

# ODGOJNO-OBRAZOVNI DISKURS PEDAGOGIJE



Urednici  
Dijana Vican  
Jasminka Ledić  
Igor Radeka



# ODGOJNO-OBRAZOVNI DISKURS PEDAGOGIJE



Projekt je sufinansirala Europska unija iz Evropskog socijalnog fonda.

**NASLOV**

Odgojno-obrazovni diskurs pedagogije

**NAKLADNIK**

Sveučilište u Zadru

**ZA NAKLADNIKA**

prof. dr. sc. Dijana Vican, rektorica

**POVJERENSTVO ZA IZDAVAČKU DJELATNOST SVEUČILIŠTA U ZADRU**

prof. dr. sc. Josip Faričić, predsjednik

**UREDNICI**

prof. dr. sc. Dijana Vican  
prof. dr. sc. Jasminka Ledić  
prof. dr. sc. Igor Radeka

**RECENZENTI**

prof. emer. dr. sc. Branko Rafajac  
prof. dr. sc. Edvard Protner

**LEKTOR**

dr. sc. Ivana Petešić Šušak

**DIZAJN I PRIJELOM**

o,ne radiona

**TISAK**

Printera grupa d. o. o.

**NAKLADA**

500 primjeraka

**ISBN**

978-953-331-364-1

CIP zapis dostupan u računalnom katalogu Znanstvene knjižnice u Zadru pod brojem 161024054

Izrada monografije sufinancirana je sredstvima Europske unije iz Europskog socijalnog fonda.

Sadržaj monografije isključiva je odgovornost Sveučilišta u Zadru.

SVEUČILIŠTE U ZADRU

Urednici

Dijana Vican, Jasminka Ledić, Igor Radeka

# **ODGOJNO-OBRAZOVNI DISKURS PEDAGOGIJE**

Zadar, 2022.

# Projekt "Kompetencijski standardi nastavnika, pedagoga i mentora"

## Nositelj:

Sveučilište u Zadru



Sveučilište u Zadru  
University of Zadar  
Universitas Studiorum  
Jadertina | 1396 | 2002 |

## Partneri:

Ministarstvo obrane  
Republike Hrvatske



Središte za obuku Hrvatskog ratnog  
zrakoplovstva „Rudolf Perešin“



Sveučilište u Zagrebu,  
Prirodoslovno-  
matematički fakultet



Sveučilište Josipa Jurja  
Strossmayera u Osijeku,  
Fakultet za odgojne i  
obrazovne znanosti



Sveučilište u Splitu,  
Filozofski fakultet



Sveučilište u Rijeci,  
Filozofski fakultet



Sveučilište Josipa Jurja  
Strossmayera u Osijeku,  
Filozofski fakultet



Sveučilište u Zagrebu,  
Filozofski fakultet



# SADRŽAJ

<b>PREGOVOR</b>	<b>9</b>
<b>UVOD</b>	<b>11</b>
<b>TEORIJSKO-METODOLOŠKA POLAZIŠTA U ISTRAŽIVANJU ODREDNICA PROFESIJE PEDAGOGA U REPUBLICI HRVATSKOJ</b>	<b>13</b>
1. Uvod	13
2. Prema standardizaciji zanimanja i profesije pedagoga u Republici Hrvatskoj: konceptualno-metodološki i analitički izazovi	14
2.1. Analiza formalnih uloga i poslova pedagoga	14
2.2. Razvoj standarda zanimanja i standarda kvalifikacije: metodološka polazišta i izazovi	17
3. Metodološki okvir provođenja istraživanja o temeljnim odrednicama profesije pedagoga u Republici Hrvatskoj	18
3.1. Problem istraživanja, cilj istraživanja i istraživačka pitanja	19
3.2. Metoda istraživanja i opis instrumenta istraživanja	21
4. Populacija i uzorak istraživanja	25
5. Analiza temeljnih karakteristika sudionika istraživanja u realiziranom uzorku	28
6. Postupak i tijek provođenja kvantitativnog empirijskog istraživanja	33
7. Kratak pregled kvalitativne metodologije i opis postupka fokusnih skupina	34
8. Literatura	35
<b>ANALIZA POSLOVA PEDAGOGA</b>	
<b>Učestalost obavljanja i samoprocjena osposobljenosti</b>	<b>39</b>
1. Uvod	39
2. Od znanstvenih teorija do pedagoške prakse	40
3. Transformacija uloge školskih pedagoga te područja njihova rada	44

4. Poslovi pedagoga u profesionalnoj praksi – učestalost obavljanja i međusobni odnosi	47
4.1. Najčešći poslovi u praksi rada pedagoga	49
4.1.1. Tri izvedbene razine najčešće obavljanih poslova pedagoga	52
4.2. Čestina obavljanja ostalih poslova u praksi rada pedagoga	53
5. (Samo)procjena osposobljenosti za obavljanje poslova pedagoga	59
6. Što nam govore rezultati analize o poslovima pedagoga i samoprocjeni osposobljenosti	75
7. Zaključak	78
8. Literatura	80

## **KOMPETENCIJE PEDAGOGA** **83**

1. Uvod	83
2. Metodologija istraživanja	85
3. Prikaz i interpretacija rezultata	86
3.1. Procjena važnosti kompetencija potrebnih za rad pedagoga na razini cijelog uzorka	86
3.2. Razlike u procjenama važnosti kompetencija među različitim skupinama pedagoga	88
4. Zaključna razmatranja	100
5. Literatura	102

## **PROFESIONALNI IDENTITET I OSOBINE POTREBNE ZA USPJEŠNO OBAVLJANJE POSLOVA PEDAGOGA** **107**

1. Uvod	107
2. Profesionalni identitet pedagoga	108
3. Područja rada pedagoga u ustanovama odgoja i obrazovanja	115
4. Definicija osobina i srodni konstrukti	118
5. Kompetencije pedagoga s naglaskom na osobnu kompetenciju	121
6. Trajni profesionalni razvoj pedagoga	124
7. Metodologija istraživanja	126
8. Zaključak	138
9. Literatura	139

<b>SAMOPROCJENA PROFESIONALNIH I OSOBNIH ODLIKA PEDAGOGA</b>	<b>143</b>
1. Uvod	143
2. Znanstveni spektar pedagoških disciplina	144
3. Profesionalna i osobna obilježja pedagoga	147
4. Cilj i zadatci istraživanja	149
5. Metoda obrade podataka	150
6. Interpretacija rezultata s diskusijom	150
7. Zaključak	159
8. Literatura	160

<b>POSLOVI PEDAGOGA U SURADNJI S DRUGIM (SU)DIONICIMA ODGOJNO-OBRAZOVNOG PROCESA</b>	<b>163</b>
1. Uvod	163
2. Područje rada pedagoga	165
3. Pedagoška organizacija rada odgojno-obrazovne ustanove	167
4. Fokus na poslove pedagoga	169
5. Trajni profesionalni razvoj pedagoga	173
6. Potpora radu pedagoga	174
7. Utjecaj (su)dionika i drugih čimbenika značajnih za rad pedagoga	177
8. Zaključak	182
9. Literatura	184



## PREDGOVOR

**P**osljednjih petnaestak godina nekoliko ključnih termina kao da je omotalo cijeli sustav odgoja i obrazovanja – reforma, budućnost, standard, postignuća učenika. Događa se to ne samo u Hrvatskoj, nego u svim zemljama Europske unije, pa i šire. Zamišljenu budućnost, međutim, prekinula nam je pandemija bolesti Covid-19 te nam iznenada skrenula pozornost na vrijednost zdravlja i potrebu afirmacije online nastave i drugih oblika poučavanja i učenja na daljinu. Upozorila je cijeli svijet da živimo u neizvjesnosti. Štoviše, pogled u svijet sutrašnjice, od globalne do lokalne razine, ni u jednom trenutku ne izostavlja odgoj djece i mladih. Profesija pedagog nije lišena promjena u društvenim, kulturnim i gospodarskim vrtlozima, pa se postavlja pitanje na koji način profesionalnog pedagoga kompetencijski bolje pripremiti i učiniti ga spremnijim na obnašanje odgojno-obrazovne uloge.

Poticaaj za objavljivanje ove znanstvene monografije proizišao je iz zajedničkog nastojanja svih visokoškolskih ustanova u Republici Hrvatskoj koje kvalificiraju pedagoge za rad u odgojno-obrazovnim ustanovama. Praktičari u sustavu odgoja i obrazovanja najbolje znaju kako su i koliko reformski pothvati intenzivni i zahtjevni. Znanstvena gledišta nisu odvojiva od realizacije reformskih smjernica. Upravo suprotno, znanstvena propitivanja donose odgovore na brojne dileme i dvojbe koje se pojavljuju u realizaciji reformskih smjernica.

U nedostatku empirijskih pokazatelja i objavljenih radova o pedagogu koji svoju profesiju ostvaruje najčešće u predškolskim ustanovama, osnovnim i srednjim školama, cilj istraživanja bio je produbljeniji pristup profesiji pedagoga i otkrivanju segmenata za poboljšanje i unapređenje studijskih programa.

U ovoj publikaciji nismo odgovorili na sva pitanja, niti nam je to bila namjera. Ono što smo namjeravali, to je čvršće povezivanje pedagoga praktičara sa znanošću. Namjeru smo ostvarili odazivom ravnatelja, nastavnika, pedagoga praktičara i drugih dionika na fokus skupine i popunjavanje opsežnog upitnika. Obilje dobivenih i obrađenih podataka potvrdilo nam je veliku širinu poslova pedagoga.

Posebnu zahvalnost izražavamo svim ravnateljima i ravnateljicama, svim pedagoginjama i pedagozima u predškolskim ustanovama, osnovnim i srednjim školama te učeničkim domovima na suradnji.

Urednici



## UVOD

**K**njiga *Odgojno-obrazovni diskurs pedagogije*, koja je pred Vama, rezultat je HKO projekta „Kompetencijski standardi nastavnika, pedagoga i mentora”<sup>1</sup> – UP.03.1.1.03.0056, kojem je nositelj bilo Sveučilište u Zadru, a voditelj prof. dr. sc. Dijana Vican. Provodio se u okviru tri radne skupine: nastavnika, pedagoga i mentora. Koordinator radne skupine pedagoga bio je Igor Radeka. U radnu skupinu bili su uključeni partneri s odsjekâ za pedagogiju filozofskih fakulteta sveučilišta u Osijeku, Rijeci, Splitu i Zagrebu zajedno s pedagozima izabranim u znanstveno-nastavna zvanja s Odjela za pedagogiju Sveučilišta u Zadru. Na tih pet sastavnica javnih sveučilišta za provedbe projekta stjecala se 7.1.sv kvalifikacija pedagoga u Hrvatskoj.

Projekt je u cijelosti financiran sredstvima Europske unije iz Europskog socijalnog fonda. Bio je usmjeren na standardizaciju profesije nastavnika (učitelja predmetne nastave u osnovnim školama te nastavnika općih i strukovnih predmeta u srednjim školama) i profesije pedagoga (koji su zaposleni u stručno-razvojnim službama osnovnih i srednjih škola), u skladu s Hrvatskim kvalifikacijskim okvirom. Krajnji cilj projekta bio je unapređenje kvalitete visokoškolskog obrazovanja nastavnika, pedagoga i mentora, što je pretpostavke unaprjeđenja kvalitete odgojno-obrazovnog rada u hrvatskom sustavu školstva.

Važan projektни zadatak bio je provođenje znanstvenog istraživanja kompetencija pedagoga koji rade u različitim odgojno-obrazovnim ustanovama u hrvatskom sustavu školstva – od dječjih vrtića i osnovnih škola do srednjih škola i učeničkih domova.

Prikupljanje podataka provedeno je u ožujku 2020. godine mrežnim anketnim upitnikom na reprezentativnom uzorku od preko 600 ispitanika, što je nešto manje od 1/2 zaposlenih pedagoga u sustavu odgoja i obrazovanja. Ispitani su pedagozi diljem Hrvatske koji su se dobrovoljno odazvali pozivu za sudjelovanje u ovom istraživanju.

Korištenjem deskriptivne statističke obrade dobivenih podataka u knjizi su predstavljeni rezultati općih i socio-demografskih obilježja ispitanika i ustanova u kojima rade, skale procjene važnosti kompetencija pedagoga, skale procjene osobnih karakteristika i profesionalnih obilježja pedagoga, čimbenici potpore u radu, skale učestalosti obavljanja poslova pedagoga, skale procjene osposobljenosti za obavljanje poslova pedagoga te procjene otežavajućih čimbenika u radu pedagoga.

<sup>1</sup> Izrazi koji se koriste u ovoj knjizi, a koji imaju rodno značenje – bez obzira na to jesu li korišteni u muškom ili ženskom rodu – neutralni su i jednako obuhvaćaju muški i ženski rod.

Zadaća istraživanja bila je utvrditi što sve pedagozi rade u sustavu odgoja i obrazovanja te posjeduju li nužne kompetencije za svoj rad. Možemo zaključiti da smo dobili jako dobar pregled položaja, uloge i problema profesije pedagoga u hrvatskom sustavu školstva.

Knjiga se sastoji od šest tematski organiziranih i međusobno povezanih poglavlja: nakon teorijsko-metodoloških polazišta analizira se učestalost obavljanja i samoprocjena osposobljenosti pedagoga za poslove koje obavljaju, nakon toga se predstavljaju kompetencije pedagoga, potom se analizira profesionalni identitet i osobine potrebne za uspješno obavljanje poslova pedagoga, slijedi samoprocjena profesionalnih i osobnih odlika pedagoga te na kraju pregled poslova koje obavljaju pedagozi u suradnji s drugim (su)dionicima odgojno-obrazovnog procesa.

Knjiga je dostupna ne samo u tiskanom nego i u elektroničkom obliku na platformi projekta „Kompetencijski standardi nastavnika, pedagoga i mentora“ (<https://kompetencijskistandardi.eu/>).

Namijenjena je pedagozima u praksi i teoretičarima koji istražuju profesiju pedagoga, razvijaju je i obrazuju. Važna je i ravnateljima odgojno-obrazovnih ustanova, kao i drugim dionicima stručno-razvojnih službi s kojima pedagozi blisko surađuju. Korisna je i odgojiteljima, učiteljima, nastavnicima i odgajateljima s kojima surađuju pedagozi, nositeljima obrazovnih politika, ali je zanimljiva i svima onima koji su zainteresirani za sustav odgoja i obrazovanja.

Dozvolite da se na kraju još jednom zahvalimo svim pedagozima koji su sudjelovali u ovom našem istraživanju. Bez vaše suradnje, dragi kolege, ne samo da ne bi bilo ovog istraživanja i knjige nego bi i standard zanimanja pedagoga i standard kvalifikacije pedagoga, koje smo također izradili u okviru ovog projekta, imali skromnije doseg.

Hvala svima koji su pomogli u provedbi ovog opsežnog ispitivanja i u obradi podataka. Posebno zahvaljujemo autoricama knjige na suradnji: autoricama trećeg poglavlja s Odsjeka za pedagogiju Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Rijeci (koje je posvećeno kompetencijama pedagoga, a temelji se na prethodno provedenom istraživanju riječkog tima na čelu s prof. dr. sc. Jasminkom Ledić), kao i autoricama svih ostalih poglavlja s Odjela za pedagogiju Sveučilišta u Zadru.

Veliku zahvalnost dugujemo recenzentima knjige prof. emer. dr. sc. Branku Rafajcu i prof. dr. sc. Edvardu Protneru, koji su nas svojim afirmativnim ocjenama ohrabрили i procjenama da je ovaj naš angažman bio vrijedan truda.

Na samom kraju, ali ne manje važno, zahvaljujemo svima na Sveučilištu u Zadru koji su omogućili objavljivanje knjige; kako Sveučilišnim tijelima koja su predložila i odobrila njezino izdavanje tako i službama koje su, zajedno s lektoricom, sudjelovale u pripremi njezina objavljivanja.

prof. dr. sc. Igor Radeka

# TEORIJSKO-METODOLOŠKA POLAZIŠTA U ISTRAŽIVANJU ODREDNICA PROFESIJE PEDAGOGA U REPUBLICI HRVATSKOJ

doc. dr. sc. Daliborka Luketić

## 1. Uvod

Rad i djelovanje pedagoga u našem sustavu odgoja i obrazovanja ima relativno dugu tradiciju koja se ogleda u praksi rada školskih pedagoga. Mjesto i uloga pedagoga možda su najviše prepoznati kroz profesionalno-pedagoški rad unutar sustava odgoja i obrazovanja u kojem svojim radom doprinosi unaprjeđenju procesa i djelatnosti odgoja i obrazovanja te usko surađuje s nositeljima, nastavnicima i odgojiteljima te učenicima i roditeljima kao relevantnim (su)dionicima odgojno-obrazovnog procesa. Pedagog je visokoobrazovani stručnjak za područje odgoja i obrazovanja te niz drugih primijenjenih aspekta u kojima se odgoj i obrazovanje mogu promatrati i kao proces, i kao očekivani ishod te kao djelatnost koja prožima gotovo sve sfere čovjekova djelovanja. Pedagogom se postaje na najvišim razinama formalnog visokoškolskog obrazovanja. Bitna je odlika studija pedagogije upravo znanstveni karakter (znanstvenost). Pedagogija kao znanosti o odgoju i obrazovanju istovremeno je u tradiciji hrvatske pedagogije bila usmjerena na znanstveno proučavanje odgojno-obrazovne prakse, ali i djelatnosti. Tako je uloga pedagogije kao znanosti bila pobliže određena mjestom i ulogom pedagoga. S jedne strane, pedagogom se postajalo kroz visokoobrazovni program studija pedagogija na kojem su se znanstveno-teorijskim i metodološkim te prakseološkim osnovama stjecale kompetencije za obavljanje poslova pedagoga u odgojno-obrazovnoj praksi. S druge strane, uzajamnost prakse i znanosti generirala je i rad pedagoga kao područje istraživanja, odnosno područje znanstvenog interesa. U pedagoškim istraživanjima pitanje rada i neposredne pedagoške prakse ostaje jedno značajno istraživačko pitanje kojim se prati, opisuje, interpretira, oblikuje i promišlja pedagogija kao proces i djelatnost utjelovljena kroz rad pedagoga.

Pedagog svojim radom, profesionalnim znanjima, vještinama i sposobnostima, umijećima i profesionalnom kulturom doprinosi izravnom unapređenju odgojno-obrazovne prakse unutar i izvan formalnog sustava odgoja i obrazovanja. Iako se profesionalna uloga pedagoga mijenjala/transformirala kroz prošlost pod utjecajem brojnih čimbenika, ipak je zadržavala onu metaforičku interpretaciju izvornog značenja riječi *paidagogos*. U malobrojnim očuvanim umjetničkim i literarnim zapisima

stare Grčke i Rima (Young, 1990) svjedočimo liku i djelu *paidagoga* – roba koji prati dječaka u školu – osobi koja uživa povjerenje, osobi koja pomaže, brine, usmjerava, odgaja. Iako smo se u suvremenom pogledu na pedagoga odmaknuli od izvorne i doslovne interpretacije o ulozi pomoći dječaku do njegove zrelosti, o čemu vjerno svjedoče i poučavaju gotovo svi pedagoški udžbenici na kojima su stasale generacije pedagoga u Hrvatskoj i šire, suvremeni znanstveni i stručni diskurs u pedagogu vidi osobu koja svojim radom doprinosi odgoju i obrazovanju upravo kroz profesionalnu brigu o onom odgojnom, suštinski pedagoškom.

