

Kompetencije školskih pedagoga

Ledić, Jasminka; Staničić, Stjepan; Turk, Marko

Authored book / Autorska knjiga

Publication status / Verzija rada: **Published version / Objavljena verzija rada (izdavačev PDF)**

Publication year / Godina izdavanja: **2013**

Permanent link / Trajna poveznica: <https://um.nsk.hr/um:nbn:hr:186:827486>

Download date / Datum preuzimanja: **2024-08-24**



Repository / Repozitorij:

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

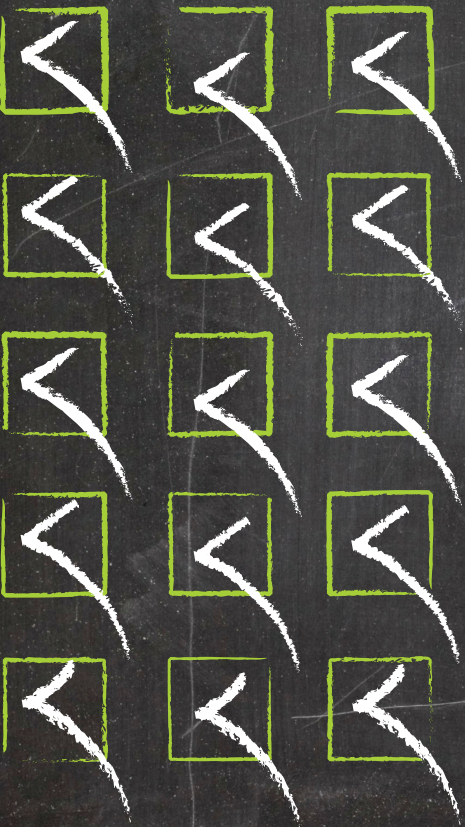


A vtroji monografije se zavedajo, da je le s stalnim razvijanjem študijskih programov, programov permanentnega strokovnega izobraževanja in raziskovanja lastne prakse pri razvijanju kompetenc, mogoče uspešno uresničevati vedno bolj zahtevne naloge, postavljene pred osnovne in srednje šole. Zavedajo se, da profesionalizma šolskih pedagogov ne morejo razvijati drugi namesto njih, pač pa je na njih odgovornost za razvoj stroke. Vendar pa je jasno, kot je to razvidno iz komentarjev pedagogov, da je za to potrebna tudi podpora drugih: od šolske politike in koncepta dela vsake posamezne šole, vodstev šol, staršev in učiteljev, s katerimi morajo delati z roko v roki.

Dr. sc. Metod Resman, red. prof.

Nakon više od deset godina, skupina hrvatskih autora napisala je znanstvenu monografiju o profesiji školskog pedagoga. Monografija „Kompetencije školskog pedagoga“ znanstveno je djelo utemeljeno na kritičkoj analizi relevantne literature i rezultatima uspješno provedenog empirijskog istraživanja. Rasprava i preporuke koje nude autori na kraju monografije nakon pojedinih poglavlja, jasan su putokaz kako prevađavati teškoće u radu školskih pedagoga. Autori su tako približili teorijsko mišljenje i stavove, rezultate empirijskih istraživanja i preporuke nositeljima obrazovne politike, organizatorima, sveučilišnog i cjeloživotnog obrazovanja pedagoga, ravnateljima škola, učiteljima, stručnim suradnicima, a posebno školskim pedagogima i budućim pedagogima. Dakle, brojna je populacija kojoj ova vrijedna pedagoška monografija može biti od svekolike koristi.

Dr. sc. Mile Silov, red. prof.

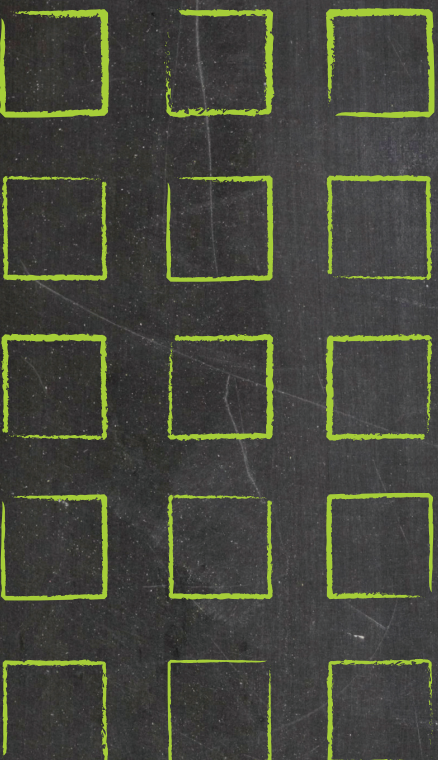


Jasminka Ledić, Stjepan Staničić, Marko Turk

KOMPETENCIJE ŠKOLSKIH PEDAGOGA

Jasminka Ledić
Stjepan Staničić
Marko Turk

Kompetencije školskih pedagoga





Izdavač:

Filozofski fakultet u Rijeci
Sveučilišna avenija 4, HR - Rijeka 51000

Za izdavača:

Izv. prof. dr. sc. Predrag Šustar

Autori:

Jasminka Ledić
Stjepan Staničić
Marko Turk

Recenzenti:

Prof. dr. sc. Metod Resman, Filozofski fakultet u Ljubljani
Prof. dr. sc. Mile Silov, Učiteljski fakultet u Zagrebu

Lektura:

Snježana Beronja

Grafičko oblikovanje:

Luka Buchberger

Tisak:

Tiskara Grafika Helvetica d.o.o., Viškovo

1. izdanje

Naklada 500 primjeraka

CIP zapis dostupan u računalnom katalogu Sveučilišne knjižnice Rijeka pod brojem 130210084

ISBN 978-953-6104-99-4

Monografija se temelji na istraživačkom radu provedenom na Filozofskom fakultetu Sveučilišta u Rijeci u okviru projekta *Sveučilište i vanjsko okruženje u kontekstu europskih integracijskih procesa* (009-0000000-0931), koji podupire Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta Republike Hrvatske.

Mišljenja, nalazi, zaključci i preporuke navedene u ovom materijalu označavaju mišljenja autora i ne odražavaju nužno stajališta MZOS-a.

Jasminka Ledić
Stjepan Staničić
Marko Turk



Kompetencije školskih pedagoga



Filozofski fakultet u Rijeci
Rijeka, 2013.

Sadržaj

UVODNA RIJEČ AUTORA	6
1. ULOGA ŠKOLSKIH PEDAGOGA U HRVATSKOJ I NJEZINA KONCEPTUALIZACIJA	10
1.1. Shvaćanje uloge školskog pedagoga.....	11
1.2. Konceptije razvojne pedagoške djelatnosti u hrvatskom školstvu.....	12
2. PODRUČJA RADA ŠKOLSKIH PEDAGOGA	18
2.1. Pristupi sistematiziranju područja rada školskih pedagoga.....	18
2.2. Područja rada pedagoga u odgojno-obrazovnoj ustanovi.....	20
3. PRETPOSTAVKE PROFESIONALNOSTI ŠKOLSKIH PEDAGOGA	26
3.1. Odrednice profesije (i profesionalnosti) školskih pedagoga.....	26
3.2. Stručne i materijalne pretpostavke za profesionalan rad školskih pedagoga.....	32
4. KOMPETENCIJE ŠKOLSKIH PEDAGOGA	38
4.1. Pojmovno određenje kompetencija.....	38
4.2. Struktura kompetencija školskih pedagoga.....	40
5. KOMPETENCIJE ŠKOLSKIH PEDAGOGA: REZULTATI EMPIRIJSKOG ISTRAŽIVANJA	46
5.1. Metodologija istraživanja.....	46
5.1.1. Predmet, istraživačka pitanja i ciljevi istraživanja.....	46
5.1.2. Uzorak istraživanja.....	48
5.1.3. Instrument istraživanja.....	53
5.1.4. Metode prikupljanja i obrada podataka.....	56
5.2. Rezultati i rasprava.....	58
5.2.1. Procjena važnosti kompetencija potrebnih za rad školskog pedagoga.....	58
5.2.1.1. Važnost pojedinih kompetencija s obzirom na školu zaposlenja i radno iskustvo.....	63
5.2.1.2. Važnost skupina kompetencija s obzirom na školu zaposlenja i radno iskustvo.....	68
5.2.1.3. Zaključak.....	69
5.2.2. Doprinos visokoškolskog obrazovanja ovladavanju kompetencijama školskog pedagoga.....	70

5.2.2.1. Doprinos visokoškolskog obrazovanja ovladavanju pojedinim kompetencijama s obzirom na školu zaposlenja i radno iskustvo.....	74
5.2.2.2. Doprinos visokoškolskog obrazovanja stjecanju skupina kompetencija s obzirom na školu zaposlenja i radno iskustvo	78
5.2.2.3. Zaključak.....	79
5.2.3. Doprinos programa stručnog usavršavanja ovladavanju kompetencijama školskog pedagoga.....	80
5.2.3.1. Doprinos programa stručnog usavršavanja ovladavanju pojedinim kompetencijama s obzirom na školu zaposlenja i radno iskustvo	84
5.2.3.2. Doprinos programa stručnog usavršavanja stjecanju skupina kompetencija s obzirom na školu zaposlenja, dob i radno iskustvo	88
5.2.3.3. Zaključak.....	90
5.2.4. Razlike u procjeni doprinosa visokoškolskog obrazovanja i programa stručnog usavršavanja ovladavanju pojedinim kompetencijama	91
5.2.4.1. Usporedba doprinosa visokoškolskog obrazovanja i programa stručnog usavršavanja stjecanju skupina kompetencija s obzirom na školu zaposlenja i radno iskustvo	95
5.2.5. Alternativne mogućnosti ovladavanja kompetencijama: iskustva pedagoga.....	98
5.2.6. Dodatne kompetencije: mišljenja pedagoga	101
5.2.7. Prijedlozi pedagoga: korak dalje.....	102
6. ZAKLJUČCI	112
7. PREPORUKE, PRIJEDLOZI I OTVORENA PITANJA	116
8. PRILOZI (instrument istraživanja)	122
9. SAŽETAK	132
10. ABSTRACT	134
11. LITERATURA	136
O AUTORIMA.....	142
KAZALO IMENA.....	144

Uvodna riječ autora

Dinamika svijeta u kojemu živimo zahtijeva kontinuirano usavršavanje i prilagodavanje novim okolnostima. Ovo se odnosi na sve naše djelatnosti, a posebno na profesionalne. „Društvo znanja“, „Obrazovanje za sve“, samo su neke od često rabljenih krilatica koje pokazuju da profesije povezane s odgojem i obrazovanjem zaslužuju posebno mjesto i pažnju.

Profesija školskog pedagoga u nacionalnim okvirima jedna je od onih koje zahtijevaju (re)pozicioniranje, reviziju, obnovu te u najmanju ruku ozbiljnu raspravu. Više je razloga tomu: dinamika promjena u odgoju i obrazovanju (s posebnim naglaskom na ulazak Hrvatske u Europsku uniju) koja će zahtijevati nova znanja i kompetencije; neriješeni izazovi pred kojima se već niz godina nalazi sustav odgoja i obrazovanja u Republici Hrvatskoj. Također, iako partikularan, posebno je značajan trenutak definiranja Strategije obrazovanja, znanosti i tehnologije, koja će, nadamo se, donijeti stabilan i dugoročan pravac razvoja promjena u odgoju i obrazovanju u kojemu i školski pedagozi nesumnjivo trebaju zauzeti svoju odgovornu ulogu.

Mjesto za doprinos raspravi o razvoju nekih vidova sustava odgoja i obrazovanja pronašli smo u projektu „Sveučilište i vanjsko okruženje u kontekstu europskih integracijskih procesa“ koji podupire Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta RH, a u okviru kojega smo proveli istraživanje o kompetencijama školskih pedagoga. Nadamo se da će rezultati istraživanja utjecati na promišljanje obrazovnih politika na mikro i makro razini te doprinijeti pozicioniranju školskih pedagoga sljedećih godina.

Tekst ove monografije (u kojoj se prikazuje samo dio rezultata prikupljenih istraživanjem) podijeljen je u dva dijela. U prvom se dijelu teorijski pozicionira provedeno istraživanje: raspravlja se o konceptualizaciji uloge školskih pedagoga u Hrvatskoj, području rada školskih pedagoga, pretpostavkama profesionalnosti školskih pedagoga i njihovim kompetencijama.

U drugom se dijelu prikazuju rezultati empirijskog istraživanja provedenoga na uzorku od 508 školskih pedagoga zaposlenih u osnovnim i srednjim školama u Republici Hrvatskoj. U fokusu našega istraživanja bila su tri temeljna istraživačka pitanja: kako školski pedagozi procjenjuju važnost kompetencija potrebnih za njihov rad, kako procjenjuju doprinos

visokoškolskog obrazovanja stjecanju pojedinih kompetencija te kako procjenjuju doprinos programa stručnog usavršavanja stjecanju pojedinih kompetencija. Svrha je našeg istraživanja svojevrsna posredna „inventarizacija“ svakodnevnih poslova pedagoga te uvid u doprinos inicijalnog obrazovanja i stručnog usavršavanja stjecanju kompetencija za njihovo obavljanje, što bi trebalo poslužiti za razvoj preporuka za usavršavanje i (re)pozicioniranje uloge pedagoga u školama te za doprinos jasnom definiranju kompetencijskog profila školskih pedagoga.

Istraživanjem su se prikupljali kvantitativni i kvalitativni podaci. Kvantitativni podaci obrađivani su adekvatnim statističkim postupcima, a kvalitativni su služili za produblјivanje uvida i identifikaciju pojedinačnih problema i izazova u radu školskih pedagoga.

Podaci koje smo prikupili ovim istraživanjem dragocjeni su, pa se zahvalјujemo našim ispitanicima, školskim pedagogima, na uloženom vremenu u ispunјavanju upitnika i davanju komentara. Zahvalјujemo se i djelatnicima Ministarstva znanosti, obrazovanja i sporta, te Agencije za odgoј i obrazovanje na pomoći u prikupljanju podataka za kontakt. Posebno se zahvalјujemo Maji Močibob i Ivanu Marinoviću na pomoći i podršci u izradi mrežne ankete i statističkoј obradi podataka, te Ivani Miočić, studentici 2. godine diplomskog studija Pedagogije Filozofskog fakulteta u Rijeci, na pomoći u korigiranju završnih verzija teksta.

Nadamo se da će ova monografija biti od koristi svim zainteresiranim za ovo područje – prije svega pedagogima i studentima pedagogije, zatim predstavnicima obrazovne politike na različitim razinama, ali ništa manje i korisnicima obrazovnih usluga, tj. roditeljima i učenicima – kao širi, objektivan uvid u izazove ove profesije. Zato čitatelje posebno upućujemo na završna poglavlja u knjizi kojima otvaramo raspravu o profesiji školskih pedagoga za koju vjerujemo da nesumnjivo ima reperkusije na pravce i kvalitetu razvoja sustava odgoја i obrazovanja u cjelini.

Autori, srpanj 2013.





1.



Uloga školskih pedagoga u Hrvatskoj i njezina konceptualizacija

Školski pedagog smatra se najšire profiliranim stručnim suradnikom u interdisciplinskom timu što u školi (odgojno-obrazovnoj ustanovi) ostvaruje razvojnu pedagošku djelatnost. On sudjeluje u svim fazama odvijanja odgojno-obrazovnog procesa: planiranju, programiranju, ostvarenju, vrednovanju i unapređivanju. Prati, analizira, istražuje i predlaže mjere za unapređivanje nastave i drugih oblika odgojnih i obrazovnih aktivnosti ustanove. Organizira uvođenje inovacija i prati njihovo ostvarivanje te vodi računa o stručnom usavršavanju odgajatelja, učitelja i nastavnika. Od drugih se profila stručnih suradnika razlikuje pretežitim djelovanjem na pedagoško-didaktičkom području školskog rada. Školski pedagog, u suradnji s drugim stručnim suradnicima i drugim sudionicima odgojno-obrazovnog procesa, izrađuje svoj program rada, koji je uvjetovan specifičnostima rada odgojno-obrazovne ustanove, a sastavni je dio godišnjeg plana i programa rada škole (Mušanović, Staničić, Lavrnja, Drandić, 1992; Drandić, 2011).

Školski su se pedagozi razvili iz zamisli školskog savjetodavnog rada (School Counselling) s početka 20. st. u SAD-u (Pediček, 1967). Prvi školski pedagog u Hrvatskoj zaposlen je 1959. godine u Osnovnoj školi „Ljubljanka“ u Zagrebu (Kobola, 1971).

Djelatnost školskih pedagoga po prvi je put uređena 1964. godine Zakonom o osnovnoj školi. Zbog nedostatka odgovarajuće obrazovanih školskih pedagoga, škole su u početku na tim radnim mjestima zapošljavale nastavnike bez potrebnih stručnih kompetencija što je nanijelo dugoročnu štetu ugledu i afirmaciji profesije pedagoga kao stručnog suradnika. Uspostavom studija za školske pedagoge na visokoškolskim ustanovama 1970-ih i odgovarajućim stručnim usavršavanjem, školski su se pedagozi razvili u ključni profil stručnog suradnika i prepoznatljivu profesiju pa je danas opće prihvaćeno kako svaka odgojna i obrazovna ustanova, bez obzira na svoju veličinu, treba imati školskog pedagoga kao “razvojnog specijalista opće prakse”.

1.1. Shvaćanje uloge školskog pedagoga

Razvojni put pedagoga u školskoj praksi pratila su različita shvaćanja njegove temeljne uloge i poželjne stručne usmjerenosti. Analizi tih shvaćanja može se pristupiti kronološki (vremenskim slijedom) ili predmetno (sistematiziranjem u dominantna stajališta). Opredijelili smo se za kombinaciju ovih pristupa.

1. Među odredbama spomenutog Zakona o osnovnoj školi iz 1964. god., najveći odjek u praksi imalo je isticanje uloge školskog pedagoga kao pomoćnika ravnatelja za stručna pitanja. Lako je uočiti kako je takvom kompenzacijskom orijentacijom, već na samom početku uvođenja pedagoga u škole, učinjen ozbiljan otklon od struke. Naime, isticanje pedagogove usmjerenosti na funkciju pomoćnika ravnatelja usmjerilo je pedagoge u područje rukovodnog, upravnog i nadzornog rada u školi. Umjesto pedagoškog stručnjaka, škola je dobila još jednog administratora (Zakon, 1964: čl. 111).
2. Za videnje pedagoga kao pomoćnika ravnatelja, 60-ih godina prošlog stoljeća, zalagala se tadašnja prosvjetna uprava. Međutim, ubrzo su uočene slabosti takve stručne orijentacije pa su uslijedila nastojanja stručnjaka u smjeru njezina ispravljanja. Prepoznaje se težnja da se pedagozi preorijentiraju na unapređivanje odgojno-obrazovnog procesa primjenom znanstvenih spoznaja. Takvi pristupi uključivanje pedagoga u školsku praksu vide kao priliku da se neposrednije djeluje na primjenu pedagojske znanosti u životu i radu škole te optimalnije iskoriste spoznaje pedagojske znanosti za unapređivanje rada škole (Viher, 1965; Bognar, 1972).
3. Teorijskim utemeljenjem profesija stručnih suradnika na ovim prostorima, pa i školskih pedagoga, smatra se poznata studija „Svetovalno delo in šola“, slovenskog pedagoga Franca Pedičeka (1967). U njoj autor ističe ulogu pedagoga kao savjetodavca učenicima, a savjetodavni rad vidi u primjeni odgovarajućih općeprihvaćenih postupaka pomoći učeniku u njegovu razvoju. I neki drugi autori najprije su zagovarali neposredni rad s učenicima, ali su također uočili da neposredno bavljenje pedagoga učenicima reducira odgojno-obrazovnu ulogu nastavnika pa su sugerirali veću suradnju pedagoga s nastavnicima i roditeljima te njihovo osposobljavanje za rad s učenicima (Rozmarić, 1985).
4. Ideju orijentacije školskih pedagoga na pomoć nastavnicima cjelovito je konceptualizirao Vilko Švajcer, jedan od vodećih riječkih sveučilišnih pedagoga. U izradi studijskih programa za školske pedagoge na Visokoj industrijsko-pedagoškoj školi, školske je pedagoge definirao kao „...specijalizirane stručnjake za pitanja nastave i odgojnog rada, koji suraduju s nastavnicima, pomažu im kod pripremanja i naučne organizacije odgojno-obrazovnog procesa, kod izrade i primjene odgovarajućih nastavnih instrumenata kao i kod traženja suvremenih nastavnih oblika i metoda, i koji stručno analiziraju postignute rezultate škole u nastavi i odgojnom radu“ (Švajcer, 1969:2-3).
5. Velik je poticaj profesionalizaciji rada pedagoga bilo objavljivanje *Metodike rada školskog pedagoga* 1970-ih, zagrebačkog sveučilišnog pedagoga Vladimira Jurića, dragocjene znanstveno-stručne monografije kojom je predložen otklon od dotad raširenog shvaćanja pedagoga kao supervizora nastavnikova rada i primicanje prema školskom pedagogu kao stručnom suradniku (Jurić, 1977; 2004).
6. S početkom reforme srednje škole u drugoj polovici 1970-ih, sazrijeva ideja da u unutrašnjoj organizaciji odgojno-obrazovne ustanove mora postojati razvojna

stručno-pedagoška služba koja će imati funkciju unutarnjeg pedagoškog razvoja i unapređivanja (Milat i Sunko, 1977). U tom je razdoblju zabilježena ekspanzija zapošljavanja pedagoga. Znatno doprinos razradi ideje razvoja, kao osnovnoj funkciji pedagoga, daje Silov (1987) koji osobito ističe pedagogov inovacijski i istraživački rad.

7. S početkom 1980-ih u školama je sve više interdisciplinskih timova pa tu činjenicu odražavaju i pogledi. U *Koncepciji razvojne pedagoške službe*, iz 1986., prihvaćen je naziv razvojno-pedagoška služba, a u definiranju ovoga pojma istaknuti su razvojno-istraživački i inovacijski vid. Prema ovom dokumentu "razvojna pedagoška funkcija ostvaruje se u svakoj odgojno-obrazovnoj organizaciji, a svojom razvojno-istraživačkom i inovacijskom karakteristikom usmjerena je na stalno unapređivačko djelovanje na području odgojno-obrazovnog rada" (Prosvjetni savjet Hrvatske, 1986:11).
8. U svojoj knjizi *Razvojno-pedagoška djelatnost u školi* S. Staničić nastoji integrirati prijašnja shvaćanja uloge pedagoga tako što pedagoga drži ključnim čimbenikom razvoja škole i jezgrom razvojne pedagoške djelatnosti u njoj. On razvoj ostvaruje interdisciplinskim pristupom i timskim radom sa svim subjektima u školi i uz pomoć tijela izvan škole te funkcijama kao što su planiranje, programiranje, organizacija, koordinacija, informiranje, usmjeravanje, savjetovanje, usavršavanje, istraživanje i dr. (Staničić, 1989). Pogledi s kraja 1980-ih i iz 1990-ih elaborirani su u dokumentu najnovije Koncepcije razvojne pedagoške djelatnosti stručnih suradnika. U njemu su naznačene bitne odrednice djelovanja svih stručnih suradnika i pedagoga (svrha, cilj, funkcije, načela, područja rada i dr.) (Staničić, Jurić, Mušanović, Vrgoč, 2002).

Tijekom razvoja uloge pedagoga u našoj odgojno-obrazovnoj praksi, vidljiva su dva karakteristična pristupa: (1) Prvi je od njih zagovarala i nastojala afirmirati prosvjetna uprava, a prepoznaje se kao zalaganje za administrativno-nadzornu ulogu školskih pedagoga. (2) Drugo gledište dolazi iz struke i znanosti. Ono ulogu školskih pedagoga vidi kao kvalificirano praćenje i analizu pedagoškog procesa u školama te, slijedom metodološki korektnih uvida, njegovo inoviranje i unapređenje.

Oscilacije u ulozi školskih pedagoga moguće je kratko sažeti. Do 1980-ih pedagozi su smatrani pomoćnicima, a nakon toga stručnjacima za razvoj. Integraciju u školsku praksu započeli su kao pomoćnici ravnateljima i suradnici u administrativnim aktivnostima škole. Potom su pretežito usmjeravani na skrb za učenike i njihov razvoj. Kako je u takvoj njihovoj orijentaciji prepoznato preuzimanje nastavničke i razredničke uloge, uslijedio je pomak na skrb za nastavnike da bi oni bili učinkovitiji u radu s učenicima. Potom je uslijedila orijentacija na pedagoge koji trebaju skrbiti za cjelokupni razvoj ustanove. Taj se pogled zadržao do danas i na neki način predstavlja suvremeni pogled karakterističan za razvojnu pedagošku djelatnost u hrvatskom školstvu (Staničić, 2013).

1.2. Koncepcije razvojne pedagoške djelatnosti u hrvatskom školstvu

Pod koncepcijom mislimo na dokument u kojem su jednoznačno definirana i razrađena sva bitna pitanja ostvarivanja razvojne pedagoške djelatnosti stručnih suradnika u odgojno-

obrazovnoj praksi. Obično je takav dokument temeljno polazište za zakonsko uređenje i operacionalizaciju razvojne pedagoške djelatnosti stručnih suradnika, a time i pedagoga u odgojno-obrazovnoj praksi. Obično su osnovni elementi koncepcije svrha, cilj, zadaci, načela, funkcije, područja rada i nositelji razvojne pedagoške djelatnosti. Cjelovitije koncepcije obuhvaćaju još i kriterije za izbor i zapošljavanje stručnih suradnika, uvjete za njihov uspješan rad, obrazovanje i usavršavanje, etički kodeks koji trebaju primjenjivati kao nositelji razvojne pedagoške djelatnosti i sl.

U 50-godišnjem razdoblju ostvarivanja razvojne pedagoške djelatnosti u hrvatskom školstvu, izradeno je više dokumenata koji se po svojim strukturnim sastavnicama mogu smatrati koncepcijom razvojne pedagoške djelatnosti, ili priložima za koncepciju, zbog čega su kao takvi relevantni za uvid u službena promišljanja odrednica školskih pedagoga i njihove uloge. Takve dokumente uglavnom objavljuje prosvjetna vlast u svojim službenim glasilima, a katkad i u formi podzakonskog akta.

1. Imajući u vidu šire shvaćanje konceptualizacije, kad je razvojna pedagoška djelatnost u pitanju, možemo reći kako je ona započela nakon donošenja spomenutog Zakona o osnovnoj školi 1964. godine. Naime, Prosvjetni savjet Hrvatske 1968. godine donosi *Orijentacioni program rada školskog pedagoga*, a 1970. godine i *Orijentacioni program rada psihologa u osnovnoj školi*. Nekoliko godina kasnije ti su programi dobili svoju konkretizaciju 1972. godine u knjizi *Naša osnovna škola: Odgojno-obrazovna struktura*. Posebno poglavlje posvećeno je Pedagoško-psihološkoj službi u školi, a to je „... specijalizirana služba koja se bavi unapređivanjem odgojno-obrazovnog rada. To je služba školskog pedagoga i školskog psihologa (str. 341).“ U tom su tekstu navedeni svrha, karakter uloge, stručna sprema, zadaci, pristup izradi programa te stručna područja na kojima djeluju školski pedagog i psiholog.
2. Nakon kumuliranja znanja i iskustava, i nakon intenzivnog ekipiranja i razvoja djelatnosti stručnih suradnika, uslijedilo je njihovo uključivanje u predškolski odgoj i srednje školstvo te proširivanje novim profilima stručnjaka (defektolozima, programerima, socijalnim radnicima, knjižničarima i dr.). Prosvjetni savjet Hrvatske, kao najviše prosvjetno tijelo i svojevrsni filter za provjeru stručne utemeljenosti pedagoških promjena u sustavu obrazovanja, 2. travnja 1986. godine donosi *Koncepciju razvojne pedagoške službe*. Dokument je strukturiran tako da sadrži: (I) razloge za donošenje koncepcije, (II) definiciju, cilj i zadatke razvojne pedagoške službe, (III) osnovna načela organizacije rada i djelovanja razvojne pedagoške službe, (IV) pristup planiranju i programiranju rada razvojne pedagoške službe, i (V) specifičnosti ostvarivanja koncepcije i djelovanja razvojne pedagoške službe po pojedinim dijelovima sustava odgoja i obrazovanja. Za svaki su podsustav (predškolski odgoj, osnovno te srednje školstvo) precizirani profili stručnih suradnika, normativi (broj djece/učenika) i kriteriji za određivanje broja potrebnih stručnih suradnika te zadaci i područja rada stručnih suradnika u predškolskim ustanovama, osnovnim i srednjim školama (Prosvjetni savjet Hrvatske, 1986). To je prvi cjeloviti (nažalost i zadnji legalizirani) dokument koncepcije razvojne pedagoške djelatnosti, koja je uključivala sve ključne elemente karakteristične za dokument takve vrste. Nastao je u vrijeme donošenja sustavskih zakona o osnovnom (1980.) i srednjem školstvu (1982.).
3. Početkom 1990-ih, u godinama nadahnute potrage za promjenama školstva i njegovom prilagodbom sustavima europskih država, nastale su brojne koncepcije. Jedna od njih je i *Koncepcija razvojno-pedagoške djelatnosti u institucijama odgoja*

i obrazovanja (1992.) koja je izložena na 17. školi pedagoga na kojoj se raspravljalo o novoj koncepciji osnovne škole. Ta je koncepcija sažeto uključila pitanja (I) položaja razvojne pedagoške djelatnosti, (II) načela razvojne pedagoške djelatnosti, (III) cilj, zadatke i područja rada, (IV) osnovne nosioce razvojne pedagoške djelatnosti i organizaciju njihova rada te (V) pretpostavke za operacionalizaciju koncepcije. (Mušanović i sur., 1992).

4. Za 21. školu pedagoga, koja je održana 1997. godine, priredene su stručne podloge za izradu nove koncepcije - materijal *Prema novoj koncepciji razvojno-pedagoške djelatnosti škole*, autora S. Staničića. U njemu je predstavljen (I) pregled razvoja i shvaćanja pedagoške funkcije stručnih suradnika u hrvatskom školstvu, (II) inventar poslova u osnovnoj i srednjoj školi, (III) podsjetnik za izradu koncepcije razvojne pedagoške djelatnosti, (IV) pregled reguliranosti djelatnosti stručnih suradnika u zakonima i provedbenim propisima, (V) preslika Koncepcije razvojne pedagoške službe koja je objavljena 1986. godine te (VI) bibliografija radova o razvojnoj pedagoškoj djelatnosti stručnih suradnika (Staničić, 1997). Ovaj je materijal bio poticaj za izradu nove koncepcije koja je početkom 2000-ih i izradena.
5. Najnovija *Koncepcija razvojne pedagoške djelatnosti* objavljena je 2002. godine kao dio *Koncepcije promjena odgojno-obrazovnog sustava u Republici Hrvatskoj*, poznatoj i pod nazivom Projekt: Izvorište (Staničić i sur., 2002). Ta *Koncepcija razvojne pedagoške djelatnosti* nastala je u okviru Hrvatskog pedagoško-književnog zbora, a inicirana je još na Saboru hrvatskih pedagoga održanom u Opatiji 1996. godine¹. Na tom je skupu održan i okrugli stol na temu „Stanje i perspektive školskih pedagoga u hrvatskom školstvu“ u čijim zaključcima, između ostalog, stoji kako je potrebno „donošenje nove koncepcije razvojne djelatnosti u školama koja će anticipirati koncepciju nove hrvatske škole i u kojoj će se jednoznačno definirati smisao i uloga ostvarivanja pedagoških funkcija pojedinih stručnih profila, a osobito školskih pedagoga, kao i definiranje svih relevantnih preduvjeta za njihovo uspješno djelovanje“ (Staničić, 1996:93-96). *Koncepcija razvojne pedagoške djelatnosti stručnih suradnika* objavljena 2001. kao 9. prilog *Školskih novina* (a 2002. u „Izvorištu“), najpotpuniji je dokument takve vrste izraden u Hrvatskoj. Vidljivo je to ne samo po njegovoj opsežnosti, nego i po strukturi sadržaja. Njegov je skraćeni sadržaj sljedeći: (I) Razvojna djelatnost stručnih suradnika u hrvatskom školstvu (1. Razvojni put stručnih suradnika; 2. Pregled shvaćanja razvojne djelatnosti stručnih suradnika). (II) Koncepcija razvojne pedagoške djelatnosti stručnih suradnika (1. Inovacijski kontekst učenja i poučavanja; 2. Konstruktivistički pristup razvoju učenika; 3. Cilj, zadaće i načela razvojne pedagoške djelatnosti; 4. Funkcije razvojne pedagoške djelatnosti; 5. Područja razvojne pedagoške djelatnosti; 6. Izvršitelji razvojne pedagoške djelatnosti – stručni suradnici; 7. Normativno uređenje razvojne pedagoške službe. (III) Struktura stručnih suradnika u hrvatskom školstvu – pregled stanja. (IV) Zaključci i prijedlozi te (V) Literatura. (Jurić, Mušanović, Staničić, Vrgoč, 2001).

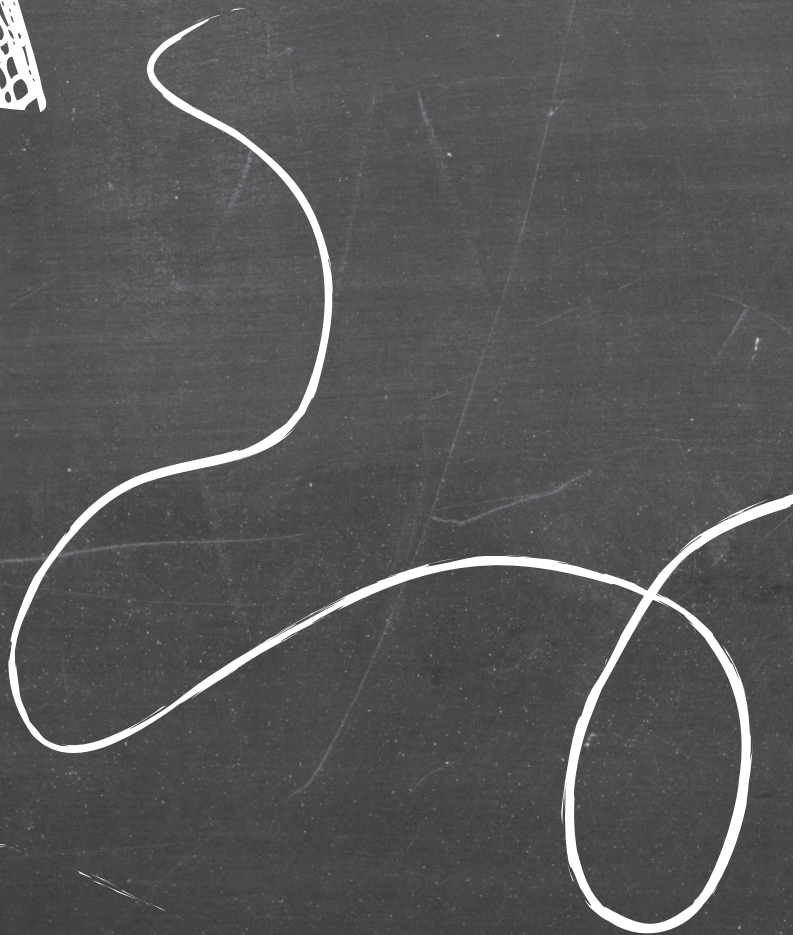
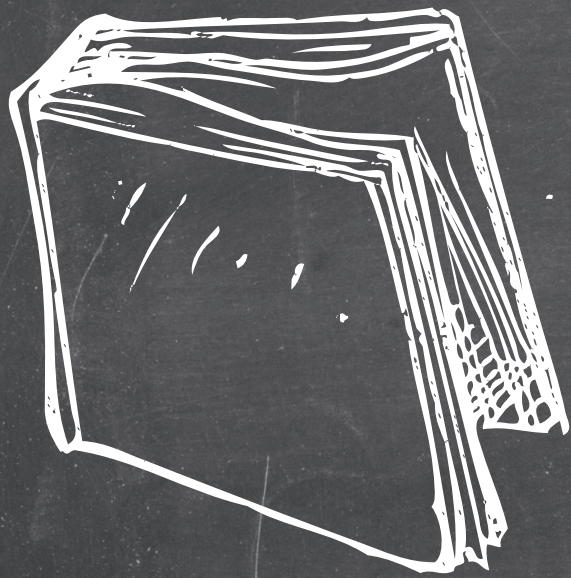
Dakle, evidentno je da su više ili manje cjeloviti pokušaji konceptualizacije razvojne pedagoške djelatnosti stručnih suradnika, a time i školskih pedagoga, ostvarivani periodično tijekom proteklih desetljeća. Dogadalo se to u raznolikim okolnostima i

¹ Više o skupu vidjeti u: Vrgoč, H., ur. (1996). *Pedagogija i hrvatsko školstvo – jučer i danas za sutra II. Zbornik radova Sabora hrvatskih pedagoga*. Zagreb: Hrvatski pedagoško- književni zbor.

promjenjivim kontekstima. Po svemu sudeći, u ovom je trenutku, i to ne samo kalendarski, nego prije svega i kontekstualno uvjetovana potreba da se preispita (istraži), analizira i sistematizira razvojna pedagoška djelatnost stručnih suradnika. To treba učiniti imajući na umu kako ulazimo u europsko društvo školskih sustava kojima će trebati i predstaviti i obrazložiti našu tradiciju internog razvoja u školskoj praksi, čiji su temeljni nositelji stručni suradnici.

Oscilacije koje se primjećuju u shvaćanjima uloge stručnih suradnika stvaraju dojam o neusklađenosti i nedovoljnoj osmišljenosti razvojne pedagoške djelatnosti u našem školstvu. Taj dojam dodatno učvršćuje nesustavnost u konceptualizaciji i nedovoljna stručna potpora u operacionalizaciji djelovanja stručnih suradnika. Podržava ga nadalje konzervativno upravljanje obrazovanjem, neprimjerena profesionalizacija i prenaplašena birokratizacija. Sve su to prateće slabosti većine mladih profesija. Ipak, slijedom brojnih analiza rada stručnih suradnika može se zaključiti kako se njihova razvojna pedagoška djelatnost nakon pola stoljeća potvrdila kao imperativ suvremene škole i uvjet njezina razvoja u situaciji sve veće autonomije odgojno-obrazovnih ustanova. Uz to valja istaknuti kako se ideja razvojne pedagoške djelatnosti smatra jednim od rijetkih originalnih doprinosa hrvatskog školstva europskom školstvu druge polovice 20. stoljeća.







2.



Područja rada školskih pedagoga

Pod područjem rada školskog pedagoga podrazumijevamo aktivnosti (inventar poslova) koje on ostvaruje u odgojno-obrazovnoj ustanovi da bi pridonio vrsnoći pedagoškog procesa i njegovih rezultata.

U koncepcijama razvojne pedagoške djelatnosti, kao dokumentima koji donose bitne odrednice stručnih suradnika, područja rada svakako su jedna od najvažnijih. Od prvog službenog dokumenta koji je kod nas prikazao područje rada pedagoga - *Orijentacioni program rada školskog pedagoga* (1968.), nizali su se brojni pokušaji inventarizacije poslova koje pedagog ostvaruje u odgojno-obrazovnoj ustanovi, a u funkciji su ostvarivanja njegove uloge.

Svi su ti pokušaji imali u vidu kako jasno definirana uloga pedagoga, u kojoj su vidljivi cilj, zadaće i funkcije, određuje njegovo područje rada, te da je iz podrobnog prikazanog područja rada moguće sagledati njegovu ulogu. Ti su pokušaji, nadalje, pokazali da se područje rada pedagoga prostire na cjelokupni odgojno-obrazovni proces, sve elemente koji ga čine, pedagoške situacije, kao i na subjekte koji su u njega uključeni ili su s njim povezani, u ostvarivanju cilja odgojno-obrazovne ustanove.

2.1. Pristupi sistematiziranju područja rada školskih pedagoga

Analiza strukturiranja aktivnosti školskih pedagoga, dostupnih u našoj literaturi, pokazuju sklonost autora nekim karakterističnim pristupima:

1. Jedan od starijih pristupa strukturiranju područja rada polazi od naravi izvedbe poslova. U takvim su sistematizacijama poslovi pedagoga razvrstani na one koji su operativni (pedagog neposredno radi na određenim stručnim područjima), instruktivni (pedagog nekoga poučava ili osposobljava) i studijsko-analitički (pedagog analizira i istražuje fenomene iz svog područja rada (Petrović, 1976.)

2. Vrlo čest pristup strukturiranju područja rada pedagoga polazi od činjenice da su sve njegove aktivnosti orijentirane na subjekte odgojno-obrazovnog procesa u školi/ ustanovi. U takvim se pristupima poslovi pedagoga grupiraju na one koje ostvaruje kao suradnju s: (a) učenicima (b) odgajateljima/učiteljima/nastavnicima, (c) roditeljima, (d) stručnim tijelima i sl. (Jurman, 1978; Svetić, 1979).
3. Mnoge sistematizacije poslova pedagoga teže grupiranju sadržaja rada po srodnosti tako da se ističu funkcije, odnosno neka dominantna područja na kojima radi pedagog. To su npr. planiranje i programiranje rada škole, praćenje i unapređivanje nastave, rad s roditeljima, profesionalna orijentacija, zdravstvena i socijalna zaštita, savjetodavni rad s učenicima, rad na stručnom usavršavanju učitelja/nastavnika i sl. (Rozmarić, 1979).
4. Još od početka 1980-ih, kada se na pedagoga počelo gledati kao na stručnjaka za razvoj, datiraju pokušaji da se njegovo područje rada sistematizira po uzoru na faze radnog procesa: poslovi pripreme, rad na određenim aktivnostima, vrednovanje ostvarenih rezultata, unapređivanje (Milat, Sunko, 1977; Prosvjetni savjet Hrvatske, 1986; Jurić i sur, 2001).

Različiti pristupi sistematiziranju područja rada pedagoga egzistiraju usporedno još od samog početka nastanka profesije. Podrobnije analize, međutim, pokazuju kako uz naizgled različite pristupe autori sumarno navode istovjetan inventar aktivnosti. Naime, svi imaju vrlo slične (ili istovjetne aktivnosti) koje su svrstane u nekoliko različito imenovanih skupina poslova. Potpunu konzistentnost u strukturiranju područja rada zapravo nije moguće postići pa se sistematizacije izrađuju kompromisno - vodeći prije svega brigu o tomu da svi poslovi budu obuhvaćeni.

Valja istaknuti da nepreciznost i nedosljednost u sistematiziranju sadržaja rada uvjetuju, osobito kod slabije upućenih, stanovite teškoće u shvaćanju uloge školskog pedagoga. Zbunjuje i same pedagoge, a neupućenima (i nedobronamjernima) daje argumente za osporavanje pedagoga. Neupućeni, naime, smatraju kako različitost popisa poslova svjedoči o tomu da pedagozi ni sami ne znaju što trebaju raditi. Zbrnci doprinosi i razina razrade (od makro pristupa koji područje prikazuje kao nekoliko temeljnih aktivnosti, do mikro razrade koja područje prikazuje kao tisuću(e) aktivnosti).

Pragmatični interesi profesije upućuju na potrebu standardizirane strukture područja rada pedagoga. Ta bi struktura trebala biti jasna, logična i prihvatljiva te bi trebala zajamčiti prepoznatljivost pedagoga kao stručnjaka i osigurati dugoročnu primjenu. Podrazumijeva se temeljni okvir koji će biti otvoren za daljnji razvoj i dopune novim spoznajama u vremenu stalnih promjena.

Drugi je ozbiljan problem to što se područje rada katkad doživljava i prihvaća kao program rada. Pritom se gubi iz vida kako je područje rada neka vrsta inventarizacije mogućih aktivnosti te je stoga okvirni ili tek potencijalni program. Područje rada (inventar aktivnosti) može, ali ne mora, u cijelosti postati program. Svaki je pedagog autonoman i podrazumijeva se kako je odgovoran u sagledavanju potreba svoje škole za pedagoškim razvojno-savjetodavnim aktivnostima za koje je kompetentan. Tko bi mogao pouzdanije od njega sagledati strukturu i procijeniti kvalifikaciju suradnika (ravnatelja, nastavnika, drugih stručnih suradnika), a osobito karakteristike i potrebe učenika? Imajući to u vidu, on je najpozvaniji da na temelju objektivnog sagledavanja potreba iz inventara aktivnosti (područja rada) napravi i na učiteljskom vijeću predloži svoj program rada za konkretne uvjete i konkretno razdoblje.

2.2. Područja rada pedagoga u odgojno-obrazovnoj ustanovi

Jedan od najtemeljitih pokušaja predočavanja područja rada stručnih suradnika, a među njima i pedagoga, nalazimo u *Koncepciji razvojne pedagoške djelatnosti* iz 2001. godine. U tom su dokumentu područja rada pedagoga u odgojno-obrazovnoj ustanovi sistematizirana kao: (1) priprema za ostvarenje programa odgojno-obrazovne ustanove, (2) neposredno sudjelovanje u odgojno-obrazovnom procesu, (3) praćenje i vrednovanje odgojno-obrazovnog procesa, njegovih sudionika i ostvarenih rezultata, (4) osposobljavanje i stručno usavršavanje odgojno-obrazovnih djelatnika te (5) informacijska i dokumentacijska djelatnost. U nastavku ćemo sažeto predstaviti ta područja. Pri tome treba imati u vidu da školski pedagog mnoge od navedenih poslova dijeli s drugim profilima stručnih suradnika, učiteljima/nastavnicima, ravnateljem i dr.

(1) Priprema za ostvarenje plana i programa odgojno obrazovne ustanove

Plan i program razvoja odgojno-obrazovne ustanove konkretizirana je, objektivirana i dokumentirana hipoteza o ostvarivanju postavljene vizije razvoja, nastala socijalnim pregovaranjem svih subjekata odgojno-obrazovnih procesa i usvojena obvezujućim konsenzusom. Plan i program svojevrsan je skup scenarija i vodiča prema cilju i zadaćama koje odgojno-obrazovna ustanova, u određenom vremenu, kani i treba ostvariti. Plan i program odgojno-obrazovne ustanove shvaća se kao orude, instrument sustavnog i organiziranog djelovanja aktera. On je polazna osnova razvojne pedagoške djelatnosti koja u ovom segmentu svojeg rada uključuje opće planiranje i organiziranje rada, izvedbeno planiranje i programiranje te ostvarivanje uvjeta za realizaciju planiranih i organiziranih aktivnosti.

Opće planiranje i organiziranje rada, kao područje razvojne djelatnosti pedagoga, između ostalog uključuje analizu ostvarenja prethodnih planova i programa, utvrđivanje odgojno-obrazovnih potreba okruženja, aktualizaciju višegodišnje vizije razvoja ustanove, izradu godišnjeg plana rada, utvrđivanje kalendara aktivnosti, određivanje smjena i radnih prostora za odgojno-obrazovni rad, izradu tjednog rasporeda rada (satnice), utvrđivanje radnih zaduženja pedagoških djelatnika, organizaciju stručne prakse učenika i sl.

