njihova važnost za svakodnevni rad	41
4.2. Odluka o zaposlenju u školi i načini dolaska u obrazovni sustav	44
4.3. Načini stjecanja relevantnih kompetencija za rad nastavnika stručno-teorijskih sadržaja tijekom svog profesionalnog iskustva	45
4.3.1. Posjedovanje prethodnog radnog iskustva u matičnoj struci, vještine stečene na radnom mjestu u matičnoj struci te važnost posjedovanja prethodnog radnog iskustva u matičnoj struci	45
4.3.2. Uvođenje nastavnika u rad i podrška na početku rada u školi.....	48
4.3.3. Načini stjecanja pedagoških kompetencija.....	50
4.3.4. Traženje savjeta kolega i/ili stručnog tima	52
4.3.5. Povezivanje teorijskih i praktičnih znanja i stupanj njihove povezanosti	53
4.3.6. Uvođenje inovacija u vlastiti nastavni rad.....	54
4.3.7. Važnost, učestalost i načini razvoja osjećaja ponosa spram struke te profesionalnog i etičnog rada u struci kod učenika	56
4.3.8. Prisutnost, učestalost i važnost analiziranja vlastitoga rada	57
4.3.9. Odnos s učenicima, izazovi u radu s učenicima i načini njihova rješavanja	59
4.3.10. Utjecaj osobina ličnosti na rad strukovnog nastavnika i poželjne osobine ličnosti strukovnog nastavnika	61
4.3.11. Druga zaduženja u školi	63
4.3.12. Suradnja s drugim dionicima, izazovi i načini ostvarivanja suradnje s drugim dionicima	65
4.3.13. Povezanost s realnim sektorom, načini povezivanja s realnim sektorom i važnost povezivanja s realnim sektorom	67
4.3.14. Sudjelovanje u projektima, zaduženja unutar projekata i izazovi tijekom sudjelovanja u projektima.....	69

4.3.15. Stručno usavršavanje nastavnika i mogućnost stručnog usavršavanja	71
4.4. Kompetencije koje nastavnici stručno-teorijskih sadržaja smatraju važnima, a nisu ih imali prilike steći kroz inicijalno stručno i pedagoško obrazovanje te kroz stručna usavršavanja tijekom karijere	75
4.5. Stavovi o poslu strukovnog nastavnika i osjećaji vezani uz rad u školi	76
5. Zaključak	80
Literatura.....	85
Prilozi	92

1. Uvod

Strukovno obrazovanje se u Hrvatskoj, kao i u mnogim drugim zemljama, još uvijek povezuje s lošijim i manje vrijednim oblikom obrazovanja od drugih koje sustav nudi. Primjerice, Wonacott (2000), Alavi, Md. Sail i Hair Awang (2013) i Pilz (2017) navode da strukovno obrazovanje, promatrajući ovaj problem u američkom, europskom i azijskom kontekstu, još uvijek ima loš ugled među roditeljima i nastavnicima te ističu da, iako je to zapravo mit, većina društva još uvijek smatra da strukovno obrazovanje pohađaju samo učenici s teškoćama u razvoju i učenici s problemima u ponašanju, odnosno djeca iz „niže klase“ i slabijeg socio-ekonomskog statusa. Takva uvjerenja najmanje će se pak pronaći u skandinavskim zemljama poput Švedske i Finske koje strukovno obrazovanje promatraju jednako vrijednim kao i opće srednjoškolsko obrazovanje. Nadalje, isti autori kao drugi razlog negativne slike strukovnog obrazovanja navode još uvijek ustaljeno uvjerenje da učenici koji su završili strukovno obrazovanje zarađuju manje od onih koji su završili gimnazijski program. Uz ovaj problem veže se i činjenica da roditelji nagovaraju svoju djecu da upisuju dobre četverogodišnje programe da bi si osigurali bolju budućnost. Osim toga, nastavnička profesija koja je u prošlim stoljećima uživala jednu od visokih pozicija u svakom društvu, danas se percipira kao polu-profesija. Autori Ingersoll i Perda (2007) kao neke od mogućih razloga za ovakvu percepciju nastavničke profesije navode nepostojanje licenciranja kakvo je prisutno primjerice u medicini i pravu, te nepostojanje ili mala zastupljenost specijalizacije i razine autonomije u odlučivanju. Takva negativna slika strukovnog obrazovanja i nastavnika svakako nepovoljno utječe na obrazovne politike i razvoj obrazovnog sustava kao temelja za snažno gospodarstvo i ekonomiju, odnosno konkuriranje u svijetu rada. U svom je radu Mc Bride (2005) analizirao stanje obrazovnih sustava u zemljama zapadnog Balkana te naveo da se svaka od ovih zemalja suočava s izazovima transformacije obrazovnog sustava, osobito kada je riječ o strukovnom obrazovanju. Proces traženja odgovora na izazove koje donosi reforma generira tri glavne vrste *policy* situacija u strukovnom obrazovanju koje se mogu pojaviti prilikom donošenja novih odluka da bi se stvorio sveobuhvatan i kvalitetan obrazovni sustav koji odgovara na potrebe društva i tržišta rada, a koje uključuju: situacije u kojima je jasno što činiti i postojanje opće suglasnosti kako nešto učiniti; situacije u kojima je jasno što činiti, ali ne postoji opća suglasnost; te situacije u kojima nije jasno što činiti.

Važnost razvoja strukovnog obrazovanja i kompetencija strukovnih nastavnika prepoznala je Europska komisija te donijela brojne prijedloge i odluke da bi se osnažilo i razvilo sustav strukovnog obrazovanja, a time i gospodarstva i tržišta rada. Neki od dokumenata Europske unije koji se bave upravo strukovnim obrazovanjem i njegovim razvojem su dokument Europa 2020 (2010), Kopenhaška deklaracija (2002), Izjava iz Maastrichta (2004), Izjava iz Helsinkija (2006), Izjava Iz Bordeauxa (2008), Izjava iz Brugesa (2010), Zaključci iz Rige (2015), Europski kvalifikacijski okvir (2008), Europski sustav kreditnih bodova za strukovno obrazovanje i osposobljavanje (ECVET) (2008) i brojni drugi. U nacionalnom kontekstu izrađeni su dokumenti prema preporukama koje je dala Europska unija i u skladu sa svijetom rada, a neki od tih dokumenata su: Strategija i akcijski plan obrazovanja odraslih (2004), Plan razvoja sustava odgoja i obrazovanja 2005.-2010. (2005), Strateški plan Ministarstva znanosti, obrazovanja i sporta za razdoblje 2012.-2014. (2012) te Program razvoja sustava strukovnog obrazovanja i osposobljavanja 2016.-2020. (2016). U programu razvoja strukovnog obrazovanja i osposobljavanja 2016.-2020. planiraju se promjene u sustavu strukovnog obrazovanja na način da se iskoristi ono što je u sustavu dobro, a da se pritom ne ugrozi kvaliteta već izgrađenog te da se ciljanim ulaganjem u postojeći sustav postignu dobri rezultati. Prema Programu razvoja sustava strukovnog obrazovanja i osposobljavanja 2016. – 2020. kao ključne dionike u provedbi ističe se visokokvalificirane nastavnike koji će dobivati stalnu podršku u profesionalnom razvoju te se jedna od mjera u programu odnosi upravo na jačanje kapaciteta nastavnika stručno-teorijskih sadržaja gdje su opisani uloga i zadaci suvremenog strukovnog nastavnika. Strukovno obrazovanje temeljit će se na ishodima učenja, inovativnim metodama učenja i poučavanja te partnerstvu sa svim dionicima uključenim u ovaj sustav obrazovanja, osobito kada je riječ o poslodavcima.

Svi ovi dokumenti ističu nastavnike kao nositelje odgovornosti u obrazovanju i pripremanju mladih generacija za tržište rada, no za to su im potrebna primjerena znanja i kompetencije. Kvaliteta rada škole i učenika uvelike ovisi o kompetencijama koje nastavnici strukovnih škola stječu kroz inicijalnu pedagoško-psihološku izobrazbu i stručna usavršavanja pa je stoga važno utvrditi koje su to kompetencije važne za poučavanje u kontekstu hrvatskog srednjeg strukovnog obrazovanja.

Sukladno navedenom, cilj ovog istraživanja jest opisati i razumjeti načine na koje nastavnici stručno-teorijskih sadržaja stječu relevantne kompetencije za rad u strukovnim školama.

Rad je podijeljen na teorijski i metodološki dio. U teorijskom dijelu se u prvom poglavlju raspravlja o pojmovnom određenju strukovnog obrazovanja u Republici Hrvatskoj prema različitim autorima, zakonima i pravilnicima. Slijedi poglavlje koje se bavi pojmovnim određenjem strukovnog nastavnika u kontekstu Republike Hrvatske, a zatim se u trećem poglavlju raspravlja o nastavničkim kompetencijama strukovnih nastavnika koje završava prijedlogom modela kompetencija prema kojem je osmišljen protokol intervjua za prikupljanje podataka. Posljednje poglavlje teorijskog dijela obuhvaća pregled dosadašnjih istraživanja o strukovnom obrazovanju i kompetencijama strukovnih nastavnika.

Metodološki dio rada u prvom poglavlju opisuje predmet istraživanja, nakon čega slijede opći cilj i istraživačka pitanja. U trećem poglavlju opisan je uzorak istraživanja, istraživačke metode te instrument koji će se koristiti tijekom provedbe istraživanja. Slijede informacije o postupcima analize i obrade podataka te o očekivanom znanstvenom doprinosu. Nakon opisa istraživanja slijedi cjelina koja se odnosi na rezultate istraživanja i raspravu o prikupljenim podacima. Rad osim teorijskog i metodološkog okvira sadrži i dio s priložima koji su korišteni u istraživanju i nastali su kao rezultat analize relevantne literature i podataka prikupljenih kvalitativnom metodologijom.

2. Strukovni nastavnik i nastavničke kompetencije u srednjem strukovnom obrazovanju

2.1. Strukovno obrazovanje i strukovni nastavnici – pojmovno određenje

Strukovno obrazovanje postaje sve važnije i upravo na njemu počiva razvoj brojnih vještina i kompetencija koje su pojedincu potrebne da bi uspješno konkurirao na tržištu rada. S prethodno navedenim slaže se i Perin (2012) koja navodi da je kvalitetno strukovno obrazovanje ono koje dovodi do kvalifikacije priznate na tržištu rada.

Pojam strukovnog obrazovanja razmatran je i u nešto širem kontekstu pri čemu autori govore o strukovnom obrazovanju i osposobljavanju (SOO). Autorice Mrnjauš i Fabac (2014) definiraju pojam strukovnog obrazovanja i osposobljavanja kao kombinirani proces obrazovanja i osposobljavanja koji obuhvaća strukturirane i organizirane aktivnosti kojima je cilj osigurati znanja, vještine i kompetencije potrebne za obavljanje nekog posla, bez obzira na to vode li prema formalnoj kvalifikaciji ili ne. Strukovno obrazovanje je obrazovanje koje je oblikovano za postizanje praktičnih vještina, znanja i razumijevanja potrebnog za zaposlenje u određenom zanimanju ili djelatnosti (UNESCO, 1997. prema Perin, 2013). Unatoč nekim razlikama koje se pojavljuju pri definiranju strukovnog obrazovanja, može se sumirati glavne ideje, a to je da strukovno obrazovanje ima za cilj obrazovati mlade ljude za svijet rada razvijajući njihova znanja, vještine i kompetencije te osigurava kontinuirano stručno usavršavanje u odabranom zanimanju.

Znanja, vještine i kompetencije predstavljaju temelje uspjeha i razvoja neke zemlje pa je stoga obrazovni sustav, odnosno škola ta koja je odgovorna za pripremanje mladih pojedinaca da odgovore na izazove i potrebe koje pred njih stavlja svijet rada. U Republici Hrvatskoj sustav obrazovanja započinje predškolskim odgojem i obrazovanjem, njega slijedi obvezno osnovnoškolsko obrazovanje, nakon čega učenici prelaze na razinu srednjoškolskog obrazovanja. Ovisno o preferencijama i odabranom obrazovnom programu srednjeg obrazovanja, pojedinci se mogu upisati na visoka učilišta i sveučilišta ukoliko zadovolje uvjete upisa.

Srednjoškolsko obrazovanje u Republici Hrvatskoj obuhvaća trogodišnje, četverogodišnje i petogodišnje škole, a vrste srednjih škola uključuju gimnazije, strukovne i umjetničke škole. Nadalje, kada govorimo o strukovnim školama postoji dodatna podjela na tehničke, industrijske, obrtničke i druge ovisno o obrazovnim programima koje nude. U svim navedenim školama nakon

završetka programa učenici stječu srednju stručnu spremu, odnosno nižu stručnu spremu za one učenike koji su završili program u trajanju od jedne do dvije godine (Zrno, 2011; Perin, 2012).

Prema Članku 3. Zakona o strukovnom obrazovanju, Narodne novine, 30/09, 24/10 i 22/13 (2009), pojam strukovnog obrazovanja definiran je kao *proces stjecanja kompetencija (znanja, vještina i kompetencija u užem smislu), ako su rezultati tog procesa vrednovani i potvrđeni u postupku koji provode ustanove za strukovno obrazovanje*. Sukladno istom zakonu, uvjeti koje polaznik mora zadovoljiti da bi se upisao u strukovno obrazovanje jesu zdravstvena sposobnost, posebne psihofizičke sposobnosti, prethodno stečena razina kvalifikacije te drugi uvjeti određeni kurikulumom. Broj polaznika strukovnog obrazovanja koje se upisuje u prvi razred, obrazovna ustanova planira u skladu s brojem učenika koji završavaju osnovnoškolsko obrazovanje, kadrovskim i prostornim mogućnostima ustanove, potrebama gospodarstva i slobodnim mjestima za provedbu praktičnog dijela obrazovanja. Nadležnost nad procesom provedbe strukovnog obrazovanja u Hrvatskoj ima Ministarstvo obrazovanja, a njemu potporu daju brojne obrazovne agencije, kao što su Agencija za strukovno obrazovanje i obrazovanje odraslih, Agencija za odgoj i obrazovanje, Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje obrazovanja te Agencija za mobilnost i programe Europske unije.

Uz strukovno obrazovanje veže se pojam strukovnog nastavnika kojeg autorica Zrno (2011) definira kao organizatora i voditelja strukovno-teorijske nastave, te praktične nastave i vježbi u strukovnim školama. Nadalje, strukovni nastavnik je osoba koja je svoje temeljno obrazovanje stekla na nekom od nepedagoških fakulteta, a pedagoške kompetencije kroz pedagoško-psihološko-didaktičko-metodičku izobrazbu koju provode fakulteti za obrazovanje učitelja i nastavnika.

Autori Volmari, Helakorpi i Frimodt (2009), Grollmann (2008), te Sučević, Cvjetičanin i Sakač (2011) u svojim radovima vrlo slično definiraju pojam strukovnog nastavnika kao odgojno-obrazovnog profesionalca koji radi u obrazovnim institucijama te sudjeluje u inicijalnom i cjeloživotnom strukovnom obrazovanju i osposobljavanju. Määttä, Koski-Heikkinen i Uusiautti (2017) navode da je teško definirati dobrog nastavnika, ali nastavnik je uvijek jedinstvena ličnost. Nadalje, isti autori raspravljaju da se idealan nastavnik strukovnog obrazovanja veže uz nastavnikov profesionalni identitet na koji utječu temeljna znanja (profesionalna stručna znanja i vještine), pedagoška znanja, vještine cjeloživotnog učenja i rada te razvojne vještine. U nastavku

svog definiranja strukovnog nastavnika Määttä, Koski-Heikkinen i Uusiautti (2017) ističu da bi strukovni nastavnici istovremeno trebali biti potpora holističkom psihološkom i fizičkom razvoju učenika, suradnici koji su opremljeni iznimnim interakcijskim vještinama, korisnici najnovijih tehnoloških inovacija i društvenih medija koji mogu i znaju nadograđivati i obnavljati svoja znanja o poučavanju i koji znaju aktivno tražiti nove informacije te isto tako da doprinose društvu i da su aktivisti.

Kusumaningtyas i Setyawati (2015) svojom definicijom nadovezuju se na prethodno navedene autore te ističu da su strukovni nastavnici obrazovni profesionalci čiji je glavni cilj obrazovati, poučavati, izgrađivati, usmjeravati, trenirati, ocjenjivati i evaluirati učenike u srednjem strukovnom obrazovanju. Nadalje, Säde-Pirkko, Karjalainen, Koukkari i Kepanen (2015) tvrde da strukovni nastavnici trebaju biti adaptivni treneri i uzori koji timsko poučavanje vide kao korisno i relevantno. Osim toga, nastavnici bi, kao kompetencijama vođeni obrazovni stručnjaci, trebali stvarati snažna okruženja za učenje, koristiti provjerene metode poučavanja, ali i isprobavati one eksperimentalne s ciljem poboljšanja rada, izgrađivati i razvijati svoj profesionalni identitet te biti sposobni za samoregulaciju, odnosno samonadgledanje, vođenje i nadograđivanje. Cindrić i Petričević (2000, prema Zrno, 2011) pod pojmom današnjeg strukovnog nastavnika vide osobu koja samostalno i u suradnji s drugim strukovnim nastavnicima ostvaruje propisani nastavni program iz određenog stručnog područja, te priprema učenike za odgovoran, kvalitetan i učinkovit rad i zadaće u odabranom zanimanju, ali ih ujedno usmjerava i na cjeloživotno učenje. Ismail, Nopiah i Rasul (2017) vide strukovnog nastavnika kao obrazovanu osobu kompetentnu u nekom području, sposobnu poučavati i evaluirati svoj rad, kao osobu koja ima sposobnost demonstracije vještina te kontinuirano razvija svoju profesionalnu karijeru prikupljajući nova znanja i vještine koji se pojavljuju u specifičnom području za koje su se obrazovali i koje poučavaju.

Uz definicije u kojima opisuju tko je strukovni nastavnik, pojedini autori nadopunili su profil strukovnog nastavnika istaknuvši što bi trebao moći učiniti da kvalitetno izvršava svoj posao kao odgojno-obrazovni djelatnik. Nurhadi, Zahro i Nyan-Myau (2017) navode da strukovni nastavnici trebaju imati iskustvo u području obrazovanja, no osim toga potrebne su im i stručne kvalifikacije koje im omogućuju rad u industriji, tj. pedagoška znanja i vještine koje odgovaraju potrebama industrije i tržišta rada jer će na taj način moći uskladiti školske kurikulume s potrebama industrije. Dobri strukovni nastavnici bi prema istim autorima trebali razumjeti i posjedovati akademske kvalifikacije, radne vještine i profesionalnu dinamiku poučavanja, poznavati intelektualnu

strukturu obrazovnih znanosti i globalno shvaćati sustav strukovnog obrazovanja. Opisujući potrebne kompetencije strukovnih nastavnika, Nurhadi, Zahro i Nyan-Myau (2017) razmatraju i način rada strukovnih nastavnika koji dijele na različite zadatke: poticanje tehničkog i stručnog učenja kod učenika; razvijanje osnovnih vještina kod učenika koje će ih pripremiti za rad; provođenje preliminarnog procjenjivanja i ocjenjivanja procesa učenja učenika; odrađivanje administrativnih poslova vezanih uz organizaciju kurikuluma; te savjetodavni rad s akterima iz drugih ciljanih skupina kao što su poslodavci, odrasli učenici, nastavnici i drugi.

Prema autorici Zrno (2011) strukovni nastavnik je osoba visokih stručnih, obrazovnih i etičkih kvaliteta koja izvodi nastavu u određenom predmetu iz područja njegove struke. Strukovni nastavnik isto tako mora udovoljiti nekim zahtjevima poput svjesne motiviranosti za zvanje, visokih intelektualnih sposobnosti, primjerenih crta ličnosti u skladu s vrijednostima u društvu, visokoj razini zrelosti ličnosti, osobne kulture i etičke vrijednosti. Kao nadopuna profila koji je započela autorica Zrno, moguće je nadodati opis kompetentnog nastavnika za kojeg Glavni ured za obrazovanje (2010; *General Directorate of Education*) autonomne zajednice Leona i Castille navodi da kompetentni strukovni nastavnici koriste svoja znanja, vještine, sposobnosti, talente, vrijednosti, stavove i obrasce ponašanja da bi odgovorili na izazove u obrazovanju učenika. Ovi nastavnici posjeduju sve potrebne i primjerene profesionalne vještine za obavljanje zadanih dužnosti i ostvarivanje obrazovnih ciljeva koje nalaže zakon.

Nadovezujući se na prethodne definicije i opise strukovnih nastavnika, u nastavku rada bit će opisan pojam nastavnik stručno-teorijske nastave. Autor Petričević (2007) definira nastavnika stručno-teorijske nastave kao osobu koja radi u javnoj službi s punim ili nepunim radnim vremenom u javnoj ili privatnoj ustanovi za srednje strukovno obrazovanje, bilo da se radi o srednjoj strukovnoj školi ili ustanovi za obrazovanje odraslih. To je osoba kojoj su društvo i prosvjetne vlasti priznali kompetentnost za ostvarivanje ciljeva određenih nastavnim planom i programom predmeta koji poučavaju u obrazovnoj ustanovi. Kao odgojno-obrazovni stručnjaci, nastavnici stručno-teorijske nastave imaju prema Petričeviću (2007) sljedeće zadaće: sudjelovanje u izradi prijedloga izvedbenog nastavnog plana i programa, izrada operativnog programa rada, priprema zadataka za provjeru znanja i sposobnosti, suradnja s roditeljima i drugim dionicima uključenim u proces odgoja i obrazovanja, organiziranje i realizacija izvannastavnih aktivnosti, prilagođavanje nastavnog programa, oblika i metoda rada prema mogućnostima i potrebama učenika, osposobljavanje učenika za daljnje doživotno učenje i samoučenje, biti učenicima dobar

uzor, savjetovati i motivirati učenike, odgajati učenike u duhu profesionalne etike, voditi propisanu pedagošku dokumentaciju i druge.

Iz prethodno navedenog može se iščitati da različiti autori opisuju strukovne nastavnike, no s obzirom na okruženje u kojem se provodi istraživanje za potrebe izrade ovog rada, u nastavku teksta prikazat će se kako je pojam (strukovnog) nastavnika definiran i uređen zakonima i propisima u nacionalnom kontekstu. Pojam nastavnik definiran je Zakonom o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi čiju definiciju preuzima i autorica Zrno (2012), te u kontekstu srednje škole navodi da su nastavnici profesori, stručni suradnici, stručni učitelji, odgajatelji i suradnici u nastavi. Govorimo li o nastavnicima strukovnih predmeta, Zakon o strukovnom obrazovanju, Narodne novine, 30/09, 24/10 i 22/13 (2009) u Članku 37. navodi da ove poslove obavljaju nastavnici stručno-teorijskih sadržaja, nastavnici praktične nastave i vježbi, strukovni učitelji i suradnici u nastavi. U nastavku istog članka, poslove nastavnika stručno-teorijskih sadržaja može obavljati osoba sa završenim odgovarajućim studijem kojim je stečeno minimalno 180 ECTS bodova, ili više ukoliko je to određeno kurikulumom, te ima potrebno pedagoško-psihološko-didaktičko-metodičko obrazovanje kojim se stječe 60 ECTS bodova, i ispunjava sve druge uvjete propisane kurikulumom. Sukladno Zakonu o obrtu, Narodne novine, 143/13 (2013), strukovni nastavnik je i osoba s položenim majstorskim ispitom koja izvodi nastavu u radionici. Poslove nastavnika praktične nastave i vježbi može obavljati nastavnik koji je završenim odgovarajućim preddiplomskim sveučilišnim ili stručnim studijem stekao minimalno 180 ECTS bodova te ima pedagoške kompetencije. Poslove strukovnog učitelja može izvršavati osoba koja ima kurikulumom propisanu razinu obrazovanja, strukovno obrazovanje odgovarajućeg profila, pedagoške kompetencije i najmanje pet godina radnog staža u struci.

2.2. Nastavničke kompetencije (strukovnih nastavnika)

Pojam kompetencija još uvijek je teško definirati jer različiti autori uključuju različite perspektive i elemente u svoje poimanje ovog pojma. Vizek Vidović (2009) navodi da pojam kompetencija počiva na integrativnom pristupu koji individualne mogućnosti promatra kao dinamičku kombinaciju obilježja potrebnih za kompetentnu izvedbu, a kao njihove elemente navodi znanja i razumijevanje, znanje kako djelovati te znanje kakav biti. Keuffer (2010) vidi kompetencije kao kognitivne sposobnosti i vještine u smislu profesionalnog znanja, osobnog

iskustva, ljestvice vrijednosti i motivacijskog usmjerenja, dok Mijatović (1999) kompetencije definira kao osobnu sposobnost da se čini, izvodi, upravlja ili djeluje na razini određenog znanja, umijeća i sposobnosti, što osoba može dokazati u svom radu (prema Jurčić, 2014). Prema Zakonu o strukovnom obrazovanju (2009) kompetencije označavaju skup konkretnih znanja i vještina u skladu s danim standardima. Temeljne kompetencije se prema istom Zakonu definiraju kao skup kompetencija potrebnih za zadovoljavanje osobnih potreba, socijalne povezanosti, demokratskog društva i zapošljavanja.

Prema Oser, Salzmann i Heinzer (2009), Wahlgren (2016) i Adamu Hamisu, Mohd Salleh, Sern i Abubakar (2017) kompetencije predstavljaju znanja, vještine i mentalne sposobnosti koje se smatraju ključnima za kvalificirani radni učinak u specifičnom kontekstu. Autori Kusumaningtyas i Setyawati (2015) definiraju kompetencije kao individualne karakteristike koje utječu na način razmišljanja i djelovanja pojedinca, stvaranje generalizacija u situacijama s kojima se suočava, a kao elemente koji oblikuju kompetencije navode motivaciju, crte ličnosti, znanja i vještine. Kao konciznu i sveobuhvatnu definiciju kompetencija mogla bi se uzeti definicija autora Ismail, Nopiah i Rasul (2017) koji definiraju ovaj pojam kao uspješnu primjenu znanja i vještina u specifičnim aktivnostima i zadacima, a promatra se kao kombinacija stavova, znanja i vještina koji su preduvjet za pojedinca da izvrši neki zadatak. Autor Wahlgren (2016) navodi koje su to važne transverzalne kompetencije: komunikacijske vještine, socijalne vještine i vještine upravljanja, te kompetencije vlastitog razvoja odnosno sposobnosti identificiranja vlastitih nedostataka u znanjima i kompetencijama.

Kao sljedeći pojam koji se veže uz kompetencije i nastavnike jesu nastavničke kompetencije. Autori Nurhadi i Lyau (2017) prilikom razmatranja nastavničkih kompetencija uvode pojam kompetencijskog okvira koji se odnosi na cijeli skup nastavnikovih profesionalnih kompetencija, uključujući znanja, vještine i stavove. Estriyanto i sur. (2017) definiraju nastavničke kompetencije kao skupinu znanja, vještina i ponašanja koje nastavnik mora posjedovati, internalizirati, svladati i aktualizirati pri provođenju svojih profesionalnih zadataka. Drugim riječima, autori definiraju nastavničke kompetencije kao karakteristike pojedinca koje su uzročno povezane s kriterijima određenom efektivnom i izvrsnom izvedbom na poslu ili u nekoj drugoj situaciji.

Autori Pantić i Wubbels (2010) promatraju koncept nastavničkih kompetencija kroz nekoliko pristupa. Prema biheviorističkoj psihologiji taj se koncept odnosi na skup diskretnih, neteorijskih,

praktičnih vještina, a glavna ideja je da vidljivi događaji i situacije u nastavnikovom radu služe kao temelj za njihovo definiranje kao kompetentnih nastavnika. Drugo viđenje nastavnčkih kompetencija jest da kompetentni profesionalci trebaju formirati sliku svoje profesije i promjenjivih odnosa s potrebama društva. To znači da je obrazovanje nastavnika trebalo opremiti buduće obrazovne profesionalce s više toga, a ne samo sposobnošću pojedinih tehnika poučavanja. Ovo obrazovanje je zahtijevalo znanje i dublje razumijevanje povijesnih, političkih i ekonomskih konteksta u pojedinom obrazovnom sustavu. Treće viđenje nastavnčkih kompetencija je iz humanističke perspektive gdje je poučavanje etička, normativna profesija kojom se druge nastoji poučiti o nečemu vrijednom i korisnom. Autori su nakon razmatranja ova tri pristupa kao sveobuhvatnu definiciju nastavnčkih kompetencija naveli da je to inkluzija znanja i razumijevanja, vještina i sposobnosti, te nastavnikovih uvjerenja i moralnih vrijednosti. U svom istraživanju o percepciji važnih nastavnčkih kompetencija, isti autori (Pantić i Wubbels, 2010) identificirali su četiri komponente nastavnčke kompetencije u što ubrajaju vrijednosti i brigu o djeci; znanje o obrazovnom sustavu i doprinosu za njegov razvoj; znanje o specifičnom području koje se poučava, pedagoško znanje i znanje o kurikulumu; te samoevaluaciju i profesionalni razvoj.

Nastavnčke kompetencije se prema Wardoyo, Herdiani i Sulikah (2017) odnose na to koliko je nastavnik sposoban ispuniti svoju ulogu edukatora pa u nastavku određuju profesionalizam nastavnika kao kompetencije kojima se ostvaruju profesionalni obrazovni standardi, a koje nastavnik mora posjedovati i primjenjivati u skladu s profesijom, posljedicama rada i profesionalnim principima. Drugim riječima, profesionalizam nastavnika mogao bi se opisati kao način razmišljanja nastavnika o njihovoj profesiji, razlozima zašto bi trebali biti profesionalci te kako se trebaju ponašati i koristiti svoja znanja i vještine koje se odnose na njihovu profesiju. Prema istim autorima kompetencije nastavnika uključuju pedagoške kompetencije, osobne kompetencije, socijalne kompetencije i profesionalne kompetencije.

U razmatranju kompetencija koje bi nastavnik trebao posjedovati, autori Velkovski i Kirandžiska (2013) ističu da treba voditi računa o profesionalizmu, pedagoškoj kompetenciji, kompetentnom korištenju informacijsko-komunikacijske tehnologije, organizacijskim kompetencijama i sposobnostima za timski rad, fleksibilnosti i otvorenosti. Nadalje, isti autori kao kompetencije važne za nastavnike navode sljedeće: stručnost za jedan ili više predmeta (akademsko obrazovanje), znanje i razumijevanje predmeta koji nastavnik predaje, znanje barem

jednog stranog jezika, pedagoška znanja (npr. motiviranje za učenje, kreativnost, suradnju), razumijevanje pedagoškog potencijala informacijsko-komunikacijske tehnologije, sposobnost integriranja koncepta cjeloživotnog učenja u proces učenja i nastave, sposobnost dostizanja europskih standarda nastave, znanja i sposobnosti rješavanja otvorenih pitanja obrazovanja i doprinos razvoju kurikuluma, primjena različitih strategija nastave, suradnja s roditeljima i drugim dionicima uključenima u proces obrazovanja, suradnja s drugim nastavnicima profesionalcima, obavljanje administrativnih poslova u školi te osobni i profesionalni razvoj temeljen na samorefleksijama i samoevaluacijama vlastite prakse.

Strukovni nastavnici, da bi uspješno i kvalitetno poučavali, moraju poput drugih odgojno-obrazovnih djelatnika posjedovati kompetencije koje će im pomoći ostvariti ove ciljeve. Pitanje koje se postavlja jest koje su to ključne kompetencije koje su važne i specifične u radu strukovnih nastavnika u odnosu na kompetencije drugih nastavnika. Prije nego li se prikažu kompetencije važne za rad strukovnih nastavnika, potrebno je definirati što su kompetencije strukovnih nastavnika. Autor Grašić (2007) razmatra dva viđenja koncepta kompetencija strukovnih nastavnika. Prvo određenje razmatra ove kompetencije kao alate za podržavanje profesionalnog razvoja, tj. kako nastavnik može koristiti kompetencije u različitim oblicima i kontekstima s ciljem poboljšanja svog stručnog usavršavanja. Drugo viđenje istog koncepta Grašić razmatra kao korištenje kompetencija u svrhu stjecanja licence za poučavanje, tj. kako koristiti kompetencije za artikulaciju i razvoj karijere u formalnom sustavu potpore, prepoznavanja i nagrađivanja. U konačnici se autor odlučuje za prvo određenje strukovnih kompetencija. Autori Wuttke i Seifried (2017) ističu da su se prije nastavničke kompetencije strukovnih nastavnika promatrale kao kombinacija znanja, tehnika (primjerice usmjerenost na izvedbu, stavovi i crte ličnosti) i stila, dok ih se sada promatra kao profesionalne kompetencije koje uključuju profesionalna znanja (znanja o području koje se poučava i pedagoška znanja, organizacijska znanja, te znanja o savjetovanju), a uz njih još navode uvjerenja, motivaciju i samoregulaciju. Adamu Hamisu, Mohd Salleh, Sern i Abubakar (2017) definiraju kompetencije strukovnih nastavnika kao sposobnost nastavnika da kompetentno i na primjeren način upotrijebi potrebna znanja i vještine, ponašanja i sposobnosti da bi uspješno izveo niz zadataka i poslova koji su određeni u njegovoj okolini.