Pored znanstvenog, stručnog, prakseološkog i pomalo nužnog vlastitog pogleda na profesiju pedagogija (samorefleksiju), danas su zanimanja i profesije iskušane brojnim mijenama, ponajprije zahtjevom da zanimanja i profesije budu prepoznatljive, karakteristične, smislene te opravdane u kontekstu svijeta rada i tržišta rada. Iako mehanizam svijeta rada nije isključivi parametar održivosti i potrebe za nekim zanimanjem, istodobno je značajni korektivni mehanizam koji je potrebno oslušivati, pratiti i vrjednovati kako bi se zanimanja dalje razvijala te u skladu s tim i ponudile relevantne kompetencije koje čine osnovu zanimanja u praksi. Potreba usklađivanja zanimanja, njihova usustavljanja te povezivanja s postojećim i novim kompetencijskim okvirima te procesima obrazovanja i izobrazbe čini temeljne parametre u procesima uspostave standarda zanimanja i standarda obrazovne kvalifikacije. Razvoj nacionalnih i internacionalnih kvalifikacijskih okvira generirao je potrebu jasnijeg opisivanja i određivanja svakog zanimanja kroz uspostavu standarda zanimanja, pa tako i zanimanja i profesije pedagoga, odgovarajući na pitanje što sve pedagog radi, koji je njegov profesionalni i stručni djelokrug te kakvim je profesionalnim kompetencijama potrebno ovladavati u formalnom, ali i cjeloživotnom profesionalnom razvoju. Standardizacija zanimanja, tj. kvalifikacija, u svojoj osnovi pozicionira zanimanje kroz opise karakterističnih i ključnih poslova u odnosu na očekivane parametre kvalitete zanimanja te u odnosu na razliku – *diferencia specifica* – zanimanja u odnosu na druga možda srodna i bliska zanimanja.

## **2. Prema standardizaciji zanimanja i profesije pedagoga u Republici Hrvatskoj: konceptualno-metodološki i analitički izazovi**

### **2.1. Analiza formalnih uloga i poslova pedagoga**

Legislativno-zakonodavni okvir koji uređuje djelatnost odgoja i obrazovanja uređuje i opisuje formalne uloge pedagoga u sustavu odgoja i obrazovanja. S druge strane, kada govorimo o standardima, valja istaknuti da se od 2008. godine uspostavljaju Državni pedagoški standardi za tri razine sustava odgoja i obrazovanja: predškolski sustav i naobrazbu, osnovnoškolski te srednjoškolski sustav odgoja i obrazovanja. Iako je namjera ovih standarda u uspostavljanju minimalnih infrastrukturnih, ma-

terijalnih, kadrovskih, programskih, organizacijskih i drugih čimbenika, njihov je doprinos značajan i u opisima djelovanja pedagoga kao jednom od primjera određivanja njihove formalne uloge. U Državnom pedagoškom standardu predškolskog odgoja i naobrazbe stoji da pedagog „(...) prati realizaciju odgojno-obrazovnog rada, stručno pridonosi maksimalnoj efikasnosti odgojno-obrazovnih ciljeva te unaprjeđuje cjeloviti odgojno-obrazovni proces; predlaže inovacije, suvremene metode i oblike rada; predlaže, sudjeluje i pomaže odgojiteljima u ostvarivanju programa stručnog usavršavanja i njihova cjeloživotnog obrazovanja; ostvaruje suradnju s roditeljima i pomaže im u odgoju i obrazovanju djece te rješavanju odgojno-obrazovnih problema; surađuje s drugim odgojno-obrazovnim čimbenicima; pridonosi razvoju timskog rada u dječjem vrtiću; javno predstavlja odgojno-obrazovni rad dječjeg vrtića.“ (NN, Članak 30). Državni pedagoški standardi u osnovnoškolskom i srednjoškolskom sustavu odgoja i obrazovanja ne navode eksplicitno okvir rada pedagoga, već popisuju broj pedagoga, odnosno ukupan broj stručnih suradnika s obzirom na veličinu ustanove mjerenu brojem učenika, o čemu će više riječi biti u metodološkom dijelu ovog poglavlja pri opisu populacije pedagoga.

Učenički domovi također su mjesto rada pedagoga u kojima je pedagog, pored ostalih poslova, zadužen za organizaciju slobodnog vremena, pomoć u učenju te općenito bavljenje odgojnim pitanjima. Međutim, poslovi i rad pedagoga često nadilaze formalne aspekte opisa poslova. Tako iz rezultata istraživanja o iskustvima rada pedagoga u učeničkom domu (Celenko, 2020) saznajemo o njihovoj dvojakoj ulozi. Naime, u odgovorima ispitanika pedagoga o percepciji rada i uloge pedagoga u učeničkom domu, s jedne strane nalazi se odgojna uloga i neposredan rad s učenicima, a s druge strane nalaze se područja rada i zadatci koji su formalno oblikovani. Rezultati istraživanja govore nam kako u percepciji poslova „pedagog organizira cjelokupni odgojno-obrazovni rad, usustavljuje planove i programe, piše izvješća, koordinira rad odgajatelja, ima neposredan rad s učenicima i odgajateljima te ravnateljem, osmišljava pripreme za roditeljske sastanke, radionice i predavanja, koordinira odlaske u kulturne institucije, brine za zdravstvenu zaštitu, dokumentaciju, upise, prati plan i program rada, sudjeluje na domskim sastancima i aktivima“ (Celenko, 2020: 29). Iz analize rezultata istraživanja saznajemo kako je pedagog okosnica rada učeničkog doma, često je prije svega odgojitelj i „zamjenski roditelj“ što je na tragu odgojne uloge i rada za dobrobit djeteta jer su korisnici domske ustanove učenici koji dolaze iz dislociranih sredina u mjesto školovanja.

Iako je područje rada stručnog suradnika pedagoga relativno neovisno od razine odgojno-obrazovnog sustava unutar koje pedagog djeluje, ipak možemo vidjeti da poslovi koji ulaze u djelokrug profesionalnog rada pedagoga mogu varirati ovisno o ustanovi zaposlenja. Jednim su dijelom opisi i popisi formalnih poslova određeni zakonima, pravilnicima, sistematizacijom radnih mjesta, preuzetim zaduženima struč-

nih suradnika,<sup>2</sup> godišnjim programom i planom rada stručnih suradnika pedagoga i drugo. Pored navedenog, poslovi pedagoga zasigurno su i puno veći u svom opsegu, obimu i sadržaju od formalno navedenih poslova jer se odgojni i profesionalni rad često ne može do detalja opisati, predvidjeti i programirati. U prilog ovome govore i rezultati provedenih fokusnih skupina s pedagogima te sva širina odgovora koju pronalazimo na temelju pitanja što sve pedagog radi u odgojno-obrazovnoj ustanovi. Nadalje, još je ranije u zaključku istraživanja Fajdetić i Šnidarić (2014) istaknuto kako suvremena pedagoška praksa i nove zadaće stručnih suradnika pedagoga, kao i promijenjene potrebe svih sudionika odgojno-obrazovnog procesa, stavljaju novi izazov profesionalizacije koji autorice primarno vide u određivanju specifičnih kompetencija koje će omogućiti stručno-profesionalno kvalitetno i uspješno realiziranje cilja i ishod odgojno-obrazovnog rada.

Na tragu istaknute potrebe za uspostavljanjem specifičnog kompetencijskog profila pedagoga, ali i na temelju činjenice da su neki poslovi pedagoga ostali nepromjenjivi i stalni unatoč odgojno-obrazovnim i kurikularnim promjenama, reformama, organizacijskim i kadrovskim izazovima, razvidno je uspostavljanje novih obveza i očekivanja koja sustav odgoja i obrazovanja ima od zanimanja pedagoga. Postoji stanovita potreba da se prije samih kompetencija i područja specifičnih profesionalnih znanja, vještina i sposobnosti pokuša definirati područje rada pedagoga kroz mehanizam uspostave sustavnog, transparentnog, uključivog i održivog standarda zanimanja. Upravo područje rada pedagoga i specifični poslovi, aktivnosti i zadaće mogu varirati kako u pogledu sadržajnog aspekta tako i u pogledu dinamike izvođenja i obavljanja. Nadalje, poslovi pedagoga mogu također varirati ovisno o više objektivnih (organizacijskih, kao što je ustanova zaposlenja) do subjektivnih (samoprocjena vlastite uloge i doprinosa unutar profesije) čimbenika. Ipak, u svakom zanimanju, pa tako i u opisu i odgovoru na pitanje što pedagog radi, postoje skupovi ključnih poslova koji čine okosnicu zanimanja, relativno su stalni i neovisni o kontekstu i mjestu rada. Sustavna identifikacija i određenje takvih poslova značajnim dijelom čini standard zanimanja pedagoga.

Izrada standarda zanimanja kroz mehanizme i metodologiju izrade standarda zanimanja omogućuje sistematiziranje, opisivanje raspona poslova na nekom radnom mjestu, empirijsku provjeru relevantnosti odabranih ključnih poslova i poslova na temelju vrjednovanja parametara procjene poslova u kontekstu radnog mjesta s različitim dionicima (od samih pedagoga, do ravnatelja, nastavnika i drugih koji su izravno usmjereni na rad s pedagogom). Nadalje, uz provjeru ključnih poslova i učestalosti njihova izvođenja na radom mjestu, standardizacija pretpostavlja i prikupljanje podataka o nužnim osobnim i profesionalnim kompetencijama koje omogućuju uspješan i kvalitetan rad u zanimanju koje je predmetom razvoja u standardizaciji.

<sup>2</sup> Pravilnik o tjednim radnim obvezama učitelja i stručnih suradnika u osnovnoj školi (NN 34/2014) i Pravilnik o normi rada nastavnika u srednjoškolskoj ustanovi (NN 94/2010).

## 2.2. Razvoj standarda zanimanja i standarda kvalifikacije: metodološka polazišta i izazovi

Uspostavom Hrvatskog kvalifikacijskog okvira kao instrumenta za usklađivanje obrazovnih kvalifikacija s opisima i standardima zanimanja učinjen je značajan iskorak prema sustavnom razvoju suvremenih i relevantnih standarda zanimanja i kvalifikacija koji nakon postupka vrjednovanja i upisa u Registar HKO-a postaju obvezujuća i referentna točka za daljnje korisnike. U sintagmi standarda zanimanja, pored samog pojma zanimanja, naglašen je i pojam standarda i proces standardizacije koji u svojoj osnovi imaju značenje određene norme, mjerila, kvalitete, do kojih je nužno doći primjerenom metodologijom razvoja standarda zanimanja i standarda kvalifikacije.

U postupku razvoja standarda jednog zanimanja izuzetno je značajno empirijski obuhvatiti neke od temeljnih odrednica samog zanimanja ili profesije. U sadašnjoj praksi razvoja standarda zanimanja, u postojećoj metodologiji standarda zanimanja (Metodologija izrade standarda zanimanja, 2019) naglasak je stavljan na prepoznavanje, usustavljanje i vrjednovanje ključnih poslova te pripadajućih segmenata znanja i vještina za obavljanje izdvojenih ključnih poslova. Temelj navedenog jest prikupljanje empirijskih podataka na temelju prilagođenog oblika Ankete o standardu zanimanja. Jedinствена i obvezujuća metodologija nužna je kako bi se standardizacija zanimanja temeljila na minimalno jednom zajedničkom metodološkom parametru koji je zajednički svima neovisno o razinama složenosti zanimanja i/ili kvalifikacija. Iako postupak razvoja standarda zanimanja pretpostavlja jedinstvenu metodologiju koja je primjenjiva na sva zanimanja po kojoj se takav standard razvija, u našim dosadašnjim analizama i primjeni postojeće Metodologije za izradu standarda zanimanja (2019) uočili smo određena konceptualna i metodološka ograničenja. Prilagodba i optimizacija ankete o standardu zanimanja pokazala se u svojoj primjeni značajno izazovnim područjem rada. Naime, razvoj standarda temelji se na obvezi primjene ove ankete i praćenju metodoloških koraka od početne faze prilagodbe ankete, preko primjene te kasnije do izrade standarda na temelju relevantnih pokazatelja. Jedno od središnjih pitanja u procesu optimizacije i prilagodbe anketa o standardu zanimanja jest pitanje na koji način definirati poslove unutar nekog zanimanja, odnosno kako metadefinirati poslove da istodobno budu specifični u svom iskazu, smisleni u svom značenju te paralelno sveobuhvatni i specifični. Drugo pitanje odnosi se na uspostavu standarda, odnosno pitanje može li se zanimanje sagledati i opisati isključivo na temelju ključnih poslova, učestalosti njihova obavljanja te procjenom pripadajućih kompetencija. Treći aspekt jest pitanje vremenske (temporalne) usmjerenosti procjene odrednica nekog zanimanja u odnosu na činjenicu buduće orijentacije standarda zanimanja. Iskustveno gledano, anketa o standardu zanimanja konceptualno vrednuje zanimanje u sadašnjem trenutku, dok logika razvoja standarda ide u smjeru futurističke održivosti jer bi standardi trebali odgovarati potrebama nadolazećeg vremena.

Nadalje, u metodološkom i analitičkom smislu, ostaje otvoreno pitanje kuta (kuto-va) gledanja na zanimanje. Pored usmjerenosti na poslove kao jednog od temeljnih obilježja zanimanja, svakako je nužno sagledati i ostale odrednice, čime dolazimo do nužnosti uvođenja i višestruke analitičke i interpretativne mogućnosti različitih vrsta podataka, koje se zatim u postupcima metodološke i podatkovne triangulacije mogu dovesti u istu točku gledišta – zanimanja i ili kvalifikacija. Iako je metodološka izrade standarda zanimanja u Republici Hrvatskoj propisana jasnim metodološko-tehnološkim parametrima kako u osmišljavanju tako i u primjeni konkretnih analitičkih temelja koji služe za prikupljanje podataka o poslovima, ključnim poslovima i pripadajućim kompetencijama, istovremeno ocjenjujući zanimanje pedagoga nacionalno značajnim i složenim s obzirom na dionike i odnose koje pedagog uspostavlja, bilo je nužno razvoj standarda utemeljiti na različitim, ali međusobno nadopunjujući empirijskim podlogama.

### **3. Metodološki okvir provođenja istraživanja o temeljnim odrednicama profesije pedagoga u Republici Hrvatskoj**

Na temelju potrebe prikupljanja daljnjih empirijskih podataka, ali i htijenja (nastojanja) da se u interpretaciji odrednica profesije pedagoga i njezinoj daljnjoj afirmaciji oslonimo na relevantne empirijske pokazatelje prikupljene metodologijom znanstveno-empirijskog istraživanja, u projektu „Kompetencijski standardi nastavnika, pedagoga i mentora“ predviđen je složen metodološki okvir koji polazi od potrebe za istodobnim mapiranjem područja u kojem uže djeluje profesija pedagoga, ali i dubinskim razumijevanjem rada samih pedagoga, kroz vlastito viđenje, procjenu, vrjednovanje i samoprocjenu neki važnih pokazatelja. Kada je riječ o odrednicama rada i djelovanja pedagoga kao nužnom segmentom profesije, u ovom istraživanju usmjerili smo se na prepoznavanje, opisivanje i vrjednovanje prije svega poslova pedagoga za koje smo prethodno utvrdili da su karakteristični u djelokrugu njihova rada. Potom je na temelju promišljanja daljnjeg razvoja profesije koji je iskušen suvremenim društvenim i obrazovnim promjenama uvršten i dio poslova koji pedagog u praksi rada obavlja ili može obavljati s obzirom na suvremena pitanja funkcioniranja odgojno-obrazovnih ustanova, ali i promjene u kompetencijskim profilima nositelja odgojno-obrazovne prakse.

Cjelokupni metodološki nacrt empirijskog istraživanja u okviru projekta „Kompetencijski standardi nastavnika, pedagoga i mentora“ prema postavljenim projektno-istraživačkim pitanjima i načinu provođenja ispitivanja odgovara nacrtu mješovite metodologije (Teddlie & Tashakkori, 2009; Leavy, 2017), odnosno vrstama konvergentno-paralelnog dizajna i eksplorativno-sekvencijalnog nacrta (Creswell & Creswell, 2018; Creswell & Plano Clark, 2018). Naime, kombinacija metoda kvalitativnog i kvantitativnog istraživanja, konkretnije metoda fokus skupina i metoda klasičnog anketnog istraživanja, korištena je kako bi se empirijski prikupili relevantni podatci koji odgovaraju složenim projektnim pitanjima.

Ovo istraživanje prvenstveno je potaknutom potrebom izrade suvremenog standarda zanimanja i standarda visokoobrazovne kvalifikacije pedagoga, no prema svom metodološkom temelju nadilazi stručnu komponentu predložene projektne problematike te je svrstano u red izvornih znanstvenih istraživanja. Osmišljavanjem i provođenjem ovakvog istraživanja omogućena je višestruka iskoristivost i primjena dobivenih rezultata istraživanja. Prije svega, iako je riječ o znanstvenom istraživanju, ono je istodobno služilo kao potpora oslonac i nadopuna u razvoju standarda zanimanja pedagoga. S druge strane, rezultati ovog istraživanja relativno su neovisni o pitanjima standardizacije zanimanja te donose znanstveno-empirijsku osnovnu za (re)interpretaciju profesije pedagoga u kontekstu sadašnjih i budućih smjerova razvoja profesije.

### 3.1. Problem istraživanja, cilj istraživanja i istraživačka pitanja

Ovim istraživanjem nastojalo se odgovoriti na pitanja o nekim temeljnim odrednicama profesije pedagoga primarno promatranom kroz sve ono što pedagozi rade (ispitivanje i opisivanje poslova pedagoga) te posjedovanju i vrjednovanju nužnih kompetencija za djelotvornost u profesionalnom radu. Sveobuhvatnost postavljenog cilja istraživanja nastojala se ostvariti kroz pet temeljnih istraživačkih pitanja i pratećih (pridruženih) istraživačkih zadataka:

1. Na koji način pedagozi procjenjuju učestalost obavljanja poslova karakterističnih za njihov djelokrug rada te kako (samo)procjenjuju svoju osposobljenost za obavljanje navedenih poslova? Empirijski materijal na temelju kojeg se obrađuje navedeno istraživačko pitanje čine podatci prikupljeni *Skalom učestalosti obavljanja poslova pedagoga* te *Skalom procjene osposobljenosti za obavljanje poslova pedagoga*.

Iz navedenog istraživačkog pitanja proizlaze tri zadatka istraživanja:

- utvrditi učestalost obavljanja poslova pedagoga na temelju rezultata samoprocjene
- utvrditi samoprocjenu osposobljenosti pedagoga za obavljanje karakterističnih poslova iz njihova djelokruga
- na temelju rezultata procjene učestalosti obavljanja poslova pedagoga te samoprocjene vlastite osposobljenosti za obavljanje istog utvrditi i analizirati moguće poveznice čestine obavljanja poslova i razine procijenjene osposobljenosti.

2. Kako pedagozi zaposleni u odgojno-obrazovnim ustanovama u Hrvatskoj procjenjuju važnost pojedinih kompetencija nužnih za obavljanje njihova posla? Ovo pitanje dalje je operacionalizirano kroz tri istraživačka zadatka i temelji se na rezultatima prikupljenim *Skalom važnosti kompetencija pedagoga*:

- utvrditi razlikuju li se u procjenama pedagozi s obzirom na duljinu radnog iskustva na poslovima pedagoga

- utvrditi razlikuju li se u procjenama pedagozi zaposleni u različitim tipovima odgojno-obrazovnih ustanova
- utvrditi razlikuju li se u procjenama pedagozi zaposleni u školama različite veličine (s obzirom na broj učenika).

3. Kako pedagozi procjenjuju osobne karakteristike i osobine te odlike profesionalne osobnosti potrebne za uspješno obavljanje poslova pedagoga te kako procjenjuju mogućnost stjecanja, razvijanja i/ili poboljšanja navedenih osobina i profesionalnih odlika tijekom inicijalnog obrazovanja i kasnije tijekom trajnog profesionalnog razvoja? Na temelju rezultata dobivenih primjenom *Skale za procjenu osobnih karakteristika i profesionalnih odlika (osobnosti) pedagoga* postavljena su tri zadatka istraživanja:

- utvrditi procjenu pedagoga o značajnosti određene osobine potrebne za uspješno obavljanje poslova pedagoga
- utvrditi procjenu pedagoga o tome koliko se određene osobine mogu steći, razviti i/ili poboljšati tijekom inicijalnog obrazovanja
- utvrditi procjenu pedagoga o tome koliko se određene osobine mogu steći, razviti i/ili poboljšati tijekom trajnog profesionalnog razvoja.