Izvedbeno planiranje i programiranje odnosi se na utvrđivanje metodologije izrade izvedbenog plana i programa, izvedbeno planiranje i programiranje odgojnog rada, nastave i izvannastavnih aktivnosti, planiranje i programiranje rada stručnih organa odgojno-obrazovne ustanove, nastave i uvođenja inovacija, planiranje praćenja napredovanja djece/učenika, suradnje s roditeljima, profesionalne orijentacije, javne afirmacije obrazovne ustanove, odgojnog, estetskog i ekološkog djelovanja, planiranje i programiranje stručnog usavršavanja djelatnika i dr.

Ostvarivanje uvjeta za realizaciju programa odnosi se nadidaktičko-metodičko, estetsko

i ekološko usklađivanje prostora odgojno-obrazovne ustanove, osiguravanje i uređivanje izložbenih prostora, pedagogizaciju prostora za odgojno-obrazovni rad, nastavu i učeničku praksu, pripreme za prilagodbu i gradnju novih prostora, uspostavljanje baze podataka o didaktičkoj opremi, praćenje i informiranje o inovacijama u tehnici i tehnologiji odgojnog i obrazovnog rada, izradu didaktičkih sredstava i pomagala, opremanje multimedijuskog središta izvorima znanja, stručnu recenziju materijala za odgojni rad i nastavu, organizaciju i koordinaciju izdavačke djelatnosti, utvrđivanje pedagoške kompetencije kandidata za rad u obrazovnoj ustanovi, izradu projekcije zapošljavanja novih djelatnika i sl.

(2) Neposredno sudjelovanje u odgojno-obrazovnom procesu

Svoj pravi smisao razvojna pedagoška djelatnost školskog pedagoga dobiva neposrednim sudjelovanjem u radnom procesu odgojno-obrazovne ustanove. To neposredno sudjelovanje uključuje različita područja rada koje smo uvjetno svrstali u sedam područja: upis djece/učenika i formiranje odgojnih skupina/razrednih odjela, uvođenje novih programa i inovacija, praćenje i izvođenje odgojno-obrazovnog procesa, rad s djecom/učenicima posebnih potreba, savjetodavni rad sa subjektima života i rada vrtića/škole/doma, profesionalnu orijentaciju i zdravstvenu te socijalnu zaštitu učenika.

Upis učenika i formiranje razrednih odjela odnosi se na formiranje povjerenstva za prijem učenika u 1. razred osnovne škole, utvrđivanje njihova stanja pri upisu te formiranje razrednih odjela upisanih učenika u prvi razred osnovne škole. Osim izbora i organizacije rada povjerenstva za upis učenika u 1. razred srednje škole, na tom stupnju obrazovanja potrebno je organizirati i provesti postupak upisa prijavljenih učenika i potom formirati razredne odjele upisanih učenika. U ovo područje rada ulazi i upoznavanje učenika s programima izvannastavnih i izvanškolskih aktivnosti, izbornim i drugim programima, identifikacija djece/učenika za dodatne i dopunske oblike rada, formiranje interesnih skupina za pojedine aktivnosti, a u nekim srednjim školama i upis i organizacija obrazovanja odraslih.

Uvođenje novih programa i inovacija vezuje se za rad pedagoga na upoznavanju odgojitelja/učitelja/nastavnika s novim planovima i programima nastavnog rada, didaktičko-metodičku operacionalizaciju novih planova i programa, analizu i valorizaciju ostvarivanja tih planova i programa, osiguravanje uvjeta za uvođenje inovacija, neposrednu pomoć u ostvarivanju inovacija te praćenje i vrednovanje uvedenih inovacija. Rad na uvođenju novih programa i inovacija odnosi se prije svega na poticanje, ohrabivanje, suradnju i supervizijsko praćenje pedagoško-didaktičkih inovacija koje učitelji/nastavnici uvode u rad akcijskim istraživanjima.

Praćenje i izvođenje odgojno-obrazovnog rada odnosi se na praćenje ostvarivanja nastavnih planova i programa, praćenje kvalitete izvođenja odgojnog/nastavnog procesa, praćenje izvođenja izvannastavnih aktivnosti te neposredno izvođenje odgojno-obrazovnog programa. Osim toga, praćenje i izvođenje odgojno-obrazovnog rada uključuje i sudjelovanje u radu stručnih organa odgojno-obrazovne ustanove, rad u stručnim timovima, utvrđivanje sposobnosti i interesa učenika, inicijalno i finalno

utvrđivanje znanja učenika, praćenje i analizu izostanaka učenika te praćenje uspjeha i napredovanja učenika. Uz to se stručni suradnici uključuju u analizu pedagoške situacije u odgojnim skupinama i razrednim odjelima, edukativna predavanja i druge oblike neposrednog odgojnog i obrazovnog rada s učenicima, savjetodavni i instruktivni rad s roditeljima, osposobljavanje učenika za samostalan rad i sl.

Rad s učenicima s posebnim potrebama odnosi se na identifikaciju učenika s posebnim potrebama, rad s učenicima-povratnicima, rad s odgojno zapuštenim učenicima, rad s učenicima koji doživljavaju neuspjeh, opservaciju i rad s učenicima s teškoćama u razvoju, opservaciju i rad s darovitim učenicima, skrb za učenike teških obiteljskih prilika i dr.

Savjetodavni rad pedagoga uključuje grupni i individualni savjetodavni rad s učenicima, nastavnicima, roditeljima i drugima subjektima neposredno ili posredno vezanim za odgojno-obrazovnu ustanovu i njezin program rada. Tu se u prvom redu misli na stručne i poslovodne organe i tijela ustanove, organizacije i tvrtke kao korisnike školskih usluga, visokoškolske ustanove koje pripremaju pedagoško i drugo radno osoblje za odgojno-obrazovne ustanove, sustručnjake i sl.

Rad pedagoga na poslovima **profesionalne orijentacije** učenika podrazumijeva upoznavanje učitelja/nastavnika s poslovima profesionalne orijentacije, upoznavanje individualnih karakteristika učenika, održavanje predavanja za učenike i roditelje iz područja profesionalne orijentacije, organiziranje izložbi o zanimanjima, predstavljanje ustanova za nastavak obrazovanja, upoznavanje s gospodarskim subjektima, pomoć razrednicima u radu na profesionalnoj orijentaciji, savjetodavnu pomoć učenicima s posebnim potrebama, provođenje ispitivanja radi profesionalne orijentacije te uspostavljanje i vođenje dokumentacije o radu na profesionalnoj orijentaciji.

Jedno od važnih područja razvojne pedagoške djelatnosti pedagoga jest i **zdravstvena i socijalna zaštita učenika**, što uključuje organizaciju zdravstvenog praćenja djece/učenika, rad na zdravstvenom odgoju i zdravstvenoj kulturi, skrb o higijeni i ekologiji odgojno-obrazovnog ambijenta, rad na humanizaciji međuljudskih odnosa, upoznavanje i praćenje socijalnih prilika djece/učenika, pomoć djeci/učenicima u ostvarivanju socijalno-zaštitnih potreba, brigu za socijalne odnose u odgojnim skupinama i razrednim odjelima i dr.

(3) Analize, istraživanja i vrednovanje procesa i ostvarenih rezultata

Ključno područje razvojne pedagoške djelatnosti pedagoga u odgojno-obrazovnoj ustanovi čine permanentne analize odgojno-obrazovnog procesa, istraživanje pojedinih fenomena koji se iskazuju kao pokretači ili ometajući čimbenici kvalitete rada te trajno vrednovanje procesa i njihovih rezultata – u funkciji unapređivanja rada.

Uvažavajući poglede na evaluaciju kao unutarnju (radnu, procesnu) i vanjsku (sustavsku, birokratsku), naglasak je na unutrašnjoj ili pedagoškoj evaluaciji. Unutarnja organizacijsko-sustavska evaluacija obuhvaća stanje, zbilju i razvoj škole kao „organizacije koja uči“, kao širega socio-kulturnog pedagoškog okruženja u kojem se odvijaju konkretni procesi učenja i poučavanja. Razvojna pedagoška djelatnost vanjskom organizacijsko-sustavskom

evaluacijom identificira položaj i status ustanove u užem i širem institucionalnom kontekstu te korespondenciju postavljenih ciljeva školskog sustava i ciljeva ustanove. Sadržaj, metode, tehnike i postupci evaluacija neposredno se izvode iz pedagoškog procesa i u skladu s time primjenjuju se raznovrsni tipovi evaluacije.

U procesu unutarnjeg vrednovanja posebno se izdvaja tzv. „tekuće“ vrednovanje u odnosu na utvrđene ciljeve koji uključuju periodične, a posebno polugodišnje analize ostvarenih rezultata, te analize i izvješća o rezultatima na kraju nastavne/školske godine. Spomenute analize trebaju biti u funkciji utvrđivanja mjera za unapređivanje rada da bi se ostvarila interna optimalizacija odgojno-obrazovnog procesa te utvrdili eksterni utjecaji i njihova optimalizacija u funkciji razvoja odgojno-obrazovne ustanove. Istraživanja u funkciji osuvremenjivanja podrazumijeva utvrđivanje rang-liste internih stručnih problema, izradu projekata i provođenje istraživanja, obradu i interpretaciju rezultata istraživanja te primjenu spoznaja u funkciji unapređivanja rada odgojno-obrazovne ustanove.

(4) Stručno usavršavanje odgojno-obrazovnih djelatnika

Da bi se odgojno-obrazovni proces ostvarivao u skladu sa suvremenim spoznajama pedagoških, psihologijskih i drugih relevantnih znanosti te da bi se izbjegle moguće pogreške i otklonile uočene slabosti, potrebno je trajno osposobljavanje i stručno usavršavanje svih subjekata odgojno-obrazovnog procesa u vrtiću, školi i učeničkom domu.

U prvom redu pedagozi trebaju raditi na svom **osobnom stručnom usavršavanju**. Oni, imajući u vidu svoje obrazovne potrebe te potrebe institucije u kojoj ostvaruju svoju djelatnost, trebaju izraditi višegodišnji i godišnji plan stručnog usavršavanja, pratiti i prorađivati stručnu literaturu i odgovarajuću periodiku, sudjelovati u različitim oblicima stručnog usavršavanja koje za njih organiziraju nadležne prosvjetne institucije, strukovne udruge, visokoškolske ustanove i dr. Stručni suradnici pored toga trebaju uspostaviti kvalitetnu i intenzivnu suradnju s institucijama i pojedincima koji razvijaju dobru praksu i postižu uzorne rezultate. Trebaju također razviti oblike prenošenja svojih pozitivnih iskustava te aktivno sudjelovati u radu strukovnih udruga svoje profesije.

Da bi odgojno-obrazovna ustanova pružala kvalitetnu uslugu svojim klijentima, njezini se djelatnici, a osobito odgajatelji, učitelji i nastavnici moraju stručno usavršavati. Razvojna pedagoška djelatnost pedagoga upravo u **stručnom usavršavanju učitelja/nastavnika** ima jedno od svojih temeljnih područja rada. Njihova je zadaća da pomognu u izradi višegodišnjeg programa stručnog usavršavanja, pružaju individualnu pomoć nastavnicima u ostvarivanju planova usavršavanja, prate rad i pružaju pomoć pripravnicima, rade na osposobljavanju izvanjskih suradnika, usklađuju skupno usavršavanje u obrazovnoj ustanovi i izvan nje, održavaju predavanja, organiziraju i vode stručne rasprave, organiziraju i prezentiraju suvremene oblike i metode rada, vode stručno-metodički praktikum, demonstriraju suvremenu nastavnu opremu i sl.

(5) Informacijska, bibliotečna i dokumentacijska djelatnost

U doba sve većeg širenja **informatičke tehnologije**, njezino praćenje, upoznavanje i primjena u odgojnoj i obrazovnoj praksi predstavlja obvezu za sve subjekte odgojno-obrazovnog procesa. Vodeću ulogu u tome ima razvojna pedagoška služba, a osobito pedagog. On treba prednjačiti u njezinu poznavanju i sustavno usklađivati aplikaciju tih znanja i rješenja u sva područja rada odgojne i obrazovne ustanove. Osim u definiranju i ostvarivanju standarda informatičkog opremanja škole, pedagozi kao stručni suradnici trebaju pratiti razvoj edukacijskog softvera i osposobljavati nastavnike za njegovu primjenu, osiguravati prikupljanje i distribuciju informacija i dokumenata putem interneta te uspostaviti trajne izvore znanja i učiniti ih dostupnima svim sudionicima odgojno-obrazovnog procesa.

Razvojna pedagoška djelatnost na **bibliotečnom području** odnosi se na pribavljanje stručne i druge literature, brigu o pretplati na odgovarajuću periodiku, pribavljanje multimedijских izvora znanja, ostručavanje i katalogiziranje literature, izradu tematskih bibliografija i anotacija, poticanje djece/učenika i nastavnika na korištenje literature i drugih izvora znanja i sl.

Konačno, cjelokupna odgojno-obrazovna djelatnost, pa i razvojna pedagoška, prati se i evidentira u odgovarajućoj dokumentaciji. **Dokumentacijska djelatnost** pedagoga odnosi se na brigu o dokumentaciji ustanove (škole, učeničkog doma), vođenje dokumentacije o radu u nastavi, brigu o dokumentaciji pedagoških djelatnika, izradi i čuvanju učeničke dokumentacije, vođenju dokumentacije o projektima, izradi i čuvanju dokumentacije o istraživanjima i sl.

Još jednom valja istaknuti da područje pedagoške razvojno-savjetodavne djelatnosti pedagoga nije isto što i program te djelatnosti u konkretnoj odgojno-obrazovnoj ustanovi. Područje rada ovdje je predstavljeno kao nepotpun inventar mogućih aktivnosti na planu internog razvoja odgojno-obrazovne ustanove. Međutim, program razvojne pedagoške djelatnosti pojedine ustanove ili školskog pedagoga izbor je poslova i aktivnosti iz predstavljenog inventara. To su poslovi koje određena odgojno-obrazovna ustanova i njezina razvojna pedagoška služba smatraju važnima za uspješno ostvarenje cilja i zadataka utvrđenih svojim godišnjim programom rada.

3.



Pretpostavke profesionalnosti školskih pedagoga

Školski je pedagog profesionalac koji ima specijalistička znanja i umijeća stečena tijekom studija, koja su usavršavana u dnevnoj pedagoškoj praksi. Zbog toga je, kao i drugi profesionalci, stručnjak za svoje radno područje pa ima pravo na monopol u obavljanju određenih poslova koji su uključeni u ostvarivanje njegove uloge, a precizirani u programu rada škole. Specijalističko obrazovanje te kompetencije na specifičnom području rada čine ga prepoznatljivim stručnjakom. Ipak, je li to dovoljno da bi bio prepoznatljiv kao što su stručnjaci drugih profesija u odgoju i obrazovanju? Što zapravo čini jednu profesiju i čime je ona određena?

3.1. Odrednice profesije (i profesionalnosti) školskih pedagoga

Neki analitičari (Šporer, 1990; Cindrić, 1995) navode kako profesiju određuju:

- razvijenost njezinih teorija i tehnologija,
- pravo na stručnu ekspertizu (monopol),
- prepoznatljivost u društvu,
- organiziranost i
- profesionalna etika.

Sve su ove odrednice ujedno i odrednice većine zanimanja. Međutim, razliku između zanimanja i profesije treba tražiti u razini razvijenosti (izraženosti) pojedinih odrednica. Ta je razvijenost znatno viša u profesija. Stoga je utvrđivanjem razine razvijenosti pojedinih

odrednica profesije moguće utvrditi i razinu na kojoj se ostvaruje profesija u cjelini.

U kojoj su mjeri razvijene pojedine odrednice profesije školskog pedagoga? Na kojoj se razini danas nalazi njegova profesija i što se može i treba učiniti u interesu unapređivanja profesije školskog pedagoga? Odgovore na navedena pitanja pokušat ćemo dati kroz analizu svake od pet navedenih odrednica profesije.

(1) Razvijenost teorija i tehnologija profesije školskog pedagoga

Svaka profesija ima jednu ili više znanosti ili znanstvenih disciplina na kojima je utemeljena. Većina profesija u obrazovanju zapravo su interdisciplinarne jer su utemeljene na više znanstvenih disciplina (slično je doduše i s medicinskim, inženjerskim i nekim drugim profesijama). Za pedagoge u praksi nedvojbeno su relevantne discipline kao što su opća i školska pedagogija, didaktika, metodologija, pedagoška i razvojna psihologija, sociologija obrazovanja i metodika rada pedagoga.

Ako se priklonimo shvaćanju pedagoga kao stručnjaka kojemu je temeljna funkcija da anticipira, potiče, usmjerava razvoj i unapređuje odgojno-obrazovnu djelatnost škole, na osnovi znanstvenih spoznaja, a u skladu s potrebama društva i osobnosti učenika (Staničić, 1989), onda je potrebno odgovoriti i na pitanje koliko su razvijene znanosti koje mu to omogućuju te koliko su mu dostupne spoznaje iz kruga tih znanosti.

Odredenije se profesionalnost pedagoga u području teorije i tehnologije prepoznaje, između ostalog, po razini njihova poznavanja znanosti i znanstvenih tehnika te po raspolaganju odgovarajućim instrumentima i opremom koji jamče kvalitetno ostvarivanje njihovih funkcija i doprinos unapređivanju prakse.

Možemo prihvatiti ocjenu kako su znanstvene discipline važne za profesiju školskog pedagoga relativno dobro razvijene. To bi se moglo argumentirati postojanjem obilja odgovarajuće stručne i znanstvene literature. Dakako, drugo je pitanje koliko pedagozi poznaju literaturu u kojoj se promišlja njihovo stručno područje i prikazuju iskustva drugih, koja bi im mogla pomoći u radu. Nije, međutim, na zadovoljavajući način riješeno jedno od pitanja ključnih za znanstvenu utemeljenost rada pedagoga, a to je pitanje instrumenata koje pedagog treba primjenjivati u svom radu. Možemo zaključiti da mu zapravo *nedostaje* osnovni „alat“ koji bi ga učinio vjerodostojnim profesionalcem za pedagošku razvojno-savjetodavnu djelatnost u odgojnoj i obrazovnoj ustanovi.

(2) Pravo pedagoga na stručnu ekspertizu (monopol) kao odrednica njegove profesije

Teorijska osmišljenost i praktična osposobljenost za primjenu teorijskih spoznaja, distanciraju profesiju od zanimanja kao niže razine bavljenja određenom strukom. Osim toga, one je i jasnije definiraju, a time i razlučuju od drugih profesija. Iz razlike u

osposobljenosti u odnosu na druge profesije, formira se pravo na monopol, odnosno nedjeljivo pravo na stručnu ekspertizu u određenom stručnom području.

Taj monopol koji neka profesija ima nad određenim stručnim područjem, država obično sankcionira zakonodavstvom. U obrazovnoj se djelatnosti ta tematika normira dokumentima kao što su „pravilnici o stručnoj spremi i pedagoško-psihološkom obrazovanju odgajatelja, učitelja, nastavnika i stručnih suradnika“. Takvim je Pravilnikom od 1996. godine u srednjim školama dozvoljeno zapošljavanje nastavnika na radna mjesta pedagoga². Istovremeno je uputom resornog ministarstva školama sugerirano da ne zapošljavaju pedagoga i psihologa, nego pedagoga ili psihologa. Kao rezultat takvog pristupa na zavodima za zapošljavanje čekaju kvalificirani stručnjaci, dok se njihova potencijalna radna mjesta popunjavaju nestručnim osobama. Ipak, odredba recentnog Zakona o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi iz 2008. upućuje na razložno tumačenje da je ova anomalija stavljena van snage jer se za stručnog suradnika zahtijeva osoba koja je “završila diplomski sveučilišni studij odgovarajuće vrste“, a to može biti samo studij koji priprema (školske) pedagoge kao obrazovne specijaliste (Zakon, 2008: čl. 105).

Navedeno je drastičan primjer narušavanja monopola, a time i ugleda profesije. Ugrožavanje ugleda profesije zapravo je poticaj deprofesionalizaciji čija je posljedica snižavanje kvalitete rada. U školstvu se ona prepoznaje tako da se u praksi od stručnjaka za jedno područje traži da rade poslove u nekom drugom stručnom području za koje nisu kvalificirani, tj. poslove drugog stručnjaka. Konkretnije, to se događa kada nastavnik bez odgovarajućeg pedagoškog obrazovanja preuzima poslove pedagoga, kada psiholog preuzima poslove pedagoga ili obrnuto. Analize pokazuju da donošenje takvih odluka obično potiču utjecajni, profesionalno neosvijesteni prosvjetni političari. Nekompetencija na toj razini nerijetko vodi afirmaciji diletantizma i u konačnici devalvaciji djelatnosti s dugoročnim posljedicama na kvalitetu odgoja i obrazovanje mladih pa i budućnost sviju nas.

Ovakvom profesionalnom odrednicom pedagoga ne možemo biti zadovoljni. Zapošljavanje nestručnjaka na radna mjesta pedagoga, što je uslijedilo nakon donošenja spomenutog Pravilnika o stručnoj spremi iz 1996., vidno je narušilo ugled i integritet profesije školskih pedagoga. Dramatična posljedica uslijedila je krajem 1990-ih kada su brojni kvalificirani pedagozi čekali svoju priliku za rad na zavodima za zapošljavanje, dok su njihova mjesta u praksi popunjavali nestručnjaci. Utvrđeno je kako je u jednom trenutku čak svaki treći zaposleni na radnom mjestu pedagoga u srednjim školama bio nestručnjak, tj. nije bio kvalificiran za poslove školskog pedagoga (Staničić, 2000). Na razinu deprofesionalizacije prosvjetne politike tih godina upućuje i sljedeća paradoksalna situacija: raznim se procedurama uvjetovala i provjeravala stručnost pedagoga u njihovu području rada, a legaliziralo se nestručnjake na njihovim radnim mjestima. Ni profesionalne udruge, kao ni ustanove koje skrbe o kvaliteti rada odgojnih i obrazovnih ustanova, nisu poduzele odgovarajuće korake. Ako se izuzme Završni dokument³ 3. sabora pedagoga iz 1996. godine kada se žestoko reagiralo na deprofesionalizaciju pedagoga, nijedna druga institucija nije se oglasila.

² Pravilnik o stručnoj spremi i pedagoško-psihološkom obrazovanju nastavnika u srednjem školstvu, NN br. 1/1996.).

³ Zbornik radova Sabora hrvatskih pedagoga: Pedagogija i hrvatsko školstvo - jučer i danas za sutra II., ur. Vrgoč, H.

(3) Prepoznatljivost profesije školskog pedagoga u društvu

U društvu je opće prihvaćeno predstavljanje pojedinaca njihovom profesijom. To je stoga što vezivanje profesije uz neko ime dopunjava i obogaćuje informaciju o osobi. Ta informacija upućuje na mjesto u društvenoj podjeli rada, govori o količini, vrsti i kakvoći obrazovanja koju pojedinac ima, načinu i sadržaju o kojem je poželjno komunicirati s takvom osobom, pa sve do važnosti koju toj osobi treba pridavati u određenim prigodama. Medusobno bliske profesije toj općoj slici još dodaju i informaciju o instituciji na kojoj je osoba stekla obrazovanje, kod kojih je profesora studirala, kakav je uspjeh postigla, na kakvoj je temi diplomirala, koje stručne sadržaje preferira, u kakve je projekte bila uključena, koje je radove objavila i sl.

Sve to upućuje na zaključak da se pripadnost određenoj profesiji u društvu prepoznaje i vrednuje te da je jasnoća prepoznavanja bitna odrednica svake profesije. Razumljivo je da su neke profesije, osobito one tradicionalne, prepoznatljivije dok neke nove tek oblikuju sliku o sebi. Stupanj prepoznatljivosti profesije u znatnoj je mjeri određen dužinom njezina „životnog vijeka“. Toj prepoznatljivosti, međutim, bitno doprinose njezini nositelji, kao i konzumenti njezinih usluga (korisnici, klijenti).

Životni vijek profesije školskog pedagoga traje 50-tak godina. Tom relativno kratkom vijeku valja oduzeti i godine osporavanja uzrokovane upravo neprepoznavanjem, kako onih kojima su usluge školskog pedagoga namijenjene, tako (još više) i onih koji su donosili odluke o njihovu integriranju u školski život i rad. Naime, ako prihvatimo činjenicu da je predstavljanje stručnjaka njihovom profesijom jedan od ključnih čimbenika njihove prepoznatljivosti, onda ne možemo izgubiti iz vida stereotipe kojima se, primjerice, opisuje školski pedagog. On je (uz razumljive izuzetke) za javnost netko tko se bavi odgojem i obrazovanjem, što ga ne razlikuje bitno od nastavnika. Za roditelja je on netko komu se dijete šalje po kazni. Za učenika je on netko tko će ga pozvati na razgovor ako je ozlovoljio nastavnika, ali od koga može biti i zaštićen kada ga netko ugrozi. Za nastavnika je pak pedagog netko tko stalno traži nešto novo, a može doći i u nadzor.

Zacijelo se možemo složiti da je prepoznatljivost školskog pedagoga, kao odrednica njegove profesije, još uvijek niska. Ipak, prepoznatljivost bi se mogla znatnije popraviti. Prepoznatljivosti, dakako, najviše mogu pridonijeti sami školski pedagozi u svojoj dnevnoj praksi. Kako?

Prije svega intenzivnijom i operativnijom komunikacijom s *konzumentima* svojih usluga (učenicima, roditeljima, nastavnicima, ravnateljem, organizacijama i ustanovama izvan škole). Komunikacijom tijekom koje se o pedagoškim temama govori razumljivo i na odgovarajućoj stručnoj razini, a koja svjedoči o profesionalnoj kompetenciji. U prigodama u kojima pedagozi izlažu svoje poglede (na stručnim skupovima, radnim susretima, roditeljskim sastancima), svoja stajališta trebaju argumentirati spoznajama svojih znanosti („sa stajališta moje struke to je tako i tako“). Koliko god pedagozi vrijedno i predano radili, njihovo okruženje neće razumjeti čime se oni zapravo bave, ako povremeno ne stave na uvid svoj program i ne pojasne svoje radne ciljeve. Pedagozi bi mogli i trebali bi na popularan i pregledan način konkretizirati svoje radno područje (npr. informativnim materijalima, lecima i sl.) i prikazati svoj rad ponajprije učenicima, roditeljima i učiteljima. Još je bolje ako se jednom godišnje „u živo“ predstave svojim korisnicima, nagovijeste svoje radne prioritete utemeljene u stvarnim potrebama škole te pozovu i potaknu na

suradnju. Isto bi tako pedagog i na završetku školske godine trebao objasniti čime se bavio, kakve je rezultate ostvario i kome duguje zahvalnost za suradnju.

Jasno je kako na prepoznatljivosti pedagoga trebaju raditi i ustanove koje ih osposobljavaju (fakulteti) i one koje ih stručno usavršavaju (agencije, udruge...). Posebno to trebaju i mogu činiti u okviru programa edukacije učitelja i ravnatelja, afirmiranjem razvojnog i savjetodavnog pedagoškog rada kao integralnog dijela pedagoškog procesa suvremene škole.

(4) Organiziranost kao odrednica profesije školskog pedagoga

Organiziranost neke profesije obično se procjenjuje:

- na temelju organiziranosti institucija koje obrazuju pripadnike profesije,
- po tipovima organizacija u kojima se zapošljavaju pripadnici profesije,
- po djelotvornosti strukovnih udruga pripadnika profesije.

Pripadnici profesije svoje dodiplomsko obrazovanje stječu na visokoškolskim ustanovama. Trajanje studija, struktura usvojenog znanja i osposobljenost za njegovu učinkovitu primjenu najznačajniji su pokazatelj profesionalnog autoriteta jedne profesije. Međutim, uglednije i društveno cijenjenije profesije organiziranost svog obrazovnog sustava dokazuju, osim dodiplomskim obrazovanjem, još i poslijediplomskim studijem - stjecanjem magisterija i doktorata znanosti u svom području.

Kad su u pitanju školski pedagozi možemo reći da je njihovo osposobljavanje na visokoškolskoj razini pokrenuto krajem 60-ih godina prošlog stoljeća na Filozofskom fakultetu u Zagrebu i Visokoj industrijsko-pedagoškoj školi u Rijeci, a da im je već 70-ih omogućeno stjecanje znanstveno-nastavnih zvanja. Tijekom četiri desetljeća, mnogo se toga mijenjalo u programima i trajanju njihova studija, a i danas se odvijaju znatnije promjene uvjetovane prilagodbom studija Bolonjskoj deklaraciji. Uza stanovite oscilacije u politici i odnosu prema pedagozima, danas možemo tvrditi da je organiziranost visokoškolskih ustanova koje obrazuju pripadnike profesije školskog pedagoga zadovoljavajuća, a po brojnosti ih ima i više nego što je potrebno da bi se zadovoljile potrebe za kadrovima na tržištu rada u Hrvatskoj.

Status profesije uvelike je određen tipom, ali i društvenom važnošću organizacija u kojima se zapošljavaju njezini pripadnici. Jasno je da će onoliko koliko je u društvu cijenjeno školstvo, obrazovanje, kvaliteta odgojno-obrazovnog rada, toliko biti cijenjeni i stručnjaci koji pridonose unapređivanju školstva, razvoju škola i poboljšanju kvalitete rada u njima. Školski su pedagozi po definiciji stručnjaci za interni razvoj obrazovnih ustanova, čiji se doprinos mjeri u broju i kakvoći pozitivnih promjena. U vidu organiziranosti profesije, što je vezano za važnost koju društvena zajednica pridaje obrazovanju i obrazovnim ustanovama, pedagozi dijele sudbinu svih ostalih pedagoških djelatnika zaposlenih u školskom sustavu.

Snaga i utjecaj profesionalnih udruga, njihova tradicija i ugled koji iz nje proizlazi daljnji je bitan čimbenik statusa neke profesije. Svojom ulogom povezivanja pripadnika

profesije, usklađivanja njihova djelovanja u javnosti, radom na podizanju razine njihove kompetencije, profesionalne udruge predstavljaju ishodište za djelovanje profesionalaca. Školski pedagozi imaju respektabilnu tradiciju i relativno moćne strukovne udruge koje su dobro organizirane. Međutim, povijesna analiza njihove aktivnosti pokazuje kako ne čine dovoljno za svoje članstvo, ne promišljaju razvoj profesije i ne reaguju na anomalije koje ugrožavaju njezin ugled. Čime opravdati to da mirno gledaju kako se na radna mjesta pedagoga zapošljavaju nestručnjaci, a istodobno zagovaraju potrebu intenzivnije profesionalizacije pedagoga?

Procjenjujemo li organiziranost (više kao kvantitativno iskazan element) odrednice profesije školskih pedagoga, možemo zaključiti da je ona zadovoljavajuća, iako bi njezina kakvoća mogla biti znatno bolja.

(5) Profesionalna etika kao odrednica profesije školskog pedagoga

Jedan je od učinkovitih načina zaštite od deprofesionalizacije distanciranje od nestručnjaka i nestručnih intervencija u područje profesionalnog rada. To podrazumijeva uvođenje svojevrsnog stručnog nadzora i određivanje standarda profesionalnog ponašanja unutar struke. Profesionalna se etika obično definira kao skup pravila, normi, načela, vrijednosnih sudova kojih se pripadnik neke profesije mora pridržavati u svom radu. Etika profesije obično se formalizira u obliku pisanog etičkog kodeksa kojeg se pripadnici profesije pridržavaju. Uz pisani kodeks postoje i tzv. nepisana pravila koja nisu ništa manje važna, a kojih se istinski profesionalci pridržavaju u primjeni svog stručnog znanja (Staničić, 2001).

Profesionalna etika obično normira:

- nesebičnu primjenu stečenog znanja za opće dobro (altruizam),
- primjenu znanstvenih dostignuća svoje profesije bez obzira na moguće pritiske,
- profesionalno ponašanje u odnosima: profesionalac - korisnik, kolege profesionalci između sebe, profesionalac - organizacija u kojoj radi, i profesionalac - društvo.

Kad je riječ o profesiji pedagoga, profesionalna etika uključuje etička načela koja valja uvažavati u suradnji sa subjektima odgojno-obrazovnog procesa: učenicima, odgajateljima, učiteljima, nastavnicima, roditeljima, rukovoditeljima i kolegama drugih profila stručnosti. Primjena tih načela u radu školskog pedagoga prepoznaje se ako on:

- na prvo mjesto stavlja dobrobit učenika i njegova razvoja,
- poštuje tajnost povjerenih mu podataka o učeniku, nastavniku ili roditelju,
- skrbi o dostojanstvu učenika, nastavnika i roditelja i zna odmjeriti količinu i kvalitetu komunikacije,

- pridržava se znanstvenih dostignuća svoje struke i dosljedno ih primjenjuje u svom radu,
- kontrolira emocionalni odnos radi izbjegavanja subjektivnosti i izvođenja pogrešnih zaključaka,
- uvažava svoje kolege i poštuje njihovu profesionalnost,
- svoje spoznaje i pozitivna iskustva u radu dijeli s pripadnicima svoje profesije i time doprinosi njezinoj afirmaciji,
- ne podliježe pritiscima neprofesionalaca,
- ne zlouporabljuje struku za osobne interese.

Za razvoj profesije osobito je važan odnos prema kolegama. Imajući u vidu taj odnos, profesionalna etika nalaže međusobno uvažavanje, pružanje podrške i pomoći. Eventualna nova pozitivna iskustva i spoznaje u struci trebaju se nesebično staviti na uvid kolegama, da bi oni primjenom tih iskustava i sami postali učinkovitiji u radu. Brzim širenjem inovacija profesija postaje bogatija i utjecajnija. U prenošenju novih spoznaja treba koristiti sve formalne putove (strukovno udruženje, glasilo profesije, stručne skupove, metodičke centre) kao i sve neformalne situacije, da bi se što veći krug pripadnika profesije brže obavijestio o postignućima u struci.

Dokument koji sadrži sve relevantne odrednice etičkog ponašanja u okviru profesije jest *Etički kodeks pedagoga* (2003). Kao što je u svom izlaganju na Školi pedagoga (2002.) rekao M. Resman: „Nema kodeksa bez profesije, niti profesije bez kodeksa.“ Etički kodeks pedagoga izraden je u HPKZ-u, a razmatran je i usvojen na 4. saboru pedagoga Hrvatske u Puli 2003. godine. Stječe se dojam da je profesionalna etika pedagoga u praksi na zadovoljavajućoj razini.

Imajući u vidu pet temeljnih odrednica profesije, utvrdili smo da unutar svake od njih za pedagoge još uvijek postoji dosta prostora za unapređivanje. Situacija je po svemu sudeći bolja u području razvoja teorija i tehnologija (osim neriješenih pitanja istraživačkih instrumenata), organiziranosti profesije i profesionalnoj etici pedagoga. Znatno bi se više, međutim, trebalo poraditi na prepoznatljivosti profesije i njezinu „čišćenju“ od stereotipa koji je od njezine pojave prije pola stoljeća neopravdano prate. Puni doprinos profesionalnosti pedagoga moguć je tek pravom na stručnu ekspertizu (monopol) za koju bi se trebalo izboriti kako suverenošću u struci, tako i zakonodavstvom. To svakako podrazumijeva i opća nastojanja ostvarivanja profesionalizacije rada u cjelokupnoj obrazovnoj djelatnosti, a osobito u njezinoj infrastrukturi na razinama političkog odlučivanja.

3.2. Stručne i materijalne pretpostavke za profesionalan rad školskih pedagoga

Uspješnost profesionalnog rada pedagoga, kao i pripadnika svake druge profesije, uvjetovana je odgovarajućim pretpostavkama. One se mogu svrstati u dvije temeljne skupine: stručne i materijalne (Staničić, 1989).

(1) Stručne pretpostavke za rad pedagoga

Temeljne stručne pretpostavke za rad pedagoga, svakako su stjecanje osposobljenosti za uključivanje u rad i usavršavanje tijekom rada. Pritom se misli na obrazovanje (preddiplomsko, diplomsko, poslijediplomsko, specijalizacije), uvođenje u samostalni rad (pripravnički staž i stručni ispit) i profesionalni razvoj (stručno usavršavanje i napredovanje u zvanja). Uspješan stručni rad pedagoga moguć je ako postoje i druge pretpostavke, a to su osobito instrumenti, literatura i reguliranost djelatnosti u propisima.

Obrazovanje pedagoga za rad u odgojno-obrazovnim ustanovama (predškolskim, osnovnim i srednjim školama te učeničkim domovima) ostvaruje se u okviru studija pedagogije na fakultetima u okviru sveučilišta. Taj se studij u Osijeku izvodi na Odsjeku za pedagogiju Filozofskog fakulteta, u Splitu na Filozofskom fakultetu, u Rijeci na Odsjeku za pedagogiju Filozofskog fakulteta, u Zadru na Odjelu za pedagogiju Sveučilišta u Zadru, a u Zagrebu na Odsjeku za pedagogiju Filozofskog fakulteta u Zagrebu. Od uskladjivanja našeg visokog školstva s Bolonjskim procesom, to se obrazovanje ostvaruje kao jednopredmetni i dvopredmetniprediplomski (3 godine) i diplomski (2 godine) studij. Tijekom tog obrazovanja studenti slušaju teorijske kolegije i nekoliko metodičkih kolegija (razvojna pedagoška djelatnost, metodika rada pedagoga i sl.). U okviru metodičkih kolegija ili neovisno o njima studenti u odgojnim i obrazovnim ustanovama stječu i neka praktična iskustva koja ih približavaju radnoj stvarnosti.

Uvođenje u samostalan rad u svakoj se profesiji uobičajeno ostvaruje pripravničkim stažem i polaganjem stručnog ispita. Pripravnički staž traje godinu dana, a uključuje: a) obvezne sadržaje programa, b) suradnju s mentorom na poslovima iz mentorova djelokruga, c) ostvarivanje, praćenje i vrednovanje rada, d) stručno usavršavanje te e) vođenje pedagoške dokumentacije. Ostvaruje se u skladu s odredbama važećih sustavskih zakona i provedbenih propisa. Nakon obavljenog pripravničkog staža i pozitivnog izvješća povjerenstva koje je pratilo rad pripravnika, slijedi prijava za polaganje stručnog ispita Agenciji za odgoj i obrazovanje. Stručnim se ispitom provjerava sposobnost i spremnost školskog pedagoga za samostalno i stručno obavljanje zadaća u školi. Ta provjera uključuje: a) pisani rad, b) usmeni prikaz teme obrađene tijekom stažiranja (i predane povjerenstvu na uvid u pisanom obliku mjesec dana prije ispita) te c) usmeni ispit.

Profesionalni je razvoj, nakon stjecanja samostalnosti u izvođenju razvojno-pedagoških aktivnosti, temeljna pretpostavka uspješnog rada pedagoga. Pod profesionalnim razvojem ovdje mislimo na sustavno stjecanje znanja, sposobnosti i usvajanje vrednota koje će pedagogu omogućiti podizanje razine njegovih stručnih kompetencija za uspješno uvođenje odgovarajućih promjena koje doprinose kakvoći pedagoškog rada odgojno-obrazovne ustanove i razvojnih potreba djece u njemu.

U funkciji su profesionalnog razvoja pedagoga prije svega razni oblici njihova stručnog usavršavanja. Ono se može analizirati s obzirom na to tko ga organizira (stručni tim, županijsko stručno vijeće, služba za unapređivanje odgoja i obrazovanja – Agencija za odgoj i obrazovanje (AZOO), strukovna udruga, visokoškolska ustanova itd.), s obzirom na organizacijske oblike (realizira li se individualno - samostalno usavršavanje pedagoga ili skupno - na raznim stručnim skupovima), a moguće ga je razlikovati i prema sadržajima koji se usvajaju (pedagoška, psihološka, metodička, zakonodavna i sl.), kao i prema brojnim drugim odrednicama.

Važno je istaknuti da je stručno usavršavanje temeljna pretpostavka razvojno-pedagoškog

djelovanja pedagoga te da je sklonost i uključenost u stručno usavršavanje najpouzdaniji pokazatelj profesionalne ozbiljnosti i spremnosti za rad na podizanju razine kvalitete odgojno-obrazovne ustanove. Obaveza stručnog usavršavanja pedagoga regulirana je pravnim propisima i drugim dokumentima. Naposljetku i škola u svom godišnjem programu rada mora imati program stručnog usavršavanja svojih djelatnika, kao i stručnih suradnika pedagoga.

Rezultati stručnog usavršavanja pedagoga kumulativni su i rezultiraju profesionalnim razvojem pedagoga koji se formalizira napredovanjem u struci i promicanjem u položajna zvanja. Pedagog može napredovati u zvanje stručnog suradnika mentora i stručnog suradnika savjetnika. Elementi kojima se vrednuje jesu uspješnost u neposrednom radu s djecom, uspješnost u stručno-pedagoškom radu i stručno usavršavanje. Svaki se od tih elemenata sastoji od više konkretnih odrednica i vrednuje ocjenama (zadovoljava, uspješan, izvrstan) i/ili izražava bodovima.

Među najvažnije stručne pretpostavke uspješnosti rada pedagoga svakako su odgovarajući instrumenti, primjerena stručna literatura, ali i uvažavanje etičnosti profesije.

Kvalitetan rad na brojnim područjima rada pedagoga moguć je uz dobro poznavanje brojnih činjenica i raspolaganje odgovarajućim informacijama. Da bi svoje aktivnosti utemeljio na pouzdanim činjenicama pedagog mora prikupiti brojne podatke, kako u stručnim i znanstvenim izvorima, tako i u svom neposrednom okruženju. Podaci su osnova za donošenje stručnih odluka ili za zauzimanje određenih stajališta i prikupljaju se instrumentima.

Stoga pod instrumentima mislimo na sredstva kojima pedagozi prikupljaju podatke o pitanjima (problemima, fenomenima) iz svog područja rada radi stjecanja uvida, izvođenja zaključaka ili donošenja odgovarajućih odluka. Kao svojevrsan „alat“ za pristup rješavanju brojnih pitanja, koja su u fokusu razvoju usmjerenih aktivnosti pedagoga, instrumenti su ključan pokazatelj stručne i znanstvene razine profesije. Izrada instrumenata, njihova odgovorna primjena, a osobito profesionalna interpretacija prikupljenih podataka, vrlo je zahtjevno područje koje pedagozi sami ne mogu riješiti. To pretpostavlja veći angažman stručne infrastrukture (fakulteta, strukovnih udruga, Agencije za odgoj i obrazovanje i dr.). Možemo reći kako zasad, na tom području, pomoć pedagozima ne pristiže u dovoljnoj mjeri (Staničić, 2010).

(2) Materijalne pretpostavke za rad pedagoga

Pod materijalnim pretpostavkama podrazumijeva se ponajprije prostor u kojem se nalaze namještaj (stol, stolice, ormari, police, pano) i oprema (uredaji, pomagala, sredstva), potrebni za uspješno ostvarivanje razvojno-pedagoških aktivnosti pedagoga. U svom radnom prostoru pedagog bi se trebao moći neometano pripremati za svakodnevne operativne zadatke, okupljati radne timove, skupno i individualno savjetodavno i terapijski raditi sa subjektima odgojno-obrazovnog procesa (djecom, roditeljima, odgajateljima i dr.) te pripremati projekte, analizirati postignuća pedagoškog rada i sl.⁴

Svakako je važno upozoriti na štetnu praksu iskorištavanja pedagoga za rad u poslovima za koje nije stručan. To se očituje na raznim područjima rada u kojima on ili nije stručnjak (radi poslove drugog stručnog suradnika, ravnatelja ili odgajatelja) ili koja ne zahtijevaju njegovu razinu kvalifikacije (upravni, organizacijski, tehnički i sl. poslovi). Ravnatelji ustanova trebali

⁴ Više o stručnim i materijalnim pretpostavkama za rad pedagoga vidjeti u: Staničić, 1989; 1997; 2010; 2011; 2012.

bi znati da takav vid neracionalnog trošenja stručnog potencijala upućuje na razinu njihove stručne kompetencije pa bi takvu praksu trebali svesti na najmanju moguću mjeru.

Možemo zaključiti da postoje određene pretpostavke za rad pedagoga u školskoj praksi. Međutim, mnoge pretpostavke konceptualne i operativne naravi trebalo bi znatnije poboljšati ne bi li se optimizirao doprinos pedagoga unapređivanju kvalitete pedagoškog procesa u odgojno-obrazovnim ustanovama. Tako bi, primjerice, trebalo preispitati i definirati ulogu pedagoga u skladu s promjenama u znanosti, odgojno-obrazovnoj praksi i očekivanjima u budućnosti. Jasno definirana uloga osnovna je pretpostavka na kojoj se može utemeljiti profesija. Iz uloge se mogu izvesti odgovori na pitanja što profesionalac određenog profila treba znati, što mora biti u stanju činiti i u što treba vjerovati da bi ulogu uspješno ostvario. Tako se utemeljen inventar znanja, vještina i vrednota stručnog suradnika obično zove kompetencijama, a kada se on standardizira, naziva se kompetencijskim standardima. (Re)definirana uloga i kompetencijski standardi trebali bi biti temeljno polazište za usklađivanje programa visokoškolskih ustanova za obrazovanje školskih pedagoga.

Dakle, školski je pedagog profesionalac koji ima specijalistička znanja i umijeća stečena tijekom studija, koja su dalje usavršavana u dnevnoj pedagoškoj praksi. Zbog toga je, kao i drugi profesionalci, stručnjak za svoje radno područje pa, prema teoriji profesije, ima pravo na monopol u obavljanju poslova uključenih u ostvarivanje njegove uloge, a preciziranih u programu rada škole. Specijalističko obrazovanje, koje je od dvogodišnjeg (kojem su prethodile dvije godine nastavničkog studija) s početka 1970-ih, godine 2005. produljeno na pet godina, čini ga prepoznatljivim stručnjakom kompetentnim za unapređivanje odgojno-obrazovnog procesa u suvremenoj školskoj praksi. Unatoč oscilacijama koje su bile uvjetovane stručnom neosmišljenošću uloge školskog pedagoga, konzervativnim upravljanjem školstvom, nedovoljnom profesionalizacijom, prenatlaženim administriranjem obrazovanja i sl., nakon pola stoljeća, školski se pedagog potvrdio kao bezuvjetan stručni resurs i uvjet razvoja suvremene škole u situaciji njezine sve veće autonomije.

Empirijska istraživanja potvrđuju pozitivan utjecaj i doprinos školskog pedagoga podizanju vrsnoće pedagoške prakse. Opća je ocjena kako je pedagoška situacija i kreativnost bolja, a profesionalnost na višoj razini u obrazovnim ustanovama koje imaju školskog pedagoga. To se posebno odnosi na:

- vrsnije planiranje i programiranje rada,
- suvremenija didaktička rješenja,
- skrb za uvođenje i usavršavanje nastavnika,
- savjetodavnu i terapijsku pomoć učenicima,
- istraživanje pedagoških fenomena,
- kompetentno pronalaženje rješenja za razvojne potrebe učenika i škole,
- profesionalno uvođenje pedagoških inovacija i dr.

Dakle, razina vrsnoće ostvarivanja odgojno-obrazovnih zadaća škole znatno je porasla uvođenjem školskih pedagoga. Oni su postali inicijatori razvojnog pedagoškog rada: od kreiranja vizije, preko njezina metodološki osmišljenog ostvarivanja, vrednovanja postignuća, do predlaganja mjera za poboljšanje odgojno-obrazovnog procesa.