Autori Oser, Salzman i Heinzer (2009) ističu da dobra definicija profesionalnog nastavnčkog standarda koja govori u terminima općih sposobnosti sadrži pet elemenata. Prvi element odnosi se na profesionalnu specifičnost, odnosno profesionalne kompetencije strukovnih nastavnika kao

profesije koja posjeduje specifična profesionalna znanja. Drugi element odnosi se na specifične aktivnosti. Treći element odnosi se na holistički pristup poučavanju, četvrti element je mjerljivost, a peti se odnosi na etičku odgovornost da nastavnik ne bi narušio učenikovo znanje i sposobnosti samo na temelju njegovog statusa u razredu ili zbog sociokulturnih razlika. Kao kompetencije strukovnih nastavnika Nurhadi i Lyau (2017) navode nastavnikova znanja, znanje o kurikulumu, nastavnikovu viziju, kompetencije samostalnosti, kompetenciju savjetovanja učenika, vještine provođenja supervizije, vještine ocjenjivanja i procjenjivanja, razvoj odgojno-obrazovnih usluga, pedagoške kompetencije, znanje o svijetu rada, vještine timskog rada i poučavanje instruktora na radnim mjestima. Kao glavna područja kompetencija važnih za strukovne nastavnike isti autori navode poznavanje administrativnih poslova, učenje i poučavanje, razvoj i osiguranje kvalitete te umrežavanje. Ta glavna područja promatraju se kroz osam elemenata koji uključuju tehnološke inovacije u svijetu rada, nove generacije učenika, promjena paradigmi u procesu učenja i poučavanja, kulturalne promjene, razvoj tržišta rada, internacionalizacija, promjene u području obrazovnih politika te organizacijske promjene.

Kao kompetencije strukovnih nastavnika autori Ye-weon, Jinkwan, Whayoung i Seung-il (2017) navode sedam važnih kompetencija: kompetencija planiranja procesa poučavanja kao sposobnost osmišljavanja i vrednovanja predmeta za pojedino zanimanje te priprema i izrada potrebnih materijala; kompetencija vođenja procesa učenja i poučavanja kao sposobnost održavanja nastave temeljene na razumijevanju potreba učenika i primjene primjerenih metoda poučavanja; kompetencija istraživanja procesa poučavanja kao sposobnost kontinuiranog razvoja stručnosti, tj. stjecanja novih znanja i vještina vezanih uz područje poučavanja; kompetencija istraživanja metoda poučavanja kao sposobnost kontinuiranog razvoja stručnosti u primjeni različitih metoda poučavanja i korištenja medija u nastavi; kompetencija profesionalne orijentacije učenika i razvoja međuljudskih odnosa kao sposobnost pružanja usluga savjetovanja prilikom odabira karijere učenika; kompetencija podrške u upravljanju školom i razredom kao sposobnost upravljanja resursima za učenje i poučavanje te upravljanje okolinom za potrebe učinkovitog upravljanja razredom i ostvarivanja administrativnih poslova; i kompetencija suradnje kao sposobnost suradnje s ljudskim i materijalnim resursima unutar i izvan područja poučavanja učenika.

Profesionalne kompetencije strukovnih nastavnika mogu se prema Carioca, Rodrigues, Saude, Kokosowski, Harich, Sau-Ek, Georgogianni, Levy, Speer i Pugh (2009) podijeliti na četiri glavna

područja: prostor učenja i poučavanja, organizacija, zajednica te profesionalizam. Svako od tih područja uključuje specifične kompetencije koje bi strukovni nastavnik trebao uzeti u obzir tijekom svoje profesionalne karijere pa tako u prvom području, prostor učenja i poučavanja, Carioca i sur. (2009) navode tehničko-znanstvenu kompetenciju, pedagoško-didaktičku kompetenciju i dijagnostičku kompetenciju. U području organizacije uključene su sudjelujuća kompetencija, odnosna kompetencija, kompetencije ostvarivanja obrazovnih projekata, kompetencije razvoja organizacije rada. Treće područje koje se odnosi na zajednicu uključuje svijest o zajednici, suradnju i interakciju, te kompetencije za razvoj zajednice. Posljednje područje koje je navedeno je područje profesionalizma i ono obuhvaća odnos prema vlastitoj profesionalnoj praksi, stratešku inteligenciju, rad u i rad za multikulturalni kontekst, davanje doprinosa profesiji, te etičku i deontološku kompetenciju¹.

Autori Adamu Hamisu, Mohd Salleh, Sern i Abubakar (2017) ponudili su kompetencijski okvir za strukovne nastavnike koji se sastoji od tri grupe, od kojih svaka grupa obuhvaća specifične kompetencije. Prva grupa kompetencija su organizacijske kompetencije unutar koje se nalaze: identifikacija izazova u poslovnom sektoru, komunikacija, grupna dinamika, analiza radnog okruženja, implementacija ciljeva, potpora/zagovaranje, savjetovanje, pregovaranje, sustavno razmišljanje, vizija. Druga grupa kompetencija su misaone kompetencije koje uključuju radnu učinkovitost, strategije učenja i intervencijsku evaluaciju; identifikaciju kompetencija; facilitaciju; identifikaciju standarda; ispitivanje; izgradnju modela; analitičko razmišljanje; vođenje. Kao treća grupa kompetencija navode se praktične kompetencije: poželjne karakteristike pri odabiru djelatnika; vježbanje teorije i prakse; povratne informacije; teorija i praksa sustava nagrađivanja; teorija i praksa organizacijskog razvoja; teorija i praksa razvoja karijere; savjetovanje o procesu poučavanja i rada.

Prema Määttä, Koski-Heikkinen i Uusiautti (2017) kompetencije idealnog strukovnog nastavnika uključuju sljedeće: stručnost u profesionalnom području te sposobnost djelovanja kao reformatora; sveobuhvatna pedagoška znanja; umrežavanje i suradnja; ohrabrivanje i podrška učenicima; osiguravanje pravednosti i jednakosti te prihvaćanje odgovornosti; pozitivne temeljne

¹ Deontologija nastavničke profesije se prema Rosić (2011) može objasniti kao *skup pravila kojima se određuju prava i dužnosti nastavnika prema učenicima, prema ostalim učiteljima i društvu.*

vrijednosti i sposobnost preuzimanja uloge vođe; povezivanje idealnog strukovnog nastavnika s profesionalnim identitetom.

Autori Paaso i Korento (2010) u svom radu navode različite vještine i kompetencije koje trebaju posjedovati strukovni nastavnici. Kao jednu skupinu kompetencija navode vještine cjeloživotnog učenja koje su prepoznate i u Hrvatskoj kao ključne (materinji jezik, komunikacija na stranim jezicima, matematička kompetencija, kompetencije u znanosti i tehnologiji, digitalna kompetencija, učiti kako učiti, društvena i građanska kompetencija, osjećaj za inicijativu i poduzetništvo te kulturalna osviještenost i izražavanje). Isti autori nadalje dijele kompetencije strukovnih nastavnika u nekoliko područja: praktično radno iskustvo, strukovno znanje i vještine, razvoj strukovnog područja i kontinuirano učenje i poučavanje, razvoj osobnih kompetencija i kontinuirano usavršavanje. U kompetencije vezane za suradnju između strukovnog obrazovanja i svijeta rada, navodi se sedam kompetencijskih tema, a to su: industrijom vođene kompetencije, kompetencije organiziranja učenja na radnom mjestu i demonstracije strukovnih vještina, vođenje i supervizija učenikovog učenja na radnom mjestu i demonstracije vještina, poučavanje i učenje instruktora na radnom mjestu, kompetencija obrazovanja odraslih i na kompetencijama temeljene kvalifikacije, kompetencija u skladu s misijom rada usmjerenog na klijenta te razvoj svijeta rada, kompetencija razvijanja suradnje strukovnog obrazovanja i tržišta rada.

Grašić (2007) razmatra osam ključnih kompetencija strukovnih nastavnika, a to su: suradnja i interakcija kroz timski rad; rad na projektima i razvoju; kontinuirano stručno usavršavanje; stvaranje snažnog okruženja učenja za pojedince i skupine te facilitiranje procesa učenja; digitalna kompetencija tj. poznavanje informacijsko-komunikacijske tehnologije; znanje o školskoj administraciji; ostale karakteristike nastavnika; te kompetencija rada sa školskom zajednicom i školsko vođenje. Prema Wuttke i Seifried (2017) kompetencije uspješnih strukovnih nastavnika uključuju znanja o području koje poučavaju, pedagoška znanja, organizacijske vještine te vještine pretraživanja i konzultiranja relevantne stručne literature. Uz navedene kompetencije, autori navode kompetenciju profesionalne identifikacije pogreški koja predstavlja nastavnikovu sposobnost dijagnosticiranja pogreški i identificiranja mogućih uzroka koje može iskoristiti za stvaranje situacija učenja u učionici. Ova kompetencija sadrži specifičan set kompetencija koje uključuju znanja o području koje se poučava uz znanja o najčešćim greškama u radu učenika, strategije za otklanjanje grešaka, te uvjerenja o mogućnostima učenja iz pogreški.

Glavni ured za obrazovanje (2010; *General Directorate of Education*) autonomne zajednice Leona i Castille u svojoj publikaciji daje listu od deset kompetencija strukovnih nastavnika podijeljenih u pet domena (znanje, znati tko biti, znati što činiti, znati kako činiti, i znati kako biti), a u njih su uključene: kompetencija u znanosti, intrapersonalna i interpersonalna kompetencija, kompetencija poučavanja, kompetencija organizacije i upravljanja školom, kompetencija upravljanja grupnom dinamikom, kompetencija rada u timu, kompetencija inovativnosti i usavršavanja, lingvistička i komunikacijska kompetencija, digitalna kompetencija, te društvena i relacijska kompetencija. Analizirajući radove različitih autora, Ismail, Nopiah i Rasul (2017) navode da strukovni nastavnik treba posjedovati sljedeće kompetencije: socijalnu kompetenciju, kompetencije znanja i radnog procesa, profesionalne i pedagoške kompetencije, kompetencije poučavanja, voditeljske, digitalne i tehničke vještine, kompetencije osobnosti, organizacije i upravljanja razrednim odjelom, kognitivnu, bihevioralnu, pedagošku i psihomotoričku kompetenciju, profesionalnu kompetenciju, kompetenciju povezivanja procesa poučavanja sa situacijama iz stvarnog života i rada, komunikacijsku kompetenciju i kompetenciju samorefleksije.

Kompetencije prikazane u prethodnom dijelu poglavlja odnose se na sve strukovne nastavnike koji rade u srednjim strukovnim školama, no ode li se korak dalje, može se govoriti o kompetencijama različitih profila strukovnih nastavnika. Za potrebe ovog rada i provođenje istraživanja bit će prikazane i kompetencije nastavnika stručno-teorijske nastave iako se u odnosu na stranu literaturu ovi nastavnici ne razlikuju od ostalih strukovnih nastavnika te je zapravo riječ o nešto specifičnijoj podjeli strukovnih nastavnika na nastavnike stručno-teorijskih sadržaja te nastavnike praktične nastave i vježbi koja se primjenjuje u Republici Hrvatskoj. Petričević (2007) je ponudio listu kompetencija koje bi trebao posjedovati nastavnik stručno-teorijske nastave da bi uspješno i kvalitetno obavljao svoj posao, a lista uključuje sljedeće kompetencije: strukovna kompetencija (temeljna teorijska znanja u području rada i zanimanja); pedagoška, sociološka, defektološka, andragoška i druge kompetencije (npr. znanja iz filozofije obrazovanja, iz obrazovnih znanosti, iz metodike, iz dokimologije, znanja o informacijskoj tehnologiji, znanje o ustavu i zakonskim propisima o srednjem strukovnom obrazovanju, poznavanje metoda savjetovanja i vođenja, znanja o specifičnostima pedagoške dokumentacije, znanja potrebna za rad s učenicima s posebnim potrebama, i dr.); društvenu kompetenciju (koja uključuje: etičnost, krivičnu nekažnjavanost, ugled u životnoj i radnoj sredini, ljudske kvalitete, poticanje i njegovanje nacionalne kulture, i dr.) te osobnu kompetenciju (osobine ličnosti, tjelesne kvalitete, psihičke i

psihofizičke sposobnosti). Osim tih kompetencija, kao važno autor Petričević (2007) navodi minimalno radno iskustvo u matičnoj struci i zanimanju, razvijene metodološko-metodičke vještine programiranja strukovnih obrazovnih sadržaja, pripremanja i izvođenja nastave te verbalnog i neverbalnog komuniciranja s učenicima.

Nakon pomnijeg promatranja i analiziranja kompetencija strukovnih nastavnika koje su prikazane u ranijem dijelu rada, može se zaključiti da u odnosu s nastavničkim kompetencijama koje trebaju posjedovati svi nastavnici (primjerice profesionalna znanja i vještine iz područja koje poučavaju, pedagoška znanja, poznavanje administrativnih poslova, integriranje koncepta cjeloživotnog učenja, stavovi, uvjerenja, vrijednosti i druge), kao najveću razliku treba navesti kompetencije izravno povezane sa svijetom rada, odnosno praktičnom primjenom strukovnog znanja i vještina.

U nastavku teksta nalazi se *Tablica 1.* koja prikazuje kompetencijski model nastavnika stručno-teorijske nastave proizišao iz analize literature. U kompetencijski model uključene su kompetencije koje kao važne ističe većina autora (Grašić, 2007; Määttä, Koski-Heikkinen i Uusiautti, 2017; Nurhadi, Zahro i Nyan-Myau, 2017; Paaso i Korento, 2010; Petričević, 2007; Velkovski i Kirandžiska, 2013; Wuttke i Seifried, 2017), a daljnjom analizom kompetencije su grupirane prema pripadajućim širim područjima (generičke kompetencije, strukovne kompetencije, pedagoške kompetencije, osobne kompetencije).

Tablica 1. Kompetencijski model nastavnika stručno-teorijske nastave (autorska obrada)

GENERICKE KOMPETENCIJE	STRUKOVNE KOMPETENCIJE	PEDAGOŠKE KOMPETENCIJE	OSOBNE KOMPETENCIJE
<ul style="list-style-type: none"> - Usmena i pisana komunikacija na materinskom jeziku - Usmena i pisana komunikacija na najmanje jednom svjetskom jeziku - Osnovne kompetencije u znanosti i tehnologiji - Opća informatička pismenost (Windows, Microsoft Office, Internet, e-pošta) 	<ul style="list-style-type: none"> - Profesionalna znanja i vještine uključujući znanja o svijetu rada - Osposobljenost za razvoj organizacije rada u struci - Osposobljenost za preuzimanje inicijative i poduzetništvo - Sposobnost identifikacije izazova u poslovnom sektoru - Sposobnost analize radnog okruženja - Osposobljenost za rad u struci - Osposobljenost za kontinuirano stručno usavršavanje u vlastitoj struci 	<ul style="list-style-type: none"> - Sposobnost primjene načela praćenja i evaluiranja nastavnog procesa i vlastitog rada - Osposobljenost za obavljanje administrativnih poslova - Sposobnost upravljanja grupnom dinamikom - Sposobnost primjene etičkih načela u nastavi - Sposobnost komunikacije s različitim dionicima uključenim u odgojno-obrazovni proces - Sposobnost profesionalne identifikacije pogreški s ciljem stvaranja situacija učenja 	<ul style="list-style-type: none"> - Sposobnost samoregulacije - Osposobljenost za samostalni rad - Sposobnost stvaranja pozitivnog odnosa prema vlastitoj profesionalnoj praksi - Sposobnost davanja doprinosa vlastitoj profesiji - Sposobnost razvijanja osjećaja odgovornosti spram rada - Sposobnost samorefleksije - Poželjne osobine ličnosti (dosljednost, pozitivnost, otvorenost, srdačnost, iskrenost, emocionalna

	<ul style="list-style-type: none"> - Sposobnost povezivanja znanja i vještina u profesiji/zanimanju - Sposobnost razvoja ponosa te profesionalnog i etičkog rada u struci kod učenika - Sposobnost stvaranja i održavanja mreža s poslovnim sektorom 	<ul style="list-style-type: none"> - Osposobljenost za kontinuirano stručno usavršavanje u kontekstu planiranja i izvođenja nastave - Osposobljenost za rad u i za multikulturalni kontekst - Sposobnost planiranja i izrade nastavnih planova i programa - Sposobnost primjene različitih postupaka vrednovanja i ocjenjivanja učeničkog uspjeha usklađenih s ishodima učenja - Osposobljenost za ohrabrivanje i pružanje podrške učenicima - Sposobnost planiranja i izvođenja nastavnog sata 	<p>stabilnost, učinkovita komunikacija, socijalna prilagođenost, interesi, sustav vrijednosti)</p>
--	---	---	--

		<ul style="list-style-type: none">- Sposobnost upravljanja obrazovnim projektima- Sposobnost traženja i pružanja savjeta o procesu poučavanja i rada- Sposobnost stvaranja snažnog i poticajnog okruženja učenja za pojedince i skupine- Sposobnost prilagodbe procesa poučavanja za učenike s posebnim potrebama- Sposobnost uvođenja inovacija u nastavni proces poput novih nastavnih metoda, oblika rada i sl.	
--	--	--	--

2.3. Dosadašnja istraživanja o nastavničkim kompetencijama strukovnih nastavnika

O nastavničkim kompetencijama strukovnih nastavnika nema mnogo dostupnih istraživanja u nacionalnom niti u međunarodnom kontekstu. O ovoj temi započelo se intenzivnije istraživati u posljednjih desetak godina te se vrlo često ispitivao samo dio kompetencija jer još uvijek ne postoji usustavljen okvir kompetencija za strukovne nastavnike.

Vranković i sur. (2009., prema Perin, 2013) analizirali su razvojne planove srednjih strukovnih škola u Republici Hrvatskoj pri čemu su kao ključne točke razvoja srednjih strukovnih škola naveli: materijalne i radne uvjete i školsku opremu, kvalitetu nastave, visokostručne nastavnike koji se trajno usavršavaju, organizaciju razreda i funkcioniranje škole te suradnju s različitim dionicima u odgojno-obrazovnom procesu. Ovi podaci upućuju na važnost kompetentnih, visokostručnih nastavnika za ostvarivanje kvalitetnog rada u strukovnim školama te pripremanje učenika za svijet rada. Sučević, Cvjetičanin i Sakač (2011) pozivaju se na izvješće OEVID-a (*Compulsory schooling in a Changing World*) iz 1983. godine u kojem pronalaze probleme i teškoće s kojima se suočavaju i današnji nastavnici. Kao teškoće primarno navode pad broja upisa u škole i sve veće pritiske da se vrše promjene u kurikulumu i upravljanju školom što će utjecati i na stjecanje i razvoj kompetencija nastavničkog kadra.

Andersson i Kopsen (2015) u svom radu prikazuju istraživanje o kontinuiranom profesionalnom razvoju strukovnih nastavnika. Analizirao se stupanj uključenosti švedskih strukovnih nastavnika u programe stručnog osposobljavanja. Rezultati istraživanja su pokazali da veći interes i odaziv na programe stručnog osposobljavanja imaju mlađi nastavnici, dok stariji nastavnici pokazuju oklijevanje jer smatraju da se način rada uvelike promijenio od vremena kada su oni aktivno radili u svojoj profesiji te da neće moći pratiti tempo rada kakav se danas zahtijeva. Osim dobi, kao jedan od čimbenika koji su utjecali na uključivanje u stručno usavršavanje bilo je i područje rada kojim se pojedinac bavi.

Autori Kusumaningtyas i Setyawati (2015) istraživali su utjecaj kompetencija na zadovoljstvo poslom i radni učinak strukovnih nastavnika. Rezultati istraživanja pokazali su da kompetencije i kompenzacija (novčana naknada) značajno utječu na nastavnikovo zadovoljstvo poslom, da kompetencije i novčana naknada značajno utječu na nastavnikov radni učinak te da zadovoljstvo poslom značajno utječe na nastavnikov radni učinak. Grollmann (2008) navodi da za povećanje kvalitete teorijskog i praktičnog rada strukovnih nastavnika treba uzimati u obzir institucije u

kojima su se obrazovali na način da se upozna sa stvarnim uvjetima rada strukovnih nastavnika i njihovim kulturalnim potrebama. Na taj način osigurat će se optimalno poboljšanje inicijalnog obrazovanja nastavnika i stručnog usavršavanja tijekom karijere.

Oser, Salzmann i Heinzer (2009) proveli su kvalitativno istraživanje s ciljem stvaranja novog pristupa promatranja i vrednovanja kompetencija odnosno rada nastavnika. Novi pristup nazvan je suradničkim pristupom i temelji se na promatranju i davanju povratnih informacija o dobrim i slabijim stranama u radu pojedinog nastavnika. U istraživanju je kao dijagnostički instrument korišten film sa situacijama iz nastavne prakse s popratnim upitnikom. U ovom postupku promatranja bile su važne dvije grupe dimenzija: standardno specifična koja uključuje aspekte kompetencijskog profila koji se odnose na kvalitetu te međustandardnu grupu dimenzija koja se odnosi na općenitije kriterije kvalitete strukovnog obrazovanja koji su značajni za obrazovni proces. Rezultati istraživanja pokazali su da povratna informacija ima pozitivne utjecaje na rezultate rada učenika i nastavnika.

Volmari, Helakorpi i Frimodt (2009) raspravljaju o važnosti razvoja strukovnog obrazovanja te postizanja preporuka ključnih strategija koje su donijela tijela Europske unije. U ovom radu prikazuje se kompetencijski okvir koji ima za cilj osigurati bolje razumijevanje uloga i odgovornosti strukovnih profesionalaca u razvoju strukovnog obrazovanja. Ključna područja koja sačinjavaju temeljne kompetencije strukovnih profesionalaca u obrazovnom kontekstu su umrežavanje (*networking*), administrativni poslovi, razvoj i osiguravanje kvalitete te poučavanje. U radu autora Nurhadi i Lyau (2017) razmatra se i raspravlja potreba izrade konceptualnog okvira za razvoj kompetencija strukovnih nastavnika za 21. stoljeće pri čemu kao važne ističu nastavnikova znanja, učenikova znanja, kurikularno znanje, nastavnikovu viziju, kompetencije samostalnosti, savjetovanje učenika, vještine provođenja supervizije, ocjenjivanja, razvoj odgojno-obrazovnih usluga, pedagoške kompetencije, znanje o svijetu rada, vještine timskog rada i treniranja instruktora na radnim mjestima. Autori predlažu profesionalni kompetencijski standard za strukovne nastavnike koji obuhvaća tri elementa: profesionalne sposobnosti, profesionalna znanja i profesionalnu praksu.

Wahlgren (2016) koristi tri Delphi istraživanja o kompetencijskim profilima koja su provodili Rossman i Bunning (1988), Daniel i Rose (1988), te Bernhardsson i Lattke (2011). U ovim istraživanjima prikupljali su se stavovi stručnjaka o važnim i neophodnim kompetencijama za

strukovne nastavnike. U istom radu analiziraju se i rezultati istraživanja autora Bechtel (2008) koji je istraživao sličnosti i razlike u kompetencijskim profilima za četiri europske zemlje: Njemačku, Francusku, Švicarsku i Ujedinjeno Kraljevstvo. Istraživane države koriste različite kategorije i različito formuliraju kompetencije, broj kompetencija je različit za pojedinu državu te svaka država ističe različite pod-kompetencije. Lattke i Zhu (2010) istraživali su kulturalne razlike u nastavničkim kompetencijama strukovnih nastavnika između Europe i Kine. Rezultati su pokazali da su nastavničke kompetencije strukovnih nastavnika u europskom kontekstu mnogo kompleksnije od onih u Kini. Strukovni nastavnici u Kini bi trebali biti sposobni mijenjati uloge po potrebi te koristiti različite radne metode da bi efikasno trenirali učenike u strukovnom obrazovanju. Paaso i Korento (2010) ispitivali su da različiti stručnjaci percipiraju kompetencije strukovnih nastavnika i koje smatraju važnima. Za izradu upitnika korištenog u istraživanju korišteni su rezultati provedenih Delphi studija. Rezultati su pokazali nekoliko skupina kompetencija važnih za strukovne nastavnike. Prva skupina kompetencija su ključne vještine cjeloživotnog učenja (materinji jezik, komunikacija na stranim jezicima, matematička kompetencija, kompetencije u znanosti i tehnologiji, digitalna kompetencija, učiti kako učiti, društvena i građanska kompetencija, osjećaj za inicijativu i poduzetništvo te kulturalna osviještenost i izražavanje). U strukovne kompetencije kao drugu skupinu naveli su praktično radno iskustvo; strukovno znanje i vještine; razvoj strukovnog područja i kontinuiranog učenja i poučavanja; razvoj osobnih kompetencija i kontinuiranog usavršavanja. U kompetencije vezane za suradnju između strukovnog obrazovanja i svijeta rada kao treće skupine kompetencija ističe se sedam kompetencijskih tema: industrijom vođene kompetencije; kompetencije organiziranja učenja na radnom mjestu i demonstracije strukovnih vještina; vođenje i supervizija učenikovog učenja na radnom mjestu i demonstracije vještina; poučavanje i učenje instruktora na radnom mjestu; kompetencija obrazovanja odraslih i na kompetencijama temeljene kvalifikacije; kompetencija u skladu s misijom rada usmjerenog na klijenta te razvoj svijeta rada; kompetencija razvijanja suradnje strukovnog obrazovanja i tržišta rada.

Autorica Zrno (2011) u svom radu se poziva na istraživanje Vranković i Rebrešak (2008) u kojem se analiziralo školske razvojne programe strukovnih srednjih škola te je kao jedno od visokorangiranih prioriternih područja bilo stručno usavršavanje nastavnika, odnosno razvoj njihovih kompetencija. Osim toga, kao prethodna istraživanja o nastavničkim kompetencijama i stručnom usavršavanju autorica navodi studije poput: Učitelji budućnosti – izvješće Holmes grupe

(1986), Bijela knjiga OECD: Poučavanje i učenje: prema društvu koje uči (1995), Zeleni dokument o obrazovanju učitelja – OECD (2000). U njima su utvrđeni nedostaci: trajanje inicijalnog obrazovanja nije dovoljno dugo; povezivanje diplomskog obrazovanja s poslijediplomskim usavršavanjem nije zadovoljavajuće; kolegiji nisu primjereni dizajnirani; nedovoljna usmjerenost na razumijevanje sadržaja, umrežavanje znanja; nedovoljno poticanje na transferiranje znanja i vještina u praksu.

U radu Wuttke i Seifried (2017) prikazuju se i raspravljaju istraživanja o povezanosti znanja o području koje se poučava i pedagoških znanja u kontekstu strukovnih nastavnika. Ta istraživanja provodili su Shulman (1986) i Krauss i sur. (2008) te su rezultati pokazali da postoji visoka povezanost između ovih vrsta znanja. Znanje o području ne znači mnogo ukoliko pojedinac ne zna kako ih poučavati, dok pedagoška znanja nemaju osnovu za razvoj bez znanja o području koje će se poučavati. Glavni ured za obrazovanje (2010; *General Directorate of Education*) autonomne zajednice Leona i Castille proučavao je ranije izvještaje OECD-a (npr. *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*), TALIS-a i drugih dokumenata europskih institucija i organizacija da bi stvorio prijedlog okvira kompetencija strukovnih nastavnika. Autori Alazam, Bakar, Hamzah i Asmiran (2012) istraživali su razinu vještina korištenja informacijsko-komunikacijske tehnologije strukovnih nastavnika u Maleziji. Autori navode da strukovno obrazovanje ima mogućnost i sposobnost obrazovanja i pripremanja visoko kompetentne radne snage, a integracija informacijsko-komunikacijske tehnologije u njihove učionice će podići razinu kvalitete strukovnih učenika koji će po završetku obrazovanja lakše pronaći dobre poslove. Informacijsko-komunikacijska tehnologija se u nastavi strukovnih škola može koristiti za prenošenje, pohranjivanje, stvaranje i razmjenu informacija putem različitih tehnologija kao što su primjerice računalno crtanje i dizajniranje (CAD), 2D i 3D modeliranje, stvaranje simulacija, izrada dijagrama, obrada teksta, slike, videa i drugih medija. Temom informacijsko-komunikacijske tehnologije bavio se i autor Tambunan (2014) koji je istraživao važnost razvoja digitalne kompetencije u strukovnom obrazovanju. Analiza rezultata pokazala je da na razvijenost digitalne kompetencije strukovnih nastavnika direktno ili indirektno utječu: nastavnikova interpersonalna komunikacija, korištenje alata informacijske tehnologije, nastavnikova percepcija informacijske tehnologije te samopoboljšanje nastavničkih kompetencija.

Autori Ye-weon, Jinkwan, Whayoung i Seung-il (2017) proveli su istraživanje da bi saznali koje su kompetencije potrebne strukovnim nastavnicima za razdoblje četvrte industrijske

revolucije. Kao nove potrebne kompetencije navode sljedeće: kompetenciju potpore razvoju učenika za budući posao (a to uključuje: kompetenciju upravljanja informacijama o poučavanju i poslovima; poboljšanje samostalnog učenja učenika; savjetovanje o problemima u učenju i razvojna kompetencija), kompetencijama usmjereno planiranje procesa poučavanja (analiza potreba u procesu poučavanja; analiza podataka o učenicima; odabir ishoda učenja i sadržaja; odabir metoda poučavanja i nastavnih sredstava i pomagala; planiranje okruženja za poučavanje i nastavne aktivnosti; planiranje vrednovanja učenika), kompetencijama usmjereno vođenje procesa poučavanja (savjetovanje i poučavanje o značajkama i teorijama za neko zanimanje; vođenje razreda u učionici i na terenu; vođenje terenske nastave; implementacija vrednovanja rezultata; planirano vođenje i savjetovanje u procesu poučavanja), profesionalno usmjeravanje (analiza individualnih karakteristika učenika i savjetovanje; prikupljanje i ponuda informacija o tržištu rada; vođenje karijernog razvoja i aktivnosti traženja posla; savjetovanje o interpersonalnim odnosima), razvoj ekspertnosti i prilagodba na promjene (analiza kompetencija za neki posao; istraživanje i povezivanje najnovijih znanja i vještina; istraživanje i praktična primjena metoda poučavanja; digitalna pismenost), umrežavanje (*networking*) (umrežavanje s industrijama; suradnja s roditeljima; suradnja s nastavnicima i drugim subjektima).

Ismail, Nopiah i Rasul (2017) analizirali su 14 radova objavljenih u razdoblju od 2009. do 2015. godine, a rezultati analize literature pokazali su da svijest i zabrinutost o pitanjima nastavničkih kompetencija strukovnih nastavnika uključuje: nedostatak znanja i vještina u informacijskoj tehnologiji; nedostatak pedagoških znanja i vještina; nedostatak znanja engleskog jezika potrebnog za poučavanje; odsutnost profesionalnih profila nastavnika i modela kompetencija; nedostatak vještina treninga i radnog iskustva; problemi vezani uz visoku stopu nezaposlenih učenika koji su završili strukovnu školu.

3. Prikaz metodologije istraživanja

Nakon prikaza relevantnih pojmova vezanih uz strukovno obrazovanje i dosadašnjih istraživanja koja su se bavila temom kompetencija strukovnih nastavnika, slijedi prikaz metodologije istraživanja u kojem će se detaljnije prikazati tijek i način istraživanja stjecanja kompetencija nastavnika stručno-teorijskih sadržaja.