4. Radi daljnjeg uvida te pored standardiziranog načina ispitivanja osobnih karakteristika i osobina te profesionalne osobnosti, jedno od istraživačkih pitanja usmjereno je prema saznanjima kako pedagozi procjenjuju svoju kompetentnost te kako procjenjuju vlastite odlike osobnosti, odnosno koje odlike osobnosti smatraju nedostajućima i nedovoljno razvijenima. Realizacija navedenog cilja temelji se na kvalitativnoj analizi odgovora na pitanja otvorenog tipa: (1) *ukoliko, prema Vašem mišljenju, postoje kompetencije ili specifična znanja, umijeća, sposobnosti i osobine koje su važne za poslove koje obavlja pedagog, a nisu do sada spomenute, molimo Vas da ih navedete*, te (2) *ukoliko prema Vašem mišljenju postoje osobne karakteristike značajne za razvoj osobnosti, koje su pretpostavka kvalitetnog rada pedagoga, a nisu prethodno spomenute, molimo Vas da ih navedete*.

Zadatak u ovoj analizi bio je povrh već utvrđenih profesionalnih karakteristika pedagoga utvrditi još neka obilježja te analizirati ona koja ispitanici ocjenjuju nedostajućim ili nedovoljno razvijenim u odnosu na postojeći kompetencijski profil u odnosu na učinkovitost rada pedagoga.

5. Na koji način pedagozi procjenjuju i percipiraju različite čimbenike potpore vlastitom radu (u vlastitom radu) te kako i koje čimbenike procjenjuju otežavajućim za svoj rad? Podatci na temelju koji se nastoji odgovoriti na ovo istraživačko pitanje prikupljeni su kroz *Kratki upitnik potpore u radu* i *Kratki upitnik procjene otežavajućih čimbenika za rad pedagoga*.

### 3.2. Metoda istraživanja i opis instrumenta istraživanja

U ovoj monografiji prikazuje se i interpretira dio istraživačkih pitanja koja imaju dominantno kvantitativnu poziciju u cjelokupnom istraživačkom nacrtu. Prema postavljenim istraživačkim pitanjima ovaj dio istraživanja utemeljen je na kvantitativnoj istraživačkoj paradigmi primjenom metode anketnog ispitivanja. U postupku provođenja istraživanja primijenjen je izvedbeni oblik mrežnog anketiranja. Mrežno je anketiranje u odnosu na klasični papir-olovka pristup odabrano zbog svojih višestrukih prednosti u provedbenom smislu time što relativno olakšava i pojednostavljuje posredovanje istraživačkog materijala (upitnik) prema ispitanicima i natrag prema istraživačima. Naime, primjenom računalne i *web* tehnologije, postavljeni istraživački upitnik u mrežnom okruženju te njegova povratna veza s bazom podataka olakšava administriranje i provedbu istraživanja. Prednosti ovakvog načina administriranja (upravljanja) upitnika višestruke su, primjerice mogućnost da ispitanici sami biraju vrijeme, mjesto i način pristupa, s druge strane mogućnost da istraživači u relativno kratkom vremenu dopru do relativno velikog broja ispitanika putem njihovih e-mail adresa, zatim ispitanici mogu odabrati vrijeme i mjesto pristupa i ispunjavanja postavljenog upitnika te, naposljetku, ovakav način administriranja upitnika daje brojne mogućnosti za upravljanje istraživanjem (kao što je automatsko generiranje poruka i podsjetnika) te automatsko bilježenje, pohranjivanje i kasnije upravljanje podacima kroz generiranu empirijsku matricu podataka (Horvat i sur., 2000, Lamza Posavec, 2021).

Istraživački instrument višestruki je anketni upitnik koji se sastoji od uvodnog dijela s preambulom i generalnom uputom ispitanicima te daljnjih skalnih komponenti kojima su se prikupljali dominantno kvantitativni podatci, te formacija u upitnoj formi koje su u nešto manjem segmentu zahvaćale prikupljanje kvalitativnih podataka pitanjima otvorenog tipa.

Prva cjelina upitnika sadrži ukupno 13 pitanja o općim i socio-demografskim podacima o ispitanicima i ustanovama u kojima rade. Dio pitanja iz ovog dijela odnosi se na relevantne nezavisne varijable o ispitanicima kao što su spol, dob, visoko učilište na kojem je stečena kvalifikacija pedagoga, opću procjenu zadovoljstva kvalitetom studija i stečenim inicijalnim kompetencijama, duljinu radnog staža na radnom mjestu pedagoga i status ispitanika u kontekstu napredovanja u struci. Drugi dio općih podataka odnosi se na skup relevantnih nezavisnih varijabli o ustanovi zaposlenja ispitanika te obuhvaća informacije o vrsti odgojno-obrazovne ustanove, veličini odgojno-obrazovne ustanove mjerene (iskazane) brojem učenika/djece, administrativno-teritorijalnoj pripadnosti ustanove, veličini grada i sredine u kojoj ustanova djeluje te podacima o osnivaču odgojno-obrazovne ustanove.

Druga cjelina upitnika sadrži skale kojim su se specifično prikupljali podatci o nekim temeljnim odrednicama profesije pedagoga koje prikazujemo osnovnim opisom u svom redosljedu svrstavanja u upitnik:

**Skala važnosti kompetencija pedagoga** razvijena za potrebe ovog istraživanja odnosi se na procjenu važnosti različitih kompetencija za obavljanje poslova pedagoga. Ponajprije, riječ je o prilagođenoj verziji skala korištenim za (samo)procjenu kompetencija pedagoga u ranijim nacionalnim istraživanjima na uzorku pedagoga (Staničić, 2001; Ledić, Staničić i Turk, 2013). Skala ukupno sadrži 40 čestica koje opisuju i izražavaju kompetencije u ukupno pet različitih kompetencijskih domena: osobne kompetencije, razvojne kompetencije, stručne kompetencije, međuljudske kompetencije te kompetencije europske dimenzije u obrazovanju. *Osobne kompetencije* pedagoga mjere se kroz četiri specifično oblikovane kompetencije koje se odnose na sposobnost samostalnog rada (samostalnost u radu), prilagodbu novim pedagoškim situacijama, komunikacijsku otvorenost i empatičnost te primjenu moralnog i etičkog rasuđivanja u radu. Područje *akcijskih kompetencija* sadržajno se odnosi na osposobljenost u znanjima, vještinama i sposobnostima te primjeni profesionalnih stavova i postupanja u kontekstu razvojnih poslova pedagoga. Razvojne kompetencije sadržajno obuhvaćaju uvođenje inovacija u odgojno-obrazovnu praksu, izradu razvojnih strategija, planiranje vlastitog profesionalnog razvoja te razvoja drugih djelatnika odgojno-obrazovne ustanove, izradu individualiziranih programa za učenike s posebnim potrebama te kompetencije potrebne za realizaciju istraživanja pedagoške teorije, prakse i djelatnosti. Područje *stručnih kompetencija* zastupljeno je s ukupno 18 čestica koje obrađuju uže područje rada i djelovanja pedagoga. Sadržajno, ovim skupom kompetencija obuhvaća se pitanje poznavanja organizacije obrazovnog sustava i rada ustanove, zakonodavnog okvira u području odgoja i obrazovanja, pitanje primjene načela i praksi kurikularnog planiranja i programiranja, poznavanje područja rada nastavnika i drugih djelatnika ustanove, osposobljenost za savjetodavni rad i komunikaciju s različitim dionicima i nositeljima odgojno-obrazovne aktivnosti te područje osiguravanja kvalitete, vrjednovanja i samovrjednovanja. *Međuljudske kompetencije*, ocjenjene nužnim za kompetencijski profil pedagoga, obuhvaćaju procjenu važnosti kompetencijskih elemenata u odnosu na različite dionike s kojima je rad pedagoga najuže povezan. Kroz ukupno pet čestica sadržajno se procjenjuju relacije i odnosi koje pedagog uspostavlja u odnosu prema nastavnicima i drugim nositeljima odgojno-obrazovnog procesa, prema roditeljima i starateljima učenika te u odnosu prema dionicima lokalne zajednice i okruženju u kojem ustanova djeluje. Segmentom akcijskih kompetencija, koji se sadržajno odnosi na djelovanje pedagoga u pripremi i provedbi različitih projektnih aktivnosti, ulozi u motiviranju zaposlenika te primjeni komunikacijskih strategija u rješavanju problema i sukobima, nastojala se provjeriti njihova važnost za obavljanje poslova pedagoga. I kao posljednja sadržajno specifična kategorija kompetencija razvijene su *kompetencije za primjenu europske dimenzije u obrazovanju* kojima se nastoji provjeriti zastupljenost europske dimenzije kroz prije svega poznavanje okvira obrazovne politike i funkcioniranja na razini Europske unije, primjenu načela demokratskog građanstva i ljudskih prava, osposobljenosti za rad u interkulturalnom i multikulturalnom okruženju te osposobljenosti za razvoj društvene odgovornosti kod svi dionika odgojno-obrazovnog procesa.

Zadatak ispitanika bio je procijeniti važnosti navedenih kompetencija na Likertovoj skali važnosti od pet stupnjeva (1 – u potpunosti nevažno; 5 – izrazito važno), uz mogućnosti zasebnog odgovora u kojem ispitanik ne može procijeniti važnost ponuđenih kompetencijskih elemenata. Rezultati se mogu analizirati i interpretirati na temelju cjelokupnog prosječnog rezultata na svim česticama ili pak specifično promatrati na pojedinim supskalama. Ukupni rezultat na skali formira se na temelju linearne kombinacije dobivenih odgovara.

**Skala procjene osobnih karakteristika i profesionalnih odlika (osobnosti) pedagoga** skala je koja sadrži ukupno 29 različitih osobnih i profesionalnih karakteristika značajnih za profesionalni razvoj i djelovanje pedagoga. Sadržajni primjeri nekih od osobina uvrštenih u ovu skalu su: pouzdanost, marljivost, kreativnost, poduzetnost, socijalna osjetljivost, inovativnost, odlučnost i brojni drugi pojmovi (leksičke jedinice) kojima opisujemo odlike profesionalne osobnosti (ili profesionalne odlike). Zadatak ispitanika na ovoj skali bio je višestruk. Na istom skupu čestica ispitanici su trebali procijeniti: (1) koliko su (u kojoj mjeri) navedene osobine/karakteristike potrebne za uspješno obavljanje posla pedagoga, (2) koliko se te iste navedene osobine mogu razvijati i stjecati tijekom inicijalnog visokoškolskog obrazovanja pedagoga te (3) u kojoj se mjeri navedene osobine mogu steći, razviti i/ili poboljšati (unaprijediti) daljnjim profesionalnim razvojem pedagoga (stručnim usavršavanjem pedagoga). U sve tri tražene kategorije odgovora ispitanici su svoje odgovore mogli bilježiti na petstupanjskoj skali Likertovog tipa (1 – nimalo; 2 – malo; 3 – osrednje; 4 – jako; 5 – izrazito). Primjenom ove skale paralelno se prikupljaju podatci o relativnosti osobnih i profesionalnih odlika za rad pedagoga s jedne strane te mogućnosti da se navedene odlike razvijaju i unaprjeđuju tijekom obrazovanja i usavršavanja pedagoga u cjeloživotnoj perspektivi.

**Kratki upitnik čimbenika potpore u radu** inicijalno je razvijen u istraživanju odrednica profesije ravnatelja, a za potrebne ovog istraživanja dodatno je prilagođen. Polazeći od pretpostavke da je uspješnost u radu određena i čimbenikom potpore i kvalitetom suradnje, ovim upitnikom nastojala se dobiti povratna informacija o procjeni potpore koju pedagozi procjenjuju na temelju uloge različitih dionika i institucija s kojima je povezan rad pedagoga. Zadatak ispitanika bio je na petstupanjskoj skali (1 – nimalo; 2 – malo; 3 – osrednje; 4 – jako; 5 – izrazito) odrediti stupanj potpore u radu pedagoga koji pružaju s jedne strane nadležne institucije koje formalno-pravno, a i stručno upravljaju djelatnostima odgoja i obrazovanja i jednim dijelom procesom odgoja i obrazovanja kao što su ministarstvo, resorne agencije te županijske i gradske uprave za obrazovanje. Pored navedenog, u poredak čimbenika institucionalnog tipa svrstana je i procjena koju pedagozi mogu dobivati iz suradnje i rada s visokoškolskim ustanovama koje primarno obrazuju pedagoge. U daljnjem poretku čimbenika potpore nalazi se procjena kolegijalno-stručne potpore u radu koja može dolaziti od kolega iz ustanove u kojoj rade te kolega iz struke izvan matične ustanove te drugih stručnih suradnika.

**Skala učestalosti obavljanja poslova pedagoga** razvijena je na temelju analize poslova pedagoga koristeći se pri tome višestrukim i različitim izvorima koji govore o tome što je dominantno pedagoška djelatnost u profilu stručno-razvojne službe odgojno-obrazovne ustanove. Ova skala sadrži ukupno 17 različitih poslova koji su opisani u svojoj složenosti koristeći se pri tome pedagoškom terminologijom, odnosno stručnim rječnikom za poslove ili skupine poslova. Tako su ovom skalom obuhvaćeni poslovi kao što su: *planiranje i programiranje odgojno-obrazovnog rada na razini odgojno-obrazovne ustanove, neposredni odgojno-obrazovni rad s djecom/učenicima/štićenicima, organizacija, praćenje i unaprjeđenje odgojno-obrazovnog procesa, izrada pedagoške dokumentacije te razvojnih i strateških dokumenata odgojno-obrazovne ustanove i osiguravanje i unaprjeđenje kvalitete odgojno-obrazovne ustanove* i druge sadržajne opisnice poslova iz područja djelokruga pedagoga. Sve uvrštene čestice u svojim jezičnim i sadržajnim formacijama prilagođene su i ispitanicima pedagozima koji rade izvan sustava odgoja i obrazovanja te u je nastavku sadržaj čestice upotpunjen i kontekstualiziran u područje rada u tvrtki, ustanovi, udruzi ili učilištu. Zadatak ispitanika bio je procijeniti učestalost obavljanja navedenih poslova na ljestvici od 1 do 5, pri čemu su brojevi skale imali sljedeće značenje: 1 – nikada; 2 – rijetko; 3 – ponekad; 4 – često; 5 – vrlo često. Primjenom ove skale o učestalosti obavljanja poslova pedagoga omogućen je uvid u procjenu užeg i šireg područja rada na temelju procjena relativne čestine obavljanja karakterističnih poslova.

**Skala procjene osposobljenosti za obavljanje poslova pedagoga** zapravo je inačica prethodno opisane skale učestalosti obavljanja poslova. Ova skala obuhvaća 17 istih čestica kojima se sadržajno opisuju karakteristični poslovi pedagoga, a gledano sadržajno riječ je zapravo o nešto širim skupovima poslova. Pored poslova izdvojenih kao primjera u prethodno opisanoj skali, ovdje su još zastupljeni i *provedenje savjetodavnog rada s različitim dionicima, planiranje, provedba i praćenje stručnog usavršavanja (cjeloživotno učenje) na razini ustanove i sudjelovanje u izradi i primjeni posebnih (prilagođenih) programa rada* i drugo. Za razliku od procjene učestalosti koja je bila zadatak ispitanika u prethodnoj skali, u ovom slučaju od ispitanika se tražila procjena vlastite osposobljenosti za obavljanje navedenih poslova. Pojam osposobljenosti naveden u uputi ispitanicima je korišten kako bi njima dobili procjenu (trenutne) osposobljenosti pri tome ne eksplicirajući pojam kompetentnosti ni kvalificiranosti ispitanika. Stupanj osposobljenosti ispitanici su procjenjivali na petstupanjskoj Likertovoj skali (1 – nimalo osposobljen; 2 – malo osposobljen; 3 – osrednje osposobljen; 4 – većinom osposobljen; 5 – u potpunosti osposobljen).

**Kratki upitnik procjene otežavajućih čimbenika u rad** također je inicijalno razvijen u kontekstu istraživanja profesije ravnatelja, a s obzirom na ranije traženu potporu u radu kroz prethodno spomenut upitnik, uvrštavanjem ovog upitnika nastajala se dobiti procjena pokazatelja koji mogu rad pedagoga čini složenim i potencijalno otežavajućim. Ispitanici su imali zadatak procijeniti u kojoj mjeri navedeni čimbenici posao pedagoga čine složenijim, pri čemu se odgovor bilježi

na petstupanjskoj skali (1 – nimalo; 2 – malo; 3 – osrednje; 4 – jako; 5 – izrazito). Ovim upitnikom obuhvaćeno je ukupno 18 čestica koje se sadržajno odnose na prepoznavanje uloge složenosti različitih čimbenici u radu kao što su reformski procesi, prilagodba europskoj obrazovnoj politici i praćenje recentnih obrazovnih trendova te njihova implementacija, primjene u zakonodavstvu, autonomija u upravljanju školom, osnivači odgojno-obrazovne ustanove, roditelji, nastavnici i stručni suradnici i drugi. Osim navedenih 18 mogućih čimbenika, ispitanicima je dana mogućnost iskazivanja nekih drugih čimbenika koji prethodno sadržajno nisu zastupljeni te procjena njihova faktora složenosti za njihov rad.

Iako je upitnik razvijen za potrebne ovog istraživanja primarno utemeljen u skalnim procjenama i nosi kvantitativna empirijska obilježja podataka, dio podataka nastojali smo obuhvatiti pitanjima otvorenog tipa s mogućnosti davanja slobodnog odgovora prvenstveno u svrhu nadopunjavanja podataka prikupljenih skalnim procjenama. Tako su u upitniku zastupljena ukupno tri pitanja otvorenog tipa: (1) *ukoliko prema Vašem mišljenju postoje osobne karakteristike značajne za razvoj osobnosti, koje su pretpostavke kvalitetnog rada pedagoga, a nisu prethodno spomenute, molimo Vas da ih navedete* pitanje je koje je služilo za produblјivanje informacija koje su dobivene kroz Skalu procjene osobnih karakteristika i profesionalnih odlika (osobnosti) pedagoga; (2) *na koje načine najčešće unaprјeđujete osobne kompetencije koje ste stekli u dosadašnjem radu kao pedagog?*; (3) *ukoliko prema Vašem mišljenju postoje kompetencije ili specifična znanja, umijeća, sposobnosti i razvoj osobnosti koji su značajni za obavljanje poslova pedagoga, a nisu sada spomenuta, molimo Vas da ih navedete.*

#### **4. Populacija i uzorak istraživanja**

Ciljnu populaciju ovog istraživanja čine svi pedagozi zaposleni na radnom mjestu pedagoga u ustanovama sustava odgoja i obrazovanja u Republici Hrvatskoj te pedagozi koji rade i djeluju izvan sustava odgoja i obrazovanja. Pedagozi u sustavu odgoja i obrazovanja zapošljavaju se na mjesto stručnog suradnika pedagoga, i to u ustanovama ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, osnovnim školama, srednjim školama te učeničkim domovima. Zapošljavanje pedagoga u sustavu odgoja i obrazovanja na radnom mjestu stručnih suradnika pedagoga određeno je prije svega državnim pedagoškim standardima, sistematizacijom radnih mjesta, potrebama odgojno-obrazovnih ustanova za stručnjacima ovakvog stručno-obrazovnog profila te planu i dinamici zapošljavanja u sustavu. Polazeći od navedenog i konstatiranja postojanja i drugih čimbenika kojima je zapošljavanje pedagoga uvjetovano, za potrebe daljnje analize osvrnut ćemo se na relevantne državne pedagoške standarde.

U sustavu ranog i predškolskog sustava odgoja i obrazovanja djeluju stručni suradnici pedagog, psiholog i stručnjak edukacijsko-rehabilitacijskog profila. Iako se broj stručnih suradnika može povećati s obzirom na posebne potrebe djece, dislo-

ciranost objekata i različitost programa koji se provode u vrtiću, prema Članku 31 Državnog pedagoškog standarda ustanove koje imaju do 200 djece imaju jednog stručnog suradnika, ustanove koje imaju do 400 djece dva stručna suradnika različitog profila, a u ustanovama koje pohađa do 600 djece minimalan broj stručnih suradnika povećava se na tri suradnika različitog stručnog profila (Državni pedagoški standard predškolskog odgoja i naobrazbe, NN 63/08, 90/10). U organizaciji rada ustanova ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, upravo je pedagog češće zastupljen profil stručnog suradnika u odnosu na druge. Naime, ukupan broj pedagoga u ustanovama ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja je 452, u odnosu na 631 psihologa i stručnjaka edukacijsko-rehabilitacijskog profila (Državni zavod za statistiku, 2020). Navedeno pokazuje da je u profilu stručnih suradnika u ustanovama radnog i predškolskog odgoja gotovo 42 % pedagoga.