4.



Kompetencije školskih pedagoga

4.1. Pojmovno određenje kompetencija

Kako ističu Huić, Ricijaš i Branica (2010), o kompetencijama se danas sve češće govori, kako u kontekstu radnog okruženja, tako i u kontekstu obrazovanja. Obrazovni programi usmjereni su na njihovo razvijanje, dok selekcijske procedure za cilj imaju odabrati upravo „najkompetentnije“ pojedince za neki posao. Literatura donosi brojna određenja i definicije pojma kompetencije, a kompetencije čine predmet međunarodnih i domaćih istraživanja u području obrazovanja – McClelland (1973), Bezinović (1993), Katz i McClelland (1997), Staničić (2001), Weinert (2001), Domović (2006), Marinković i Davidović-Mušica (2006), Domović, Baranović i Štibrić (2007), Muršak (2007), Zydziunaite (2007), Domović i Cindrić (2008), Vizek-Vidović (2009), Jurčić (2012). Pitanje kompetencija aktualizira se u različitim vremenskim razdobljima, pri čemu se kompetencije u pojedinim područjima redefinišu u skladu sa zahtjevima (aktualnih) promjena (Weinert, 2001). Jurčić (2012) zaključuje kako je riječ o pojmu u nastajanju, budući da ne postoji njegova jedinstvena i općeprihvaćena definicija.

Pojam kompetencije⁵ prvi se puta spominje u časopisu *American Psychologist* 1973. godine, a upotrijebio ga je američki psiholog David McClelland. Kompetencija se danas definira na različite načine. Tako Klaić (1990:715) u Rječniku stranih riječi definira kompetenciju kao: „1. nadležnost, djelokrug, ovlaštenje neke ustanove ili osobe, mjerodavnost; 2. područje u kome neka osoba posjeduje znanja, iskustva; 3. pripadnosti koje nekome pripadaju (obično plaća)“, dok pod pojmom kompetentan isti autor ističe kako je to netko: „1. sposoban, upućen, vlastan, koji zna, vrstan, koji je upućen u nekom području; 2. koji po svom zvanju ili opunomoćenjima ima pravo nešto rješavati ili raditi, suditi o nečemu; nadležan, ovlašten, mjerodavan, osposobljen“. Slično navedenom, Anić i Goldstein (1999:699) u Rječniku stranih riječi određuju kompetenciju

⁵ U raspravi o pojmu kompetencije treba naglasiti i razliku između pojmova kompetentnost (eng. competence) i kompetencije (eng. competencies) koji se u literaturi često koriste kao sinonimi. Kompetentnost ili stručnost odnosi se na sposobnost primjene znanja i vještina prilikom obavljanja radnih aktivnosti, a sve prema zadanim radnim standardima (Kurtz i Bartram, 2002). Navedene standarde postavljaju stručna tijela koja određuju koja su konkretna znanja i vještine potrebne za obavljanje nekog posla. Kompetencije su širi pojam, a odnose se na to što i kako ljudi rade da bi uspješno došli do svojeg cilja u kontekstu zahtjeva određenog posla (Kurtz i Bartram, 2002).

kao: „1. djelokrug prava odlučivanja jedne ustanove ili osobe; mjerodavnost, nadležnost; 2. priznata stručnog, sposobnost kojom tko raspolaže“. Hornoby (2005:307) u Oxfordskom rječniku pojam kompetencije definira kao „sposobnost za uspješno obavljanje zadataka“, odnosno „sposobnost za obavljanje specifičnih poslova i aktivnosti“. Razvidno je kako određenja pojma kompetencije uključuju stručnosti, sposobnosti i znanja pa bi se moglo zaključiti da su kompetencije sposobnosti koje proizlaze iz određenih (stručnih) znanja.

Prilikom definiranja kompetencija važno je naglasiti da je priroda kompetencija razvojna. Ono što pojedinac može raditi neposredno ovisi o razini njegovog profesionalnog funkcioniranja (Kaslow, 2004), pa početnik, kako stječe sve više i više iskustva, postaje kompetentniji baviti se sve složenijim zadacima. Kompetencije su ovisne o kontekstu (Kaslow, 2004), što znači da o okolini i situaciji ovisi koje će kompetencije ili elementi kompetencija pojedincu biti potrebni te na koji će ih način upotrijebiti za uspješno obavljanje zadatka.

Boyatzis (1982) kompetenciju definira kao unutarnju karakteristiku čovjeka koja je nedvojbeno povezana s radnim mjestom, a sastoji se od motivacije, sposobnosti, samopoimanja i socijalnih uloga. Slično Boyatzisu, Muršak (2007) definira kompetenciju kao sposobnost pojedinca da se suoči s izazovima koje mu postavlja radna i socijalna okolina. Kurtz i Bartram (2002:229) ističu da kompetencije ne smijemo definirati kao nešto što pojedinac posjeduje, već kao ponašanja koja on manifestira, pa ih definiraju kao „repertoare ponašanja koji su instrumentalni za postizanje željenih rezultata i ishoda“.

Bezinović (1993), određuje kompetenciju kao globalnu ili specifičnu subjektivnu percepciju (osjećaj, očekivanja, uvjerenje) pojedinca da je sposoban realizirati neke oblike ponašanja i postizati rezultate (učinke, ciljeve) kojima teži ili koji se od njega očekuju. Kompetentnost se može definirati i kao sposobnost da se stečeno znanje upotrijebi na različite načine u konkretnim situacijama, odnosno kompetentnost je sposobnost primjene teorijski stečenog znanja u praksi. Kaslow (2004) ističe kako se kompetencije odnose na sposobnost pojedinca da, u skladu s očekivanjima koja od njega imamo kao stručnjaka kvalificiranog za neko područje, na odgovarajući način i učinkovito izvrši određene zadatke. Za Roewa (2002:195) kompetentnost je „naučena sposobnost da se neki zadatak, dužnost ili uloga adekvatno izvrši“.

„Sposobnost stvaranja i uskladjivanja fleksibilnih prilagodbenih reakcija na zahtjeve te stvaranje i iskorištavanje prilika u okruženju“ definicija je kompetencije koju su dali Waters i Sroufe (1983, u: Katz i McClellan, 1999:74). Weinert (2001) definira kompetencije kao teorijske konstrukte i psihološke procese koji uključuju kognitivne, motivacijske i socijalne komponente. Isti autor razvio je model ključnih kompetencija koji uključuje socijalne kompetencije, dobro služenje jezikom, sposobnost kritičkog mišljenja, razumijevanje i korištenje suvremene tehnologije, multikulturalnost, analitičko mišljenje te sposobnost organiziranja, vođenja i odlučivanja. Za Warra i Connera (1992:99) prilikom određenja kompetencija bitno je i na kojoj se razini obavlja neki posao pa kompetencije definiraju kao „skup ponašanja, znanja, procesa mišljenja i/ili stavova za koje je vjerojatno da će biti vidljivi u obavljanju posla koje doseže definirane elementarne, bazične i visoke razine standarda“. Hrvatić (2007) kompetencije definira kao kombinaciju znanja, vještina, stajališta i osobnih karakteristika koje omogućuju pojedincu aktivno sudjelovanje u nekoj situaciji te analiziranje i interpretiranje te situacije. Jurčić (2012) u okviru rasprave o pedagoškim kompetencijama suvremenog učitelja, ističe kako kompetentnost učitelja nastaje dinamičkim integriranjem triju dimenzija pojma kompetencije, a to su znanja, sposobnosti i vrijednosti.

Temeljem prikazanih različitih pristupa određenju pojma kompetencije, moglo bi se zaključiti da je kompetencija (unutarnja) višedimenzionalna sposobnost pojedinca da

stečeno znanje upotrijebi na različite načine u konkretnim situacijama, koja je nedvojbeno povezana s njegovim radnim okruženjem. Razvidno je da kompetencije uključuju teorijske konstrukte, psihološke procese i sustav vrijednosti koji se ne stječu rođenjem, već ih pojedinac stječe iskustvom, odgojem i obrazovanjem.

Proučavanju kompetencija u obrazovanju na međunarodnoj razini, poseban doprinos dao je projekt *Tuning educational structures in Europe*⁶ (u nastavku: *Tuning* projekt). *Tuning* projekt kompetencije usko povezuje s ishodima učenja. Naime, u skladu sa shvaćanjima *Tuning* projekta, ishodi učenja izražavaju se kao razina kompetencija koju osoba koja uči treba postići. Kompetencije se prema *Tuning* projektu dijele na opće i specifične kompetencije. Iako *Tuning* projekt u potpunosti priznaje važnost razvoja područno-specifičnih znanja i vještina kao temelja sveučilišnih programa, projekt je naglasio i potrebu za razvojem općih kompetencija i prenosivih vještina. Navedena vrsta kompetencija postaje sve važnija u pripremanju studenata za njihovu buduću društvenu ulogu s obzirom na zapošljivost i svjesno građanstvo. *Tuning* projekt razlikuje tri vrste općih ili generičkih kompetencija: **instrumentalne** (kognitivne sposobnosti, metodološke sposobnosti, tehničke sposobnosti i lingvističke sposobnosti), **interpersonalne** (socijalna interakcija i suradnja) i **sistemske** (kombinacija razumijevanja, senzibilnosti i znanja; upotreba ovim kompetencija podrazumijeva prethodno stjecanje prvotnih).

Pojmovnik Hrvatskog kvalifikacijskog okvira (2008:4) kompetencije definira na dvije razine. Naime, navedeni pojmovnik kompetencije definira kao „... skup znanja, vještina i kompetencija u užem smislu“, a pojam kompetencija u užem smislu definira kao „... postignutu primjenu konkretnih znanja i vještina, u skladu s danim standardima“.

Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i opće obvezno obrazovanje u osnovnoj i srednjoj školi (2008), u skladu s preporukama europskih obrazovnih politika, razlikuje osam temeljnih kompetencija za cjeloživotno obrazovanje, a to su: sporazumijevanje na materinskom jeziku, sporazumijevanje na stranim jezicima, matematička kompetencija i osnovne kompetencije u znanosti i tehnologiji, digitalna kompetencija, učiti kako učiti, socijalna i građanska kompetencija, inicijativnost i poduzetnost te kulturna svijest i izražavanje. Ove se kompetencije danas integiraju u nacionalne kurikulume članica Europske unije i njihov razvoj predstavlja jedan od značajnih ciljeva europske obrazovne politike i nacionalnih obrazovnih politika.

4.2. Struktura kompetencija školskih pedagoga

Kao što se može zaključiti iz prethodnih poglavlja, tematikom rada i djelovanja školskog pedagoga bavili su se mnogi istraživači različitih stručnih i znanstvenih profila. Međutim, istraživanja tematike kompetencija školskog pedagoga u domaćem znanstveno-istraživačkom prostoru relativno su rijetka (Staničić, 2001; 2003). Međunarodni izvori (Podgórecki, 2004; Leliugiene, Juodeikaite, Jankuniene, 2005; Jezierska, 2007) daju širi

⁶ *Tuning educational structures in Europe* (Usklađivanje obrazovnih struktura u Europi), ili skraćeno *Tuning* projekt, nastao je kao inicijativa europskih sveučilišta radi građenja pristupa primjeni Bolonjskog procesa u visokom obrazovanju u različitim akademskim područjima. *Tuning* pristup podrazumijeva metodologiju koja omogućava (pre)oblikovanje, razvoj, provedbu i evaluaciju studijskih programa za svaki bolonjski ciklus. Taj je pristup primjenjiv širom svijeta, budući da se provjeravanjem na više kontinenata pokazao valjanim i korisnim u različitim obrazovnim okruženjima.

uvid u ovu problematiku, pri čemu se istraživači najčešće usmjeravaju na samo jednu grupu kompetencija školskog pedagoga (primjerice, profesionalne, etičke ili komunikacijske kompetencije) ili općenito na kompetencije u visokom obrazovanju. Rjedi su primjeri istraživača koji su pokušali istražiti sveobuhvatne kompetencije potrebne pedagogu za rad u školi (primjerice, Zydziunaite, 2007).

U istraživanju kojemu je cilj bio utvrditi kompetencijski profil „idealnog“ pedagoga, Staničić (2001)⁷ je utvrdio da pedagog za ostvarenje svoje uloge mora posjedovati pet ključnih kompetencija s pripadajućim odrednicama, i to: **osobne** (iskren i dosljedan u radu, marljiv u izvršavanju svojih zadataka, osoba koja ima povjerenja u svoje suradnike, komunikativan i pristupačan te sklon razumjeti i dopuštati različita gledišta i rješenja u radu), **razvojne** (jasna vizija razvoja škole, sudjelovanje u racionalnom organiziranju odgojno-obrazovnog procesa, pribavljanje i prenošenje stručnih informacija, uvođenje inovacija u odgojno-obrazovni rad i poznavanje informatičke tehnologija), **stručne** (razumjeti načela organizacije odgojno-obrazovnog procesa, znati smisao i važnost kvalitetnog planiranja i programiranja rada škole, poznavati nastavni plan i program kao i didaktička načela njegova organiziranja, znati oblike i propise iz područja odgoja i obrazovanja), **međuljudske** (razumjeti zakonitosti međuljudskih odnosa, znati demokratski voditi školsko osoblje, znati sudjelovati u rješavanju konflikata, umjeti motivirati svoje suradnike te znati prepoznati individualne kvalitete pedagoških i drugih djelatnika) i **akcijske** (stvora uvjete i otklanja zapreke u radu pedagoškog osoblja, sluša i savjetodavno pomaže u radu, ističe uspjehe i rezultate vrijednih pojedinaca, otvoreno radi sa suradnicima te rješava probleme u školi). Prema istom autoru, navedene kompetencije predstavljaju odrednice koje pedagog mora imati da bi optimalno obavljao svoj posao. Na temelju rezultata ovog istraživanja, izveden je zaključak da bi školski pedagog trebao biti osoba koja je komunikativna, dosljedna u svome radu, pristupačna, posjeduje znanja o uvođenju inovacija, poznaje informatičku tehnologiju, poznaje nastavni plan i program te didaktička načela i didaktičko-metodičke odluke, kao i zakonitosti međuljudskih odnosa te je otvorena prema nastavnicima i suradnicima.

Kompetencije školskog pedagoga, osim navedene podjele, mogu se sažeti i u pet kategorija. Prema Staničić (2003) to su sljedeće: (1) stručno-pedagoške kompetencije koje se odnose na poznavanje procesa odgoja i obrazovanja, (2) kompetencije koje se odnose na međuljudske odnose i rad s ljudima, (3) organizacijsko-razvojne kompetencije i poznavanje funkcija procesa odgoja i obrazovanja, (4) poznavanje školskog poslovanja ili upravno-administrativne kompetencije te (5) radno-izvršne kompetencije, odnosno ponašanje u praksi.

Za usporedbu s navedenim određenjima kompetencija školskih pedagoga, Žižak (1997) navodi tri opća elementa profesionalne kompetentnosti stručnjaka pomažućih profesija⁸: (1) profesionalna znanja, (2) profesionalne vještine i (3) osobni potencijali, talenti, odnosno karakteristike ličnosti. *Znanja* obuhvaćaju sva relevantna znanja stečena tijekom profesionalnog obrazovanja koja ojačavaju i podupiru profesionalne

⁷ Istraživanje je provedeno na 107 ispitanika, stručnih suradnika, zaposlenih u osnovnim i srednjim školama s područja Primorsko-goranske, Istarske i Ličko-senjske županije. Na području tih triju županija, u vrijeme provođenja istraživanja, bilo je 111 osnovnih i 59 srednjih škola. U njima je radilo ukupno 169 stručnih suradnika, od čega u osnovnim školama 127, a u srednjim 42. Istraživanjem je obuhvaćeno 107 ispitanika što je činilo 63,3% zaposlenih stručnih suradnika. Od toga je broja njih 89 iz osnovnih škola (83,13%), a 18 iz srednjih škola (16,82%). Glede profila ispitanika, bilo je 71,2% pedagoga, 18,60% psihologa, 5,61% defektologa te 3,73% onih koji obavljaju poslove dvaju spomenutih profila stručnih suradnika.

⁸ Iako u kontekstu pojma pomažućih profesija autorica ne uključuje školske pedagoge već socijalne pedagoge zbog sličnosti i preklapanja u njihovim opisima poslova, autorov doprinos može biti zanimljiv i u okviru proučavanja kompetencija školskih pedagoga.

oblike ponašanja. *Vještine* obuhvaćaju specifične kognitivne, interpersonalne, socijalne i motoričke sposobnosti kojima se operacionalizira profesionalni identitet. *Osobnost* podrazumijeva sve osobne potencijale (izgled, osobine ličnosti, životna iskustva, posebne talente) koje osoba, zajedno sa znanjima i vještinama, svakodnevno koristi u ostvarenju svoje profesionalne uloge.

Iako izvan okvira teme kompetencija školskog pedagoga, razni su se autori bavili opisom djelatnosti i poslova školskih pedagoga. Navedeni se prilozi raspravi, nakon detaljnije analize, također mogu promatrati u okviru teme kompetencija budući da su po svojem sadržaju bliski određenju i definiranim, ranije spomenutim, kompetencijama pedagoga. Giron (1988) je tako istraživala rad školskih pedagoga na uvođenju inovacija te je izdvojila načela koja usmjeravaju rad pedagoga. Spomenuta autorica tako izdvaja sljedeća načela: javnost, objektivnost, kontinuiranost, primjerenost, sklad metoda i oblika rada, egzaktnost, suvremenost, pedagoški optimizam, sloboda, povezanost i osposobljavanje. Slično tomu, Silov (2000), govoreći o specijalizaciji stručnih suradnika u školi, navodi kako su stručni suradnici profesionalci za istraživanje, inovacije i razvoj.

Mijatović (1999) ističe kako su stručni suradnici u školama izvršitelji razvojnih poslova koje je moguće svrstati u pet skupina. To su poslovi pripreme za ostvarenje školskog programa, neposredno sudjelovanje u odgojno-obrazovnom procesu, sudjelovanje u analizama rezultata odgojno-obrazovnog rada, djelovanje na području stručnog usavršavanja, dokumentacijska djelatnost stručnog suradnika i ostali poslovi. Navedene poslove isti autor dovodi u vezu s funkcijama pomoću kojih se ostvaruju razvoj i unaprjeđivanje procesa odgoja i obrazovanja u školi: planiranje, programiranje, organiziranje, koordiniranje, informiranje, usmjeravanje, savjetovanje, usavršavanje, supervizija, istraživanje, analiziranje, vrednovanje i dr.

Resman (2000) u načela rada pedagoga uvodi načelo etičnosti, odnosno etičkog djelovanja. U skladu s navedenim načelom, obrazovni rad mora biti usmjeren na dobro svakog klijenta, ulazak u rad treba biti dragovoljan, a u radu (s) pedagoga(om) mora postojati povjerenje kao osnova rada. Slično tomu i Jurić (2004) smatra da su osobine koje školski pedagog mora posjedovati one koje treba imati i svaka osoba koja radi u školi, ali i one specifične koje određuju osobu školskog pedagoga. Osobine koje Jurić (2004) naglašava jesu: interes i opredijeljenost za rad s učenicima, smisao za organizaciju te sposobnost uspješne komunikacije.

Jedna od značajnijih kompetencija diplomiranih studenata studija pedagogije, a posljedično tome i školskih pedagoga, koja je u radovima domaćih autora zanemarena, jest kompetencija aktivnog građanina. Navedenu kompetenciju u svome radu ističe Ćulum (2009). Autorica navodi kako je pitanje kompetencija aktivnog građanina i građanstva koje najbolje odgovaraju demokratskom društvu, oduvijek bilo u žarištu brojnih rasprava filozofa, politologa i povjesničara. Promatranje razvoja različitih koncepcija poželjnog, odnosno „dobrog građanina“ nužno je zbog implikacija koje njihovo (ne)prihvatanje ima na obrazovne programe. Pitanje koje se posljedično nameće jest kakav je građanin (stručnjak/nastavnik/školski pedagog) potreban za održivost stabilnog demokratskog društva.

Detjen (2000, u: Ćulum, 2009) upućuje na tri temeljne karakteristike kompetentnog i aktivnog građanina u demokratskom sistemu: prva se odnosi na njegovo razumijevanje smisla, ciljeva i načina funkcioniranja demokracije; kompetentan bi građanin zatim trebao dijeliti uvjerenja i vrijednosti demokracije poput slobode, solidarnosti, tolerancije i

jednakosti prava; i u konačnici, ako su ispunjena prethodna dva uvjeta, aktivno sudjelovati u procesima javnih rasprava te donošenju odluka. Aktivan bi građanin trebao biti zainteresiran, svjestan pripadnosti demokratskoj zajednici i odgovornosti prema njoj, uključivati se u rad zajednice u situacijama kada za to postoji potreba i zagovarati isto kod drugih.

Podgórecki (2004) u radu pedagoga, kao izuzetno važno pitanje, ističe komunikacijske kompetencije. Naime, navedeni autor drži da osoba (školski pedagog) razvojem komunikacijske kompetencije razvija svoje retoričke i jezične sposobnosti te sintezu i analizu. Jezierska (2007) kao važnu kompetenciju u radu pedagoga ističe važnost savjetodavnog rada, te razne oblike grupne terapije i rada u kriznim situacijama (npr. rat, potresi i slično).

Zydzianaite (2007) se u svojem istraživanju bavila pitanjem mogu li stečene profesionalne kompetencije diplomiranih pedagoga garantirati kompatibilnost s potrebama tržišta rada. Cilj istraživanja bio je utvrditi razliku između postojećeg obrazovanja pedagoga i potreba tržišta rada. Autorica je u svojem istraživanju kompetencije grupirala u četiri osnovne skupine, i to: kognitivne, funkcionalne, osobne i etičke kompetencije. Broj pojedinih kompetencije u grupi varirao je između dvije i šest.

Rezultati istraživanja pokazali su kako tržište rada (poslodavci) očekuju mnogo više praktičnih znanja i pristupa u radu pedagoga. Rezultati istraživanja pokazuju da za većinu kompetencija iz navedenih skupina postoji odgovarajuće (teorijsko) znanje. Međutim, izostaje argumentirano i kritičko promišljanje toga znanja, koje je preduvjet uspješne praktične primjene u većini slučajeva (Zydzianaite, 2007). Na tom tragu, poslodavci od pedagoga očekuju puno više samostalnosti u radu, problemskog pristupa u rješavanju zadataka, mogućnosti samoprocjene, snažno izraženu potrebu za socijalnom interakcijom te stalno ulaganje u svoje obrazovanje i usavršavanje. One kompetencije koje poslodavci procjenjuju kao slabo zastupljene kod diplomiranih pedagoga jesu provedba (problemskih) istraživanja, uvođenje i primjena inovacija u radu te razvoj osobne društvene uloge u široj društvenoj sredini u kojoj odgojno-obrazovne institucije djeluju.

U kontekstu rasprave o kompetencijama školskih pedagoga, zanimljivi su rezultati istraživanja provedenog radi izgradnje novog profesionalnog identiteta pedagoga u Srbiji. U istraživanju se, između ostaloga, ispitalo kojim se poslovima pedagozi svakodnevno najčešće bave. Trnavac (2007) tako ističe da se rad pedagoga najviše temelji na tri glavne skupine poslova: rad s učenicima, unaprjeđivanje rada nastavnika te rad s roditeljima.

Međutim, posebno valja istaknuti da se istraživanjem utvrdilo kako je osobito teško utvrditi i definirati što to školski pedagozi stvarno rade. Trnavac (2007) tako ističe da se pokušalo ustanoviti deset konkretnih dnevnih radnih aktivnosti (poslova) koje pedagozi u školi obavljaju tijekom jednog mjeseca. Odgovori su, ističe autor, bili poopćeni i raznovrsni. Izdvojeni su oni koji su bili najučestaliji u odgovorima ispitanika. Navedeni su poslovi: predavanja za roditelje, vrednovanje rada nastavnika, individualni razgovori, administracija, rad s razrednicima i predstavnicima učenika, sjednice i školska vijeća, usavršavanje nastavnika škole, analiza uspjeha škole, problemi u ponašanju učenika, profesionalna orijentacija, rad s aktivima nastavnika, pregledavanje planova rada, identifikacija slabih učenika, predavanja za učenike, građansko obrazovanje i radionice, mikroistraživanja i sociometrija, školske priredbe, zamjenjivanje odsutnih nastavnika,

suradnja sa savjetovalištim, ocjenjivanje učenika, organizacija seminara za nastavnike, pregledanje imenika i dnevnika, ogledna predavanja te ostali poslovi i poslovi po nalogu ravnatelja.

U prilog zaključku o raznovrsnosti i širini poslova školskog pedagoga idu i rezultati spomenutog istraživanja (Trnavac, 2007), gdje se u prethodnoj skupini ostalih poslova i poslova po nalogu ravnatelja pokušalo grupirati dodatne, odnosno povremene poslove koji ulaze u opis radnog mjesta školskog pedagoga. Autor zaključuje kako je navedene poslove bilo iznimno teško, gotovo nemoguće grupirati i smjestiti u logične tematske skupine. U skladu s navedenim, napravljen je taksativni pregled najučestalijih odgovora ispitanika. U skupinu ostalih poslova i poslova po nalogu ravnatelja tako spadaju: pripremanje sjednica, popis inventara, sudjelovanje u radu školskog radija i novina, organiziranje izvannastavnih aktivnosti (primjerice strani jezici), organizacija dopunske nastave, organizacija godišnjih odmora, natjecanja učenika, izostajanje sa nastave, grupna priprema nastavnih satova, rad na projektima, rad na uređenju škole, izrada školskih panoa, briga o područnim školama, rad s nastavnicima pripravnicima i mentorima, prilagodba učenika prvih razreda itd.

Temeljem prikazanog, razvidno je kako diversifikacija poslova, pa tako i kompetencija školskog pedagoga, predstavlja važan faktor koji je potrebno pažljivo razmotriti prilikom koncipiranja programa obrazovanja budućih školskih pedagoga, ali i prilikom planiranja programa stručnih usavršavanja za školske pedagoge. Potrebno je prepoznati da školski pedagozi danas u svom poslu obavljaju različite zadatke te imaju različite uloge i odgovornosti, a za suočavanje s mnogima nisu dobili odgovarajuće obrazovanje ili nemaju priliku, ni mogućnosti steći dodatno stručno osposobljavanje.

Na kraju je važno spomenuti da stagnacija pedagoške struke u društvu, njeno stalno marginaliziranje te sustavno preuzimanje pedagoškog područja od nekih drugih srodnih grana znanosti, zasigurno utječu na položaj, rad i kompetencije školskih pedagoga. U tom kontekstu sustavno promišljanje i primjena rezultata istraživanja o kompetencijama školskih pedagoga predstavlja nezaobilazan korak u pozicioniranju i reizgradnji pedagoške profesije u nacionalnom okruženju.



5.



Kompetencije školskih pedagoga: rezultati empirijskog istraživanja

5.1. Metodologija istraživanja

5.1.1. Predmet, istraživačka pitanja i ciljevi istraživanja

Školski pedagog smatra se najšire profiliranim odgojno-obrazovnim stručnjakom budući da, kako je prethodno prikazano, obavlja najširi spektar poslova stručnih suradnika. U prijedlogu *Koncepcije razvojne pedagoške djelatnosti stručnih suradnika (2000)*, školskog pedagoga definira se kao osobu koja ima kompetenciju za profesionalni rad s mladima ili odraslim osobama na usvajanju novih znanja, gledišta, vrijednosnih orijentacija i sustavnom razvijanju njihovih raznovrsnih sposobnosti. Školski je pedagog percipiran kao stručnjak koji upravlja društvenim, administrativnim i inovativnim poslovima, uvodi promjene u rad škole, usmjerava i potiče nastavnike u proaktivnom radu, priprema djecu i mlade za život u suvremenom društvu te propagira ideju građanskog društva i angažmana u zajednici. Od njega se također očekuje da odgovara na izazove koje pred njega postavlja europska obrazovna politika te da spremno prihvaća i implementira njihove smjernice u rad svoje ustanove. Sve navedeno zahtijeva značajan angažman (školskih) pedagoga, kao i posjedovanje odgovarajućih kompetencija koje će im omogućiti uspješno obavljanje svakodnevnih (i novih) poslova.

Školski bi pedagog, kao i svaki stručnjak, dolaskom na radno mjesto trebao posjedovati kompetencije koje su mu potrebne da bi kvalitetno obavljao svoj posao. Očekuje se, dakle, da studij omogući razvoj i usvajanje temeljnih znanja i vještina koje će pedagogu omogućiti da poslu pristupi na profesionalan i stručan način. Međutim, dinamika promjena u današnjem društvu nameće usavršavanje u struci kao uvjet bez kojeg se ne može zamisliti ovladavanje potrebnim kompetencijama. Pri tome valja imati na umu da je upravo zbog brojnih izazova u području rada školskih pedagoga potrebno preispitivati njihove potrebe za sadržajem inicijalnog obrazovanja i stručnog usavršavanja koji će omogućiti razvoj sustava odgoja i

obrazovanja te inicirati promjene koje je u sustavu potrebno provesti.

Analiza literature o kompetencijama školskih pedagoga (Staničić, 2001, 2003; Podgórecki, 2004; Leliugiene, Juodeikaite, Jankuniene, 2005; Jezierska, 2007) pokazuje pad interesa hrvatskih istraživača za ovaj predmet istraživanja. Evidentno je da posljednjih desetak godina nije provedeno značajnije istraživanje u području razvoja profesije školskog pedagoga, što je djelomično razlog zašto se pristupilo planiranju i provođenju ovog istraživanja.⁹

Iako je posljednjih desetak godina - dominantno pod utjecajem reformi visokoga obrazovanja u Hrvatskoj (Bolonijski proces) - došlo do promjena u studijskim programima studija pedagogije¹⁰, čini se da promjene u studijskim programima nisu temeljene na rezultatima ozbiljnijih istraživanja vanjskoga okruženja (gospodarstvo, jedinice lokalne i regionalne samouprave, civilni sektor, itd.), budući da u literaturi ne postoje podaci o rezultatima takvih istraživanja.

Unatoč sve većoj važnosti vanjskih dionika i potrebi za njihovim uključivanjem, temeljna pretpostavka prilikom planiranja i provođenja ovoga istraživanja bila je da su stavovi pripadnika profesije o spektru poslova s kojima se susreću i vlastitoj osposobljenosti za rad primaran izvor podataka o kompetencijama potrebnima za rad školskog pedagoga.¹¹ Kao što je već navedeno, očekuje se da studij omogući stjecanje potrebnih kompetencija, ali je u njihovu razvoju nezaobilazan faktor i stručno usavršavanje. Upravo je stoga osobito važno istražiti do koje mjere pripadnici profesije drže da studij i programi stručnog usavršavanja doprinose stjecanju kompetencija potrebnih za rad školskog pedagoga. Pritom dakako valja računati na to da postoje i druge mogućnosti stjecanja kompetencija o kojima valja voditi računa (primjerice, neformalno obrazovanje).

U istraživanju su bila postavljena tri temeljna istraživačka pitanja:

1. Kako školski pedagozi procjenjuju važnost kompetencija potrebnih za rad školskog pedagoga?
2. Kako procjenjuju doprinos visokoškolskog obrazovanja stjecanju pojedinih kompetencija?
3. Kako školski pedagozi procjenjuju doprinos programa stručnog usavršavanja stjecanju pojedinih kompetencija?

Navedena istraživačka pitanja vodila su ka preciziranju sljedećih ciljeva istraživanja:

1. Utvrditi procjenu važnosti kompetencija školskog pedagoga.
 - 1.1 Utvrditi procjenu važnosti pojedinih kompetencija s obzirom na školu zaposlenja i radno iskustvo ispitanika.

⁹ Istraživanje je provedeno u kontekstu rada na znanstveno-istraživačkom projektu „Sveučilište i vanjsko okruženje u kontekstu europskih integracijskih procesa“, (009-000000-0931, voditeljica: prof. dr. sc. Jasminka Ledić), koje podupire Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta Republike Hrvatske.

¹⁰ U Republici Hrvatskoj studij pedagogije u akademskoj 2011./2012. godini mogao se upisati na Sveučilištu u Zagrebu, Splitu, Rijeci, Osijeku i Zadru.

¹¹ U ovom radu prikazat će se samo dio rezultata provedenog istraživanja o kompetencijama školskih pedagoga provedenog u okviru navedenog Projekta. Cjelovito istraživanje uključivalo je: (1) analizu studijskih programa studija pedagogije u Republici Hrvatskoj, (2) analizu kompetencija potrebnih za rad školskog pedagoga (provedenu na uzorku školskih pedagoga) i (3) analizu kompetencija potrebnih za rad školskog pedagoga (provedenu na uzorku studenata pedagogije svih sveučilišta).

- 1.2 Utvrditi procjenu važnosti skupina kompetencija¹² s obzirom na školu zaposlenja i radno iskustvo ispitanika.
2. Utvrditi procjenu doprinosa visokoškolskog obrazovanja stjecanju kompetencija školskog pedagoga.
 - 2.1 Utvrditi procjenu doprinosa visokoškolskog obrazovanja stjecanju pojedinih kompetencija s obzirom na školu zaposlenja i radno iskustvo.
 - 2.2 Utvrditi procjenu doprinosa visokoškolskog obrazovanja stjecanju skupina kompetencija s obzirom na školu zaposlenja i radno iskustvo.
3. Utvrditi procjenu doprinosa programa stručnog usavršavanja stjecanju kompetencija školskog pedagoga.
 - 3.1 Utvrditi procjenu doprinosa programa stručnog usavršavanja stjecanju pojedinih kompetencija s obzirom na školu zaposlenja i radno iskustvo.
 - 3.2 Utvrditi procjenu doprinosa programa stručnog usavršavanja stjecanju skupina kompetencija s obzirom na školu zaposlenja i radno iskustvo.
4. Utvrditi razlike u procjeni doprinosa visokoškolskog obrazovanja i programa stručnog usavršavanja stjecanju pojedinih kompetencija.
 - 4.1 Usporediti doprinos visokoškolskog obrazovanja i programa stručnog usavršavanja stjecanju skupina kompetencija s obzirom na školu zaposlenja i radno iskustvo.
5. Prikazati iskustva i mišljenja pedagoga o alternativnim načinima stjecanja kompetencija i dodatnim kompetencijama potrebnim za rad školskog pedagoga.
6. Definirati preporuke za razvoj profesije pedagoga u suvremenom kontekstu.

5.1.2. Uzorak istraživanja

Prema podacima Ministarstva znanosti, obrazovanja i sporta RH¹³, ukupan broj zaposlenih pedagoga u osnovnim i srednjim školama u Republici Hrvatskoj u 2012. godini iznosio je 991. U ovom je istraživanju sudjelovalo ukupno 508 školskih pedagoga, što smatramo vrlo dobrim odazivom (više od 50% populacije školskih pedagoga).

Prikaz značajki uzorka može se promatrati kroz osam nezavisnih varijabli koje opisuju ne samo uzorak već dijelom i neke elemente stanja u školama iz kojih dolaze ispitanici. Ispitanike u ovom istraživanju opisuje:

- škola zaposlenja (osnovna ili srednja),
- spol,
- dob,
- godine radnog iskustva u struci,
- županija zaposlenja,

¹² U potpoglavlju *Metode prikupljanja i obrada podataka* objasnit će se rezultati faktorske analize koja je rezultirala formiranjem dvije skupine kompetencija spram kojih se, uz analizu pojedinih kompetencija, analiziraju rezultati istraživanja.

¹³ Podaci su dobiveni korespondencijom s djelatnicima MZOS-a tijekom 2012. godine.

- sveučilište pri kojemu je završen studij pedagogije,
- sastav stručne službe u školi,
- veličina škole.

Od 991 zaposlenog pedagoga, 736 pedagoga zaposleno je u osnovnim, a 255 u srednjim školama. Našem istraživanju odazvalo se 508 pedagoga, od čega 359 zaposlenih u osnovnim, a 149 u srednjim školama (Tablica 1) . Omjer je zaposlenih pedagoga u osnovnim i srednjim školama 74,3% : 25,7%, dok omjer pedagoga koji su se odazvali istraživanju iznosi 70,7% : 29,3%, što znači da se u odnosu na populaciju nešto više srednjoškolskih pedagoga odazvalo istraživanju, ali je proporcija pedagoga zadržana i dopušta donošenje zaključaka.

Tablica 1: Škola zaposlenja ispitanika

Škola zaposlenja ispitanika	f	%
Osnovna škola	359	70,7
Srednja škola	149	29,3

Tablica 2 prikazuje zastupljenost ispitanika u odnosu na spol: uzorak čini 88,4% ženskih i 11,6% muških ispitanika, što upućuje na znatnu feminiziranost profesije pedagoga.

Tablica 2: Spol ispitanika

Spol ispitanika	f	%
Ženski	449	88,4
Muški	59	11,6

Tablica 3 prikazuje podatke o (najmanjoj, najvećoj i prosječnoj) dobi ispitanika: prosječni ispitanik ima oko 42 godine (SD=11,17), s rasponom dobi od 23 do 65 godina života.

Tablica 3: Dob ispitanika

Najmanje	Najviše	M	SD
23,00	65,00	42,24	11,17

Tablica 4 prikazuje ispitanike grupirane u pet dobnih skupina iz čega je razvidno da se najviše ispitanika nalazi u „zreloj“ dobi: 28,7% ispitanika nalazi se u dobnj skupini između 50 i 59 godina, a 25,2% ispitanika u dobi između 40 i 49 godina. Razmjerno mali postotak mladih pedagoga (samo 19,1% u skupini između 23 i 29 godina) može svjedočiti i o zastoju u recentnom zapošljavanju školskih pedagoga.

Tablica 4: Dob ispitanika (skupine)

Dobna skupina	f	%
23-29	97	19,1
30-39	113	22,2
40-49	128	25,2
50-59	146	28,7
60-65	24	4,7

U bliskoj vezi s varijablom dobi su i godine radnog iskustva u struci (Tablica 5). U prosjeku ispitanici imaju oko 15 godina radnog iskustva ($SD=11,05$), u rasponu od jedne do čak 44 godine radnog iskustva. Tablica 6 prikazuje skupine ispitanika u odnosu na godine radnog iskustva.

Tablica 5: Godine radnog iskustva/staža u struci

Najmanje	Najviše	M	SD
1,00	44,00	15,51	11,05

Tablica 6: Godine radnog iskustva/staža u struci (skupine ispitanika)

Skupine godina radnog iskustva	f	%
od 1 do 5	136	27,1
od 6 do 20	182	36,3
21 i više	183	36,5
Bez odgovora	7	

Sve županije u Republici Hrvatskoj zastupljene su u uzorku ispitanika (Tablica 7). Najviše ispitanika dolazi iz Grada Zagreba (12,2%), Osječko-baranjske (9,3%) i Splitsko-dalmatinske županije (7,9%), a najmanje iz Požeško-slavonske (2,4%), Ličko-senjske (1,8%) i Šibensko-kninske (1,8%).

Tablica 7: Županija zaposlenja ispitanika

Županija	F	%
1 Zagrebačka	31	6,1
2 Krapinsko-zagorska	15	3,0
3 Sisačko-moslavačka	26	5,1
4 Karlovačka	17	3,3
5 Varaždinska	24	4,7
6 Koprivničko-križevačka	18	3,5
7 Bjelovarsko-bilogorska	18	3,5
8 Primorsko-goranska	38	7,5
9 Ličko-senjska	9	1,8
10 Virovitičko-podravska	14	2,8
11 Požeško-slavonska	12	2,4
12 Brodsko-posavska	21	4,1
13 Zadarska	22	4,3
14 Osječko-baranjska	47	9,3
15 Šibensko-kninska	9	1,8
16 Vukovarsko-srijemska	27	5,3
17 Splitsko-dalmatinska	40	7,9
18 Istarska	22	4,3
19 Dubrovačko-neretvanska	16	3,1
20 Medimurska	20	3,9
21 Grad Zagreb	62	12,2
Ukupno	508	100,0

Tablica 8 prikazuje raspodjelu ispitanika u odnosu na sveučilište na kojemu je završen studij pedagogije¹⁴. Najveći broj ispitanika, njih oko polovice, završilo je studij pedagogije na Sveučilištu u Zagrebu. Ovakav podatak ne čudi, budući da je Zagreb sveučilišni centar s najstarijim studijem pedagogije (od 1928. godine). Skoro 20% ispitanika završilo je studij na Sveučilištu u Zadru (započeo akademske 1961./62. godine), oko 13% na Sveučilištu u Rijeci, gdje je studij započeo akademske godine 1978./79. te oko 9% na Sveučilištu u Osijeku (studij se izvodi od akademske 2003./2004. godine). Budući da je na Sveučilištu u Splitu studij pedagogije otvoren 2007. godine, ne čudi podatak da samo jedan zaposleni pedagog dolazi s tog sveučilišta.

¹⁴ Ispitanicima je bilo ponudeno da odaberu sveučilišta koja u akademskoj 2012./2013. godini imaju otvoren studij Pedagogije, a mogli su upisati i drugu instituciju na kojoj su završili studij.

Tablica 8: Sveučilište završetka studija Pedagogije

Sveučilište	f	%
Sveučilište u Zagrebu	249	49,02
Sveučilište u Splitu	1	0,20
Sveučilište u Rijeci	66	12,99
Sveučilište u Osijeku	46	9,06
Sveučilište u Zadru	100	19,69
Drugo	30	5,91
Bez odgovora	16	3,15

Od ukupnog broja ispitanika (N=508), 30 ispitanika (5,91%) završilo je studij izvan spomenuta četiri sveučilišta koja u akademskoj 2012./2013. godini organiziraju studij pedagogije u Republici Hrvatskoj. Valja napomenuti i da 16 ispitanika (3,1%) nije završilo studij pedagogije, ali su zaposleni na radnom mjestu pedagoga.¹⁵

Što se tiče sastava stručne službe u školi, važno je istaknuti i podatak da u 71,7% slučajeva isključivo ispitanici-pedagozi čine stručnu službu u školi (Tablica 9). Tablice 9, 10 i 11 pokazuju i sastav stručne službe u školama za koje ispitanici ističu postojanje i drugih stručnih suradnika osim pedagoga.

Tablica 9: Sastav stručne službe u školi¹⁶

Sastav stručne službe	f	%
Samo pedagog	364	71,7
Drugi suradnik	144	28,3

Tablica 10: Je li u Vašoj školi, pored pedagoga, zaposlen i neki drugi stručni suradnik (Da):

Drugi suradnici	f
Psiholog	166
Defektolog	109
Socijalni pedagog	39

¹⁵ Iako je u našem uzorku 3,1% ispitanika navelo da nisu završili studij pedagogije, moguće je da je u populaciji školskih pedagoga (zaposlenih u srednjim školama) postotak zaposlenih na radnom mjestu školskog pedagoga, koji nisu završili studij pedagogije, i veći. Kao što je već prethodno navedeno, člankom 53. Pravilnika o stručnoj spremi i pedagoško-psihološkom obrazovanju nastavnika u srednjem školstvu (Narodne novine, broj 20/1996), određeno je da se odgovarajućom stručnom spremom suradnika – pedagoga smatra i profesor srednje škole s 5 godina radnog iskustva u srednjoj školi. Ovakav je pristup rezultirao time da se kvalificirani stručnjaci, diplomirani pedagozi-profesori, nisu mogli zaposliti, dok su njihova potencijalna radna mjesta bila popunjena djelatnicima drugih struka.

¹⁶ Usporedbom podataka u tablicama 9, 10 i 11, uočava se nepreciznost u odgovorima ispitanika do koje je moglo doći zbog različitog poimanja pojma „zaposlenosti“ kod različitih ispitanika. Treba imati u vidu mogućnost da su se pod „zaposlenjem“ ispitanici referirali na status radnog odnosa (određeno, neodređeno radno vrijeme) u određenoj školi, pri čemu je moguće da u školi npr. rade i drugi stručni suradnici koji su „zaposleni“ u nekoj drugoj školi, a u školi na koju se ispitanici referiraju rade samo dio radnog vremena pa ih ispitanici ne uključuju.

Tablica 11: Je li u Vašoj školi, pored pedagoga, zaposlen i neki drugi stručni suradnik (Ostalo):

	f
knjižničar	23
logoped	4
edukator- rehabilitator	1
socijalni radnik	1
kinezioterapeut	1

Tablica 12 pokazuje veličinu škole iz koje dolaze ispitanici. Najviše ispitanika (39%) radi u školama od 500 i više učenika pa se može pretpostaviti da su veće škole i bolje ekipirane stručnim suradnicima.

Tablica 12: Veličina škole

Veličina škole	f	%
1 – 100	23	4,5
101 – 300	139	27,4
301 – 500	148	29,1
501 i više	198	39,0

Napominjemo da će se u rezultatima istraživanja koji se prikazuju u ovoj monografiji reducirati broj nezavisnih varijabli spram kojih će se vršiti analiza podataka. Uključit će se nezavisne varijable škole zaposlenja (osnovna ili srednja) te duljina radnog iskustva.

5.1.3. Instrument istraživanja

Za potrebe istraživanja razvijen je instrument – anketni upitnik (Prilog 1) koji se provodio *on-line* (mrežna anketa). Kratak opis istraživanja ispitanici su dobili u poruci elektroničke pošte u kojoj je bila i poveznica za pristup upitniku. Upitnik se sastojao od tri dijela: prvi dio činili su podaci o ispitanicima i ustanovama zaposlenja (podaci opisani u prethodnom poglavlju: škola zaposlenja (osnovna ili srednja), spol, dob, godine radnog iskustva u struci, županija zaposlenja, sveučilište na kojemu je završen studij pedagogije, sastav stručne službe u školi, veličina škole). Drugi dio upitnika sastojao se od 41 čestice – kompetencije potrebne za rad školskog pedagoga¹⁷. Likertovom skalom (od 1 do 5, uključujući i 0 koja je označavala nemogućnost procjene – „ne znam/ne mogu procijeniti“) ispitanici su trebali procijeniti ponudene kompetencije. Popis kompetencija (41 česticu) procjenjivali su s tri stajališta: važnost kompetencije za rad školskog pedagoga, doprinos visokoškolskog obrazovanja ovladavanju pojedinom kompetencijom i doprinos programa stručnog usavršavanja ovladavanju pojedinom kompetencijom. Treći dio

¹⁷ Instrument istraživanja u prvoj je verziji imao 58 čestica. Provedeno je pilot istraživanje na slučajno odabranom uzorku pedagoga zaposlenih u osnovnim i srednjim školama, a nakon analize rezultata pilot istraživanja, instrument istraživanja reducirao se na 41 česticu/kompetenciju.

upitnika činila su tri pitanja otvorenog tipa. U prvom su pitanju ispitanici mogli navesti neki drugi način ili oblik obrazovanja koji im je pomogao u stjecanju kompetencija, u drugom su mogli navesti dodatne kompetencije koje smatraju važnima, a koje nisu bile navedene u upitniku, a u trećem su mogli dati prijedloge ili sugestije o temi.