3.1. Opis predmeta istraživanja

Kako bi se istražio fenomen kompetencija nastavnika stručno-teorijskih sadržaja i načina stjecanja pojedinih kompetencija, sukladno prethodno prikazanom teorijskom okviru polazi se od definicije nastavnika stručno-teorijskih sadržaja sastavljene iz definicija koje su ponudili Petričević (2007), Zakon o strukovnom obrazovanju, Narodne novine, 30/09, 24/10 i 22/13 (2009), Zakon o obrtu, Narodne novine, 143/13 (2013) te Zrno (2011). Prema ovoj definiciji nastavnika stručno-teorijskih sadržaja promatra se kao osobu sa završenim nenastavničkim studijem i didaktičko-metodičkom izobrazbom koja radi u javnoj službi s punim ili nepunim radnim vremenom u ustanovi za srednje strukovno obrazovanje i kojoj su društvo i prosvjetne vlasti priznali kompetentnost za ostvarivanje ciljeva određenih nastavnim planom i programom predmeta koji poučavaju u obrazovnoj ustanovi.

Nastavničke kompetencije strukovnih nastavnika se prema autorima Adamu Hamisu, Mohd Salleh, Sern i Abubakar (2017) mogu definirati kao sposobnost nastavnika da kompetentno i na primjeren način upotrijebi potrebna znanja i vještine, ponašanja i sposobnosti da bi uspješno izveo niz zadataka i poslova koji su određeni u njegovoj okolini.

3.2. Opći cilj istraživanja, istraživačka pitanja i specifični ciljevi istraživanja

Opći cilj ovog istraživanja jest opisati i razumjeti načine na koje nastavnici stručno-teorijskih sadržaja stječu relevantne kompetencije za rad u strukovnim školama.

Kako bi se ostvario navedeni cilj istraživanja kreće se od sljedećeg temeljnog istraživačkog pitanja: Na koji način nastavnici stručno-teorijskih sadržaja stječu relevantne kompetencije za rad u strukovnim školama?

Iz ovako postavljenog temeljnog istraživačkog pitanja proizlaze sljedeća specifična istraživačka pitanja:

1. Na koji su način nastavnici stručno-teorijskih sadržaja stjecali relevantne kompetencije za rad tijekom svog obrazovnog iskustva?
2. Na koji su način nastavnici stručno-teorijskih sadržaja stjecali relevantne kompetencije za rad tijekom svog profesionalnog iskustva²?

3.3. Uzorak istraživanja, istraživačke metode i instrument

U ovom istraživanju odabran je namjerni i prigodan uzorak kao izvor bogat informacijama o temi koja se istražuje. Prema Brymanu (2012) namjerni uzorak je tip neprobabilističkog uzorkovanja u kojem istraživač ne odabire sudionike istraživanja nasumičnom metodom već ciljano. Cilj namjernog uzorkovanja je odabir sudionika na strateški način da bi sudionici istraživanja bili relevantni za postavljena istraživačka pitanja. Uzorak ovog istraživanja činili su nastavnici stručno-teorijskih sadržaja u srednjoj strukovnoj školi. Bilo je poželjno provesti istraživanje nad sudionicima s minimalno pet godina radnog iskustva da bi se osigurala dovoljna količina i kvaliteta informacija potrebnih za odgovaranje na postavljena istraživačka pitanja, no s obzirom na prisutnost nastavnika u školi za vrijeme provođenja intervjua i voljnost za sudjelovanje u istraživanju, zbog teškoća pri pronalaženju sudionika istraživanja sudjelovali su i oni s manjim brojem godina radnog iskustva. U istraživanju je sudjelovalo ukupno sedam sudionika istraživanja koji odgovaraju profilu ciljane populacije, pri čemu su četiri sudionika ženskoga spola i tri sudionika muškoga spola u dobi od 30 do 55 godina. Radi se o heterogenom uzorku prema spolu, godinama radnog iskustva te području koje strukovni nastavnici predaju, a koje je u skladu s nastavnim programima koje nudi škola i strukom za koju su se sudionici istraživanja inicijalno obrazovali. Sudionici istraživanja zaposlenici su srednje strukovne škole „Tehnička škola

² Profesionalno iskustvo odnosi se na eventualno iskustvo rada u matičnoj struci, ali se odnosi i na iskustvo rada u školi.

Slavonski Brod“. Ukupne godine radnoga staža sudionika istraživanja u obrazovnoj instituciji su između 1,5 i 20 godina, dok su ukupne godine radnog staža sudionika istraživanja koji posjeduju iskustvo rada u matičnoj struci³ između 2 i 4 godine.

U *Tablici 2.* navedeni su opći podaci (deskriptori) za sudionike istraživanja na temelju čijih odgovora su prikazani rezultati istraživanja, a obuhvaćaju: šifru sudionika istraživanja, spol, dob, godine radnog staža u obrazovnoj instituciji te godine radnog staža u matičnoj struci.

Tablica 2. Opći podaci o sudionicima istraživanja

Šifra sudionika istraživanja	Spol sudionika istraživanja	Dob sudionika istraživanja	Godine radnog staža u obrazovnoj instituciji	Godine radnog staža u matičnoj struci
SI1	Ž	44	19	0
SI2	M	30	3	0
SI3	M	55	1,5	2
SI4	Ž	32	4	0
SI5	M	30	5	0
SI6	Ž	48	20	4
SI7	Ž	39	10	0

Uzimajući u obzir važnost osobnih iskustava nastavnika stručno-teorijskih sadržaja u kontekstu stjecanja kompetencija važnih za rad u strukovnim školama, u ovom istraživanju koristila se kvalitativna paradigma istraživanja. Halmi (1996) u svom radu ističe da je kvalitativno istraživanje specifična vrsta istraživanja u kojem se isprepliću različite discipline, područja i predmeti istraživanja, a kvalitativna paradigma promatra socijalnu zbilju kao uređenu i na pravilima postavljenu stvarnost koja može biti spoznata u cijelosti. Nelson i suradnici (prema Halmi, 1996) nude definiciju kvalitativnog istraživanja kao „interdisciplinarno, transdisciplinarno,

³ Napomena: Posjedovanje prethodnog radnog iskustva u matičnoj struci nije bio uvjet za sudjelovanje u istraživanju, no s obzirom da neki sudionici istraživanja imaju prethodno iskustvo rada u matičnoj struci naveden je i ovaj podatak u tablici s općim podacima o sudionicima istraživanja jer su po tome specifični u odnosu na ostatak sudionika istraživanja

a ponekad i kontradisciplinarno područje, u njemu se isprepliću društvene, humanističke i prirodne znanosti, ono predstavlja više stvari u isto vrijeme te je u osnovi multiparadigmatsko, što znači da njegovi praktičari zastupaju multimetodski pristup“. Prema Brymanu (2012) kvalitativno je istraživanje strategija istraživanja koja naglasak stavlja na riječima, a ne na kvantifikaciju prilikom prikupljanja i analize podataka. Ta istraživačka strategija široko je induktivistička, konstruktivistička i interpretativistička, no kvalitativni istraživači se ne opredjeljuju samo za jednu od ove tri značajke. Epistemologija kvalitativnih istraživanja može se, prema Brymanu (2012) izraziti kroz dva temeljna načela: prvo načelo su interakcije licem u lice kao najpotpuniji način sudjelovanja i promatranja misli drugog ljudskog bića, dok se drugo načelo odnosi na sudjelovanje u razgovoru, odnosno uživljavanje u ulogu druge osobe da bi se prikupilo socijalno znanje. Kvalitativni istraživač se prema Halmiju (1996) promatra kao stručnjak za sve. Tajav oblik istraživača smatra da svaki socijalni problem ima svoju posebnu povijest i razvija se kroz niz koraka od kojih svaki odražava promjenu ovisno o tome tko definira problem, u odnosu na karakter definicije koja se pridaje svakom problemu kao i prema intervencijama koje rezultiraju kao pokušaji rješavanja pojedinih problema. Kvalitativni istraživač primjenjuje široku skalu sredstava i postupaka iz svog metodološkog arsenala primjenjujući različite strategije u procesu rješavanja problema te se od njega traži da izvodi veliki broj različitih operacija i zadataka koji se kreću od dubinskog intervjuiranja, preko razumijevanja i interpretacije drugih do intenzivne autorefleksije i samorazumijevanja (Halmi, 1996).

Za prikupljanje podataka korišten je protokol strukturiranog intervjua. Prema Yin (2011) pojam protokol odnosi na širi set postupaka i pitanja nego što je to u klasičnom instrumentu. Najčešće korišteni instrumenti jesu dobro strukturirani te koriste pitanja otvorenog i zatvorenog tipa u istraživanjima pomoću upitnika. Nasuprot tome, visoko strukturirani protokol sastoji se od odabranog seta tema koje pokrivaju široko područje koje istraživač treba ispitati te na taj način otkriti i prikupiti detalje. Intervju je u društvenim znanostima jedna od najčešćih metoda prikupljanja podataka, a Guthrie (2010) ističe da su intervjui vremenski zahtjevni, no izrazito korisni zbog svoje fleksibilnosti. Intervjui mogu imati različite strukture i uključivati pitanja različite dubine pa tako tipovi intervjua mogu sezati od vođenih razgovora do visoko strukturiranih upitnika. Drugim riječima intervju se može podijeliti na strukturirane, polustrukturirane i nestrukturirane intervju. Prema Seidmanu (2006) cilj intervjuiranja nije samo puko dobivanje odgovora na postavljena pitanja i testiranje hipoteza već se u samoj osnovi intervjua nalazi interes

za razumijevanje živućih iskustava drugih ljudi i značenja koja oni pridaju tim iskustvima. U srži istraživanja pomoću intervjua nalazi se zanimanje za priče drugih individualaca zbog njihove vrijednosti.

Prema Guthrie (2010) strukturirani intervjui koriste formalne standardizirane upitnike. Svi intervjui provode se na isti način da bi se osigurala pouzdanost prilikom korištenja seta pitanja i kodiranja odgovora. Strukturirani intervjui pokrivaju veće područje od nestrukturiranih, te prikupljaju mješavinu kvalitativnih i kvantitativnih podataka. Yin (2011) navodi da svi intervjui uključuju interakciju između istraživača (intervjuera) i sudionika intervjua. Strukturirani intervjui u tom procesu pažljivo vode ovu interakciju. Prvo, istraživač koristi formalni upitnik koji sadrži sva pitanja koja će biti postavljena u intervjuu. Drugo, istraživač preuzima ulogu intervjuera da bi pokušao dobiti valjane odgovore od sudionika intervjua. Treće, istraživač će kao intervjuer nastojati provesti intervju na isti način sa svakim sudionikom.

Za potrebe ovog istraživanja, izrađen je protokol strukturiranog intervjua za nastavnike stručno-teorijskih sadržaja na temelju modela kompetencija izrađenog u skladu s teorijskim okvirom ovoga rada, a koji se koristio prilikom provedbe intervjua sa sudionicima istraživanja (Prilog 3.). Protokol strukturiranog intervjua sastojao se od 20 pitanja otvorenog i zatvorenog tipa koji su bili podijeljeni u tri kategorije. Prva kategorija je obuhvaćala pitanja vezana uz srednjoškolsko i fakultetsko obrazovanje sudionika istraživanja, zadovoljstvo stečenim znanjima i vještinama na pojedinoj razini obrazovanja, učenje stranih jezika, obrazovanje u informatici, posjedovanje i važnost prethodnog radnog iskustva u matičnoj struci te povezanost s realnim sektorom. Druga kategorija pitanja odnosila se na pitanja vezana uz rad u školi i kompetencije koje ondje stječu, od odluke za rad u školi, uvođenja u rad i podrške u školi, stjecanja pedagoških kompetencija, traženja savjeta kolega i stručnog tima, povezivanja teorijskih i praktičnih znanja, uvođenja inovacija u svoj nastavni rad, razvijanja osjećaja ponosa spram struke te profesionalnog i etičnog rada u struci kod učenika, analiziranja vlastitog rada, odnosa s učenicima i izazovima u radu s njima, utjecaja osobina ličnosti na rad strukovnog nastavnika, zaduženja u školi i suradnje s drugim dionicima do stručnog usavršavanja nastavnika. Treće područje odnosilo se na pitanja o željama za daljnjim stručnim usavršavanjem u kompetencijama koje nisu do sada imali prilike stjecati kroz rad u matičnoj struci, obrazovnom sustavu i stručnim usavršavanjima te na pitanja o stavu prema poslu strukovnog nastavnika i osjećajima vezanim uz rad u školi. Protokol završava

zaključnim pitanjem kojim se sudionicima istraživanja ostavio prostor da dodaju što još smatraju bitnim za temu, a što nije obuhvaćeno protokolom intervjua.

Početak procesa provedbe istraživanja započeo je kontaktiranjem ravnatelja škole u kojoj se provodilo istraživanje i slanje dopisa za odobrenje provedbe istraživanja. Dolaskom na teren istraživač je prije samog provođenja intervjua sudionike istraživanja informirao o osiguravanju anonimnosti i zaštite prikupljenih podataka koji će se koristiti samo u svrhu izrade ovog diplomskog rada. Svi sudionici istraživanja potpisali su informirane pristanke za sudjelovanje u istraživanju u dva primjerka pri čemu je jedan primjerak zadržao sudionik istraživanja, dok je drugi primjerak zadržao istraživač (Prilog 1.). Ukupno je provedeno sedam individualnih intervjua u razdoblju od 11. do 13. lipnja 2018. godine. Prilikom provođenja intervjua razgovor je sniman diktafonom na mobilnom uređaju. Intervjui su provedeni u prostorima Tehničke škole Slavonski Brod, a u prosjeku su trajali između 10 i 20 minuta. Nakon provedbe intervjua uslijedila je transkripcija snimljenih intervjua, a zatim obrada i analiza prikupljenih podataka u programskom paketu MAXQDA 2018 za obradu kvalitativnih podataka da bi se odgovorilo na postavljena istraživačka pitanja.

3.4. Analiza i obrada podataka

Nakon prikupljanja podataka na terenu uslijedilo je transkribiranje svih intervjua, a potom njihova analiza i obrada. Yin (2011) ovaj proces analize i obrade podataka dijeli na nekoliko faza: prva faza je sastavljanje formalnih baza podataka koja zahtijeva opreznu i metodičku organizaciju originalnih podataka; druga faza odnosi se na stavljanje podataka u bazu koja uključuje formalni proces kodiranja; ponovno sastavljanje podataka je treća faza i manje je mehanička pa omogućuje istraživaču uvid u novonastale obrasce. Četvrta faza je interpretacija podataka koju se može opisati kao vještina istraživača da daje osobna značenja i mišljenja na temelju ranije obrađenih i kodiranih podataka. Posljednja, peta faza zaključna je faza ili faza izvođenja zaključaka.

Podaci su obrađeni kvalitativnom metodom kodiranja pri čemu je izrađeno kodno stablo s pripadajućim područjima, kategorijama i dimenzijama (Prilog 2.). Postupak kodiranja i analize podataka sastojao se od ukupno 4 (5) faza. U prvoj fazi proveden je postupak transkripcije provedenih intervjua te individualna analiza slučaja. Analiza pojedinog slučaja sastojala se od

upoznavanja s transkriptima kroz višestruko iščitavanje uz ispisivanje komentara i podsjetnika popraćeno inicijalnim kodovima. Druga faza odnosila se na proces otvorenog kodiranja kompetencija i načina njihova stjecanja kao i stavova i osjećaja vezanih uz rad u školi na način da su se podaci organizirali u manje smislene jedinice sukladno temeljnom i specifičnim istraživačkim pitanjima. S ciljem što boljeg razumijevanja podataka i sustavnog prikaza kompetencija i načina njihova stjecanja identificirano je što je moguće više kodova za koncepte i kategorije pri čemu su stvorene imaginativne varijacije i deskriptivni kodovi. Sljedeća faza odnosila se na traženje sličnosti i razlika u intervjuima s obzirom na prethodno identificirane tematske kategorije, a nakon čega su tražene i proučavane sličnosti i razlike u iskustvima sudionika istraživanja s obzirom na pojedinu kategoriju. U zadnjoj fazi kodiranja tražile su se sličnosti i razlike da bi se pronašle generalne tendencije za sve sudionike istraživanja, a nakon čega su interpretirani različiti tipovi sudionika istraživanja te odgovori s referencama za individualne slučajeve.

Podaci su pohranjeni i obrađeni pomoću programskog paketa MAXQDA 2018 za obradu kvalitativnih podataka. Tijek rada u računalnom programu za obradu kvalitativnih podataka obuhvaćao je unos transkripata intervjuja u bazu podataka. Nakon unosa transkripata intervjuja uslijedio je unos inicijalnih kodova nastalih prilikom iščitavanja transkripata, a daljnjom analizom su se proširivale kategorije i dimenzije s pripadajućim imaginativnim varijacijama. Korištenjem računalnog programa za obradu kvalitativnih podataka izrađeno je kodno stablo s područjima, kategorijama i dimenzijama na temelju kojeg su se interpretirali odgovori sudionika istraživanja.

U finalnoj verziji kodnog stabla oblikovana su 4 područja i 23 kategorije s pripadajućim dimenzijama na temelju kojih su iščitani rezultati i pristupljeno postupku analize podataka s ciljem opisivanja navedenih kategorija s obzirom na temeljno istraživačko pitanje i specifična istraživačka pitanja.

Materijalni uvjeti za realizaciju istraživanja - snimač zvuka, računalo i softver za obradu kvalitativnih podataka - dostupni su istraživaču, a ostali materijalni troškovi odnose se na ispis informiranih pristanaka, ispis protokola strukturiranog intervjuja te troškove putovanja do sudionika istraživanja koji su pokriveni iz osobnih sredstava istraživača.

3.5. Očekivani znanstveni doprinos istraživanja

Podaci prikupljeni ovim istraživanjem moći će poslužiti za stvaranje pozitivnije slike strukovnog obrazovanja i strukovnih nastavnika u društvu, obogaćivanje empirijskih istraživanja iz područja strukovnog obrazovanja te kao poticaj i osnova za buduća veća i specifičnija istraživanja o nastavničkim kompetencijama u strukovnom obrazovanju. Osim navedenih praktičnih doprinosa istraživanja, valja napomenuti da je teorijski doprinos ovoga rada sistematizacija kompetencija nastavnika stručno-teorijskih sadržaja na temelju pregleda i analize postojeće literature.

3.6. Etičke dileme u istraživanju

Ciljevi istraživanja i načini prikupljanja podataka u skladu su s etičkim standardima istraživanja te Etičkim kodeksom Sveučilišta u Rijeci. S ciljem zaštite osobnih podataka sudionika istraživanja, sudionici istraživanja su potpisali informirani pristanak u kojem je objašnjen cilj i svrha istraživanja te načini i uvjeti korištenja prikupljenih podataka za potrebe izrade diplomskoga rada te se tražio njihov pristanak na djelomičnu zaštitu identiteta. U radu se, iz prethodno navedenih razloga i uvjeta ne koriste imena sudionika istraživanja, već je svakom sudioniku istraživanja dodijeljena određena šifra (šifre su redom: SI1, SI2, SI3, SI4, SI5, SI6 i SI7).

4. Rezultati istraživanja i rasprava

Cilj ovog istraživanja bio je opisati i razumjeti načine na koje nastavnici stručno-teorijskih sadržaja stječu relevantne kompetencije za rad u strukovnim školama. U nastavku će biti prikazani rezultati koji su proizašli iz analize kodnoga stabla.

Postupkom kvalitativne analize transkripata definirana su područja, kategorije i pripadajuće dimenzije koji su identificirani kao bitni u razgovoru s nastavnicima stručno-teorijskih sadržaja o kompetencijama i načinima njihova stjecanja kroz različite obrazovne i radne periode, a na temelju kojih su interpretirani odgovori sudionika istraživanja.

4.1. Načini stjecanja relevantnih kompetencija za rad nastavnika stručno-teorijskih sadržaja tijekom svog obrazovnog iskustva

4.1.1. Srednjoškolsko obrazovanje i zadovoljstvo znanjima i vještinama iz srednje škole

Uvid u kompetencije nastavnika stručno-teorijskih sadržaja i načine njihova stjecanja započinje prikazom rezultata vezanih uz srednjoškolsko obrazovanje sudionika istraživanja i iskazanu razinu njihova zadovoljstva stečenim znanjima i vještinama u srednjoj školi. U tom kontekstu sudionici istraživanja su odgovorili da su pohađali različite srednje škole (primjerice: Gimnazija Matija Mesić, Tehnička škola, Ekonomska škola). Iz odgovora sudionika istraživanja vidljivo je da su završavali neki od gimnazijskih programa ili programa strukovnih usmjerenja te da, iako se ne može generalizirati zbog vrste istraživanja i malog uzorka, veći broj sudionika istraživanja završio je srednju strukovnu školu.

U kontekstu zadovoljstva sudionika istraživanja znanjima i vještinama stečenim kroz srednju školu stječe se dojam da su sudionici istraživanja zadovoljni kvalitetom svog srednjoškolskog obrazovanja što je vidljivo iz sljedećih odgovora: „*Pa mislim da jesam, tada, u to vrijeme da.*“ (SI1), „*Pa bio jesam zadovoljan, samo što škola nije imala baš previše opreme, znači, iako je strukovna škola nije bilo previše opreme u to vrijeme u školi*“ (SI2), „*Naravno. Prezadovoljna*“ (SI4), i „*Pa jesam*“ (SI6).

Osim iskazivanja zadovoljstva stečenim znanjima i vještinama, postoje primjeri o razlozima upisa u željenu srednju školu:

„Pa jesam, bio sam matematičar i informatičar i u naše vrijeme Gimnazija kad se završavala dobili smo zanimanje. Tako da, u biti sam zadovoljan jer volio sam matematiku i zato sam i upisao tu gimnaziju“ (SI3).

Prilikom razgovora o temi zadovoljstva razinom znanja i vještina stečenih u srednjoj školi, sudionici istraživanja su iskazali razmjerno visoko zadovoljstvo te naglasili da su im ta znanja i vještine, a osobito ona iz struke koristila nakon upisa na fakultet što im je olakšalo polaganje ispita i razumijevanje gradiva:

„Pa, jesam. Pogotovo iz struke, tu sam isto išao za tehničara, tako da dosta sam zadovoljan, ...imali smo dosta tih nekakvih vještina što smo ovdje, je li, stekli tijekom školovanja, tako da su mi dosta pomogle na fakultetu“ (SI5), kao i „Jesam, jako puno mi je pomoglo na prvoj godini fakulteta. Prve ispite koje sam položila, sam položila na osnovu ovog znanja ovdje“ (SI7).

Iz prikupljenih odgovora vidljivo je da su sudionici istraživanja bili zadovoljni znanjima i vještinama stečenima u srednjoj školi te su istaknuli da su im ta znanja i vještine u manjoj ili većoj mjeri pomogli tijekom studija što se slaže i s istraživanjem CEDEFOP-a (2017) o vertikalnoj prohodnosti između srednjeg strukovnog obrazovanja i visokog obrazovanja pri čemu više od polovice ispitanih Europljana (54%) smatra da postoji velika mogućnost nastavka obrazovanja na višoj razini po završetku srednje strukovne škole. Podaci za Republiku Hrvatsku pokazuju slično slaganje pri čemu se 51% ispitanih slaže da se nakon završene srednje škole može lako nastaviti dalje obrazovati dok 42% ispitanih izražava suprotno mišljenje, a 7% njih se izjasnilo da ne mogu procijeniti.

4.1.2. Razlozi za upis na fakultet, zadovoljstvo znanjima i vještinama s fakulteta te korisnost znanja i vještina pri zaposlenju

Prilikom analize podataka prikupljenih kroz intervjue, sudionici istraživanja su kao razloge za upis određenog studija davali raznolike odgovore koji su sezali od premišljanja između više opcija, zanimanja za određeno područje, mogućnosti zaposlenja u budućnosti, dogovora sa školskim kolegama o upisu istog studija pa sve do blizine fakulteta mjestu stanovanja i trenutnih okolnosti prilikom upisa na fakultet. Sudionici istraživanja su o dvojbi koje područje žele studirati naveli da *„iskreno, ja sam se premišljala između fizike i elektrotehnike. Zanimalo me i jedno i*

drugo“ (SI1) i „*dvoumila sam se između informatike i ekonomije*“ (SI6). Kao dodatna objašnjenja za razloge upisa određenog studija sudionici istraživanja navode zanimanje za određeno područje i logični nastavak obrazovanja s obzirom na završeno srednjoškolsko obrazovanje: „*Pa, zanima me ovo područje, još od malih nogu. Znao sam što želim upisati za srednju školu, a i kako je logično bilo, nastavak dalje da ide u tom smjeru*“ (SI5), „*po nekim svojim afinitetima. Zanimala me informatika*“ (SI6) te

„*nakon što sam ovdje upisala tehničar cestovnog prometa, gdje sam mislila da ću biti prometnik, pa sam to upisala ali, hmmm, to mi je bilo nešto logično što bih na kraju svojeg školovanja upisala promet i to mi se svidjelo*“ (SI7).

Osim prethodno navedenih razloga, sudionici istraživanja su istaknuli da je na odabir studija utjecao i dijapazon mogućnosti zaposlenja u budućnosti jer „*nekako sam mislila s fizikom ću, ...da mi je jedina šansa završiti u školi pa sam otišla na ovaj drugi fakultet*“ (SI1) i „*tako da, eto ipak sam se odlučila za informatiku kao, zbog budućnosti... mislila sam zbog lakše zapošljivosti*“ (SI6).

Na odabir studijskog programa i upis na fakultet utječu i društveni faktori poput prijatelja i školskih kolega što se može iščitati iz odgovora sudionika istraživanja koji je naveo da „*nas je bilo osam iz istog mjesta koji smo išli u srednju školu i onda smo se dogovorili da ćemo krenuti na isti fakultet i tako je to bilo. Tako da nas je petero krenulo na isti studij dalje u Osijek*“ (SI2).

Naposljetku, kao jedan od razloga koji su utjecali na upis na fakultet sudionici istraživanja su istaknuli trenutne okolnosti prilikom donošenja odluke pa navode da „*to je bilo slučajno. Ja sam htjela Pedagoški, onda igrom slučaja nisam mogla i eto, onda sam otišla na Strojarski, čisto iz dosade, i na kraju sam tamo i ostala*“ (SI4), kao i trenutne prilike za zapošljavanje u poslovnom sektoru jer „*naša tvornica Đuro Đaković je bila u ekspanziji, bio je siguran posao*“ (SI3), a tomu je pridonijela i blizina fakulteta mjestu stanovanja pri čemu je „*fakultet bio ovdje u Brodu, što je i danas, i tako da sam evo, zbog toga ostao u Slavonskom Brodu*“ (SI3).

Iz odgovora sudionika istraživanja vidljivo je da brojni faktori utječu na odabir studija. O faktorima koji utječu na odabir studija istraživali su autori Bakar, Ismail i Hamzah (2014), Balyer i Ozcan (2014) te su naveli da na odabir studija utječu motivacija (osobito ekstrinzična motivacija koja se odnosi na materijalne uvjete poput sigurnosti posla, novčanih bonusa i plaće te intrinzična

motivacija koju su identificirali kao zadovoljstvo zbog rada u školi). U nešto manjoj mjeri utječu očekivanja o kvaliteti studija, utjecaj prijatelja i obitelji te spol. Faktori odabira studija iz istraživanja djelomično se preklapaju s odgovorima sudionika istraživanja, pri čemu se kao faktori ističu motivacija, materijalni uvjeti, utjecaj prijatelja te kvaliteta odnosno isplativost upisa određenog studija.

U kontekstu zadovoljstva sudionika istraživanja stečenim znanjima i vještinama na fakultetu, svi sudionici istraživanja su iskazali su zadovoljstvo iako se ističe nedovoljna zastupljenost praktičnog dijela tijekom studija u odnosu na teorijske sadržaje te sudionik istraživanja navodi:

„moglo je možda malo više biti, što se tiče... u biti jesam zadovoljan, samo da je više možda prakse u nekim dijelovima bilo. Eto to je to, a što se tiče ovoga (misleći na teoriju), to sigurno ne nedostaje“ (SI5).

U nastavku razgovora o završenom studiju sudionici istraživanja osvrnuli su se na to koliko su im stečena znanja i vještine na studiju koristila prilikom zaposlenja te navode da su im uglavnom stečena znanja i vještine koristila pri zaposlenju iako ističu da su im znanja i vještine bili potrebni u manjem opsegu s obzirom na razinu obrazovanja:

„Pa koristila su mi. Mislim, predajem stručne predmete. Što ja znam, ... je li mi trebalo sve što sam učila tamo, naravno da nije, jer je ipak drugi stupanj znanja koji se radi na fakultetu i u srednjoj školi“ (SI1),

„Pa jesu. Uglavnom baš zato što predajem te stručne predmete, pa onda dosta to što smo radili na faksu... normalno, na faksu učiš dosta u širinu, ovdje se sad možda ne ide skroz toliko u širinu što se tiče matematike i fizike, ali svakako da mi pomogne prilikom rada“ (SI5),

te s obzirom na nastavne predmete koje predaju:

„Pa, koristila su dosta, samo ovisno u kojem području jer svake godine dobijemo neki novi predmet. Onda neke stvari koje se ne rade duže vrijeme se malo i zaborave, pa se onda treba podsjetiti opet, ali u svakom slučaju može se naći poveznica“ (SI4).

U kontekstu korisnosti i zadovoljstva sudionika istraživanja stečenim znanjima i vještinama na fakultetu, postoje primjeri o korisnosti stečenih znanja i vještina, kao i drugim načinima na koje su stjecali dodatna znanja i vještine:

„Pa, koristila su mi svakako. Jel', predajem informatiku, ali to nisu jedina znanja koja su mi koristila. Znači, jako puno znanja nekih dodatnih mi je koristilo ili znanja koja sam stekla raznim honorarnim poslovima i slično. Znači, ne samo ta fakultetska znanja nego još neka dodatna znanja. Postoji puno područja o kojima u stvari na fakultetu ne dobiješ dovoljno znanja“ (SI6).

U kontekstu prethodnog radnog iskustva u matičnoj struci naveden je primjer o korisnosti stečenih fakultetskih znanja i vještina prilikom zaposlenja u matičnoj struci pri čemu je istaknuta i razina te razlozi za (ne)zadovoljstvo korisnošću stečenih znanja i vještina:

„Pa koristila su mi jako malo. Zašto? ... Zato što, kad sam diplomirao '90.-te godine imao sam i stipendiju Specijalnih vozila iz Đure Đakovića. Specijalna vozila su u to vrijeme proizvodila tenk, međutim kako je došao rat više nije bilo dijelova, i tako da sam nakon dvije godine završio na Birou, jel'. Nisam, ... nisam imao šanse ili vremena da pokažem ona znanja koja sam stekao na fakultetu“ (SI3).

Iz svega navedenog može se zaključiti da su sudionici istraživanja uglavnom zadovoljni znanjima i vještinama stečenim na fakultetu uz naglasak da bi bilo bolje da su imali više praktičnog iskustva tijekom studija. Osim toga, sudionici s prethodnim radnim iskustvom u matičnoj struci istaknuli su da su kroz rad u matičnoj struci stjecali razne kompetencije koje su im kasnije, uz fakultetska znanja, koristile na drugim radnim mjestima, uključujući i rad u školi.

4.1.3. Učenje stranih jezika, stupanj korištenja stranih jezika u radu i važnost poznavanja stranih jezika

Učenje stranih jezika već desetljećima ima vrlo visok prioritet neovisno radi li se o učenju stranih jezika u sustavu obrazovanja ili na druge načine poput tečaja jezika te samostalno učenje jezika uz širokodostupne aplikacije i drugu multimediju. Prijelaz s 20. na 21. stoljeće donio je sa sobom i nova znanja i vještine potrebne za uspješno funkcioniranje u svijetu rada, a između ostalog visoku poziciju na ljestvici važnih kompetencija pronašlo je upravo učenje stranih jezika. Sukladno

prethodno navedenome, analiza transkripata upućuje da su svi sudionici istraživanja tijekom svog obrazovanja i/ili profesionalnog rada učili strane jezike. Sudionici istraživanja su kao strane jezike učili engleski jezik i njemački jezik, a što se tiče duljine trajanja učenja stranih jezika, sudionici istraživanja su naveli da je to uglavnom bilo kroz formalno obrazovanje:

„Paa, mislim, engleski jezik sam učila od četvrtog razreda osnovne, pa sam ga učila kroz srednju školu, i na fakultetu smo imali stručan engleski jezik, ...ali sam upisala sebi tečaj njemačkoga jezika, završila sam treći stupanj“ (S17),

no osim formalnog učenja stranih jezika, sudionici istraživanja su jezike učili i na druge načine: *„mislim da smo na fakultetu imali prve dvije godine engleski jezik. I to je ono što se nauči školski, ali kasnije normalno treba pričati i onda usavršiti“ (S13),* a osim toga *„engleski možda znam još čak najbolje jer stalno smo izloženi tome, npr. engleske serije, engleski filmovi, sve je na engleskom, pa eto tako nešto sam uspio malo naučiti“ (S15).*

Iz navedenog je moguće zaključiti da su sudionici istraživanja strane jezike učili najviše kroz formalno obrazovanje, no osim toga su znanja stranih jezika stjecali i kroz tečajeve stranih jezika i putem multimedijских izvora koji ih svakodnevno okružuju.