Državnim pedagoškim standardom osnovnoškolskog sustava odgoja i obrazovanja utvrđeno je kako su stručni suradnici nužni za odgojno-obrazovni rad osnovnih škola pedagoga, psiholog, stručnjak edukacijsko-rehabilitacijskog profila, knjižničar i zdravstveni radnik. Člankom 14 ovog pedagoškog standarda propisano je kako svaka redovita osnovna škola koja ima do 180 učenika zapošljava dva stručna suradnika od kojih je jedan pedagog. Broj stručnih suradnika nadalje se povećava, tako da škole s do 500 učenika imaju do tri stručna suradnika, škole koje imaju više od 500 učenika imaju četiri stručna suradnika. Prema podacima o osnovnim školama Republike Hrvatske s kraja školske godine 2019./2020. i početka školske godine 2020./2021. vidimo da ukupno djeluje 2 013 redovnih osnovnih škola od koji su 878 matične škole, a 1135 područne škole i odjeli (Državni zavod za statistiku). Nadalje, prema dostupnima podacima iz baze Školski rudnik vol. 1., u školskoj godini 2019./2020. u RH djelovalo je ukupno 916 matičnih osnovnih škola, 1150 područnih zajedno s ukupnim obuhvatom od 317 011 učenika (MZO, Školski rudnik, 2021).<sup>3</sup>

Uspoređujući podatke o broju redovnih osnovnih škola i ukupan broj pedagoga zaposlenih u osnovnim školama, vidljivo je kako gotovo svaka druga škola ima zaposlenog pedagoga. Međutim, organizacija rada matičnih i područnih škola takva je da se stručno-razvojna služba uglavnom nalazi u matičnim školama, a njihov je rad jednako usmjeren i na potrebe odgojno-obrazovnog rada matičnih i područnih škola. Ako se podatak o broju pedagoga osnovnih škola uspoređi s brojem matičnih škola, onda se donekle može vidjeti trend koji ukazuje da svaka matična škola ima zaposlenog pedagoga. Međutim, u nedostatku nešto sustavnijih i službenih analitičkih podataka o kretanju broja i profilu pedagoga u sustavu osnovnoškolskog odgoja i obrazovanja, ipak valja oprezno koristiti ranije istaknuti trend.

U sustavu srednjoškolskog odgoja i obrazovanja, državni pedagoški standard propisuje stručne suradnike pedagoge, psihologe, knjižničare te stručne suradnike

<sup>3</sup> Navedena dva podatka o broju osnovnih škola neznatno se razlikuju jer je riječ o dva izvora (Državni zavod za statistiku i Ministarstvo znanosti i obrazovanja) na temelju kojih se podatci navode.

edukacijsko-rehabilitacijskog profila. Člankom 11 državnog pedagoškog standarda u srednjoškolskom odgoju i obrazovanju, slično kao i za osnovne škole, broj učenika je kriterij za broj i udio stručnih suradnika. Prema tome, srednja škola koja ima do 180 učenika zapošljava dva stručna suradnika od kojih jedan mora biti pedagog, škola s više od 180 i manje od 500 učenika zapošljava tri stručna suradnika, a škola preko 500 učenika zapošljava četiri stručna suradnika ovisno o vrstama i opsegu odgojno-obrazovanih, odnosno strukovnih programa (Državni pedagoški standard srednjoškolskog sustav odgoja i obrazovanja, NN 63/2008, 90/10). Isto kao i u slučaju pedagoškog standarda za osnovne škole, broj stručnih suradnika naveden u standardu minimalan je te škole ovisno o potrebi i mogućnostima mogu zapošljavati i veći broj.

U sustavu srednjeg odgoja i obrazovanja bilo je ukupno 400 škola od kojih je 190 gimnazija, odnosno srednjih škola s općeobrazovnim profilom programa, dok se 210 ustanova ubraja u srednje strukovne škole (MZO, Školski rudnik vol 1).<sup>4</sup> Prema podacima Državnog zavoda za statistiku (SREDNJE ŠKOLE, KRAJ ŠK. G. 2018./2019. I POČETAK ŠK. G. 2019./2020), u sustavu srednjoškolskog odgoja i obrazovanja zaposleno je ukupno 913 stručnih suradnika različitog stručnog profila, dok prema dostupnim podacima Ministarstva znanosti i obrazovanja u istom podsustavu radi ukupno 371 pedagog. Iako nam dostupni podatci dolaze iz dva različita izvora, s obzirom na to da je riječ o službenim statistikama možemo zaključiti kao je njihovom međusobnom usporedbom udio pedagoga 40 % u ukupnom profilu stručnih suradnika srednjoškolskog odgoja i obrazovanja.

Sumarno promatrano, prema dostupnim relevantnim podacima u sustavu osnovnoškolskog i srednjoškolskog odgoja i obrazovanja zaposleno je ukupno 1292 stručna suradnika pedagoga (MZO, 2021).<sup>5</sup> U sustavu ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja zaposleno je ukupno 452 stručna suradnika pedagoga (Državni zavod za statistiku).<sup>6</sup> U školskog godini 2019./2020. u Republici Hrvatskoj djeluje ukupno 57 učeničkih domova (MZO, Školski rudnik vol 1.). Učenički domovi i pedagozi koji rade u njima predstavljaju jedan specifičan istraživački obuhvat. Pedagoški standardi za učeničke domove sadržajno su dio državnih pedagoških standarda za sustav srednjoškolskog odgoja i obrazovanja jer su u najvećem dijelu korisnici učeničkih domova upravo učenici srednjih škola te se nerijetko domske ustanove vežu za specifične srednje škole, iako to nužno ne mora biti pravilo. U tom pogledu uspostavljen je pedagoški standard prema kojem učenički dom zapošljava pedagoge i psihologe kao

4 Na području Republike Hrvatske na kraju školske godine 2018./2019. djelovalo je 436 srednjih škola koje prema metodologiji statističkog prikupljanja podataka uključuju 739 školskih jedinica različitih vrsta, ovisno o vrsti nastavnog plana i programa (Državni zavod za statistiku; SREDNJE ŠKOLE, KRAJ ŠK. G. 2018./2019. I POČETAK ŠK. G. 2019./2020.).

5 Podatak Ministarstva znanosti i obrazovanja na temelju upita o broju pedagoga u sustavu odgoja i obrazovanja.

6 Dječji vrtići i druge pravne osobe koje ostvaruju programe predškolskog odgoja, Početak ped. g. 2019./2020. Priopćenje. 12. svibnja 2020. Državni zavod za statistiku. <https://www.dzs.hr/>

stručne suradnike. Ovisno o broju korisnika doma, u situaciji do 80 učenika stručni suradnik je jedan, ili pedagog ili psiholog, te ako se brojnost učenika kreće od 80 do 250, državni pedagoški standard propisuje dva stručna suradnika, pedagoga i psihologa od koji se jedan bavi organizacijskom slobodnog vremena (Državni pedagoški standard srednjoškolskog sustav odgoja i obrazovanja, NN 63/2008, 90/10).

Navedeni pokazatelji upućuju na zaključak kako je pedagog kao stručni suradnik najčešće zanimanje među stručnim suradnicima u sustav odgoja i obrazovanja Republike Hrvatske. Iako je njihovo zapošljavanje u sustavu odgoja i obrazovanja najevidentnije, valja istaknuti da se pedagozi zapošljavaju i na radnim mjestima izvan sustava odgoja i obrazovanja. Međutim, u ovom trenutku izostaje službena evidencija i relevantni pokazatelji o tome koliko se pedagoga i na kojim radnim mjestima te u kojim javnim sektorima zapošljava. Stoga, u analizi nekih temeljnih parametara populacije pedagoga, primarni izvor su nam dostupni kao i podatci iz analize sustava odgoja i obrazovanja. Dok s druge strane, osim činjenice da je njihovo zapošljavanje moguće u i andragoškim ustanovama, sustavima socijalne skrbi, vojske i policije, penološkim ustanovama, centrima za kulturu i organizaciju slobodnog vremena i drugo, u ovom trenutku ne postoje relevantni pokazatelji o kretanju broja zaposlenih za taj aspekt profesionalnog djelovanja pedagoga. Međutim, neovisno o toj činjenici, neosporno je riječ o zanimanju i visokoobrazovnoj kvalifikaciji koja svojim kompetencijskim profilom daje doprinos razvoju u užem i širem pogledu na odgojno-obrazovnu djelatnosti i procese odgoja, obrazovanja, izobrazbe naobrazbe, obrazovanja odraslih te drugim domenama djelatnosti koje obuhvaćaju rad s ljudima.

## **5. Analiza temeljnih karakteristika sudionika istraživanja u realiziranom uzorku**

Nakon što je dan pregled nekih temeljnih parametara naše ciljane populacije pedagoga, slijedi prikaz temeljnih karakteristika sudionika istraživanja o odrednicama profesije pedagoga u Republici Hrvatskoj. Prema podacima prikazanima u Tablici 1 ukupan broj sudionika istraživanja je 618 ispitanika. Prema spolnoj strukturi realizirani uzorak čini 89 % (N = 551) ženskih ispitanica i 11 % (N = 67) muških ispitanika. Potrebno je naglasiti kako većina ispitanika, odnosno njih 94,82 % radi u sustavu odgoja i obrazovanja (N = 586) dok je ukupno njih 5,18 % (N = 32) zaposleno na poslovima pedagoga izvan sustava odgoja i obrazovanja. S obzirom na vrstu odgojno-obrazovne ustanove u kojoj rade, očekivano razdioba unutar uzorka prati i generalni udio vrsta odgojno-obrazovnih ustanova u sustavu odgoja i obrazovanja. Tako je najveća zastupljenost ispitanika pedagoga iz osnovnih škola (N = 351), pedagoga iz srednjih škola (N = 139), pedagoga iz ustanova za rani i predškolski odgoj (N = 84) te pedagoga zaposlenih u učeničkim domovima (N = 12).

Tablica 1. **Ukupan broj sudionika istraživanja te razdioba uzorka na temelju spola, dobi i drugih relevantnih pokazatelja**

		Broj ispitanika		Spol (%)	
		%	N	muški	ženski
Ukupno		100	618	11	89
Spol	muški	11	67	100	-
	ženski	89	551	-	100
Dob	mlađi od 30 godina	18	112	8	92
	31 – 40 godina	35	217	15	85
	41 – 50 godina	16	100	10	90
	stariji od 50 godina	31	189	8	92
Koliko godina radnog staža imate na radnom mjestu pedagoga?	pripravnik sam	5	32	16	84
	manje od 5 godina	23	140	6	94
	5 – 10 godina	21	127	20	80
	11 – 20 godina	21	132	11	89
	21 – 30 godina	17	104	9	91
	više od 30 godina	13	83	6	94
Koliko djece / učenika je upisano u odgojno-obrazovnu ustanovu u kojoj ste zaposleni?	100 ili manje	11	64	11	89
	101 – 200	20	117	14	86
	201 – 400	30	176	11	89
	401 – 600	23	134	5	95
	601 ili više	17	99	14	86
U kojoj od navedenih ustanova ste zaposleni?	dječji vrtić	14	84	4	96
	osnovna škola	57	351	12	88
	srednja škola	22	139	12	88
	učenički dom	2	12	17	83
	druge ustanove	5	32	13	88
U kojoj od navedenih ustanova ste zaposleni?	unutar sustava školstva	79	490	12	88
	izvan sustava školstva	21	128	7	93
Regija	Slavonija	26	163	17	83
	Središnja Hrvatska	9	55	13	87
	Sjeverna Hrvatska	12	72	8	92
	Zagreb	18	114	8	92
	Istra, Primorje sa zaleđem	14	86	7	93
	Dalmacija	21	128	9	91

Ako podatke iz realiziranog uzorka usporedimo s podacima o ukupnom broju zaposlenih pedagoga u podsustavima odgoja i obrazovanja Republike Hrvatske, onda možemo dobiti pokazatelje o značajnosti realiziranog uzorka s obzirom na zastupljenost ispitanika na temelju ustanova u sustavu odgoja i obrazovanja. Na temelju ranije nave-

denog podatka o zaposlenim pedagozima u ustanovama ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, od 452 stručna suradnika pedagoga i realiziranog subuzorka ovog istraživanja koji se odnosi na pedagoge u sustavu ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja ( $N = 84$ ), zaključujemo kako realizirani uzorak obuhvaća 18,58 % populacije pedagoga. Nadalje, ukupan broj pedagoga u osnovnim školama čini ukupno 906 djelatnika, dok ih je u realiziranom subuzorku 351, čime je obuhvat subuzoraka 38,74 % populacije pedagoga osnovnih škola. Glede pokazatelja o stanju srednjoškolskog sustava odgoja i obrazovanja i djelovanju pedagoga, prema dostupnim službenim podacima u ovom podsustavu djeluje ukupno 371 pedagog. U realiziranom istraživačkom subuzorku pedagoga srednjih škola nalazi se ukupno 139 ispitanika, čime je subuzorkom obuhvaćeno 37,47 % ukupne populacije pedagoga srednjih škola Republike Hrvatske.

Zastupljenost pedagoga prema veličini odgojno-obrazovne ustanove pokazuje kako u realiziranom uzorku polovica ispitanika ( $N = 294$ ) dolazi iz ustanova koje imaju od nešto više od 100 do 400 učenika/korisnika, dok preostalih 50 % ispitanika obuhvaćaju ustanove sa 100 i manje učenika te ustanove s 400 i više učenika/korisnika. Ako ovom pokazatelju pribrojimo i postotak pedagoga koji radi u odgojno-obrazovnim ustanovama većim od 400 korisnika/učenika, onda dobivamo podatak kako je veličinom odgojno-obrazovne ustanove u rasponu od 100 do 600 učenika obuhvaćeno otprilike 73 % ispitanika pedagoga. Usporedbom s nacionalnim podacima o kretanju broja učenika u osnovnim i srednjim školama (MZO, Školski rudnik, 2021) tako dolazimo do sličnih podataka kada je riječ o odnosima veličina ustanova iskazanima brojem učenika/korisnika. Pri tome valja napomenuti kako su prethodna dva podatka stavljena u odnos međusobne usporedbe ilustrativne prirode. Naime, u podacima o veličini osnovnih i srednjih škola u svrhu analize i opisa uzorka na temelju broja korisnika ustanove/ učenika nismo uključili one ispitanike koji dolaze iz ustanova ranog i predškolskog odgoja te učeničkih domova, dok s druge strane u ukupnom broju sudionika istraživanja njihov broj pribrojen je ispitanicima iz osnovnih i srednjih škola. Daljnja detaljnija usporedna nije moguća zbog različitih metodoloških parametara koji se koriste u službenim evidencijama i statističkim bazama. Zaključno promatrano, od ukupno 1292 stručna suradnika pedagoga u sustavu osnovnoškolskog i srednjoškolskog odgoja i obrazovanja te ukupno 490 pedagoga osnovnih i srednjih škola zastupljenih u istraživanju dobivamo obuhvat od 38 % populacije pedagoga osnovnih i srednjih škola. Realizirani istraživački uzorak na temelju obrađenih i prezentiranih parametara ocjenjujemo relevantnim te se po svim navedenim obilježjima ovo istraživanje može smatrati nacionalnim istraživanjem odrednica profesije pedagoga u Republici Hrvatskoj.

U Tablici 2 nalazi se prikaz razdiobe sudionika istraživanja na temelju ustanove zaposlenja, broja učenika, spola, dobi i radnog staža na radnom mjestu pedagoga. S obzirom na to da je razdioba ispitanika prema vrsti odgojno-obrazovne ustanove i broju učenika dobrim dijelom prethodno opisana, u ovom ćemo se segmentu usredotočiti na prikaz pokazatelja godina radnog staža na ranom mjestu pedagoga. U realiziranom uzorku 5 % ispitanika su pedagozi pripravnici, 23 % ispitanika su pedagozi s radnim

stažem manjim od 5 godina, gotovo podjednak je udio ispitanika (21%) u intervalima 11 do 20 te 21 do 30 godina radnog staža te 13% ispitanika s više od 30 godina radnog staža.

Tablica 2. **Sudionici istraživanja na temelju vrste odgojno-obrazovne ustanove, broja učenika i godina radnog staža na radnom mjestu pedagoga (%)**

		U kojoj od navedenih ustanova ste zaposleni? (%)										
		%	N	dječji vrtić	osnovna škola	gimnazija	strukovna škola	obrtnička škola	umjetnička škola	učenički dom za učenike srednjih škola	ustanova za djecu /učenike s poteškoćama u razvoju	druga ustanova / tvrtka / udruga / organizacija
Ukupno	.	100	618	14	57	7	13	2	1	2	1	5
Spol	muški	11	67	4	61	12	9	3	1	3		6
	ženski	89	551	15	56	7	13	2	1	2	1	4
Dob	mlađi od 30 god.	18	112	15	57	8	10	2	3	3	1	2
	31 – 40 god.	35	217	18	56	5	12	2	0	1	0	5
	41 – 50 god.	16	100	12	54	10	12	1	-	2	2	7
	stariji od 50 god.	31	189	8	59	8	16	2	1	3	-	4
Koliko godina radnog staža imate na radnom mjestu pedagoga?	pripravnik sam	5	32	16	47	13	9	3	6	3	-	3
	manje od 5 god.	23	140	22	51	6	12	-	1	2	1	4
	5 – 10 god.	21	127	16	57	4	12	3	1	1	2	5
	11 – 20 godina	21	132	10	64	11	8	1	-	2	-	5
	21 – 30 god.	17	104	8	55	9	16	5	1	3	-	4
više od 30 god.	13	83	8	60	5	20	-	-	1	-	5	
Koliko djece / učenika je upisano u odgojno-obrazovnu ustanovu u kojoj ste zaposleni?	100 ili manje	11	64	25	58	2	5	-	-	8	3	-
	101 – 200	20	117	15	66	8	6		1	3	2	-
	201 – 400	30	176	8	60	6	18	5	1	2	-	-
	401 – 600	23	134	16	51	12	18	1	1	1	-	-
	601 ili više	17	99	14	64	7	13	1	1	-	-	-

Tablica 3. Sudionici istraživanja prema spolu, dobi i mjestu završetka studija pedagogije (%)

		Molimo Vas, označite instituciju na kojoj ste završili studij pedagogije							
		%	N	Sveučilište u Osijeku	Sveučilište u Rijeci	Sveučilište u Splitu	Sveučilište u Zadru	Sveučilište u Zagrebu	negdje drugdje
Ukupno		100	618	14	13	4	17	48	5
Spol	muški	11	67	25	10	6	18	36	4
	ženski	89	551	12	14	3	17	49	5
Dob	mlađi od 30 godina	18	112	21	17	13	10	35	5
	31 – 40 godina	35	217	19	9	2	20	44	5
	41 – 50 godina	16	100	5	11	1	20	60	3
	stariji od 50 godina	31	189	8	17	2	15	53	6

U Tablici 3 prikazani su podatci o sudionicima istraživanja prema mjestu završetka studija pedagogije. Približno polovica ispitanika (48 %) studij pedagogije završila je na Sveučilištu u Zagrebu, 17 % ispitanika je studij završilo na Sveučilištu u Zadru,<sup>7</sup> gotovo identičan udio je ispitanika diplomiranih na Sveučilištu u Osijeku (14 %) i Sveučilištu u Rijeci (13 %) te 4% pedagoga koji su studij završili na Sveučilištu u Splitu. Gledano na temelju dobi ispitanika, također je najveći udio onih koji su studij pedagogije završili na Sveučilištu u Zagrebu. Iako je na temelju ovih nekoliko pokazatelja teško govoriti o trendu, podatak se može djelomično objasniti činjenicom da su studij pedagogije Sveučilišta u Zagrebu, potom i studiji pedagogije u Zadru te Rijeci studiji s višedesetljetnom tradicijom kontinuiranog izvođenja te su dugi niz godina bili i jedina mjesta na kojima se studirala pedagogija. Kada je riječ o procjeni zadovoljstva studijem i kompetencijama stečenim na studiju pedagogije, valja naglasiti da je iskazano prosječno zadovoljstvo s izrazito blagom tendencijom prema pozitivnijem iskazu zadovoljstva ( $M = 3,5$ ).

<sup>7</sup> Sveučilište u Zadru osnovano je 2002. godine na temelju Odluke o osnivanju Sveučilišta u Zadru, a sljednik je tadašnje visokoškolske ustanove Filozofski fakultet u Zadru.