Kompetencije koje su ponuđene u upitniku razvijane su temeljem analize literature o ovoj temi (McClelland, 1973; Bezinović, 1993; Katz i McClelland, 1997; Weinert, 2001; Staničić, 2001, 2003; Marinković i Davidović-Mušica, 2006; Muršak, 2007; Zydziunaite, 2007; Vizek-Vidović, 2009; Jurčić, 2012). Već je spomenuto da u recentnoj nacionalnoj literaturi nema novijih radova o ovoj temi, kojom se na nacionalnoj razini najviše bavio Staničić (2001, 2003) koji razlikuje pet skupina kompetencija potrebnih za rad školskog pedagoga: osobne kompetencije, razvojne kompetencije, stručne kompetencije, međuljudske kompetencije i akcijske kompetencije. Ove skupine kompetencija bile su temelj izrade pojedinačnih čestica upitnika koji se rabio u ovom istraživanju. Upitniku je dodano i 7 čestica nove skupine koja je nazvana kompetencije europske dimenzije u obrazovanju, a koje ispituju procjenu važnosti i osposobljenosti pedagoga za procese povezane s uključivanjem Hrvatske u europski obrazovni prostor (Ledić i Turk, 2012). Predložene čestice/kompetencije odnose se na opće i specifične kompetencije, u skladu s načelima *Tuning* projekta.

Tablica 13 prikazuje popis kompetencija u pripadajućim skupinama kompetencija. U upitniku su kompetencije bile slučajno rasporedene.

Tablica 13: Skupine kompetencija

OSOBNJE KOMPETENCIJE	
1.	Osposobljenost za samostalni rad
2.	Osposobljenost za prilagodbu novim pedagoškim situacijama
3.	Osposobljenost za komunikacijsku otvorenost i empatičnost
4.	Osposobljenost za etičko i moralno rasuđivanje
RAZVOJNE KOMPETENCIJE	
5.	Osposobljenost za planiranje osobnog i profesionalnog razvoja i usavršavanja (cjeloživotno učenje)
6.	Osposobljenost za uvođenje inovacija u odgojno-obrazovni proces
7.	Osposobljenost za stvaranje i razvijanje individualiziranih programa za učenike
8.	Poznavanje izrade razvojnih strategija (škole)
9.	Osposobljenost za pripremu i realizaciju istraživanja pedagoške teorije i prakse
STRUČNE KOMPETENCIJE	
10.	Poznavanje strukture obrazovnog sustava na nacionalnoj razini
11.	Poznavanje nacionalnog zakonodavstva vezanog uz odgoj i obrazovanje
12.	Poznavanje planiranja i programiranja rada škole
13.	Poznavanje područja rada nastavnika i ostalih stručnih suradnika
14.	Osposobljenost za provođenje savjetodavnog rada s učenicima

-
15. Poznavanje izrade pedagoškog instrumentarija

 16. Poznavanje pedagoške dokumentacije

 17. Poznavanje sustavnog praćenja rada nastavnika

 18. Poznavanje izrade nastavnih priprema i didaktičkih načela rada

 19. Poznavanje vrednovanja rezultata odgojno-obrazovnog procesa

 20. Osposobljenost za organizaciju izvannastavnih aktivnosti i slobodnog vremena učenika

 21. Osposobljenost za profesionalno usmjeravanje učenika

 22. Osposobljenost za rad s darovitim učenicima

 23. Osposobljenost za prepoznavanje i integraciju učenika s teškoćama u razvoju/ ponašanju

 24. Osposobljenost za korištenje informatičke tehnologije

 25. Poznavanje hrvatskog jezičnog standarda

MEĐULJUDSKE KOMPETENCIJE

26. Osposobljenost za timski rad s nastavnicima i suradnicima

27. Osposobljenost za rad s roditeljima

28. Osposobljenost za pregovaranje i lobiranje

29. Osposobljenost za interdisciplinarni rad

30. Osposobljenost za suradnju sa zajednicom i društvenim okruženjem (lokalna zajednica, organizacije civilnog društva, mediji...)

AKCIJSKE KOMPETENCIJE

31. Osposobljenost za pripremu, vođenje i vrednovanje projekata

32. Osposobljenost za motiviranje zaposlenih i stvaranje poticajnog radnog okruženja

33. Osposobljenost za rješavanje sukoba/ medijacija

34. Osposobljenost za uvođenje inovacija i promjena u rad škole (poduzetničke kompetencije)

KOMPETENCIJE EUROPSKE DIMENZIJE U OBRAZOVANJU

35. Poznavanje postupka prijave na programe Europske unije

36. Poznavanje strukture i načina funkcioniranja ključnih tijela Europske unije (Vijeće Europe, Vijeće ministara, Europski parlament...)

37. Poznavanje europskih trendova u obrazovanju

38. Poznavanje minimalno jednog stranog jezika

39. Poznavanje područja demokratskog građanstva i ljudskih prava

40. Osposobljenost za rad u interkulturalnom i multikulturalnom okruženju

41. Osposobljenost za usmjeravanje učenika i nastavnika društvenoj odgovornosti

5.1.4. Metode prikupljanja i obrada podataka

Kao što je već navedeno, istraživanje je provedeno putem mrežne ankete kojom su obuhvaćeni svi pedagozi zaposleni u osnovnim i srednjim školama u Republici Hrvatskoj, njih 991¹⁸. Na anketu je odgovorilo 508 pedagoga, a podaci su prikupljeni u razdoblju od 15. listopada do 9. studenog 2012. godine. Nakon prikupljanja podataka pristupilo se unosu podataka u bazu te obradi podataka u statističkom programu SPSS. Prilikom obrade podataka korištena je deskriptivna statistika te t-test za nezavisne i zavisne uzorke, ANOVA za nezavisne uzorke uz Bonferroni post hoc test, i faktorska analiza.

U skladu s definiranim ciljevima istraživanja, analizu rezultata prikazat ćemo s obzirom na procjenu važnosti svake pojedine kompetencije i skupina kompetencija. Unatoč tomu što smo kompetencije razvili u skladu s rezultatima prethodnih istraživanja, uz dodatak čestica nove skupine kompetencija, analizu nismo vršili spram tako formiranih skupina kompetencija, nego smo pristupili faktorskoj analizi kompetencija, s očekivanjem da će rezultati faktorske analize biti barem u nekoj mjeri sukladni definiranim skupinama kompetencijama. Međutim, faktorskom analizom (Maximum likelihood metoda uz oblimin rotaciju faktorskih osi) izdvojena su samo dva faktora (prema scree plot kriteriju) koji tumače 45,13% ukupne varijance, pri čemu je izbačeno 7 čestica (kompetencija) koje su remetile čistu faktorsku strukturu i pouzdanost. Koeficijenti pouzdanosti tipa unutarnje konzistencije iznose 0,93 za Faktor 1 te 0,89 za Faktor 2. Tablica 14 prikazuje matricu obrasca dobivenu faktorskom analizom i kosokutnom rotacijom dvaju faktora zadržanih prema kriteriju Cattellova „Scree-testa“.

Tablica 14: Faktorska zasićenja u matrici obrasca

Kompetencija	Faktori	
	Faktor 1 (razvojne kompetencije)	Faktor 2 (temeljne kompetencije)
Osposobljenost za rad u interkulturalnom i multikulturalnom okruženju	,821	
Osposobljenost za suradnju sa zajednicom i društvenim okruženjem (lokalna zajednica, organizacije civilnog društva, mediji itd.)	,765	
Poznavanje područja demokratskog građanstva i ljudskih prava	,751	

¹⁸ Razlozi odabira ovog pristupa dosadašnja su dobra istraživačka iskustva u primjeni ovakve metode, relativno niski troškovi provođenja istraživanja, mogućnosti automatskog generiranja podataka te mogućnosti automatskog generiranja poruka e-pošte koje će se slati potencijalnim ispitanicima prema informacijama u bazi podataka. Međutim, valja istaknuti da smo imali znatnih problema s pronalaskom osobnih adresa pedagoga zaposlenih u osnovnim i srednjim školama u RH. U konačnici smo obavijest o istraživanju odlučili slati na službene elektroničke adrese škola uz molbu da ih prosljede pedagogu/pedagoginji škole. Ipak, i od navedenih službenih elektroničkih adresa osnovnih i srednjih škola, na 107 poruka dobili smo odgovor o nevažećoj elektroničkoj adresi ili odgovor da je prostor za primanje elektroničke pošte bio „overquota“. Nažalost, navedeno iskustvo svjedoči o tome da u našim školama elektronički način komuniciranja još uvijek nije u dovoljnoj mjeri zaživio.

Osposobljenost za uvođenje inovacija i promjena u cjelokupni rad škole (poduzetničke kompetencije)	,740
Osposobljenost za pregovaranje i lobiranje	,672
Osposobljenost za usmjeravanje učenika i nastavnika društvenoj odgovornosti	,662
Poznavanje europskih trendova u obrazovanju	,647
Poznavanje minimalno jednog stranog jezika	,627
Osposobljenost za pripremu, vođenje i vrednovanje projekata	,613
Poznavanje strukture i načina funkcioniranja ključnih tijela Europske unije (Vijeće Europe, Vijeće ministara, Europski parlament itd.)	,612
Poznavanje postupka prijave na programe Europske unije	,612
Osposobljenost za rad s darovitim učenicima	,599
Osposobljenost za organizaciju izvannastavnih aktivnosti i slobodnog vremena učenika	,536
Osposobljenost za prepoznavanje i integraciju učenika s teškoćama u razvoju/ponašanju	,517
Osposobljenost za pripremu i realizaciju istraživanja pedagoške teorije i prakse	,496
Osposobljenost za rješavanje sukoba - medijacija	,491
Osposobljenost za interdisciplinarni rad	,476
Osposobljenost za stvaranje i razvijanje individualiziranih programa za učenike	,476
Osposobljenost za motiviranje zaposlenih i stvaranje poticajnog radnog okruženja	,435
Poznavanje pedagoške dokumentacije	,789
Poznavanje sustavnog praćenja rada nastavnika	,768
Poznavanje vrednovanja rezultata odgojno-obrazovnog procesa	,718
Poznavanje planiranja i programiranja rada škole	,678
Osposobljenost za provođenje savjetodavnog rada s učenicima	,675
Poznavanje izrade pedagoškog instrumentarija	,648
Poznavanje izrade nastavnih priprema i didaktičkih načela rada	,571
Osposobljenost za rad s roditeljima	,558

Osposobljenost za komunikacijsku otvorenost i empatičnost	,503
Osposobljenost za planiranje osobnog i profesionalnog razvoja i usavršavanja (cjeloživotno učenje)	,501
Osposobljenost za samostalni rad	,489
Osposobljenost za prilagodbu novim pedagoškim situacijama	,488
Osposobljenost za etičko i moralno rasuđivanje	,416
Poznavanje područja rada nastavnika i ostalih stručnih suradnika	,391
Poznavanje nacionalnog zakonodavstva vezanog uz odgoj i obrazovanje	,378

Usporedbom Tablice 13, koja prikazuje skupine kompetencija definirane u skladu s literaturom, a kojoj je dodana i skupina kompetencija europske dimenzije u obrazovanju, s Tablicom 14 koja prikazuje rezultate faktorske analize, uočava se da dva izdvojena faktora uključuju kompetencije različitih skupina, tako da nije bilo prikladno definirati (imenovati) faktore kao kumulativne skupine iz Tablice 13 (primjerice, međuljudsko-akcijska i sl.).

Nakon analiza kompetencija koje čine dva faktora, odlučeno je da se kompetencije prvog faktora nazovu *razvojne kompetencije*, a kompetencije drugog faktora *temeljne kompetencije*. Ovdje valja imati na umu da *temeljne kompetencije* ni na koji način ne smatramo važnijima od razvojnih kompetencija (na što bi termin *temeljne* eventualno mogao upućivati). Radi se o tome da *temeljne kompetencije* dominantno sadrže kompetencije tradicionalnih, temeljnih pedagoških znanja, dok su *razvojne kompetencije*, uvjetno rečeno, dinamičnije i možda suvremenije, odnosno one koje upućuju na nove trendove i koje ni u kom slučaju nisu manje važne od temeljnih.

5.2. Rezultati i rasprava

5.2.1. Procjena važnosti kompetencija potrebnih za rad školskog pedagoga

Ispitanici su kompetencije procjenjivali s tri stajališta: procjena važnosti pojedine kompetencije za rad školskog pedagoga, procjena doprinosa visokog obrazovanja ovladavanju pojedinom kompetencijom te procjena doprinosa programa stručnog usavršavanja ovladavanju pojedinom kompetencijom.

Tablica 15 prikazuje procjene važnosti kompetencija potrebnih za rad školskog pedagoga. Kompetencije su prikazane slijedom kojim su navedene i u upitniku. U tablici su prikazane aritmetička sredina i standardna devijacija za svaku česticu te postotak odgovora na Likertovoj skali, pri čemu se s 1 označava najmanja, a s 5 najveća važnost koja se pridaje pojedinoj kompetenciji. S 0 se označava stav „ne znam/ne mogu procijeniti“.

Tablica 15: Procjena važnosti kompetencija potrebnih za rad školskog pedagoga

Kompetencija	%						M	SD
	1	2	3	4	5	0		
1. Osposobljenost za samostalni rad	0	,4	3,0	24,6	71,7	,4	4,68	,548
2. Osposobljenost za prilagodbu novim pedagoškim situacijama	0	,2	1,8	23,4	74,4	,2	4,72	,498
3. Osposobljenost za komunikacijsku otvorenost i empatičnost	0	,2	1,0	10,4	87,8	,6	4,87	,382
4. Osposobljenost za etičko i moralno rasuđivanje	,2	,6	1,4	18,3	78,9	,6	4,76	,518
5. Osposobljenost za planiranje osobnog i profesionalnog razvoja i usavršavanja (cjeloživotno učenje)	,2	,6	5,1	33,1	60,8	,2	4,54	,641
6. Osposobljenost za uvođenje inovacija u odgojno-obrazovni proces	0	1,0	6,3	41,3	51,2	,2	4,43	,657
7. Osposobljenost za stvaranje i razvijanje individualiziranih programa za učenike	,2	3,0	20,1	39,8	35,6	1,4	4,09	,834
8. Poznavanje izrade razvojnih strategija (škole)	,6	1,0	13,4	46,5	37,6	1,0	4,21	,753
9. Poznavanje postupka prijave na programe Europske unije	2,6	6,7	35,4	37,6	12,0	5,7	3,53	,900
10. Poznavanje strukture i načina funkcioniranja ključnih tijela Europske unije (Vijeće Europe, Vijeće ministara, Europski parlament itd.)	3,9	11,0	46,1	26,8	5,5	6,7	3,20	,878
11. Poznavanje europskih trendova u obrazovanju	,8	4,3	26,2	48,4	18,3	2,0	3,81	,817

12.	Poznavanje strukture obrazovnog sustava na nacionalnoj razini	,2	1,0	6,1	31,7	60,6	,4	4,52	,675
13.	Poznavanje nacionalnog zakonodavstva vezanog uz odgoj i obrazovanje	0	,6	2,8	25,4	71,1	,2	4,67	,558
14.	Poznavanje planiranja i programiranja rada škole	0	,2	1,2	14,0	84,3	,4	4,83	,421
15.	Poznavanje područja rada nastavnika i ostalih stručnih suradnika	0	,4	3,9	36,2	59,3	,2	4,55	,593
16.	Osposobljenost za provođenje savjetodavnog rada s učenicima	0	0	,8	7,9	90,9	,4	4,91	,319
17.	Poznavanje izrade pedagoškog instrumentarija	,2	,2	3,3	30,1	65,2	1,0	4,61	,584
18.	Poznavanje pedagoške dokumentacije	0	0	1,8	15,4	82,5	,4	4,81	,436
19.	Poznavanje sustavnog praćenja rada nastavnika	0	0	3,7	28,3	67,7	,2	4,64	,553
20.	Poznavanje izrade nastavnih priprema i didaktičkih načela rada	,2	,2	4,5	30,5	64,2	,4	4,59	,608
21.	Poznavanje vrednovanja rezultata odgojno-obrazovnog procesa	0	,4	2,2	24,6	72,4	,4	4,70	,528
22.	Osposobljenost za organizaciju izvannastavnih aktivnosti i slobodnog vremena učenika	,4	1,8	19,3	50,2	28,1	,2	4,04	,762
23.	Osposobljenost za profesionalno usmjeravanje učenika	,2	1,2	6,9	36,8	54,5	,4	4,45	,694
24.	Osposobljenost za rad s darovitim učenicima	,6	1,8	13,2	44,3	38,8	1,4	4,21	,782
25.	Osposobljenost za prepoznavanje i integraciju učenika s teškoćama u razvoju/ponašanju	,4	,6	9,1	34,8	53,9	1,2	4,43	,716
26.	Osposobljenost za rad s roditeljima	0	,6	1,2	17,5	80,5	,2	4,78	,479
27.	Osposobljenost za pripremu i realizaciju istraživanja pedagoške teorije i prakse	,4	1,2	11,2	47,0	38,8	1,4	4,24	,730

28.	Osposobljenost za interdisciplinarni rad	,2	1,0	11,4	41,5	44,5	1,4	4,31	,728
29.	Osposobljenost za služenje informatičkom tehnologijom	,2	,4	5,1	44,5	49,4	,4	4,43	,629
30.	Poznavanje hrvatskog jezičnog standarda	,2	,6	5,3	36,8	56,5	,6	4,50	,646
31.	Poznavanje minimalno jednog stranog jezika	1,2	3,0	16,5	45,3	33,1	1,0	4,07	,851
32.	Poznavanje područja demokratskog građanstva i ljudskih prava	,2	1,2	15,7	46,3	35,8	,8	4,17	,746
33.	Osposobljenost za timski rad s nastavnicima i suradnicima	0	,4	1,0	20,9	77,6	,2	4,76	,476
34.	Osposobljenost za motiviranje zaposlenih i stvaranje poticajnog radnog okruženja	,2	,6	5,1	27,0	65,7	1,4	4,60	,636
35.	Osposobljenost za rješavanje sukoba - medijacija	0	,6	3,1	21,9	74,2	,2	4,70	,556
36.	Osposobljenost za pregovaranje i lobiranje	,8	3,0	13,6	41,9	36,8	3,9	4,16	,836
37.	Osposobljenost za suradnju sa zajednicom i društvenim okruženjem (lokalna zajednica, organizacije civilnog društva, mediji itd.)	,2	2,2	13,6	53,1	29,5	1,4	4,11	,729
38.	Osposobljenost za rad u interkulturalnom i multikulturalnom okruženju	0	1,2	14,0	47,4	34,6	2,8	4,19	,717
39.	Osposobljenost za usmjeravanje učenika i nastavnika društvenoj odgovornosti	,2	,8	11,8	42,7	42,5	2,0	4,29	,722
40.	Osposobljenost za pripremu, vođenje i vrednovanje projekata	,2	1,6	10,6	46,7	39,8	1,2	4,26	,726
41.	Osposobljenost za uvođenje inovacija i promjena u cjelokupni rad škole (poduzetničke kompetencije)	,6	1,6	11,4	45,5	38,4	2,6	4,23	,762

Iz tablice je vidljivo da pedagozi visoko procjenjuju sve ponudene kompetencije, budući da se prosječne procjene kreću od najmanje ($M=3,20$) do najveće ($M=4,91$), pri čemu je čak 20 kompetencija procijenjeno ocjenom 4,5 ili više. Ovako visoke procjene zapravo ne iznenađuju, budući da su ispitanicima ponudene kompetencije koje bi, u skladu s literaturom koja se bavi obim područjem, trebale biti važne za profesiju.

Ispitanici smatraju da su najvažnije sljedeće kompetencije:

Osposobljenost za provođenje savjetodavnog rada s učenicima ($M=4,91$; $SD=0,319$)

Osposobljenost za komunikacijsku otvorenost i empatičnost ($M=4,87$; $SD=0,382$)

Poznavanje planiranja i programiranja rada škole ($M=4,83$; $SD=0,421$)

Poznavanje pedagoške dokumentacije ($M=4,81$; $SD=0,436$)

Osposobljenost za rad s roditeljima ($M=4,78$; $SD=0,479$)

Valja istaknuti da je najviše rangiranoj kompetenciji, a to je *Osposobljenost za provođenje savjetodavnog rada s učenicima*, 90,9% ispitanika dodijelilo najveću važnost (5 na Likertovoj skali). Zanimljivo je uočiti da se od pet najviše rangiranih kompetencija četiri odnose na, uvjetno nazvanu, usko stručnu komponentu rada pedagoga, dok vrlo visoko rangirana *Osposobljenost za komunikacijsku otvorenost i empatičnost* upućuje na važnost osobina ličnosti za rad školskog pedagoga. Iako nema dvojbe da je empatična komunikacija ključna za uspješan rad školskog pedagoga u relaciji s učenicima, roditeljima i nastavnicima, radi se i o društveno poželjnoj osobini pa je moguće da je upravo i zbog toga ova kompetencija zauzela visoko mjesto. Valja napomenuti da o važnosti ove kompetencije u rezultatima svog istraživanja o razlikama između postojećeg obrazovanja pedagoga i potreba tržišta rada, govori i Zydziunaite (2007), pri čemu ističe da poslodavci od pedagoga, između ostaloga, očekuju snažno izraženu potrebu za socijalnom interakcijom. Jasno je da sva područja rada pedagoga imaju izrazitu socijalnu dimenziju koja je uz to i lako uočljiva onima na koje se njegova djelatnost odnosi.¹⁹

Za razliku od navedenih, ispitanici najmanje važnima procjenjuju sljedeće kompetencije:

Poznavanje strukture i načina funkcioniranja ključnih tijela Europske unije (Vijeće Europe, Vijeće ministara, Europski parlament itd.) ($M=3,20$; $SD=0,878$)

Poznavanje postupka prijave na programe Europske unije ($M=3,53$; $SD=0,900$)

Poznavanje europskih trendova u obrazovanju ($M=3,81$; $SD=0,817$)

Osposobljenost za organizaciju izvannastavnih aktivnosti i slobodnog vremena učenika ($M=4,04$; $SD=0,762$)

Poznavanje minimalno jednog stranog jezika ($M=4,07$; $SD=0,851$)

¹⁹ Iako i rezultati istraživanja i analiza literature nedvojbeno pokazuju da su potreba za socijalnom interakcijom, dobro razvijena vještina komuniciranja i empatičnost osobito važni za uspješan rad školskog pedagoga, postavlja se pitanje u kojoj mjeri ove kompetencije moguće razviti i usavršiti inicijalnim obrazovanjem i stručnim usavršavanjem, a u kojoj mjeri na njihov razvoj (opseg i doseg) utječu osobine ličnosti. Odgovor na ovo pitanje zasigurno može potaknuti raspravu o, primjerice, uvođenja testova osobnosti kao dijela razredbenog postupka za upis na studij pedagogije.

Osobito je važno istaknuti da četiri od pet kompetencija koje su ispitanici procijenili najmanje važnima (ali ipak visoko!) pripadaju (novoj) skupini kompetencija europske dimenzije u obrazovanju. Iako se može problematizirati u kolikoj je mjeri poznavanje strukture i načina funkcioniranja ključnih tijela Europske unije kompetencija potrebna za rad školskog pedagoga, ipak donekle začuđuje, ako ne i zabrinjava, nisko rangiranje kompetencija poput *Poznavanje postupka prijave na programe Europske unije* i *Poznavanje europskih trendova u obrazovanju*. Zanimljivo je uputiti na rezultat koji pokazuje da je najviše neodlučnih ispitanika (stav: ne znam/ne mogu procijeniti) bilo upravo kod dvije najniže rangirane kompetencije (6,7% i 5,7%). Kao nova članica Europske unije, Hrvatska mora voditi računa i o njezinim obrazovnim politikama pa trend razvoja škole svakako treba uključivati poznavanje europskih trendova u obrazovanju i poznavanje postupka prijave na programe Europske unije. Niska procjena važnosti ovih kompetencija upućuje na moguće izazove u razvojnoj djelatnosti škole u neposrednoj budućnosti. Kada se s tim poveže i rezultat rangiranja važnosti kompetencija prema kojoj je poznavanje minimalno jednog stranog jezika na 37. mjestu, tada se može predvidjeti vrlo dugotrajan i razmjerno težak proces uvođenja europske dimenzije u sustav odgoja i obrazovanja u Republici Hrvatskoj.

Medutim, uvijek valja imati na umu visoke procjene važnosti svih kompetencija, pri čemu se, kako je spomenuto, poznavanje minimalno jednog stranog jezika nalazi na 37. mjestu od njih 41, ali s visokom aritmetičkom sredinom ($M= 4,07$).

Treba napomenuti i to da su standardne devijacije niže kod kompetencija koje se procjenjuju kao najvažnije, a više kod kompetencija koje se procjenjuju najmanje važnima, što znači da više suglasja postoji oko toga koje su kompetencije najvažnije, a više nesuglasja oko toga koje su najmanje važne.

5.2.1.1. Važnost pojedinih kompetencija s obzirom na školu zaposlenja i radno iskustvo

Tablica 16 prikazuje rezultate procjene kompetencija promatrane s obzirom na školu zaposlenja – osnovnu ili srednju – iz koje dolaze ispitanici. U tablici su istaknute samo one kompetencije na kojima je provedeni t-test za nezavisne uzorke pokazao statistički značajne razlike. Rezultati pokazuju da se od 41 kompetencije statistički značajne razlike, s obzirom na nezavisnu varijablu škole zaposlenja, nalaze u 13 kompetencija. Pri tome je posebno važno istaknuti da kod svake kompetencije pedagozi koji rade u osnovnim školama važnost kompetencije procjenjuju statistički značajno više od pedagoga u srednjim školama. Jedan od razloga ovakvome stanju mogla bi biti već prije spomenuta deprofesionalizacija koja se dominantno odnosi na srednje škole. U osnovnim je školama njegovanje pedagoške klime i kulture izrazitije, tradicija rada pedagoga u osnovnoj školi znatno je duža, a učenička populacija različita. Nastavnici u srednjim školama (osobito u strukovnim školama) nerijetko su skromnijih pedagoških znanja, mnogi nastavnici u srednjim školama od pedagoških kompetencija imaju završeno Dopunsko pedagoško-psihološko obrazovanje koje je znatno manjeg opsega od onoga koje se stječe nastavničkim studijima. U osnovnim je školama razvojni (projektni, inovacijski) pristup afirmiran, dok je u mnogim srednjim školama tek u tragovima.

Pregledom kompetencija kod kojih je uočeno da ih statistički značajno važnijima procjenjuju pedagozi zaposleni u osnovnim školama, može se uočiti da se dominantno

radi o kompetencijama koje se odnose na razvojne aktivnosti škole (primjerice, *Poznavanje izrade pedagoškog instrumentarija, Osposobljenost za pripremu i realizaciju istraživanja pedagoške teorije i prakse, Osposobljenost za pripremu, vođenje i vrednovanje projekata, Osposobljenost za uvođenje inovacija i promjena u cjelokupni rad škole*), ili o kompetencijama koje se odnose na specifične vidove rada u školi (primjerice, *Osposobljenost za organizaciju izvannastavnih aktivnosti i slobodnog vremena učenika, Osposobljenost za profesionalno usmjeravanje učenika, Osposobljenost za rad s darovitim učenicima, Osposobljenost za prepoznavanje i integraciju učenika s teškoćama u razvoju/ponašanju, Osposobljenost za rad s roditeljima*), kao i na kompetencije za koje se može pretpostaviti da olakšavaju razvojne aktivnosti škole (primjerice, *Osposobljenost za interdisciplinarni rad, Osposobljenost za timski rad s nastavnicima i suradnicima, Osposobljenost za rad u interkulturalnom i multikulturalnom okruženju*). Temeljem ovih rezultata moglo bi se pretpostaviti da su pedagozi zaposleni u osnovnim školama spremniji i otvoreniji za promišljanje o razvoju škole zasnovanom na projektima i istraživanjima, usmjereniji i osjetljiviji spram učenika s različitim potrebama i svjesniji važnosti osposobljenosti za interdisciplinarni i timski rad u različitim okruženjima. Ova bi se pretpostavka empirijski mogla provjeriti analizom različitih aktivnosti i programa osnovnih, odnosno srednjih škola, što se može promatrati i kao novo pitanje za neka buduća istraživanja ove teme.

Tablica 16: Procjena važnosti kompetencija potrebnih za rad školskog pedagoga (varijabla: škola zaposlenja; t-test za nezavisne uzorke)

Kompetencija	Škola zaposlenja	N	M	SD	t	df	p	Razlike između grupa	r ²
14. Poznavanje planiranja i programiranja rada škole	1 Osnovna škola	357	4,86	,368	2,376	212,9	0,018	1>2	0,16
	2 Srednja škola	149	4,75	,519					
17. Poznavanje izrade pedagoškog instrumentarija	1 Osnovna škola	355	4,66	,507	2,627	209,7	0,009	1>2	0,18
	2 Srednja škola	148	4,49	,724					
22. Osposobljenost za organizaciju izvannastavnih aktivnosti i slobodnog vremena učenika	1 Osnovna škola	358	4,09	,742	2,075	505	0,039	1>2	0,09
	2 Srednja škola	149	3,93	,803					

23.	Osposobljenost za profesionalno usmjeravanje učenika	1 Osnovna škola	357	4,55	,614	4,766	223,1	0,000	1>2	0,30
		2 Srednja škola	149	4,20	,805					
24.	Osposobljenost za rad s darovitim učenicima	1 Osnovna škola	355	4,27	,748	2,915	499	0,004	1>2	0,13
		2 Srednja škola	146	4,05	,841					
25.	Osposobljenost za prepoznavanje i integraciju učenika s teškoćama u razvoju/ponašanju	1 Osnovna škola	356	4,48	,669	2,270	230,1	0,024	1>2	0,15
		2 Srednja škola	146	4,31	,810					
26.	Osposobljenost za rad s roditeljima	1 Osnovna škola	358	4,82	,440	2,362	229,5	0,019	1>2	0,15
		2 Srednja škola	149	4,70	,554					
27.	Osposobljenost za pripremu i realizaciju istraživanja pedagoške teorije i prakse	1 Osnovna škola	353	4,31	,673	3,118	499	0,002	1>2	0,14
		2 Srednja škola	148	4,09	,832					
28.	Osposobljenost za interdisciplinarni rad	1 Osnovna škola	353	4,35	,692	2,131	499	0,034	1>2	0,09
		2 Srednja škola	148	4,20	,799					
33.	Osposobljenost za timski rad s nastavnicima i suradnicima	1 Osnovna škola	356	4,48	,669	2,219	219,1	0,028	1>2	0,15
		2 Srednja škola	146	4,31	,810					
38.	Osposobljenost za rad u interkulturalnom i multikulturalnom okruženju	1 Osnovna škola	347	4,23	,693	2,159	492	0,031	1>2	0,10
		2 Srednja škola	147	4,08	,763					
40.	Osposobljenost za pripremu, vođenje i vrednovanje projekata	1 Osnovna škola	355	4,34	,670	3,804	500	0,000	1>2	0,17
		2 Srednja škola	147	4,07	,816					
41.	Osposobljenost za uvođenje inovacija i promjena u cjelokupni rad škole (poduzetničke kompetencije)	1 Osnovna škola	347	4,30	,723	3,318	493	0,001	1>2	0,15
		2 Srednja škola	148	4,05	,823					

Tablica 17 prikazuje rezultate procjene kompetencija promatranih s obzirom na varijablu godine radnog iskustva.²⁰ Radno iskustvo grupirano je u 3 skupine pri čemu su u prvoj skupini ispitanici od 1 do 5 godina radnog iskustva, u drugoj skupini od 6 do 20 godina, a u trećoj skupini ispitanici s 21 i više godina radnog iskustva.

Kao i prethodno, i ova tablica prikazuje isključivo one kompetencije na kojima je obrada podataka pokazala statistički značajne razlike s obzirom na radno iskustvo ispitanika. Razlike su uočene u 9 od 41 kompetencije, dok se spram škole zaposlenja razlika uočila u 13 od 41 kompetencije. Zaključuje se, dakle, da je nezavisna varijabla radnog iskustva manje značajna za procjenu važnosti pojedinih kompetencija od nezavisne varijable škole zaposlenja (osnovna ili srednja). Osim ovoga, valja zamijetiti da usporedba kompetencija kod kojih je uočena statistički značajna razlika na dvije promatrane nezavisne varijable, pokazuje da se kompetencije preklapaju u samo 3 slučaja (*Osposobljenost za prepoznavanje i integraciju učenika s teškoćama u razvoju/ponašanju*, *Osposobljenost za pripremu i realizaciju istraživanja pedagoške teorije i prakse*, *Osposobljenost za interdisciplinarni rad*). Analiza sadržaja kompetencija ne upućuje na jasan zajednički nazivnik – kompetencije kod kojih je uočena statistički značajna razlika odnose se na različite vidove djelatnosti u školi. U većini slučajeva, ali ne uvijek, ispitanici s više godina radnog iskustva procjenjuju kompetencije statistički značajno važnijima od ispitanika s manje radnog iskustva. U većini slučajeva statistički značajne razlike pojavljuju se kod ispitanika druge grupe, onih od 6 do 20 godina radnog iskustva. Ovaj rezultat možda i ne treba čuditi, budući da se radi o grupi koja bi po prirodi profesije trebala biti na svojevrsan način najosjetljivija za izazove i napredak struke: posjeduju dovoljno radnog iskustva, a od mirovine su još daleko. Ova grupa ispitanika (od 6 do 20 godina radnog iskustva) statistički značajno važnije procjenjuje, primjerice, *Osposobljenost za stvaranje i razvijanje individualiziranih programa za učenike (2>3)*, *Poznavanje izrade razvojnih strategija škole (2>1, 2>3)*, *Poznavanje nacionalnog zakonodavstva vezanog uz odgoj i obrazovanje (2>3)*, *Poznavanje izrade nastavnih priprema i didaktičkih načela rada (2>1)*, *Poznavanje vrednovanja rezultata odgojno-obrazovnog procesa (2>1)*, *Osposobljenost za prepoznavanje i integraciju učenika s teškoćama u razvoju/ponašanju (2>3)*, *Osposobljenost za pripremu i realizaciju istraživanja pedagoške teorije i prakse (2>1)* i *Osposobljenost za interdisciplinarni rad (2>1)*.

Ipak, uvid u aritmetičke sredine procjena pojedinih grupa pokazuje da se radi o statistički značajnim, ali razmjerno malim razlikama u procjeni između pojedinih grupa ispitanika različite duljine radnog iskustva.

²⁰ U ovoj se analizi neće prikazivati rezultati promatrani s obzirom na varijablu dobi, budući da se pretpostavlja da su dob i radno iskustvo varijable u visokoj korelaciji.

Tablica 17: Procjena važnosti kompetencija potrebnih za rad školskog pedagoga (varijabla: godine radnog iskustva; ANOVA za nezavisne uzorke uz Bonferroni post hoc test²¹)

Kompetencija	skupina radnog iskustva	N	M	SD	F	df	p	η^2	Razlike između grupa
1. Osposobljenost za samostalni rad	1	136	4,57	,629	3,653	2, 305	,027	0,017	3>1
	2	181	4,70	,526					
	3	182	4,74	,498					
7. Osposobljenost za stvaranje i razvijanje individualiziranih programa za učenike	1	134	4,09	,836	4,091	2, 491	,017	,016	2>3
	2	180	4,21	,825					
	3	180	3,96	,828					
8. Poznavanje izrade razvojnih strategija (škole)	1	132	4,08	,768	5,942	2, 493	,003	,024	2>1 2>3
	2	181	4,35	,727					
	3	183	4,14	,750					
13. Poznavanje nacionalnog zakonodavstva vezanog uz odgoj i obrazovanje	1	135	4,78	,468	7,184	2, 326,9	,001	0,028	1>3 2>3
	2	182	4,71	,554					
	3	183	4,55	,608					
20. Poznavanje izrade nastavnih priprema i didaktičkih načela rada	1	135	4,47	,656	3,824	2, 308,5	,023	0,016	2>1
	2	182	4,66	,551					
	3	182	4,60	,621					
21. Poznavanje vrednovanja rezultata odgojno-obrazovnog procesa	1	135	4,58	,566	4,544	2, 309,6	,011	0,019	2>1
	2	182	4,76	,489					
	3	182	4,72	,529					
25. Osposobljenost za prepoznavanje i integraciju učenika s teškoćama u razvoju/ponašanju	1	133	4,56	,607	8,427	2, 492	,000	0,033	1>3 2>3
	2	181	4,50	,680					
	3	181	4,26	,799					
27. Osposobljenost za pripremu i realizaciju istraživanja pedagoške teorije i prakse	1	132	4,14	,739	3,200	2, 491	,042	0,013	2>1
	2	181	4,34	,694					
	3	181	4,22	,750					
28. Osposobljenost za interdisciplinarni rad	1	132	4,13	,785	7,081	2, 491	,001	0,028	2>1
	2	180	4,44	,662					
	3	182	4,31	,724					

²¹ U slučajevima gdje pretpostavke o homogenosti varijance nisu zadovoljene (1., 13., 20. i 21. čestica), naveden je rezultat Welch testa i GamesHowell post-hoc testa.

5.2.1.2. Važnost skupina kompetencija s obzirom na školu zaposlenja i radno iskustvo

Prethodna analiza odnosila se na analizu pojedinih kompetencija i već je napomenuto da se u okviru statističke obrade pristupilo i faktorskoj analizi iz koje su dobivene dvije skupine kompetencija: *razvojne i temeljne*.

Tablica 18 prikazuje rezultate procjene važnosti skupina kompetencija (razvojne i temeljne) potrebnih za rad školskog pedagoga.

Tablica 18: Procjena važnosti skupina kompetencija potrebnih za rad školskog pedagoga (varijabla: škola zaposlenja; t-test za nezavisne uzorke)

	Škola zaposlenja	N	M	SD	t	df	p	Razlike između grupa
F1	1 Osnovna škola	358	77,93	9,433	2,121	504	,034	1>2
	2 Srednja škola	148	75,88	10,913				
F2	1 Osnovna škola	358	70,85	4,131	2,025	227	,044	1>2
	2 Srednja škola	148	69,88	5,210				

T-testom za nezavisne uzorke provjerene su razlike u prosječnim procjenama važnosti dviju skupina (F1 – razvojne kompetencije i F2 – temeljne kompetencije) potrebnih za rad školskog pedagoga, koje daju pedagozi koji rade u osnovnim i pedagozi koji rade u srednjim školama. Rezultati pokazuju da pedagozi koji rade u osnovnim školama procjenjuju važnijima obje skupine kompetencija (razvojne i temeljne) od pedagoga koji rade u srednjim školama (Tablica 18).

Ovi su rezultati u suglasju s rezultatima analize po pojedinih kompetencijama, gdje su pedagozi u osnovnim školama statistički značajno više od pedagoga u srednjim školama procijenili važnost 13 od 41 kompetencije.

Tablica 19 prikazuje rezultate procjene dviju skupina kompetencija promatranih s obzirom na nezavisnu varijablu godine radnog iskustva, pri čemu se radno iskustvo promatra kroz 3 skupine. Rezultati ANOVA za nezavisne uzorke pokazuju da nema razlika u procjeni važnosti skupina kompetencija (razvojne i temeljne) s obzirom na radno iskustvo pedagoga. Kao i u analizi spram pojedinačnih kompetencija, pokazuje se da postoje razlike u procjeni važnosti kompetencija s obzirom na školu u kojoj rade, a nema razlika s obzirom na radno iskustvo.

Tablica 19: Procjena važnosti skupina kompetencija potrebnih za rad školskog pedagoga (varijabla: godine radnog iskustva; ANOVA za nezavisne uzorke)

	grupa	N	M	SD	F	df	p	η^2	Razlike između grupa
F1	1 (1 do 5)	135	77,03	9,904	1,868	2,496	,155	-	-
	2 (6 do 20)	182	78,34	9,909					
	3 (21 i više)	182	76,36	9,955					
F2	1 (1 do 5)	135	69,94	4,750	2,115	2,496	,122	-	-
	2 (6 do 20)	182	70,99	4,412					
	3 (21 i više)	182	70,50	4,374					

5.2.1.3. Zaključak

Analiza rezultata procjene važnosti kompetencija potrebnih za rad školskog pedagoga pokazuje da ispitanici vrlo visoko procjenjuju sve ponuđene kompetencije (od $M=3,20$ do $M=4,91$), pri čemu je od 41 ponuđene kompetencije čak 20 kompetencija procijenjeno ocjenom 4,5 i više. Najviše je rangirana kompetencija *Osposobljenost za provođenje savjetodavnog rada s učenicima* ($M=4,91$), kojoj je čak 90,9% ispitanika dodijelilo najveću važnost (5 na Likertovoj skali). Najmanje važnima procjenjuju se kompetencije koje se odnose na europsku dimenziju u obrazovanju, što može upućivati na izazove pred kojima će se sustav odgoja i obrazovanja u Republici Hrvatskoj vrlo skoro naći.

Kompetencije koje su trebali procjenjivati statistički značajno višima (13 od 41 kompetencije), procjenjuju pedagozi koji rade u osnovnim školama. Radno iskustvo manje je važno za procjenu kompetencija od škole zaposlenja jer se statistički značajna razlika u procjeni uočila u 9 od 41 kompetencije. U većini slučajeva ispitanici s više godina radnog iskustva procjenjuju kompetencije statistički značajno važnijima od ispitanika s manje radnog iskustva.

Analiza spram skupina kompetencija dobivenih faktorskom analizom (razvojne i temeljne) potvrđuje prethodne rezultate: rezultati pokazuju da pedagozi koji rade u osnovnim školama procjenjuju važnijima obje skupine kompetencija (razvojne i temeljne) od pedagoga koji rade u srednjim školama, a nema razlika u procjeni važnosti skupina kompetencija (razvojne i temeljne) s obzirom na radno iskustvo pedagoga, što potvrđuje rezultat da škola zaposlenja, dakle, specifičnost radnog okruženja, snažnije utječe na procjenu važnosti kompetencija od radnog iskustva. Može se zaključiti da su pedagozi koji rade u osnovnim školama „osjetljiviji“ spram izazova koji se pred njih postavljaju i svjesniji važnosti kompetencija koje je potrebno imati za uspješan rad. Moglo bi se reći da i ovaj zaključak potvrđuje razorne učinke deprofesionalizacije rada stručnog suradnika pedagoga koja je uvedena Pravilnikom iz 1996. godine, a koja je doprinijela i opravdanom negodovanju spram kvalitete doprinosa „pedagoga“ u srednjem školstvu za koji velik dio odgovornosti snosi prosvjetna politika.

5.2.2. Doprinos visokoškolskog obrazovanja ovladavanju kompetencijama školskog pedagoga

U drugom koraku ispitanici su trebali procijeniti doprinos visokoškolskog obrazovanja ovladavanju pojedinom kompetencijom. Rezultati su prikazani u Tablici 20. Tablica prikazuje aritmetičke sredine i standardnu devijaciju za svaku česticu te postotak odgovora na Likertovoj skali²²

Uspoređujući aritmetičke sredine procjene doprinosa visokoškolskog obrazovanja ovladavanju pojedinom kompetencijom, već je na prvi pogled razvidno da su prosječne procjene doprinosa visokoškolskog obrazovanja mnogo niže od prosječnih procjena važnosti pojedine kompetencije. Procjene se kreću od najmanje (M=1,60) do najveće (M=3,63), pri čemu je 21 kompetencija, dakle nešto više od polovice, procijenjeno s prosječnom ocjenom manjom od 3.

Ispitanici smatraju da je visokoškolsko obrazovanje najviše doprinijelo ovladavanju sljedećim kompetencijama:

Osposobljenost za komunikacijsku otvorenost i empatičnost (M=3,63; SD=1,071)

Osposobljenost za etičko i moralno rasuđivanje (M=3,59; SD=1,093)

Poznavanje izrade nastavnih priprema i didaktičkih načela rada (M= 3,52; SD=1,134)

Osposobljenost za pripremu i realizaciju istraživanja pedagoške teorije i prakse (M=3,45; SD=1,014)

Poznavanje strukture obrazovnog sustava na nacionalnoj razini (M=3,42; SD=1,076)

Zanimljivo je istaknuti da se kompetencija za čije ovladavanje doprinos visokoškolskog obrazovanja procjenjuju najvišim (*Osposobljenost za komunikacijsku otvorenost i empatičnost*), nalazi i među prvih pet najvažnijih kompetencija. Važno je napomenuti da je za još tri, među prvih pet najvažnijih kompetencija, doprinos visokoškolskog obrazovanja procijenjen s prosječnom ocjenom većom od 3, ali je za kompetenciju *Osposobljenost za rad s roditeljima* procjena doprinosa visokoškolskog obrazovanja tek M=2,92.

Ispitanici smatraju da je visoko obrazovanje najmanje doprinijelo stjecanju sljedećih kompetencija:

Poznavanje postupka prijave na programe Europske unije (M=1,60; SD=1,004)

Poznavanje strukture i načina funkcioniranja ključnih tijela Europske unije (Vijeće Europe, Vijeće ministara, Europski parlament itd.) (M=1,72; SD=1,048)

Osposobljenost za pregovaranje i lobiranje (M=2,25; SD=1,186)

Osposobljenost za suradnju sa zajednicom i društvenim okruženjem (lokalna zajednica, organizacije civilnog društva, mediji itd.) (M=2,46; SD=1,179)

Poznavanje izrade razvojnih strategija (škole) (M=2,47; SD=1,159)

Osposobljenost za rad s darovitim učenicima (M=2,47; SD=1,145)

Osposobljenost za služenje informatičkom tehnologijom (M=2,47; SD=1,311)

²² Kako i kod procjene važnosti pojedine kompetencije na Likertovoj skali, s 1 se označava najmanja, a s 5 najveća važnost koja se pridaje pojedinoj kompetenciji. Nulom se označava stav „ne znam/ne mogu procijeniti“.

Ne čudi rezultat prema kojemu se procjenjuje da je visoko obrazovanje najmanje doprinijelo stjecanju kompetencija povezanih s Europskom unijom, budući da su mnogi ispitanici završili studij i prije devedesetih godina. Podsjetimo, prosječna dob ispitanika je 42,34 godine, a više od 50% ispitanika ima između 40 i 59 godina. Čini se da u svojevrstne „nove“ kompetencije možemo uključiti i osposobljenost za pregovaranje i lobiranje te suradnju sa zajednicom i društvenim okruženjem, što je u suvremenim okolnostima osobito važno, a prema procjenama naših ispitanika ostaje izvan domene studija. Ipak, donekle iznenađuje procjena o malom doprinosu visokoškolskog obrazovanja osposobljenosti za rad s darovitim učenicima, a posebno služenju informatičkom tehnologijom. Ovo potonje također možemo objasniti činjenicom da su mnogi ispitanici završili studij prije snažnog informatičkog procvata posljednjih 10 - 15 godina.

Standardne devijacije upućuju na to da pri procjeni doprinosa visokoškolskog obrazovanja ovladavanju kompetencijama postoji manje suglasja negoli pri procjeni važnosti pojedinih kompetencija, što se može objasniti različitim iskustvima u visokoškolskom obrazovanju (institucije i vrijeme studiranja).