Strani jezici se sve više koriste u svakodnevnom radu, neovisno o profesiji kojom se pojedinac bavi, no rezultati analize prikupljenih podataka upućuju na to da sudionici istraživanja u svome svakodnevnom radu strane jezike uglavnom koriste kada za to postoji neka potreba poput pretraživanja stručne literature ili sudjelovanja u projektima te da im nisu toliko potrebna znanja stranih jezika za posao koji obavljaju. Sudionici istraživanja o korištenju stranih jezika u svakodnevnom radu navode da *„za ovo što radim u školi kao nastavnik strojarske grupe predmeta, pa i ne baš, moram priznati. ...nisam imao prilike da mi engleski baš nešto znači na ovom poslu koji trenutno radim.“ (S13),*

„Ne mogu sad reći svakodnevno, ali sudjelovala sam u više projekata kao član stručne radne skupine, bila sam dvaput na mobilnosti tako da, bilo je potrebno za komunikaciju sa drugim osobama“ (S11),

te kao jednu od situacija u kojoj koriste strane jezike navode da je to *„eventualno prilikom traženja nekakvih stručnih literatura, kad treba nešto na engleskom naći, recimo ako nema nekog područja da je obrađeno na hrvatskom onda znam se snaći“ (S15).*

Iščitavanjem rezultata sudionici istraživanja pokazuju da unatoč posjedovanju znanja nekog stranog jezika nemaju mnogo prilika, ali niti potreba da to znanje koriste u svom svakodnevnom radu već prema potrebi.

Govoreći o učenju stranih jezika, sudionici istraživanja osvrnuli su se i na važnost učenja stranih jezika pri čemu su se svi sudionici istraživanja složili da je učenje i poznavanje stranih jezika iznimno važno za komuniciranje s drugim ljudima, veliku dostupnost informacija te veće šanse za zaposlenje, osobito u današnje vrijeme kada je povezanost s ostatkom svijeta rapidno porasla jer

„važno je evo upravo zbog takvih stvari. Danas smo manje-više svi, ne znam kako bih rekla, osuđeni na to da komuniciramo s ljudima iz drugih država i ide se na to nekakvo širenje u Europskoj uniji i u biti je bitno znati strani jezik“ (SI1).

Povezanost s ostatkom svijeta otvara nove mogućnosti pa stoga *„što više jezika, to bolje, a veća je danas-sutra prilika za zaposlenje, je li, tako da svakako treba ulagati u jezike“ (SI5),*

„Mislim da je to ključno. Danas su nam sva vrata Europe otvorena i jezici su, ono što se kaže, vrata u svijet, jer jednostavno... način komunikacije iziskuje da mi moramo znati barem dva-tri jezika, tako da... mislim da su jezici stvarno bitni.“ (SI7),

„samim ulaskom u Europsku uniju otvorena su razna tržišta i otvorena je Erasmus suradnja s raznim europskim institucijama. Znači, od ove internetske dostupnosti, sve, sve nam je puno bliže i sve nam je dostupnije tako da samim tim jako puno ti znači, ustvari, znanje jezika“ (SI6).

Kao razloge korištenja stranih jezika u svome radu, sudionici istraživanja naveli su da im je znanje stranog jezika važno za vlastitu matičnu struku da bi pratili nove trendove i literaturu u svome stručnom području: *„poznavanje engleskog jezika je vrlo bitno u današnje vrijeme, još pogotovo u mojoj struci“ (SI2),* a osim toga znanje stranih jezika potrebno im je *„Za literaturu, da, i nekakve šeme i projekte“ (SI2).*

U kontekstu važnosti poznavanja stranih jezika, postoji primjer koji se po svome polaritetu razlikuje u odnosu na odgovore ostatka sudionika istraživanja isticanjem ljubavi prema materinskome jeziku:

„Paa, ja imam o tome drugo mišljenje da, ovaj, svaki narod mora cijeniti više svoj jezik nego tuđi i ne znam zašto se taj engleski toliko forsira. On je prvi strani jezik ali ja smatram da mi trebamo svoj jezik zaštititi kao neke druge zemlje i njega više, kako bih rekla, iako nije on toliko poznat, ali nema veze, svejedno mislim da ne bi trebali za svaku sitnicu da mora sve bit' na engleskom, sve... da moramo tražiti malo da bude i na našem“ (SI4).

Rezultati istraživanja upućuju na to da sudionici istraživanja smatraju poznavanje stranih jezika važnim pri čemu navode da je znanje stranih jezika ključ za zaposlenje diljem Europske unije i kvalitetniju komunikaciju s drugim ljudima, no osim toga strane jezike koriste i za čitanje literature na stranim jezicima i praćenje trendova u vlastitom području. Analiziranjem odgovora sudionika istraživanja pojavila se zanimljiva kontradiktornost jer sudionici istraživanja ističu da im znanja stranih jezika nisu uvelike potrebna u njihovom nastavnom radu, a nešto kasnije navode da je poznavanje stranih jezika iznimno važno u kontekstu Erasmus projekata te mogućnosti zapošljavanja i napredovanja koje nudi europsko tržište.

O važnosti učenja stranih jezika istraživali su autori Pašalić i Sinovčić Trumbić (2014) pri čemu su ispitali uvjerenja studenata o učenju stranih jezika u hrvatskom kontekstu. Rezultati njihova istraživanja pokazali su da sudionici istraživanja smatraju važnim posjedovati znanja stranih jezika te ih žele dobro govoriti, a osim njih o važnosti učenja stranih jezika može se pročitati i u radu koji je izdao Ured za odluke, istraživanje i inovacije (2008; *Office for Policy, Research and Innovation*) navodeći da znanje stranih jezika olakšava komunikaciju s drugim ljudima, razumijevanje vlastitog jezika i kulture kroz usporedbu s drugim jezicima i kulturama. Kao sveobuhvatan zaključak Ured za odluke, istraživanje i inovacije navodi da učenje jezika obogaćuje pojedinca intelektualno, obrazovno i kulturno, pomaže u društvenoj koheziji kroz bolje komuniciranje i razumijevanje, potiče daljnji razvoj postojećih jezičnih i kulturnih resursa unutar društva, pomaže u strateškom, ekonomskom i međunarodnom razvoju te povećava mogućnosti i prilike za zapošljavanje i napredovanje. Sudionici ovog istraživanja prepoznali su važnost učenja stranih jezika i mogućnosti koje im se otvaraju za zapošljavanje i napredovanje unutar cijele Europske unije što ide u prilog prethodno navedenim istraživanjima.

4.1.4. Stjecanje znanja i vještina iz informatike, zadovoljstvo informatičkim znanjima i vještinama te njihova važnost za svakodnevni rad

Informacijsko-komunikacijska tehnologija svojom je pojavom izazvala revoluciju u načinima obavljanja dosadašnjih poslova, a s prijelazom u 21. stoljeće postala je jedna od ključnih kompetencija koja je neophodna za uspješan i produktivan rad neovisno o području rada. Znanja i vještine korištenja novih tehnologija postali su sastavni dio svakodnevice strukovnih nastavnika. U skladu s prethodno navedenim, jedna od tema o kojoj su se prikupljali podaci bila je upravo prisutnost stjecanja znanja i vještina nastavnika stručno-teorijskih sadržaja u informatici tijekom svog obrazovnog i/ili profesionalnog tijeka te njihovo zadovoljstvo informatičkim znanjima i vještinama te važnost navedenih znanja i vještina za svakodnevni rad. Rezultati analize podataka upućuju da su svi sudionici istraživanja imali informatičke predmete tijekom svog formalnog obrazovanja kroz koje su stjecali potrebna znanja i vještine što potvrđuju i odgovorima: „*Jesam, imao sam*“ (SI2), „*Jesam, u srednjoj školi, u biti ne informatika već računalstvo, ... i na faksu sam isto imao, kroz programiranje i razne tako nekakve predmete. Bili smo baš usko povezani s informatikom*“ (SI5) i „*Da, studirala sam informatiku tako da sam imala puno informatičkih predmeta*“ (SI6).

Osim navedenih odgovora mlađih sudionika istraživanja, postoje primjeri opisa dostupnosti i razvijenosti informacijske tehnologije prije nekoliko desetljeća pri čemu „*nije informatika bila na ovoj razini kao danas, jel'. Jer u vrijeme kad sam ja studirao, tek su se pojavila osobna računala, a mi ih još nismo imali kod nas, evo. Ja sam evo, odlučio sam srednju školu, bio matematičar i informatičar, ... upoznao sam, uglavnom je to bilo teoretski, programske jezike. Sad, vi vjerojatno niste ni čuli za njih, Basic, COBOL, Fortran, jel', ... i tako dalje... to je daleka povijest jel'*“ (SI3).

Iz odgovora sudionika istraživanja može se zaključiti da je informatika prepoznata kao važna, čak i dok je bila u svojim počecima, no ipak su se postavljali temelji znanja na kojima se moglo kasnije nadograđivati s razvojem tehnologije, a isto tako mlađi sudionici istraživanja imali su informatičke nastavne predmete u srednjoj školi neovisno radi li se o gimnaziji ili strukovnoj školi. Autori Jurčić (2014), Velkovski i Kirandžiska (2013), Grašić (2007) i Petričević (2007) u svojim radovima nastojali su sastaviti popis kompetencija uspješnog (strukovnog) nastavnika te su pritom naveli da nastavnik treba posjedovati kompetencije korištenja informacijsko-

komunikacijske tehnologije, odnosno treba posjedovati digitalnu kompetenciju, a odgovori sudionika istraživanja potvrđuju da posjeduju ovu važnu kompetenciju, a stjecali su ju tijekom formalnog obrazovanja.

Daljnjom analizom prikupljenih podataka stečen je uvid u zadovoljstvo sudionika istraživanja informatičkim znanjima i vještinama te rezultati upućuju da su svi sudionici istraživanja zadovoljni stečenim informatičkim znanjima i vještinama što se može iščitati iz njihovih odgovora: „*Jesam, zadovoljan sam*“ (SI2) i „*Zadovoljna sam svojom razinom znanja, to mi je uvijek išlo*“ (SI4).

Osim odgovora sudionika istraživanja o zadovoljstvu razinom informatičkih znanja i vještina, neki odgovori su uputili na stalni razvoj informacijsko-komunikacijske tehnologije i potrebu za kontinuiranim učenjem i usavršavanjem u ovom području:

„*normalno, svaki dan učiš neke nove stvari, otkrivaš nešto novo, ali zasad sam zadovoljan. Dosta čovjek, je li, i na sebi sam mora raditi, nešto otkrivati, nove stvari i istraživati ako ti nešto zapne*“ (SI5) i „*Pa ja mislim da uvijek mogu bolje. Ali ovo što sad koristim, mislim trudim se, evo, što više tih znanja nekakvih da naučim*“ (SI7).

Iz odgovora sudionika istraživanja vidljivo je da su zadovoljni trenutnom razinom svojih informatičkih znanja i vještina, no ipak naglašavaju da je potrebno kontinuirano učiti zbog promjena i dolaska novih tehnologija.

Dimenzija koja je identificirana prilikom obrade podataka o informatičkim znanjima i vještinama sudionika istraživanja je važnost i korisnost ovih znanja i vještina u svakodnevnom radu strukovnog nastavnika. Sudionici istraživanja istaknuli su da su im informatička znanja i vještine potrebni za pripremanje i realizaciju nastave pa stoga navode da za uspješno obavljanje svog profesionalnog rada:

„*potreban mi je nekakav program za obradu teksta, svakodnevno pišem nekakve dokumente za školu, a drugo, treba mi u nastavi jer ja predajem predmete iz područja koje je usko vezano uz računalstvo*“ (SI1) i „*Pa svakodnevno nam treba informatika, što u pripremi same nastave, što u realizaciji nastave, pa i kasnije, jel', kad pripremamo pismene provjere i slično*“ (SI3), a između ostalog ističu važnost informatičke tehnologije kroz primjer primjene iste u nastavi:

„Pa mislim da su ključni ovdje nama u nastavi. Mi ovdje radimo dosta kvizova, Kahoot kviz i takve nekakve kvizove koje, mi jednostavno djecu animiramo s tim. Djeca to vole, to su, uostalom, djeca koja su odrasla s tim kompjuterima..., i njima je to zanimljivo, tako da se trudimo, ustvari, prikazati nastavu što zanimljivijom i svrsishodnijom“ (SI7).

Sudionici istraživanja naglasili su da su im informatička znanja neophodna, te da bi ova znanja i vještine trebali posjedovati svi, neovisno o kakvom poslu se radi: *„svi bi trebali barem znati Word, Excel, PowerPoint, ... to bi svi trebali znati koristiti“ (SI5) i „znanja su mi neophodna. Ne mislim samo meni, mislim da su to neophodna znanja danas u svakom poslu“ (SI6).*

Vidljivo je da sudionici istraživanja svakodnevno koriste informatička znanja i vještine da bi što kvalitetnije realizirali nastavu i učinili ju zanimljivijom za učenike. Isto tako, odgovori sudionika istraživanja pokazali su da je iznimno važno posjedovati informatička znanja i vještine, ne samo za rad u školi već u svim ljudskim djelatnostima. Autori Alazam, Bakar, Hamzah i Asmiran (2012) istraživali su razinu vještina korištenja informacijsko-komunikacijske tehnologije strukovnih nastavnika te navode da je posjedovanje informatičkih znanja iznimno važno te da integracijom informacijsko-komunikacijske tehnologije u nastavu mogu podići razinu kvalitete učenika kojima predaju. Isti autori navode da je potrebno posjedovati znanja i vještine korištenja računalnih programa za crtanje, 2D i 3D modeliranje, obradu tekstova, slika, videa i drugih medija.

O važnosti posjedovanja i razvoja informatičkih znanja istraživao je i Tambunan (2014) pri čemu su strukovni nastavnici informatičke vještine procijenili izrazito važnima, a Ismail, Nopiah i Rasul (2017) istraživali su informatičke vještine strukovnih nastavnika pri čemu su istaknuli da još uvijek postoji nedostatak znanja i vještina u informacijsko-komunikacijskoj tehnologiji te da je važno stalno učenje i usavršavanje. Svi ti navodi iz istraživanja potvrđeni su odgovorima sudionika istraživanja jer navode da su informatička znanja važna i koriste ih svakodnevno u svome radu navodeći programe za obradu teksta i multimedije i korištenje online kvizova te isto tako navode da iako su zadovoljni svojim trenutnim znanjima i vještinama potrebno je stalno učiti jer tehnologija napreduje, a što će im pomoći u radu.

4.2. Odluka o zaposlenju u školi i načini dolaska u obrazovni sustav

Istraživanje kompetencija nastavnika stručno-teorijskih sadržaja sa sobom je donijelo i razloge i motive zbog kojih su se stručnjaci nenastavničkih zvanja odlučili zaposliti u sustavu obrazovanja. Kao glavni razlozi i motivi koji su identificirani analizom podataka ističu se nepostojanje otvorenih radnih mjesta u matičnoj struci i trenutne okolnosti prilikom traženja posla pri čemu sudionici istraživanja navode sljedeće: „dobila poziv sa Biroa da se javim na razgovor, poslala zamolbu, pozvali me na razgovor, dobila posao“ (SI1),

„Kad sam završio fakultet, u to vrijeme na burzi rada, slao sam molbe i nikako nisam mogao doći do drugog zaposlenja i onda sam upisao pedagošku razliku na Filozofskom fakultetu i na taj način sam se kasnije uspio zaposliti u školi“ (SI2),

„malo sam pauzirala, gledala gdje što imam, da se moram tako izraziti, i onda na kraju sam došla na stručno osposobljavanje u školu i eto tu sam i ostala“ (SI4),

„Došla sam slučajno na zamjenu i kad sam probala, ustvari sam ostala... pronašla sam se u tome. Ajde recimo, nisam to planirala ali sam se stjecajem okolnosti pronašla u tome i kasnije se obrazovala u tom smjeru“ (SI6),

no osim toga sudionici istraživanja istaknuli su malu ponudu poslova u mjestu stanovanja, ali i sigurnost posla koji nudi škola: „Pa znate, u Brodu vi nemate neki preveliki izbor... pa čuj, državni posao, sigurna plaća, a i svidio mi se taj rad sa djecom.“ (SI6), kao i osobne želje i trenutne okolnosti prilikom upisa studija pri čemu navode:

„ja sam htjela biti učiteljica razredne nastave i onda sam, znači nisam mogla taj fakultet iz određenih razloga upisati, i onda sam eto drugim putem, znači, došla do škole, težim fakultetom, ali eto, nakon pedagoških predmeta sam ostvarila i tu mogućnost“ (SI4).

U nastavku opisivanja razloga i motiva za zaposlenje u školi sudionici istraživanja istaknuli su prethodno iskustvo rada u obrazovnoj instituciji:

„radio sam kao voditelj edukacije u privatnoj tvrtki, kasnije je bila i javna ustanova gdje sam bio voditelj edukacije. Učio sam ljude raditi na računalima, i očito imam te sposobnosti, i volim prenositi znanja, pa je to bila odluka da onda 2013. godine završim ono što treba na Učiteljskom fakultetu“ (SI3),

i želju za rad s ljudima jer:

„Ja sam osoba koja voli pričati, brbljati, i mislila sam si, to je ono nešto što je meni... mislim da nisam osoba koja može sjediti za uredom i u jednom uredu... i nešto gledati u kompjuter, nekomunicirati s ljudima, jednostavno sam takva osoba.“ (S17).

Autorice Hof i Strupler Leiser (2014) provele su istraživanje da bi otkrile razloge zbog kojih se stručnjaci iz drugih područja odlučuju zaposliti kao nastavnici u strukovnoj školi. Rezultati tog istraživanja pokazali su da na odluku o promjeni posla dijelom utječu fleksibilnije radno vrijeme te želje i unutarnja motivacija za rad s ljudima, dok kao glavni razlog za zaposlenje u školi navode materijalne uvjete, odnosno plaću. Treba napomenuti da se istraživanje provodilo u švicarskom kontekstu gdje strukovni nastavnici prosječno zarađuju jednako ili čak i više nego li u matičnoj struci. Iz tih razloga trebalo bi ispitati trenutno stanje materijalnih uvjeta strukovnih nastavnika u hrvatskom kontekstu da bi se usporedilo rezultate.

U skladu s prethodno navedenim rezultatima istraživanja, sudionici ovog istraživanja kao stručnjaci iz tehničkog područja zbog brojnih razloga odlučili se se zaposliti u odgojno-obrazovnoj instituciji pri čemu se kao jedan od glavnih razloga za zaposlenje u školi ističe nedostatak otvorenih radnih mjesta u matičnoj struci, dok su drugi razlozi uglavnom temeljeni na pozitivnim iskustvima u radu s ljudima, što se djelomično slaže s rezultatima drugog istraživanja o želji za rad s ljudima.

4.3. Načini stjecanja relevantnih kompetencija za rad nastavnika stručno-teorijskih sadržaja tijekom svog profesionalnog iskustva

4.3.1. Posjedovanje prethodnog radnog iskustva u matičnoj struci, vještine stečene na radnom mjestu u matičnoj struci te važnost posjedovanja prethodnog radnog iskustva u matičnoj struci

Strukovni nastavnici razlikuju se od drugih nastavnika po tome što su završili neki od nenastavničkih fakulteta, a zatim naknadno položili pedagoško-psihološku izobrazbu na nekoj od institucija za obrazovanje učitelja i nastavnika da bi mogli obavljati posao nastavnika u strukovnoj školi. Završetkom studija u matičnoj struci, ovim pojedincima otvara se prilika za stjecanje radnog iskustva u nekom od područja realnog sektora, a koje je od iznimne važnosti pri dolasku na rad u

školu jer teorijska znanja nastavnici mogu povezati s brojnim primjerima i iskustvima iz prakse što može biti izrazito poticajno i korisno za učenike kojima predaju. U kontekstu posjedovanja prethodnog radnog iskustva u matičnoj struci, rezultati analize podataka upućuju da većina sudionika istraživanja, ukupno njih 5, ne posjeduje prethodno radno iskustvo u matičnoj struci te navode da im je rad u školi prvo radno mjesto: „*Ja sam odmah nakon fakulteta, ...malo sam pauzirala, gledala gdje šta imam, da se moram tako izraziti, i onda na kraju sam došla na stručno osposobljavanje u školu i eto tu sam i ostala*“ (SI4) i „*Eee, nemam, nemam, ovo mi je prvo zaposlenje u biti, u školi*“ (SI5).

Preostali sudionici istraživanja izjasnili su se da posjeduju prethodno radno iskustvo u matičnoj struci:

„*Pa, samo dvije godine, nažalost. Po završetku fakulteta, a onda kako je bio rat i tvornica, kao što sam maloprije rekao, u kojoj sam radio, od nas 1800 radnika, možda je 200 ostalo jer nije bilo dijelova za sastavljanje tenka, što je bila osnovna djelatnost te tvrtke*“ (SI3) i „*Imam, imam. Radila sam dvije godine u informatičkom poduzeću i još dvije godine u privredi.*“ (SI6), te su se osvrnuli na neke od kompetencija koje su stjecali na tim radnim mjestima, a koje su za njih bile posebno važne pri čemu ističu projektiranje, rad s tehnologijama, ekonomske vještine, vještine u marketingu i poduzetništvu: „*Prošao sam, nešto radio u projektnom birou, nešto u tehnologiji*“ (SI3) i „*stekla sam neke važne ekonomske vještine, znači čisto neke knjigovodstvene vještine i slično, ... vještine u poduzetništvu, marketingu, znači, koje su mi kasnije dobro došle*“ (SI6).

Autori Estriyanto, Kersten, Pardjono, i Sofyan (2017) raspravljaju na kojim pristupima treba počivati strukovno obrazovanje te kao jedan od pristupa razmatraju esencijalizam u kojem strukovno obrazovanje treba odgovoriti na potrebe tržišta rada ističući učenje kroz rad koje vodi nastavnik s bogatim radnim iskustvom u matičnoj struci. Osim pristupa koji uključuje prethodno radno iskustvo, vidljiva je njegova važnost u radovima autora Paaso i Korento (2010) i Petričevića (2007) koji prilikom određivanja poželjnih kompetencija strukovnog nastavnika praktično radno iskustvo u matičnoj struci i zanimanju smatraju jednom od važnih kompetencija koje nastavnik treba posjedovati. Prema odgovorima sudionika istraživanja može se zaključiti da su ovisno o trenutnim prilikama stekli određeno radno iskustvo u matičnoj struci, kao i znanja i vještine koje su im koristile u većoj ili manjoj mjeri na drugim radnim mjestima, uključujući i rad u školi. Nadalje, autori Ismail, Nopiah i Rasul (2017) su kroz analizu radova o kompetencijama strukovnih

nastavnika utvrdili da u velikoj mjeri strukovnim nastavnicima nedostaju vještine treninga i radnog iskustva u matičnoj struci što se može povezati i s rezultatima ovog istraživanja pri čemu većina sudionika istraživanja nije uspjela pronaći posao u matičnoj struci pa su stoga odlučili prijaviti se za posao nastavnika u školi. Kao potencijalni razlozi nezapošljavanja u matičnoj struci za koju su se sudionici istraživanja inicijalno obrazovali moguće je opće nezadovoljstvo uvjetima rada u poslovima koji su se nudili na tržištu rada u vrijeme potražnje posla, a osim toga moguće je i da pojedino područje realnog sektora u tom trenutku nije nudilo radna mjesta. Moguće je zaključiti iz navedenog da stručnjaci iz drugih područja pokušavaju pronaći posao u matičnoj struci, a rad u školi odabiru kao jednu od posljednjih opcija koje će im osigurati financijsku potporu i egzistenciju što je jednim dijelom vjerojatno uvjetovan lošom slikom nastavničke profesije u društvu i trenutnim političkim zbivanjima u državi.

Prethodno radno iskustvo u matičnoj struci od velike je pomoći strukovnim nastavnicima jer lakše mogu povezati teorijska i praktična znanja koja su bitna za struku za koju obrazuju nove generacije učenika. Rezultati su pokazali da sudionici istraživanja uglavnom smatraju prethodno radno iskustvo u matičnoj struci potrebnim, važnim i korisnim, neovisno o tome posjeduju li ga ili ne, a što se može vidjeti iz njihovih odgovora:

„Ja sam pokušala naći posao u struci, međutim prvih par mjeseci nisam uspjela, a onda su me s Biroa poslali da se javim u Tehničku školu, došla sam tu i shvatila da zapravo volim taj posao i ostala u školi. Iako bi vjerojatno bilo bolje da sam imala bar malo iskustva u struci“ (SI1),

„Pa ne bi bilo loše, znači da svaki strukovni nastavnik ima barem jedno pet-šest godina u struci. Jel', drugo je teorija, a drugo je nešto, neko iskustvo iz prakse“ (SI2),

„Pa to bi bilo dobro, da svi mi koji ovdje radimo imamo što više iskustva u praksi, jer onda možemo to i na naše učenike prenijeti, jel', odnosno kroz naše radioničke vježbe koje imamo onda to i demonstrirati i njih potaknuti da usvajaju te vještine“ (SI3),

„po meni je poželjno da ima neki određeni, ... možda koju godinu rada baš u matičnoj struci i da dođe u školu. Mislim da bi taj čak, ... možda i prijenos znanja bio još bolji prema učenicima“ (SI5),

„mislim da je važno zato što samim tim ima neku poveznicu. To nije onda pusta teorija nego je to primjena, čista primjena, isto kao što je i za učenika važno da ne dobije samo teoriju, nego da dobije i primjenu. Znači, da vidi neku korisnost od svakog tog predmeta“ (SI6),

„Pa mislim da je to bolje. Ja sad to tako gledam znate, zato što ja nemam to iskustvo, ali kažem, mislim da je puno bolje ustvari da se vidi, ali opet, imamo iskustvo gdje odlazimo vidjeti kako nešto funkcionira. Trudimo se što više tih praktičnih dijelova njima ubaciti, tako da imaju terenskih nastava po poduzećima da se vidi kako rade tehničar cestovnog prometa i logističar“ (SI7).

Postoje primjeri koji se razlikuju od odgovora drugih sudionika istraživanja pri čemu se ističe da je prethodno radno iskustvo u matičnoj struci djelomično važno, korisno i potrebno iz razloga što neki nastavnici predaju nastavne predmete iz područja koja nisu usko vezana uz njihovu struku, te se ističe da je ono možda korisnije za povezivanje škole i realnog sektora:

„ovisi, ja mislim o predmetu koji predaje jer, mislim, iz iskustva drugih kolega, radili su neke druge stvari, a kad su došli ovdje u, kako bih rekla, u školu, onda su počeli raditi neko drugo područje. Mislim, strojarstvo je široka primjena... u svakom slučaju, možda više zbog povezivanja recimo škole i tržišta, zbog poznanstava, a sad što se tiče baš baš znanja, nije mi toliko baš prebitno“ (SI4).

O strukovnim nastavnicima s prethodnim radnim iskustvom u matičnoj struci istraživala je i Green (2015) pri čemu je navedeno da i strukovni nastavnici i ravnatelji škola u kojima su sudionici istraživanja zaposleni prethodno radno iskustvo u matičnoj struci promatraju kao veliku prednost. Ravnatelji škola u kojima rade sudionici navedenog istraživanja izravno su se referirali na svjetonazore, znanja i iskustva koje strukovni nastavnici donose u školu. Osim toga, sudionici istraživanja svoju su ulogu nastavnika promatrali kao brigu za svoje učenike, tretirajući ih kao manje iskusne radnike u struci za koju se obrazuju. Sudionici istraživanja svojim odgovorima potvrdili su da je prethodno radno iskustvo u matičnoj struci korisno za rad strukovnih nastavnika jer mogu povezati teoriju sa stvarnim radnim situacijama i problemima i jer na taj način bolje prenose znanja na učenike, a oni sudionici istraživanja koji nemaju prethodnog radnog iskustva u matičnoj struci izjavili su da bi im to iskustvo zasigurno pomoglo u nastavnome radu kada bi ga posjedovali.

4.3.2. Uvođenje nastavnika u rad i podrška na početku rada u školi

Svaki nastavnik po dolasku u školu kroz određeni vremenski period upoznaje se s administrativnim, pedagoškim i drugim obvezama koje će kasnije morati samostalno obavljati. U

tom uvodnom periodu nastavnicima pripravnicima dodijeljen je mentor koji ih uvodi u nastavni rad, a uz njega su u taj proces uključeni i drugi dionici koji djeluju u školi. Rezultati analize prikupljenih podataka upućuju da su na početku svog rada u školi svi sudionici istraživanja imali dodijeljenog mentora koji ih je uvodio u rad: „*Da, uvodio me mentor kojeg sam odmah dobio kad sam se zaposlio*“ (SI2),

„*kad sam došao odmah sam dobio mentora. Mentor mi je sve pokazao, išao sam ja kod nje na sat, ona je dolazila kod mene na sate, i sve ove poslove vezano uz školu, od papirologije, od učenika, zaključivanje ocjena, ocjenjivanje učenika, znači kroz sve to me mentor vodio*“ (SI5),

no osim mentora, sudionici istraživanja naveli su da je prilikom njihovog uvođenja u rad sudjelovao i pedagog: „*tadašnja pedagoginja, i sadašnja*“ (SI1) i „*naravno posjete pedagoga koji je dolazio na nastavu, to, uvijek si neke savjete, onako, uzimaš. Trebaju ti, i onda jednostavno tražiš*“ (SI7), a zatim ravnatelj i drugi kolege u školi: „*ravnateljica i sve ostale kolege za neke određene druge stvari*“ (SI4). Prilikom zaposlenja u školi sudionike istraživanja su u rad uglavnom uvodili mentor i školski pedagog, a povremeno su se u taj proces uključivali ravnatelj i drugi kolege.

Prilikom uvođenja u rad važna je podrška koju nastavnik pripravnik dobije od škole jer će to potencijalno pozitivno djelovati na izgradnju odnosa prema nastavničkoj struci, ali i prema dionicima koji djeluju u školi. Kao najveću podršku nakon zaposlenja u školi sudionici istraživanja su naveli svog mentora: „*budući da sam imao status pripravnika, profesorica je bila direktno moj mentor i vodila me kroz cijeli taj pripravnički staž*“ (SI3), „*ja sam imala mentoricu kad sam došla ovdje i ona mi je stvarno puno pomogla*“ (SI7), a uz mentora navode ravnatelja i pedagoga: „*Paa, mogu reći i ravnateljica*“ (SI4) i „*normalno i pedagoška služba, tj. pedagoginja*“ (SI5).

Prilikom početka rada u školi podršku i pomoć su pružali i drugi kolege: „*Pa bili su mislim svi kolege općenito, svi zajedno u školi*“ (SI2), i „*radni kolege isto su pomagali gdje su mogli*“ (SI5), a osim dionika zaposlenih u školi, podrška i pomoć je pristizala i od članova obitelji, u ovom slučaju zaposlenih u obrazovnom sektoru te nadalje navode da je podrška „*bila i moja majka koja je također prosvjetni radnik, ona je predavala matematiku i fiziku u osnovnoj školi*“ (SI1).

Autorica Gunc (2011) u svom radu govori o stažiranju kao osposobljavanju pripravnika za samostalan rad i djelotvornu primjenu teorijskih znanja u nastavnoj praksi, rad s djecom i

roditeljima te za povećanje samopouzdanja u radu. Sama uspješnost stažiranja ovisi o mnogim faktorima kao što su osobine pripravnika, dobar odnos pripravnika i mentora, uključenost stručnih suradnika u osposobljavanje pripravnika te uvjeti u kojima se osposobljavanje odvija. Nadalje, autorica u radu navodi postupak uvođenja pripravnika u rad, od inicijalnog razgovora s ravnateljem i pedagogom, konzultacija s mentorom i uvidu pripravnika u rad mentora do oglednih aktivnosti pripravnika u prisutnosti mentora i članova povjerenstva, pisanja nastavnih priprema, vođenja mape profesionalnog razvoja pripravnika i sudjelovanja u aktivima organiziranih za pripravnike ukoliko ih je više u školi.