Tablica 4. Procjena zadovoljstva kvalitetom studija i stečenim kompetencijama iskazana u postotku (%) (M = 3,5)

		Koliko ste zadovoljni kvalitetom studija koji ste završili i kompetencijama koje ste stekli tijekom studija pedagogije?						
		%	N	potpuno nezadovoljstvo (1)	2	3	4	potpuno zadovoljstvo (5)
Ukupno		100	618	1	11	39	37	12
Spol	muški	11	67		13	36	39	12
	ženski	89	551	1	11	40	37	12
Dob	mlađi od 30 godina	18	112	1	11	40	39	9
	31 – 40 godina	35	217	2	17	41	32	8
	41 – 50 godina	16	100		4	46	39	11
	stariji od 50 godina	31	189	1	8	32	40	20

Ovim se pitanjem nastajao dobiti uvid u globalnu procjenu zadovoljstva studijem i stečenim kompetencijama kao orijentiru prema kvaliteti stečenog inicijalnog obrazovanja. Međutim, podatak je potrebno i dodatno interpretirati jer procjena zadovoljstva studijem na jednoj skali zapravo u pozadini ima niz čimbenika koji valja interpretativno uzeti u obzir. U tom pogledu, izdvojili bismo smo čimbenik temporalne stabilnosti ovog konstrukta i prateće procjene. Naime, vremenski odmak u procjeni od vremena studiranja ukazuje da ovakve vrste procjena mogu i ne moraju imati svoju temporalnu stabilnost koja povratno može biti uvjetovana brojnim drugim čimbenicima.

## 6. Postupak i tijek provođenja kvantitativnog empirijskog istraživanja

Na temelju rezultata prethodnih analiza razvijen je upitnik koji je potom stavljen u sustav za *online* provođenje istraživanja. Istraživanje je provedeno postupkom mrežnog anketiranja koristeći CAPI tehniku (engl. Computer Assisted Personal Interviewing) za prikupljanje empirijskih podataka. Istraživanje je provedeno u ožujku 2020. godine. Mrežni upitnik odaslan je na javno dostupne e-mail adrese ustanova u sustava odgoja i obrazovanja. Pri tome su korišteni javno dostupni podatci o ustanovama koji se mogu pronaći u službenoj aplikaciji Školski rudnik vol 1. (Ministarstvo znanosti i obrazovanja Republike Hrvatske) te na Portalu otvorenih podataka Republike Hrvatske (Središnji državni ured za razvoj digitalnog društva). Pristup poveznici mrežnom upitniku bio je omogućen 30 dana od dana slanja poveznice ispitanicima. Cjelokupni postupak i tijek istraživanja proveden je u skladu s etičkim

odredbama i praksama provođenja empirijskih istraživanja te odredbama vezanim uz zaštitu osobnih podataka.

## **7. Kratak pregled kvalitativne metodologije i opis postupka fokusnih skupina**

U prethodno danom prikazu metodologije istraživanja naglasak je stavljen na istraživačka pitanja koja dominantno obuhvaćaju kvantitativne komponente istraživanja. Međutim, kako je već ranije navedeno, cjelokupno korištena projektna metodologija jest mješovita po svojoj kombinaciji metoda fokus grupa i metode mrežnog anketiranja, ali i po složenim istraživačkim pitanjima. Iako je u ovoj monografiji riječ o primarno prikazanim i analiziranim kvantitativnim podacima, njihovu neposrednom prikupljanju, kao i osmišljavanju načina obuhvata većeg broja ispitanika prethodila je primjena metode fokus grupa. Fokus grupa kao metoda i istraživačka tehnika okuplja manji broj ispitanika/sudionika koji dijele zajedničke interese i obilježja te kroz ostvarenu međusobnu interakciju i vođenu diskusiju pitanjima moderatora pružaju važne informacije i uvide o predmetnoj temi ispitivanja. Kao što navode Kruger i Casey (2000), svrha ove metode jest u stvaranju ugodne atmosfere otkrivanja u kojoj sudionici dijele svoje poglede i stavove, iskustva i zamisli – sudionici svojim iskazima i odgovorima utječu jedni na druge, dok istraživači preuzimaju različite uloge, od moderatorske, slušateljske, promatračke do uloge induktivnog interpretatora.

Iako ostvarivanje heterogenosti i reprezentativnosti nije imperativ u kvalitativnim istraživanjima, pri planiranju sudionika fokus grupa nastojali smo zastupiti gotovo sve kategorije pedagoga s obzirom na vrstu odgojno-obrazovne ustanove, veličinu mjesta s obzirom na kategorije ruralno-urbano, veličinu škole (mala i velika škola), radno mjesto unutar sustava odgoja i obrazovanja ili izvan te neka druga relevantna obilježja. Ukupno su održane 4 fokus grupe, obuhvaćajući 20 sudionika – 4 učitelja i nastavnika, 1 roditelja; 5 pedagoga, 7 ravnatelja odgojno-obrazovnih ustanova s obzirom na vrstu odgojno-obrazovne ustanove i osnivača te 4 sudionika iz redova drugih dionika – savjetnika, stručnih suradnika i predstavnika osnivača.

Naime, središnje kvalitativno pitanje obuhvaćeno metodom fokus grupe jest kako pedagozi (ali i drugi dionici odgojno-obrazovnog procesa i djelatnosti) doživljavaju, opisuju, vrednuju i interpretiraju svoj rad (te radno mjesto i rad pedagoga), poslove i zadaće koje formalno obavljaju te sve one poslove koje inače rade na svom radnom mjestu. Svaka rasprava, pa tako i ona u fokus grupama, gotovo uvijek nadilazi središnja pitanja, tako da su rezultati primjene fokus grupa o poslovima po svojoj ekstenzivnosti narativa i kvaliteti zapravo dubinski uvid u područje djelokruga i rada pedagoga gledano vlastitim očima, ali i očima drugih neposrednih dionika s kojima pedagozi po svojoj vokaciji najuže surađuju.

Metoda fokus grupe odabrana je zbog svojih specifičnosti koje su u danom projektnom istraživanju zapravo donosile prednosti u upotrebi ove metode nad drugim mogućim kvalitativnim metodama. Naime, rezultati primjene ove istraživačke metode daju nam dubinsku, narativnu kvalitativu interpretaciju. Uspostavljanje poželjnog komunikacijsko-interakcijskog obrasca među sudionicima u fokus grupama na temelju pitanja istraživača, odgovora sudionika, nadovezivanja na rečeno i potrebe naglašavanja bitnih elemenata generiralo je važne aspekte te odrednice rada i djelovanja pedagoga, koji su kasnije korišteni kao nadopuna za dodatne empirijske provjere upravo primjenom kvantitativnog mrežnog upitnika. Stoga možemo istaknuti da se prikupljanje kvantitativnih podataka dobrim dijelom zasnivalo na spoznajama koje su dobivene na temelju primjene metode fokus grupa. Nadalje, unutar ovakvih mješovitih nacрта istraživanja, pozicija same istraživačke tehnike fokus grupe i njezinih rezultata je mogućnost njezina korištenja kao samostalne metode ili kao metode i rezultata koji se povezuju u interpretacijskim formama s drugim vrstama kroz tzv. triangulaciju (Morgan, 2007; Caillaud & Flick, 2017).

## 8. Literatura

1. Caillaud, S. & Flick, U. (2017). Focus Groups in Triangulation Contexts. U: R. S. Barbour, D. L. Morgan (ur.), *A New Era in Focus Group Research Challenges, Innovation and Practice*, 155–177. London: Palgrave Macmillan. DOI 10.1057/978-1-137-58614-8\_8
2. Celenko, M. (2020). *Iskustva rada stručnih suradnika pedagoga u učeničkom domu*. Diplomski rad. Sveučilište u Zadru. Pristup: <https://repositorij.unizd.hr/islandora/object/unizd%3A4157/datastream/PDF/view>
3. Creswell, J. W. & Creswell, D. J. (2018). *Research Design: Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches*. Thousand Oaks (CA): Sage Publications, Inc.
4. Creswell, J. W. & Plano Clark, V. L. (2018). *Designing and Conducting Mixed Methods Research*. Thousand Oaks (CA): Sage Publications, Inc.
5. Državni pedagoški standard srednjoškolskog sustav odgoja i obrazovanja (NN 63/2008, 90/10)
6. Državni pedagoški standard predškolskog odgoja i naobrazbe (NN 63/08, 90/10)
7. Državni pedagoški standard osnovnoškolskog sustava odgoja i obrazovanja (NN 63/08,90/10)
8. Državni zavod za statistiku (2020). *DJEČJI VRTIĆI I DRUGE PRAVNE OSOBE KOJE OSTVARUJU PROGRAME PREDŠKOLSKOG ODGOJA*, Početak ped. g. 2019./2020. Priopćenje. 12. svibnja 2020. Državni zavod za statistiku. <https://www.dzs.hr/> [Pristupljeno 22. travnja 2021.]

9. Državni zavod za statistiku (2021). OSNOVNE ŠKOLE, KRAJ ŠK. G. 2019./2020. I POČETAK ŠK. G. 2020./2021. Priopćenje 8.1.2. Državni zavod za statistiku. <https://www.dzs.hr> [Pristupljeno 22. travnja 2021.]
10. Fajdetić, M. i Šnidarić, N. (2014). Kompetencije stručnog suradnika pedagoga u suvremenoj pedagoškoj praksi. *Napredak*, 155(3): 237–260.
11. Horvat, J., Marković, S. i Kules, M. (2000). Tehnike prikupljanja podataka. *Ekonomski vjesnik*, 1/2(13): 97–106.
12. Lamza Posavec, V. (2021). *Metodologija društvenih istraživanja: temeljni uvidi*. Zagreb: Institut za društvena istraživanja Ivo Pilar.
13. Leavy, P. (2017). *Research Design: Quantitative, Qualitative, Mixed Methods, Arts-Based, and Community-Based Participatory Research Approaches*. New York: Guilford Press.
14. Ledić, J., Staničić, S. i Turk, M. (2013). *Kompetencije školskog pedagoga*. Rijeka: Filozofski fakultet u Rijeci.
15. Krueger, R., & Casey, M. (2000). *Focus Groups: A Practical Guide for Applied Research* (3rd ed.). Newbury Park, CA: Sage.
16. Morgan, D. (1997). *Focus Groups as Qualitative Research*. London: Sage Publications.
17. Metodologija izrade standarda zanimanja (2019). Ministarstvo rada i mirovinskog sustava. <http://www.kvalifikacije.hr/sites/default/files/documents-publications/2019-06/Metodologija%20za%20izradu%20standarda%20zanimanja.pdf> [Pristupljeno 22. travnja 2021.]
18. Nacionalno vijeće za razvoj ljudskih potencijala (2016). Smjernice za usklađivanje studijskih programa sa standardima kvalifikacija i izradu novih studijskih programa usklađenih s Hrvatskim kvalifikacijskim okvirom. <http://www.kvalifikacije.hr/sites/default/files/documents-publications/2017-07/Smjernice%20za%20uskladivanje%20studijskih%20programa%20sa%20SK.pdf> [Pristupljeno 22. travnja 2021.]
19. Portal otvorenih podataka, Središnji državni ured za razvoj digitalnog društva Republike Hrvatske <https://data.gov.hr/> [Pristupljeno 21. travnja 2021.]
20. Smjernice za izradu standarda kvalifikacija (2019), Ministarstvo znanosti i obrazovanja <http://www.kvalifikacije.hr/sites/default/files/documents-publications/2019-08/Smjernice%20za%20razvoj%20standarda%20kvalifikacija.pdf> [Pristupljeno 22. travnja 2021.]
21. Staničić, S. (2001). Kompetencijski profil školskog pedagoga. *Napredak: časopis za pedagošku teoriju i praksu*, 142(3), 279–295.
22. Školski rudnik vol 1. Ministarstvo znanosti i obrazovanja Republike Hrvatske, <https://app.powerbi.com/view?r=eyJrIjoiZWZ3YU40OWQtOWJmNC00OTJmLWE>

2MjktYTQ5MWJINDNIZDQ0IiwidCI6IjJMTFjYmNjLWI3NjEtNDVkyi1hOWY1L-  
TRhYzc3ZTk0ZTFkNCIsImMiOjh9 [Pristupljeno 22. travnja 2021.]

23. Teddlie, C. & Tashakkori, A. (2009). *Foundations of Mixed Methods Research: Integrating Quantitative and Qualitative Approaches in the Social and Behaviour Sciences*. Thousand Oaks (CA): Sage Publications, Inc.
24. Young, N. H. (1990). The Figure of the Paidagōgos in Art and Literature. *The Biblical Archaeologist*, 53(2): 80–86. [www.jstor.org/stable/3210099](http://www.jstor.org/stable/3210099)



# ANALIZA POSLOVA PEDAGOGA

## Učestalost obavljanja i samoprocjena osposobljenosti

izv. prof. dr. sc. Jasmina Vrkić Dimić

doc. dr. sc. Marija Buterin Mičić

doc. dr. sc. Daliborka Luketić

### 1. Uvod

Jedno od temeljnih polazišta u analizi profesije pedagoga je odgovor na pitanje što sve pedagog radi te koji je njegov profesionalni djelokrug. U ovakvim analizama polazište je vezano uz razmatranje odrednica same visokoobrazovne kvalifikacije, specifičnosti zanimanja pedagoga i radnog mjesta stručnog suradnika-pedagoga u odgojno-obrazovnim ustanovama. Naime, ovo posljednje, određenje pedagoga kao stručnog suradnika, dio je našeg nacionalnog konteksta, jer profesiju pedagoga najuže vezujemo uz njegov rad u odgojno-obrazovnim ustanovama. Od ukupno 1298 osnovnih i srednjih škola u Republici Hrvatskoj, u njih 1292 rade pedagozi. Iz ovih podataka vidimo da se pedagozi najčešće zapošljavaju na radnom mjestu stručnog suradnika-pedagoga unutar odgojno-obrazovnih ustanova. Pored navedenog, pedagog se, kao široko profiliran odgojno-obrazovni stručnjak, zapošljava i u drugim sustavima te institucijama kao što su kadrovske službe i organizacijske jedinice za upravljanje ljudskim potencijalima različitih tvrtki, zavodima za zapošljavanje i upravljanje karijerama. Različite druge ustanove pružaju mogućnost zapošljavanja pedagoga u širem djelokrugu pedagoškog rada kao što su penološke ustanove, domovi, centri za kulturu, ustanove za organizaciju slobodnog vremena, vojska, policija te znanstveno-istraživačke ustanove. Bez obzira na kontekst zapošljavanja, možemo istaknuti da pedagog svojim radom doprinosi kvaliteti odgojno-obrazovnog rada, organizaciji odgojno-obrazovanih aktivnosti, razvoju, provedbi i vrjednovanju različitih obrazovnih programa i sl.

Obrazovni profil pedagoga u obujmu visokoobrazovne kvalifikacije 7. stupnja Hrvatskog kvalifikacijskog okvira pretpostavlja složenu kvalifikaciju u području primjene znanja, sposobnosti i vještina te profesionalnih stavova s očekivanim razinama samostalnosti i odgovornosti u obavljanju poslova i zadaća. Uz relevantnost formalne kvalifikacije, za razumijevanje profesije pedagoga ipak ocjenjujemo važnim spoznavanje područja rada pedagoga, karakterističnih poslova unutar sustava i ustanova u kojima radi i djeluje te drugih obilježja radnog mjesta. Ovim istraživanjem nastojali

smo ispitati i utvrditi učestalost obavljanja nekih za pedagoga dobro poznatih i karakterističnih poslova te utvrditi kakva je procijenjena osposobljenost za obavljanje tih poslova. Naime, polazeći od pretpostavke da profil pedagoga najizraženije oblikuje kontekst rada i djelovanja u kojem su oni dominantnije zastupljeni kao djelatnici u odnosu na neke druge sektore i ustanove, naša će se analiza temeljiti na empirijskim podacima u kojima je naglasak stavljen na rad pedagoga u odgojno-obrazovnim ustanovama. Rezultati ovog dijela istraživanja mogu dati detaljan uvid u samoprocjenu učestalosti određenih poslova te mogu služiti za daljnje prepoznavanje onih poslova u kojima pedagozi više sudjeluju te za afirmaciju njihova specifičnog kompetencijskog profila u odnosu na druge profesije.

Prije same analize empirijskih pokazatelja o poslovima, njihovoj učestalosti obavljanja te osposobljenosti, valja se osvrnuti i na teorijsko-konceptualni razvoj koji prati načine na koje se profesija tijekom vremena mijenjala i kvalitativno razvijala. Pedagogija kao znanost o odgoju i obrazovanju, s jasnim teorijskim i metodološkim uporištima, istovremeno je i primijenjena, normativna znanost. Ono što u pedagoškoj teoriji jasno možemo razaznati jest sposobnost (samo)refleksije gdje se u teorijskim pravicima i njihovim uzajamnim odnosima na pedagošku praksu može analizirati i način na koji se oblikovao razvoj pedagoške djelatnosti i pedagoga kao odgojno-obrazovnog stručnjaka. Pored pedagoške teorije, u našim teorijsko-konceptualnim analizama dotičemo se i ostalih čimbenika, kao što je uloga obrazovne politike i sl., jer je u pronicanju složenosti i specifičnosti jedne profesije potrebno uspostaviti dijalektički odnos čimbenika u cilju dobivanja odgovora na pitanje što pedagog radi, koji su mu karakteristični poslovi i kako vidi svoju osposobljenost.

## 2. Od znanstvenih teorija do pedagoške prakse

Svaka suvremena država strukturirana je od niza društvenih djelatnosti koje ukupnošću svojih djelovanja unutar, ali i između pojedinih sektora, čine opću strukturnu dinamiku društva. Jedno od najznačajnijih područja društvene djelatnosti svakako je područje odgoja i obrazovanja. Njegov razvoj odražavao se na razvojne trendove u društvu, ali su i kulturno-društveni trendovi utjecali na njegovu suvremenu poziciju i društveni značaj.

Aktualne znanstvene teorije također su refleksija vremena u kojem su nastale te su rezultat razvojnih spoznaja (utemeljenih na hermeneutici te empirijski, eksperimentalno potkrijepljenih) unutar znanosti i među njima, ali i svojevrsnog „zrenja“ društva i njegovih djelatnosti u kvalitativnom vrijednosnom smislu. Međutim, dobre teorije nisu se nikad ograničavale na trenutno stanje društva i njegove opise, već su uvijek naglašavale razvojne tendencije čije su se vizure pojavljivale na obzoru, još uvijek ne pronalazeći istovjetnu, usklađenu operativnu razinu unutar određenog društvenog sustava pa u konačnici i cjelokupnog društva. Možemo reći da teorije

prethode konkretnoj praksi, ali da nisu u potpunosti s njom usklađene. Ipak, važna je karakteristika dobrih znanstvenih teorija njihova usuglašenost s općim dominirajućim pogledom na svijet. Dok se u prošlosti dominirajući pogled na svijet promatrao uglavnom iz pozicija konkretnog društva i njegovih društvenih struktura u funkciji održavanja određenog društvenog uređenja, globalizacija je doprinijela širenju horizonta izvan karakteristika i specifičnosti konkretnog društva kojemu određena društvena zajednica pripada. Znanstvena spoznaja ne može se ograničiti, njezin je odjek snažan, ali prvenstveno na znanstvenike iz užeg znanstvenog područja interesa/bavljenja. Njihovim zalaganjem (okarakteriziranim istraživačkim aktivnostima, otvorenim propitivanjem postojećeg stanja, njegovom kritikom, ali i refleksivnim nastojanjem izgrađivanja sustava utemeljenih na aktualnim znanstvenim mišljenjima i spoznajama) dolazi do opipljivih promjena unutar društvenih sustava.