Tablica 20: Procjena doprinosa visokoškolskog obrazovanja ovladavanju kompetencijama potrebnim za rad školskog pedagoga

Kompetencija	%						M	SD
	0	1	2	3	4	5		
1. Osposobljenost za samostalni rad	1,0	7,3	20,1	38,0	23,0	10,6	3,10	1,073
2. Osposobljenost za prilagodbu novim pedagoškim situacijama	,8	6,9	19,1	39,4	22,4	11,4	3,13	1,069
3. Osposobljenost za komunikacijsku otvorenost i empatičnost	,6	3,9	9,6	29,7	32,3	23,8	3,63	1,071
4. Osposobljenost za etičko i moralno rasuđivanje	1,4	4,1	11,4	28,3	31,7	23,0	3,59	1,093
5. Osposobljenost za planiranje osobnog i profesionalnog razvoja i usavršavanja (cjeloživotno učenje)	,8	4,9	11,2	30,3	35,4	17,3	3,49	1,061
6. Osposobljenost za uvođenje inovacija u odgojno-obrazovni proces	,6	7,7	19,1	35,8	27,4	9,4	3,12	1,070
7. Osposobljenost za stvaranje i razvijanje individualiziranih programa za učenike	,4	26,6	32,9	22,8	13,0	4,3	2,35	1,134
8. Poznavanje izrade razvojnih strategija (škole)	,4	24,0	29,5	27,6	12,6	5,9	2,47	1,159
9. Poznavanje postupka prijave na programe Europske unije	3,9	63,6	16,5	7,9	6,5	1,6	1,60	1,004

10.	Poznavanje strukture i načina funkcioniranja ključnih tijela Europske unije (Vijeće Europe, Vijeće ministara, Europski parlament itd.)	3,9	56,9	20,7	9,3	7,3	2,0	1,72	1,048
11.	Poznavanje europskih trendova u obrazovanju	2,0	14,0	22,2	32,9	19,5	9,4	2,88	1,170
12.	Poznavanje strukture obrazovnog sustava na nacionalnoj razini	1,0	5,3	12,2	33,7	30,9	16,9	3,42	1,076
13.	Poznavanje nacionalnog zakonodavstva vezanog uz odgoj i obrazovanje	1,2	16,7	21,5	31,7	18,7	10,2	2,84	1,215
14.	Poznavanje planiranja i programiranja rada škole	,4	7,7	18,9	30,3	27,4	15,4	3,24	1,155
15.	Poznavanje područja rada nastavnika i ostalih stručnih suradnika	,4	7,5	19,9	29,1	28,7	14,4	3,23	1,147
16.	Osposobljenost za provođenje savjetodavnog rada s učenicima	1,0	12,6	20,1	23,8	26,4	16,1	3,14	1,271
17.	Poznavanje izrade pedagoškog instrumentarija	,8	5,9	15,7	30,9	29,7	16,9	3,36	1,118
18.	Poznavanje pedagoške dokumentacije	,6	9,3	23,0	29,5	21,5	16,1	3,12	1,207
19.	Poznavanje sustavnog praćenja rada nastavnika	1,0	11,4	23,2	28,9	20,9	14,6	3,04	1,223
20.	Poznavanje izrade nastavnih priprema i didaktičkih načela rada	1,0	6,3	11,2	26,8	33,7	21,1	3,52	1,134
21.	Poznavanje vrednovanja rezultata odgojno-obrazovnog procesa	1,6	9,3	18,5	31,9	24,6	14,2	3,16	1,169
22.	Osposobljenost za organizaciju izvannastavnih aktivnosti i slobodnog vremena učenika	1,2	14,0	28,1	30,1	20,3	6,3	2,76	1,122
23.	Osposobljenost za profesionalno usmjerenje učenika	1,0	20,1	28,0	26,4	16,9	7,7	2,64	1,203
24.	Osposobljenost za rad s darovitim učenicima	,8	22,8	30,7	28,1	11,4	6,1	2,47	1,145
25.	Osposobljenost za prepoznavanje i integraciju učenika s teškoćama u razvoju/ponašanju	,8	15,0	29,1	30,3	15,0	9,8	2,75	1,178
26.	Osposobljenost za rad s roditeljima	1,0	13,6	23,8	31,1	18,1	12,4	2,92	1,212

27.	Osposobljenost za pripremu i realizaciju istraživanja pedagoške teorije i prakse	,4	3,3	12,4	36,4	31,1	16,3	3,45	1,014
28.	Osposobljenost za interdisciplinarni rad	2,4	5,1	19,3	33,5	30,3	9,4	3,20	1,033
29.	Osposobljenost za služenje informatičkom tehnologijom	1,4	30,1	25,8	17,5	16,7	8,5	2,47	1,311
30.	Poznavanje hrvatskog jezičnog standarda	1,6	9,4	17,1	26,4	25,6	19,9	3,30	1,241
31.	Poznavanje minimalno jednog stranog jezika	1,4	10,0	22,8	27,0	29,9	8,9	3,05	1,141
32.	Poznavanje područja demokratskog građanstva i ljudskih prava	3,3	15,7	22,4	30,9	17,5	10,0	2,83	1,206
33.	Osposobljenost za timski rad s nastavnicima i suradnicima	1,0	8,3	22,8	30,3	23,8	13,8	3,12	1,162
34.	Osposobljenost za motiviranje zaposlenih i stvaranje poticajnog radnog okruženja	2,0	14,4	24,6	29,5	19,1	10,4	2,86	1,201
35.	Osposobljenost za rješavanje sukoba - medijacija	1,6	23,8	26,4	24,4	13,6	10,2	2,59	1,276
36.	Osposobljenost za pregovaranje i lobiranje	3,7	32,1	28,7	19,7	10,4	5,3	2,25	1,186
37.	Osposobljenost za suradnju sa zajednicom i društvenim okruženjem (lokalna zajednica, organizacije civilnog društva, mediji itd.)	1,8	24,4	28,9	26,4	12,0	6,5	2,46	1,179
38.	Osposobljenost za rad u interkulturalnom i multikulturalnom okruženju	2,8	17,7	23,2	29,7	17,5	9,1	2,76	1,211
39.	Osposobljenost za usmjeravanje učenika i nastavnika društvenoj odgovornosti	2,2	14,6	21,9	31,1	20,3	10,0	2,89	1,195
40.	Osposobljenost za pripremu, vođenje i vrednovanje projekata	2,6	24,8	25,2	26,2	15,4	5,9	2,51	1,200
41.	Osposobljenost za uvođenje inovacija i promjena u cjelokupni rad škole (poduzetničke kompetencije)	3,3	24,2	28,3	26,8	12,8	4,5	2,43	1,138

5.2.2.1. Doprinos visokoškolskog obrazovanja ovladavanju pojedinim kompetencijama s obzirom na školu zaposlenja i radno iskustvo

Tablica 21 prikazuje rezultate procjene doprinosa visokoškolskog obrazovanja promatranog s obzirom na školu zaposlenja – osnovnu ili srednju – iz koje dolaze ispitanici. U tablici su istaknute samo one kompetencije na kojima je provedeni t-test za nezavisne uzorke pokazao statistički značajne razlike. Rezultati pokazuju da se od 41 kompetencije statistički značajne razlike s obzirom na nezavisnu varijablu škola zaposlenja uočavaju u samo 3 kompetencije, što je i očekivano, budući da se ne očekuju razlike u procjeni ovisno o školi zaposlenja.

Tablica 21: Procjena doprinosa visokoškolskog obrazovanja ovladavanju pojedinim kompetencijama (varijabla: škola zaposlenja; t-test za nezavisne uzorke)

Kompetencija	Škola zaposlenja	N	M	SD	t	df	p	Razlike između grupa	r ²	
7.	Osposobljenost za stvaranje i razvijanje individualiziranih programa za učenike	1 Osnovna škola	358	2,27	1,103	-2,568	504	,011	2>1	0,11
	2 Srednja škola	148	2,55	1,185						
8.	Poznavanje izrade razvojnih strategija (škole)	1 Osnovna škola	358	2,38	1,158	-2,542	504	,011	2>1	0,11
	2 Srednja škola	148	2,67	1,139						
22.	Osposobljenost za organizaciju izvannastavnih aktivnosti i slobodnog vremena učenika	1 Osnovna škola	355	2,70	1,118	-1,978	500	,048	2>1	0,09
	2 Srednja škola	147	2,92	1,120						

Tablica 22 prikazuje rezultate procjene kompetencija promatrane s obzirom na varijablu godine radnog iskustva. Radno iskustvo grupirano je u 3 skupine: 1= od 1 do 5 godina; 2= od 6 do 20 godina; 3= 21 i više godina.

U tablici su prikazane isključivo one kompetencije na kojima je statistička obrada podataka pokazala statistički značajne razlike s obzirom na radno iskustvo ispitanika. Razlike u procjeni doprinosa visokoškolskog obrazovanja ovladavanju kompetencijama uočavaju se čak u 31 od 41 kompetencije, dok se spram škole zaposlenja razlika uočila u 3 od 41 kompetencije. Zaključuje se, dakle, da je nezavisna varijabla radnog iskustva važnija za procjenu doprinosa visokoškolskog obrazovanja od nezavisne varijable škole zaposlenja.

Tablica 22: Procjena doprinosa visokoškolskog obrazovanja ovladavanju kompetencijama potrebnim za rad školskog pedagoga (varijabla: godine radnog iskustva; ANOVA za nezavisne uzorke uz Bonferroni post hoc test²³)

Kompetencija	Skupina godine radnog iskustva	N	M	SD	F	df	p	η^2	Razlike između grupa
1. Osposobljenost za samostalni rad	1	136	2,65	1,021	22,737	2, 493	,000	,084	2>1 3>1 3>2
	2	180	3,11	1,054					
	3	180	3,44	1,015					
2. Osposobljenost za prilagodbu novim pedagoškim situacijama	1	135	2,65	1,032	22,938	2, 494	,000	,085	2>1 3>1
	2	182	3,18	1,080					
	3	180	3,43	,952					
3. Osposobljenost za komunikacijsku otvorenost i empatičnost	1	135	3,39	1,127	4,493	2, 495	,012	,018	2>1 3>1
	2	182	3,70	1,067					
	3	181	3,72	1,012					
4. Osposobljenost za etičko i moralno rasuđivanje	1	133	3,26	1,134	12,070	2, 491	,000	,047	3>1 3>2
	2	181	3,54	1,103					
	3	180	3,86	,996					
5. Osposobljenost za planiranje osobnog i profesionalnog razvoja i usavršavanja (cjeloživotno učenje)	1	135	3,14	1,141	11,346	2, 306.2	,000	0,046	2>1 3>1
	2	181	3,54	1,062					
	3	181	3,71	,928					
6. Osposobljenost za uvođenje inovacija u odgojno-obrazovni proces	1	136	2,62	1,040	27,339	2, 495	,000	,099	2>1 3>1 3>2
	2	181	3,16	1,071					
	3	181	3,47	,946					
7. Osposobljenost za stvaranje i razvijanje individualiziranih programa za učenike	1	136	1,91	,962	22,629	2, 325.5	,000	0,075	2>1 3>1 3>2
	2	182	2,37	1,162					
	3	181	2,70	1,116					
8. Poznavanje izrade razvojnih strategija (škole)	1	136	2,09	,992	13,161	2, 325.8	,000	0,044	2>1 3>1
	2	182	2,55	1,196					
	3	181	2,68	1,168					
11. Poznavanje europskih trendova u obrazovanju	1	135	2,90	1,081	6,902	2, 488	,001	,028	2>3
	2	180	3,10	1,168					
	3	176	2,65	1,181					
13. Poznavanje nacionalnog zakonodavstva vezanog uz odgoj i obrazovanje	1	135	2,58	1,212	6,257	2, 492	,002	,025	3>1
	2	180	2,84	1,186					
	3	180	3,06	1,206					

²³ U slučajevima gdje pretpostavke o homogenosti varijance nisu zadovoljene (5., 7., 8., 15., 16., 17., 20., 21., 23., 24. i 41. tvrdnja), naveden je rezultat Welch testa i GamesHowell post-hoc testa.

14.	Poznavanje planiranja i programiranja rada škole	1	135	2,91	1,187	13,946	2, 496	,000	,053	3>1 3>2
		2	182	3,18	1,113					
		3	182	3,57	1,089					
15.	Poznavanje područja rada nastavnika i ostalih stručnih suradnika	1	136	2,83	1,145	16,977	2, 312.7	,000	0,061	2>1 3>1 3>2
		2	181	3,24	1,185					
		3	182	3,55	1,011					
16.	Osposobljenost za provođenje savjetodavnog rada s učenicima	1	136	2,68	1,344	18,916	2, 306.1	,000	0,070	2>1 3>1 3>2
		2	180	3,10	1,278					
		3	180	3,52	1,075					
17.	Poznavanje izrade pedagoškog instrumentarija	1	136	2,83	1,221	21,790	2, 305	,000	0,094	2>1 3>1
		2	180	3,48	1,005					
		3	181	3,67	,995					
18.	Poznavanje pedagoške dokumentacije	1	136	2,87	1,252	6,739	2, 495	,001	,027	3>1
		2	182	3,10	1,176					
		3	180	3,36	1,162					
19.	Poznavanje sustavnog praćenja rada nastavnika	1	135	2,63	1,256	17,707	2, 493	,000	,067	2>1 3>1 3>2
		2	180	2,99	1,212					
		3	181	3,42	1,080					
20.	Poznavanje izrade nastavnih priprema i didaktičkih načela rada	1	135	3,14	1,217	16,267	2, 304.8	,000	,064	2>1 3>1 3>2
		2	179	3,51	1,088					
		3	182	3,86	,987					
21.	Poznavanje vrednovanja rezultata odgojno-obrazovnog procesa	1	135	2,70	1,204	21,135	2, 305.6	,000	0,079	2>1 3>1 3>2
		2	178	3,17	1,163					
		3	180	3,53	,994					
22.	Osposobljenost za organizaciju izvannastavnih aktivnosti i slobodnog vremena učenika	1	136	2,40	1,028	14,344	2, 492	,000	,055	2>1 3>1 3>2
		2	180	2,76	1,166					
		3	179	3,07	1,053					
23.	Osposobljenost za profesionalno usmjeravanje učenika	1	136	2,07	1,059	34,855	2, 320	,000	0,113	2>1 3>1 3>2
		2	181	2,64	1,220					
		3	179	3,09	1,095					
24.	Osposobljenost za rad s darovitim učenicima	1	136	2,10	1,032	14,640	2, 321.9	,000	0,053	2>1 3>1
		2	181	2,48	1,148					
		3	180	2,76	1,150					
25.	Osposobljenost za prepoznavanje i integraciju učenika s teškoćama u razvoju/ ponašanju	1	136	2,55	1,114	3,362	2, 494	,035	,013	3>1
		2	181	2,82	1,231					
		3	180	2,88	1,150					

26.	Osposobljenost za rad s roditeljima	1	136	2,49	1,167	18,756	2, 493	,000	,071	2>1 3>1 3>2
		2	181	2,88	1,182					
		3	179	3,30	1,159					
27.	Osposobljenost za pripremu i realizaciju istraživanja pedagoške teorije i prakse	1	135	3,22	1,063	5,740	2, 496	,003	,023	3>1
		2	182	3,49	,979					
		3	182	3,60	,985					
28.	Osposobljenost za interdisciplinarni rad	1	132	2,93	1,028	6,885	2, 486	,001	,028	2>1 3>1
		2	179	3,27	1,043					
		3	178	3,35	,993					
29.	Osposobljenost za služenje informatičkom tehnologijom	1	135	2,97	1,252	14,592	2, 491	,000	,056	1>2 1>3
		2	182	2,36	1,338					
		3	177	2,21	1,224					
34.	Osposobljenost za motiviranje zaposlenih i stvaranje poticajnog radnog okruženja	1	133	2,56	1,209	12,037	2, 488	,000	,047	3>1 3>2
		2	179	2,77	1,194					
		3	179	3,19	1,126					
37.	Osposobljenost za suradnju sa zajednicom i društvenim okruženjem (lokalna zajednica, organizacije civilnog društva, mediji itd.)	1	134	2,19	1,160	9,601	2, 489	,000	,038	3>1 3>2
		2	179	2,39	1,205					
		3	179	2,75	1,120					
39.	Osposobljenost za usmjeravanje učenika i nastavnika društvenoj odgovornosti	1	135	2,61	1,215	7,818	2, 487	,000	,031	3>1
		2	177	2,85	1,197					
		3	178	3,14	1,124					
40.	Osposobljenost za pripremu, vođenje i vrednovanje projekata	1	135	2,25	1,131	8,980	2, 485	,000	,036	3>1 3>2
		2	180	2,45	1,216					
		3	173	2,81	1,183					
41.	Osposobljenost za uvođenje inovacija i promjena u cjelokupni rad škole (poduzetničke kompetencije)	1	133	2,20	,981	8,251	2, 315,9	,000	0,032	3>1 3>2
		2	180	2,37	1,148					
		3	171	2,70	1,184					

Analiza rezultata procjene doprinosa visokog obrazovanja ovladavanju pojedinim kompetencijama promatrana sa stajališta duljine radnog iskustva, pouzdano pokazuje da ispitanici s duljim radnim iskustvom (dakle, ispitanici u najvišoj dobnoj skupini te oni koji su fakultet završili prije više vremena) statistički značajno višim procjenjuju doprinos visokoškolskog obrazovanja od ispitanika s kraćim radnim iskustvom. Primjerice, ispitanici s najduljim radnim iskustvom (3. skupina, radno iskustvo dulje od 21 godine) procjenjuju statistički značajnijim doprinos visokoškolskog obrazovanja (od prve, druge ili obje skupine) u 39 od 41 kompetencije. Samo u kompetenciji

Osposobljenost za služenje informatičkom tehnologijom skupina ispitanika s najmanje radnog iskustva (dakle, ona za koju se može pretpostaviti da je nedavno završila visokoškolsko obrazovanje) procjenjuje doprinos visokoškolskog obrazovanja statistički značajnijim od svojih iskusnijih kolega (iz obje grupe), što se može objasniti uvođenjem informatičke tehnologije i kolegija na fakultete u nedavnom periodu.

Kako objasniti jasno izraženu procjenu ispitanika s više od 20 godina radnog iskustva o značajnijem doprinosu visokoškolskog obrazovanja ovladavanju kompetencijama? Uz realnu pretpostavku da je ta skupina ispitanika svoje visokoškolsko obrazovanje završila prije najmanje 20 godina, a i više, čini se da se nameće zaključak da je prije više od 20 godina obrazovanje za rad školskog pedagoga (studij pedagogije) uspješnije pripremao studente za rad. Gotovo da nije moguće izbjeći ovakav zaključak, ali ga ipak treba uzeti s oprezom, budući da se može pretpostaviti da se ispitanici s manje radnog iskustva nalaze pred brojnim izazovima svog radnog mjesta, te je moguće da su skloni interpretirati poteškoće s kojima se suočavaju nižom procjenom utjecaja visokoškolskog obrazovanja na njihovu pripremu za rad. Pored toga, valja imati na umu i veći stupanj kritičnosti spram društvenih fenomena koji dijelom prelazi i u negativistički stav spram javnih institucija i njihovih uloga u društvu koji je karakterističan za mlade generacije, te i ovaj vid treba imati na umu prilikom tumačenja ovoga rezultata. Ipak, u svakom je slučaju otkriće da iskusniji ispitanici znatno više procjenjuju doprinos visokoškolskog obrazovanja stjecanju kompetencija za rad, indikativna informacija za fakultete koji izvode studije pedagogije.

5.2.2.2. Doprinos visokoškolskog obrazovanja stjecanju skupina kompetencija s obzirom na školu zaposlenja i radno iskustvo

Tablica 23 pokazuje rezultate procjene važnosti doprinosa visokoškolskog obrazovanja stjecanju skupina kompetencija (razvojne i temeljne) potrebnih za rad školskog pedagoga s obzirom na školu zaposlenja.

Tablica 23: Procjena doprinosa visokoškolskog obrazovanja stjecanju skupina kompetencija potrebnih za rad školskog pedagoga (varijabla: škola zaposlenja; t-test za nezavisne uzorke)

Skupine kompetencija	Škola zaposlenje	N	M	SD	t	df	p	Razlike između grupa
F1 (razvojne kompetencije)	1 Osnovna škola	359	48,57	16,181	-0,794	505	,428	-
	2 Srednja škola	148	49,82	16,354				
F2 (temeljne kompetencije)	1 Osnovna škola	359	47,68	13,067	-1,297	505	,195	-
	2 Srednja škola	148	49,35	13,422				

Rezultati t-testa za nezavisne uzorke pokazuju da nisu dobivene značajne razlike u prosječnim procjenama doprinosa visokoškolskog obrazovanja ovladavanju dvjema skupinama kompetencija (razvojne i temeljne), promatrane sa stajališta škole zaposlenja ispitanika. I ovaj je rezultat u suglasju s rezultatima procjene po pojedinačnim kompetencijama, gdje su statistički značajne razlike pronađene samo u tri kompetencije, pa se zaključak da škola zaposlenja (osnovna ili srednja) nije važna za procjenu važnosti doprinosa visokoškolskog obrazovanja na stjecanje (skupina) kompetencija može potvrditi.

Rezultati statističke analize pokazuju značajne razlike u procjeni doprinosa visokoškolskog obrazovanja ovladavanju objema skupinama kompetencija (razvojne i temeljne) s obzirom na radno iskustvo (Tablica 24). Pedagozi s najduljim radnim stažem (21 i više godina) procjenjuju doprinos visokoškolskog obrazovanja ovladavanju razvojnim kompetencijama (F1) većim nego pedagozi s najmanje radnog staža (od 1 do 5 godina). Najveći doprinos visokoškolskog obrazovanja ovladavanju temeljnima kompetencijama (F2) također procjenjuju pedagozi s najviše radnog staža, manji doprinos procjenjuju oni sa 6-20 godina radnog staža, a najmanji pedagozi s najmanje radnog staža.

I ovi su rezultati u suglasju s rezultatima analize po pojedinačnim kompetencijama gdje se nezavisna varijabla radnog iskustva također pokazala značajnom.

Tablica 24: Procjena važnosti doprinosa visokoškolskog obrazovanja stjecanju skupina kompetencija potrebnih za rad školskog pedagoga (varijabla: godine radnog iskustva; ANOVA za nezavisne uzorke uz Bonferroni post hoc test)

Skupine kompetencija	Skupina godina radnog iskustva	N	M	SD	F	df	p	η^2	Razlike između grupa
F1 obrazovanje	1 (1 do 5)	136	45,88	13,855	4,415	2,497	,013	,017	3>1
	2 (6 do 20)	182	49,08	17,145					
	3 (21 i više)	182	51,31	16,644					
F2 obrazovanje	1 (1 do 5)	136	42,51	12,528	25,046	2,497	,000	,092	3>1
	2 (6 do 20)	182	48,20	13,050					3>2
	3 (21 i više)	182	52,61	12,146					2>1

5.2.2.3. Zaključak

Usporedba rezultata procjene doprinosa visokoškolskog obrazovanja ovladavanju pojedinom kompetencijom s rezultatima procjene važnosti kompetencija pokazuje da su prosječne procjene doprinosa visokoškolskog obrazovanja mnogo niže od prosječnih procjena važnosti pojedine kompetencije (od $M=1,60$ do $M=3,63$), pri čemu je 21 kompetencija, dakle nešto više od polovice, procijenjena s prosječnom ocjenom manjom od 3. Visokoškolsko obrazovanje, smatraju ispitanici, najviše je doprinijelo *Osposobljenosti za komunikacijsku otvorenost i empatičnost* ($M=3,63$), a najmanje dvjema kompetencijama koje se odnose na skupinu kompetencija europske dimenzije u obrazovanju, a to su *Poznavanje postupka prijave na programe Europske unije* ($M=1,60$) i *Poznavanje strukture*

i načina funkcioniranja ključnih tijela Europske unije (Vijeće Europe, Vijeće ministara, Europski parlament itd.)(M=1,72). Za razliku od procjene važnosti kompetencija gdje je uočen značajan utjecaj varijable škole zaposlenja, pri procjeni doprinosa visokoškolskog obrazovanja, ova se varijabla nije pokazala utjecajnom (razlike su se pokazale u samo 3 od 41 kompetencije). Međutim, radno iskustvo u znatno većoj mjeri utječe na procjenu doprinosa visokoškolskog obrazovanja budući da se razlike u procjeni doprinosa visokoškolskog obrazovanja ovladavanju kompetencijama uočavaju u čak 31 od 41 kompetencije, pri čemu ispitanici s duljim radnim iskustvom (dakle, stariji ispitanici koji su fakultet završili prije više vremena) statistički značajno višim procjenjuju doprinos visokoškolskog obrazovanja od ispitanika s kraćim radnim iskustvom. Analiza spram skupina kompetencija (razvojne i temeljne) potvrđuje ove rezultate: nisu dobivene značajne razlike u prosječnim procjenama doprinosa visokoškolskog obrazovanja ovladavanju dvjema skupinama kompetencija (razvojne i temeljne) promatrane sa stajališta škole zaposlenja ispitanika, ali se pokazuje da pedagozi s duljim radnim iskustvom značajno višim procjenjuju doprinos visokoškolskog obrazovanja u ovladavanju objema skupinama kompetencija.

5.2.3. Doprinos programa stručnog usavršavanja ovladavanju kompetencijama školskog pedagoga

Nakon procjene važnosti kompetencija i procjene doprinosa visokoškolskog obrazovanja ovladavanju kompetencijama potrebnim za rad školskog pedagoga, ispitanici su trebali procijeniti doprinos programa stručnog usavršavanja ovladavanju pojedinom kompetencijom. Rezultati su prikazani u Tablici 25. Tablica prikazuje aritmetičke sredine i standardnu devijaciju za svaku česticu te postotak odgovora na Likertovoj skali (od 1 - najmanja važnost, do 5 - najveća važnost koja se pridaje pojedinoj kompetenciji; 0 - ne znam/ne mogu procijeniti). Uspoređujući procjene doprinosa stručnog usavršavanja s procjenom važnosti pojedine kompetencije i procjenom važnosti doprinosa visokoškolskog obrazovanja ovladavanju pojedinim kompetencijama, već je na prvi pogled razvidno da su prosječne procjene doprinosa stručnog usavršavanja niže od procjene važnosti pojedine kompetencije, ali više od procjene doprinosa visokoškolskog obrazovanja ovladavanju pojedinom kompetencijom. Procjene se kreću od najmanje (M=2,33) do najveće (M=4,00), pri čemu je 36 kompetencija procijenjeno s prosječnom ocjenom većom od 3.

Ispitanici smatraju da je stručno usavršavanje najviše doprinijelo ovladavanju sljedećim kompetencijama:

Osposobljenost za komunikacijsku otvorenost i empatičnost (M=4,00; SD=0,918)

Osposobljenost za planiranje osobnog i profesionalnog razvoja i usavršavanja (cjeloživotno učenje) (M=3,99; SD=0,867)

Osposobljenost za provođenje savjetodavnog rada s učenicima (M=3,95; SD=0,987)

Osposobljenost za prilagodbu novim pedagoškim situacijama (M=3,86; SD=0,844)

Poznavanje planiranja i programiranja rada škole (M=3,85; SD=0,951)

Valja istaknuti da se među pet kompetencija za koje ispitanici procjenjuju doprinos stručnog usavršavanja najvećim, nalaze tri kompetencije (*Osposobljenost za komunikacijsku otvorenost i empatičnost, Osposobljenost za provođenje savjetodavnog*

rada s učenicima, Poznavanje planiranja i programiranja rada škole) koje se nalaze među pet najvažnijih kompetencija. Ovo bi moglo značiti da programi stručnog usavršavanja uspješno odgovaraju na potrebe školskih pedagoga.

Ispitanici smatraju da je stručno usavršavanje najmanje doprinijelo stjecanju sljedećih kompetencija:

Poznavanje minimalno jednog stranog jezika (M=2,33; SD=1,305)

Poznavanje strukture i načina funkcioniranja ključnih tijela Europske unije (Vijeće Europe, Vijeće ministara, Europski parlament itd.) (M=2,56; SD=1,249)

Poznavanje hrvatskog jezičnog standarda (M=2,88; SD=1,295)

Poznavanje postupka prijave na programe Europske unije (M=2,89; SD=1,296)

Poznavanje europskih trendova u obrazovanju (M=2,91; SD=1,163)

Iz ovih rezultata razvidno je da programi stručnog usavršavanja koje pohađaju pedagozi ne potiču dovoljno razvijanje vrlo važnih općih kompetencija (poznavanje stranog jezika i jezičnog standarda), ali je vrlo indikativno i da ne prate suvremene trendove i potrebe u obrazovanju, one koji se odnose na europsku dimenziju u obrazovanju. Valja napomenuti da se među pet kompetencija za koje su ispitanici procijenili najmanji utjecaj stručnog usavršavanja, nalaze čak četiri kompetencije (*Poznavanje minimalno jednog stranog jezika, Poznavanje strukture i načina funkcioniranja ključnih tijela Europske unije (Vijeće Europe, Vijeće ministara, Europski parlament itd.), Poznavanje postupka prijave na programe Europske unije, Poznavanje europskih trendova u obrazovanju*) koje su prethodno procijenili najmanje važnima. Drugim riječima, čini se da postoji povezanost između procjene važnosti pojedine kompetencije i sadržaja programa stručnog usavršavanja, iako se ovim istraživanjem ne može preciznije ustanoviti točan mehanizam²⁴ ove veze.²⁵ Međutim, može se pretpostaviti da sadržaji stručnog usavršavanja utječu ne samo na kompetencije pedagoga nego i na stavove o važnosti pojedinog područja za rad pedagoga. Ako se neki sadržaji (primjerice, medijacija, rješavanje sukoba) učestalo pojavljuju kao teme usavršavanja, tada je logično da se te sadržaje smatra važnima za rad, jednako kao što i njihov izostanak može indirektno govoriti o tomu da takvi sadržaji za struku nisu važni. Upravo bi stoga bilo osobito važno povesti brigu o sustavnijem definiranju sadržaja stručnog usavršavanja pedagoga, koji bi valjalo blisko povezati i uskladiti s načelima pravca razvoja obrazovne politike u Republici Hrvatskoj.

Kao i kod procjene doprinosa visokoškolskog obrazovanja, valja uputiti na veće razlike u standardnim devijacijama pri procjeni doprinosa stručnog usavršavanja pojedinim kompetencijama kada se radi o kompetencijama za čije ovladavanje se procjenjuje da je stručno usavršavanje dalo najmanji doprinos.

²⁴ Iako se, primjerice, na županijskim aktivima od polaznika usavršavanja traži da se izjasne koje su im edukacije potrebne, iz dokumenata koji reguliraju stručno usavršavanje nije moguće jasno prikazati mehanizam uvođenja pojedinih tema u programe stručnog usavršavanja.

²⁵ Namjera je istraživača bila analizirati i programe stručnog usavršavanja koje organizira Agencija za odgoj i obrazovanje, ali se pokazalo nemogućim dobiti podatke o temama stručnog usavršavanja za pedagoge za dulje proteklo razdoblje, na temelju kojih bi se mogli donositi relevantni zaključci. Za ilustraciju izazova koji predstavlja analiza sadržaja programa stručnog usavršavanja u organizaciji AZOO, može poslužiti informacija o jednodnevnom međužupanijskom skupu namijenjenom stručnom usavršavanju pedagoga održanom u svibnju 2013. godine, naslovljenom „Profesionalne i socijalne kompetencije stručnih suradnika i odgajatelja“, pri čemu se kao opći cilj skupa navodi: „Sudionici će hrabrije pristupiti djetetu s depresivnim smetnjama/suicidalnim rizikom, kao i obitelji/skrbnicima“. Očito je da se radi o važnoj i specifičnoj temi koja je „pokrivena“ općim naslovom.

Tablica 25: Procjena doprinosa stručnog usavršavanja ovladavanju kompetencijama potrebnim za rad školskog pedagoga

	Kompetencija	%					M	SD	
		0	1	2	3	4			5
1.	Osposobljenost za samostalni rad	5,1	1,2	5,9	24,4	42,9	20,5	3,80	,891
2.	Osposobljenost za prilagodbu novim pedagoškim situacijama	4,9	1,2	3,9	22,2	47,0	20,7	3,86	,844
3.	Osposobljenost za komunikacijsku otvorenost i empatičnost	4,1	1,8	4,3	16,5	42,3	30,9	4,00	,918
4.	Osposobljenost za etičko i moralno rasuđivanje	11,4	4,1	9,4	23,4	32,5	19,1	3,60	1,080
5.	Osposobljenost za planiranje osobnog i profesionalnog razvoja i usavršavanja (cjeloživotno učenje)	4,5	1,0	3,9	18,7	43,5	28,3	3,99	,867
6.	Osposobljenost za uvođenje inovacija u odgojno-obrazovni proces	5,9	1,4	6,3	26,6	40,2	19,7	3,75	,911
7.	Osposobljenost za stvaranje i razvijanje individualiziranih programa za učenike	8,5	4,9	11,4	30,5	31,1	13,6	3,40	1,055
8.	Poznavanje izrade razvojnih strategija (škole)	9,6	4,3	12,4	31,1	30,7	11,8	3,37	1,029
9.	Poznavanje postupka prijave na programe Europske unije	16,5	16,7	15,4	21,7	20,1	9,6	2,89	1,296
10.	Poznavanje strukture i načina funkcioniranja ključnih tijela Europske unije (Vijeće Europe, Vijeće ministara, Europski parlament itd.)	20,1	20,9	18,9	20,1	14,4	5,7	2,56	1,249
11.	Poznavanje europskih trendova u obrazovanju	14,0	11,8	19,7	26,0	21,5	7,1	2,91	1,163
12.	Poznavanje strukture obrazovnog sustava na nacionalnoj razini	7,1	3,1	5,9	24,4	38,6	20,9	3,73	,989
13.	Poznavanje nacionalnog zakonodavstva vezanog uz odgoj i obrazovanje	6,5	2,0	7,5	24,6	36,2	23,2	3,76	,983
14.	Poznavanje planiranja i programiranja rada škole	5,1	1,6	5,5	25,0	36,2	26,6	3,85	,951
15.	Poznavanje područja rada nastavnika i ostalih stručnih suradnika	6,1	2,2	7,7	27,2	34,1	22,8	3,72	,996
16.	Osposobljenost za provođenje savjetodavnog rada s učenicima	5,7	2,0	5,9	18,9	35,8	31,7	3,95	,987
17.	Poznavanje izrade pedagoškog instrumentarija	8,5	3,1	14,2	27,2	31,7	15,4	3,46	1,050
18.	Poznavanje pedagoške dokumentacije	5,9	2,6	9,3	22,6	33,7	26,0	3,76	1,048
19.	Poznavanje sustavnog praćenja rada nastavnika	6,7	2,8	9,6	27,8	34,3	18,9	3,61	1,014
20.	Poznavanje izrade nastavnih priprema i didaktičkih načela rada	8,1	5,1	13,0	28,7	28,9	16,1	3,41	1,101

21.	Poznavanje vrednovanja rezultata odgojno-obrazovnog procesa	5,3	2,4	9,8	28,1	35,0	19,3	3,62	1,001
22.	Osposobljenost za organizaciju izvannastavnih aktivnosti i slobodnog vremena učenika	13,4	8,7	17,5	27,0	23,4	10,0	3,10	1,153
23.	Osposobljenost za profesionalno usmjeravanje učenika	8,5	6,1	13,4	23,4	32,5	16,1	3,43	1,137
24.	Osposobljenost za rad s darovitim učenicima	9,3	12,0	16,3	31,9	21,1	9,4	3,00	1,167
25.	Osposobljenost za prepoznavanje i integraciju učenika s teškoćama u razvoju/ponašanju	5,1	3,0	10,2	27,6	36,8	17,3	3,58	1,006
26.	Osposobljenost za rad s roditeljima	7,7	3,7	9,1	24,2	35,4	19,9	3,64	1,051
27.	Osposobljenost za pripremu i realizaciju istraživanja pedagoške teorije i prakse	8,1	4,7	15,0	30,9	31,1	10,2	3,30	1,033
28.	Osposobljenost za interdisciplinarni rad	9,6	4,1	11,8	32,5	30,9	11,0	3,36	1,007
29.	Osposobljenost za služenje informatičkom tehnologijom	6,1	10,2	11,2	19,9	28,5	24,0	3,48	1,287
30.	Poznavanje hrvatskog jezičnog standarda	18,3	15,9	15,9	21,9	17,9	10,0	2,88	1,295
31.	Poznavanje minimalno jednog stranog jezika	20,9	30,3	15,2	15,7	12,8	5,1	2,33	1,305
32.	Poznavanje područja demokratskog građanstva i ljudskih prava	11,0	5,9	15,4	29,1	23,8	14,8	3,29	1,134
33.	Osposobljenost za timski rad s nastavnicima i suradnicima	5,1	1,4	6,7	25,0	37,0	24,8	3,81	,951
34.	Osposobljenost za motiviranje zaposlenih i stvaranje poticajnog radnog okruženja	9,4	3,0	11,4	25,8	31,5	18,9	3,57	1,055
35.	Osposobljenost za rješavanje sukoba - medijacija	7,3	3,3	6,1	22,6	32,9	27,8	3,82	1,049
36.	Osposobljenost za pregovaranje i lobiranje	20,1	10,4	17,9	23,0	18,7	9,8	3,00	1,215
37.	Osposobljenost za suradnju sa zajednicom i društvenim okruženjem (lokalna zajednica, organizacije civilnog društva, mediji itd.)	15,7	7,3	17,1	30,3	20,1	9,4	3,09	1,110
38.	Osposobljenost za rad u interkulturalnom i multikulturalnom okruženju	16,1	6,9	17,3	27,4	22,6	9,6	3,13	1,119
39.	Osposobljenost za usmjeravanje učenika i nastavnika društvenoj odgovornosti	13,6	5,9	16,9	27,2	25,2	11,2	3,22	1,111
40.	Osposobljenost za pripremu, vođenje i vrednovanje projekata	12,0	4,9	15,0	29,9	26,6	11,6	3,28	1,070
41.	Osposobljenost za uvođenje inovacija i promjena u cjelokupni rad škole (poduzetničke kompetencije)	14,8	7,1	15,6	29,7	24,0	8,9	3,14	1,093

5.2.3.1. Doprinos programa stručnog usavršavanja ovladavanju pojedinim kompetencijama s obzirom na školu zaposlenja i radno iskustvo

Tablica 26 prikazuje rezultate procjene doprinosa stručnog usavršavanja promatranog s obzirom na školu zaposlenja iz koje ispitanici dolaze (osnovna ili srednja). U tablici su istaknute samo one kompetencije na kojima je provedeni t-test za nezavisne uzorke pokazao statistički značajne razlike. Rezultati pokazuju da se od 41 kompetencije statistički značajne razlike s obzirom na nezavisnu varijablu škola zaposlenja uočavaju u samo 2 kompetencije. Ovaj rezultat može upućivati na to da su programi stručnog usavršavanja za osnovne ili srednje škole slične razine (vrsnoće), te ih stoga polaznici koji dolaze bilo iz osnovnih ili srednjih škola jednako doživljavaju.

Tablica 26: Procjena doprinosa stručnog usavršavanja o vladavanju pojedinim kompetencijama (varijabla: škola zaposlenja; t-test za nezavisne uzorke)

Kompetencija	Škola zaposlenja	N	M	SD	t	df	p	Razlike između grupa	r ²
7.	1 Osnovna škola	328	3,51	1,014	3,354	463	,001	1>2	0,15
	2 Srednja škola	137	3,15	1,111					
25.	1 Osnovna škola	342	3,70	,959	4,116	480	,000	1>2	0,18
	2 Srednja škola	140	3,29	1,063					

Tablica 27 prikazuje rezultate procjene kompetencija promatrane s obzirom na varijablu godine radnog iskustva. Radno iskustvo grupirano je u 3 skupine²⁶. U tablici su prikazane isključivo one kompetencije na kojima je statistička obrada pokazala statistički značajne razlike s obzirom na radno iskustvo ispitanika. Kao i kod doprinosa visokoškolskog obrazovanja, i ovdje se razlike u procjeni doprinosa stručnog usavršavanja pojavljuju na čak 37 od 41 kompetencije (spram škole zaposlenja statistički značajna razlika u procjeni uočila se u samo dvije kompetencije), što ponovo potvrđuje snažan utjecaj nezavisne varijable radnog iskustva. Analiza rezultata nedvosmisleno i dosljedno pokazuje da ispitanici s duljim radnim iskustvom (skupine 2 i 3) statistički značajno višim procjenjuju doprinos stručnog usavršavanja stjecanju kompetencija od ispitanika s manje radnog iskustva.

²⁶ U prvoj su skupini ispitanici s radnim iskustvom od 1 do 5 godina, u drugoj od 6 do 20 godina, dok treću skupinu čine ispitanici s radnim iskustvom duljim od 21 godine.

Ovaj rezultat može se objasniti time da su ispitanici s duljim radnim iskustvom više godina uključeni u programe stručnog usavršavanja pa time i značajnijim procjenjuju njihov doprinos. Ipak valja imati na umu i prethodni rezultat o statistički značajno višoj procjeni doprinosa visokoškolskog obrazovanja na razvoj kompetencija koji se također pokazao kod ispitanika s više godina radnog iskustva. Temeljem navedenog, može se još uvijek govoriti o pretpostavci da ispitanici s manje radnog iskustva pokazuju veći stupanj kritičnosti te slabije vrednuju doprinos visokoškolskog obrazovanja i doprinos stručnog usavršavanja na razvoj kompetencija. Pritom treba imati u vidu da varijabla radnog iskustva nije pokazala toliko značenje kod procjene važnosti kompetencija budući da rezultati pokazuju da statistički značajne razlike u kompetencijama postoje samo kod 9 kompetencija, pri čemu u većini slučajeva, ali ne uvijek, ispitanici s više godina radnog iskustva procjenjuju kompetencije statistički značajno važnijima od ispitanika s manje radnog iskustva.

Tablica 27: Procjena doprinosa stručnog usavršavanja ovladavanju kompetencijama potrebnim za rad školskog pedagoga (varijabla: godine radnog iskustva; ANOVA za nezavisne uzorke uz Bonferroni post hoc test²⁷)

Kompetencija	Skupina radnog iskustva	N	M	SD	F	df	p	η^2	Razlike između grupa
1. Osposobljenost za samostalni rad	1	120	3,53	,916	7,778	2, 288.3	,001	,033	2>1 3>1
	2	176	3,81	,878					
	3	179	3,95	,863					
2. Osposobljenost za prilagodbu novim pedagoškim situacijama	1	116	3,51	,965	11,766	2, 271.9	,000	,057	2>1 3>1
	2	179	3,93	,793					
	3	181	4,02	,756					
3. Osposobljenost za komunikacijsku otvorenost i empatičnost	1	120	3,59	1,025	14,596	2, 280	,000	,068	2>1 3>1
	2	178	4,08	,869					
	3	182	4,19	,820					
4. Osposobljenost za etičko i moralno rasuđivanje	1	106	3,24	1,143	7,665	2, 257.2	,001	,037	2>1 3>1
	2	166	3,64	1,022					
	3	171	3,77	1,037					
5. Osposobljenost za planiranje osobnog i profesionalnog razvoja i usavršavanja (cjeloživotno učenje)	1	119	3,76	,965	4,724	2, 279.4	,010	,023	2>1 3>1
	2	178	4,02	,763					
	3	181	4,09	,877					

²⁷ U slučajevima gdje pretpostavke o homogenosti varijance nisu zadovoljene (1., 2., 3., 4., 5., 9., 14., 16., 18., 19., 33., 34. i 35. tvrdnja), naveden je rezultat Welch testa i GamesHowell post-hoc testa.

6.	Osposobljenost za uvođenje inovacija u odgojno-obrazovni proces	1	116	3,52	,928	5,822	2, 468	,003	,024	3>1
		2	175	3,77	,869					
		3	180	3,88	,923					
8.	Poznavanje izrade razvojnih strategija (škole)	1	107	3,10	1,165	4,854	2, 449	,008	,021	2>1 3>1
		2	170	3,42	,977					
		3	175	3,48	,970					
9.	Poznavanje postupka prijave na programe Europske unije	1	102	2,53	1,362	5,131	2, 246.3	,007	,026	2>1 3>1
		2	157	3,04	1,298					
		3	158	2,99	1,216					
10.	Poznavanje strukture i načina funkcioniranja ključnih tijela Europske unije (Vijeće Europe, Vijeće ministara, Europski parlament itd.)	1	96	2,24	1,238	4,647	2, 397	,010	,023	2>1 3>1
		2	148	2,66	1,270					
		3	156	2,70	1,215					
11.	Poznavanje europskih trendova u obrazovanju	1	104	2,54	1,131	7,720	2, 428	,001	,035	2>1 3>1
		2	164	3,01	1,159					
		3	163	3,07	1,136					
14.	Poznavanje planiranja i programiranja rada škole	1	121	3,67	1,012	11,740	2, 283.7	,000	,044	3>1 3>2
		2	175	3,70	,955					
		3	179	4,10	,842					
15.	Poznavanje područja rada nastavnika i ostalih stručnih suradnika	1	118	3,47	1,043	7,331	2, 467	,001	,030	3>1
		2	173	3,67	,941					
		3	179	3,91	,976					
16.	Osposobljenost za provođenje savjetodavnog rada s učenicima	1	116	3,49	1,131	19,244	2, 268.8	,000	,085	2>1 3>1 3>2
		2	176	3,94	,914					
		3	180	4,24	,848					
17.	Poznavanje izrade pedagoškog instrumentarija	1	111	3,14	1,111	11,428	2, 456	,000	,048	3>1 3>2
		2	172	3,37	1,037					
		3	176	3,72	,956					
18.	Poznavanje pedagoške dokumentacije	1	119	3,55	1,102	4,274	2, 284	,015	,018	3>1
		2	177	3,72	1,043					
		3	175	3,91	,993					
19.	Poznavanje sustavnog praćenja rada nastavnika	1	115	3,24	1,167	9,376	2, 267.5	,000	,045	2>1 3>1
		2	175	3,63	,973					
		3	177	3,80	,888					

20.	Poznavanje izrade nastavnih priprema i didaktičkih načela rada	1	114	3,09	1,133	7,117	2, 457	,001	,030	2>1 3>1
		2	173	3,47	1,087					
		3	173	3,57	1,052					
21.	Poznavanje vrednovanja rezultata odgojno-obrazovnog procesa	1	119	3,28	1,049	10,939	2, 471	,000	,044	2>1 3>1
		2	177	3,64	,979					
		3	178	3,82	,946					
22.	Osposobljenost za organizaciju izvannastavnih aktivnosti i slobodnog vremena učenika	1	103	2,71	1,185	9,007	2, 430	,000	,040	2>1 3>1
		2	161	3,16	1,127					
		3	169	3,30	1,106					
23.	Osposobljenost za profesionalno usmjeravanje učenika	1	111	3,06	1,170	9,776	2, 455	,000	,041	2>1 3>1
		2	172	3,41	1,123					
		3	175	3,66	1,080					
24.	Osposobljenost za rad s darovitim učenicima	1	111	2,62	1,137	10,025	2, 452	,000	,042	2>1 3>1
		2	171	2,98	1,124					
		3	173	3,24	1,161					
25.	Osposobljenost za prepoznavanje i integraciju učenika s teškoćama u razvoju/ ponašanju	1	123	3,35	1,040	4,539	2, 472	,011	,019	2>1 3>1
		2	175	3,69	,946					
		3	177	3,64	1,025					
26.	Osposobljenost za rad s roditeljima	1	111	3,13	1,121	19,638	2, 459	,000	,079	2>1 3>1
		2	173	3,72	1,020					
		3	178	3,88	,931					
27.	Osposobljenost za pripremu i realizaciju istraživanja pedagoške teorije i prakse	1	109	2,91	1,068	13,092	2, 458	,000	,054	2>1 3>1
		2	175	3,30	1,046					
		3	177	3,53	,905					
28.	Osposobljenost za interdisciplinarni rad	1	105	2,93	1,094	14,840	2, 450	,000	,062	2>1 3>1
		2	171	3,40	,943					
		3	177	3,58	,926					
29.	Osposobljenost za služenje informatičkom tehnologijom	1	115	2,97	1,337	13,796	2, 468	,000	,056	2>1 3>1
		2	177	3,63	1,232					
		3	179	3,69	1,190					
30.	Poznavanje hrvatskog jezičnog standarda	1	104	2,49	1,292	7,240	2, 406	,001	,034	2>1 3>1
		2	145	2,92	1,288					
		3	160	3,10	1,265					
32.	Poznavanje područja demokratskog građanstva i ljudskih prava	1	111	2,93	1,142	8,253	2, 442	,000	,036	2>1 3>1
		2	166	3,39	1,025					
		3	168	3,45	1,178					

33.	Osposobljenost za timski rad s nastavnicima i suradnicima	1	117	3,44	1,054	12,449	2,276.1	,000	,058	2>1 3>1
		2	177	3,85	,886					
		3	181	4,02	,882					
34.	Osposobljenost za motiviranje zaposlenih i stvaranje poticajnog radnog okruženja	1	113	3,23	1,203	7,811	2,263.4	,001	,039	2>1 3>1
		2	166	3,61	,996					
		3	174	3,76	,972					
35.	Osposobljenost za rješavanje sukoba - medijacija	1	117	3,40	1,260	9,531	2,266.3	,000	,052	2>1 3>1
		2	172	3,98	,911					
		3	175	3,93	,959					
36.	Osposobljenost za pregovaranje i lobiranje	1	100	2,73	1,262	3,485	2,396	,032	,017	3>1
		2	147	3,05	1,163					
		3	152	3,13	1,203					
37.	Osposobljenost za suradnju sa zajednicom i društvenim okruženjem (lokalna zajednica, organizacije civilnog društva, mediji itd.)	1	104	2,79	1,067	5,145	2,416	,006	,024	2>1 3>1
		2	151	3,17	1,057					
		3	166	3,20	1,156					
38.	Osposobljenost za rad u interkulturalnom i multikulturalnom okruženju	1	102	2,82	1,009	5,181	2,416	,006	,024	2>1 3>1
		2	157	3,25	1,096					
		3	160	3,21	1,177					
39.	Osposobljenost za usmjeravanje učenika i nastavnika društvenoj odgovornosti	1	107	2,81	1,091	10,024	2,430	,000	,045	2>1 3>1
		2	160	3,33	1,096					
		3	166	3,38	1,076					
40.	Osposobljenost za pripremu, vođenje i vrednovanje projekata	1	107	2,76	1,089	20,130	2,438	,000	,084	2>1 3>1
		2	162	3,36	1,073					
		3	172	3,54	,926					
41.	Osposobljenost za uvođenje inovacija i promjena u cjelokupni rad škole (poduzetničke kompetencije)	1	108	2,74	1,036	10,280	2,423	,000	,046	2>1 3>1
		2	158	3,21	1,083					
		3	160	3,32	1,073					

5.2.3.2. Doprinos programa stručnog usavršavanja stjecanju skupina kompetencija s obzirom na školu zaposlenja, dob i radno iskustvo

Tablica 28 pokazuje rezultate procjene važnosti doprinosa programa stručnog usavršavanja stjecanju skupina kompetencija (razvojne i temeljne) potrebnih za rad školskog pedagoga s obzirom na školu zaposlenja.