Iz svega navedenoga može se zaključiti da su sudionici ovog istraživanja zadovoljni znanjima i vještinama koje su stekli na početku rada u školi, a u tome su im najviše pomogli njihovi mentori i pedagog, a osim njih pomoć i podršku dobili su i od drugih kolega u školi i članova obitelji. Govoreći o institucijskoj potpori i uvođenju u nastavni rad, iz odgovora sudionika istraživanja vidljivo je da u školi postoji razvijen mehanizam uvođenja nastavnika u rad. Svi sudionici istraživanja dobili su mentore na početku rada u školi, posjećivali su nastavu mentora i drugih nastavnika u školi, a osim toga su njihovu nastavu posjećivali pedagoginja i ravnateljica te su sudjelovali na sastancima pripravnika koje je vodila pedagoginja. Uz sve navedeno, važno je istaknuti i svjesnost istraživača o davanju poželjnih odgovora. Razlog tomu je da se do sudionika istraživanja došlo kroz komunikaciju s ravnateljicom škole pa se može zaključiti da nitko od njih neće reći da nešto u školi (u smislu podrške i uvođenja u rad) nije u redu i time ugroziti svoj posao.

4.3.3. Načini stjecanja pedagoških kompetencija

Kao odgojno-obrazovni djelatnici, strukovni nastavnici trebaju uz stručna znanja i vještine u matičnoj struci posjedovati i pedagoške kompetencije da bi uspješno planirali nastavu, realizirali ishode učenja, ocjenjivali učenike i sve drugo što im je potrebno za uspješnu realizaciju nastavnog rada. Analiziranjem podataka rezultati su pokazali da sudionici istraživanja na različite načine stječu pedagoške kompetencije. Kao najčešće načine stjecanja pedagoških kompetencija sudionici istraživanja naveli su da su najviše naučili od školskog pedagoga što još jednom potvrđuje važnost uloge pedagoga u odgojno-obrazovnoj instituciji:

„Pa mislim da sam te stvari prvo čula od pedagoginje. Ona je imala, ... nas je bilo nekoliko te godine koji smo isto startali raditi, i imali smo kod nje jednom tjedno nekakve sastanke i većinu tih stvari mislim da sam prije čula od nje nego što sam pročitala u nekakvoj pedagoškoj literaturi“ (SI1),

te od svojih mentora nakon što su se zaposlili u školi: *„Pa to mi je početak bio gdje mi je mentorica pomogla“* (SI7) i *„Najviše sam bila na nastavi kod svoje mentorice,sve što smo mi napravili, recimo pripremu, mentor pregledava uvijek iza toga“* (SI4). Osim mentora i pedagoga kao izvora informacija o pedagoškim znanjima i vještinama, sudionici istraživanja istaknuli su i pedagoško-psihološku izobrazbu i edukativne radionice: *„onda sam upisala i pedagoško-psihološku izobrazbu tako da sam nakon toga to sve i formalno učila“* (SI1), *„tako sam drugim putem došla do škole, težim fakultetom, ali eto, nakon pedagoških predmeta sam ostvarila i tu mogućnost“* (SI4) i *„samo vezano uz planiranje i ovo, učili smo, znači, na raznim radionicama“* (SI6), a svoje pedagoško znanje potvrdili su referiranjem na Bloomovu taksonomiju i upućivanjem na važnost definiranja dobrih ishoda učenja: *„primjerice Bloomova taksonomija, da gledamo ishode da se podudaraju sa Bloomovim onim glagolima, i da se ishodi i ono što uče na satu slažu s onim što piše u izvedbenom nastavnom planu“* (SI5).

Sudionici istraživanja svoja pedagoška znanja stjecali su i kroz posjete ravnateljice nastavnim satima: *„ravnateljica je bila prisutna i onda su i oni usput pregledali pripremu, tako da to je, prošlo kroz više parova ruku“* (SI4), zatim korištenjem pedagoške literature i odlascima na sate mentora i drugih kolega u školi čija su im iskustva bila vrlo korisna:

„naravno, kad se pripremaš za onaj državni ispit i to sve, onda dodatno malo učiš. Mislim, moraš učiti iz tih knjiga, ali i u posjetama na nastavi... to mi je početak bio ono ključno gdje sam išla na dosta tih posjeta nastavi, čak i ne samo moju struku jer kolegica je bila mentorica iz struke, nego i kolegicama iz hrvatskoga recimo, koja je, ono, glavna ovdje u školi, jednostavno radi toga što najbolje znači ima taj prijenos, ima puno iskustava i tako“ (SI7) i *„od kolega, jel', njihova iskustva su mi puno pomagala... kako neku temu obraditi, na najbolji način predstaviti učenicima“* (SI3).

Analizom mnogobrojnih radova o potrebnim i ključnim kompetencijama (strukovnih) nastavnika (primjerice: Määttä, Koski-Heikkinen i Uusiautti (2017), Nurhadi, Zahro i Nyan-Myau (2017), Pantić i Wubbels (2010), Velkovski i Kirandžiska (2013), Wuttke i Seifried (2017), Nurhadi i Lyau (2017), Carioca, Rodrigues, Saude, Kokosowski, Harich, Sau-Ek, Georgogianni,

Levy, Speer i Pugh (2009), Ismail, Nopiah i Rasul (2017) te Petričević (2007)) vidljivo je da su pedagoške kompetencije neophodne i uz stručna znanja najvažnije kompetencije za rad u školi. Navedeni autori o stjecanju pedagoških znanja i vještina govore da se to uglavnom odvija kroz inicijalno pedagoško-psihološko obrazovanje i stručna usavršavanja. Sukladno navedenom, odgovori sudionika ovog istraživanja pokazuju da strukovni nastavnici posjeduju pedagoške kompetencije te upućuju na različite načine kojima su strukovni nastavnici stjecali pedagoška znanja i vještine uz formalnu pedagoško-psihološku izobrazbu te navode da su o radu u školi mnogo naučili od mentora, školskog pedagoga i drugih kolega u školi.

4.3.4. Traženje savjeta kolega i/ili stručnog tima

U svom svakodnevnom radu, nastavnici stručno-teorijskih sadržaja kao i drugi odgojno-obrazovni djelatnici nailaze na izazove pa stoga pomoć, osim od stručne službe, traže od svojih kolega. Rezultati analize podataka pokazuju da je između nastavnika izgrađena pozitivna suradnja te ne vide traženje pomoći kao nešto negativno i zbog čega bi se osjećali nekompetentnima. Sudionici istraživanja izjasnili su se da traže savjete od svojih kolega

„kad se pojavi nešto; pitam kolegice koje imaju iskustva, pa čak i mlade nastavnike, zašto ne. Porazgovaramo. Imate problema, netko ima drugačija rješenja. Kad se pojavi problem, da, razgovaram s drugim ljudima“ (SI1),

„uvijek ima neki problem gdje mi mogu iskusniji, neću reći starije po godinama, iskusniji kolege pomoći jel', ako je nekakva tema koju ja, ... ili nemam ideju ili smatram da bi možda to moglo na neki bolji način se obraditi, onda se savjetujem s kolegama. I uvijek imam tu pomoć“ (SI3).

Što se tiče same učestalosti traženja pomoći kolega sudionici istraživanja navode da je to *„manje nego na početku, naravno, ali uvijek kad sam u nekoj nedoumici ili ... ne tako puno ali nije da je i rijetko da tražim. Zavisi o kakvoj se situaciji radi“ (SI4) i „uvijek ima nešto što možeš pitati starije, iskusnije kolege, odnosno koji Vam mogu pomoći. Tako da, ne svakodnevno ali skoro stalno. Ako negdje zapnem uvijek tražim savjete iskusnijeg kolege“ (SI5).*

Autori Poulos, Culbertson, Piazza i d'Entremont (2013) provodili su istraživanja o suradnji nastavnika u školi i traženja pomoći kolega te ističu da visok postotak nastavnika i učitelja u

školama traže od svojih kolega konstruktivnu povratnu informaciju o njihovom radu te pomoć za rješavanje nekog problema. Nadalje, isti autori navode da u odnosu na generalne teme koje se održavaju na formalnim nastavničkim vijećima, vršnjačke interakcije su specifičnije i usmjerenije na pojedinačne probleme nastavnika i njihovu nastavnu praksu. Vršnjački razgovori su mnogo dublji i osobniji te u većoj mjeri pomažu nastavnicima da izmijene svoj način rada te odgovore na učenikove potrebe. U kontekstu suradnje i stvaranja pozitivnih odnosa istraživali su i Oser, Salzmann i Heinzer (2009) čiji su rezultati istraživanja potvrdili da povratne informacije pozitivno utječu na način i kvalitetu rada nastavnika. Odgovori sudionika ovog istraživanja upućuju na važnost suradnje s drugim dionicima u školi, a traženje pomoći smatraju sastavnim dijelom svog posla te se zbog toga ne osjećaju manje kompetentnima i u cilju im je što bolje isplanirati nastavu za učenike te što bezbolnije riješiti neki problem.

4.3.5. Povezivanje teorijskih i praktičnih znanja i stupanj njihove povezanosti

Strukovni nastavnici, u ovom slučaju nastavnici stručno-teorijskih sadržaja u svom radu trebaju teorijska znanja povezati s praktičnom primjenom da bi učenici stjecali i razvijali vještine potrebne za rad u struci za koju se obrazuju. Na pitanje povezuju li teorijska i praktična znanja u predmetima koje predaju, sudionici istraživanja naveli su sljedeće:

„uspijevam. Mislim, mi imamo, stalno kupujemo novu opremu za vježbe i u području koje predajem mislim da smo dosta dobro opremljeni i da dobar dio toga što radimo na teoriji učenici uspiju isprobati i praktično u laboratoriju“ (SI1),

„unutar svog predmeta... pa mislim, dosta zato što ja predajem strojarske tehnologije i vježbe i teoriju, prije sam predavala samo praktični dio dok kolegica nije otišla u mirovinu, a sad sve što naučimo na satu mogu kontinuirano pratiti, i teoriju i odmah i u praksi to pokažemo u praktikumu, a imamo... za moje predmete su dosta opremljene učionice tako da uvijek možemo pokazati i u praksi i u teoriji“ (SI4).

Ovisno o sadržaju predmeta koji predaju, sudionici istraživanja u potpunosti ili za većinu sadržaja uspijevaju povezati teorijsko i praktično znanje

„neki predmeti su isključivo teorija, a neki su teorija plus laboratorijske vježbe. E sad, uvijek normalno, lakše Vam je kad imate te laboratorijske vježbe i onda, znači, ono što učite na teoriji, u biti onda kad dođemo na laboratorijske vježbe, onda uspijemo to sve što smo učili vidjeti konkretno kako se odvija, ne u simulaciji nego u stvarnom svijetu, jel'. Tako da je uvijek lakše ako, ako imamo laboratorijske vježbe uz tu teorijsku nastavu“ (SI5), no isto tako navode da „se trudim maksimalno, ali postoje predmeti gdje jednostavno to ne mogu izvesti“ (SI7).

O prijenosu znanja i povezivanju teorijskih znanja s praksom istraživale su Kilbrink i Bjurulf (2013) te su kao rezultat njihovog istraživanja identificirane četiri teme o prijenosu znanja: prijenos temeljnih teorijskih znanja, prijenos načela rada i vještina, prijenos pisanih materijala i situacija iz stvarnog života te prijenos iskustava, a tri faktora su ključna u ovom procesu prijenosa znanja: komunikacija, financijski resursi i refleksije na prenesena znanja da bi ih učenici mogli primijeniti u praksi. Iz odgovora sudionika ovog istraživanja može se zaključiti da strukovni nastavnici u svome nastavnom radu pokušavaju pronaći načine povezivanja teorijskih s praktičnim znanjima i to im uglavnom polazi za rukom te navode da ukoliko ne mogu povezati cijelu teoriju s praksom, uspijevaju to učiniti s velikim dijelom teorije. Kao situacije u kojima nisu u mogućnosti povezati teoriju i praksu, nastavnici uglavnom navode teme i sadržaje isključivo teorijske prirode neizvodive na drugačiji, zanimljiviji način.

4.3.6. Uvođenje inovacija u vlastiti nastavni rad

Svaki odgojno-obrazovni djelatnik, neovisno o kojoj se razini obrazovanja radilo, u svoj rad treba uvoditi promjene da bi što kvalitetnije planirao i realizirao nastavu. Frontalna nastava u kojoj je nastavnik subjekt, a učenik pasivni promatrač koji samo sluša i pamti informacije gubi svoju 'moć' te ju zamjenjuju nove nastavne metode i oblici rada zahvaljujući kojima je učenik postao središnji subjekt prema kojemu se nastoji prilagoditi i organizirati nastava s ciljem što boljeg ostvarenja učenikovih potencijala, a učitelj odnosno nastavnik preuzima ulogu voditelja koji pomaže učeniku u tom pothvatu. O toj novoj ulozi nastavnika govori i Pastuović (2004, prema Skupnjak, 2011) te navodi da se nova uloga nastavnika i učitelja kao trenera i voditelja koji otkrivaju talente svojih učenika sastoji u olakšavanju izgradnje ključnih kompetencija učenika nužnih za uspješno izvršavanje glavnih životnih uloga. Analizom prikupljenih podataka vidljivo

je da sudionici istraživanja posvećuju pozornost upravo uvođenju inovacija u svoj nastavni rad te navode da „nas u školi se potiče stalno na to, na suvremene nastavne metode i oblike rada“ (SI1), i „učenici bolje prihvaćaju ako se to odradi na nekakav drugačiji način. Tako da stalno eksperimentiram,... i ono što se pokaže dobrim primjenjujem i u drugim razredima“ (SI3).

Sudionici istraživanja naveli su da „uvijek mi to malo eksperimentiramo. Ne može se, ovaj, baš za svaku nastavnu jedinicu, ali za sve što se može pokušamo napraviti na neki drugi način da učenicima ne bude dosadno“ (SI4) i „mi stalno nešto pokušavamo novo uvesti, tako da je to nama nešto što... mi smo otvoreni prema tim novim tehnologijama dosta ovdje u školi, tako da je to nešto što, nama je normalno“ (SI7).

U rezultatima istraživanja pronađeni su i neki primjeri uvođenja inovacija u nastavni rad:

„što se tiče nastavnih metoda, uvodim nove nastavne metode, znači, to redovito pratim, od kojekakvih oblika suradničkog učenja pa nadalje... da, pogotovo... od motivacijskih tehnika, od samih tehnika u nastavi, da. Zato što na taj način povećavam nekakvu zanimljivost nastave, jel', da učenicima recimo malo zaokupiš pažnju. Isto tako oblici rada, kako se radi u informatici... jako puno je individualnog rada, ali recimo kod teoretskih sadržaja nastojim da se radi i grupni rad, i da bude i rad u paru. Mislim da samim mijenjanjem tih oblika i tih metoda dobije se nekakva dinamičnost nastave, a time su i učenici zadovoljniji“ (SI6),

te još navode da „pokušavam gdje god mogu te nekakve suradničke metode ubaciti u sat, ne znam, ... metoda slagalice ili kao tako nekakve metode, znači pokušavam gdje se može, pokušavam svakako da radim isto i na tome“ (SI5).

Autorice Dubovicki i Omićević (2016) provele su istraživanje u kojem su ispitivale stavove učitelja i učenika o utjecajima suvremenih nastavnih metoda na kreativnost u nastavi, a rezultati njihova istraživanja pokazali su da se korištenjem suvremenih nastavnih metoda pozitivno utječe na učeničku kreativnost, a osim toga nastavne metode stvaraju ugodnu klimu, motiviraju učenike za nastavno gradivo, potiskuju dosadu i potiču učenike na divergentno mišljenje. Iz prikazanih odgovora sudionika ovog istraživanja vidljivo je da strukovni nastavnici posvećuju pozornost novim nastavnim metodama i oblicima rada te ih nastoje implementirati u svoju nastavu s ciljem povećanja zanimljivosti sadržaja koje predaju, no izuzev toga može se reći da korištenjem

suvremenih metoda i oblika rada osim povećanja dinamičnosti nastave, nastavnici kod učenika razvijaju i suradničke vještine.

4.3.7. Važnost, učestalost i načini razvoja osjećaja ponosa spram struke te profesionalnog i etičnog rada u struci kod učenika

Svaka ljudska djelatnost polazi od osnovnih pravila ponašanja i načina rada, no osim toga djelatnici pojedine struke trebali bi kod učenika razvijati osjećaj ponosa spram svoje struke da im svakodnevni rad ne bi bio samo razlog za preživljavanje, već da vole i poštuju posao koji obavljaju, bilo to u većoj ili manjoj mjeri. Rezultati analize prikupljenih podataka pokazali su da svi sudionici istraživanja smatraju važnim razvijati osjećaj ponosa spram struke te profesionalnog i etičnog rada u struci kod učenika te navode:

„mi pokušavamo stvarno da oni shvate što je ustvari njihovo zanimanje, što ono predstavlja, što ih čeka u budućnosti... da li se tu nalaze, ne nalaze, to je sad... mislim, naš je cilj da provodimo tu ljubav prema toj struci“ (SI7),

a što se tiče učestalosti razvoja osjećaja ponosa spram struke sudionici istraživanja navode da je to „svakodnevno“ (SI3), odnosno „koliko mogu“ (SI5), iz čega je moguće zaključiti da učestalost i sama prisutnost razvoja osjećaja ponosa spram struke kod učenika vrlo vjerojatno ovisi o vrsti nastavnog predmeta koji nastavnik predaje, ali i o samome nastavniku. Sudionici istraživanja osvrnuli su se i na načine na koje pokušavaju razvijati osjećaj ponosa spram struke te profesionalnog i etičnog rada u struci kod učenika tako što „mi njih usmjeravamo da budu, ovaj, dobri, pristojni, pametni, ... da poštuju jedni druge i da, recimo ako je netko slabiji u nastavi da uvijek mu pruže pomoć, a ne da se rugaju“ (SI4),

„na osobnim primjerima učenicima to prenosim...Na primjerima, recimo, moje djece, ... oba moja sina su završila Tehničku školu, poslije toga završili fakultete i to je jedan pozitivan primjer, ovaj, učenicima kad im opišemo što sve mogu nakon završene Tehničke škole, a onda ih to vraća na to da maksimalno iskoriste vrijeme koje provode ovdje u Tehničkoj školi. Puno tog znanja mogu steći, po meni, i usvojiti“ (SI3),

„sa više primjera iz prakse gdje pokažem jednostavno, evo ovo je dio koji ćete vi možda raditi na poslu, vi ćete biti zaduženi za to, Vama će biti ovo možda interesantno“ (SI7), ili zahvaljujući gostima predavačima: „Većina ih je bila iz HEP-a. Onda su oni nama, znači, navodili nekakve primjere iz prakse“ (SI2). Osim navedenog, sudionici istraživanja istaknuli su da nastoje razvijati osjećaj ponosa spram struke kod učenika:

„pokušavam na način da djeca poštuju tu struku, da znaju koje su opasnosti, koje su prednosti ali najviše na to koje su opasnosti... ako ikad budu radili kao nekakvi monter, da znaju u biti, što je sve, koje su opasnosti prilikom rada s električnim uređajima ili tako nešto“ (SI5),

te isto tako „od definiranja nekih pravila u samom radu kojih se pridržavam i ja i oni, do... ne znam, neke transparentnosti, do neke jasnoće ocjenjivanja recimo, do kriterija ocjenjivanja, da su im svima jasni, da su dostupni“ (SI6).

Iz navedenih odgovora može se zaključiti da se nastavnici zaista trude na različite načine kod učenika razvijati osjećaj ponosa spram struke te profesionalnog i etičnog rada, a najčešće to rade osobnim primjerom, kao i primjerima iz prakse ili osobnog života, a osim toga nastoje kod učenika razviti i suradničke vještine i poštovanje prema drugima.

4.3.8. Prisutnost, učestalost i važnost analiziranja vlastitoga rada

Nastavnici kao odgojno-obrazovni stručnjaci osim planiranja i programiranja nastave trebaju analizirati svoj rad i pronalaziti načine za poboljšanje vlastitoga rada. Ovim postupkom olakšati će svoj posao u budućem nastavnome radu, a osim toga i nastavnici i učenici će biti zadovoljniji ostvarenim ishodom i zanimljivošću nastave. Govoreći o temi analiziranja vlastitoga rada, rezultati su pokazali da sudionici istraživanja smatraju postupak analiziranja vlastitoga rada važnim što se može iščitati iz njihovih odgovora: „Da. Je, to je bitno“ (SI7) i „Da, naravno, jer uvijek može bolje“ (SI1),

„to uvijek zato što sa novom generacijom, opet, ako se ponovi isti predmet, kažem, kod nas do podjele predmeta ne znamo, tako da uvijek znamo negdje gdje smo mogli bolje, nadopuniti ili još nešto prikazati, vremenski ako je, dobro, zavisi kažem i od razreda, ali većinom bude mjesta za poboljšanja“ (SI4),

a po pitanju učestalosti analiziranja vlastitoga rada navode da „*ne mogu reći da nakon svakog nastavnog sata ali u principu da, i svake godine si na svoj nastavni plan i program zapišem onako da je nešto, da mi za nešto nagodinu treba više vremena, za nešto mi ne treba toliko*“ (SI1),

kao i da postupak analiziranja vlastitoga rada primjenjuju „*gotovo sigurno uvijek, pogotovo ako, ono, radite u paralelnim razredima pa uvijek gledate, ono, ne znam, sad sam ovdje održao ovaj sat, sad sljedeći sat idem opet to održati, ali uvijek gledate šta tamo nije valjalo i šta bi mogli popraviti u sljedećem satu*“ (SI5).

Postoje primjeri da sudionici istraživanja postupak analize vlastitoga rada primjenjuju povremeno, prema potrebi: „*iskreno, ponekad, ako dolazi komisija ili tako, ali ovako ne*“ (SI2). Kao dodatne razloge zbog kojih sudionici istraživanja smatraju postupak analiziranja vlastitoga rada važnim ističu unaprjeđivanje vlastitoga rada, ali i nove izazove koji se pojavljuju u nastavnome radu:

„*Uvijek, uvijek sebi nađem, onako nešto, ovo sam mogla, evo ovako drugačije, taj sat tako sam napravila, drugi put ću možda nešto drugačije, promijeniti, dodati ... djeca su drugačija, gradivo je tu koje mi moramo proći, ali djeca su drugačija, drugačije reaguju na sve ostalo*“ (SI7).

Autorica Spiller (2012) u svom radu ističe da je važno provoditi samovrjednovanje jer na taj način procjenjujemo svoj rad i stvaramo prirodnu tendenciju za kontinuirano evaluiranje vlastitog rada, zatim jer omogućuje prepoznavanje slabijih strana i potiče na daljnje učenje, potiče reflektiranje na vlastiti rad te podiže samostalnost i odgovornost pojedinca. Nadalje, Wilford (2005) zbog važnosti provođenja analize vlastitog rada i traženja poboljšanja na temelju svojih jakih i slabijih strana navodi kategorije kao smjernice za samovrjednovanje vlastitog rada nastavnika: razredno okruženje, nastavni plan i program, dnevni raspored s obvezama učenika i nastavnika, interakcije s djecom, dokumentiranje i vrednovanje učeničkog rada, odnose s obitelji, profesionalni razvoj nastavnika, obrazovne politike. Autori Oljača, Kostović i Kovačević (2015) proveli su istraživanje o samorefleksiji nastavnika o profesionalnom identitetu, a rezultati njihovog istraživanja upućuju da primjenom samorefleksije ili samoanalize nastavnici mogu postati svjesniji o složenosti odgojno-obrazovnog procesa što nadalje može dovesti do boljeg razumijevanja odgojno-obrazovnog procesa te vlastitog profesionalnog identiteta.

U kontekstu analiziranja vlastitog nastavnog rada iz rezultata je vidljivo da sudionici istraživanja primjenjuju postupak analiziranja vlastitoga rada te ga smatraju važnim jer se na taj način samoevaluiraju i traže načine poboljšanja vlastitoga rada i prilagodbe na nove izazove u radu s učenicima.

4.3.9. Odnos s učenicima, izazovi u radu s učenicima i načini njihova rješavanja

Učenici tijekom svoga obrazovanja provedu mnogo vremena u školi, a to znači i mnogo vremena s nastavnicima. Upravo iz tog razloga gradi se odnos između nastavnika i učenika koji je temelj njihove suradnje. U kontekstu odnosa nastavnika i učenika, sudionici istraživanja naveli su da je taj odnos „Partnerski. Smatram da imam dosta dobar odnos prema učenicima, s tim da ne možemo biti prijatelji. Mora se znati tko je nastavnik, a tko učenik“ (SI1), „korektan“ (SI2) i „nisam niti prestrog, ali nisam niti preblag. Uvijek gledam da bude normalna disciplina i da održavam nekakav prijateljski odnos s učenicima. Nismo prijatelji ali prijateljski odnos, jel'. Znači, da nam nije nešto napeto, ali da se opet sve odradi“ (SI5),

a samoj izgradnji pozitivnog odnosa s učenicima doprinosi to da „što smo duže s tim razredom, više znamo kako se koji učenik svaki dan ponaša i tako da možemo, i oni na nastavnicima i mi na njima prepoznati kad su umorni i svakakvi i ako ih nešto muči tako da imamo uvijek puno razumijevanja, barem ja, za njih, tako da, dobro se slažemo“ (SI4).

Iz odgovora sudionika istraživanja vidljivo je da se trude ostvariti pozitivnu i poticajnu suradnju s učenicima kroz prijateljski, odnosno partnerski odnos, a kao rezultat takvog odnosa međusobno se bolje razumiju što doprinosi razrednoj atmosferi i radu na nastavi.

U svakom poslu postoje izazovi s kojima se suočavamo pa tako iznimka nisu niti nastavnici u školi. Odgovori sudionika istraživanja upućuju na to da je najčešći, a možda i najveći problem niska razina motivacije učenika za rad te navode: „Slaba motiviranost. Učenici danas imaju sve manju unutarnju motivaciju. Ono, netko ih je poslao u školu i trebaju je završiti“ (SI1) i „najveći izazov je motivacija učenika. To je uvijek, ... u današnje vrijeme je to, ustvari, najveći izazov“ (SI6). Osim slabe motiviranosti učenika za rad, sudionici istraživanja naveli su i problem dosljednosti u radu jer „ono što meni najteže ide je dosljednost. Ja uvijek kažem, drugi put ako to

napraviš dogodit će ti se to i to, i onda ako se ne dogodi prvi, neće ni drugi, al dobro“ (SI1), zatim održavanje discipline i postavljanje pravila rada i ponašanja:

„kad krenem predavati, kad dobijem nove učenike u školskoj godini, znači odmah se treba postaviti, biti malo stroži, a onda tijekom godine se može postepeno popuštati, ali nije dobro na početku godine biti jako blag, onda je jako teško dignuti, znači postrožiti“ (SI2),

„uvijek imate, u svakom razredu možda par učenika koji iskaču što po disciplini, što po ocjenama, je li, pa uvijek morate nekako naći načina da ih malo, pod navodnicima, pripitomiš. To je najveći izazov u biti, nije razred kao razred, uvijek ima, kažem, tako par učenika s kojima treba naći način kako raditi i ako njih pridobijete, manje-više dobijete i cijeli razred. Rijetko kad da je baš razred u globalu loš“ (SI5),

a osim toga kao izazovi su navedeni i planiranje nastave na zanimljiv način te ostvarivanje komunikacije s učenicima jer navode da *„izazov je kad treba obraditi neku temu koja je, ajde reći ću, čista teorija, a nekako je približiti na što interesantniji način*“ (SI3),

„imate recimo izazove kako ih potaknuti da, kad vidite baš da su tako, neraspoloženi nešto, vi morate taj sat odraditi. Vi vidite da su ti učenici negdje izvan učionice ali ih pokušavate na bilo koji način potaknuti da krenemo raditi... i ti trebaš biti toliko, ... toliko imati razumijevanja i toliko, znači biti dobar u toj komunikaciji, da ih dobiješ, znači, i da ne bude nekakav sraz, ono, da to jednostavno, da se ne razumijemo, jer kad se ne razumijemo i kad vidimo da to ne funkcionira, djeca jednostavno te neće doživljavati, i onaj dio koji oni trebaju danas-sutra znati za svoju egzistenciju, to će onda biti ništa“ (SI7).

Suočavajući se s izazovima u radu s učenicima, sudionici istraživanja u svojim odgovorima naveli su i načine na koje nastoje riješiti nastale izazove pa tako ističu postavljanje pravila ponašanja i načina rada jer *„odmah se treba postaviti, biti malo stroži, a onda tijekom godine se može postepeno popuštati*“ (SI2),

zatim navode dogovor s učenicima i razumijevanje njihovih osjećaja i potreba *„ako je težak dan, njima se ne da raditi, treba imati dosta razumijevanja i nikad ih ne gledati na način da sad oni nešto se inate ili, ne znam, baš neku kontru ajmo reći, danas su eto tako se odlučili, nego, uvijek*“ (SI4),

te korištenjem nastavnih metoda, oblika rada i uvođenjem novih tehnologija „*čujte, nosim se na taj način, evo s tim nastavnim metodama, s raznim oblicima rada, uvođenjem, znači, novih... nekih novih tehnologija u nastavu, nekih novih programa u nastavu. Znači, samim tim da učenicima nastava bude što zanimljivija, da bude što suvremenija*“ (SI6).

Osim navedenoga, sudionici istraživanja su kao načine rješavanja izazova u radu s učenicima još istaknuli motiviranje učenika na rad i posjedovanje dobrih komunikacijskih vještina jer „*vi vidite da su ti učenici negdje izvan učionice ali ih pokušavate na bilo koji način potaknuti da krenemo raditi, e onda je to, onako, dobar izazov koji pokušavam nekako, ... dobiti ih... i znači biti dobar u toj komunikaciji da, da ih dobiješ, znači, i da ne bude nekakav sraz, ono, da to jednostavno, da se ne razumijemo*“ (SI7).

Govoreći o izazovima u radu s učenicima, Vuković (2011) navodi da je jedna od zadaća nastavnika, ali i pedagoga razvijati individualnost učenika. Kao jedan od glavnih i možda najvažnijih izazova koje autor ističe je motivacija učenika za uključivanje u pedagoške procese u školi te ističe da je motivacija polazna osnova za sve promjene u nastavnome radu. Kao sljedeći izazov navedena je organizacija života i rada učenika u školi pod čime se podrazumijeva uređenje škole, sadržaji koji se realiziraju u školi, a osim toga važno je raditi na razvoju interesa, potreba i mogućnosti učenika. Rezultati istraživanja pokazali su da sudionici imaju dobar, prijateljski odnos sa svojim učenicima, a kao najčešće izazove istaknuli su slabu motiviranost učenika za rad, disciplinu u razredu te zanimljivost nastave, a da bi nastavni rad bio što uspješniji navedene izazove nastoje riješiti uvođenjem novih nastavnih metoda, oblika rada i tehnologija, poštivanjem učenika, postavljanjem pravila ponašanja i rada te dobrim komunikacijskim vještinama.