Sredinom 20. st., točnije 1960-ih godina, gotovo istovremeno počinju se razvijati dvije za pedagogiju vrlo utjecajne znanstvene teorije: kritička teorija te duhovnoznanstvena teorija. Dok su predstavnici kritičke teorije naglašavali međusobno uvjetovanje razvoja društvenih struktura i znanstvenih teorija (stavljajući prioritetnu ulogu i težište upravo na kontekst društvenog uređenja i vladajućih eksplicitnih i implicitnih ideologija, oslanjajući se na Marxovo poimanje društva, društvenih odnosa i uloge kapitala), druga se skupina znanstvenika angažirala na razvoju duhovnoznanstvene teorije proizašle iz hermeneutičkog pristupa znanstvenim spoznajama. Obje su imale značajan utjecaj na razvoj pedagogijske znanosti, što je posebno vidljivo na tendencijama u metodologiji društvenih istraživanja. Tako su predstavnici duhovnoznanstvene teorije zaslužni za povratak i jačanje kvalitativnog pristupa u empirijskim istraživanjima (što je posebno značajno za period 1980-ih godina) te orijentaciju na pitanja kvalitativnih promjena u sustavu odgoja i obrazovanja (npr. unapređenje nastave na temelju učeničkih potreba). S druge strane, kritička znanost o odgoju – utemeljena na kritici duhovnoznanstvene teorije i biheviorističkog instrumentaliziranog viđenja procesa ljudskog razvoja i učenja, duboko kontekstualizirana kroz utjecaje važećih društvenih ideologija (smatrajući da upravo ideologija najjasnije opisuje odnose društvene dinamike i procesa odgoja te dajući tim odnosima značaj temelja), sintetizirala je u metodologijskom smislu hermeneutičke i empirijske postupke istraživanja (pojavljuju se i prva akcijska istraživanja odgojno-obrazovne prakse), čineći ih nerazdvojnima i međusobno uvjetovanima.

König i Zedler (2001) ističu osudu birokracije koju iznose predstavnici kritičke teorije. Oni birokraciju vide kao instrument ideologijskog podčinjavanja društvenih struktura. Postojeća birokratizacija društvenih struktura značajno se odrazila na poziciju, funkciju i ulogu pedagoga unutar odgojno-obrazovnih ustanova, a buđenje svijesti potaknuto njihovom kritikom dovelo je do svojevrsne emancipacije pedagoga po istim pitanjima. U to vrijeme posao pedagoga u brojnim ustanovama bio je ograničen birokratskim okvirom; sveden na nadzor i administriranje. Zakon o osnovnoj školi iz 1964. godine pozicionira pedagoga unutar škole kao pomoćnika

ravnatelja, čime mu značajno ograničava stručno djelovanje, usmjeravajući posao pedagoga na administrativne zadatke i zadatke rukovođenja (Staničić, 2005). Realna je činjenica da u to vrijeme u našoj zemlji brojni zaposlenici na pozicijama pedagoga odgojno-obrazovnih ustanova nisu bili kvalificirani pedagozi, već „istaknuti“ nastavnici s duljom odgojno-obrazovnom praksom. Ovdje se ne umanjuje njihov doprinos u obrazovnom smislu, ali se ističe neizgrađenost nekih ključnih kompetencija neophodnih za rad pedagoga kao stručnog suradnika, kakvim ga poimamo danas. Navedena teorija ojačana istaknutim znanstvenicima zapadnog europskog habitusa (npr. W. Klafki, H. Giesecke, K. Mollenhauer, H. Blankertz itd.) u narednom je periodu imala snažan odraz i na definiranje uloge pedagoga u našim školama što je rezultiralo donošenjem Zakona o usmjerenom obrazovanju 1982. godine. Njime je ustanovljena obveza svake srednje škole da oformi razvojno-pedagošku službu (Jurić i sur., 2001). Četiri godine kasnije unutar dokumenta *Koncepcije razvojne pedagoške službe* (1986), navođenjem zadataka te profila stručnih suradnika unutar razvojno-pedagoške službe, unaprjeđuje se brojnost pedagoga u institucijama odgoja i obrazovanja te se dokida praksa zapošljavanja nestručnjaka na poziciji stručnog suradnika – pedagoga.

Uz prethodno pojašnjene utjecaje kritičke i duhovnoznanstvene teorije na našu odgojno-obrazovnu praksu, potrebno je spomenuti u to vrijeme također jednu od dominantnih znanstvenih teorija koja se snažno reflektirala na praksu odgoja i obrazovanja. Riječ je teoriji sustava, čiji je značajan predstavnik u našoj zemlji bio V. Mužić (1979), a temelji se na ideji dinamičnih sustava podložnih promjenama, pri čemu ostvarivanje promjena konzistentnih za određeni smjer čini temelj procesa razvoja. Krajnji cilj teorije sustava zapravo je postizanje što uspješnijeg upravljanja i regulacije pojedinih dijelova sustava te, u konačnici, razvoja cjelokupnog sustava (Mužić, 1979; Wood, 1995).

Sve se to reflektiralo na (re)pozicioniranje odgojno-obrazovnog sustava unutar društva te na neposrednu pedagošku praksu: uloga školskog pedagoga počinje se sve više temeljiti na korištenju relevantnih aktualnih znanstvenih spoznaja s ciljem inovativnog razvoja škole pa možemo reći da je riječ o stručnoj ulozi razvojnog značaja (Staničić, 2005). Teorija sustava odgojno-obrazovni sustav ili konkretnu instituciju poima kao cjelinu sastavljenu od pojedinih elemenata (npr. učenici, nastavnici, stručni suradnici, materijalno-tehnička osnova, vanjske institucije i suradnici i sl.) koji aktivnom dinamikom međudnosa postižu međusobnu korelacijsku povezanost. Odgojno-obrazovni sustav, promatran dijelom šireg društvenog sustava, iako svojim podsustavima strukturiran u koherentnu cjelinu, utjecajan je i podložan utjecajima ostalih društvenih sustava i njihovih elemenata. Na taj način dolazi do povezanosti elemenata na društvenoj razini s onima unutar školskog sustava, a sve se odražava na sustav formiranih ličnosti. Dakle, karakteristike sustava u konačnici se reflektiraju na razvoj pojedinaca obuhvaćenih sustavom. Upravo razvojna dinamika društva pritom uvjetuje razvojnu ulogu školskih pedagoga i u prvi plan stavlja odgojno-obrazovni sustav: razvojne tendencije društvenog sustava podrazumijevaju usklađeno razvojno sinergijsko djelovanje školskog sustava koji producira kompe-

tentan kadar raznih profila potrebnih društvenom razvoju. Sam razvoj društva nadalje potiče razvojne promjene unutar odgojno-obrazovnog sustava. Mogli bismo reći da odgojno-obrazovni sustav generira razvojne društvene tendencije te je ujedno potaknut razvojnim kretanjima konkretnog društvenog sustava. U znanosti se počinje pojavljivati i danas aktualna sintagma „društvo znanja“ ističući odlučujući značaj obrazovanja na razvoj društvenih struktura i cjelokupnog društva. Uloga školskog pedagoga odmiče se od pukog administriranja i rukovođenja prema razvojnom, timskom djelovanju stručnih suradnika unutar školskih podsustava (uključuje provođenje interdisciplinarnih razvojnih i akcijskih istraživanja u nastojanju inovativnog unapređenja školske prakse). Pored navedenog, po prvi put stručni rad pedagoga obuhvaća i savjetovanje te se uvodi i danas aktualna sintagma „razvojno-pedagoška služba“. Ovdje vidimo promjene pedagoške prakse nastale pod utjecajima dviju tada dominantnih teorija: kritičke teorije te teorije sustava.

Opća teorija sustava ima i danas svoje izražene predstavnike, ali kroz vrijeme je doživjela značajan razvoj koji je onemogućio njezinu aktualnu primjenu unutar odgojno-obrazovnih sustava. Naime, svoje suvremeno razumijevanje izučavanih fenomena opća teorija sustava temelji prvenstveno na empirijskim uvidima neurobiologije mozga preslikavajući ulogu analognu mozgovnim sustavima na društvenu razinu; samouravnoteženi i samoreferentni sustavi strukturalno su povezani s okruženjem u kojem djeluju, ali okruženje ne determinira zbivanja unutar njih. Dakle, iako uklopljen u okolinski kontekst, razvoj sustava prvenstveno je određen strukturom i iskustvima samog sustava, što podrazumijeva i njegovu relativno neovisnu samoaktivnost. U razvoju suvremene opće teorije sustava koriste se spoznaje i argumenti zastupljeni u radikalno konstruktivističkim, neurobiološkim i kibernetičko-informacijskim teorijskim konceptima (Terhart, 2003), koji su iz pozicije suvremene pedagogije suviše radikalni za primjenu u odgojno-obrazovnom sustavu.

Danas najčešće spominjana znanstvena teorija koja se također počela razvijati 1970-ih godina, a doživjela svoju punu afirmaciju krajem 20. st., jest teorija konstruktivizma. Kroz vrijeme su razvijane brojne raznovrsne inačice konstruktivističke teorije krećući se od umjerenih do radikalnih pozicija. Ipak, zajedničke značajke različitih tumačenja konstruktivizma primjenjivog u odgojno-obrazovnom radu su: konstruktivna narav spoznaje i znanja (znanje se konstruira), relativnost (konstruiranih znanja), procesualnost (put konstruiranja novih znanja jednako je vrijedan kao i sama konstruirana znanja), usmjerenost na subjekt (u konačnici svatko za sebe konstruira sebi specifično znanje, bez obzira na to odvija li se učenje u socijalno bogatom kontekstu ili ne) te utemeljenost na iskustvu (bilo hotimičnom ili nehomičnom individualnom iskustvu, iskustvu užih i širih socijalnih skupina te širem društveno-kulturnom civilizacijskom doseg). Posljednjih se godina posebno ističe značaj teorije socijalnog konstruktivizma na organizaciju i realizaciju odgojno-obrazovnog rada. Prema spoznajama te teorije, učenje i poučavanje trebaju se odvijati u raznovrsnim intelektualno stimulativnim socijalnim kontekstima, kroz metodičke oblike koji omogućuju aktivnu komunikaci-

ju i suradnju među članovima manjih radnih skupina koji koriste svoje prirodno okruženje, artefakte današnjice (suvremenu tehnologiju, digitaliziranu građu), ali i najšire shvaćen društveno-kulturni kontekst kao izvore svojih spoznaja i prostor konstruiranja novih znanja tijekom zajedničkog rada na projektnim aktivnostima, problemskim zadacima i sl. Pritom se uloga nastavnika značajno odmiče od one tradicionalne predavačko-prikazivačke te se on, umjesto puke „isporuke“ nastavnih sadržaja, okreće stvaranju poticajnog okruženja za učenje te individualnom i skupnom poticanju, intelektualnom intrigiranju, usmjeravanju, savjetovanju, mentoriranju svojih učenika. Sve se to značajno reflektira na ulogu i poslove pedagoga: pedagog u svojoj stručnoj pedagoškoj praksi danas više nego ikad mora imati razvijene socijalne kompetencije i biti spreman na timski rad i suradnju, biti usmjeren na inoviranje odgojno-obrazovnog procesa utemeljeno na primjeni suvremenih znanstvenih spoznaja te rezultatima razvojnih istraživanja odgojno-obrazovne prakse. Pedagog bi trebao biti u mogućnosti prepoznati potencijalne prostore unapređenja odgojno-obrazovnog rada te provoditi akcijska istraživanja kojima je konačni cilj upravo spomenuto unapređenje, a osmišljavaju se i organiziraju na temelju uočenih potreba/izazova/prostora napretka te njihovi rezultati doživljavaju svoju konačnu primjenu u neposrednoj odgojno-obrazovnoj praksi. To podrazumijeva uklopljenost odgojno-obrazovne ustanove u uže i šire društveno okruženje te traži razvijene istraživačke i analitičke vještine pedagoga, izgrađena znanja i vještine za ostvarivanje intenzivne socijalne suradnje i timskog rada, kao i vještine korištenja suvremene tehnologije.

### 3. Transformacija uloge školskih pedagoga te područja njihova rada

Staničić (2005) profesionalnu transformaciju uloge školskih pedagoga u našoj zemlji opisuje kao proces koji se kronološki odvijao kroz pet sukcesivnih faza. Svaka od njih predstavlja jedan od koraka transformiranja profesije (školskih) pedagoga na temelju tada važećih društvenih teorija i teorija učenja te potreba i mogućnosti konkretnog društva, tj. određenog društveno-političkog uređenja. Navedenih pet faza transformacije profesije pedagoga prema Staničiću (2005) bit će kratko prikazane u nastavku.

U prvoj se fazi tragalo za profesionalnim identitetom školskih pedagoga (od sredine 1950-ih do sredine 1960-ih godina): zakonski se legalizira i regulira uloga pedagoga u školskoj praksi (vezujući ju uz pomoć ravnatelju u provođenju pedagoških zadataka škole), ali narednih godina započinje intenzivniji razvoj profesije pedagoga preciziranjem njegove uloge i funkcije stručnog suradnika te se u skladu s time osmišljava i počinje realizirati visokoškolski program obrazovanja pedagoga. Ova faza profesionalnog razvoja školskih pedagoga obilježena je i intenzivnim prevođenjem stručne i znanstvene pedagoške/škole literature s osnovnim ciljem jasnijeg definiranja njihove profesionalne uloge u školskoj pedagoškoj praksi te se počinju javljati prve ideje o timskoj suradnji školskih pedagoga s psiholozima unutar školskih ustanova.

U sljedećoj fazi dolazi do zrenja pedagoške profesije pa je faza profesionalnog sazrijevanja (od sredine 1960-ih do sredine 1970-ih godina) obilježena usmjerenjem prema konkretnim stručno-metodičkim pitanjima, tj. metodičkom djelovanju školskih pedagoga s naglaskom na odgojna pitanja (npr. problematika uravnoteženja i ujednačivanja razrednih odjela, unapređenja nastavnih aktivnosti, stručnog osposobljavanja nastavnika i sl.). Ovdje je naglašeno razilaženje pedagoške teorije i pedagoške prakse: dok se pedagoška znanost intenzivno razvija na temelju relevantnih znanstvenih teorijskih i empirijskih spoznaja (čemu je pridonijelo i prevođenje radova značajnih pedagoga, relevantnih na međunarodnoj razini) te se na tim temeljima nastoji realizirati obrazovanje pedagoga, istovremeno diplomirani pedagozi vrlo teško pronalaze svoje mjesto u pedagoškoj školskoj praksi jer njihove pozicije najvećim dijelom zauzimaju istaknuti nastavnici praktičari. Time aktualne znanstvene teorijske spoznaje ne pronalaze svoju adekvatnu primjenu u pedagoškoj praksi. Negativne refleksije ovakvih (razvojnih) trendova vidljive su u opadanju profesionalne uloge pedagoga u društvu, pa čak i unutar odgojno-obrazovnog sustava. Upravo iz navedenih razloga, sredinom 1970-ih godina započinju se realizirati temeljna pedagoška znanstvena istraživanja te se nadalje intenzivira publiciranje znanstvenih članaka i knjiga te organiziranje stručnih i znanstvenih skupova pedagoške/-ške tematike. Sve te aktivnosti zajedno čine jasnu znanstvenu argumentaciju s ciljem utvrđivanja nužnosti preciznog određivanja uloge školskih pedagoga te afirmacije njihova stručnog rada, koja je uslijedila u narednom periodu.

Faza afirmacije rada školskog pedagoga (od sredine 1970-ih do sredine 1980-ih godina) obilježena je prosvjetnom politikom zakonske regulacije uloga i funkcija školskih pedagoga unutar razvojno-pedagoških službi škola, čije je uspostavljanje postalo obvezno u srednjim školama. To se pozitivno odrazilo u pedagoškoj praksi zapošljavanjem značajnog broja diplomiranih pedagoga u školama. Zapčinje se i s integracijom učenika s teškoćama u razvoju u redovne škole, čime defektolozi, pored pedagoga i psihologa, postaju dijelom stručnog tima škole. Ovdje ne smijemo zaboraviti spomenuti publiciranje kapitalnog metodičkog djela V. Jurića (1977) *Metodika rada školskog pedagoga*, znanstvene monografije koja je doživjela tri prerađena i dopunjena reizdanja (posljednje iz 2004. godine) te se i danas nezaobilazno koristi kao obvezan literaturni izvor visokoškolskih programa kolegija Metodika rada pedagoga. U prvom izdanju navedenog djela Jurić (1977) prvi put u našoj zemlji, umjesto uloge supervizora nastavnikova rada, ulogu školskog pedagoga jasno definira kao ulogu stručnog suradnika – člana stručnog tima škole.

Kriza obrazovanja u narednom je periodu široko zahvatila sve dijelove odgojno-obrazovnog sustava te predstavlja sljedeću razvojnu fazu transformacije profesionalne uloge pedagoga (od sredine 1980-ih do kraja 1990-ih godina). Riječ je o periodu u kojem se intenzivno preispituju efekti prethodnih pedagoških reformi te se izgrađuje novi model odgojno-obrazovnog sustava. U školskom je sustavu u to doba još uvijek izuzetno visok broj zaposlenih nestručnjaka na poslovima pedagoga. Na taj negativni

trend upozoravali su brojni znanstvenici i institucije, a cilj je bilo transformiranje pedagoškog rada u školama s krajnjim učinkom zaustavljanja zapošljavanja nestručnjaka. Jurić i sur. (2001) ističu značaj donošenja dokumenta *Koncepcija razvojno-pedagoške djelatnosti 1992. godine*, čime započinje proces demokratizacije odgojno-obrazovnih ustanova. Mogli bismo reći da je kriza odgojno-obrazovnog sustava izvojevala pobjedu kad je riječ o razvoju profesionalne uloge pedagoga kao stručnog suradnika u institucijama odgoja i obrazovanja te zapošljavanju kvalificiranih diplomiranih pedagoga. Ali ta je pobjeda, nažalost, bila kratkog daha. Pozitivni razvojni trendovi zapošljavanja kvalificiranih pedagoga u institucijama odgoja i obrazovanja i istovremene redukcije zaposlenih nestručnjaka te razvoja novog odgojno-obrazovnog modela u to su doba grubo prekinuti nametnutim ratnim zbivanjima u našoj zemlji, kojima je zaustavljena netom započeta povećana dinamika zapošljavanja pedagoga i ostalih stručnih suradnika u školama.

Krajem 1990-ih godina započinje peta faza profesionalne transformacije uloge školskih pedagoga koja traje do danas. Obilježena je porastom svijesti o nužnosti stručnog rada pedagoga u odgojno-obrazovnoj praksi kako bi se unaprijedila kvaliteta odgojno-obrazovnog rada cjelokupne ustanove. To se potvrđuje rezultatima brojnih empirijskih istraživanja provedenih u školama u kojima su bili zaposleni stručni suradnici, a što se odrazilo na razvoju i unapređenju temeljnog pedagoškog odgojno-obrazovnog procesa (Jurić i sur., 2001). Zadatci stručne službe uključuju (Mijatović, 1999): strukturiranje školstva, plansko inoviranje, kvalitativno unaprjeđenje odgojno-obrazovne ustanove, stručno osposobljavanje djelatnika te u konačnici pedagoško praćenje i nadzor. Dakle, stručno-pedagoška služba ističe se kao osnovni uvjet razvoja kvalitetne suvremene škole (Mrkonjić, 2003), a temelji se na interdisciplinarnoj suradnji i timskom radu djelatnika škole te suradnji s vanjskim stručnjacima i institucijama. Pored pedagoga i psihologa, u rad stručnog tima škole sve češće su uključeni stručnjaci raznih profila kao što su defektolog, logoped, socijalni radnik, informatičar i knjižničar (Staničić, 2005).

Na ulogu školskog pedagoga može se gledati iz dva značajno različita rakursa (Staničić, 2005): prvi je rezultat dugogodišnje obrazovne politike te se prema njemu uloga pedagoga vezuje uz administrativno-dokumentacijski rad. Drugi je proizašao iz suvremenog znanstvenog pogleda na profesiju pedagoga te naglašava ulogu pedagoga u primjeni novih znanstvenih spoznaja u odgojno-obrazovnom radu, provođenju istraživanja, analizi i vrjednovanju odgojnih i obrazovnih situacija, stručnom savjetovanju i sl. s krajnjim ciljem unaprjeđenja rada cjelokupne odgojno-obrazovne ustanove. Pedagog danas predstavlja stručnjaka koji svoju pedagošku djelatnost ponajprije treba oblikovati na temelju potreba i razvojnih mogućnosti konkretnih učenika i odgojno-obrazovnih djelatnika te ustanove u kojoj je zaposlen. U tom smislu govorimo o pedagogu – reflektivnom praktičaru koji svoje djelovanje temelji na provođenju i primjeni rezultata empirijskih istraživanja odgojno-obrazovne prakse (Vrcelj, Zovko, Vukobratović, 2017).