Tablica 28: Procjena doprinosa programa stručnog usavršavanja stjecanju skupina kompetencija potrebnih za rad školskog pedagoga (varijabla: škola zaposlenja; t-test za nezavisne uzorke)

Skupina kompetencija	Škola zaposlenje	N	M	SD	t	df	p	Razlike između grupa
F1 (razvojne kompetencije)	1 Osnovna škola	351	53,60	18,603	,548	498	,584	-
	2 Srednja škola	149	52,62	17,737				
F2 (temeljne kompetencije)	1 Osnovna škola	353	52,51	14,157	-1,657	329,3	,099	-
	2 Srednja škola	149	54,55	11,867				

T-testom za nezavisne uzorke provjerene su razlike u prosječnim procjenama doprinosa programa stručnog usavršavanja ovladavanju dvjema skupinama kompetencija (F1 – razvojne kompetencije i F2 – temeljne kompetencije) između pedagoga koji rade u osnovnim i pedagoga koji rade u srednjim školama. Nisu dobivene značajne razlike, a rezultat je u suglasju s rezultatima analize po pojedinačnim kompetencijama.

Međutim, kao i kod analize po pojedinačnim kompetencijama, pokazale su se statistički značajne razlike u procjeni doprinosa stručnog usavršavanja ovladavanju objema skupinama kompetencija (razvojne i temeljne) s obzirom na radno iskustvo (Tablica 29). Dobivene su značajne razlike u procjeni doprinosa stručnog usavršavanja ovladavanju razvojnim kompetencijama (F1) i temeljnim kompetencijama (F2) s obzirom na radno iskustvo pedagoga. Pedagozi s najduljim radnim iskustvom (21 i više) i oni sa srednjim radnim iskustvom (od 6 do 20 godina) procjenjuju doprinos stručnog usavršavanja ovladavanju F1 (razvojne kompetencije) većim nego pedagozi s najmanje radnog iskustva (od 1 do 5 godina).

Najveći doprinos stručnog usavršavanja ovladavanju temeljnim kompetencijama (F2) također procjenjuju pedagozi s najviše radnog iskustva, zatim oni sa 6-20 godina radnog iskustva, a najmanji pedagozi s najmanje radnog iskustva.

Tablica 29: Procjena važnosti doprinosa stručnog usavršavanja stjecanju skupina kompetencija potrebnih za rad školskog pedagoga (varijabla: godine radnog iskustva; ANOVA za nezavisne uzorke uz Bonferroni post hoc test²⁸)

Skupina kompetencija	skupina godina radnog iskustva	N	M	SD	F	df	p	η^2	Razlike između grupa
F1 (razvojne kompetencije)	1 (1 do 5)	128	44,95	18,853	20,265	2, 490	,000	,076	2>1
	2 (6 do 20)	182	54,89	17,480					3>1
	3 (21 i više)	183	57,56	17,070					
F2 (temeljne kompetencije)	1 (1 do 5)	130	46,02	14,931	24,664	2, 296,2	,000	,105	3>1
	2 (6 do 20)	182	53,87	12,198					3>2
	3 (21 i više)	183	57,10	11,881					2>1

Može se smatrati da i ovi rezultati potvrđuju učinkovitost programa stručnog usavršavanja na stjecanje kompetencija za rad školskog pedagoga, i to kompetencija obje skupine (temeljne i razvojne).

5.2.3.3. Zaključak

Rezultati analize doprinosa stručnog usavršavanja razvoju kompetencija potrebnih za rad školskog pedagoga pokazuju da su prosječne procjene doprinosa stručnog usavršavanja niže od procjene važnosti pojedine kompetencije, ali više od procjene doprinosa visokoškolskog obrazovanja ovladavanju pojedinom kompetencijom. Procjene se kreću od najmanje ($M=2,33$) do najveće ($M=4,00$), pri čemu je 36 kompetencija procijenjeno s prosječnom ocjenom većom od 3. Procjene s obzirom na školu zaposlenja vrlo su slične, što može upućivati na to da su programi stručnog usavršavanja za osnovne ili srednje škole slične razine (vrsnoće), te ih stoga polaznici koji dolaze bilo iz osnovnih ili srednjih škola slično doživljavaju. Kao i kod doprinosa visokoškolskog obrazovanja, radno iskustvo ispitanika važnije je za razlike u procjeni: analiza rezultata nedvosmisleno i dosljedno pokazuje da ispitanici s duljim radnim iskustvom statistički značajno višim procjenjuju doprinos stručnog usavršavanja stjecanju kompetencija od ispitanika s manje radnog iskustva. Škola iz koje ispitanici dolaze nije se pokazala značajnom varijablom niti kod procjene važnosti skupina kompetencija (razvojne i temeljne), budući da nisu dobivene statistički značajne razlike. Međutim, i kod procjene važnosti skupina kompetencija s obzirom na radno iskustvo, ispitanici s duljim radnim iskustvom statistički značajno višim procjenjuju doprinos stručnog usavršavanja od ispitanika s manje radnog iskustva.

²⁸ U slučaju gdje pretpostavke o homogenosti varijance nisu zadovoljene (F2), naveden je rezultat Welch testa i GamesHowell post-hoc testa.

5.2.4. Razlike u procjeni doprinosa visokoškolskog obrazovanja i programa stručnog usavršavanja ovladavanju pojedinim kompetencijama

Iako već i pregled aritmetičkih sredina procjena doprinosa visokoškolskog obrazovanja i programa stručnog usavršavanja ovladavanju pojedinim kompetencijama upućuje na to da ispitanici veću važnost daju programima stručnog usavršavanja, za precizan uvid u razlike u procjeni proveden je t-test za zavisne uzorke.

Tablica 30 pokazuje razlike u procjeni doprinosa visokoškolskog obrazovanja i programa stručnog usavršavanja ovladavanju kompetencijama. Statistički značajne razlike dobivene su kod 37 kompetencija koje se prikazuju u tablici, pri čemu samo kod 4 kompetencije doprinos ide u korist visokoškolskog obrazovanja, a u preostale 33 kompetencije, kod kojih se pokazala statistički značajna razlika, doprinos ide u korist programa stručnog usavršavanja.

Ovaj rezultat nedvosmisleno pokazuje, ili čak i potvrđuje, ozbiljan izazov pred kojim se nalazi inicijalno fakultetsko obrazovanje za rad školskog pedagoga. Prednost visokoškolskom obrazovanju ispitanici daju samo kod 4 kompetencije: *Poznavanje sustavnog praćenja rada nastavnika, Osposobljenost za pripremu i realizaciju istraživanja pedagoške teorije i prakse, Poznavanje hrvatskog jezičnog standarda, Poznavanje minimalno jednog stranog jezika*. Prethodno prikazani rezultati istraživanja upućuju na potrebu za ozbiljnom analizom programa studija pedagogije.

Ipak, valjda imati na umu da se s obzirom na osobine ispitanika radi o dijelu uzorka ispitanika koji je prije više vremena napustio visokoškolsko obrazovanje, a kontinuirano se nalazi u procesu stručnog usavršavanja, pa pri interpretaciji ovog rezultata valja i to imati na umu.

Tablica 30: Razlike u procjeni doprinosa visokoškolskog obrazovanja i programa stručnog usavršavanja ovladavanju kompetencijama (t-test za zavisne uzorke)

Kompetencija	Grupa	M	N	SD	t	df	p	Razlika	r ²
1. Osposobljenost za samostalni rad	1 Visokoškolsko obrazovanje	3,12	479	1,069	-12,216	478	,000	2>1	0,24
	2 Stručno usavršavanje	3,80	479	,884					
2. Osposobljenost za prilagodbu novim pedagoškim situacijama	1 Visokoškolsko obrazovanje	3,15	481	1,060	-13,201	480	,000	2>1	0,27
	2 Stručno usavršavanje	3,86	481	,845					

3.	Osposobljenost za komunikacijsku otvorenost i empatičnost	1 Visokoškolsko obrazovanje	3,65	484	1,053	-6,372	483	,000	2>1	0,08
		2 Stručno usavršavanje	4,01	484	,920					
5.	Osposobljenost za planiranje osobnog i profesionalnog razvoja i usavršavanja (cjeloživotno učenje)	1 Visokoškolsko obrazovanje	3,50	482	1,048	-9,128	481	,000	2>1	0,15
		2 Stručno usavršavanje	3,99	482	,867					
6.	Osposobljenost za uvođenje inovacija u odgojno-obrazovni proces	1 Visokoškolsko obrazovanje	3,15	475	1,049	-11,254	474	,000	2>1	0,21
		2 Stručno usavršavanje	3,75	475	,911					
7.	Osposobljenost za stvaranje i razvijanje individualiziranih programa za učenike	1 Visokoškolsko obrazovanje	2,38	464	1,136	-16,942	463	,000	2>1	0,38
		2 Stručno usavršavanje	3,40	464	1,055					
8.	Poznavanje izrade razvojnih strategija (škole)	1 Visokoškolsko obrazovanje	2,50	458	1,144	-14,705	457	,000	2>1	0,32
		2 Stručno usavršavanje	3,37	458	1,030					
9.	Poznavanje postupka prijave na programe Europske unije	1 Visokoškolsko obrazovanje	1,61	410	1,010	-17,655	409	,000	2>1	0,43
		2 Stručno usavršavanje	2,88	410	1,295					
10.	Poznavanje strukture i načina funkcioniranja ključnih tijela Europske unije (Vijeće Europe, Vijeće ministara, Europski parlament itd.)	1 Visokoškolsko obrazovanje	1,72	393	1,037	-12,108	392	,000	2>1	0,27
		2 Stručno usavršavanje	2,56	393	1,253					
12.	Poznavanje strukture obrazovnog sustava na nacionalnoj razini	1 Visokoškolsko obrazovanje	3,40	467	1,066	-5,711	466	,000	2>1	0,07
		2 Stručno usavršavanje	3,74	467	,983					
13.	Poznavanje nacionalnog zakonodavstva vezanog uz odgoj i obrazovanje	1 Visokoškolsko obrazovanje	2,85	469	1,214	-14,829	468	,000	2>1	0,32
		2 Stručno usavršavanje	3,77	469	,978					
14.	Poznavanje planiranja i programiranja rada škole	1 Visokoškolsko obrazovanje	3,25	480	1,156	-10,005	479	,000	2>1	0,17
		2 Stručno usavršavanje	3,85	480	,950					

15.	Poznavanje područja rada nastavnika i ostalih stručnih suradnika	1 Visokoškolsko obrazovanje	3,27	475	1,140	-7,611	474	,000	2>1	0,11
		2 Stručno usavršavanje	3,72	475	,996					
16.	Osposobljenost za provođenje savjetodavnog rada s učenicima	1 Visokoškolsko obrazovanje	3,17	476	1,254	-12,518	475	,000	2>1	0,25
		2 Stručno usavršavanje	3,95	476	,985					
18.	Poznavanje pedagoške dokumentacije	1 Visokoškolsko obrazovanje	3,17	475	1,192	-9,727	474	,000	2>1	0,17
		2 Stručno usavršavanje	3,76	475	1,047					
19.	Poznavanje sustavnog praćenja rada nastavnika	1 Visokoškolsko obrazovanje	4,64	473	,550	-8,857	469	,000	1>2	0,14
		2 Stručno usavršavanje	3,62	473	1,008					
21.	Poznavanje vrednovanja rezultata odgojno-obrazovnog procesa	1 Visokoškolsko obrazovanje	3,18	475	1,167	-7,635	474	,000	2>1	0,11
		2 Stručno usavršavanje	3,63	475	1,001					
22.	Osposobljenost za organizaciju izvannastavnih aktivnosti i slobodnog vremena učenika	1 Visokoškolsko obrazovanje	2,80	438	1,121	-5,011	437	,000	2>1	0,05
		2 Stručno usavršavanje	3,10	438	1,154					
23.	Osposobljenost za profesionalno usmjeravanje učenika	1 Visokoškolsko obrazovanje	2,68	464	1,199	-11,973	463	,000	2>1	0,24
		2 Stručno usavršavanje	3,43	464	1,138					
24.	Osposobljenost za rad s darovitim učenicima	1 Visokoškolsko obrazovanje	2,51	461	1,149	-8,714	460	,000	2>1	0,14
		2 Stručno usavršavanje	3,00	461	1,167					
25.	Osposobljenost za prepoznavanje i integraciju učenika s teškoćama u razvoju/ponašanju	1 Visokoškolsko obrazovanje	2,76	479	1,169	-13,806	478	,000	2>1	0,29
		2 Stručno usavršavanje	3,58	479	1,007					
26.	Osposobljenost za rad s roditeljima	1 Visokoškolsko obrazovanje	2,97	467	1,192	-11,029	466	,000	2>1	0,21
		2 Stručno usavršavanje	3,63	467	1,051					
27.	Osposobljenost za pripremu i realizaciju istraživanja pedagoške teorije i prakse	1 Visokoškolsko obrazovanje	3,46	467	1,019	2,936	466	,003	1>2	0,02
		2 Stručno usavršavanje	3,30	467	1,033					

28.	Osposobljenost za interdisciplinarni rad	1 Visokoškolsko obrazovanje	3,21	452	1,028	-2,891	451	,004	2>1	0,02
		2 Stručno usavršavanje	3,36	452	,999					
29.	Osposobljenost za služenje informatičkom tehnologijom	1 Visokoškolsko obrazovanje	2,44	470	1,299	-12,757	469	,000	2>1	0,26
		2 Stručno usavršavanje	3,48	470	1,294					
30.	Poznavanje hrvatskog jezičnog standarda	1 Visokoškolsko obrazovanje	3,33	411	1,203	6,597	410	,000	1>2	0,10
		2 Stručno usavršavanje	2,89	411	1,296					
31.	Poznavanje minimalno jednog stranog jezika	1 Visokoškolsko obrazovanje	3,05	396	1,116	10,066	395	,000	1>2	0,20
		2 Stručno usavršavanje	2,35	396	1,308					
32.	Poznavanje područja demokratskog građanstva i ljudskih prava	1 Visokoškolsko obrazovanje	2,83	439	1,200	-7,232	438	,000	2>1	0,11
		2 Stručno usavršavanje	3,31	439	1,130					
33.	Osposobljenost za timski rad s nastavnicima i suradnicima	1 Visokoškolsko obrazovanje	3,13	477	1,149	-6,999	456	,000	2>1	0,10
		2 Stručno usavršavanje	3,81	477	,952					
34.	Osposobljenost za motiviranje zaposlenih i stvaranje poticajnog radnog okruženja	1 Visokoškolsko obrazovanje	2,92	452	1,192	-11,247	451	,000	2>1	0,22
		2 Stručno usavršavanje	3,57	452	1,056					
35.	Sposobljenost za rješavanje sukoba - medijacija	1 Visokoškolsko obrazovanje	2,62	465	1,276	-17,785	464	,000	2>1	0,41
		2 Stručno usavršavanje	3,82	465	1,049					
36.	Osposobljenost za pregovaranje i lobiranje	1 Visokoškolsko obrazovanje	2,31	401	1,195	-11,270	400	,000	2>1	0,24
		2 Stručno usavršavanje	3,01	401	1,210					
37.	Osposobljenost za suradnju sa zajednicom i društvenim okruženjem (lokalna zajednica, organizacije civilnog društva, mediji itd.)	1 Visokoškolsko obrazovanje	2,51	422	1,179	-9,841	421	,000	2>1	0,19
		2 Stručno usavršavanje	3,09	422	1,107					
38.	Osposobljenost za rad u interkulturalnom i multikulturalnom okruženju	1 Visokoškolsko obrazovanje	2,78	421	1,199	-5,822	420	,000	2>1	0,07
		2 Stručno usavršavanje	3,13	421	1,118					

39.	Osposobljenost za usmjeravanje učenika i nastavnika društvenoj odgovornosti	1 Visokoškolsko obrazovanje	2,93	434	1,181	-5,231	433	,000	2>1	0,06
		2 Stručno usavršavanje	3,22	434	1,110					
40.	Osposobljenost za pripremu, vođenje i vrednovanje projekata	1 Visokoškolsko obrazovanje	2,55	439	1,209	-11,174	438	,000	2>1	0,22
		2 Stručno usavršavanje	3,28	439	1,071					
41.	Osposobljenost za uvođenje inovacija i promjena u cjelokupni rad škole (poduzetničke kompetencije)	1 Visokoškolsko obrazovanje	2,48	427	1,157	-10,967	426	,000	2>1	0,22
		2 Stručno usavršavanje	3,15	427	1,097					

5.2.4.1. Usporedba doprinosa visokoškolskog obrazovanja i programa stručnog usavršavanja stjecanju skupina kompetencija s obzirom na školu zaposlenja i radno iskustvo

Rezultati usporedbe doprinosa visokoškolskog obrazovanja i programa stručnog usavršavanja ovladavanju skupinama kompetencija (razvojne i temeljne) nedvosmisleno potvrđuju prethodne rezultate o značajnijem doprinosu stručnog usavršavanja pred visokoškolskim obrazovanjem. Iz Tablice 31 vidi se da se doprinos stručnog usavršavanja ovladavanju razvojnim kompetencijama (F1) i temeljnim kompetencijama (F2) procjenjuje većim od doprinosa visokoškolskog obrazovanja.

Tablica 31: Razlike u procjeni doprinosa visokoškolskog obrazovanja i programa stručnog usavršavanja ovladavanju pojedinom skupinom kompetencija (t-test za zavisne uzorke)

Skupina kompetencija	Grupa	M	N	SD	t	df	p	Razlika
F1 (razvojne kompetencije)	1 Visokoškolsko obrazovanje	48,95	499	16,319	-5,311	498	,000	2>1
	2 Stručno usavršavanje	53,33	499	18,347				
F2 (temeljne kompetencije)	1 Visokoškolsko obrazovanje	48,29	501	13,196	-7,405	500	,000	2>1
	2 Stručno usavršavanje	53,12	501	13,552				

I svi pokazatelji koji slijede upućuju na prednost stručnog usavršavanja spram visokoškolskog obrazovanja: Tablica 32 prikazuje da su pedagozi koji rade u osnovnoj školi procijenili doprinos stručnog usavršavanja ovladavanju objema kompetencijama, F1 (razvojne kompetencije) i F2 (temeljne kompetencije) većim od doprinosa visokoškolskog obrazovanja.

Tablica 32: Razlike u procjeni doprinosa visokoškolskog obrazovanja i programa stručnog usavršavanja ovladavanju pojedinom skupinom kompetencija (ispitanici zaposleni u osnovnoj školi; t-test za zavisne uzorke)

Skupina kompetencija	Grupa	M	N	SD	t	df	p	Razlika
F1 (razvojne kompetencije)	1 Visokoškolsko obrazovanje	48,58	351	16,313	-5,221	350	,000	2>1
	2 Stručno usavršavanje	53,60	351	18,603				
F2 (temeljne kompetencije)	1 Visokoškolsko obrazovanje	47,84	353	13,094	-5,869	352	,000	2>1
	2 Stručno usavršavanje	52,51	353	14,157				

Pedagozi koji rade u srednjim školama procjenjuju doprinos stručnog usavršavanja većim od doprinosa visokoškolskog obrazovanja samo za F2, temeljne kompetencije (Tablica 33):

Tablica 33: Razlike u procjeni doprinosa visokoškolskog obrazovanja i programa stručnog usavršavanja ovladavanju pojedinom skupinom kompetencija (ispitanici zaposleni u srednjoj školi; t-test za zavisne uzorke)

Skupina kompetencija	Grupa	M	N	SD	t	df	p	Razlika
F1 (razvojne kompetencije)	1 Visokoškolsko obrazovanje	49,82	148	16,354	-1,803	147	,073	-
	2 Stručno usavršavanje	52,70	148	17,771				
F2 (temeljne kompetencije)	1 Visokoškolsko obrazovanje	49,35	148	13,422	-4,604	147	,000	2>1
	2 Stručno usavršavanje	54,57	148	11,906				

Prednost stručnom usavršavanju spram visokoškolskog obrazovanja nalazi se i kod nezavisne varijable radnog iskustva. Sve tri skupine ispitanika procjenjuju doprinos stručnog usavršavanja većim. Kod skupine ispitanika s najmanje radnog iskustva (1-5 godina), većim se procjenjuje doprinos stručnog usavršavanja (Tablica 34) samo na F2 (temeljne kompetencije), dok se kod skupine sa 6-20 godina radnog iskustva, kao i kod one s najduljim iskustvom, više od 21 godine, doprinos stručnog usavršavanja ovladavanju F1 (razvojne kompetencije) i F2 (temeljne kompetencije) procjenjuje većim od doprinosa visokoškolskog obrazovanja (vidjeti tablice 35 i 36).

Tablica 34: Razlike u procjeni doprinosa visokoškolskog obrazovanja i programa stručnog usavršavanja ovladavanju pojedinom skupinom kompetencija (ispitanici s radnim iskustvom od 1 do 5 godina; t-test za zavisne uzorke)

Skupina kompetencija	Grupa	M	N	SD	t	df	p	Razlika
F1 (razvojne kompetencije)	1 Visokoškolsko obrazovanje	45,76	128	14,114	,478	127	,633	-
	2 Stručno usavršavanje	44,95	128	18,853				
F2 (temeljne kompetencije)	1 Visokoškolsko obrazovanje	42,72	130	12,710	-2,244	129	,027	2>1
	2 Stručno usavršavanje	46,02	130	14,931				

Tablica 35: Razlike u procjeni doprinosa visokoškolskog obrazovanja i programa stručnog usavršavanja ovladavanju pojedinom skupinom kompetencija (ispitanici s radnim iskustvom od 6 do 20 godina; t-test za zavisne uzorke)

Skupina kompetencija	Grupa	M	N	SD	t	df	p	Razlika
F1 (razvojne kompetencije)	1 Visokoškolsko obrazovanje	49,08	182	17,145	-4,229	181	,000	2>1
	2 Stručno usavršavanje	54,89	182	17,480				
F2 (temeljne kompetencije)	1 Visokoškolsko obrazovanje	48,20	182	13,050	-5,258	181	,000	2>1
	2 Stručno usavršavanje	53,87	182	12,198				

Tablica 36: Razlike u procjeni doprinosa visokoškolskog obrazovanja i programa stručnog usavršavanja ovladavanju pojedinom skupinom kompetencija (ispitanici s radnim iskustvom od 21 i više godina; t-test za zavisne uzorke)

Skupina kompetencija	Grupa	M	N	SD	t	df	p	Razlika
F1 (razvojne kompetencije)	1 Visokoškolsko obrazovanje	51,31	182	16,644	-5,042	181	,000	2>1
	2 Stručno usavršavanje	57,65	182	17,073				
F2 (temeljne kompetencije)	1 Visokoškolsko obrazovanje	52,61	182	12,146	-4,900	181	,000	2>1
	2 Stručno usavršavanje	57,13	182	11,908				

Može se zaključiti da provedene analize rezultata dosljedno pokazuju veći doprinos stručnog usavršavanja od visokoškolskog obrazovanja u ovladavanju kompetencijama potrebnim za rad školskog pedagoga.

5.2.5. Alternativne mogućnosti ovladavanja kompetencijama: iskustva pedagoga

Kao što je već navedeno u opisu instrumenta istraživanja, treći dio upitnika činila su tri pitanja otvorenog tipa.

Na prvo pitanje, *Ako smatrate da ste nekom od navedenih kompetencija ovladali na neki drugi način i/ili kroz neki drugi oblik obrazovanja, molimo Vas da to navedete*, odgovorilo je 259 od 508 ispitanika. Odgovori ispitanika grupirani su u nekoliko skupina odgovora (Tablica 37):

Tablica 37: Alternativne mogućnosti ovladavanja kompetencijama potrebnim za rad školskog pedagoga

SKUPINA ODGOVORA	N	%
Samoobrazovanje/individualni rad	134	26,4
Edukacija (različiti oblici formalnog obrazovanja i osposobljavanja)	58	11,4
Iskustvo	55	10,8
Ostalo	12	2,4
Bez odgovora	249	49,0

Iz tablice se vidi da je približno polovica ispitanika (51%) odgovorila na ovo pitanje. Prvu, najbrojniju skupinu odgovora čine odgovori iz skupine *Samoobrazovanje/individualni rad* (26,4%). U ovu su skupinu uključeni odgovori u kojima kao izvor potrebnih kompetencija ispitanici dominantno ističu samostalno usavršavanje, samoobrazovanje na koje su potaknuti ili osobnim interesom ili nekim izazovom s kojim se susreću u praksi. Tipični su odgovori iz ove skupine, primjerice:

Individualno, samostalno istražujući i dolazeći do informacija.

Individualni rad na sebi.

Individualnim učenjem.

Individualno stručno usavršavanje – samostalno proučavanje literature.

Kroz proučavanje literature, samostalno.

Najviše sam napredovala proučavanjem i čitanjem stručne literature s područja psihologije, pedagogije i novih spoznaja o funkcioniranju ljudskog mozga.

Ponekad je samoobrazovanje i jedino rješenje zbog radnih i životnih uvjeta:

Nažalost, u najvećem mi je obimu pedagoška literatura bila od pomoći u uvođenju u rad i permanentnom stručnom usavršavanju. Vrlo malo sam bila na stručnim usavršavanjima - najčešći razlog su nedostatna novčana sredstva (život na otoku).

Neki su odgovori iz ove skupine kritični spram visokoškolskog obrazovanja, primjerice:

Većinom kompetencija ovladala sam kroz stručnu literaturu i samostalan rad te učenjem na vlastitim greškama. Budući da u školi nije bilo stručnog suradnika pedagoga prije nego što su mene zaposlili, trebalo je krenuti skroz od početka, što i nije loše. Nedostatak je bio taj što smo na fakultetu imali minimalno prakse i konkretnih situacija koje su u školi česte i koje su zapravo ključne u radu i osposobljavanju stručnog suradnika pedagoga. Nažalost, iz razgovora s mnogim kolegama i kolegicama, većina nas dolazi do istog zaključka, a to je da kada se nađemo na početku svog radnog života u nekoj školi, ne znamo odakle početi konkretno u praksi jer je na fakultetu bilo previše teorije, a premalo prakse.

Većinom kompetencija ovladala sam samostalnim usavršavanjem, odnosno proučavajući raznu literaturu i kroz vrijedna iskustva starijih kolegica. Iskreno sam bila razočarana spoznajom da me fakultet uopće nije pripremio za tako važnu, neophodnu i toliko izloženu funkciju kao što je to funkcija pedagoga. Glavne kompetencije kao što su savjetodavni rad sa svim sudionicima odgojno-obrazovnog procesa, rješavanje sukoba, pa sve do integracije djece s teškoćama, razvila sam zahvaljujući ljubavi prema svom pozivu. Jednostavno mi nije jasno kako možete toliko biti odvojeni od stvarnosti i nepovezani s praksom. Jedina je stvar na kojoj vam mogu biti zahvalna to što ste me naučili koristiti literaturu, iako čujem da se više niti s time nećete moći pohvaliti s obzirom na način rada po Bolonji.

Drugu skupinu odgovora čine oni svrstani u skupinu Edukacija (različiti oblici formalnog obrazovanja i osposobljavanja) u koju je uključeno 58 ispitanika (11,4% odgovora). U ovu su skupinu uključeni odgovori koji kao dominantan način stjecanja kompetencija jasno ističu različite oblike edukacije/stručnog usavršavanja, primjerice:

Edukacija realitetne terapije, edukacija ECDL-a, edukacija iz supervizije, edukacija za izradu preventivnih programa.

Najviše sam kompetencija stekla na edukacijama izvan našeg ministarstva od kojih sam neke sama plaćala (Gestalt terapija), a neke su bile u sklopu projekata (UNICEF, DPP, NCVVO, IPA).

Upravljanje projektnim ciklusom, medijacija sukoba, novi stil liderstva, građanski odgoj, poduzetničke kompetencije - kroz programe/seminare u organizaciji Udruge "MI" iz Splita. Obrazovanje u multikulturnom i interkulturnom okruženju, tolerancija različitosti i sl. kroz studij Sociologije koji sam završila paralelno sa studijem Pedagogije u Zadru. Savjetodavni rad i timska suradnja (dijelom) - kroz svoje aktivno djelovanje u području civilnog društva (profesionalno zaposlenje).

Većinom kompetencija kojima sam uspjela ovladati (prethodno nabrojene u upitnicima), ovladala sam kroz stručno usavršavanje koje je bilo u organizaciji POU Korak po korak, Forum za slobodu odgoja, REF - Budimpešta i Otvorenog Društva Hrvatska, odnosno NEPC.

Završena dvogodišnja edukacija "Teorije izbora", W.Glassera uvelike mi je pomogla u profesionalnom radu, zahvaljujući mojim ravnateljicama (radim na dvije škole) koje su imale razumijevanje i vjerovala da je to isplativo i da će rezultirati pozitivnim učinkom.

Iako se ne radi o velikom postotku ispitanika (11,4% odgovora), naglašavanje edukacije (različitih oblika stručnog usavršavanja) u odgovorima na ovo pitanje donekle dovodi do nedoumice u interpretaciji rezultata, budući da se ovim pitanjem željelo utvrditi druge načine na koji ispitanici stječu kompetencije za rad školskog pedagoga (osim visokog obrazovanja/studija i stručnog usavršavanja). Moguće je da su ovim odgovorima ispitanici posebno željeli naglasiti i istaknuti upravo one oblike i sadržaje usavršavanja koje su pohadali i koji su im bili posebno korisni za stjecanje pojedinih kompetencija.

Sljedeću grupu odgovora čine oni iz skupine *Iskustvo* (55 odgovora; 10,8%), gdje ispitanici ističu iskustvo, razmjenu iskustva i praksu kao načine na koje su ovladali potrebnim kompetencijama. Primjerice:

Isključivo kroz praksu.

Iz mojeg iskustva većinom sam kompetencija u svom radu ovladala kroz suradnju s kolegama i ravnateljem škole, iako time ne tvrdim da fakultetsko obrazovanje i programi stručnog usavršavanja nisu nikako pridonijeli.

Kroz razgovor sa kolegama pedagozima i na konkretnim primjerima u suradnji siskusnim kolegama/icama.

Najviše sam kompetencijama ovladala radeći u školi. Jedino tako se neke stvari mogu naučiti.

Neposrednim iskustvom u pedagoškoj praksi, od mentora, od kolega.

I u ovoj skupini odgovora nalaze se primjeri kritičnog stava spram visokoškolskog obrazovanja:

Fakultet postavlja tek šturu temelje koji se svode na teoriju koja kada dođete u stvarne situacije uglavnom pada u vodu jer na fakultetima predaju ljudi koji nisu ni dan proveli u školama ili su proveli tek maksimalno dvije-tri godine. Najviše učite u stvarnim situacijama, svakodnevnim događajima, dobar dio na županijskim stručnim vijećima koja organiziramo prema svojim potrebama i u mom slučaju zahvaljujući prekrasnoj mentorici koja me je vodila tijekom cijelog stažiranja. Tek to je pravo učenje. Zbog toga vi koji radite na fakultetu, a ni dana niste proveli u školi, nikad nećete moći kvalitetno pripremiti nove kolege pedagoge (k njih u našoj županiji već i ovako ima previše bez posla). Isprobajte praktični rad barem 15 godina, a onda krenite u poučavanje novih pedagoga. I tada ćete u roku godinu-dvije, bez prakse u školi, vidjeti da vrlo brzo gubite korak sa stvarnim životom u školi.

Najveći dio toga kroz praksu, tek kad se započne sa radom u struci, shvatiš da na fakultetu ništa naučio nisi.

Konačno, malobrojnu skupinu odgovora (N=12; 2,4%) čini skupina *Ostalo* u koju su uključeni odgovori koje nije bilo moguće svrstati u prethodne skupine.

Dakle, iz odgovora približno 50% ispitanika može se zaključiti da – uz visokoškolsko obrazovanje i stručno usavršavanje – kompetencije potrebne za rad školskog pedagoga stječu se i samostalnim, individualnim usavršavanjem koje ne uključuje formalno obrazovanje. Ispitanici smatraju da kompetencije za rad stječu i kroz iskustvo, bilo da je ono formalizirano (mentorstvo), ili kroz komunikaciju s ravnateljem ili kolegama, pedagozima i nastavnicima.

5.2.6. Dodatne kompetencije: mišljenja pedagoga

Drugo otvoreno pitanje odnosilo se na propitivanje eventualnih dodatnih kompetencija potrebnih za rad školskog pedagoga, koje nisu bile spomenute u upitniku, a ispitanici ih smatraju važnima. Na ovaj se način posredno željelo ispitati i potrebe ispitanika za temama stručnog usavršavanja koje smatraju relevantnima.

Na ovo pitanje odgovorilo je 108 od 508 ispitanika (21,3% ispitanika). Od tog broja, 15 je ispitanika odgovorilo da su spomenute sve potrebne kompetencije (*Pohvale za iscrpnost kompetencija školskog pedagoga; Naveli ste sve.*) Između preostalih odgovora nalaze se i neki koji ne daju odgovor na pitanje o dodatnim važnim kompetencijama, ali upućuju na razmišljanja pedagoga, primjerice:

Pedagoge se vječno pita jesu li kompetentni, zašto? Vjerujem da će ovo vaše istraživanje doprinijeti razvoju dokazivanja važnosti naše struke. Propitkivati da, ali ne znanstvenu utemeljenost! Imamo li je?

Ovo je doista moderno i suvremeno gledanje na kompetencije pedagoga. Toga u školama NEMA.

Poslove stručnog suradnika treba strukturirati, a ne prepuštati individualno da radi svatko po svome.

Uvelike je važno uvesti psihotest pri upisu budućih studenata.

Većina pedagoga se ne zna zauzeti za sebe, ne znaju se pomaknuti sa zastarjelih metoda rada s djecom i roditeljima, nedostaje inovacija u radu, fleksibilnosti, veselja u tom radu.

Više treba uvažavati rad pedagoga. Sada se većina oslanja samo na psihologe, a nas zanemaruju.

Dio kompetencija koje predlažu ispitanici zapravo se odnose na osobine i/ili karakteristike ličnosti (primjerice: *Ljubav prema djeci i svom poslu; Psihička stabilnost; Sklonost volonterskom radu; Školski pedagog mora imati puno strpljenja i volje za svoj posao.*)

Osim toga, analizom je ustanovljeno da velik broj kompetencija koje ispitanici spominju kao one koje su važne za struku, a nisu navedene, prethodno jesu spomenute među ponudenom 41 kompetencijom u prvom dijelu upitnika. Primjerice, ispitanici navode da kao dodatne kompetencije treba uključiti usavršavanje u savjetodavnom radu, izobrazbu za rad s učenicima s posebnim potrebama, kompetencije timskog rada, razvoj komunikacijskih vještina, osposobljavanje za prijavu na projekte Europske unije, rad na sebi u osobnom i profesionalnom razvoju, a to su sve kompetencije koje su bile navedene u prvom dijelu upitnika i koje su ispitanici procjenjivali. Može se pretpostaviti da se radi o kompetencijama koje ispitanici smatraju osobito važnima pa ih žele posebno naglasiti ili nisu mogli prizvati u sjećanje sve kompetencije koje su bile prethodno navedene pa su ove istaknuli kao dodatne.

U konačnici, preostaje tek nekoliko kompetencija koje su ispitanici naveli, a koje nisu bile spomenute u popisu predloženih kompetencija. Posebno valja naglasiti da nema kompetencije koju ističe više od nekoliko ispitanika. Većinu kompetencija spominje

tek jedan do dva ispitanika. Kompetencije koje ispitanici smatraju važnima, a nisu bile prethodno spomenute, sljedeće su:

Poznavanje psihologije ličnosti.

Osposobljenost za suočavanje i prevladavanje stresnih i kriznih situacija.

Osposobljenost za koordiniranje različitih poslova u školi.

Spremnost za preuzimanje rizika.

Poznavanje medijske kulture.

Osposobljenost za procjenjivanje zrelosti učenika za upis u školu.

Osposobljenost za preuzimanje vodeće uloge u oblikovanju kulture škole.

Osposobljenost za vođenje Zdravstvenog odgoja.

Posjedovanje predavačkih kompetencija (osposobljenost za javni nastup i vođenje radionica).

Osposobljenost za vođenje preventivskih programa.

Osposobljenost za rad s učiteljima pripravnicima.

Osposobljenost za rad u otežanim okolnostima (više škola s jednim stručnim suradnikom).

Osposobljenost za terapijski rad s učenicima.

Iako bi se i neke od navedenih kompetencija mogle svesti pod one ponudene u okviru istraživanja, a neke predstavljaju posebne poslove ili su pod utjecajem tekućih izazova s kojima se pedagozi suočavaju (primjerice, Zdravstveni odgoj), iznijet će se svi prijedlozi i razmišljanja pedagoga o kompetencijama koje oni smatraju važnima za svoj rad.

5.2.7. Prijedlozi pedagoga: korak dalje

Treće, posljednje pitanje otvorenog tipa u upitniku bilo je postavljeno na način da omogući ispitanicima davanje komentara i prijedloga po vlastitom nahodanju (*Ako imate bilo kakve dodatne prijedloge, budite slobodni podijeliti ih s nama.*).

Na ovo je pitanje odgovorilo 139 ispitanika (24,4%). Ovakav odaziv smatramo vrlo dobrim, s obzirom na to da se radilo o upitniku za kojega je bilo potrebno odvojiti vremena te je „zamor“ ispitanika bio očekivan. Ipak, skoro četvrtina ispitanika dala je svoj komentar i na ovo otvoreno pitanje (više nego u prethodnom pitanju). Ove komentare ispitanika smatramo osobito važnima zato što daju uvid u promišljanja stručnjaka iz prakse koja nisu nužno vodena (i u određenoj mjeri ograničena) ciljevima istraživanja već pružaju širu sliku izazova s kojima se praktičari svakodnevno susreću. Upravo stoga smatramo da im treba posvetiti punu pažnju.

Prijedlozi (komentari) analizirani su i grupirani u nekoliko skupina (Tablica 38):

Tablica 38: Prijedlozi i komentari ispitanika (N=139)

Skupina odgovora	N	%
Izazovi studija pedagogije	59	42,5
Opći komentari	28	20,1
Pedagog u školi	26	18,7
Stručno usavršavanje	18	12,9
Komentari na istraživanje	8	5,8

Kao što se vidi iz Tablice 38, gotovo polovica ispitanika, koji su dali odgovore na treće otvoreno pitanje, u svojem odgovoru referirala na inicijalno obrazovanje za rad školskog pedagoga, odnosno na studij pedagogije, što je vrlo indikativno i – imajući u vidu prethodno prikazane rezultate istraživanja – upućuje na to da je potrebno propitivati učinkovitost studija pedagogije na nacionalnoj razini. Komentari uključeni u ovu skupinu dvojaki su: dio njih daje konkretne prijedloge za uključivanje pojedinih sadržaja/kolegija u studij, ali veći dio njih naglašava potrebu da se u studiju snažnije poveže „teorija i praksa“. Iz pojedinih komentara proizlazi i vrlo otvorena kritika rada na fakultetima.

Ispitanici čiji su odgovori grupirani u ovu skupinu ističu, primjerice:

Važno je na studij pedagogije uvesti program rada s djecom s teškoćama jer nam to kao jedinim stručnim suradnicima u malim školama predstavlja velik problem, a ne držimo se kompetentnima za rad s djecom s teškoćama. Kolegij „Odgoj i obrazovanje djece s posebnim potrebama“ svede se na nabranje raznih bolesti i teškoća koji se javljaju kod djece. Dovoljno je reći da za vrijeme studija nisam nikad vidjela prilagođeni program, a sad se od pedagoga očekuje (u školama gdje je pedagog jedini stručni suradnik) da pomogne u izradi programa za pojedino dijete.

Bilo bi dobro da se na studiju pedagogije više pažnje posveti praksi jer kad student završi studij i počne raditi na mjestu stručnog suradnika, dosta mu je praktičnih stvari zapravo nepoznato jer se na studiju to ne radi. Važno je da se u sklopu kolegija na studiju određena pažnja posveti praksi i praktičnim primjerima jer onda najčešće ljudi s premalo ili nimalo praktičnog iskustva dođu na visoke pozicije i tada imaju mnoštvo prijedloga i inovacija koje su u teoriji vrlo zanimljive i dobre, a u praksi predstavljaju problem.

Budućim pedagogima (studentima pedagogije) omogućite više praktične nastave u školama jer će to najviše pridonijeti razvoju njihovih kompetencija. Teoretska nastava pruža samo informacije, ali ne može razviti kompetencije potrebne za rad u praksi školskog pedagoga.

Na fakultetima koji obrazuju kadar za škole ne dozvoliti da rade ljudi bez minimalno 15-20 godina prakse u školi. Bez uvrede, ali praksa čini svoje!

Na studijima pedagogije treba puno više prakse jer je razlika između teorije i prakse ogromna. Na učiteljskim fakultetima postoji praksa tako da učitelji, kad se zaposle,

znaju što i kako raditi (predavati), a kasnije će se radom još usavršiti i puno toga naučiti. Meni je nepojmljivo da danas nešto moram raditi, a ne znam kako, koja je moja uloga, obaveza... Koja je moja uloga u Učiteljskom vijeću, Razrednom vijeću, Vijeću učenika, itd.? Kako razgovarati s učenikom? Kamo uputiti njega i roditelje kad dođe do nekih problema? Kako se ne mogu sva područja rada pedagoga pokriti na fakultetima, možda bi bilo dobro da se osmisle smjerovi za školskog pedagoga, pedagoga u vrtićima te u ostalim ustanovama jer postoji samo jedan studij pedagogije koji ne može obrazovati za sve. A na kraju krajeva, poslovi, a i stručni ispiti, razlikuju se za školskog pedagoga i onog u vrtićima, a na fakultetu svi isto uče.

Nije prijedlog već zaključak: najveći manjak studija upravo je najvažnija stvar cijele priče, a to je izostanak kvalitetne pripreme za pedagošku praksu u školi. Kompletan pripravnički staž trebalo bi odraditi kroz hospitacije na fakultetu uz obradu zakonodavnog okvira koji bi se polagao posredstvom ispita ili kolokvija. Fakultetski obrazovan pedagog mora bit osoba koja drugi dan može početi raditi u školi, a ne osoba zasićena teorijom bez imalo uvida u ono što je u praksi čeka.

Programi vaših kolegija ne doprinose osposobljavanju pedagoga za samostalan rad, postoje vidljive razlike između teorije i prakse, trebali biste u rad uključiti pedagoge iz prakse.

Smatram da bi studenti na fakultetu, uz teorijska znanja, trebali dobiti bolju sliku ŠTO TO TOČNO PEDAGOG RADI U ŠKOLI/VRTIĆU/DOMU... Iako na trećoj i četvrtoj godini studija postoji pedagoška praksa, mislim da je to nedovoljno. Trebao bi postojati posebni kolegij na kojemu će studenti učiti kako izgleda pedagoška dokumentacija, što se u nju upisuje, koje su norme učitelja, kako izrađivati plan i program itd...

Školski pedagozi tijekom studija nedovoljno vremena provode u školama, a na fakultetima im predaju profesori koji ni jednog dana nisu radili u osnovnoj ili srednjoj školi.

U današnjoj populaciji učenika susrećemo se sa velikim problemima (ovisnost, hiperaktivnost, mobing, neodgovornost roditelja, neučinkovitost pedagoških mjera, itd.) pa bi stoga buduće pedagoge kroz studij trebalo osposobljavati za to da se znaju nositi s navedenim izazovima i problemima (znanja iz razvojne psihologije, način komuniciranja s adolescentima, više prakse za vrijeme studija i sl.)