4.3.10. Utjecaj osobina ličnosti na rad strukovnog nastavnika i poželjne osobine ličnosti strukovnog nastavnika

Svatko od nas posjeduje niz osobina ličnosti koje nas čine jedinstvenima, a osim što jasnije određuju tko smo i što želimo, ove osobine utječu i na naša ponašanja. Iz tog razloga jedna od tema obuhvaćena ovim istraživanjem odnosila se na osobine ličnosti da bi se uvidjelo koliko one utječu na rad strukovnog nastavnika, odnosno odgojno-obrazovnog djelatnika. Svi sudionici

istraživanja su u svojim odgovorima na pitanje o osobinama ličnosti istaknuli da su osobine ličnosti iznimno važne te da utječu na rad svakog nastavnika:

„Pa mislim da utječu na svakog nastavnika. Svi bismo trebali biti dosljedni, i sve to što ste nabrojali. I iskreni prema učenicima, i pozitivni i tako dalje. Sad, koliko smo u stanju uvijek biti jednaki, ... uvijek biti emocionalno smireni, pa, netko više, netko manje, ali trebali bismo biti“ (SI1),

„utječu, zato što učenici, koliko god kažu da je netko strog, oni to tako kažu, strog iako je to zapravo dosljednost, ovaj, oni to vole zato što to onda, uvijek to naglašavaju da su svi jednako pravedni prema svima, znači, nema Ajd' tebi može proći, a sutra drugom ne može, tako da smatram da je to jako važno“ (SI4),

a osim toga za osobine ličnosti sudionici istraživanja navode da *„to je po meni temelj, ove odlike koje ste vi naveli bi trebali nastavnici imati da bi uopće mogli raditi s učenicima i mladim ljudima“* (SI3). Govoreći o osobinama ličnosti, postoje primjeri o utjecaju osobina ličnosti na nastavnika:

„upravo što ste rekli dosljednost, to svakako, to je možda čak i najteže, dosljednost znači, ... prilikom ocjenjivanja ili prilikom nekakvih postupaka, ono, da, ovaj, ne znam, prilikom ocjenjivanja ili nekakvih postupaka s učenicima. To je najteže po meni možda čak, ta dosljednost, da stalno budem dosljedan u nekakvim tim postupcima svojim, to je možda najteže“ (SI5).

Kao sveobuhvatan odgovor na pitanje o osobinama ličnosti istaknuo se odgovor koji navodi da osobine ličnosti *„utječu, ne samo na rad nastavnika na nastavi, nego i između kolega, znači. To je nešto što je bitno, bitno je, znači, biti čovjek“* (SI7).

Prema Petričević (2007) te Šimić Šašić i Sorić (2009) osobine ličnosti imaju utjecaj na rad strukovnog nastavnika. Prema ovim autorima neke od osobina ličnosti povezane su s učeničkim uspjehom. Iz prikupljenih odgovora u ovom istraživanju vidljivo je da svi sudionici istraživanja smatraju da osobine ličnosti imaju snažan utjecaj na rad nastavnika te navode da je posjedovanje poželjnih osobina ličnosti temelj za uspješan i kvalitetan rad.

Nastavak priče na prethodnu temu bile su poželjne osobine ličnosti strukovnih nastavnika, a sudionici istraživanja su kao poželjne osobine istaknuli *„stručnost“* (SI7), *„otvorenost za suradnju s učenicima i empatija“* (SI6), *„pristupačnost i susretljivost“* (SI4),

„komunikativnost i otvorenost prema mišljenju možda drugih, mislim, djeca imaju svoje mišljenje. Djeca vole, ... e sad, ti trebaš biti toliko, ... toliko imati razumijevanja i toliko, znači biti dobar u toj komunikaciji da, da ih dobiješ, znači, i da ne bude nekakav sraz, ono, da to jednostavno, da se ne razumijemo“ (SI7), „sustav vrijednosti utječe, da, i svakako emocionalna stabilnost“ (SI5), „ono što meni najteže ide je dosljednost. Ja uvijek kažem, drugi put ako to napraviš dogodit će ti se to i to, i onda ako se ne dogodi prvi, neće ni drugi, al dobro“ (SI1), „pozitivnost, to svakako“ (SI5), „iskrenost“ (SI3) i „normalno srdačnost, prijateljski neki odnos, ali na nekoj normalnoj razini, ne treba ni pretjerivati“ (SI4).

Autor Petričević (2007) kao poželjne osobine ličnosti koje bi strukovni nastavnik trebao imati navedene su dosljednost, pozitivnost, otvorenost, srdačnost, iskrenost, emocionalna stabilnost, učinkovita komunikacija, socijalna prilagođenost, interesi i sustav vrijednosti. Na temelju prikupljenih podataka vidljivo je da bi strukovni nastavnik trebao imati brojne osobine ličnosti kao što su stručnost, empatija, otvorenost, pristupačnost, komunikativnost, dosljednost, pozitivnost i druge da bi njegov rad bio uspješan. Promatranjem navedenih osobina ličnosti otvorila se prilika za novo istraživanje o procjeni razine posjedovanja pojedinih poželjnih osobina te moguće usporedbe strukovnih i drugih nastavnika da bi se uvidjelo postoje li razlike između njih.

4.3.11. Druga zaduženja u školi

Nastavnici stručno-teorijskih sadržaja osim nastavnog rada često preuzimaju i druge uloge i zadatke u školi te na taj način doprinose uspješnom djelovanju škole i njezinom unaprjeđenju. Rezultati analize prikupljenih podataka upućuju da sudionici istraživanja imaju cijeli dijapazon uloga u školi. Uz redovnu nastavu, sudionici istraživanja su naveli:

„vodim izvannastavnu aktivnost Mladež Crvenog križa. Mi imamo grupu zainteresirane uvijek djece koji svake godine se prijave za Mladež Crvenog križa i onda ih pokušavam potaknuti na pružanje prve pomoći, na nekakvu empatiju prema drugima, imali smo taj dio i građanskog odgoja, o konvenciji o pravima djece i tako. Pokušavam, ustvari senzibilizirati ih za odnose sa budućim svijetom, ovdje i okolo, izvan škole i nastave, nekakva znanja im prenijeti“ (SI7).

Sljedeće uloge koje obavljaju nastavnici stručno-teorijskih sadržaja odnose se na vođenje dodatne nastave, organizaciju stručnih posjeta koji se odvijaju u školi i izradu projekata:

„vodim dodatnu nastavu iz Vježbeničkih tvrtki i recimo izrađujem ove projekte sve za Poduzetnički impuls, ... to sam izrađivala i realizirala te projekte. Sad sam uključena u izradu ovih europskih projekata i realizaciju tih europskih projekata“ (SI6) i *„dolazak nekakvih drugih posjetitelja u školu, što škola, što, ne znam, ovih tvrtki partnerskih“* (SI4). Osim navedenih, sudionici istraživanja još obavljaju *„upise u školu i razredništvo imam... natjecanja, međunarodna natjecanja budu uključena i smotre, državne smotre“* (SI5), zatim mentorstvo i/ili članstvo u povjerenstvu za obranu završnih radova: *„imali su učenici 4.a razreda obranu završnih radova“* (SI3) te *„trenutno obavljam dvije rukovodeće funkcije u školi“* (SI1).

U školi nastavnici stručno-teorijskih sadržaja imali su ulogu *„održavanja opreme“* (SI2), a navode da trenutno rade na *„osnivanju alumni kluba“* (SI1) i *„uključena sam u osnivanje učeničke zadruge u našoj školi“* (SI6). Svake školske godine u školi se održavaju i ispiti Državne mature pa sudionici istraživanja navode da *„sljedeći tjedan slijedi državna matura i dežurstva“* (SI3), a osim toga postoje primjeri o ulozi vezanoj uz Državnu maturu: *„zamjenik sam koordinatora za državnu maturu, tamo imam zaduženja vezana uz državnu maturu“* (SI6).

U kontekstu drugih uloga i funkcija koje nastavnici obavljaju u školi istraživali su Šimić Šašić, Klarin i Grbin (2013), Sing i Katoch (2017), Tancinco (2016) i Wakoli (2016), a rezultati njihovih istraživanja pokazali su da sudionici istraživanja smatraju nastavnički posao teškim i izazovnim zbog čega im je potrebno mnogo vremena i znanja. Kao razloge za negativan odnos prema nastavničkom poslu navode mogućnosti profesionalnog napredovanja, odnose s drugim dionicima u školi, organizacijsku strukturu i klimu u školi te kao najčešće razloge navode dodijeljene dodatne uloge (ponajviše administrativni poslovi) i radno opterećenje izvan nastave. Sudionici istraživanja koje je provodio Tancinco (2016) naveli su da zbog dodatnih uloga i funkcija u školi umjesto 21 sata rada imaju i do 50 sati rada tjedno što negativno utječe na njihovo mentalno i fizičko zdravlje, a osim toga navode da je uvelike narušen i njihov privatni život. Iz odgovora sudionika istraživanja vidljivo je da nastavnici stručno-teorijskih sadržaja osim rada u nastavi obavljaju i druge funkcije u školi.

Govoreći o angažmanu strukovnih nastavnika izvan rada u nastavi, sudionici istraživanja su naveli da obavljaju niz različitih uloga koje sežu od administrativnih uloga poput upisa učenika

u školu, zatim vođenja dodatne nastave i izvannastavnih aktivnosti do školskih natjecanja, smotri, mentorstva i raznih obveza za vrijeme trajanja Državne mature. U usporedbi s rezultatima navedenih istraživanja o ovoj temi, iz odgovora sudionika istraživanja nije moguće iščitati negativne stavove o radnom opterećenju drugim funkcijama u školi pa je moguće zaključiti da sudionici istraživanja dodatne funkcije i uloge u školi ne smatraju dodatnim opterećenjem koje im izaziva stres i sagorijevanje na poslu. Treba pak napomenuti da je ovo istraživanje imalo vrlo mali uzorak zbog čega se ne može zaključiti da se isto mišljenje odnosi i na druge strukovne nastavnike u školi jer svaki pojedinac ima drugačiji stav prema svom poslu i obvezama koje su mu dodijeljene.

4.3.12. Suradnja s drugim dionicima, izazovi i načini ostvarivanja suradnje s drugim dionicima

Škola je dinamičan sustav u kojem djeluju brojni dionici, od učenika, nastavnika, ravnatelja, pedagoga i drugih dionika zaposlenih u školi do roditelja i vanjskih suradnika poput udruga i tvrtki. Kako bi taj sustav uspješno funkcionirao važno je izgraditi međusobne veze suradnje. Sukladno navedenom, rezultati istraživanja pokazali su da nastavnici stručno-teorijskih sadržaja surađuju s mnogo dionika. Nastavnici navode da „*normalno imamo kolege s kojima više, s kojima manje, ali s... kolegama iz istog kolektiva, mislim, stručnog vijeća najviše surađujemo*“ (SI4) i „*isto tako i s drugim nastavnicima*“ (SI1),

pri čemu ističu da „*komuniciram sa svima, komuniciram evo, s kolegicom iz engleskog kad nam treba pomoć kod prijevoda,... sa hrvatskoga recimo... to je nešto što je za školu nužno, da međusobno kolege razgovaraju i traže pomoć, mislim, to je to. Meni nije teško tražiti pomoć, tako da, ja ako nešto nisam sigurna, ja ću pitati*“ (SI7).

Suradnja strukovnih nastavnika odvija se i s „*razrednicima razreda kojima ja predajem. Pa, evo ako eventualno ima nekih problema, ovaj, onda ukazujem razrednicima na to, ili oni meni, jel', ukazuju na neke učenike i tako dalje*“ (SI3) i „*drugim članovima razrednog vijeća*“ (SI1).

Stručna služba škole i tajnik isto tako su dionici s kojima nastavnici stručno-teorijskih sadržaja surađuju i komuniciraju te navode da surađuju „*ako trebam pomoć pedagoga ili tajnika*“ (SI4), a komuniciraju i „*s ravnateljicom po potrebi*“ (SI1), te „*s knjižničarem, recimo, dosta surađujem*“ (SI6).

Rezultati istraživanja pokazuju da najviše surađuju i komuniciraju s kolegama iz istog stručnog vijeća, dok s drugim dionicima (drugi nastavnici, ravnatelj, pedagog, tajnik, školski knjižničar) surađuju prema potrebi i poslovima koje obavljaju uz nastavni rad.

U svakoj međuljudskoj suradnji javljaju se određeni izazovi pa stoga iznimka nije niti suradnja nastavnika stručno-teorijskih sadržaja s drugim dionicima. Kao glavne izazove sudionici istraživanja navode nedostatak znanja i vještina u nekom području jer „*negdje neke stvari gdje ja nisam možda sigurna toliko, ne znam te neke stvari, onda mi je izazov da l' ću ja to shvatiti, da l' neću shvatiti. Mislim, pokušavaš nekad, ali jednostavno neke stvari, neke stvari ti slabije idu*“ (SI7), zatim navode kao izazov „*uvijek odabрати dobre suradnike*“ (SI6), nadalje objašnjavajući da „*nas ima u školi preko 60. Ne možemo biti, ono, prijatelji sa 60 ljudi*“ (SI1). Kao jedan od izazova sudionici istraživanja ističu usklađivanje obveza i slobodnog vremena „*jer nekad, ne znam, što bi moglo biti, možda netko žuri ili, ne znam, pa sad ne možeš u tom smislu*“ (SI5).

Kao izazove naveli su i rad s novim tehnologijama gdje „*ja i moj kolega imamo 3D printer i onda... najizazovniji, trenutno nam je on najizazovniji u ovom periodu što se tiče njegovog rada, nekih novih stvari i tako da najviše se oko toga... najviše zapravo u struci i tih novih tehnologija. To nam je najveći izazov, kad dođe nešto novo*“ (SI4),

kao i dogovor o raspodjeli poslova prilikom suradnje pa ističu da je „*najizazovnije na kraju te suradnje je što dobijemo znači nekakav proizvod, dobijemo nešto što smo zamislili na papiru, da se to do kraja izradi*“ (SI2). Kao jedan od izazova kojim je moguće obuhvatiti i sve prethodne jest ishod suradnje „*da to sve bude OK*“ (SI3).

Kao i u radu s učenicima, nastavnici pokušavaju pronaći rješenja za izazove koji nastaju u suradnji s drugim dionicima. Jedan od načina je rješavanje problema i izazova u nastavi i s učenicima pa „*ako eventualno ima nekih problema, ovaj, onda ukazujem razrednicima na to, ili oni meni, jel', ukazuju na neke učenike*“ (SI3). Osim toga kao rješenje navode stvaranje funkcionalnog finalnog proizvoda gdje „*strojari naprave svoj dio, elektro svoj i do kraja to svijetli, bude nešto isprogramirano, znači, dobijemo gotov proizvod*“ (SI2), a za cijeli proces suradnje s drugim dionicima istaknuto je da „*treba biti sa svima korektan, sa svima pokušati biti otvoren, pošten, pa se onda može*“ (SI1).

Autor Fullan (2007, prema Kovač i Buchberger, 2014) navodi da školski učitelji i nastavnici najviše surađuju s drugim kolegama unutar škole. Nadalje, Kovač i Buchberger (2014) ističu da učitelji i nastavnici osim s kolegama surađuju i s drugim dionicima koji uključuju ravnatelje, učenike i nastavnike iz drugih škola te roditelje, no osim toga nastavnici surađuju i s različitim kulturnim, obrazovnim i drugim javnim i privatnim ustanovama iz lokalne zajednice.

Rezultati istraživanja pokazuju da sudionici istraživanja surađuju često s drugim dionicima, a najčešće surađuju s drugim kolegama te u manjoj mjeri s ravnateljem, knjižničarem i drugim dionicima uključujući i dionike iz poslovnog sektora. Nastale izazove sudionici istraživanja nastoje riješiti razgovorom i raspodjelom poslova te je u cijelom procesu suradnje važno ostati otvoren i pošten prema svima jer će to pozitivno utjecati na ishod suradnje.

4.3.13. Povezanost s realnim sektorom, načini povezivanja s realnim sektorom i važnost povezivanja s realnim sektorom

Nastavnici stručno-teorijskih sadržaja, kao i drugi strukovni nastavnici kroz suradnju s realnim sektorom mogu imati mnogo koristi, poput uvida u nove načine rada i nove tehnologije koje se koriste, a stečena znanja implementirati u vlastitu nastavnu praksu i približiti učenicima struku te ih uputiti što mogu očekivati na stvarnom radnom mjestu. Analiziranjem prikupljenih podataka stvorena je slika o suradnji nastavnika stručno-teorijskih sadržaja s realnim sektorom te načinima povezivanja s realnim sektorom i važnosti same suradnje. Sudionici istraživanja izjavili su da su povezani s realnim sektorom, no postoje primjeri nepovezivanja s realnim sektorom pri čemu navode da „*ja baš nisam povezan s realnim sektorom*“ (SI3), što bi se moglo objasniti statusom zaposlenja (nastavnik na zamjeni), nastavnim predmetima koje predaje ili godinama radnog staža u školi jer nije bilo dovoljno vremena za uspostavljanje veza s realnim sektorom, no s obzirom na nepostojanje podataka o navedenom pojavljuje se prilika za nova istraživanja o razlozima (ne)suradnje strukovnih nastavnika s realnim sektorom. Govoreći o povezanosti s realnim sektorom, sudionici istraživanja navode da „*mi se ovdje u školi trudimo surađivati sa tvrtkama*“ (SI1), a o samim načinima povezivanja s realnim sektorom sudionici istraživanja navode da se to odvija kroz terensku nastavu:

„baš sam razgovarala sa jednim gospodinom iz Siemensa, pokušavamo napraviti nekakve ugovore o suradnji, znači odvesti učenike u neke tvrtke da vide kako izgledaju tako nekakve stvari koje oni uče...Znači probamo ih odvesti u neke tvrtke, u neke gdje ne možemo odvesti učenike, probamo mi otići,“ (SI1),

„Trudimo se što više tih praktičnih dijelova njima ubaciti, tako da imaju terenskih nastava po poduzećima da se vidi kako rade tehničar cestovnog prometa i logističar.“ (SI7),

zatim putem mobilnosti učenika i nastavnika: *„...imali smo mobilnost i učenika i nastavnika“ (SI1) i „Ubacujemo puno te terenske nastave gdje mi imamo pet-šest terenskih nastava tokom godine, i to nije samo ovdje, u Hrvatskoj znači, idu i u Njemačku i tako.“ (SI7),* zatim preko stručne prakse gdje *„...pokušavamo dogovoriti što kvalitetniju praksu za učenike“ (SI1) i „povezana sam preko učenika koji obavljaju stručnu praksu u realnom sektoru“ (SI6),* naglašavajući da je *„praksa ono ključno gdje mi pokušavamo da probaju raditi u struci, da vide kako to funkcionira“ (SI7).* Uz prethodno navedene načine povezivanja, s realnim sektorom povezani su i preko stručnih nastavnih predmeta: *„...povezana sam putem nastave ove, Vježbeničke tvrtke gdje učenici surađuju s poduzećima. I normalno, praćenjem nekih novih trendova i slično, što se događaju“ (SI6).*

Vidljivo je u odgovorima da sudionici istraživanja nastoje ostvarivati suradnju s realnim sektorom kroz posjete brojnim tvrtkama i tvornicama, ali i preko stručne učeničke prakse jer na taj način prate i nove tehnologije te osobitosti pojedinog radnog mjesta.

Sudionici istraživanja naglasili su da je važno povezati se i surađivati s realnim sektorom iz razloga što *„Imamo mi vježbe u školi, ali nije isto znači vježbe i kad vide baš konkretno radno mjesto“ (SI1),* ali osim toga navode važnost praćenja novih tehnologija i trendova:

„sad u zadnjih možda godinu, dvije, dobili smo dosta nove opreme, a koje se baš koriste u industriji, tako da ih obučavamo... obučavamo ih na novoj opremi... recimo programiranje PLC-ova i tako nečega, ... mislim da idemo koliko možemo u korak sa trendovima, koliko možemo, koliko nam financijske prilike dopuštaju“ (SI5),

kao i sudjelovanje u projektima mobilnosti i stručnu učeničku praksu: *„Imamo te Erasmus projekte u koje smo se ubacili dosta, tako da... europske projekte na kojima se trudimo ubaciti, ustvari, da djeca što više vide.“ (SI7).*

Autori Paaso i Korento (2010) te Nurhadi i Lyau (2017) u svojim radovima navode da strukovni nastavnici kao važnu kompetenciju trebaju posjedovati znanja o svijetu rada i tehnološkim inovacijama u istome, sve s ciljem stvaranja mreža suradnje između obrazovanja i svijeta rada. Suradnju s realnim sektorom sudionici ovog istraživanja navode kao iznimno važnu jer na taj način omogućuju učenicima da iskustvenim učenjem i promatranjem nauče više o struci za koju se obrazuju, prate trendove te u skladu s tim opremaju školske laboratorije i radionice novom opremom na kojoj se mogu dalje usavršavati i nastavnici i učenici.

4.3.14. Sudjelovanje u projektima, zaduženja unutar projekata i izazovi tijekom sudjelovanja u projektima

U posljednjih nekoliko godina obrazovanje je doživjelo procvat po pitanju sudjelovanja u raznim projektima na nacionalnoj i međunarodnoj razini pa nije iznenađujuće da su na pitanje o projektima sudionici istraživanja istaknuli da sudjeluju u brojnim projektima. Rezultati istraživanja upućuju na to da su sudionici istraživanja po pitanju projekata naveli da *„imali smo veliki projekt iz Europskih socijalnih fondova „Robo-challenge“ za osuvremenjavanje tri kurikuluma“* (SI1), zatim *„Vježbenička se tvrtka vodi kao projekt“* (SI6), te *„sudjelujem na svim tim nekim projektima. Preventivni program provodimo isto u školi ovdje, za sigurnost prometa, tu Mladež Crvenog križa, pa ti europski projekti koje pokušavamo sad pisati“* (SI7) i *„sudjelovala sam u dva projekta mobilnosti nastavnika do sad“* (SI1). O mobilnosti učenika i nastavnika sudionici istraživanja još navode: *„sudjelovao sam, znači, vezano za ovaj projekt Erasmus za učenike u Austriji. Bio je jedan tim nas mlađih koji smo radili uz starije kolege“* (SI2) i *„sudjelovao sam na projektima mobilnosti, to je isto od Europske unije“* (SI5).

Postoje primjeri nesudjelovanja u projektima u školi što je objašnjeno trenutnim statusom zaposlenja (nastavnik na zamjeni): *„Ne, ne. Budući da sam sad na zamjeni nisam uključen u nikakve projekte“* (SI3).

Rezultati istraživanja upućuju na zaključak da se nastavnici stručno-teorijskih sadržaja uključuju u različite projekte u školi, kako na nacionalnoj, tako i na međunarodnoj razini i unutar tih projekata imaju različite uloge.

Ističući važnost sudjelovanja u projektima, nastavnicima koji sudjeluju u projektima dodijeljena su razna zaduženja. Sudionici istraživanja naveli su u svojim odgovorima da unutar projekata obavljaju uloge voditelja projekta: „*Vježbenička se tvrtka vodi kao projekt. Tu sam voditelj Vježbeničke tvrtke, ... znači, sudjelovala sam u izradi i realizaciji tih pet projekata iz Poduzetničkog impulsa. Njih sam i pisala i realizirala*“ (SI6), zatim su djelovali kao članovi stručnih radnih skupina „*U sklopu tog projekta sam bila član stručne radne skupine i tu smo imali jako puno posla, ... i putovali i radili na osuvremenjivanju kurikuluma*“ (SI1)

i „*u ovome projektu Robo-challenge bio sam član stručne te radne skupine pa smo radili na modernizaciji kurikuluma iz određenih predmeta: Automatizacija, i Automatike... pa smo gledali u biti koji dio je zastarjelo, koji bi dio mogli ubaciti sa nekakvim novim sadržajima, s novim vještinama u biti*“ (SI5), a sudjelovali su i u prevođenju dokumentacije „*mi smo u tom dijelu projekta sa engleskog prevodili na hrvatski, znači te papire koji su bili*“ (SI2). Jedna od uloga koje nastavnici obavljaju unutar projekata je i administrativna uloga, odnosno komunikacija s drugim dionicima koji sudjeluju u projektu: „*moje će zaduženje biti nekakva administrativna uloga, znači, komunicirati s ljudima, popunjavati nekakve obrasce, i tako, što treba*“ (SI1) i „*Ja sam trenutno za sklapanje, ummm, sklapanje komunikacije s drugim ustanovama. Znači, tražim nekakve partnere*“ (SI7).

Osim prethodno navedenih, sudionici istraživanja naveli su da sudjeluju u pisanju i provedbi projekata „*sudjelovala sam u izradi i realizaciji tih pet projekata iz Poduzetničkog impulsa. Njih sam i pisala i realizirala, i sad sam pisala, ... pisali smo, znači projektni tim, pisali smo projekt mobilnosti koji nam je prošao i sad sudjelujemo u realizaciji tog projekta mobilnosti*“ (SI6), „*mi smo zapravo trebali ispuniti onaj projektni obrazac...Da, zasad projektnu prijavu, a dalje će biti cijela provedba projekta*“ (SI4) te „*ovdje sam, u Preventivnom programu u prometu, zadužena za provođenje tog projekta. Znači tu predavanja vršim, odlazak u druge škole i tako*“ (SI7).

Jedan od projekata o kojem je bilo riječi u ovom istraživanju bio je nastavni predmet Vježbeničke tvrtke, a o važnosti takvih projekata govore i Stanković, Peroš i Čizmadija (2012) ističući da je prije početka provedbe ovakvih programa po završetku obrazovnog procesa bilo previše nedovoljno obrazovanih i kompetentnih stručnjaka jer ne raspolažu s dovoljno znanja i vještina da bi mogli primijeniti znanje, dok poduzetnici nemaju dovoljno vremena za uvođenje

pripravnik u rad pa se stoga odlučuju zapošljavati isključivo pojedince s prethodnim iskustvom. Da bi se smanjio problem neiskustva kod učenika ekonomskih, ali i drugih srednjih škola u posljednjih petnaestak godina provode se nastavni predmeti Vježbeničkih tvrtki u kojima se simuliraju stvarni poslovni procesi pa na taj način učenici stječu brojne kompetencije neophodne pri zapošljavanju.

Tijekom sudjelovanja u projektima javljaju se i neki izazovi pa tako sudionici istraživanja kao izazove navode prevođenje stručne terminologije sa stranog jezika: „*bile su nekakve stručne riječi izazovi*“ (SI2) te rad u timu i praćenje trendova: „*pa izazovi su, najčešće smo radili u grupi, tako da uvijek je izazov bilo što ubaciti, recimo, što novo staviti, što konkretno zato što isto mi nismo radili u struci, pa smo onako morali isto dobro pogledati šta je sad novo u svijetu, što je trend, što bi mogli ubaciti u nove kurikulume, znači, da bi mogli nešto napraviti dobro*“ (SI5).

Iz prethodno navedenog može se zaključiti da nastavnici stručno-teorijskih sadržaja sudjeluju u brojnim projektima i preuzimaju različite uloge i zaduženja od pisanja projekata, rada na osuvremenjivanju kurikuluma do sudjelovanja na projektima mobilnosti te vođenja i provedbe projekata. Odgovori sudionika istraživanja nisu eksplicitno otkrili kakav stav kao strukovni nastavnici imaju o sudjelovanju u projektima. O važnosti i korisnosti sudjelovanja u projektima vidljivo je prilikom odgovaranja o sudjelovanju na osuvremenjivanju novih kurikuluma jer na taj način mogu unaprijediti svoju nastavnu praksu i bolje pripremiti učenike za svijet rada. S obzirom na to da nije bilo detaljnijih odgovora o ovoj temi, moguće je zaključiti da strukovni nastavnici sudjelovanje u projektima promatraju kao sastavni dio svog posla u školi te ga nastoje izvršiti najbolje što mogu kada im je taj zadatak dodijeljen.

4.3.15. Stručno usavršavanje nastavnika i mogućnost stručnog usavršavanja

Kao i svaka druga profesija, i nastavnička profesija zahtijeva kontinuirano stručno usavršavanje pa se stoga nastavnici uključuju u brojne edukacije da bi proširili i usavršili svoja stručna, ali i pedagoška znanja i vještine koji će im pomoći pratiti tempo promjena u školi i izvan nje. Rezultati istraživanja pokazali su da sudionici istraživanja po pitanju mogućnosti stručnog usavršavanja smatraju da imaju mnogo mogućnosti za stručno usavršavanje u struci i pedagoškim kompetencijama kada se radi o edukacijama i radionicama koje organizira škola: „*Što se tiče baš*

ovih nekakvih stručno-pedagoških... mislim, nama naša škola se trudi zaista organizirati koliko je u mogućnosti škola i jedno i drugo znači, i stručno i pedagoško-psihološko“ (SI1), „u našoj školi, ovdje u Tehničkoj, jel', ima puno tih mogućnosti“ (SI3),

i „u samoj svojoj struci, ovdje se jako može napredovati zato što škola stalno iz nekih projekata dobiva novu opremu, tako da stalno imamo nekakve izazove, znači, što se tiče opreme, da nešto novo dobivamo i da to moramo savladati, a što se tiče nastavničke kompetencije, ... za nastavničko vezano, isto jako napredujemo, ... pedagoginja je super, dolazi nam na nastavu, drži edukacije te predlaže nekakve nove metode i isto se može napredovati“ (SI2),

a osim toga sudionici istraživanja istaknuli su da se usavršavaju u kompetencijama važnima za projekte: *„U ovim kompetencijama, znači, vezano za projekte, to da, ... to bude često organizirano i to se redovno usavršavam“ (SI6).*

Kada je pak riječ o organiziranom stručnom usavršavanju od strane Ministarstva znanosti i obrazovanja te Agencija za obrazovanje sudionici istraživanja iskazuju nešto negativnije stavove i procjenjuju mogućnost organiziranog stručnog usavršavanja kao osrednju:

„što se tiče organiziranog... organiziranog usavršavanja, bar u mojoj struci nema toga baš puno...baš ako se gleda samo ono što organizira Ministarstvo, odnosno Agencije, toga ima relativno malo da bismo mi svi mogli svake godine negdje otići ili nešto“ (SI1),

„Iako recimo, ove godine nismo imali toliko prilike u okviru ove Vježbeničke tvrtke, ... ove godine nismo imali neke prilike za usavršavanje, jel', nije bilo ništa organizirano“ (SI6) i „što se tiče stručnog usavršavanja, bude, bude ali imam osjećaj da nema toliko puno stručnog usavršavanja. Bude, ali ne previše“ (SI5).

O vlastitom stručnom usavršavanju kao strukovnih nastavnika, sudionici istraživanja naveli su da se usavršavaju *„i stručno i pedagoško-psihološko“ (SI1).*

Nadalje ističu da *„za ove što organizira škola uvijek stignemo, a sad, ako su ove što Agencija organizira negdje u gradu, ili ako ne može se osigurati zamjena ili možda mi u tom trenutku ne možemo otići, onda je to malo teže, ali većinom na dosta njih se odazovemo“ (SI4) i „u vezi ovih metodičkih i sličnih, to idem na sve edukacije koje se u školi organiziraju ili koje se organiziraju, znači, i pod pokroviteljstvom Agencije za obrazovanje i Ministarstva“ (SI6).*

Sudionici istraživanja prilikom razgovora o stručnom usavršavanju istaknuli su da „*evo sad sam završila te andragoške radionice, išla sam na dva seminara, a što se tiče struke trudim se da to bude što više. Smatram da je tehnologija toliko napredovala da mi moramo ići dalje. Djeca su drugačija, opet moraš učiti kako s njima komunicirati*“ (SI7), a ukoliko nisu imali prilike steći potrebna znanja preko edukacija „*moгу uvijek nešto tražiti na internetu ili podići knjigu u knjižnici ako postoji*“ (SI1).

Nastavnička profesija kao i svaka druga zahtijeva od pojedinca posjedovanje temeljnih kompetencija koje će mu pomoći u uspješnom obavljanju zadataka, no povezivanje različitih profesija i globalno umrežavanje sve više je počelo zahtijevati dodatna znanja i vještine izvan matične struke. Prilikom razgovora sa sudionicima istraživanja identificirana je tema o prilagođavanju pojedinca trenutnoj situaciji, odnosno uvjetima rada koji se pred njega/nju postavljaju. Rezultati istraživanja upućuju na sljedeće:

„*zadnje dvije-tri godine se najviše usavršavam u području automatizacije gdje mi trebaju neka znanja pneumatike koja spadaju u strojarstvo što nije moja struka ali eto, morala sam neke stvari svladati*“ (SI1), a osim toga pokazuju i vještine pretraživanja stručne literature, rada na sebi kroz usavršavanja te primjenu stručnih znanja u praksi i posjedovanje sposobnosti logičkog razmišljanja:

„*Znam se snaći, i znam učenicima reći recimo koji trebaju za završni rad neke od metoda. Mogu im reći koji su stručni termini u tom području... Mislim da dosta čovjek sam na sebi mora raditi. Kad nešto trebam, manje-više gledaš sam na sebe, u biti se usavršavaš, ako sad u tom trenutku ti treba baš taj dio... ako si strukovni nastavnik, mislim da se isto tako očekuje od tebe da ipak znaš malo, da barataš s nekakvim praktičnim dijelom, da znaš nešto napraviti ako treba, mislim, to isto se očekuje od strukovnog nastavnika jer kad-tad nešto će zapeti, recimo za završni rad gdje će morati riješiti isto neki problem. Znači tu isto mora imati tu nekakvu sposobnost nekakvog logičkog razmišljanja*“ (SI5).