Dokument pod nazivom *Koncepcija razvojne pedagoške djelatnosti stručnih suradnika* iz 2001. godine (Jurić i sur., 2001) određuje pet temeljnih područja rada školskih pedagoga, a na koje se (u osnovnoj strukturi) referiraju znanstvenici u novijim studijama (npr. Ledić, Staničić, Turk, 2013):

- 1) Priprema odgojno-obrazovnih planova i programa
- 2) Neposredno sudjelovanje u odgojno-obrazovnom procesu
- 3) Analiziranje, vrjednovanje odgojno-obrazovnih procesa i njihovih rezultata, provođenje istraživanja i projektnih aktivnosti
- 4) Trajan stručni razvoj, tj. stručno usavršavanje odgojno-obrazovnih djelatnika ustanove
- 5) Dokumentacijska i informacijska pedagoška djelatnost.

Specifičan doprinos pedagoga radu suvremenog stručnog tima odgojno-obrazovne ustanove ogleda se u poslovima koje upravo on obavlja u svojoj pedagoškoj praksi (bilo samostalno ili u suradnji s ostalim članovima stručnog tima), za koje je pripreman tijekom svojeg visokoškolskog obrazovanja i trajnog stručnog usavršavanja. Poslovi imanentni profesionalnom djelovanju pedagoga unutar odgojno-obrazovnog sustava te procjene vlastite osposobljenosti pedagoga za njihovu kvalitetnu pripremu i realizaciju s konačnim razvojnim ciljem unaprjeđenja odgojno-obrazovne djelatnosti opisani su u nastavku rada.

#### **4. Poslovi pedagoga u profesionalnoj praksi – učestalost obavljanja i međusobni odnosi**

U istraživanju čije rezultate prikazujemo u ovom radu, jedno od istraživačkih pitanja usmjereno je prema prepoznavanju karakterističnih poslova pedagoga uz istodobno vrjednovanje učestalosti njihova obavljanja. Ispitani pedagozi (N = 583), zaposleni u različitim ustanovama odgoja i obrazovanja, na petstupanjskoj skali Likertova tipa odabirom jednog od stupnjeva frekventnosti za 16 ponuđenih tvrdnji određivali su učestalost obavljanja pojedinih poslova pedagoga. U vrjednovanju učestalosti valja obratiti pozornost na činjenicu da se poslovi pedagoga mogu razlikovati s obzirom na dinamiku školske/pedagoške godine te dinamiku radnih aktivnosti i procesa koji također mogu varirati od ustanove do ustanove. Stoga je važno istaknuti da se u ovom ispitivanju nisu mjerile realne čestine (vremensko određenje čestina vezano uz konkretne jedinice vremena), već načelne čestine (u rasponu od 1 – nikada do 5 – vrlo često).

Dakle, podaci prikupljeni ovim istraživanjem ne omogućuju jasnu distribuciju dnevnih/tjednih/godišnjih poslova pedagoga, kao ni određivanje značajnosti utvrđenih razlika na temelju različitih karakteristika podskupina ispitanika (na temelju praćenih sociodemografskih varijabli). Istraživanjem smo ipak dobili vrijedne poka-

zatelje o načelnoj čestini obavljanja pojedinih poslova pedagoga, a analizu i interpretaciju rezultata istraživanja vršit ćemo na temelju dobivenih prosječnih vrijednosti, tj. aritmetičkih sredina, stupnjeva raspršenja rezultata, tj. standardnih devijacija te postotka odabira svakog od ponuđenih 5 stupnjeva čestine na skali odgovora za svaku ponuđenu kategoriju poslova pedagoga.

Tablica 1. Učestalost obavljanja poslova pedagoga (N = 583; %, M, SD)

	Nikada (1)	Rijetko (2)	Ponekad (3)	Često (4)	Vrlo često (5)	M	SD
<b>1. Planiranje i programiranje odgojno-obrazovnog rada na razini odgojno-obrazovne ustanove / učilišta / tvrtke / udruge i sl.</b>	0	2	12	35	50	4,31	0,810
<b>2. Organizacija, praćenje i unaprjeđenje odgojno-obrazovnog procesa</b>	0	2	10	37	52	4,38	0,752
<b>3. Suradnja s odgojiteljima u dječjim vrtićima / učiteljima / nastavnicima / odgajateljima u učeničkim domovima / stručnim suradnicima / roditeljima / suradnicima</b>	1	3	10	25	62	4,45	0,817
<b>4. Suradnja sa zajednicom i društvenim okruženjem</b>	0	7	27	40	26	3,84	0,909
<b>5. Neposredni odgojno-obrazovni rad s djecom / učenicima / štíćenicima</b>	1	3	10	23	64	4,46	0,854
<b>6. Planiranje, provedba i praćenje stručnog usavršavanja (cjeloživotno učenje) na razini odgojno-obrazovne ustanove / učilišta / tvrtke / udruge i sl.</b>	2	7	26	39	25	3,77	0,978
<b>7. Izrada pedagoške dokumentacije te razvojnih i strateških dokumenata odgojno-obrazovne ustanove / učilišta / tvrtke / udruge i sl.</b>	0	4	15	35	46	4,23	0,860
<b>8. Vođenje i praćenje pripravnika na razini odgojno-obrazovne ustanove / učilišta / tvrtke / udruge i sl.</b>	6	6	14	30	44	3,98	1,180
<b>9. Mentoriranje studenata na razini odgojno-obrazovne ustanove / učilišta / tvrtke / udruge i sl.</b>	25	18	28	17	12	2,73	1,326
<b>10. Suradnja s djelatnicima u radu s djecom / učenicima / štíćenicima / odraslim osobama s posebnim potrebama</b>	1	4	13	29	54	4,32	0,878
<b>11. Sudjelovanje u izradi i primjeni posebnih (prilagođenih) programa rada za dijete / učenika</b>	3	8	28	32	28	3,73	1,057
<b>12. Suradnja s djelatnicima u pripremi, vođenju i vrjednovanju projekata na razini odgojno-obrazovne ustanove / učilišta / tvrtke / udruge i sl.</b>	4	9	24	37	26	3,71	1,062

<b>13. Provođenje savjetodavnog rada s djecom / učenicima / štičenicima / odgojiteljima u dječjim vrtićima / učiteljima / nastavniciima / odgajateljima u učeničkim domovima / stručnim suradnicima / roditeljima / suradnicima</b>	1	1	6	18	74	4,64	0,726
<b>14. Profesionalno usmjeravanje učenika / štičenika / odraslih osoba</b>	4	4	20	29	43	4,02	1,084
<b>15. Provođenje istraživanja i vrjednovanje rada odgojno-obrazovne ustanove / učilišta / tvrtke / udruge i sl.</b>	4	12	33	36	16	3,46	1,025
<b>16. Osiguravanje i unaprjeđenje kvalitete odgojno-obrazovne ustanove / učilišta / tvrtke / udruge i sl.</b>	0	4	21	41	34	4,05	0,846

Analizom dobivenih brojčanih pokazatelja možemo vidjeti kako poslove u svojoj pedagoškoj praksi, kojima su ispitani pedagozi procjenjivali učestalost, obavljaju najčešće u prosjeku u rasponu relativnih čestina krećući se od ponekad (3) do vrlo često (5). To ne znači da ispitanici nisu uopće odabirali prva dva ponuđena stupnja frekventnosti, tj. „nikada“ i „rijetko“, već da su prosječne vrijednosti dobivene analizom svih prikupljenih i obrađenih podataka zasnovane na daleko frekventnijem odabiru odgovora koji iskazuju više stupnjeve relativnih čestina u odnosu na one niže. Stoga ćemo u interpretaciji prikupljenih podataka u obzir uzimati i najniže iskazane čestine odgovora koje ponekad mogu svjedočiti o specifičnoj poziciji pedagoga unutar pojedinih institucija odgoja i obrazovanja ili o izostanku određenog segmenta poslova pedagoga (npr. profesionalno usmjeravanje, mentoriranje studenata ili pripravnika), ali ne njihovom krivnjom, već s obzirom na specifičnosti ustanova čiji su djelatnici.

#### 4.1. Najčešći poslovi u praksi rada pedagoga

Na temelju prosječnih vrijednosti ( $M$ ) te distribucije postotne frekventnosti ( $f\%$ ) odabira svakog pojedinog stupnja odgovora za svaku od ponuđenih tvrdnji, dobili smo ljestvicu najčešće obavljanih poslova pedagoga, čije se čestine u prosjeku kreću između čestog (4) i vrlo čestog (5) obavljanja.

Tablica 2. **Poredak najučestalijih poslova pedagoga**

RANG POZICIJA	NAJUČESTALIJI POSLOVI PEDAGOGA – ISTRAŽIVAČKE ČESTICE	M	SD
1.	Provođenje savjetodavnog rada s djecom / učenicima / šticienicima / odgojiteljima u dječjim vrtićima / učiteljima / nastavnicima / odgajateljima u učeničkim domovima / stručnim suradnicima / roditeljima / suradnicima	4,64	0,726
2.	Neposredni odgojno-obrazovni rad s djecom / učenicima / šticienicima	4,46	0,854
3.	Suradnja s odgojiteljima u dječjim vrtićima / učiteljima / nastavnicima / odgajateljima u učeničkim domovima / stručnim suradnicima / roditeljima / suradnicima	4,45	0,817
4.	Organizacija, praćenje i unaprjeđenje odgojno-obrazovnog procesa	4,38	0,752
5.	Suradnja s djelatnicima u radu s djecom / učenicima / šticienicima / odraslim osobama s posebnim potrebama	4,32	0,878
6.	Planiranje i programiranje odgojno-obrazovnog rada na razini odgojno-obrazovne ustanove / učilišta / tvrtke / udruge i sl.	4,31	0,810
7.	Izrada pedagoške dokumentacije te razvojnih i strateških dokumenata odgojno-obrazovne ustanove / učilišta / tvrtke / udruge i sl.	4,23	0,860
8.	Osiguravanje i unaprjeđenje kvalitete odgojno-obrazovne ustanove / učilišta / tvrtke / udruge i sl.	4,05	0,846

Kao što možemo vidjeti, najučestaliji poslovi pedagoga vezani su uz *provođenje savjetodavnog rada* sa svim sudionicima odgojno-obrazovnog procesa, unutar i izvan ustanove (što uključuje i roditelje djece te vanjske suradnike), zatim uz *neposredan odgojno-obrazovni rad s djecom/učenicima/šticienicima*, kao i *suradnju s kolegama* (odgojiteljima, učiteljima, nastavnicima, odgajateljima, stručnim suradnicima, vanjskim suradnicima) te *roditeljima*. Čestine svih navedenih poslova ispitivane su kroz dosta općenito formulirane kategorije odgovora pa vidimo da pedagozi u svojoj odgojno-obrazovnoj praksi najčešće obavljaju najšire shvaćen savjetodavni rad, sudjeluju u realizaciji neposrednog odgojno-obrazovnog rada te surađuju s kolegama i roditeljima. Vrlo se često bave i *organizacijom, praćenjem te unaprjeđenjem odgojno-obrazovnog procesa*, što je također vrlo široka formulacija koja zapravo uključuje sve prethodno navedene kategorije odgovora. Za dobru organizaciju odgojno-obrazovnog procesa neophodna je intenzivna i učestala suradnja svih sudionika odgojno-obrazovnog procesa. Praćenje realizacije planiranog nemoguće je bez neposrednog sudjelovanja pedagoga u odgojno-obrazovnom radu, a konačni cilj, tj. unaprjeđenje odgojno-obrazovnog procesa temelji se na zajedničkoj analizi i vrjednovanju prethodno učinjenih koraka te daljnjem savjetodavnom radu pedagoga. Dakle, mogli bismo zaključiti da su najučestaliji poslovi pedagoga najšire vezani uz unaprjeđenje odgojno-obrazovnog procesa. Pritom pedagog djeluje kao vezivno tkivo živog bića odgojno-obrazovne ustanove, kao konstruktivan strukturalni

medijator svih sudionika odgojno-obrazovne djelatnosti. I upravo u toj vezivnoj ulozi ogleđa se specifičnost stručne djelatnosti pedagoga, različite od uloga svih ostalih neposrednih i posrednih sudionika odgojno-obrazovnog procesa.

S obzirom na čestinu odabira najnižeg ponuđenog stupnja odgovora, tj. odgovora „nikada“, moramo istaknuti svojevrsnu unisonost odgovora ispitanika kada je riječ o najčešće obavljanim poslovima pedagoga: tek 1% ispitanika odgovara da se savjetodavnim radom nikad ne bave, da nikad ne sudjeluju u neposrednom odgojno-obrazovnom radu te da nikad ne ostvaruju suradnju s kolegama i roditeljima. Nitko od ispitanika ne odgovara da se nikad ne bavi poslovima vezanim uz organizaciju, praćenje i unaprjeđenje odgojno-obrazovnog procesa, iako, kao što smo prethodno argumentirali, posao unaprjeđenja odgojno-obrazovnog procesa neminovno uključuje sve prethodno navedene poslove vezane uz savjetovanje, suradnju te neposredan odgojno-obrazovni rad pedagoga.

Sljedeći poslovi pedagoga, prema iskazanim relativnim čestinama, uključuju specifičnu pedagošku suradnju pedagoga s djelatnicima angažiranim u radu s djecom/ učenicima/štičenicima/odraslim osobama s posebnim potrebama. Još se sredinom 1970-ih godina započelo s integracijom djece s teškoćama u razvoju (bez ekstremnijih poteškoća ili njihovih kompleksnih kombinacija) u redovan odgojno-obrazovni sustav naše zemlje, a posljednjih se desetljeća intenzivno radi na provođenju cjelovitog ili djelomičnog inkluzivnog odgoja i obrazovanja djece s posebnim potrebama. Inkluzivni rad uključuje ne samo rad s djecom s izraženim čitavim nizom specifičnih poteškoća u razvoju, učenju ili ponašanju već i rad adekvatan darovitoj te talentiranoj djeci. Dakle, djeca s posebnim potrebama postala su dijelom redovne školske populacije. Rad s njima zahtijeva dodatnu obuku, stručni rad i predani angažman koji se od slučaja do slučaja može bitno razlikovati na temelju specifičnosti svake individualne učeničke situacije/potrebe pa kompleksnost pojedinih situacija nužno podrazumijeva intenzivnu i učestalu suradnju svih sudionika odgojno-obrazovne djelatnosti, posebice usku suradnju nastavnika i nastavnih asistenata s pedagozima te ostalim članovima stručnog tima ustanove.

Na temelju učestalosti obavljanja, slijede poslovi pedagoga na *planiranju i programiranju odgojno-obrazovnog rada na razini konkretne ustanove* te poslovi *izrade pedagoške dokumentacije*, kao i *razvojnih te strateških dokumenata odgojno-obrazovne ustanove*. Nitko od ispitanika pritom nije odgovorio da se nikad ne bavi navedenim poslovima. Mogli bismo reći da su poslovi planiranja i programiranja rada, vođenja pedagoške dokumentacije te izrade razvojnih i strateških dokumenata nezaobilazan dio najčešće obavljanih poslova pedagoga u njegovu profesionalnom bavljenju pedagoškom strukom. Pitanje je bismo li dobili iste kategorije čestina pojedinih odgovora da su se unutar 7. ispitivane čestice, tj. tvrdnje („Izrada pedagoške dokumentacije te razvojnih i strateških dokumenata odgojno-obrazovne ustanove/učilišta/tvrtke/udruge i sl.“) razlučili poslovi vođenja pedagoške dokumentacije od izrade razvojnih i strateških dokumenata. Mogli bismo u tom

slučaju očekivati ipak značajno veću relativnu čestinu obavljanja administrativnih poslova u odnosu na one vezane uz izradu razvojnih i strateških dokumenata. Priroda posla pedagoga takva je da se pojedini kompleksniji poslovi intenzivnije obavljaju kroz određeni vremenski period, npr. uoči početka nove pedagoške/školske godine te se, iako nezaobilazni i temeljni za funkcioniranje odgojno-obrazovne ustanove, ipak neće istom čestinom i dinamikom provoditi tijekom cijele godine. U konačnici, svi su ti poslovi usmjereni na unaprjeđenje kvalitete cjelokupne odgojno-obrazovne ustanove. Tomu u prilog ide i visoka čestina obavljanja poslova najšire vezanih uz *unaprjeđenje kvalitete rada ustanove* te, kao u prethodnom slučaju, izostanak odabira stupnja čestine „nikada“ ispitanih pedagoga. Dakle, pored prethodno prokomentiranih, i ovdje spomenuti poslovi pedagoga, vezani uz planiranje, programiranje rada, vođenje pedagoške dokumentacije, izradu razvojnih i strateških dokumenata te opće unaprjeđenje kvalitete odgojno-obrazovne ustanove, čine samu jezgru profesionalne djelatnosti pedagoga te su imanentni upravo njemu kao najšire profiliranom pedagoškom stručnjaku, za razliku od svih ostalih (stručnih) djelatnika odgojno-obrazovne ustanove.

#### 4.1.1. Tri izvedbene razine najčešće obavljanih poslova pedagoga

Najčešće obavljane poslove pedagoga iz neposredne pedagoške prakse, svrstane u tri osnovne skupine, te njihov međuodnos, možemo prikazati i grafički (Slika 1).



Slika 1. **Grafički prikaz triju osnovnih izvedbenih razina poslova pedagoga na temelju njihove učestalosti u pedagoškoj praksi**

Samu osnovu poslova pedagoga čine savjetovanje, sudjelovanje u neposrednom odgojno-obrazovnom radu te suradnja s djelatnicima i roditeljima – to su temeljni poslovi pedagoga koje oni najučestalije obavljaju. Radi se o poslovima koje pedagog izvodi iz pozicije stručnog suradnika, neposredno je u njih uključen te je maksimalno osobno angažiran kroz: savjetovanje, realizaciju odgojno-obrazovnog rada i suradnju. Ova razina dio je osobne kulture i neposrednog individualnog stručnog djelovanja pedagoga. Tu njegove individualne karakteristike, kao i razvijenost socijalne kompetencije te izgrađenost profesionalnog povjerenja njegovih kolega, najviše dolaze do izražaja. Na njih se nadograđuju poslovi vezani uz organizaciju, praćenje i unaprjeđenje odgojno-obrazovnog procesa te suradnju s djelatnicima ustanove u neposrednom radu s djecom s posebnim potrebama. U sljedećem krugu, nešto manje učestali, ali i dalje jedni od najčešćih, našli su se poslovi koje pedagozi obavljaju na nivou cjelokupne odgojno-obrazovne ustanove: planiranje i programiranje rada, izrada i vođenje pedagoške dokumentacije te izrada razvojnih i strateških dokumenata, kao i osiguravanje te unaprjeđenje kvalitete. Dakle, mogli bismo reći da najučestaliji poslovi pedagoga proizlaze iz njihova osobnog neposrednog angažmana sa sudionicima odgojno-obrazovnog rada kroz njihovo savjetovanje i zajedničku suradnju. Na njih se nadovezuju organizacijski poslovi na temeljnoj procesnoj razini: poslovi organizacije i realizacije odgojno-obrazovnog rada s redovnom populacijom te s djecom/učenicima/štićenicima s posebnim potrebama. U konačnici, tu su i poslovi pedagoga na institucionalnoj razini vezani uz planiranje i programiranje rada, administriranje, izradu razvojnih i strateških dokumenata, sve s konačnim ciljem unaprjeđenja ukupne kvalitete rada na razini konkretne institucije.

#### 4.2. Čestina obavljanja ostalih poslova u praksi rada pedagoga

U rezultatima provedenog empirijskog istraživanja, pored najučestalijih, pojavljuju se i određeni poslovi koje pedagozi obavljaju u prosjeku ipak nešto rjeđe od onih prethodno opisanih. Njihove se čestine u prosjeku kreću između rijetkog (2) i čestog (4) obavljanja.