Više praktičnog rada na fakultetima, uvođenje novih kolegija, jednopredmetni studij pedagogije sa specijalizacijom za određeno područje npr. predškolska pedagogija, školska, visokoškolska, andragogija, gerontogogija, više stručnjaka svakako iz područja andragogije i gerontogogije te promicanje važnosti tih profila stručnjaka za radne organizacije, staračke domove, kvalitetu života čovjeka u srednjim i kasnijim godinama života (kvalitetno starenje, posebno zbog produženja radnog i životnog vijeka) čime bi se kvalitetnije promicalo cjeloživotno učenje, aktivno starenje i slično. Više prakse na fakultetima za savjetodavni rad.

Drugu skupinu po brojnosti komentara (28 komentara ili 20,1% od ukupnog broja komentara) čine Opći komentari koji se odnose na različita pitanja, a nerijetko i nadilaze područje kompetencija školskog pedagoga. Ipak, oni su jako vrijedni kao uvid u preokupaciju ispitanika, uvid u njihova razmišljanja, stavove, specifičnosti posla, odnos prema struci i sl. Primjerice:

Ako u politici glavne uloge igraju političari, pustimo učitelje i pedagoge da odlučuju o školskim pitanjima, kao što bi o teologiji trebalo pitati znanstvenike teologe.

Srdačan pozdrav i puno uspjeha u istraživanju i radu od vaše bivše studentice. Uvijek sam preferirala informatiku i imala sam loše ocjene iz područja pedagogije tako da se nikad nisam zamišljala u ovom poslu, ali svakim danom sve više otkrivam kako je zapravo posao pedagoga vrlo zanimljiv i izazovan i dopušta veliku slobodu i kreativnost u radu - tu jako pomaže kompetencija lobiranja. Uvidjela sam da je cjeloživotno obrazovanje nužno i kad bi bilo moguće, učitelji i svi koji se bave odgojem i obrazovanjem u školi, trebali bi se puno više stručno usavršavati nego što je to sada slučaj. Hvala profesorima na toplini i otvorenosti koju su nam prenijeli!

Imam dojam da sam odlaskom s fakulteta izgubila kontakt s njim, a mislim da bi o reformama i inovacijama o obrazovanju oni trebali imati glavnu riječ.

Inovacije su korisne, ali katkad se s njima pretjeruje te postaju svrha same sebi. Katkad se čini da je važnije šareniti se nešto, nego koliko djeci ostaje u glavi. Svako je sredstvo korisno, ali dok se ne pretvori u dogmu. Također mislim da bi pri uvođenju raznih oblika inovacija u školstvo trebalo više pitati prosvjetne radnike, a malo ih manje kriviti kad ne uspiju sanirati posljedice manje-više neuspješnih reformi školstva koje oni ne donose. Treba biti na terenu da bi se moglo kompetentno govoriti kako je u školi i kako je u razredu.

Izraditi novu metodiku za školske pedagoge.

Malo manje stihije i malo više reda i organizacije u MZOS i Agenciji, što se tiče uvođenja noviteta u škole, a ne da novosti saznajemo iz novina i TV-a...

Na studijima se uglavnom uči teorija koja ima vrlo malo veze s praksom. U školi vas dočekaju poslovi za koje vas nije nitko pripremao i sve ih morate naučiti, a morate i ovladati novim kompetencijama. Većinu stvarnih kompetencija stekla sam kroz iskustvo i vlastito stručno usavršavanje. Mnoge su kompetencije stvar osobina ličnosti. Imaš li ih razvijene ili ne. Neke se teško mogu naučiti, ako ih ne nosiš u sebi, kao npr. moralnost, empatičnost i sl. Mnoge socijalne kompetencije puno suvažnije za naš rad u školi i rad s učenicima, učiteljima i roditeljima od drugih koje su važnije za neki znanstveni rad. Tu se pak traže druge kompetencije. Rad u školi nema veze s teorijom. Morate biti fleksibilni i otvoreni za različite nepredvidive situacije. Npr. radim u školi koju pohađaju djeca romske nacionalnosti gdje se susrećem s nepojmljivom problematikom i često si nemoćan bilo što promijeniti jer je cijeli sustav posložen tako da se vrtiš u začaranom krugu. To su stvarni problemi gdje nemaš vremena baviti se istraživanjima i razvijati neke druge kompetencije. S druge strane učitelje jedva motiviraš da rade svoj posao, a svaka novina im je opterećenje jer smo svi potplaćeni. Još se k tomu svi pretvaramo u administratore (pogotovo mi pedagozi u odnosu na druge struke) i toga je svakim danom sve više. Tako da čovjek gubi motivaciju i ambiciju za napredovanjem.

Pedagog mora biti što više uključen u nastavni proces na bilo kakav način jer samo tako može dobiti potpun uvid u stanje stvari. Kronično nedostaje edukacija iz primijenjene psihologije jer djelatnost i utjecaj pedagoga najviše i ovisi o uspjehu komunikacije s drugima. Ključna je kompetencija pedagoga ustrajnost i entuzijizam u propitivanju postojeće prakse, uvođenje inovacija i permanentno usavršavanje na razini škole. Malo koje formalno obrazovanje pomaže pedagogu kod frustriranih i

egoističnih kolega učitelja koji trebaju pokazati spremnost na kritiku, samokritiku i promjenu svoga rada. Trebalo bi navesti još jednu nužnu kompetenciju, a to je manipulacija ravnateljem, u slučaju da on ne pokazuje sluh za određene prijedloge pedagoga. Društvo, a i sama škola ustrojena je nedemokratski i autoritarno, a kako je svaka škola svoja priča, i budući da se zna da kako ravnatelj diše da tako diše i čitava škola, pedagog se može vrlo lako naći u situaciji da mu sve obrazovanje, znanje i korisne ideje padaju u vodu. Uspjeh pedagoga počiva na ravnateljevu poštovanju njegove autonomije i struke, a nakon toga su vrata otvorena...

Treću po brojnosti skupinu komentara ispitanika čine oni koji čine skupinu nazvanu Pedagog u školi. O okviru ove skupine nalaze se komentari koji se odnose na izazove s kojima se školski pedagozi susreću u svom radu, načine na koje poimaju svoju profesiju, prijedloge za promjene, itd.

Indikativno je to da je više ispitanika spomenulo istu, negativno konotiranu frazu „Katica za sve“ kada govore o svom poslu. Primjerice:

Školski pedagog ne bi trebao biti „Katica za sve“ – ali još uvijek jest.

Bilo bi dobro konačno definirati i standardizirati poslove pedagoga kako ne bi i dalje u školama bili „Katica za sve“, pretvoreni u administrativno osoblje, što sad mnogi jesu.

Pedagog je u školama sinonim za „Katicu za sve“ – sve što nitko ne zna ili ne može svrstati i zadužiti po strukturama drugih, pripada PEDAGOGU – od ravnateljskih do niže rangiranih poslova. Sve što je novo - TO ĆE PEDAGOG!!! S druge strane još uvijek postoje pitanja o SVRSISHODNOSTI i FUNKCIJI PEDAGOGA u školama?!

Potrebno je i nužno unutar navedenih kompetencija točno odrediti poslove i zadaće školskog pedagoga. Nažalost, svih 25 godina, ja sam „Katica za sve“. To nije dobro, iako u početku imponira, ali kasnije se čovjek potroši na sve i svašta, a zapravo još uvijek ne znam što je moj posao, a radim sve i za sve.

I drugi komentari u ovoj skupini preispituju djelokrug poslova pedagoga, pa tako i kompetencije potrebne za njihovo obavljanje, s time da se jasno očituje potreba za profiliranjem i sistematiziranjem poslova pedagoga: upućuje se na velik opseg posla te frustraciju i nezadovoljstvo koji se stvaraju zbog nemogućnosti da se pedagozi bave neposrednim radom s učenicima i podižu kvalitetu svoga rada:

Smatram da se djelokrug i poslovi pedagoga konačno profiliraju, tj. da se definira koje zadaće pedagog treba obavljati u školi, jer je nepisano pravilo da, pogotovo u školi gdje nema drugog stručnog suradnika, radimo „mali milijun“ poslova (jer nije baš uputno odbiti), koji nam oduzimaju puno vremena i energije. Isto tako, manje-više svi očekuju (i roditelji, i učitelji, i ravnatelj ...) da mi budemo i logopedi i psiholozi i defektolozi, tj. da na neki način stručno pokrijemo različita područja. Nažalost, mi to sa svojom strukom ne možemo, niti smijemo! S druge pak strane, naše ministarstvo ne dopušta zapošljavanje niti jednog dodatnog suradnika, a škola već desetak godina traži npr. barem logopeda. U globalu smatram da smo mi pedagozi, uz sva znanja i kompetencije koje smo stjecali tijekom školovanja i stručnih usavršavanja različitih oblika, ipak veliki dio naših kompetencija stekli kroz sam rad u praksi, odnosno kroz radno iskustvo.

Točno odrediti poslove pedagoga jer pedagozi u školama moraju obavljati sve – od posla školskog majstora do posla tajnika. Nigdje se u svim novim dokumentima ne spominjemo, kao da smo u zemlju propali. Treba podići ovo zanimanje na neku višu razinu.

Preopterećenost pedagoga administracijom i održavanjem baza podataka (e-matica, vetis, e-putnici, e-kvaliteta, e-twinning...). U svim školama treba insistirati na kompletiranju timova stručnih suradnika – barem po dvoje u svakoj školi. Problemi s kojima se pedagozi susreću prelaze granice pedagoške profesije (psihološka podrška kod učenika koji se samoozljeđuju npr., učenici s mentalnim retardacijama) – osuđeni smo tražiti podršku u Centrima. Olakšati pedagozima put napredovanja - uskladiti radno vrijeme pedagoga – ili 8-satno radno vrijeme ili 6+2 – ovako o radnom vremenu odluku donosi ravnatelj, te se ono razlikuje od škole do škole.

Mislim da bi trebalo više konkretizirati rad školskog pedagoga jer mi se čini da pedagozi rade previše općenito.

Navedene su kompetencije prezahtjevne i neprovedive u realnim uvjetima jer je stručni suradnik pedagog u osnovnoj školi, nažalost, voditelj smjene i radi sve osim svog stručnog posla (organizacija cijepjenja, predavanja, zamjene u nastavi i koješta drugo što nije domena pedagoga). Sve ste lijepo naveli, ali realnost u osnovnoj školi nešto je sasvim drugo. Popratni poslovi toliko rastu da za stručni posao ostaje vrlo malo vremena i radi se najnužnije.

Mislim da bi pedagoge kao stručne suradnike trebalo osloboditi velikog broja administrativnih poslova.

Djeca danas imaju sve veću potrebu za razgovorom, za tumačenjem određenih situacija koje im se događaju. Uloga pedagoga u tome je značajna.

Potrebno je raditi na usustavljanju pedagoške dokumentacije koju vodi pedagog kao i mjernim instrumentima kojima se služimo u našem radu. Također je potrebno raditi na standardima koje u našem radu trebamo provoditi, kao što to imaju druge službe u obrazovanju, koji daju ozbiljnost i mjerljivost.

Sve struke koje rade u školi imaju standardizirane (makar jedan dio) instrumentarije, samo ih pedagozi nemaju, pa ih stoga okolina (radna) katkad ne smatra dovoljno kompetentnim za veliki dio poslova koji obavljaju (posebno: ispitni materijali za upis u prvi razred, ispitivanje djece s teškoćama u razvoju, profesionalna orijentacija, praćenje nastave/posebno pripravnika...), a koji se od njih očekuju da rade.

U posljednje je dvije godine pedagog pretrpan papirologijom i poslovima koje nas udaljavaju od rada s djecom, roditeljima. Također nedostaje kvalitetnih radionica za unapređenje rada i prakse školskog pedagoga koje ne dobivamo kroz aktive i stručna vijeća. Osobno mi nedostaje mogućnost obilazaka drugih škola i većih, gradskih sredina radi dobivanja ideja za rad i unapređenje rada. Također me frustrira što se pedagoga, bez obzira na njegove dodatne edukacije, u školama guši raznoraznim tradicionalnim poslovima koje mu oduzimaju vrijeme za kreativnost i mogućnost podizanja razine kvalitete ne samo njegova rada već i rada cijele škole (piskaranja, tablice, statistike, pisanje raznoraznih podataka o djeci u e-maticu i tome sl.) Ulaskom u EU pedagozima bi trebalo omogućiti učenje prakse drugih zemalja kako bi promijenili naš obrazovni sustav i napokon smanjili opseg gradiva kojim se djeca guše i učili ih onomu što im je važno za život i pomagali im kod usmjeravanje u srednje škole.

Sljedeća skupina komentara odnosi se na one povezane s temom stručnog usavršavanja, o čemu je pisalo 18 ispitanika (12,9% od onih koji su dali odgovor na ovo pitanje). Ovi odgovori uglavnom daju prijedloge o tome kako bi trebalo unaprijediti stručno usavršavanje, daju se konkretni prijedlozi pojedinih tema, a u više se navrata ističe da je potrebno „manje teorije a više prakse“. Primjerice:

Ističem potrebu educiranja stručnih suradnika (osobito pedagoga) putem radionica i predavanja o izradi individualiziranih i prilagođenih programa za djecu s teškoćama, kao i potrebu za boljom edukacijom u radu s darovitom djecom.

Mislim da bi ŽSV trebalo organizirati tako da im sadržaj rada bude istraživanje vezano za neposredni rad pedagoga u školi po pojedinim područjima rada, npr. suradnja s roditeljima, posjete nastavi, rad s učenicima – rješavanje problemskih situacija, interakcija učitelja-učenika, učitelja-pedagoga i sl. Kroz takva bismo akcijska istraživanja, nadam se, utjecali na mijenjanje i unapređivanje pedagoške prakse.

Pojačati teme: motivacija (učenika i nastavnika), rješavanje sukoba – medijacija komunikacija.

Potrebno je više seminara i radionica na temu konkretnog rada pedagoga u školi. U organizaciji AOO nema kvalitetnih edukacija. Uglavnom su to poludnevna predavanja koja nemaju puno učinka. Sve edukacije o komunikacijskim vještinama i sl., plaćam osobno, što tijekom godina ispadne vrlo velik novčani izdatak. To je nešto što ne moram, ali mi puno pomaže u radu pa to i dalje radim.

Prijedlog: primjeri iz prakse pedagoga na razini županija (više susreta).

Programi stručnog usavršavanja pedagoga trebali bi biti povezani s sveučilištem.

Seminari koji se organiziraju trebaju dati primjere iz prakse, a ne teoriju i definicije.

Stručna usavršavanja učitelja i stručnih suradnika koje organizira MZOS i AZOO jako su kvalitetna (mogućnost učenja, stjecanja novih znanja i kompetencija, primjeri iz prakse, projekti i dr.) i doprinose unapređivanju školstva. Potrebno je odrediti normative za zapošljavanje stručnih suradnika (prema broju učenika škole, ekipiranje stručnih timova), uvesti pedagoški standard te jasnije definirati poslove i poraditi na mogućnostima zapošljavanja i priznavanju struke.

Stručne aktive za pedagoge trebalo bi organizirati više pute godišnje. Praksa je pokazala da su o promjenama i inovacijama brže i bolje upoznati i pripremljeni učitelji negoli stručni suradnici.

Da teme na stručnim skupovima budu više usmjerene na djelokrug rada pedagoga, konkretne i primjenjive.

Usavršavanje školskih pedagoga trebalo bi pratiti trendove u informatici, poduzetništvu i raditi na primjeni obrazovnih sustava koji su kvalitetni u Europskoj uniji.

Više konkretnog rada, odnosno prakse na stručnim skupovima, a manje teorije!

Zanima me postoji li neka baza podataka koje su sve edukacije prošli stručni suradnici pedagozi npr. u posljednjih 20 godina. Bilo bi zanimljivo vidjeti gdje sve sudjelujemo i što sve znamo. Mene konkretno zanima gdje su se sve dodatno educirali iz područja savjetodavnog rada.

Konačno, valjda istaknuti i da je 8 ispitanika komentiralo istraživanje u kojemu su sudjelovali, i to afirmativno, primjerice:

Bilo bi lijepo kada bi rezultati ovog istraživanja bili objavljeni na nekom od državnih stručnih skupova pedagoga i kada bi doista doprinijeli kvalitetnijem radu na studijima pedagogije, ali i boljoj i kvalitetnijoj organizaciji različitih stručnih usavršavanja.

Pohvale za uviđanje potreba za mijenjanjem u skladu s društvenim promjenama.

Pozdravljam inicijativu ovog istraživanja u cilju podizanja kvalitete rada školskog pedagoga i osvješćivanja građana o važnosti pedagoške djelatnosti u školama.

Ugodno ste me iznenadili ovom anketom. Napominjem da sam je tek danas dobila. Bilo bi mi drago kada bismo međusobno više surađivali i u ostalim segmentima (različiti projekti i sl.). Smatram da bismo zajednički na taj način više povezali našu teoriju i praksu, a i kvalitetnije pripremali studente za svijet rada.

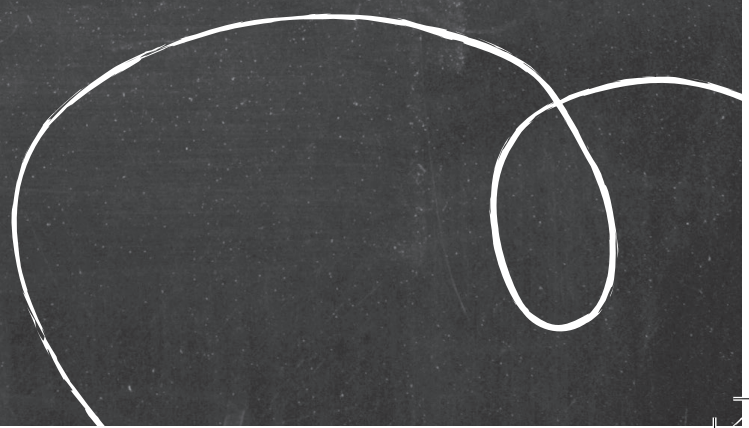
Ovakav stav o istraživanju osobito je važan za budući rad jer upućuje na pozitivan stav spram ovakvih istraživanja i vjerovanje da ona doprinose pozitivnim promjenama, a što je još važnije, upućuje na želju za suradnjom pedagoga s istraživačima koji dolaze s institucija visokog obrazovanja.







6.



Zaključci

Razvidno je da se sustav odgoja i obrazovanja u Republici Hrvatskoj već dulje vrijeme nalazi pred ozbiljnim izazovima. Unatoč jasnim naznakama da je sustav u krizi, obrazovna politika još uvijek nije došla do jedinstvene strategije, konsenzusa i dugoročnog operativnog programa o tome na koji način sustav valja usmjeriti i voditi. U takvim uvjetima, uz sve snažnije dionike koji prodiru u sustav (roditelji, gospodarstvo, lokalna i regionalna samouprava, vjerske zajednice, udruge civilnog društva, Europska unija), jača pritisak na nastavnike i stručne suradnike koji u turbulentnim i otežanim uvjetima moraju ostvarivati dinamične ciljeve obrazovanja.

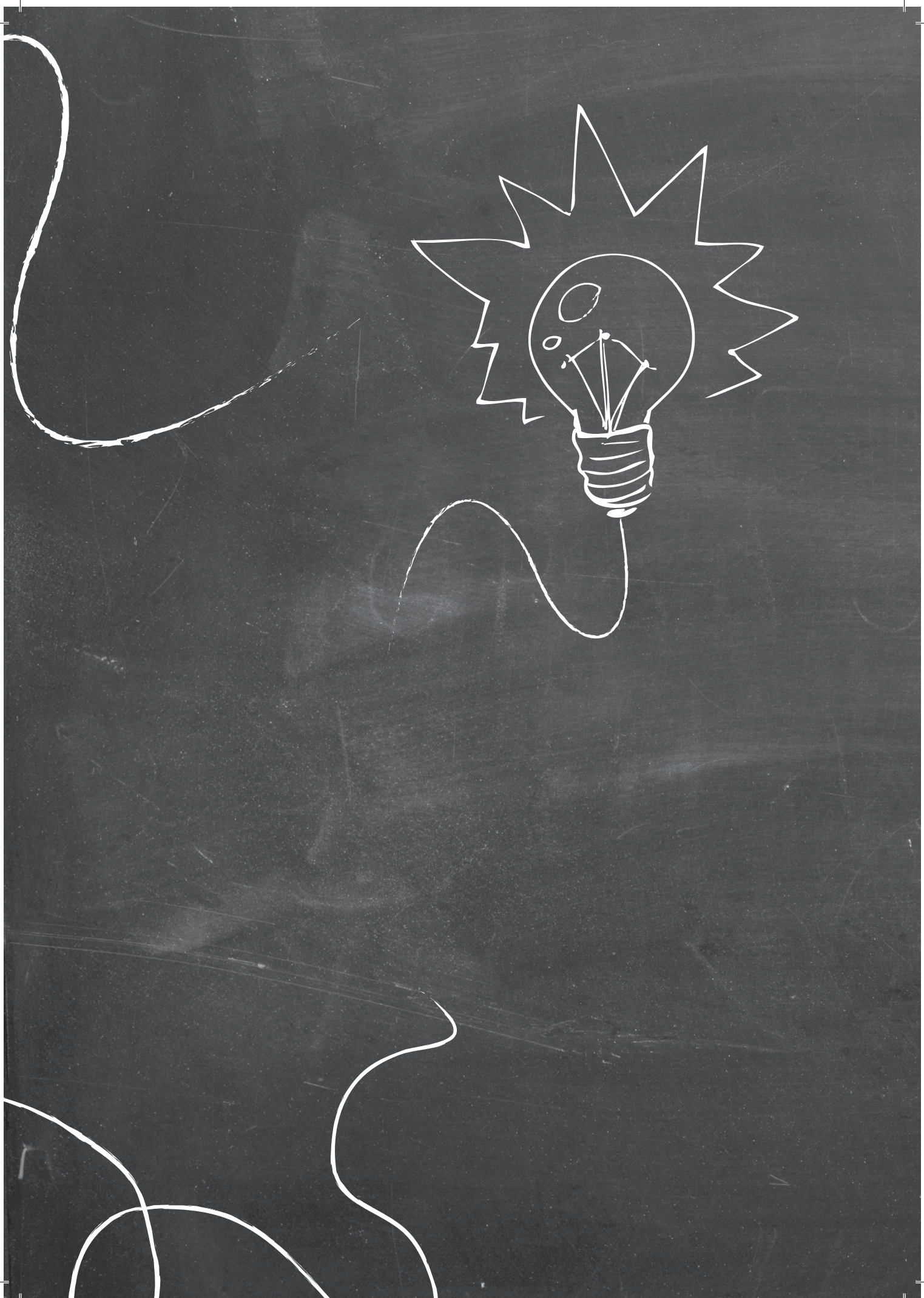
Profesionalizam, stručnost, izvrsno inicijalno obrazovanje, kontinuirano učenje i usavršavanje, čine uvjet bez kojega nije moguće obavljati djelatnosti u odgoju i obrazovanju, niti razvijati nove aktivnosti. To je bilo temeljno polazište za planiranje istraživanja koje će analizirati kompetencije najšire profiliranog odgojno-obrazovnog stručnjaka, pedagoga, istražujući stavove pedagoga o spektru poslova s kojima se susreću, kompetencijama koje je potrebno imati da bi se ti poslovi primjereno obavljali i načinima na koji se kompetencije stječu.

Istraživanje je provedeno mrežnom anketom na reprezentativnom uzorku od 508 školskih pedagoga, što čini oko 50% populacije školskih pedagoga u Republici Hrvatskoj. Rezultati istraživanja vode ka sljedećim zaključcima:

1. U cilju analize kompetencija potrebnih za rad školskog pedagoga, ispitanicima je u istraživanju bio ponuden popis koji je sadržavao 41 kompetenciju. Ispitanici vrlo visoko procjenjuju važnost svih ponuđenih kompetencija (od 3,2 do 4,91 na skali do 5; 20 kompetencija procijenjeno je ocjenom 4,5 i više), a najniže procjenjuju kompetencije koje se odnose na europsku dimenziju u obrazovanju, što upućuje na izazove pred kojima će se sustav odgoja i obrazovanja u Republici Hrvatskoj vrlo skoro naći. Na procjenu važnosti kompetencija više utječe škola iz koje ispitanici dolaze (osnovna ili srednja) nego radno iskustvo ispitanika. Sukladno rezultatima, može se pretpostaviti da visoka važnost koju ispitanici pridaju ponuđenim kompetencijama posredno govori i o tome da kompetencije (i njihovi rangovi) posredno i u velikoj mjeri govore i o opsegu i važnosti pojedinih poslova s kojima se susreću i važnosti koju im pridaju. Vodeći se ovom logikom, možemo zaključiti da je za pedagoga najvažnije biti osposobljen za provođenje savjetodavnog rada s učenicima, otvoren i empatičan, znati planirati i programirati rad škole, poznavati pedagošku dokumentaciju i biti osposobljen za rad s roditeljima, dok je za školskog pedagoga od ponudenoga najmanje važno znati kako

funkcioniraju ključna tijela Europske unije, poznavati postupak prijave na programe Europske unije i europske trendove u obrazovanju, biti osposobljen za organizaciju izvannastavnih aktivnosti i slobodnog vremena učenika i poznavati minimalno jedan strani jezik. Ipak, valjda imati na umu da su sve, pa i najniže procijenjene kompetencije, zapravo procijenjene važnima za rad školskog pedagoga.

2. Za razliku od visokih procjena važnosti kompetencija potrebnih za rad, procjene doprinosa visokog obrazovanja stjecanju kompetencija znatno su niže (od 1,6 do 3,63 na skali do 5). Uočava se da škola zaposlenja nema značajnijeg utjecaja na procjenu, dok je radno iskustvo znatno utjecajnije pri čemu pedagozi s duljim radnim iskustvom značajno višim procjenjuju doprinos visokoškolskog obrazovanja u ovladavanju objema skupinama kompetencija. Razmjerno niske procjene doprinosa visokog obrazovanja stjecanju kompetencija vrlo su indikativne i upućuju na potrebu pokretanja ozbiljne rasprave oko sadržaja programa inicijalnog obrazovanja školskog pedagoga. I u svojim komentarima (otvorena pitanja) pedagozi razmjerno oštro kritiziraju fakultetsko obrazovanje zamjerajući mu, u prvom redu, slabu povezanost s praksom (nedostatak praktičnih znanja) ili nedostatak poznavanja nekih područja važnih za rad školskog pedagoga. Pažnju valja pridati i činjenici da pedagozi s duljim radnim iskustvom procjenjuju fakultetsko obrazovanje utjecajnijim za ovladavanje potrebnim kompetencijama. Radi li se o većoj kritičnosti mladih ispitanika ili bi trebalo usporediti programe studija pedagogije u vremenskoj retrospektivi, ostaje za istražiti.
3. Prosječne procjene doprinosa stručnog usavršavanja niže su od procjene važnosti pojedine kompetencije, ali više od procjene doprinosa visokoškolskog obrazovanja ovladavanju pojedinom kompetencijom i kreću se od 2,33 do 4,00, pri čemu je 36 kompetencija procijenjeno s prosječnom ocjenom većom od 3. Procjene, s obzirom na školu zaposlenja, bitno se ne razlikuju, ali je kao i kod doprinosa visokoškolskog obrazovanja, radno iskustvo ispitanika važno: ispitanici s duljim radnim iskustvom statistički značajno višim procjenjuju doprinos stručnog usavršavanja stjecanju kompetencija od ispitanika s manje radnog iskustva. Ovo je u određenoj mjeri očekivan rezultat jer je logično pretpostaviti da ispitanici s duljim radnim iskustvom dulje vrijeme sudjeluju u programima stručnog usavršavanja pa stoga i percipiraju njihovu vrijednost. Valja dodati da su i kvalitativni podaci o stručnom usavršavanju uglavnom pisani *infavorem* takvih aktivnosti, koje se pokazuju važnim doprinosom u ovladavanju potrebnim kompetencijama za rad školskih pedagoga.





7.



Preporuke, prijedlozi i otvorena pitanja

Prikazani rezultati istraživanja vrijedan su izvor podataka o mogućnostima unapređivanja inicijalnog obrazovanja, usavršavanja i rada školskih pedagoga. Vjerujemo i nadamo se da će se objavom rezultata pokrenuti rasprava o razvoju i usavršavanju profesije pedagoga te se u tom kontekstu otvara prostor preporukama, prijedlozima i otvorenim pitanjima za donosioce obrazovnih politika, visokoškolske nastavnike, pedagoge praktičare i sve zainteresirane dionike odgojno-obrazovnog procesa.

Preporuke za inicijalno osposobljavanje školskih pedagoga (studij pedagogije)

1. Inicijalno obrazovanje za rad školskih pedagoga potrebno je preispitati. Prije svega valja analizirati postojeće programe studija pedagogije na sveučilištima u Hrvatskoj, istaknuti ono što je studijima na različitim sveučilištima jedinstveno i različito, usporediti nalaze s kompetencijama potrebnim za rad pedagoga, definirati ključne kompetencije potrebne za rad školskih pedagoga i predložiti revizije programa s posebnim naglaskom na praktična znanja. Međutim, pritom valja imati na umu da studiji pedagogije ne educiraju isključivo za rad školskih pedagoga, pa je teško i sasvim neprimjereno očekivati da su studiji pedagogije u potpunosti i isključivo namijenjeni obrazovanju za rad pedagoga u školi. U tom smislu pred nositeljima programa stoji vrlo težak zadatak projektiranja obrazovanja za fleksibilnu funkciju stručnog suradnika u obrazovanju koji mora biti osposobljen za različite poslove u domeni odgoja i obrazovanja, od predškolskog odgoja do obrazovanja odraslih, u javnim i privatnim institucijama koje se financiraju javnim novcem ili su, neke od njih, isključivo tržišno orijentirane. Posebne su specifičnosti rada i u civilnom sektoru koji se vrlo često pojavljuje kao nositelj obrazovnih programa. Valja razmišljati o optimalnom omjeru općih i specifičnih kompetencija, budući da je razvidno da brojne kompetencije koje ispitanici visoko vrednuju pripadaju više općim nego specifičnim kompetencijama i zasigurno omogućuju veću fleksibilnost na tržištu rada. Poseban izazov pritom može predstavljati odluka nositelja programa o sadržajima studija na preddiplomskoj i diplomskoj razini, pri čemu je moguće razmišljati o tomu da preddiplomski studij bude usmjereniji općim kompetencijama za rad u odgoju i obrazovanju, a da diplomski studij bude specifičnije organiziran, s različitim modulima i usmjerenjima koji bi u većoj mjeri

bili specijalizirani i usmjereni na specifične poslove u području odgoja i obrazovanja, među kojima je školski pedagog jedan od ključnih. Dakako, moguće je razmišljati i o redefiniranju modela 3+2 na 5+0 ili 4+1, ali bi o tomu trebalo postići konsenzus na razini Republike Hrvatske kako bi se olakšala mobilnost studenata. Izuzetno važan vid u redefiniranju postojećih programa studija jesu dokumenti obrazovne politike na europskoj i nacionalnoj razini (primjerice, Europa 2020, Obrazovanje i osposobljavanje 2020 te Strategija razvoja odgoja i obrazovanja u RH koja se očekuje polovicom 2013. godine), budući da ti dokumenti upućuju na opće ciljeve i ishode temeljem kojih treba raditi na operativnim programima razvoja sustava odgoja i obrazovanja.

2. Poseban izazov u promišljanju studija pedagogije predstavlja omjer sadržaja i kolegija koji su usmjereni praktičnom radu, a posebno njihovim izvoditeljima. Vjerujemo da je moguće uvesti više praktičnih sadržaja u studij uspješnijom i pažljivijom organizacijom praktičnog rada kao posebnog kolegija, pažljivijim vodenjem studenata na praksi, ali i uključivanjem sadržaja i aktivnosti koji se povezuju s izazovima prakse u svaki kolegij (primjerice, učenje zalaganjem u zajednici²⁹), te većim uključivanjem stručnjaka iz prakse u rad na fakultetima. Teško je očekivati, kao što to preporučuju neki od ispitanika, da je neizostavno potrebno provesti dugi niz godina u praksi (školi) prije nego što osoba postane nastavnik na fakultetu, ali je zasigurno moguće da se kao vanjske suradnike ili goste angažira više stručnjaka iz prakse te da se posebna pažnja posveti onim stručnjacima iz prakse koji bi bili spremni i imali potrebne uvjete da svoja radna mjesta u školama zamijene onima na fakultetima.
3. U tom kontekstu, fakulteti bi posebnu pažnju trebali posvetiti svojim bivšim studentima. *Alumni* predstavljaju nepresušan i vrijedan izvor dobre suradnje i zajedničkih aktivnosti, informacija, prilika za studente i povratnih informacija o radu na fakultetu koje se mogu dobiti na formalnoj ili neformalnoj razini. U tom cilju valja organizirati susrete bivših studenata, voditi evidenciju o zaposlenim bivšim studentima, organizirati stručne skupove i susrete bivših studenata radi kontinuiranog unapređivanja studija i bolje inicijalne pripreme za tržište rada.
4. Rezultati istraživanja, posebno kvalitativni podaci, još su jednom otvorili pitanje širine poslova koje školski pedagog u praksi radi i za koje se na fakultetu i kroz programe stručnog usavršavanja treba i pripremiti. Ispitanici nedvojbeno upućuju na to da se od pedagoga očekuje da radi širok opseg poslova, da radi sve što „treba“, ali i sve što je „novo“ i sve što bi u školama trebali raditi drugi stručnjaci (defektolozi, logopedi, socijalni radnici), kojih nerijetko nema, pa pedagozi obavljaju i stručne poslove za koje nisu educirani. U tom kontekstu može se postaviti i pitanje je li procjena o razmjerno slabom doprinosu visokog obrazovanja ovladavanju kompetencijama potrebnim za rad školskog pedagoga rezultat preširokog opsega poslova koji se pred pedagoga postavljaju, pri čemu se i u ovom istraživanju s polazišne 41 kompetencije krenulo od pretpostavke pedagoga kao najšire profiliranog odgojno-obrazovnog stručnjaka. Naime, i ispitanici upućuju na to da širok krug poslova koje nužno obavljaju, a za koje dijelom i nisu osposobljeni, zapravo ruši njihovu stručnost i uvjerljivost te povjerenje spram učinaka njihova rada, što svakako predstavlja velik izazov profesiji, inicijalnom

²⁹ „Učenje zalaganjem u zajednici“ novi je pojam u domaćoj znanstvenoj i stručnoj literaturi, dok je u međunarodnoj literaturi poznat pod terminom *service-learning*. U nacionalni znanstveno-istraživački prostor uvode ga tek Čulum i Ledić (2010) u prvom radu o ovom konceptu učenja. Autorice ističu kako se učenjem zalaganjem u zajednici nastoji studente uključiti u aktivno civilno sudjelovanje kroz iskustvo djelovanja. Na taj način potiču se socijalni, emocionalni, moralni i etički ciljevi odgoja i obrazovanja, razvija se senzibilnost i refleksija o pitanjima kulture i socijalne pravednosti te svijest o vrijednosti suradnje.

obrazovanju i stručnom usavršavanju. Široki profil stručnog suradnika pedagoga očito je razlog njihove veće zastupljenosti u školama od ostalih stručnih suradnika, ali i izvor nepovjerenja, a za pedagoge izvor frustracija i nezadovoljstva učincima vlastitog rada. Nepovoljne okolnosti financiranja odgojno-obrazovnog sustava, čini se da će i dalje, na žalost, održavati ovakvu situaciju.

5. Očigledno je da valja preciznije opisati i standardizirati opseg poslova za koje se školski pedagog treba pripremiti, pa tako i kompetencije potrebne za rad školskih pedagoga, i u tom se kontekstu barem dijelom ugledati na stručne suradnike psihologe, na što upućuju i sami ispitanici. U suradnji stručnjaka s fakulteta i praktičara potrebno je raditi na standardiziranju instrumenata koje školski pedagog koristi u svakodnevnom radu, da bi rezultati svakodnevnih aktivnosti pedagoga mogli biti pouzdaniji. Dakako, studenti pedagogije tijekom studija trebaju biti osposobljeni za primjenu standardiziranih pedagoških instrumenata.
6. Međutim, najvažnijim usmjerenjem za reviziju studijskih programa koji osposobljavaju za rad školskih pedagoga trebali bi biti jasni kompetencijski standardi kojima školski pedagog treba udovoljiti. Jasno definirani standardi sveli bi na minimum rasprave oko niza izazova koji su dulji niz godina prisutni, a koje su na površinu izvukli i rezultati ovog istraživanja.
7. Iako ciljevi ovoga istraživanja nisu obuhvaćali prijedlog kompetencijskih standarda, smatramo da bi se polazišta za njihovu izradu trebala nalaziti u „presjeku“ europske i nacionalne obrazovne politike. Iz obrazovne politike Europske unije i ogromnog broja *policy* dokumenata³⁰ koji daju smjernice za razvoj obrazovanja, prvenstveno se valja voditi načelima dokumenta *Education and Training 2020*, iz kojih su razvidne smjernice obrazovne politike u Europskoj uniji za period do 2020. godine. U skladu s načelima *Tuning* projekta, te europskog i hrvatskog kvalifikacijskog okvira, kompetencije za rad školskih pedagoga valja promišljati kao opće i specifične kompetencije, pri čemu posebno valja imati na umu ključne kompetencije za cjeloživotno učenje koje moraju biti snažnije uključene u inicijalno obrazovanje svakog stručnjaka. Specifične kompetencije za rad školskih pedagoga zaslužuju posebnu pažnju jer bi one trebale odražavati stručni opseg i doseg poslova školskog pedagoga koje bi trebalo jasno definirati i standardizirati.

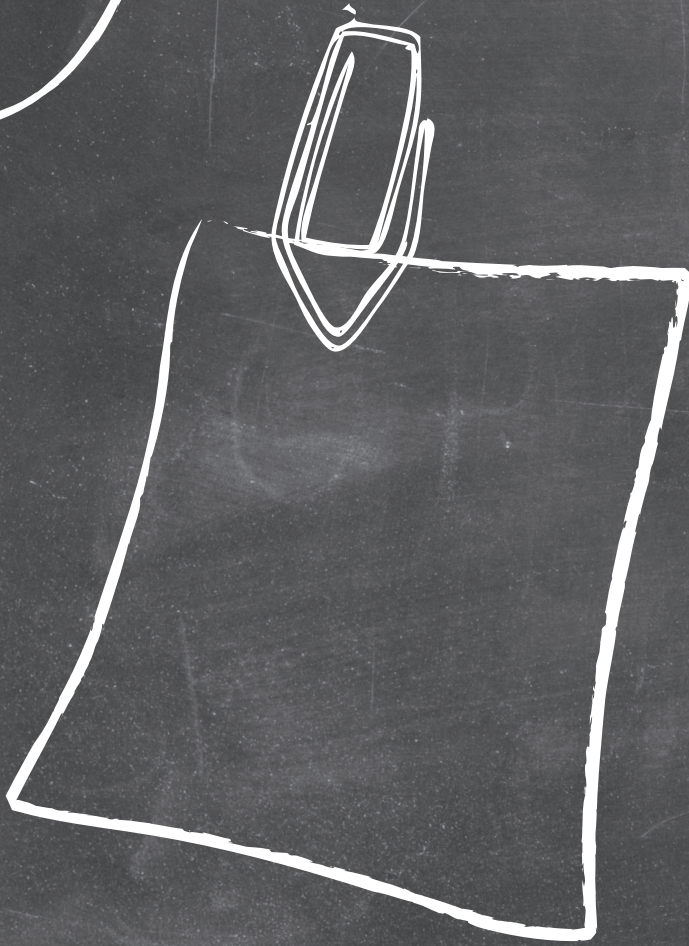
Preporuke za organizaciju stručnog usavršavanja školskih pedagoga

1. Sasvim je nepotrebno dokazivati da u suvremenim okolnostima nije moguće tražiti niti očekivati da inicijalno obrazovanje bude dovoljno i da zadovoljava zahtjeve radnog mjesta na dulje vrijeme. Kontinuirano stručno usavršavanje, dakle, imperativ je kvalitetnog rada svakog stručnjaka. Iz rezultata istraživanja očituje se da ispitanici visoko vrednuju stručno usavršavanje te da je ono za većinu njih *sine qua non* kvalitetnog obavljanja svog posla. Ipak, očito je da se i u tom segmentu mogu predložiti poboljšanja.
2. Agencija za odgoj i obrazovanje prepoznata je kao nositelj programa stručnog usavršavanja, ali je jasno da ona nije jedini organizator programa stručnog usavršavanja. Štoviše, ispitanici vrlo često naglašavaju korist od stručnog usavršavanja kroz programe koji se ne odvijaju u organizaciji Agencije za odgoj i obrazovanje, kao i potrebu da budu informirani o različitim mogućnostima stručnog usavršavanja.

³⁰ Vidjeti, primjerice, mrežnu stranicu ATEE (Association for Teacher Education in Europe) http://www.atee1.org/eu_policies_on_te, na kojoj se nalaze dokumenti značajni za obrazovanje nastavnika.

Radi toga bi bilo osobito korisno na jednom mjestu okupiti i dijeliti informacije o mogućnostima stručnog usavršavanja.

3. Fakulteti koji nude programe studija pedagogije trebali bi u okvirima programa cjeloživotnog obrazovanja nuditi i (kraće ili dulje) programe stručnog usavršavanja, pomogućnosti u suradnji s Agencijom za odgoj i obrazovanje. Ovi programi trebali bi se zasnivati na projektu ispitivanja potreba za stručnim usavršavanjem praktičara, ali i na novim spoznajama i trendovima koje je potrebno uvesti u praksu. Ovakvi programi izvrstan su način povezivanja stručnjaka s fakulteta i praktičara. Dakako, uz jasno definirane kompetencijske standarde kojima treba udovoljiti školski pedagog, kao i jasno definirane indikatore kvalitete za praćenje i vrednovanje, profesija se može osnažiti i krenuti prema ukidanju monopola na „priznato“ stručno usavršavanje u organizaciji Agencije za odgoj i obrazovanje.
4. Znatno dio ispitanika spominje samsavršavanje, individualno usavršavanje i korištenje stručne literature kao načine stručnog usavršavanja za kojim posežu. I u ovom segmentu ima prostora za unapređenje. Primjerice, moglo bi se to učiniti izradom tematskih bibliografija po pojedinim temama od značaja za rad školskih pedagoga, popisom mrežnih poveznica na kojima je moguće naći informacije o pojedinim temama, a koje bi se pedagogima slale putem mrežnih stranica.
5. Razmjerno velik naglasak u kontekstu doprinosa razvoju kompetencija potrebnih za rad školskog pedagoga, naši su ispitanici stavljali na razmjenu iskustva i dobro mentoriranje, pa je moguće i takav neformalni način stjecanja iskustva učiniti dostupnijim svima i uspješnije ga provoditi. Informacijska tehnologija danas omogućuje jeftin i svima pristupačan način komuniciranja pa je moguće razmišljati i o osnivanju, primjerice, grupa podrške za rad školskih pedagoga, gdje bi se dobra iskustva mogla uspješno izmjenjivati.
6. Posebnu pažnju potrebno je usmjeriti tzv. EU temama odnosno temama vezanim za europsku dimenziju u obrazovanju. Da je i u Agenciji za odgoj i obrazovanje osviješten ovaj izazov, svjedoči informacija o educiranim diseminatorima za EU teme. Međutim, sudeći po rezultatima našeg istraživanja, poimanje važnosti ovih tema razmjerno je nisko, obrazovanje i stručno usavršavanje tek su u začetku, pa će ovom području vrlo skoro biti potrebno posvetiti veliku pažnju. Većinu prijedloga koji su izneseni kao mogućnosti unapređivanja kvalitete stručnog usavršavanja, moguće je provesti kroz programe financiranja Europske unije, a mogućnosti suradnje i mobilnost stručnih suradnika, nastavnika i učenika dodatno se otvaraju kao važan vid unapređivanja sustava odgoja i obrazovanja.
7. Uvid u poželjne kompetencije upućuje na potrebu stalne i sustavne brige za njihovo unapređivanje, a obrazovanje i profesionalni razvoj školskih pedagoga doista valja unaprijediti. Potrebno je poboljšati uvjete njihova rada, ekipirati škole te unaprijediti i proširiti oblike i sadržaje stručnog usavršavanja. Osobito je važno spriječiti deprofesionalizaciju njihova rada, uzroci koje mogu biti u neprimjerenosti razini kompetencija stečenih tijekom obrazovanja, a posljedice u zapošljavanju pedagoga na nestručnim poslovima ili njihovim postavljanjem na radna mjesta drugih profila stručnih suradnika. Budući da školski pedagozi svoj rad temelje na suradnji, potrebno je osposobiti ravnatelje i druge pedagoške djelatnike za timski pristup razvoju škole. Znatnije valja unaprijediti sustav podrške školskim pedagogima, a svaku buduću aktivnost usmjerenu na unapređivanje njihova rada trebalo bi temeljiti na rezultatima empirijskih istraživanja.





8.



Prilozi

8.1. Anketni upitnik za školske pedagoge

Sveučilište u Rijeci, Filozofski fakultet u Rijeci, Odsjek za pedagogiju

Istraživanje o kompetencijama školskih pedagoga dio je znanstveno-istraživačkog projekta „Sveučilište i vanjsko okruženje u kontekstu europskih integracijskih procesa“, (009-0000000-0931, voditeljica: prof. dr. sc. Jasminka Ledić), a podupire ga Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta Republike Hrvatske.

Podaci prikupljeni upitnikom bit će upotrijebljeni isključivo u svrhu znanstvenih istraživanja i analiza. Anonimnost podataka je osigurana.