Globalizacija i društvene promjene osim na svijet rada, utjecaj imaju i na odgojno-obrazovne djelatnike. Autori Hrvatić i Piršl (2007, prema Skupnjak, 2011) navode da bi ove promjene trebao pratiti i profesionalni razvoj učitelja i nastavnika da bi mogli odgovoriti na nove izazove u svom svakodnevnom radu. Nadalje, autorice Kostović-Vranješ i Ljubetić (2008) provele su istraživanje nad učiteljima da bi ispitali razinu pedagoške (ne)kompetentnosti i stvorili polazište

za planiranje programa kontinuiranog stručnog usavršavanja, a rezultati istraživanja upućuju na postojanje kontinuuma od nekompetentnosti do kompetentnosti jer pojedini sudionici istraživanja pod pedagoškom kompetencijom podrazumijevaju samo obrazovnu dimenziju, dok odgojnu zaboravljaju što negativno utječe na odnose s učenicima i negativnu percepciju škole kao isključivo obrazovne ustanove. Kao jedan od rezultata koji se ističe jest negativna korelacija između pedagoške kompetencije i neznanja kao posljedice formalnog obrazovanja što upućuje da pedagoška znanja stečena tijekom formalnog obrazovanja nisu dovoljna te je potrebno kontinuirano stručno usavršavanje. U svom radu Hamilton Broad (2016) bavila se istraživanjem stručnog usavršavanja odgojno-obrazovnih djelatnika, ali u kontekstu strukovnih nastavnika. Autorica navodi da su koncept „znanje u pokretu“ i teorije učenja na radnom mjestu usvojeni kao konceptualni okvir za analiziranje aktivnosti kontinuiranog stručnog usavršavanja strukovnih nastavnika. Rezultati provedenog istraživanja analizirali su se pomoću pet tema koje uključuju razinu sudjelovanja strukovnih nastavnika u stručnom usavršavanju, ograničenja teorijskog znanja, poticanje i prepoznavanje skrivenog znanja, utjecaj na trajno zadržavanje stručnog znanja i umrežavanje unutar zanimanja. Rezultati istraživanja nadalje pokazuju da je strukovno znanje distribuirano i umreženo, a prethodno navedena konceptualizacija „znanje u pokretu“ pomaže strukovnim nastavnicima da kontinuiranim stručnim usavršavanjem steknu znanja i vještine kako na što kvalitetniji način prenijeti strukovna znanja iz svijeta rada u učionicu.

Nastavnici stručno-teorijskih sadržaja prema rezultatima prikupljenih podataka redovito odlaze na stručna usavršavanja kako u struci tako i u pedagoškim kompetencijama te navode da unutar škole imaju mnogo više prilika za stručno usavršavanje u odnosu na ono organizirano od strane Ministarstva znanosti i obrazovanja te Agencija za obrazovanje što pokazuje da postoji velika potreba za kontinuiranim stručnim usavršavanjem no prilike za to nisu najoptimalnije zbog malog broja organiziranih edukacija. Osim navedenog, iz odgovora sudionika istraživanja vidljivo je da znanja i vještine koje su stjecali tijekom obrazovanja i rada nisu dovoljni za kvalitetno svakodnevno obavljanje svog posla te ističu da je važno da uz organizirana stručna usavršavanja pojedinac radi na sebi i proširuje znanja kako u svojoj struci, tako i izvan nje.

4.4. Kompetencije koje nastavnici stručno-teorijskih sadržaja smatraju važnima, a nisu ih imali prilike steći kroz inicijalno stručno i pedagoško obrazovanje te kroz stručna usavršavanja tijekom karijere

Strukovni nastavnici nastoje se usavršavati kao i djelatnici u drugim profesijama, no inicijalno obrazovanje i organizirana stručna usavršavanja ne mogu u potpunosti pokriti sva područja te stoga postoje i kompetencije koje nastavnici smatraju važnima, a nisu ih imali prilike steći kroz inicijalno stručno i pedagoško obrazovanje. Sudionici istraživanja prilikom razgovora o stručnom usavršavanju istaknuli su da bi se voljeli dodatno usavršavati „u struci. Uvijek ima još nešto“ (SI1), „sve što se tiče moje struke, najviše u novim tehnologijama“ (SI4) i

„recimo moje područje, taj dio me zanima i ja bih se baš u tom dijelu volio... sad ne znam točno, mislim, manje-više svi me dijelovi zanimaju, od elektronike, programiranja, što god bude od toga, to me ono baš zanima, i u tome bih se volio još usavršavati, ako je ikako moguće“ (SI5).

Osim želje za stjecanjem dodatnih znanja i vještina u svojoj struci, pokazali su i želju za stjecanjem pedagoških znanja i vještina „na ovom e-learningu, da. To mi je onako, nešto što mi je interesantno, imaju Moodle tehnologiju, sve to mi je interesantno ali jednostavno još nisam ušla u to. Tako da bih,... to je nešto što bi mi bilo jako korisno“ (SI7), a osim pedagoških znanja i vještina postoji i želja za usavršavanjem u izradi i provođenju projekata pri čemu navode da „nastavila bih se usavršavati u ovom dijelu, te izrade europskih projekata,... izrade i provođenja europskih projekata i Vježbeničke tvrtke“ (SI6).

Prilikom razgovora o učenju stranih jezika i njihovoj važnosti istaknuto je da su strani jezici 'vrata u svijet', a sudionici istraživanja u tom su kontekstu naveli želju za učenjem novih stranih jezika: „i jezici eventualno. Recimo portugalski mi se sviđa, to bih voljela danas-sutra učiti“ (SI7). Postoje i primjeri izostanka želja za dodatnim usavršavanjem: „Pa evo da Vam budem iskren, nisam o tome razmišljao“ (SI3), a takvo razmišljanje moguće je objasniti trenutnim statusom zaposlenja kao nastavnika na zamjeni koji nije proveo toliko vremena u samom nastavnome radu. Iz prikupljenih odgovora vidljivo je da sudionici istraživanja imaju raznolike interese pa njihove želje sežu od usavršavanja u stručnim i pedagoškim znanjima i vještinama do usavršavanja u pisanju i provedbi projekata i učenja stranih jezika.

Sudionici istraživanja u svojim odgovorima naveli su da trenutno nemaju ideju koje bi kompetencije za njih još bile važne, a nisu ih imali prilike stjecati kroz inicijalno stručno i pedagoško obrazovanje, kao i kroz stručna usavršavanja tijekom karijere. Takvi odgovori potencijalno upućuju na zadovoljstvo trenutnom razinom nastavničkih kompetencija koje su im potrebne za rad. U tom kontekstu, sudionici istraživanja istaknuli su da je protokolom intervjua obuhvaćeno sve važno, a jedini odgovor koji se ističe jest želja za stjecanjem kompetencija potrebnih za korištenje sustava za udaljeno učenje u nastavi pomoću informacijsko-komunikacijske tehnologije. Preostali odgovori sudionika istraživanja odnose se na stjecanje dodatnih znanja i vještina u matičnoj struci te ostvarivanje obrazovnih projekata u školi. Zbog nedostatka odgovora o ovoj temi, treće istraživačko pitanje postavljeno u ovom istraživanju nije u potpunosti odgovoreno te se otvara prostor za dodatno istraživanje ove teme.

4.5. Stavovi o poslu strukovnog nastavnika i osjećaji vezani uz rad u školi

Kako bi se stekla bolja percepcija o nastavničkoj profesiji, jedno od pitanja uključenih u protokol istraživanja imalo je za cilj prikupiti odgovore o tome što sudionicima istraživanja znači posao strukovnog nastavnika. Odgovarajući na pitanje što za njih znači posao strukovnog nastavnika, sudionici istraživanja naveli su mnogobrojne stavove o svome poslu i svi sudionici istraživanja pokazali su pozitivne stavove prema nastavničkoj profesiji što je vidljivo iz njihovih odgovora u nastavku teksta. Za svoj posao, sudionici istraživanja rekli su da „*biti strukovni nastavnik znači pobuditi kod učenika ako ne ljubav, onda bar poštovanje prema struci*“ (SI1), zatim navode da strukovni nastavnik treba „*prenositi djeci znanja, uspješno prenositi djeci znanja iz područja struke. Ne znam kako bih sad to rekao što znači, ovaaj, ummm... mislim, treba biti, normalno, predan za tu struku. Treba, ovaj, znati, znači, prenijeti nekakva znanja, vještine učenicima*“ (SI5) te biti podrška učenicima i „*usmjeriti ih na kraju krajeva na to žele li oni nakon završetka ove škole dalje se školovati ili pokušati naći posao u struci*“ (SI1).

Sudionici istraživanja su nastavničku profesiju opisali kao izazovan i težak posao jer „*svaki dan novi izazovi, nova...kako bih rekla, nova uzbuđenja, 'ajmo to tako reći, napredovanja, nova poznanstva, više, bolji odnos s učenicima, bolje upoznavanje s njima, znači, učiti zapravo kako s njima što lakše, ovaj, izaći na kraj*“ (SI4) i „*posao je težak zato što dobivamo djecu iz*

osnovne škole koju, trebamo obučiti strukovno, da oni po završetku ove škole ipak se mogu u svom području snaći, da imaju znanje“ (SI2).

Nastavnička profesija prema sudionicima istraživanja *„nije samo posao, to je neki poziv, jel'. Tako da, najveća satisfakcija vezano za to je kad sretnete nekog od svojih bivših učenika, pa kad vas pozdravi, pita kako ste, i tako dalje. Ne okrene glavu od vas. Pa onda, evo, to je meni osobno neko zadovoljstvo. Ili kada čujem da je netko od učenika upisao fakultet, da mu dobro ide“ (SI3),*

a važna je i kvalitetna suradnja i pozitivna školska klima *„suradnja i dobri međuljudski odnosi, što sa kolegama, što sa učenicima, to je najvažnije, da se svatko od nas osjeća dobro u školi i na svom radnom mjestu“ (SI4).*

Iako za svoj posao navode da ga obavljaju zbog egzistencije, sudionici istraživanja ipak navode i pozitivne razloge poput dinamičnosti posla, timskog rada i brojnih mogućnosti koje im nudi rad u školi, a što je utjecalo na njihov nastavak rada u školi:

„Što za mene znači? Mislim, osim egzistencije? Pa gledajte, ja u principu, zadovoljna sam s tim poslom. To je stalno rad s mladima, znate, ... tako da, stalno si u nekom trendu i stalno si u nekom toku sa stvarima šta se događa. Ima to jako lijepih strana, jel'. Znači to, to mi se sviđa. Sviđa mi se ta dinamičnost tog posla, recimo to mi se sviđa, iako ono, pred kraj školske godine svi smo već ... ali mi se sviđa. U principu mi se sviđa ta dinamičnost tog posla što nije svaki dan isti, što je uvijek nešto različito. Sviđa mi se, znači, mogućnost sudjelovanja u tim raznim projektima i raznim mobilnostima koje u drugim poduzećima vjerojatno ne bih imala. Znači, sviđa mi se i ta mogućnost neke slobode, što ja mogu neku ideju predložiti i što se ta ideja uvaži, što me podrže u toj ideji. Znači, od tih 50ak ljudi, ti uvijek možeš nać dvoje-troje ljudi s kojima ćeš provesti neku ideju. Evo recimo, to mi se sviđa“ (SI6).

Istraživanje o stavu prema poslu nastavnika, odnosno zadovoljstvu poslom proveli su Slišković, Burić i Knežević (2016) pri čemu su ispitivali ulogu percipirane podrške ravnatelja i radne motivacije, odnosno radne angažiranosti i samoefikasnosti u objašnjenju zadovoljstva poslom. Rezultati istraživanja pokazali su da percipirana podrška ravnatelja i mjere radne motivacije značajno pridonose objašnjenju zadovoljstva poslom, dok sociodemografske varijable objašnjavaju mali postotak varijance kriterijskih mjera. Autori zaključuju da podrška ravnatelja te

samoefikasnost i radna angažiranost imaju važnu ulogu u sprječavanju pojave nezadovoljstva poslom. Nadalje, o zadovoljstvu poslom i emocionalnoj inteligenciji strukovnih nastavnika istraživali su i Mustafa i sur. (2014) te kao rezultate ističu razinu emocionalne inteligencije i zadovoljstva poslom koje sudionici istraživanja procjenjuju umjerenima. Rezultati njihovog istraživanja su isto tako pokazali značajnu povezanost između emocionalne inteligencije i zadovoljstva poslom te autori kao zaključak navode da više razine emocionalne inteligencije znače i veće zadovoljstvo nastavničkim poslom.

Iz odgovora sudionika ovog istraživanja vidljivo je da imaju pozitivne stavove prema svome poslu te ističu brojne razloge zbog kojih vole raditi kao strukovni nastavnici, primjerice jer osjećaju da je to poziv i sretni su zbog uspjeha svojih učenika, vole rad s mladima te dinamičnost i izazove u svakodnevnom radu kao i slobodu rada i predlaganja novih ideja za koje će uvijek dobiti podršku od svojih kolega. Osim navedenog, vidljivo je da na zadovoljstvo poslom sudionika istraživanja utječe i podrška koju primaju od institucije (škole) što ide u prilog nalazima koje su naveli autori Slišković, Burić i Knežević (2016). Iako su sudionici istraživanja naveli da na stav prema poslu utječe podrška institucije, moguće je zaključiti iz odgovora sudionika istraživanja da najveće zadovoljstvo proizlazi upravo iz povratnih informacija koje dobiju od učenika. Ovaj nalaz odgovara rezultatima istraživanja koja su provodili Wang (2012), Husain i Khan (2016) i Downing (2016). Navedeni autori istaknuli su da povratne informacije dobivene od učenika djeluju vrlo pozitivno i poticajno na nastavnike, odnosno učeničke povratne informacije utječu na pozitivnije stavove prema nastavničkom poslu, veće zadovoljstvo poslom i bolju nastavnu praksu u budućem radu.

Svaki pojedinac, neovisno o kojoj se profesiji radilo, ima pozitivne ili negativne osjećaje prema poslu koji obavlja. Iščitavanjem odgovora sudionika istraživanja, kao zanimljiva kategorija identificirani su osjećaji vezani uz rad u školi te se na taj način može prikazati cjelovitija slika odnosa nastavnika prema svome poslu. Govoreći o dolasku na rad u školu vidljivi su pozitivni osjećaji prema nastavničkom poslu jer „*su me s Biroa poslali da se javim u Tehničku školu, došla sam tu i shvatila da zapravo volim taj posao i ostala u školi*“ (SI1),

„*Učio sam ljude raditi na računalima, i očito imam te sposobnosti, i volim prenositi znanja... Sve je to izazov, biti nastavnik je jedan veliki izazov svakodnevni, i zato ja volim ovaj posao, jel', nije monoton*“ (SI3),

„kad sam se zapošljavala, meni je taj rad u školi zanimljiv. Ja sam osoba koja voli pričati, brbljati, i mislila sam si, to je ono nešto što je meni“ (SI7) i „ja sam htjela biti učiteljica razredne nastave i onda sam, znači nisam mogla taj fakultet iz određenih razloga upisati, i onda sam eto drugim putem, znači, došla do škole“ (SI4). Osim navedenoga, pozitivni osjećaji prema radu u školi mogu se vidjeti i u neplaniranim okolnostima u kojima su se pronašli: „mislio sam radit ću u struci, ali eto, tako se nekako odigralo, ovaj, na kraju krajeva završio sam u školi,... sad mi nije loše, ne mogu reći“ (SI5) i „svidio mi se taj rad sa djecom. Došla sam slučajno na zamjenu i kad sam probala, ustvari sam ostala... pronašla sam se u tome“ (SI6).

U rezultatima istraživanja o osjećajima prema radu u školi moguće je pronaći i primjer negativnih osjećaja prema radu u školi što se odnosilo na same početke rada u školi za što je navedeno sljedeće: *„i ja da nisam obećala mislim da bih pobjegla vrišteći nakon te prve godine, međutim ostala sam i poslije sam shvatila da volim taj posao. Trebalo mi je malo da se prilagodim ali dobro“ (SI1).*

Sukladno rezultatima istraživanja, vidljivo je da su osjećaji prema radu u školi izrazito pozitivni navodeći kao razloge rad s ljudima i ljubav prema svom poslu, pri čemu su neki naveli da im je rad u školi, unatoč završenoj drugoj struci, bio poziv na koji su se odazvali.

5. Zaključak

Ovim istraživanjem nastojalo se opisati i razumjeti načine na koje nastavnici stručno-teorijskih sadržaja stječu relevantne kompetencije za rad u strukovnim školama. Rezultati prikazani u ovom radu doprinose obogaćivanju empirijskih istraživanja jer su istraživanja (osobito ona novija) na temu kompetencija nastavnika stručno-teorijskih sadržaja u nacionalnom kontekstu još uvijek rijetkost. Osim navedenog, rezultati ovog istraživanja mogu poslužiti kao poticaj i osnova za buduća veća i specifičnija istraživanja na ovu temu.

Analizirani podaci prikupljeni ovim istraživanjem prikazani su kroz područja koja opisuju načine stjecanja relevantnih kompetencija za rad tijekom obrazovnog iskustva, a zatim načini stjecanja relevantnih kompetencija za rad tijekom profesionalnog iskustva. Osim odgovaranja na postavljena istraživačka pitanja, u radu su zahvaljujući prikupljenim podacima prikazane i poželjne kompetencije koje nastavnici smatraju važnima, a nisu ih imali do sad priliku stjecati kao i stavovi o poslu strukovnog nastavnika i osjećaji koji se javljaju uz rad u školi.

U kontekstu načina stjecanja relevantnih kompetencija za nastavnika stručno-teorijskih sadržaja tijekom svog obrazovnog iskustva, rezultati istraživanja pokazuju da su nastavnici stručno-teorijskih sadržaja u ovom periodu najviše stjecali znanja i vještine vezane uz strane jezike, informatiku te rad u matičnoj struci. Govoreći u kontekstu učenja stranih jezika, sudionici istraživanja su strane jezike učili najviše kroz formalno obrazovanje, no osim toga znanja stranih jezika stjecali su i kroz tečajeve stranih jezika te putem raznih multimedijjskih izvora. Sudionici istraživanja pokazali su da kao strukovni nastavnici u svome svakodnevnom radu ne koriste često strane jezike, već kad se za to pojavi potreba, no unatoč tome ističu da je važno poznavati strane jezike jer je to ključ za zaposlenje i napredovanje ne samo u Hrvatskoj već i u cijeloj Europskoj uniji. Kao razloge korištenja stranih jezika odgovorili su da navedena znanja koriste najviše za komunikaciju s drugim ljudima, čitanje stručne literature na stranim jezicima te praćenje trendova u vlastitom području. Za stjecanje informatičkih znanja i vještina sudionici istraživanja naveli su da su imali predmet informatike tijekom formalnog obrazovanja i ističu informatičku kompetenciju kao važnu. Osim navedenoga, iskazuju visoko zadovoljstvo trenutnom razinom informatičkih znanja i vještina, no naglašavaju da je potrebno kontinuirano učiti zbog promjena i dolaska novih tehnologija. Navedena znanja i vještine potrebne su im za svakodnevni rad da bi

uspješno realizirali nastavu i učinili ju zanimljivijom za učenike te navode da je važno minimalno poznavanje programa za obradu teksta, tablica, slika i drugih.

Druga skupina odgovora odnosi se na načine stjecanja relevantnih kompetencija za rad nastavnika stručno-teorijskih sadržaja tijekom svog profesionalnog iskustva. Rezultati analize prikupljenih podataka upućuju na to da su oni sudionici istraživanja koji imaju prethodno iskustvo rada u matičnoj struci naveli kako su na tim radnim mjestima stjecali kompetencije vezane uz projektiranje, rad s tehnologijama, ekonomiju, poduzetništvo i marketing koje su im kasnije bile korisne. Osim toga, sudionici istraživanja neovisno o tome posjeduju li prethodno radno iskustvo ili ne, navode da im ono može biti korisno zbog lakšeg povezivanja teorijskih znanja s praksom i svijetom rada. Strukovni nastavnici nastoje se povezivati s realnim sektorom, što pokazuju i rezultati istraživanja. Nastavnici suradnju s realnim sektorom ostvaruju kroz terensku nastavu u tvrtkama i tvornicama, kao i putem stručne učeničke prakse jer na taj način prate i nove tehnologije te osobitosti pojedinog radnog mjesta u struci. U kontekstu pedagoških kompetencija sudionici istraživanja svoje su pedagoške kompetencije stjecali kroz inicijalno pedagoško-psihološko obrazovanje, ali ističu da su najveći dio toga naučili po dolasku na rad u školu, osobito od pedagoga i mentora. Osim toga učili su i kroz stručna usavršavanja te od drugih kolega u školi koji posjeduju bogato iskustvo i kvalitetan način rada. Nadalje, sudionici istraživanja pokazali su da posjeduju i dobro razvijene komunikacijske i suradničke kompetencije kroz traženje pomoći i savjeta kolega i stručnog tima ukoliko imaju neki problem, ali surađuju i u aktivnostima i projektima unutar škole. Rezultati pokazuju da nastavnici posjeduju i znanja o svijetu rada te nastoje u što većoj mjeri povezivati teorijska i praktična znanja da bi njihov prijenos bio što bolji. Prilikom odgovaranja na pitanje o svom nastavnom radu i uvođenju inovacija, sudionici istraživanja naveli su da ih se stalno potiče na to i nastoje koristiti suvremene nastavne metode i oblike rada te njihovim izmjenjivanjem postići veću dinamičnost i zanimljivost nastave. Da bi pripremili buduće generacije učenika za svijet rada, nastavnici nastoje kod učenika razvijati osjećaj ponosa spram struke te profesionalnog i etičnog rada u struci. Navode da to najviše čine vlastitim primjerom, primjerima iz prakse te razvijanjem suradničkih vještina i poštovanja prema drugima. Daljnjom analizom rezultata istraživanja vidljivo je da sudionici istraživanja posjeduju razvijene organizacijske, administrativne i socijalne kompetencije. Navedene kompetencije razvijaju kroz savjetovanje s kolegama i stručnom službom te kroz stručno usavršavanje i sudjelovanje u radu škole. Prethodno navedeno potvrđuju svojim odgovorima o učestalosti i važnosti analiziranja vlastitog nastavnog

rada da bi ga poboljšali, zatim kroz opise odnosa s učenicima te izazovima na koje nailaze u radu s njima i načinima njihova rješavanja. Kao glavni izazov navode slabu motivaciju učenika za rad koju nastoje riješiti korištenjem različitih tehnologija i pažljivijim planiranjem nastave. Uz navedene načine, sudionici istraživanja navedene kompetencije razvijaju i sudjelovanjem u brojnim projektima te obavljanjem različitih zaduženja u školi (npr. upis učenika u školu, vođenje dodatne nastave i izavnastavnih aktivnosti, školska natjecanja, smotre, mentorstvo, obveze na Državnoj maturi i druge). Osim kompetencija koje se stječu kroz inicijalno obrazovanje i stručna usavršavanja, na rad strukovnih nastavnika utječu i njihove osobine ličnosti s čime se slažu i sudionici istraživanja. Navode da posjedovanje poželjnih osobina ličnosti predstavlja temelj za uspješan i kvalitetan rad. Kao poželjne osobine ličnosti strukovnog nastavnika, sudionici istraživanja navode dosljednost, pozitivnost, otvorenost, srdačnost, iskrenost, emocionalnu stabilnost, komunikativnost, stručnost, empatiju, pristupačnost i druge. Uz osobine ličnosti navedene su i važne kompetencije za koje sudionici istraživanja navode da pojedinac mora sam stjecati, a to je prilagođavanje uvjetima, odnosno situaciji kroz stjecanje znanja i vještina izvan matične struke, ali i u svojoj struci što nije pokriveno formalnim obrazovanjem i stručnim usavršavanjima. Kao važne još navode sposobnost primjene i demonstracije znanja i vještina u praksi kao i sposobnost logičkog razmišljanja koja će nastavnicima pomoći u rješavanju nekog problema. Svoje stručne i pedagoške kompetencije strukovni nastavnici najviše razvijaju i stječu kroz stručna usavršavanja koje organiziraju škola i Agencije, no sudionici istraživanja naglasili su manjak mogućnosti stručnog usavršavanja organiziranog od strane Agencija te bi voljeli kada bi bilo više edukacija.

Treća skupina rezultata prikazala je stavove nastavnika stručno-teorijskih sadržaja o kompetencijama koje smatraju važnima, a nisu ih imali prilike stjecati kroz inicijalno stručno i pedagoško obrazovanje te kroz stručna usavršavanja tijekom karijere. Rezultati istraživanja pokazuju da se sudionici istraživanja žele dodatno usavršavati u vlastitoj struci jer postoji mnogo toga što ih zanima i o čemu žele znati više, a nije pokriveno formalnim obrazovanjem i organiziranim stručnim edukacijama. Osim toga žele se usavršavati u pedagoškim kompetencijama, navodeći kao primjer korištenje e-learninga, tj. platforme za udaljeno učenje kao i učenje stranih jezika te usavršavanje u pisanju i realizaciji (europskih) projekata.

Kako bi se stvorila jasnija slika o profesiji strukovnih nastavnika, sudionici istraživanja istaknuli su što za njih znači posao strukovnog nastavnika. Prema rezultatima istraživanja moguće je

zaključiti da je biti nastavnik zapravo poziv i da sudionicima istraživanja najviše sreće i zadovoljstva pruža uspjeh njihovih učenika. Osim toga naveli su da vole rad s mladima i dinamičnost, izazove u svakodnevnom radu te slobodu rada i predlaganja novih ideja za koje će uvijek dobiti podršku od svojih kolega u školi. Po pitanju osjećaja prema radu u školi, odgovori pokazuju da sudionici istraživanja imaju pozitivne osjećaje prema radu, a kao razloge za to naveli su rad s ljudima i ljubav prema svom poslu, kao i zadovoljstvo jer su se odazvali nastavničkom pozivu unatoč drugoj profesiji za koju su se prethodno obrazovali.

Kao zaključak koji je moguće izvesti na temelju dobivenih rezultata vidljivo je da nastavnici stručno-teorijskih sadržaja posjeduju kompetencije potrebne za uspješno ostvarivanje vlastitog nastavnog rada te prepoznaju njihovu važnost. Procjene sudionika istraživanja o posjedovanju potrebnih nastavničkih kompetencija vrlo su visoke i na zavidnoj razini što je vidljivo iz njihovih odgovora. Treba pak napomenuti da ukoliko se pojave problemi ili izazovi, odgovornost se izmješta na nekog drugog, a ne možda na nedostatak vlastitih kompetencija. Primjerice, učenici su demotivirani za rad što nastavnici smatraju izazovom, a ne kao mogući nedostatak kompetencija za motiviranje učenika. Potrebno je stoga promisliti koji su to mogući razlozi za tako visoke samoprocjene. Potencijalni razlozi mogli bi biti tendencija davanja poželjnih odgovora da bi se stvorila pozitivnija slika o školi i nastavnicima koji rade u toj instituciji kao i izbjegavanje ugrožavanja vlastitog radnog mjesta i ugleda u školi iako je osigurana anonimnost podataka. Osim navedenog, kao potencijalni razlog za visoke procjene o vlastitim kompetencijama moguće je i da nastavnici do sada nisu imali većih problema i negativnih posljedica prilikom obavljanja svog posla pa stoga nisu morali intervenirati na način da promisle o vlastitoj nastavnoj praksi i kompetencijama te donesu odluku o dodatnom usavršavanju neke od njih.

Rezultati prikupljeni ovim istraživanjem u velikoj mjeri slažu se s dosadašnjim istraživanjima o strukovnim nastavnicima i njihovim kompetencijama (Nurhadi i Lyau, 2017; Paaso i Korento, 2010; Tambunan, 2014; Ye-weon, Jinkwan, Whayoung i Seung-il, 2017) koje između ostalog uključuju pedagoške kompetencije, stručna znanja i vještine u struci za koju su se inicijalno obrazovali, poznavanje i komunikaciju na stranim jezicima, razvoj odgovornosti spram rada te ponosa i profesionalnog rada u struci kod učenika, komunikacijske i suradničke kompetencije, stvaranje mreža s realnim sektorom i druge. Važno je razvijati i stjecati potrebne kompetencije da bi se osiguralo bolje razumijevanje uloge i odgovornosti strukovnih nastavnika u razvoju strukovnog obrazovanja o čemu govore i Volmari, Helakorpi i Frimodt (2009), a osim

toga važno je da strukovni nastavnici budu sposobni mijenjati uloge prema potrebi te koristiti različite nastavne metode i oblike rada da bi efikasno obrazovali nove generacije učenika i pripremili ih za svijet rada i/ili nastavak obrazovanja što u svom istraživanju ističu i Lattke i Zhu (2010). Prema rezultatima dosadašnjeg istraživanja autora Wuttke i Seifried (2017) i istraživanja provedenog za potrebe ovog rada potrebno je istaknuti i visoku povezanost znanja o području koje se poučava i pedagoških znanja strukovnih nastavnika. Bez posjedovanja pedagoških znanja, strukovni nastavnici ne mogu prenositi znanja iz struke i obratno, bez posjedovanja stručnih znanja iz područja matične struke pedagoške kompetencije neće im biti od velike koristi jer neće imati što poučavati učenike. Osim prethodno navedenog, jedan od nalaza koji se slaže s dosadašnjim istraživanjem je i nedostatak prethodnog radnog iskustva u matičnoj struci i vještina stečenih na radnom mjestu o čemu svjedoče autori Ismail, Nopiah i Rasul (2017) kao i sudionici ovog istraživanja. Sudionici istraživanja su istaknuli da zbog nedovoljnog broja otvorenih radnih mjesta za poslove u struci nisu imali prilike steći profesionalno radno iskustvo koje bi im zasigurno pomoglo u nastavnom radu i na taj način podignulo razinu kvalitete nastave i zadovoljstva učenika obrazovnim programom.

Rezultati ovog istraživanja mogu poslužiti kao smjernice za daljnja istraživanja ove teme u nacionalnom kontekstu što potencijalno može utjecati i na stvaranje pozitivnije slike o nastavničkoj profesiji i strukovnom obrazovanju. Nadalje, ovaj rad je ponudio konceptualni okvir kompetencija strukovnih nastavnika stvoren na temelju analize relevantne literature te zajedno s rezultatima provedenog istraživanja može pomoći u daljnjem istraživanju kompetencija strukovnih nastavnika na većem uzorku. Treba napomenuti da je ograničenje ovog istraživanja mali, nereprezentativan i neprobabilistički uzorak te se na osnovu rezultata provedenog istraživanja ne mogu izvoditi generalizirani zaključci.

Strukovno obrazovanje postaje sve značajnije za razvoj gospodarstva države, a nastavnici su ti koji su nositelji promjena u sustavu obrazovanja. Sukladno tome, ovo istraživanje može doprinijeti stvaranju okvira kompetencija strukovnih nastavnika u Republici Hrvatskoj kao i poboljšanju nastavne prakse. Sustav srednjoškolskog obrazovanja i općenito nacionalnog obrazovnog sustava suočava se s brojnim promjenama te je istraživanje ove teme od velike važnosti za unaprjeđivanje nastavničke profesije u budućnosti.