1. Opća skupina pitanja

1. Škola zaposlenja:

- osnovna škola srednja škola

2. Spol:

- M Ž

3. Dob (molimo Vas navedite): _____

4. Molimo Vas upišite godine radnog iskustva/staža u struci (Napomena: ispitanici s radnim iskustvom do godine dana upisuju „1 godina“) _____

5. Županija zaposlenja (izabrati iz padajućeg izbornika)

- | | |
|--|--|
| <input type="radio"/> Zagrebačka | <input type="radio"/> Brodsko-posavska |
| <input type="radio"/> Krapinsko-zagorska | <input type="radio"/> Zadarska |
| <input type="radio"/> Sisačko-moslavačka | <input type="radio"/> Osječko-baranjska |
| <input type="radio"/> Karlovačka | <input type="radio"/> Šibensko-kninska |
| <input type="radio"/> Varaždinska | <input type="radio"/> Vukovarsko-srijemska |
| <input type="radio"/> Koprivničko-križevačka | <input type="radio"/> Splitsko-dalmatinska |
| <input type="radio"/> Bjelovarsko-bilogorska | <input type="radio"/> Istarska |
| <input type="radio"/> Primorsko-goranska | <input type="radio"/> Dubrovačko-neretvanska |
| <input type="radio"/> Ličko-senjska | <input type="radio"/> Medimurska |
| <input type="radio"/> Virovitičko-podravska | <input type="radio"/> Grad Zagreb |
| <input type="radio"/> Požeško-slavonska | |

6. Sveučilište na kojem ste završili studij Pedagogije (izabrati iz padajućeg izbornika)

- Sveučilište u Zagrebu
- Sveučilište u Splitu
- Sveučilište u Rijeci
- Sveučilište u Osijeku
- Sveučilište u Zadru
- Drugo (navedite koje/ gdje):

7. Je li u Vašoj školi, osim pedagoga, zaposlen i neki drugi stručni suradnik

- Nije
- Psiholog
- Defektolog
- Socijalni pedagog
- Drugi (navedite koji): _____

8. Koliki broj učenika pohada Vašu školu (izabrati iz padajućeg izbornika):

- do 100
- 101 – 300
- 301 – 500
- 501 i više



II. Procjena kompetencija

Molimo Vas da na skali od 1 do 5 procijenite koliko je pojedina kompetencija prema Vašem mišljenju važna za rad školskog pedagoga

KOMPETENCIJA	1-„nije uopće važna kompetencija“ 5-„osobito je važna kompetencija“ 0 – „ne znam/ne mogu procijeniti“					
1. Osposobljenost za samostalni rad	1	2	3	4	5	0
2. Osposobljenost za prilagodbu novim pedagoškim situacijama	1	2	3	4	5	0
3. Osposobljenost za komunikacijsku otvorenost i empatičnost	1	2	3	4	5	0
4. Osposobljenost za etičko i moralno rasuđivanje	1	2	3	4	5	0
5. Osposobljenost za planiranje osobnog i profesionalnog razvoja i usavršavanja (cjeloživotno učenje)	1	2	3	4	5	0
6. Osposobljenost za uvođenje inovacija u odgojno-obrazovni proces	1	2	3	4	5	0
7. Osposobljenost za stvaranje i razvijanje individualiziranih programa za učenike	1	2	3	4	5	0
8. Poznavanje izrade razvojnih strategija (škole)	1	2	3	4	5	0
9. Poznavanje postupka prijave na programe Europske unije	1	2	3	4	5	0
10. Poznavanje strukture i načina funkcioniranja ključnih tijela Europske unije (Vijeće Europe, Vijeće ministara, Europski parlament itd.)	1	2	3	4	5	0
11. Poznavanje europskih trendova u obrazovanju	1	2	3	4	5	0
12. Poznavanje strukture obrazovnog sustava na nacionalnoj razini	1	2	3	4	5	0
13. Poznavanje nacionalnog zakonodavstva vezanog uz odgoj i obrazovanje	1	2	3	4	5	0
14. Poznavanje planiranja i programiranja rada škole	1	2	3	4	5	0
15. Poznavanje područja rada nastavnika i ostalih stručnih suradnika	1	2	3	4	5	0
16. Osposobljenost za provođenje savjetodavnog rada s učenicima	1	2	3	4	5	0
17. Poznavanje izrade pedagoškog instrumentarija	1	2	3	4	5	0
18. Poznavanje pedagoške dokumentacije	1	2	3	4	5	0

19. Poznavanje sustavnog praćenja rada nastavnika	1	2	3	4	5	0
20. Poznavanje izrade nastavnih priprema i didaktičkih načela rada	1	2	3	4	5	0
21. Poznavanje vrednovanja rezultata odgojno-obrazovnog procesa	1	2	3	4	5	0
22. Osposobljenost za organizaciju izvannastavnih aktivnosti i slobodnog vremena učenika	1	2	3	4	5	0
23. Osposobljenost za profesionalno usmjeravanje učenika	1	2	3	4	5	0
24. Osposobljenost za rad s darovitim učenicima	1	2	3	4	5	0
25. Osposobljenost za prepoznavanje i integraciju učenika s teškoćama u razvoju/ponašanju	1	2	3	4	5	0
26. Osposobljenost za rad s roditeljima	1	2	3	4	5	0
27. Osposobljenost za pripremu i realizaciju istraživanja pedagoške teorije i prakse	1	2	3	4	5	0
28. Osposobljenost za interdisciplinarni rad	1	2	3	4	5	0
29. Osposobljenost za služenje informatičkom tehnologijom	1	2	3	4	5	0
30. Poznavanje hrvatskog jezičnog standarda	1	2	3	4	5	0
31. Poznavanje minimalno jednog stranog jezika	1	2	3	4	5	0
32. Poznavanje područja demokratskog građanstva i ljudskih prava	1	2	3	4	5	0
33. Osposobljenost za timski rad s nastavnicima i suradnicima	1	2	3	4	5	0
34. Osposobljenost za motiviranje zaposlenih i stvaranje poticajnog radnog okruženja	1	2	3	4	5	0
35. Osposobljenost za rješavanje sukoba - medijacija	1	2	3	4	5	0
36. Osposobljenost za pregovaranje i lobiranje	1	2	3	4	5	0
37. Osposobljenost za suradnju sa zajednicom i društvenim okruženjem (lokalna zajednica, organizacije civilnog društva, mediji itd.)	1	2	3	4	5	0
38. Osposobljenost za rad u interkulturalnom i multikulturalnom okruženju	1	2	3	4	5	0
39. Osposobljenost za usmjeravanje učenika i nastavnika društvenoj odgovornosti	1	2	3	4	5	0
40. Osposobljenost za pripremu, vođenje i vrednovanje projekata	1	2	3	4	5	0
41. Osposobljenost za uvođenje inovacija i promjena u cjelokupni rad škole (poduzetničke kompetencije)	1	2	3	4	5	0

Molimo Vas da na skali od 1 do 5 procijenite u kojoj mjeri je visokoškolsko obrazovanje (studij Pedagogije) doprinijelo Vašem ovladavanju pojedinom kompetencijom:

KOMPETENCIJA	1-„uopće nije doprinijelo“ 5-„u potpunosti je doprinijelo“ 0 - „ne znam/ne mogu procijeniti“					
	1	2	3	4	5	0
1. Osposobljenost za samostalni rad	1	2	3	4	5	0
2. Osposobljenost za prilagodbu novim pedagoškim situacijama	1	2	3	4	5	0
3. Osposobljenost za komunikacijsku otvorenost i empatičnost	1	2	3	4	5	0
4. Osposobljenost za etičko i moralno rasuđivanje	1	2	3	4	5	0
5. Osposobljenost za planiranje osobnog i profesionalnog razvoja i usavršavanja (cjeloživotno učenje)	1	2	3	4	5	0
6. Osposobljenost za uvođenje inovacija u odgojno-obrazovni proces	1	2	3	4	5	0
7. Osposobljenost za stvaranje i razvijanje individualiziranih programa za učenike	1	2	3	4	5	0
8. Poznavanje izrade razvojnih strategija (škole)	1	2	3	4	5	0
9. Poznavanje postupka prijave na programe Europske unije	1	2	3	4	5	0
10. Poznavanje strukture i načina funkcioniranja ključnih tijela Europske unije (Vijeće Europe, Vijeće ministara, Europski parlament itd.)	1	2	3	4	5	0
11. Poznavanje europskih trendova u obrazovanju	1	2	3	4	5	0
12. Poznavanje strukture obrazovnog sustava na nacionalnoj razini	1	2	3	4	5	0
13. Poznavanje nacionalnog zakonodavstva vezanog uz odgoj i obrazovanje	1	2	3	4	5	0
14. Poznavanje planiranja i programiranja rada škole	1	2	3	4	5	0
15. Poznavanje područja rada nastavnika i ostalih stručnih suradnika	1	2	3	4	5	0
16. Osposobljenost za provođenje savjetodavnog rada s učenicima	1	2	3	4	5	0
17. Poznavanje izrade pedagoškog instrumentarija	1	2	3	4	5	0
18. Poznavanje pedagoške dokumentacije	1	2	3	4	5	0
19. Poznavanje sustavnog praćenja rada nastavnika	1	2	3	4	5	0

20. Poznavanje izrade nastavnih priprema i didaktičkih načela rada	1	2	3	4	5	0
21. Poznavanje vrednovanja rezultata odgojno-obrazovnog procesa	1	2	3	4	5	0
22. Osposobljenost za organizaciju izvannastavnih aktivnosti i slobodnog vremena učenika	1	2	3	4	5	0
23. Osposobljenost za profesionalno usmjeravanje učenika	1	2	3	4	5	0
24. Osposobljenost za rad s darovitim učenicima	1	2	3	4	5	0
25. Osposobljenost za prepoznavanje i integraciju učenika s teškoćama u razvoju/ponašanju	1	2	3	4	5	0
26. Osposobljenost za rad s roditeljima	1	2	3	4	5	0
27. Osposobljenost za pripremu i realizaciju istraživanja pedagoške teorije i prakse	1	2	3	4	5	0
28. Osposobljenost za interdisciplinarni rad	1	2	3	4	5	0
29. Osposobljenost za služenje informatičkom tehnologijom	1	2	3	4	5	0
30. Poznavanje hrvatskog jezičnog standarda	1	2	3	4	5	0
31. Poznavanje minimalno jednog stranog jezika	1	2	3	4	5	0
32. Poznavanje područja demokratskog građanstva i ljudskih prava	1	2	3	4	5	0
33. Osposobljenost za timski rad s nastavnicima i suradnicima	1	2	3	4	5	0
34. Osposobljenost za motiviranje zaposlenih i stvaranje poticajnog radnog okruženja	1	2	3	4	5	0
35. Osposobljenost za rješavanje sukoba - medijacija	1	2	3	4	5	0
36. Osposobljenost za pregovaranje i lobiranje	1	2	3	4	5	0
37. Osposobljenost za suradnju sa zajednicom i društvenim okruženjem (lokalna zajednica, organizacije civilnog društva, mediji itd.)	1	2	3	4	5	0
38. Osposobljenost za rad u interkulturalnom i multikulturalnom okruženju	1	2	3	4	5	0
39. Osposobljenost za usmjeravanje učenika i nastavnika društvenoj odgovornosti	1	2	3	4	5	0
40. Osposobljenost za pripremu, vođenje i vrednovanje projekata	1	2	3	4	5	0
41. Osposobljenost za uvođenje inovacija i promjena u cjelokupni rad škole (poduzetničke kompetencije)	1	2	3	4	5	0

Molimo Vas da na skali od 1 do 5 procijenite u kojoj su mjeri različiti programi/aktivnosti stručnog usavršavanja, na kojima ste sudjelovali, doprinijeli Vašem ovladavanju pojedinom kompetencijom:

KOMPETENCIJA	1-„uopće nisu doprinijeli“ 5-„u potpunosti su doprinijeli“ 0 - „nisam sudjelovao u takvom obliku stručnog usavršavanja“					
	1	2	3	4	5	0
1. Osposobljenost za samostalni rad	1	2	3	4	5	0
2. Osposobljenost za prilagodbu novim pedagoškim situacijama	1	2	3	4	5	0
3. Osposobljenost za komunikacijsku otvorenost i empatičnost	1	2	3	4	5	0
4. Osposobljenost za etičko i moralno rasuđivanje	1	2	3	4	5	0
5. Osposobljenost za planiranje osobnog i profesionalnog razvoja i usavršavanja (cjeloživotno učenje)	1	2	3	4	5	0
6. Osposobljenost za uvođenje inovacija u odgojno-obrazovni proces	1	2	3	4	5	0
7. Osposobljenost za stvaranje i razvijanje individualiziranih programa za učenike	1	2	3	4	5	0
8. Poznavanje izrade razvojnih strategija (škole)	1	2	3	4	5	0
9. Poznavanje postupka prijave na programe Europske unije	1	2	3	4	5	0
10. Poznavanje strukture i načina funkcioniranja ključnih tijela Europske unije (Vijeće Europe, Vijeće ministara, Europski parlament itd.)	1	2	3	4	5	0
11. Poznavanje europskih trendova u obrazovanju	1	2	3	4	5	0
12. Poznavanje strukture obrazovnog sustava na nacionalnoj razini	1	2	3	4	5	0
13. Poznavanje nacionalnog zakonodavstva vezanog uz odgoj i obrazovanje	1	2	3	4	5	0
14. Poznavanje planiranja i programiranja rada škole	1	2	3	4	5	0
15. Poznavanje područja rada nastavnika i ostalih stručnih suradnika	1	2	3	4	5	0
16. Osposobljenost za provođenje savjetodavnog rada s učenicima	1	2	3	4	5	0
17. Poznavanje izrade pedagoškog instrumentarija	1	2	3	4	5	0
18. Poznavanje pedagoške dokumentacije	1	2	3	4	5	0
19. Poznavanje sustavnog praćenja rada nastavnika	1	2	3	4	5	0

20. Poznavanje izrade nastavnih priprema i didaktičkih načela rada	1	2	3	4	5	0
21. Poznavanje vrednovanja rezultata odgojno-obrazovnog procesa	1	2	3	4	5	0
22. Osposobljenost za organizaciju izvannastavnih aktivnosti i slobodnog vremena učenika	1	2	3	4	5	0
23. Osposobljenost za profesionalno usmjeravanje učenika	1	2	3	4	5	0
24. Osposobljenost za rad s darovitim učenicima	1	2	3	4	5	0
25. Osposobljenost za prepoznavanje i integraciju učenika s teškoćama u razvoju/ ponašanju	1	2	3	4	5	0
26. Osposobljenost za rad s roditeljima	1	2	3	4	5	0
27. Osposobljenost za pripremu i realizaciju istraživanja pedagoške teorije i prakse	1	2	3	4	5	0
28. Osposobljenost za interdisciplinarni rad	1	2	3	4	5	0
29. Osposobljenost za služenje informatičkom tehnologijom	1	2	3	4	5	0
30. Poznavanje hrvatskog jezičnog standarda	1	2	3	4	5	0
31. Poznavanje minimalno jednog stranog jezika	1	2	3	4	5	0
32. Poznavanje područja demokratskog građanstva i ljudskih prava	1	2	3	4	5	0
33. Osposobljenost za timski rad s nastavnicima i suradnicima	1	2	3	4	5	0
34. Osposobljenost za motiviranje zaposlenih i stvaranje poticajnog radnog okruženja	1	2	3	4	5	0
35. Osposobljenost za rješavanje sukoba - medijacija	1	2	3	4	5	0
36. Osposobljenost za pregovaranje i lobiranje	1	2	3	4	5	0
37. Osposobljenost za suradnju sa zajednicom i društvenim okruženjem (lokalna zajednica, organizacije civilnog društva, mediji itd.)	1	2	3	4	5	0
38. Osposobljenost za rad u interkulturalnom i multikulturalnom okruženju	1	2	3	4	5	0
39. Osposobljenost za usmjeravanje učenika i nastavnika društvenoj odgovornosti	1	2	3	4	5	0
40. Osposobljenost za pripremu, vođenje i vrednovanje projekata	1	2	3	4	5	0
41. Osposobljenost za uvođenje inovacija i promjena u cjelokupni rad škole (poduzetničke kompetencije)	1	2	3	4	5	0

4. Ako smatrate da ste nekom od navedenih kompetencija ovladali na neki drugi način i/ili kroz neki drugi oblik obrazovanja, molimo Vas da to navedete.

5. Ako smatrate da postoje kompetencije koje su važne za struku školskog pedagoga, a ovdje nisu navedene, molimo Vas da ih navedete u nastavku.

6. Ako imate bilo kakve dodatne prijedloge, budite slobodni podijeliti ih s nama.

Ako ste zainteresirani za rezultate istraživanja, molimo Vas da nam se javite na adresu e-pošte markoturk@ffri.hr.

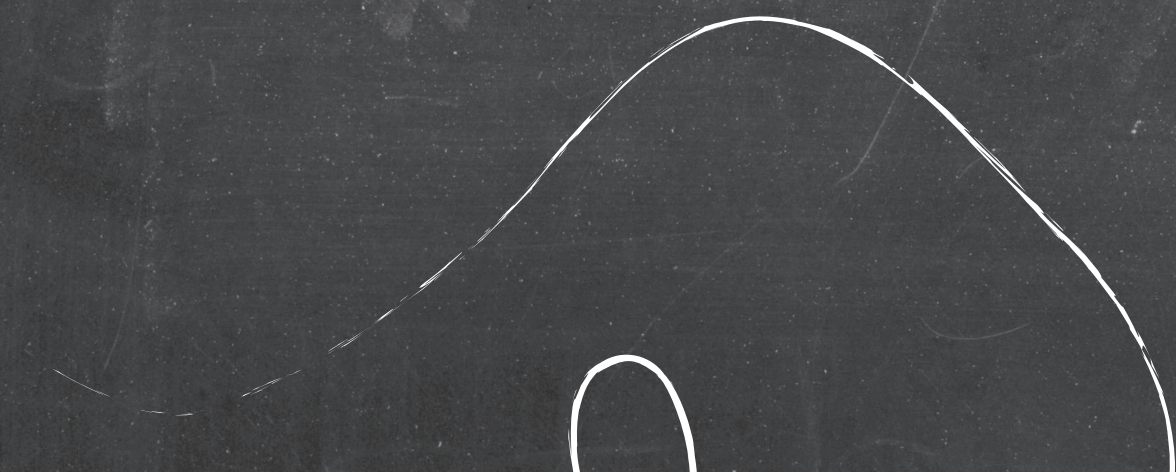
Zahvaljujemo Vam na pomoći i suradnji!

dr. sc. Jasminka Ledić, red. prof.
dr. sc. Stjepan Staničić, izv. prof.
Marko Turk, znanstveni novak i asistent

Odsjek za pedagogiju
Filozofski fakultet u Rijeci
Sveučilište u Rijeci



9.



Sažetak

Profesija školskog pedagoga u nacionalnim okvirima godinama nije bila u centru znanstveno-istraživačkog interesa, kao što se nije ni snažnije isticala važnost niti stavljao naglasak na sustavno stjecanje i usavršavanje kompetencija pedagoga. U tom je kontekstu profesija ostala zakinuta za rezultate istraživanja koji bi služili ne samo znanstvenoj profilaciji pojedinaca već i unaprjeđivanju struke.

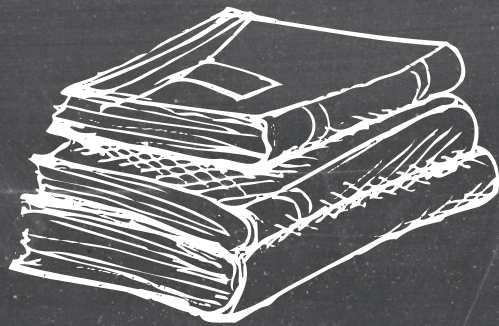
Dinamika promjena koje se događaju u sustavu europskih, a posebno hrvatskih obrazovnih politika, zahtijeva nova znanja i kompetencije svih dionika odgojno-obrazovnog procesa, od kojih su školski pedagozi zasigurno jedni od najznačajnijih.

Tekst monografije (u kojoj se prikazuje samo dio rezultata prikupljenih istraživanjem) podijeljen je u dva dijela. U prvom se dijelu, kroz četiri poglavlja (Uloga školskih pedagoga u Hrvatskoj i njena konceptualizacija; Područja školskog pedagoga; Pretpostavke profesionalnosti školskih pedagoga; Kompetencije školskih pedagoga) tema teorijski pozicionira, dok se u drugom dijelu prikazuju rezultati empirijskog istraživanja provedenoga na uzorku od 508 školskih pedagoga zaposlenih u osnovnim i srednjim školama u Republici Hrvatskoj.

U fokusu istraživanja bila su tri temeljna istraživačka pitanja: kako školski pedagozi procjenjuju važnost kompetencija potrebnih za njihov rad, kako procjenjuju doprinos visokoškolskog obrazovanja stjecanju pojedinih kompetencija, te kako procjenjuju doprinos programa stručnog usavršavanja stjecanju pojedinih kompetencija. Svrha je istraživanja svojevrsna posredna „inventarizacija“ svakodnevnih poslova pedagoga te uvid u doprinos inicijalnog obrazovanja i stručnog usavršavanja stjecanju kompetencija za njihovo obavljanje, što bi trebalo poslužiti za razvoj preporuka za usavršavanje i (re) pozicioniranje uloge pedagoga u školama te doprinos jasnom definiranju kompetencijskog profila školskih pedagoga.



10.



Abstract

In our national framework, the profession of school pedagogue wasn't the subject of scientific and research interest for many years, just as systematic acquiring of competences for educators and their improvement failed to be stressed out as important. In that context, the profession suffered from the lack of research results that would be of benefit to both the scientific profiling of individuals and the improvement of the profession.

The dynamic of changes occurring in the system of European, especially Croatian, educational policies, demands new knowledge and competences from all stakeholders in the educational process, among whom school educators are one of the most important ones.

The text of this work (which presents only one part of the results produced by this research) is divided in two parts. The first part brings the positioning of the theme through four chapters (The role of school educators in Croatia and its conceptualization; Areas of work of school educators; Preconditions for professionalism of school educators; Competences of school educators), while the second part presents the empiric research results performed on the sample of 508 school educators employed in primary and secondary schools in the Republic of Croatia.

Three key research questions were in the focus of this research: how do school educators evaluate the importance of competences required for their work, how do they evaluate the contribution of higher education to the acquirement of specific competences, and how do they evaluate the contribution of professional development programmes to the acquirement of specific competences. The purpose of this research is to make "an inventory" of everyday tasks of school educators and to provide an insight into the contribution of initial education and professional development to the acquiring of competences required for performance of those tasks, as well as the (re)positioning of their role in schools, and to contribute to the clear definition of the competences for school educators.



11.



Literatura

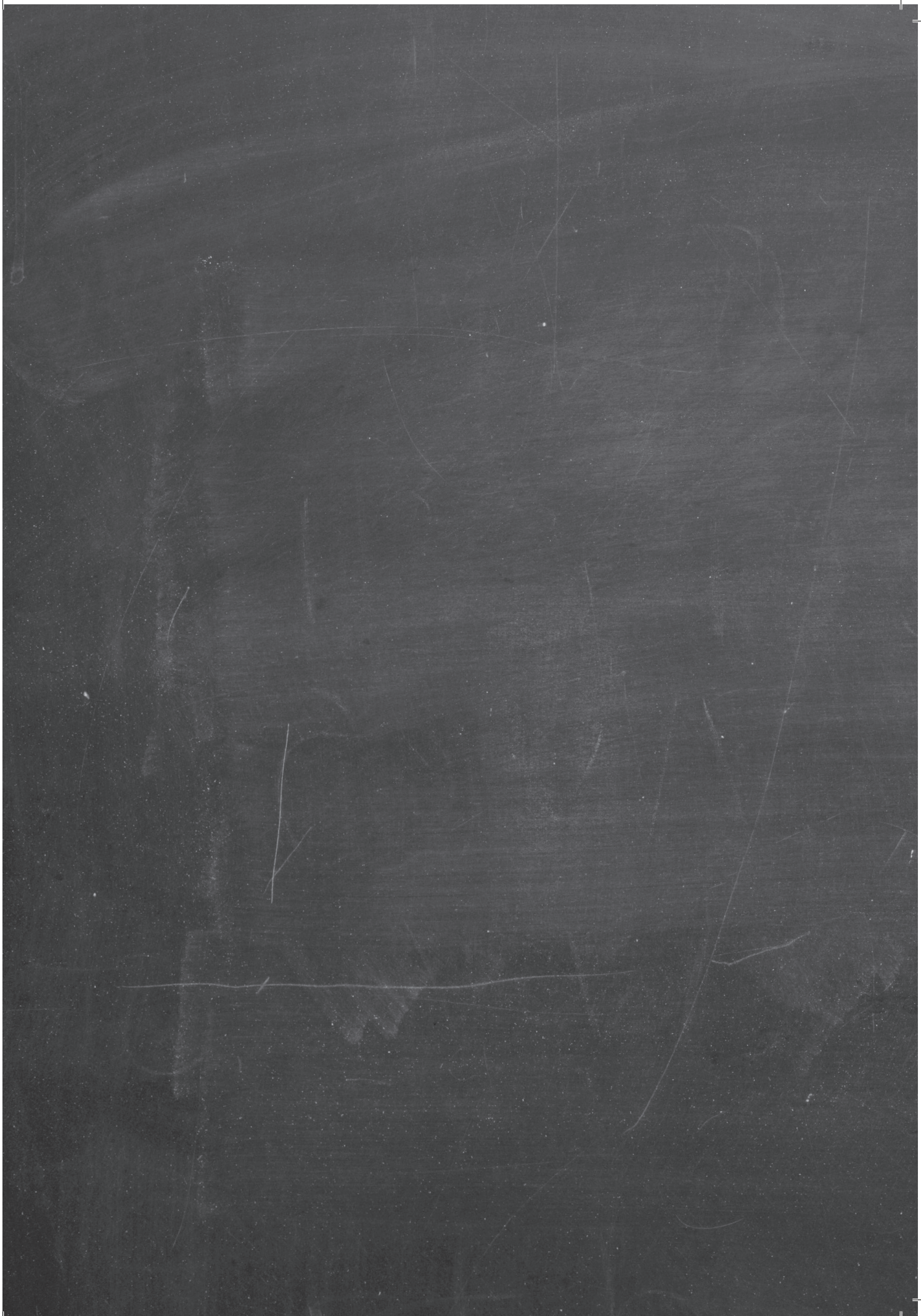
1. Anić, V., Goldstein, I. (1999). *Rječnik stranih riječi*. Zagreb: Novi Liber.
2. Bezinović, P. (1993). Samopoštovanje i percepcija osobne kompetentnosti. U: Sremec, B. (ur.), *Godišnjak zavoda za psihologiju*, 7-12, Rijeka: Pedagoški fakultet u Rijeci.
3. Bognar, L. (1972). Za radikalnije rješavanje uloge pedagoga u osnovnom školstvu. *Pedagoški rad*, 27(5-6), 205-209.
4. Boyatzis, R. E. (1982). *The competent manager: A model for effective performance*. New York: JohnWiley&Sons.
5. Cindrić, M. (1995). *Profesija učitelj u svijetu i u Hrvatskoj*. Velika Gorica: Persona.
6. Ćulum, B. (2009). *Analiza i projekcija razvoja civilne misije sveučilišta u Hrvatskoj*. Neobjavljena magistarska radnja, Rijeka: Filozofski fakultet u Rijeci.
7. Ćulum, B., Ledić, J. (2010). Učenje zalaganjem u zajednici – integracija visokoškolske nastave i zajednice u procesu obrazovanja društveno odgovornih i aktivnih građana. *Revija za socijalnu politiku*, 17(1), 71-88.
8. Domović, V. (2006). Profesionalne kompetencije studenata nastavnčkih fakulteta i predmetnih nastavnika. *Metodika - časopis za teoriju i praksu metodika u predškolskom odgoju, školskoj i visokoškolskoj izobrazbi*, 7(12), 43-52.
9. Domović, V., Baranović, B., Štibrić, M. (2007). Učitelji i uvođenje poduzetničke kompetencije u osnovne škole. U: Babić, N. (ur.), *Kompetencije i kompetentnost učitelja*, 175-181, Osijek: Učiteljski fakultet u Osijeku, Hrvatska i Kherson State University, Kherson, Ukrajina.
10. Domović, V., Cindrić, I. (2008). Key Competences Reflected in the Program for Primary School Teacher-Education and Primary Foreign Language Teacher Education. U: Cindrić, M., Domović, V., Matijević, M. (ur.), *Pedagogy and the Knowledge Society*, 83-101, Zagreb: Učiteljski fakultet u Zagrebu.
11. Drandić, B. (ur.) (2011). *Pravno-pedagoški priručnik: za osnovne i srednje škole*. Zagreb: Znamen.
12. Etički kodeks pedagoga. (2003). *Napredak*, 144(2), 264-265.
13. Giron, M. (1988). *Školski pedagog i inovacije*. Rijeka: Izdavački centar Rijeka.
14. Hornoby, A. S. (2005). *Oxford Advanced Learner's Dictionary of Current English*. Oxford: University Press.

15. Hrvatić, N. (2007). *Škola budućnosti: nove kompetencije učitelja*. Križevci: Hrvatsko pedagoško-knjižveni zbor.
16. Huić, A., Ricijaš, N., Branica, V. (2010). Kako definirati i mjeriti kompetencije studenata - validacija skale percipirane kompetentnosti za psihosocijalni rad. *Ljetopis socijalnog rada*, 17(2), 195-221.
17. Jezierska, B. (2007). Professional competencies of rehabilitation pedagogues or educators. *Pedagogika*, 87, 28-32.
18. Jurčić, M. (2012). *Pedagoške kompetencije suvremenog učitelja*. Zagreb: RECEDO d.o.o.
19. Jurić, V. (1977). *Metodika rada školskog pedagoga*. Zagreb: Školska knjiga.
20. Jurić, V. (2004). *Metodika rada školskog pedagoga*. Zagreb: Školska knjiga.
21. Jurić, V., Mušanović, M., Staničić, S., Vrgoč, H. (2001). Konceptija razvojne pedagoške djelatnosti stručnih suradnika – prijedlog. *Školske novine*, 22, Prilog 9.
22. Jurman, B. (1978). *Načrtovanje življenja in dela osnovne šole: Delo šolskih svetovalnih delavcev*. Ljubljana: Pedagoški inštitut pri Univerzi v Ljubljani.
23. Kaslow, N. J. (2004). Competencies in professional psychology. *American Psychologist*, 59, 774-781.
24. Katz, G. L., McClellan, E. D. (1999). *Poticanje razvoja dječje socijalne kompetencije*. Zagreb: Educa.
25. Klaić, B. (1978). *Rječnik stranih riječi*. Zagreb: Nakladni zavod Matice hrvatske.
26. Kobola, A. (ur.) (1971). *Pedagog i psiholog u osnovnoj školi. Prilozi metodici rada školskih pedagoga i psihologa*. Zagreb: Zavod za unapređivanje osnovnog obrazovanja SR Hrvatske.
27. Kurtz, R., Bartram, D. (2002). Competency and individual performance: Modeling the world of work. U: Robertson, T. I., Callinan, M., Bartram, D. (ur.), *Organizational effectiveness: The role of psychology*. 227-255, Chichester: JohnWiley.
28. Ledić, J., Turk, M. (2012). Izazovi europske dimenzije u obrazovanju: pristupi i implementacija u nacionalnom kontekstu. U: Hrvatić, N., Klapan, A. (ur.), *Pedagogija i kultura*, 1, 260-271, Zagreb: Hrvatsko pedagojsko društvo.
29. Leliugiene, I., Juodeikaite, A., Jankuniene, L. (2005, Rujan). The importance of pedagogues ethic competences to the pupils socialization at school. Rad predstavljen na konferenciji European Conference on Educational Research, University College Dublin, od 7. do 10. rujna 2005., dostupno na: <http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/152311.htm> (preuzeto: 20. lipnja 2009.)
30. Marinković, R., Davidović-Mušica, N. (2006). Razvijanje kompetencija kroz hrvatski obrazovni sustav: suprotstavljena gledišta profesionalaca. *Napredak*, 146(4), 468-476.
31. McClelland, D. C. (1973). Testing for competenceratherthan for intelligence. *American Psychologist*, 28, 1-14.

32. Mijatović, A. i dr. (1999). Sustav odgoja i obrazovanja. U: Mijatović, A. i dr. (ur.), *Osnove suvremene pedagogije*, 294-335, Zagreb: Hrvatski pedagoško-književni zbor.
33. Milat, J., Sunko, M. (1977). Razvojna stručno-pedagoška služba u organizaciji odgoja i obrazovanja. *Školski vjesnik*, 24(3), 185-191.
34. Muršak, J. (2007). Kompetencije i ostvarivanja načela Memoranduma Europske Unije o cjeloživotnom učenju. *Napredak*, 148(1), 80-95.
35. Mušanović, M., Staničić, S., Lavrnja, I., Drandić, B. (1992). Konceptija razvojno-pedagoške djelatnosti u institucijama odgoja i obrazovanja. *Napredak*, 133(2), 189-194.
36. *Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i opće obvezno obrazovanje u osnovnoj i srednjoj školi (prijedlog)*. (Studenj 2008.). Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa, dostupno na: <http://public.mzos.hr/fgs.axd?id=14170> (preuzeto 14. siječnja 2009.)
37. *Naša osnovna škola: Odgojno-obrazovna struktura* (1972). Zagreb: Zavod za unapređivanje osnovnog obrazovanja.
38. Pediček, F. (1967). *Svetovalo delo in šola*. Ljubljana: Cankarjeva založba.
39. Petrović, M. (1976). Rad školskog pedagoga. *Školske novine*, 27(30), 13.
40. Podgórecki, L. J. (2004). The Specific Features of Communicational Competences of a Pedagogue. *Pedagogy Studies (Pedagogika)*, 75, 81-93.
41. *Pojmovnih hrvatskog kvalifikacijskog okvira (prijedlog)*. (2008). Zagreb: Vlada Republike Hrvatske - Povjerenstvo za izradu Hrvatskog kvalifikacijskog okvira, dostupno na: [http://www.vlada.hr/hr/content/download/78249/1111703/file/HKO_Pojmovnik_12_2008_konacno%20\(2\).pdf](http://www.vlada.hr/hr/content/download/78249/1111703/file/HKO_Pojmovnik_12_2008_konacno%20(2).pdf) (preuzeto 20. lipnja 2009.)
42. *Pravilnik o stručnoj spremi i pedagoško-psihološkom obrazovanju nastavnika u srednjem školstvu*, NN 1996. Zagreb: Narodne novine.
43. Prosvjetni savjet Hrvatske (1968). Orijentacioni program rada školskog pedagoga. *Prosvjetni vjesnik*, 21(2), 16-17.
44. Prosvjetni savjet Hrvatske (1986). Konceptija razvojne pedagoške službe u organizacijama udruženog rada odgoja i obrazovanja. *Vjesnik Republičkog komiteta za prosvjetu*, 4, 11-15.
45. Resman, M. (2000). Identitet školskog pedagoga i etika savjetodavnog rada. U: Vrgoč, H. i sur. (ur.), *Pedagozi - stručni suradnici u inovacijskom vrtiću i školi*, 63-71, Zagreb: Hrvatsko pedagoško-književni zbor.
46. Roe, R. A. (2002). What makes a competent psychologist?. *European Psychologist*, 7(3), 192-202.
47. Rozmarić, A. (1979). Poslovi i zadaci pedagoga u organizacijama srednjeg usmjerenog obrazovanja. *Obrazovanje i rad*, 2(8), 86-98.
48. Rozmarić, A. (1985). Razvoj stručno-pedagoške službe u osnovnoj školi u SR Hrvatskoj. *Propisi-praksa*, 16(1-2), 24-38.

49. Silov, M. (1987). Stručno-pedagoška služba i razvojna djelatnost. *Život i škola*, 36(1), 19-29.
50. Silov, M. (2000). Smisao, cilj i zadaci razvojne djelatnosti pedagoga - stručnih suradnika. U: Vrgoč, H. i sur. (ur.), *Pedagozi-stručni suradnici u inovacijskom vrtiću i školi*, 42-52, Zagreb: Hrvatsko pedagoško-književni zbor.
51. Staničić, S. (1989). *Razvojno-pedagoška djelatnost u školi*. Zagreb: Zavod za prosvjetno-pedagošku službu SR Hrvatske.
52. Staničić, S. (1997). *Prema novoj koncepciji razvojno-pedagoške djelatnosti škole*. Zagreb: Hrvatski pedagoško-književni zbor.
53. Staničić, S. (2000). *Vođenje odgojno-obrazovne djelatnosti u školi*. Rijeka: Filozofski fakultet u Rijeci.
54. Staničić, S. (2001). Etički kodeks stručnih suradnika kao savjetodavaca. U: Staničić, S., Drandić, B. (ur.), *Školski priručnik 2001./2002.*, 186-188, Zagreb: Znamen.
55. Staničić, S. (2001). Kompetencijski profil školskog pedagoga. *Napredak*, 142(3), 279-295.
56. Staničić, S. (2003). Veza ravnatelja i pedagoga u radu i kompetencijama. U: Staničić, S. i Drandić, B. (ur.), *Školski priručnik 2003./2004.*, 183-188, Zagreb: Znamen.
57. Staničić, S. (2010). Instrumenti stručnih suradnika. U: Staničić, S., Drandić, B. (ur.), *Školski priručnik 2010./2011.*, 186-200. Zagreb: Znamen.
58. Staničić, S. (2011.) Profesija stručnog suradnika u Hrvatskoj. U: Staničić, S., Drandić, B. (ur.), *Školski priručnik 2011./2012.*, 190-191. Zagreb: Znamen.
59. Staničić, S. (2012). Pedagog u dječjem vrtiću. U: Staničić, S., Drandić, B. (ur.), *Školski priručnik 2012./2013.*, 185-192. Zagreb: Znamen.
60. Staničić, S. (2013). Razvojna pedagoška djelatnosti u hrvatskom školstvu: polazišta, praksa, budućnost. U: Drandić, B., Staničić, S. (ur.), *Školski priručnik 2013./2014.*, 186-200. Zagreb: Znamen.
61. Staničić, S., Jurić, V., Mušanović, M., Vrgoč, H. (2002). Razvojna pedagoška djelatnost. U: Strugar, V. (ur.), *Koncepcija promjena odgojno-obrazovnog sustava u Republici Hrvatskoj*, 218 – 225. Zagreb: Ministarstvo prosvjete i športa RH i Prosvjetno vijeće.
62. Svetić, I. (1979). Područje rada i složenost poslova školskog pedagoga. *Pedagoški rad*, 34(1-2), 36-39.
63. Šporer, Ž. (1990). *Sociologija profesije – ogled o društvenoj uvjetovanosti profesionalizacije*. Zagreb: Sociološko društvo Hrvatske.
64. Švajcer, V. (1969). *Prijedlog organizacije studija za školske pedagoge osnovnih škola*. Zagreb: Zavod za unapređivanje osnovnog obrazovanja SR Hrvatske.
65. Trnavac, N. (2007). Što i kako rade školski pedagozi u Srbiji?. *Nastava i vaspitanje*, 56(1), 88-103.

66. *Usklađivanje obrazovnih struktura u Europi (Tuning educational structures in Europe)*, dostupno na: http://tuning.unideusto.org/tuningeu/images/stories/template/General_brochure_Croatian_version_FINAL.pdf (preuzeto: 2. svibnja 2009.)
67. Viher, D. (1965). Funkcija pedagoga škole (okvirna koncepcija). *Školski vjesnik*, 15(5-6), 36-40.
68. Vizek-Vidović, V. (2009). *Planiranje kurikuluma usmjerenoga na kompetencije u obrazovanju učitelja i nastavnika*. Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu i Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
69. Vrgoč, H. (ur.) (1996). *Pedagogija i hrvatsko školstvo – jučer i danas za sutra II. Zbornik radova Sabora hrvatskih pedagoga*. Zagreb: Hrvatski pedagoško- književni zbor.
70. Warr, P., Conner, M. (1992). Job competence and cognition. *Research in Organizational Behavior*, 14, 91-127.
71. Weinert, F. E. (2001). Concept of Competence: A conceptual clarification. U: Rychen, D. S., Salganik, L. H. (ed.), *Defining and Selecting Key Competencies*, Seattle: Hogrefeand Huber.
72. *Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi*, NN 87/2008. Zagreb: Narodne novine.
73. *Zakon o odgoju i osnovnom obrazovanju u SR Hrvatskoj*, NN 4/1980. Zagreb: Narodne novine.
74. *Zakon o osnovnoj školi*, NN 1964. Zagreb: Narodne novine.
75. *Zakon o usmjerenom obrazovanju SR Hrvatske*, NN 20/1982. Zagreb: Narodne novine.
76. Zydziunaite, V. (2007, Rujan). Research-based pedagogic expertise in VET: The gap between employers' expectations and graduates' capacities to apply in practice the acquired professional competencies at higher educational institutions. Na: Lassnigg, L. (pretsjedatelj), *Contested Qualities of Educational Research*, ECERVETNET konferencija, Ghent, dostupno na: <http://www.b.shuttle.de/wifo/abstract/!ecero7.htm> (preuzeto: 20. lipnja 2009.)
77. Žižak, A. (1997). Elementi profesionalne kompetentnosti socijalnih pedagoga. *Kriminologija i socijalna integracija*, 5(1-2), 1-10.



O autorima

Prof. dr. sc. Jasminka Ledić, zaposlena je od 1982. godine u visokom obrazovanju, trenutačno kao redoviti profesor u trajnom zvanju na Odsjeku za pedagogiju Filozofskog fakulteta u Rijeci.

Samostalno ili u koautorstvu objavila je jedanaest knjiga i niz znanstvenih i stručnih radova iz područja obrazovanja. Njezin znanstveni interes prvenstveno se odnosi na visoko obrazovanje, povijest odgoja i obrazovanja te civilno društvo.

Vodila je i sudjelovala u više znanstveno-istraživačkih projekata na međunarodnoj i nacionalnoj razini. Trenutačno je voditeljica projekta „Sveučilište i vanjsko okruženje u kontekstu europskih integracijskih procesa“ (MZOS). Tijekom dugogodišnje akademske karijere obnašala je različite funkcije. Bila je predsjednica Povjerenstva Rektorskog zbora za redefiniranje minimalnih uvjeta Rektorskog zbora za ocjenu nastavne i stručne aktivnosti u postupku izbora u znanstveno-nastavna i nastavna zvanja, kao i predsjednica Povjerenstva za dodjelu državnih nagrada za znanost. U dva je mandata također bila prodekanica za znanstveno-istraživački rad Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Rijeci.

Dobitnica je Fulbrightove stipendije, godišnje državne Nagrade Ivan Filipović za doprinos razvoju visokoga obrazovanja i, kao članica Upravnog odbora Udruge Zlatni rez, Nagradu Grada Rijeke za doprinos popularizaciji znanosti.

Jedna je od osnivačica Udruge za razvoj visokoga školstva „Universitas“ i trenutno obnaša dužnost predsjednice Udruge.

Dr. sc. Stjepan Staničić, diplomirao je na studiju pedagogije Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu. Magistrirao je na Filozofskom fakultetu u Zagrebu, a doktorirao u području školskog menadžmenta na Filozofskom fakultetu u Rijeci. Bio je nastavnik, pedagog i ravnatelj osnovne škole, te nastavnik, školski pedagog i ravnatelj u srednjoj školi. Radio je u Zavodu za školstvo Republike Hrvatske kao prosvjetni savjetnik za stručne suradnike i ravnatelje, viši savjetnik za istraživanje i razvoj te voditelj Zavoda za školstvo u Rijeci.

Objavio je tri knjige, više od 160 stručnih i znanstvenih radova te nekoliko priručnika. Bio je urednik i recenzent te držao izlaganja na znanstvenim i stručnim skupovima u zemlji i inozemstvu. Izabran je u znanstveno-nastavno zvanje izvanrednog profesora i

upisan u Registar istraživača u znanstvenom polju pedagogije. Sudjelovao je u više istraživačkih projekata Ministarstva znanosti i obrazovanja. Održavao je nastavu iz kolegija Razvojna pedagoška djelatnost te Metodike rada pedagoga I. i II., na Odsjeku za pedagogiju Filozofskog fakulteta u Rijeci, a nastavu Školskog menadžmenta i na drugim visokoškolskim ustanovama.

Bio je dopredsjednik Hrvatskog pedagoško-književnog zbora i član uredništva znanstvenog časopisa Napredak. Vodio je državna povjerenstava na izradi konceptualnih dokumenata upravljanja, vođenja i razvoja u obrazovanju. Uključen je u izradu Strategije znanosti obrazovanja i tehnologije kao voditelj tematske radne grupe za upravljanje i rukovođenje u predtercijarnom odgoju i obrazovanju. Za svoj stručni rad dobio je više priznanja i nagrada.

Marko Turk, znanstveni je novak na projektu MZOS-a „*Sveučilište i vanjsko okruženje u kontekstu europskih integracijskih procesa*“ i asistent na Odsjeku za pedagogiju Filozofskog fakulteta u Rijeci. Studij pedagogije i filozofije završio je 2007. godine na Filozofskom fakultetu u Rijeci, a trenutačno je apsolvant poslijediplomskog doktorskog studija na Učiteljskom fakultetu u Zagrebu.

Područje njegova znanstvenog interesa vezano je za visoko obrazovanje, akademsku profesiju, europsku dimenziju u obrazovanju te pitanje kompetencija u obrazovanju. Sudjelovao je u više različitih projekata na nacionalnoj i međunarodnoj razini te je aktivan u radu mnogih stručnih organizacija. Vodio je i/ili sudjelovao u velikom broju različitih oblika neformalnog obrazovanja u zemlji i inozemstvu.

Bio je član Savjeta istraživačkog projekta CIVICUS-ov Indeks civilnog društva u Hrvatskoj u organizaciji Fakulteta političkih znanosti u Zagrebu i Udruge CERANEO, član Savjeta za razvoj volonterstva u Primorsko-goranskoj županiji Udruge za razvoj civilnog društva SMART, a trenutačno je član Izvršnog odbora Udruge za razvoj visokoga školstva „Universitas“, u trećem mandatu.

Posjeduje značajno volontersko iskustvo, a bio je i prvi predstavnik Republike Hrvatske u UNDP-ovom programu volonterske razmjene kojemu je cilj bio razvoj civilnog društva u zemljama Jugoistočne Europe.

Kazalo imena

A

Anić, V., 38

B

Baranović, B., 38

Bartram, D., 38, 39

Bezinović, P., 38, 39, 54

Bognar, L., 11

Boyatzis, R. E., 39

Branica, V., 38

C

Cindrić, M., 26, 38

Conner, M., 39

Ć

Ćulum, B., 42, 117

D

Davidović-Mušica, N., 38, 54

Detjen, J., 42

Domović, V., 38

Drandić, B., 10

G

Giron, M., 42

Goldstein, I., 38

H

Hornoby, A. S., 39

Hrvatić, N., 39

Huić, A., 38

J

Jankuniene, L., 40, 47

Jeziarska, B., 40, 43, 47

Juodeikaite, A., 40, 47

Jurčić, M., 38, 39, 54

Jurić, V., 11, 12, 14, 19, 42

Jurman, B., 19

K

Kaslow, N. J., 39

Katz, G. L., 38, 39, 54

Klaić, B., 38

Kobola, A., 10

Kurtz, R., 38, 39

L

Lavrnja, I., 10

Ledić, J., 2, 3, 47, 54, 117, 122, 130, 142

Leliugiene, I., 40, 47

M

Marinković, R., 38, 54
McClellan, E. D., 39
McClelland, D. C., 38, 54
Mijatović, A., 42
Milat, J., 12, 19
Muršak, J., 38, 39, 54
Mušanović, M., 10, 12, 14

P

Pediček, F., 10, 11
Petrović, M., 18
Podgórecki, L. J., 40, 43, 47

R

Resman, M., 2, 32, 42
Ricijaš, N., 38
Roe, R. A., 39
Rozmarić, A., 11, 19

S

Silov, M., 2, 12, 42
Sroufe, L. A., 39
Staničić, S., 2, 3, 10, 12, 14, 27, 28, 31, 32,
34, 38, 40, 41, 47, 54, 130
Sunko, M., 12, 19
Svetić, I., 19

Š

Šporer, Ž., 26
Štibrić, M., 38
Švajcer, V., 11

T

Trnavac, N., 43, 44
Turk, M., 2, 3, 54, 130, 143

V

Viher, D., 11
Vizek-Vidović, V., 38, 54
Vrgoč, H., 12, 14, 28

W

Warr, P., 39
Waters, E., 39
Weinert, F. E., 38, 39, 54

Z

Zydzionaite, V., 38, 41, 43, 54, 62

Ž

Žižak, A., 41