Literatura

1. Adamu Hamisu, M., Mohd Salleh, K., Sern, L. C. i Abubakar, A. (2017). Proposed competency framework for Malaysian technical and vocational education and training (TVET) teachers. *European Journal of Education Studies*, 3(9), 286-299.
2. Alazam, A., Bakar, A. R., Hamzah, R. i Asmiran, S. (2012). Teacher's ICT skills and ICT integration in the classroom: The case of vocational and technical teachers in Malaysia. *Creative Education*, 3(8), 70-76.
3. Andersson, P. i Kopsen, S. (2015). Continuing professional development of vocational teachers: participation in a Swedish national initiative. *Empirical Research in Vocational Education and Training*, 7(7), 2 – 20.
4. Alavi, K., Sail, Md., R. i Hair Awang, A. (2013). Image of technical education and vocational training from the perspective of parents and teachers. *Journal of Technical Education and Training*, 5(1), 68 – 88.
5. Bakar, A. R., Ismail, N. i Hamzah, R. (2014). Teaching as a career choice: A discriminant analysis of factors as perceived by technical and vocational education (TVE) student teachers in Malaysia. *Middle-East Journal of Scientific Research*, 19(1), 69 – 75.
6. Balyer, A. i Ozcan, K. (2014). Choosing teaching profession as a career: Students' reasons. *International education studies*, 7(5), 104 – 115.
7. Bryman, A. (2012). *Social research methods*. New York: Oxford University Press
8. Carioca, V., Rodrigues, C., Saude, S., Kokosowski, A., Harich, K., Sau-Ek, K., Georgogianni, N., Levy, S., Speer S. i Pugh, T. (2009). Model for evaluating teacher and trainer competences. *European journal of vocational training*, 47(2), 103 – 124.
9. CEDEFOP (2017). *Cedefop European public opinion survey on vocational education and training*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
10. Downing, P. R. (2016). Effects of teacher evaluation on teacher job satisfaction in Ohio. *Leadership and Research in Education: The Journal of the Ohio Council of Professors of Educational Administration*, 3(1), 77 – 96.

11. Dubovicki, S. i Omićević, A. (2016). Nastavne metode kao poticaj učeničkoj kreativnosti. *Život i škola*, 63(1), 105 – 124.
12. Estriyanto, Y., Kersten, S., Pardjono, P. i Sofyan, H. (2017). The missing productive vocational high school teacher competency standard in the Indonesian education system. *Journal of Technical Education and Training*, 9(1), 26 – 44.
13. General Directorate of Education (2010). *Standards of professional competencies required of teachers*. Vocational Training and Learning Innovation. Preuzeto 16.11.2017. s <http://www.educa.jcyl.es/crol/es/repositorio-global/standards-of-professional-competencies-required-of-teachers.ficheros/511152-1653.pdf>
14. Grašić. S. (2007). Vocational teacher competences in Slovenia. U Symela, K., Łopacińska, L., Lloyd, N. i Jacyniuk-Lloyd, M. (Ur.), *Modular vocational education and training: Examples of good practice in Europe* (str. 191 - 193). Poland, Radom: Institute for Sustainable Technologies – National Research Institute.
15. Green, A. (2015). Teacher induction, identity, and pedagogy: hearing the voices of mature early career teachers from an industry background. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 43(1), 49 – 60.
16. Grollmann, P. (2008). The quality of vocational teachers: teacher education, institutional roles and professional reality. *European Educational Research Journal*, 7(4), 535 – 547.
17. Gunc, Z. (2011). Stažiranje – korak do stručnosti. *Dijete, vrtić, obitelj*, 64(1), 11 – 13.
18. Guthrie, G. (2010). *Basic research methods: An entry to social science research*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
19. Halmi, A. (1996). *Kvalitativna metodologija u društvenim znanostima*. Samobor: A.G.Matoš d.d.
20. Hamilton Broad, J. (2016). Vocational knowledge in motion: rethinking vocational knowledge through vocational teachers' professional development. *Journal of Vocational Education & Training*, 68(2), 143 – 160.
21. Hof, S. i Strupler Leiser, M. (2014). Teaching in vocational education as a second career. *Empirical research in vocational education and training*, 6(8), 1 – 13.

22. Husain, M. i Khan, S. (2016). Students' feedback: An affective tool in teachers' evaluation system. *International Journal of Applied and Basic Medical Research*, 6(3), 178 – 181.
23. Ingersoll, R. M. i Perda, D. (2007). The status of teaching as a profession. U Ballantine, J. i Spade, J. (Ur.) *Schools and Society: a Sociological Approach to Education* (str. 106 – 118). Los Angeles: Pine Forge Press.
24. Ismail, K., Nopiah, Z. M., i Rasul, M. S. (2017). Malaysian teachers' competency in technical vocational education and training: A review. U Setiawan, A., Binti Alias, M., Abdullah, A., Aryanti, T. (Ur.) *Regionalization and Harmonization in TVET* (str. 59 – 64). London: Routledge.
25. Jurčić, M. (2014). Kompetentnost nastavnika – pedagoške i didaktičke dimenzije. *Pedagogijska istraživanja*, 11(1), 77 – 93.
26. Kilbrink, N. i Bjurulf, V. (2013). Transfer of knowledge in technical vocational education: a narrative study in Swedish upper secondary school. *International Journal of Technology and Design Education*, 23(1), 519 – 535.
27. Kusumaningtyas, A. i Setyawati, E. (2015). Teacher performance of the State vocational high school teachers in Surabaya. *International Journal of Evaluation and Research in Education*, 4(2), 76 – 83.
28. Kostović – Vranješ, V. i Ljubetić, M. (2008). Kritične točke pedagoške kompetencije učitelja. *Život i škola*, 20(2), 147 – 162.
29. Kovač, V. i Buchberger, I. (2014). Suradnja škola i vanjskih dionika. *Sociologija i prostor*, 51, 197(3), 523 – 545.
30. Määttä, K., Koski-Heikkinen, A. i Uusiautti, S. (2017). Ideal Teacherhood in Vocational Education. U LaTendre, G. i Mitra, D. (Ur.) *American Journal of Education* (str. 723-743). Chicago: The University of Chicago Press.
31. Mc Bride, V. (2005). Using the Copenhagen Process to Facilitate National Qualification Framework Strategies in South Eastern Europe. *European Journal of Education*, 40(3), 315 – 321.
32. Mrnjauš, K. i Fabac, T. (2014). Trendovi i izazovi u strukovnom obrazovanju i osposobljavanju na Euro-mediteranskom prostoru. *Napredak*, 155(3), 223 – 236.

33. Nurhadi, D. i Lyau, N.-M. (2017). A conceptual framework for the development of twenty-first century vocational teachers' professional competencies. *International Forum of Teaching and Studies*, 13(2), 8 – 20.
34. Nurhadi, D., Zahro, S. i Nyan-Myau, L. (2017). Osvrt na obrazovne politike i njihovu provedbu u obrazovanju strukovnih nastavnika. *Croatian Journal of Education*, 19(3), 947-980.
35. Office for Policy, Research and Innovation (2008). *Teaching and learning languages other than English (LOTE) in Victorian schools*. Melbourne: Education Policy and Research Division
36. Oljača, M., Kostović, S. i Kovačević, N. (2015). Samorefleksije nastavnika o profesionalnom identitetu. *Godišnjak filozofskog fakulteta u Novom Sadu*, 40(2), 27 – 45.
37. Oser, F., Salzmann, P. i Heinzer, S. (2009). Measuring the competence-quality of vocational teachers: An advocacy approach. *Empirical Research in Vocational Education and Training*, 1(1), 65-83.
38. Paaso, A. i Korento, K. (2010). *The competent teacher 2010 – 2020: The competences of teaching staff in upper secondary vocational education and training*. Final Report. National Board of Education. Tampere: Juventus Print.
39. Pantić, N. i Wubbels, T. (2010). Teacher competence as a basis for teacher education: Views of Serbian teachers and teacher educators. *Teaching and Teacher Education*, 26(3), 694 – 703.
40. Pašalić, M. i Sinovčić Trumbić, I. (2014). Vjerovanja studenata o učenju stranih jezika u hrvatskom kontekstu. *Školski vjesnik*, 63(1-2), 223 – 236.
41. Perin, V. (2012). Kvaliteta srednjoškolskog strukovnog obrazovanja – mjerenje kvalitete. *Acta ladertina*, 9, 25 – 32.
42. Perin, V. (2013). Strukovno obrazovanje i tržište rada: Koncept fleksigurnosti. *Život i škola*, 30(2), 147 – 155.
43. Petričević, D. (2007). *Metodika strukovno-teorijske nastave*. Zagreb: Pučko otvoreno učilište Zagreb.
44. Pilz, M. (2017). *Vocational education and training in times of economic crisis*. Switzerland: Springer International Publishing.

45. Poulos, J., Culbertson, N., Piazza, P. i d'Entremont, C. (2013). *School on the move: Best practice research*. Boston: Rennie Center for Education Research & Policy.
46. Program razvoja strukovnog obrazovanja i osposobljavanja 2016 – 2020, MZO (2016).
47. Rosić, V. (2011). Deontologija učitelja – temelj pedagoške etike. *Informatologia*, 44(2), 142-149.
48. Säde-Pirkko, N., Karjalainen, A., Koukkari, M. i Kepanen, P. (2015). Towards competence-based practices in vocational education: What will the process require from teacher education and teacher identities?. *Center for Educational Policy Studies Journal*, 5(2), 13 – 34.
49. Seidman, I. (2006). *Interviewing as qualitative research: A guide for researchers in Education and the Social Sciences*. New York: Teachers College Press.
50. Sing, N. i Katoch, A. (2017). Study of occupational stress of secondary school teachers. *International Journal of Advanced Education and Research*, 2(4), 28 – 31.
51. Skupnjak, D. (2011). Kurikulum i profesionalni razvoj učitelja u Hrvatskoj. *Napredak*, 152(2), 305 – 324.
52. Slišković, A., Burić, I. i Knežević, I. (2016). Zadovoljstvo poslom i sagorijevanje na poslu kod učitelja: važnost podrške ravnatelja i radne motivacije. *Društvena istraživanja*, 25(3), 371 – 392.
53. Spiller, D. (2012). *Assessment matters: Self-assessment and peer assessment*. New Zealand: Teaching Development Unit.
54. Stanković, D., Peroš, S. i Čizmadija, I. (2012). Proces stjecanja poduzetničkih kompetencija od vježbovne tvrtke do studentskog poduzeća. *Učenje za poduzetništvo*, 2(1), 255 – 260.
55. Sučević, V., Cvjetičanin, S., Sakač, M. (2011). Obrazovanje nastavnika i učitelja u europskom konceptu kvalitete obrazovanja zasnovanom na kompetencijama. *Život i škola*, 25(1), 11 – 23.
56. Šimić Šašić, S., Klarin, M. i Grbin, K. (2013). Motivacija za učiteljski poziv, zadovoljstvo studijem i zadovoljstvo izborom zanimanja. *Magistra Iadertina*, 8(1), 7 – 27.

57. Šimić Šašić, S. i Sorić, I. (2009). Pridonose li osobne karakteristike nastavnika vrsti interakcije koju ostvaruju sa svojim učenicima?. *Društvena istraživanja*, 19(6), 973 – 994.
58. Tambunan, H. (2014). Factors affecting teachers' competence in the field of information technology. *International Education Studies*, 7(12), 70 – 75.
59. Tancinco, N. P. (2016). Status of teachers' workload and performance in State Universities of Eastern Visayas: Implications to educational management. *IOSR Journal of Business and Management*, 18(6), 46 – 57.
60. Velkovski, Z. i Kirandžiska, S. (2013). Osnove razvoja Nacionalnog okvira nastavničkih kompetencija – Makedonija. U Vizek Vidović, V. i Velkovski, Z. (Ur.). *Nastavnička profesija za 21. vek*. Beograd: Centar za obrazovne politike.
61. Vizek Vidović, V. (2009). Kompetencije i kompetencijski profili u učiteljskoj i nastavničkoj profesiji. U Vizek Vidović, V. (Ur.), *Planiranje kurikuluma usmjerenog na kompetencije u obrazovanju učitelja i nastavnika: Priručnik za visokoškolske nastavnike* (str. 33 - 39). Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
62. Volmari, K., Helakorpi, S. i Frimodt, R. (2009). *Competence framework for VET professions. Handbook for practitioners*. Sastamala: Finnish National Board of Education, CEDEFOP.
63. Vuković, N. (2011). Izazovi školskom pedagogu. *Napredak*, 152 (3-4), 551 – 568.
64. Wahlgren, B. (2016). Adult educator's core competences. *International Review of Education*, 62(3), 343 – 353.
65. Wakoli, C. (2016). Effects of workload on the teachers' performance in Kanduyi Division, Bungoma District. *International Journal of Science and Research*, 5(10), 1215 – 1219.
66. Wang, J. (2012). Using student feedback to improve teaching: A reflection. *International Conference on Computer Supported Education*, 2(1), 271 – 276.
67. Wardoyo, C., Herdiani, A. i Sulikah, S. (2017). Teacher professionalism: Analysis of professionalism phases. *International Education Studies*, 10(4), 90-100.
68. Wilford, S. (2005). Teacher self-evaluation: Building on your strengths. *Early childhood today*, 19(7), 6 – 7.

69. Wonacott, M. E. (2000). Benefits of Vocational Education: Myths and Realities, *ERIC Clearinghouse on Adult, Career and Vocational Education*, 8(1) 1 – 4.
70. Wuttke, E. i Seifried, J. (2017). Modeling and Measurement of Teacher Competence: Old Wine in New Skins? U Mulder, M. (Ur.) *Competence-based Vocational and Professional Education: Bridging the Worlds of Work and Education* (str. 883 - 901). Switzerland: Springer International Publishing Switzerland
71. Ye-weon J., Jinkwan K., Whayoung C. i Seung-il N. (2017). Developing the competencies of vocational teachers in the age of 4th industrial revolution. *The Asian Academic Society for Vocational Education and Training*. Dostupno na http://aasvet2017.com/sub/bbs_down.php?Idx=54&dList=File1, pristupljeno 21.12.2017.
72. Yin, R. K. (2011). *Qualitative research from start to finish*. New York: The Guilford Press.
73. Zaid Mustafa, M., Buntat, Y., Rasid Abdul Razzaq, A., Daud, N. i Ahad, R. (2014). Emotional intelligent and job satisfaction among technical and vocational teachers; A case study on Malaysia southern zone technical and vocational college. *Business Management Dynamics*, 3(9), 1 – 9.
74. Zakon o strukovnom obrazovanju, Narodne novine, 30/09, 24/10 i 22/13 (2009).
75. Zrno, J. (2011). *Kurikulum pedagoško-didaktičke izobrazbe nastavnika strukovnog obrazovanja*. Magistarski rad. Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu
76. Zrno, J. (2012). Obrazovanje strukovnih nastavnika u Hrvatskoj i europskim zemljama. *Andragoški glasnik: Glasilo Hrvatskog andragoškog društva*, 16(1), 43 – 54.

Prilozi

Prilog 1. Informirani pristanak za sudjelovanje u istraživanju

Informirani pristanak

SUGLASNOST ISPITANIKA

za sudjelovanje u kvalitativnom istraživanju za potrebe izrade diplomskog rada
Nastavničke kompetencije nastavnika stručno-teorijskih sadržaja

Istraživač: Denis Blažević

Institucija: Tehnička škola Slavonski Brod

Kratak opis teme istraživanja

Srednje strukovno obrazovanje dugo se vremena smatralo manje važnim te se stoga i malo ulagalo u njegov razvoj. Promjenom stanja na tržištu rada i novim izazovima koji su se pojavili, brojne organizacije i tijela uvidjeli su važnost i potrebu razvoja strukovnog obrazovanja. U posljednja dva desetljeća donešene su brojne odluke i prijedlozi o razvoju strukovnog obrazovanja kako u međunarodnom, tako i u nacionalnom kontekstu. Kako bi strukovno obrazovanje bilo što kvalitetnije, potrebni su i obučeni, kvalitetni nastavnici. U međunarodnom kontekstu se u posljednjih dvadesetak godina istraživalo o poželjnim i potrebnim kompetencijama strukovnih nastavnika, no istraživanja o ovom fenomenu u nacionalnom kontekstu izostaju što je i razlog zašto sam se odlučio u svom istraživanju posvetiti upravo nastavnicima stručno-teorijskih sadržaja. Rastući broj istraživanja o strukovnom obrazovanju i nastavničkim kompetencijama ukazuje na važnost istraživanja ove teme, osobito iz razloga što ne postoji temeljni ili univerzalni model kompetencija strukovnih nastavnika od kojeg bi se polazilo za vrijeme njihova obrazovanja i osposobljavanja. Zbog dugog perioda zanemarivanja strukovnog obrazovanja i strukovnih nastavnika javlja se potreba za istraživanjima koja će preusmjeriti pažnju na do sada slabo istražene potrebne nastavničke kompetencije koje su strukovnim nastavnicima potrebne za rad u strukovnim školama u Republici Hrvatskoj.

Cilj ovog istraživanja jest opisati i razumjeti načine na koje nastavnici stručno-teorijskih sadržaja stječu relevantne kompetencije za rad u strukovnim školama.

Temeljno istraživačko pitanje na koje će se izradom diplomskog rada pokušati dati odgovor je:
Koje kompetencije i na koji način stječu nastavnici stručno-teorijskih sadržaja tijekom svog profesionalnog puta?

Opis procesa istraživanja

U svrhu prikupljanja podataka potrebnih za realizaciju osnovnog cilja istraživanja i odgovora na istraživačka pitanja provesti će se kvalitativno istraživanje. Kao metoda prikupljanja podataka koristiti će se strukturirani intervju. Za potrebe analize podataka, intervju se snima diktafonom.

Mogući rizici i dobici

Nema rizika povezanih s ovim istraživanjem osim korištenja Vašeg dragocjenog vremena. Ne postoji također niti direktan (osobni) dobitak. Međutim, rezultati ovog istraživanja mogu pomoći

u stvaranju pozitivnije slike o strukovnom obrazovanju i strukovnim nastavnicima u društvu, kao smjernice za buduća istraživanja o kompetencijama strukovnih nastavnika, za poboljšanje programa inicijalnog obrazovanja strukovnih nastavnika i njihovog stručnog usavršavanja, te kao povratna informacija obrazovnoj instituciji u kojoj rade sudionici istraživanja.

Pravo na odbijanje i odustajanje

Kao što ste slobodno odabrali sudjelovati u studiji, također ste slobodni odustati u bilo kojem trenutku. Također možete odbiti odgovoriti na pitanja koja smatrate neugodnim.

Povjerljivost

Sve informacije koje podijelite tijekom intervjua ostaju povjerljive. Nitko osim istraživača neće imati pristup tim podacima niti u obliku audio-zapisa niti u obliku dokumenta. Kvalitativna metodologija koja će se koristiti u analizi osigurava da iskorišteni podaci ne mogu ni na koji način ukazivati na Vaše ime te preko njih neće biti moguće rekonstruirati Vaš identitet.

Dostupni izvori informacija

Ukoliko imate dodatnih pitanja možete kontaktirati istraživača, Denisa Blaževića, na sljedeći broj mobitela: 098 1925 204 te e-mail adresu: dblazevic@ffri.hr

AUTORIZACIJA

Pročitao/la sam i razumio/razumjela ovaj informirani pristanak te pristajem sudjelovati u navedenom istraživanju.

Ime i prezime sudionika istraživanja :

Datum:

Potpis:

Informirani pristanak potpisan je u dva primjerka. Jedan primjerak pripada sudioniku, a drugi pripada istraživaču.

Prilog 2. Kodno stablo

PODRUČJE	KATEGORIJA	DIMENZIJA
<p>Načini stjecanja relevantnih kompetencija za rad nastavnika stručno-teorijskih sadržaja tijekom svog obrazovnog iskustva</p>	<p>Srednjoškolsko obrazovanje i zadovoljstvo znanjima i vještinama iz srednje škole</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Gimnazija • Strukovna škola • Umjetnička škola • Zadovoljan/a • Djelomično zadovoljan/a • Nije zadovoljan/a
	<p>Razlozi za upis na fakultet, zadovoljstvo znanjima i vještinama s fakulteta i korisnost znanja i vještina pri zaposlenju</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Blizina fakulteta • Trenutne okolnosti • Dogovor sa školskim kolegama • Premišljanje između više opcija • Zanimanje za područje • Mogućnost zaposlenja • Zadovoljan/a • Djelomično zadovoljan/a • Nije zadovoljan/a • Znanja su koristila • Znanja su djelomično koristila • Znanja su malo koristila • Znanja nisu koristila
	<p>Učenje stranih jezika, stupanj korištenja stranih jezika u radu i važnost poznavanja stranih jezika</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Engleski jezik • Njemački jezik • Trajanje učenja stranog jezika • Često • Povremeno • Po potrebi • Nikada • Dostupnost velike količine informacija • Veća šansa za zapošljavanje • Isticanje potrebe za korištenjem materinskog jezika • Komunikacija • Sheme i projekti • Literatura • Važno • Nije važno

	Stjecanje znanja i vještina iz informatike, zadovoljstvo informatičkim znanjima i njihova važnost za svakodnevni rad	<ul style="list-style-type: none"> • Postoji • Ne postoji • Zadovoljan/a • Djelomično zadovoljan/a • Nije zadovoljan/a • Važno i potrebno • Djelomično važno i potrebno • Nije važno i potrebno
Odluka o zaposlenju u školi	Načini dolaska u obrazovni sustav	<ul style="list-style-type: none"> • Želja za rad s ljudima • Trenutne okolnosti prilikom traženja posla • Siguran posao • Mala ponuda poslova u mjestu stanovanja • Trenutne okolnosti prilikom upisa na fakultet • Prethodno radno iskustvo u obrazovnoj instituciji • Nepostojanje otvorenih radnih mjesta za poslove u matičnoj struci
Načini stjecanja relevantnih kompetencija za rad nastavnika stručno-teorijskih sadržaja svog profesionalnog iskustva	Posjedovanje prethodnog radnog iskustva u matičnoj struci, vještine stečene na radnom mjestu u matičnoj struci i važnost posjedovanja prethodnog radnog iskustva u matičnoj struci	<ul style="list-style-type: none"> • Posjeduje • Ne posjeduje • Vještine u marketingu • Vještine u poduzetništvu • Ekonomske vještine • Upravljanje tehnologijama • Projektiranje • Potrebno, važno i korisno • Djelomično potrebno, važno i korisno • Nije potrebno, važno i korisno
	Uvođenje nastavnika u rad i podrška na početku rada u školi	<ul style="list-style-type: none"> • Drugi kolege u školi • Ravnatelj/ica • Pedagog/inja • Mentor/ica • Obitelj
	Načini stjecanja pedagoških kompetencija	<ul style="list-style-type: none"> • Promatranje nastavnog sata • Pedagoška literatura • Edukativne radionice • Ravnatelj/ica • Drugi kolege u školi • Mentor/ica • Pedagoško-psihološka izobrazba • Pedagog/inja
	Traženje savjeta kolega i/ili stručnog tima	<ul style="list-style-type: none"> • Često traži savjete • Ponekad traži savjete • Nikada traži savjete

	<p>Povezivanje teorijskih i praktičnih znanja i stupanj njihove povezanosti</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Potpuno povezivanje teorije i prakse • Djelomično povezivanje teorije i prakse • Nema povezivanja teorije i prakse
	<p>Uvođenje inovacija u vlastiti nastavni rad</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Nove tehnologije • Suvremeni oblici rada • Suvremene nastavne metode
	<p>Važnost, učestalost i načini razvoja osjećaja ponosa spram struke te profesionalnog i etičnog rada u struci kod učenika</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Važno je razvijati osjećaj ponosa spram struke te profesionalnog i etičnog rada u struci kod učenika • Nije važno je razvijati osjećaj ponosa spram struke te profesionalnog i etičnog rada u struci kod učenika • Često • Ponekad • Nikada • Definiranje pravila za rad • Ukazivanje na prednosti i opasnosti struke • Poticanje kolegijalnosti i suradnje • Gosti predavači • Primjeri (iz prakse i/ili osobnog života)
	<p>Prisutnost, učestalost i važnost analiziranja vlastitoga rada</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Postoji • Ne postoji • Često • Povremeno • Vrlo rijetko • Nikada • Prilagodba na nove izazove • Unaprjeđenje vlastitoga rada • Važno • Nije važno

	<p>Odnos s učenicima, izazovi u radu s učenicima i načini njihova rješavanja</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Prijateljski odnos s učenicima • Korektan odnos s učenicima • Partnerski odnos s učenicima • Komunikacija s učenicima • Zanimljivost nastave • Disciplina i način rada • Dosljednost • Niska motivacija učenika za rad • Dobre komunikacijske vještine • Motiviranje učenika za rad • Uvođenje novih tehnologija u nastavu • Korištenje nastavnih metoda i oblika rada • Dogovor s učenicima • Postavljanje pravila ponašanja i načina rada
	<p>Utjecaj osobina ličnosti na rad strukovnog nastavnika i poželjne osobine ličnosti strukovnog nastavnika</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Osobine ličnosti utječu na rad strukovnog nastavnika • Osobine ličnosti ne utječu na rad strukovnog nastavnika • Stručnost • Otvorenost za suradnju • Empatija • Pristupačnost • Komunikativnost • Susretljivost • Sustav vrijednosti • Emocionalna stabilnost • Dosljednost • Pozitivnost • Iskrenost • Srdačnost
	<p>Druga zaduženja u školi</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Izvannastavne aktivnosti • Izrada projekata • Dodatna nastava • Zamjenik koordinatora državne mature • Smotre • Upis učenika u školu • Razredništvo • Organizacija stručnih posjeta školi • Školska natjecanja

		<ul style="list-style-type: none"> • Dežurstvo na državnoj maturi • Mentorstvo i/ili član povjerenstva za obranu završnih radova • Održavanje elektro-opreme • Osnivanje klubova i zadruga • Predsjednik/ca školskog odbora • Voditelj/ica školskog stručnog vijeća
	<p>Suradnja s drugim dionicima, izazovi i načini ostvarivanja suradnje s drugim dionicima</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Školski/a knjižničar/ka • Tajnik • Ravnatelj/ica • Pedagog/inja • Članovi razrednog vijeća • Razrednici • Nastavnici drugih predmeta • Stručno vijeće za određeno područje • Nedostatak znanja i vještina u nekom području • Odabir suradnika • Usklađivanje obveza i slobodnog vremena s kolegama • Rad s novim tehnologijama • Ishod suradnje • Dogovor prilikom rada • Veliki broj zaposlenih u školi • Rješavanje problema i izazova u nastavi i s učenicima • Funkcionalan finalni proizvod • Poštenost • Otvorenost • Korektnost

	<p>Povezanost s realnim sektorom, načini povezivanja s realnim sektorom i važnost povezivanja s realnim sektorom</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Postoji • Ne postoji • Praćenje novih trendova i događanja • Nastavni predmet • Terenska nastava • Mobilnost učenika i nastavnika • Stručna praksa • Rad na tehnologijama koje se koriste u realnom sektoru • Uvid u konkretno radno mjesto
	<p>Sudjelovanje u projektima, zaduženja unutar projekata i izazovi tijekom sudjelovanja u projektima</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Sudjeluje u projektima • Ne sudjeluje u projektima • Voditelj projekta • Prevođenje dokumentacije • Odlazak na mobilnost učenika i nastavnika • Član stručne radne skupine • Komunikacija s dionicima uključenima u projekt • Provedba projekta • Pisanje projekta • Timski rad • Prevođenje stručne terminologije
	<p>Stručno usavršavanje nastavnika i mogućnost stručnog usavršavanja</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Pisanje i realizacija projekata • Čitanje pedagoške literature • Pretraživanje internetskih stranica • Pedagoške edukacije • Stručne edukacije • Sposobnost logičkog razmišljanja • Primjenjivanje stručnih znanja u praksi • Prilagodba uvjetima rada dodatnim usavršavanjem • Vještine pretraživanja stručne literature • Stjecanje znanja i vještina izvan vlastite struke • Velika mogućnost usavršavanja • Osrednja mogućnost usavršavanja

		<ul style="list-style-type: none"> • Mala mogućnost usavršavanja • Nema mogućnosti usavršavanja
<p>Kompetencije koje nastavnici stručno-teorijskih sadržaja smatraju važnima, a nisu ih imali prilike steći kroz inicijalno stručno i pedagoško obrazovanje te kroz stručna usavršavanja tijekom karijere</p>	<p>Želje vezane uz daljnje stručno usavršavanje nastavnika</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Učenje stranih jezika • Usavršavanje u pisanju i provedbi projekata • Usavršavanje u pedagoškim kompetencijama • Usavršavanje u stručnim kompetencijama • Nije o tome razmišljao/la
<p>Stavovi o poslu strukovnog nastavnika i osjećaji vezani uz rad u školi</p>	<p>Stavovi o poslu strukovnog nastavnika</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Otvorenost za razne mogućnosti • Sloboda u radu i timski duh • Mogućnost sudjelovanja u raznim aktivnostima • Dinamičnost posla • Egzistencija • Suradnja i školska klima • Prijateljstvo s bivšim učenicima • Zadovoljstvo zbog uspjeha bivših učenika • Nastavnički poziv • Težak posao • Izazovan posao • Podrška i usmjeravanje • Prijenos teorijskih i praktičnih znanja • Pobuđivanje ljubavi i/ili poštovanja prema struci • Pozitivan • Negativan
	<p>Osjećaji vezani uz rad u školi</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Pozitivni osjećaji • Negativni osjećaji

OPĆI PODACI O SUDIONIKU ISTRAŽIVANJA

Spol	
Dob	
Završeni studij	
Obrazovna institucija u kojoj je SI zaposlen	
Godine radnog staža u obrazovnoj instituciji	
Područje rada kojim se SI bavi	
Godine radnog staža u matičnoj struci	

1. Koju ste srednju školu završili? Jeste li bili zadovoljni stručnim znanjima i vještinama koje ste tamo stekli? Kako ste se odlučili koji ćete fakultet upisati? Jeste li zadovoljni stručnim znanjima i vještinama koje ste tamo stekli? Koliko su Vam ova znanja koristila kada ste se zaposlili?
2. Jeste li tijekom svog obrazovanja učili neki strani jezik? Koji i koliko dugo? Koristite li aktivno taj strani jezik u Vašem radu? Je li Vam važno poznavanje nekog stranog jezika, zašto?
3. Jeste li tijekom obrazovanja imali predmet informatike? Koliko su Vam potrebna informatička znanja za svakodnevni rad i jeste li zadovoljni razinom svojih informatičkih vještina?
4. Imate li prethodno iskustvo rada u svojoj struci? Koje vještine ste stekli na tom radnom mjestu (ili radnim mjestima ukoliko ih je bilo više), a koje su za Vas bile posebno važne? Koliko smatrate važnim da strukovni nastavnik ima prethodno iskustvo rada u struci? Zašto? Koliko ste Vi danas povezani s realnim sektorom i na koji način?
5. Kako ste se odlučili doći raditi u školu?
6. Je li Vas netko uvodio u rad kada ste došli u školu? Tko Vam je u tom prvom periodu bio najveća podrška?
7. Možete li mi reći na koje ste načine učili kako isplanirati nastavni sat, pisati i realizirati ishode učenja, kako ocjenjivati učenike? Je li Vam netko pomagao?
8. Uolikoj mjeri danas tražite savjete kolega i/ili stručnog tima vezano uz Vaš rad?

9. Koliko unutar svog predmeta uspijevate povezati teorijska i praktična znanja?
10. Imate li mogućnost uvođenja nekih inovacija u svoj nastavni rad (poput novih nastavnih metoda, oblika rada i sl.)?
11. Smatrate li važnim razvijati osjećaj ponosa spram struke te profesionalnog i etičnog rada u struci kod učenika? Primjenjujete li to u vlastitoj praksi, na koji način?
12. Promišljate li nakon održanog nastavnog sata o tome što je bilo dobro, što nije i što treba popraviti? Smatrate li važnim postupak analiziranja vlastitog rada? Zašto da/ne?
13. Kako biste opisali svoj odnos s učenicima? Koji su glavni izazovi u radu s učenicima, kako se s njima nosite?
14. Možete li mi reći koliko smatrate da neke osobine ličnosti (npr. dosljednost, pozitivnost, srdačnost, iskrenost, emocionalna stabilnost, sustav vrijednosti) utječu na rad strukovnog nastavnika? Koje osobine ličnosti mislite da treba imati strukovni nastavnik?
15. Koja sve zaduženja imate u školi? Osim rada u nastavi, imate li još neke funkcije, administrativne ili neke druge?
16. Možete li mi reći s kime kao strukovni nastavnik surađujete i komunicirate u Vašem svakodnevnom radu? Što Vam je najizazovnije u kontekstu suradnje?
17. Sudjelujete li na nekim projektima u školi? Koja su Vaša zaduženja unutar projekta? Kako se nosite s tim izazovima?
18. Koliko imate prilike kontinuirano se usavršavati u kontekstu svoje struke, a koliko u kontekstu stjecanja nastavničkih kompetencija? U čemu biste se Vi još voljeli stručno usavršavati?
19. Što za Vas znači posao strukovnog nastavnika?
20. Postoji li nešto (znanja, vještine, sposobnosti, karakteristike pojedinca) što nismo spomenuli, a što smatrate važnim za rad strukovnog nastavnika?