Tablica 3. **Poredak ostalih poslova pedagoga na temelju čestine njihova obavljanja**

RANG POZICIJA	OSTALI POSLOVI PEDAGOGA – ISTRAŽIVAČKE ČESTICE	M	SD
1.	Mentoriranje studenata na razini odgojno-obrazovne ustanove / učilišta / tvrtke / udruge i sl.	2,73	1,326
2.	Provođenje istraživanja i vrjednovanje rada odgojno-obrazovne ustanove / učilišta / tvrtke / udruge i sl.	3,46	1,025
3.	Suradnja s djelatnicima u pripremi, vođenju i vrjednovanju projekata na razini odgojno-obrazovne ustanove / učilišta / tvrtke / udruge i sl.	3,71	1,062
4.	Sudjelovanje u izradi i primjeni posebnih (prilagođenih) programa rada za dijete / učenika	3,73	1,057
5.	Planiranje, provedba i praćenje stručnog usavršavanja (cjeloživotno učenje) na razini odgojno-obrazovne ustanove / učilišta / tvrtke / udruge i sl.	3,77	0,978
6.	Suradnja sa zajednicom i društvenim okruženjem	3,84	0,909
7.	Vođenje i praćenje pripravnika na razini odgojno-obrazovne ustanove / učilišta / tvrtke / udruge i sl.	3,98	1,180
8.	Profesionalno usmjeravanje učenika / štíćenika / odraslih osoba	4,02	1,084

Na temelju iskazanih prosječnih vrijednosti, najrjeđe obavljani poslovi pedagoga u institucijama odgoja i obrazovanja povezani su s aktivnostima *mentoriranja studenata*. Nisku prosječnu frekventnost tih poslova možemo povezati s nepostojanjem studenata koje pedagog mentorira u konkretnoj odgojno-obrazovnoj ustanovi. Provođenjem reforme visokoškolskog sustava obrazovanja naše zemlje, čije su osnovne smjernice određene Bolonjskim procesom, došlo je do pozitivnih kvalitativnih promjena u realizaciji metodičkih vježbi. Na studiju pedagogije Sveučilišta u Zadru kroz vrijeme je došlo do značajnog povećanja satnice kolegija Metodika rada pedagoga u praktičnom dijelu njegove realizacije (tjedna satnica metodičkih vježbi povećana je s 2 na 6 sati). Osim suradnje s pedagozima u dječjim vrtićima, osnovnim i srednjim školama, u realizaciju metodičkih vježbi uključen je i pedagog zaposlen u učeničkom domu. Pored toga, kvalitativna se promjena očitovala i u nužnosti suradnje s pedagozima praktičarima koji su izabrani u zvanje mentora (ili više zvanje savjetnika), za razliku od prethodnog perioda kroz koji to nije bio uvjet suradnje sa Sveučilištem. Dakle, iako se proširio broj ustanova u kojima se realizira stručna studentska praksa, broj pedagoga-mentora s kojima se surađuje u realizaciji metodičkih vježbi nije se značajno promijenio. Sve to upućuje na zaključak da je osobni angažman pedagoga praktičara u institucijama odgoja i obrazovanja na mentorskom vođenju studenata pedagogije određen uspostavljanjem suradnje sa Sveučilištem i njegovim izborom u zvanje mentora ili savjetnika. Stoga ne čude relativno niske prosječne vrijednosti učestalosti obavljanja navedenih poslova.

Ipak, uzimanjem u obzir učestalost odabira svakog od 5 stupnjeva čestine, dobivamo izmijenjenu sliku istih podataka sagledanih isključivo kroz prosječnu vrijednost. U ispitanom uzorku većinu od  $\approx 77\%$  čine pedagozi s početnim zvanjem, dok je njih  $\approx 23\%$  u višim zvanjima (pedagog mentor  $\approx 10\%$ , pedagog savjetnik  $\approx 13\%$ ). S obzirom na distribuciju postotne frekventnosti odabira svakog pojedinog stupnja odgovora/čestine, rezultati dobiveni ovim istraživanjem upućuju na zaključak da je dio pedagoga s početnim zvanjem ipak još uvijek uključen u mentoriranje studenata, usprkos izmijenjenim zakonskim odredbama. Ukupni postotak ispitanika u višim zvanjima je  $\approx 23\%$ , a ukupni odabir stupnjeva čestine od rijetko (2) do vrlo često (5) je  $75\%$ , što implicira uključenost pedagoga bez zvanja mentora u mentorsko vođenje studenata. Obrnutom logikom, dok je  $\approx 77\%$  ispitanika s početnim zvanjem, tek je  $25\%$  ispitanika odgovorilo da „nikada“ ne obavljaju poslove vezane uz mentoriranje studenata. Razlog uključivanja pedagoga s početnim zvanjem u realizaciju metodičkih vježbi za studente pedagogije može se povezati s postojanjem relativno malog broja pedagoga izabranih u zvanje mentora ili savjetnika u institucijama odgoja i obrazovanja<sup>8</sup> u odnosu na značajan broj studenata pedagogije koje je na godišnjoj razini nužno uvoditi u pedagošku praksu kroz stručne metodičke vježbe. Nadalje analizirajući postotnu frekventnost odgovora ispitanika distribuiranu u tri osnovne kategorije čestine<sup>9</sup> dolazimo do sljedećih podataka:  $25\%$  pedagoga navedenim se poslovima nikada ne bavi,  $46\%$  tek rijetko ili ponekad, a  $29\%$  ih se mentorskim vođenjem studenata bavi često do vrlo često. O značajnom raspršenju podataka istraživanja, tj. istaknutom diverzificiranom odabiru ponuđenih stupnjeva odgovora, ovdje svjedoči i visoka vrijednost standardne devijacije:  $SD = 1,326$  (najviša vrijednost SD u odnosu na sva ostala pitanja vezana uz učestalost obavljanja pojedinih poslova pedagoga u odgojno-obrazovnoj praksi). Možemo zaključiti: dok su pojedini pedagozi više ili manje često angažirani mentoriranjem studenata (bez obzira na to jesu li u početnom zvanju ili zvanju mentora/savjetnika), čak  $1/4$  ispitanika tim se poslovima nikada ne bavi, uz pretpostavku da ne surađuju sa Sveučilištem na realizaciji metodičkih vježbi studenata pedagogije.

Neki od najrjeđih poslova pedagoga u njihovoj pedagoškoj praksi (koji su bili ispitivani ovim istraživanjem) su *provođenje istraživanja i vrjednovanje rada odgojno-obrazovne ustanove te suradnja s djelatnicima u pripremi, vođenju i vrjednovanju projekata na razini odgojno-obrazovne ustanove*. Dobivene prosječne čestine ( $M = 3,46$ ;  $M = 3,71$ ) te distribucija frekventnosti odabira svakog ponuđenog stupnja odgovora, o čijoj diverzifikaciji govore relativno

<sup>8</sup> Svi pedagozi izabrani u zvanje mentora zaposleni u vrtićima/školama/učeničkim domovima u gradu Zadru te motivirani za suradnju sa Sveučilištem uključeni su u realizaciju metodičkih vježbi iz kolegija Metodika rada pedagoga za studente pedagogije. Kontinuirano se iskazuje potreba za uključivanjem većeg broja pedagoga – mentora/savjetnika u realizaciju metodičkih vježbi te se iskusni pedagozi u početnom zvanju potiču na napredovanje u zvanju s ciljem buduće suradnje sa Sveučilištem.

<sup>9</sup> Tri osnovne kategorije čestine u ovom su slučaju dobivene: izdvajanjem stupnja „nikada“ u samostalnu kategoriju, pridruživanjem sljedećih dvaju stupnjeva u zbirnu kategoriju „rijetko i ponekad“ te pridruživanjem posljednjih dvaju stupnjeva čestine u zbirnu kategoriju „često i vrlo često“. Argumentacija navedenog kategoriziranja polazi od nepreciznog određivanja čestina iskazanih relativnim kategorijama te se vezuje uz subjektivnost individualnog doživljaja tako iskazanih relativnih čestina (npr. ono što određenom ispitaniku predstavlja često obavljanje neke aktivnosti/posla, možda će drugi ispitanik doživjeti kao vrlo često obavljanje istovjetnog posla, čak i u slučaju kada se preciznim mjerenjem utvrdi kako je riječ o istoj realnoj frekventnosti).

visoke vrijednosti standardne devijacije (SD = 1,025; SD = 1,062), svjedoče o značajnim razlikama u individualnim angažmanima pedagoga praktičara na poslovima vezanima uz provođenje istraživanja odgojno-obrazovne prakse, kao i pripremi, vođenju te vrjednovanju projekata. Svođenjem petstupanjske ljestvice odgovora na dva temeljna stupnja čestine obavljanja pojedinih poslova pedagoga: nikada, rijetko i ponekad u odnosu na često i vrlo često obavljanje, dobivamo sljedeću distribuciju odgovora:

- ≈ 49 % pedagoga provođenjem istraživanja te vrjednovanjem rada odgojno-obrazovne ustanove (ne)bavi se nikada, rijetko ili tek ponekad, za razliku od svojih kolega kojih se ≈ 51 % istim tim poslovima bavi često ili vrlo često;
- ≈ 37 % pedagoga projektima se aktivnostima na razini odgojno-obrazovne ustanove ne bavi nikada ili to rade rijetko do ponekad, dok se ≈ 63 % pedagoga tim poslovima bavi često ili vrlo često.

Kao što možemo primijetiti, oko 1/2 ispitivanih pedagoga u svojoj se pedagoškoj praksi često bavi provođenjem istraživanja te vrjednovanjem rada odgojno-obrazovne ustanove na temelju rezultata provedenih istraživanja, ali istovremeno je 1/2 ispitanika po ovim poslovima vrlo neaktivna te ih obavljaju tek ponekad/rijetko ili ti poslovi uopće nisu dijelom njihove pedagoške prakse (4 %).

Slično tomu, ali ipak u povoljnijem omjeru; nešto preko 1/3 ispitanika vrlo rijetko ili čak nikad (4 %) ne surađuju s djelatnicima odgojno-obrazovne ustanove u *pripremi, vođenju i vrjednovanju projekata na institucionalnoj razini*, dok je za nešto manje od 2/3 pedagoga takva projektna suradnja često ili vrlo često zastupljena u njihovoj pedagoškoj praksi.

Koji su mogući razlozi navedenim nalazima? Obratimo li pažnju na u teorijskom dijelu rada opisan tijek zrenja pedagoške profesije u našoj zemlji, možemo vidjeti da su poslovi vezani uz nužnost provođenja empirijskih istraživanja odgojno-obrazovne prakse te projektni način rada na nastavnoj razini, ali i na razini cjelokupne ustanove, zapravo zahtjevi novijeg doba. Pitanje je koliko su pedagozi koji su u ustanovama odgoja i obrazovanja zaposleni već dulje vrijeme, tj. pedagozi-praktičari bogatog profesionalnog iskustva, zapravo osposobljeni za ovakve načine pedagoškog djelovanja. Drugim riječima, jesu li navedene teme bile dijelom njihova visokoškolskog obrazovanja te jesu li svojevrсни obrazovni deficit nastojali kroz vrijeme nadoknaditi neformalnim i informalnim oblicima učenja? Odgovor na to pitanje trebala bi dati analiza prikazana u nastavku, a koja se bavi samoprocjenom stupnja vlastite osposobljenosti za obavljanje poslova pedagoga.

Pored same osposobljenosti, ovdje moramo spomenuti i nezaobilaznu motivaciju za bavljenjem ovakvom vrstom poslova. U uvjetima dnevne radne dinamike nije lako pronaći vremena i mira za posvećivanje poslovima vezanim uz osmišljavanje i provedbu empirijskih istraživanja ili projektnih aktivnosti. Tu je neophodna visoka motiviranost svih članova istraživačkog/projektnog tima te intenzivna međusobna suradnja i zajednički radni angažman. Pedagog se u takvim poslovima javlja kao

osoba koja inicira suradnju te individualno/skupno surađuje i savjetuje, koordinira radom na razini odgojno-obrazovne ustanove, potiče na aktivnost, povezuje i sl. Dakle, ovdje je motivacija ključna i kako bi se s inicijalne ideje krenulo u realizaciju i kako bi se oformio i vodio istraživački/projektni tim. Riječ je o poslovima koji obično imaju unaprijed planiranu vremensku dinamiku realizacije te zadane obveze i robove za njihovo ispunjenje. Ovakve aktivnosti nisu obvezne, ali njihovo se provođenje, u duhu vremena u kojem se odvijaju, danas javlja gotovo kao nužnost. One predstavljaju dodatni angažman u radu pedagoga (i svih ostalih uključenih u realizaciju istraživačkih/projektnih aktivnosti na razini ustanove), ali daju i značajnu dodatnu vrijednost radu cjelokupne ustanove (njeguje se specifična kultura ustanove, istraživačkim i projektnim aktivnostima škola izgrađuje sebi svojstven identitet različit u odnosu na ostale slične ustanove u okruženju) te su podloga za njezino vrjednovanje, kao i za daljnje unaprjeđenje odgojno-obrazovne djelatnosti.

Provođenje istraživanja i vrjednovanje rada odgojno-obrazovne ustanove neposredno su povezani s izradom razvojnih i strateških dokumenata. Ipak, ti se poslovi pojavljuju u većim čestinama, ali, kako je prethodno raspravljano, možemo pretpostaviti da se relativno visoka prosječna učestalost obavljanja ovih poslova može prvenstveno pripisati formulaciji istraživačke čestice koja je zbirno obuhvaćala i poslove vezane uz izradu razvojnih i strateških dokumenata (koje možemo smatrati povremenim poslovima pedagoga, tj. poslovima pedagoga koji se intenziviraju periodično) i poslove vezane uz izradu pedagoške dokumentacije (a koje možemo smatrati dnevnom rutinom). Upravo bi razlučivanjem navedene tvrdnje/istraživačke čestice na prethodno spomenute dvije u nekom budućem, ponovljenom istraživanju mogli dobiti preciznije podatke o čestinama obavljanja poslova vezanih uz vođenje pedagoške dokumentacije te onih koji se odnose na izradu razvojnih i strateških dokumenata, a logično se nadovezuju na rezultate istraživanja/projektnu aktivnosti na razini odgojno-obrazovne ustanove s ciljem vrjednovanja i, u konačnici, unaprjeđenja kvalitete njezina rada.

Poslovi sudjelovanja pedagoga u *izradi i primjeni posebnih (prilagođenih) programa rada za dijete/učenika/štićenika* u pedagoškoj se praksi pojavljuju ipak nešto rjeđe ( $M = 3,73$ ) od čestine pedagogove suradnje s djelatnicima u radu s djecom/učenicima/štićenicima s posebnim potrebama ( $M = 4,32$ ), koja je prethodno prokomentirana kao jedna od najčešće izvođenih. Navedeni se nalazi čine logičnima: dok pedagog periodično intenzivno sudjeluje u radu na specifičnoj prilagodbi odgojno-obrazovnih programa konkretnom djetetu/učeniku/štićeniku, tj. njegovim posebnim potrebama, na dnevnoj razini on surađuje s djelatnicima ustanove različitih stručnih profila koordinirajući njihovim radom te stvarajući uvjete za nesmetanu realizaciju prethodno osmišljenih prilagođenih programa za djecu/učenike/štićenike s posebnim potrebama (razvojnim/ponašajnim teškoćama ili teškoćama učenja, ali i onima darovitima).

Sudjelovanje odgojno-obrazovnih djelatnika u *procesu trajnog stručnog usavršavanja* zakonski je regulirano kao njihova obveza. Upravo je pedagog odgojno-obrazovne

ustanove zadužen za poslove planiranja, provedbe i praćenja stručnog usavršavanja ili cjeloživotnog učenja njezinih djelatnika. Ovi se poslovi, na temelju prosječnih vrijednosti, najčešće obavljaju u rasponu čestina krećući se od ponekad (3) do vrlo često (5). Oni su značajno određeni dinamikom organiziranja različitih oblika dodatnog stručnog usavršavanja prilagođenog potrebama odgojno-obrazovnih djelatnika, stručnih iz raznovrsnih područja. Pedagog pritom djeluje kao stručnjak koji informira, organizira, potiče na uključivanje, prikuplja povratne informacije od djelatnika nakon provedenih obuka, radionica i sl. Dakle, poslovi vezani uz stručno usavršavanje djelatnika odgojno-obrazovne ustanove immanentni su radu pedagoga u njegovoj stručnoj pedagoškoj praksi te im se on relativno često posvećuje.

Pohađanje dječjih vrtića, kao i osnovnih škola, određeno je mjestom stanovanja djeteta, osim u slučaju organiziranja specifičnih pedagoških te odgojno-obrazovnih modela (npr. Montessori vrtići i škole), kada se djeca u njihov rad uključuju interesno (pretežito na temelju afiniteta svojih roditelja). Sličan je slučaj i u srednjim školama koje također specifičnostima svojih programa privlače zainteresirane učenike (možemo pretpostaviti, prvenstveno na temelju interesa samih učenika). U svakom slučaju, svaka konkretna odgojno-obrazovna ustanova uronjena je u materijalno-fizičko, ali i socijalno okruženje u kojem obavlja svoju djelatnost. To samo po sebi podrazumijeva *suradnju odgojno-obrazovne ustanove*, posebice njezina pedagoga, *sa zajednicom i društvenim okruženjem*. Suradnja se može ostvarivati kroz pozitivno korištenje materijalnih i socijalnih kapaciteta neposrednog okruženja ustanove: realizacijom dijela odgojno-obrazovne djelatnosti u školskom okruženju, uključivanjem raznovrsnih praktičara iz okruženja u ostvarivanje odgojno-obrazovne djelatnosti (npr. uključivanje djelatnika policije u realizaciju međupredmetne teme Sigurnost u prometu, uključivanje roditelja djece u realizaciju raznovrsnih nastavnih/projektnih aktivnosti u kojima oni svojim profesionalnim/životnim iskustvom mogu pridonijeti), ali i uspostavom suradnje s lokalnim institucijama (npr. ogranak gradske knjižnice, lokalna župa, kazalište, pošta, banka i sl.), kao i institucijama blisko povezanim s realizacijom odgojno-obrazovnog rada (npr. učenički/đački dom, Obiteljski centar, Centar za socijalnu skrb, Centar za prevenciju ovisnosti i sl.). Naravno, s obzirom na realizaciju specifičnih programa srednjoškolskog obrazovanja, za pretpostaviti je postojanje intenzivne suradnje njihovih pedagoga sa zajednicom, gospodarskim i društvenim okruženjem u kojem srednjoškolski programi pronalaze svoju punu operacionalizaciju kroz sudjelovanje u radnim/proizvodnim procesima stvarnog svijeta svojih učenika i nastavnika, a kojima će učenici/štićenici/odrasli polaznici u budućnosti radno pridonositi. Upravo je na institucionalnoj razini pedagog stručnjak koji je najuže uključen u opisane oblike suradnje sa zajednicom i društvenim okruženjem ustanove te ih relativno često ostvaruje ( $M = 3,84$ ) u svojoj pedagoškoj praksi.

Iako se poslovima *vođenja i praćenja pripravnika* pedagozi u odgojno-obrazovnoj praksi bave relativno često ( $M = 3,98$ ;  $SD = 1,180$ ), ipak je njihova učestalost u prosjeku značajno veća od mentoriranja studenata ( $M = 2,73$ ;  $SD = 1,326$ ). U oba slučaja

utvrđene su relativno visoke vrijednosti standardne devijacije koje govore u prilog velike raspršenosti odgovora ispitanika. Dakle, bavljenje pripravnicima prvenstveno je određeno postojanjem odgojno-obrazovnih djelatnika početnika uključenih u ostvarivanje pripravničkog radnog staža kao pretpostavke budućeg samostalnog obavljanja profesionalnih djelatnosti za koje su se osobe školovale. Iako bismo u ovom slučaju mogli očekivati upravo obrnute relativne čestine, očekujući da je broj pripravnika pedagoga ipak nešto manji od broja studenata pedagogije koje pedagog mentorira, ovdje dolazi do značajno češćeg obavljanja poslova vođenja pripravnika, jer je pedagog odgojno-obrazovne ustanove uključen u pedagoško vođenje ne samo pripravnika-pedagoga već i pripravnika-nastavnika/odgojitelja/odgajatelja. Dakle, iskusan pedagog praktičar, tijekom njihova pripravničkog radnog staža, vodi pripravnike – buduće samostalne pedagoge, ali sudjeluje i u vođenju pripravnika – budućih samostalnih nastavnika/odgojitelja/odgajatelja, što značajno povećava obim tih poslova, kao i njihovu ukupnu prosječnu čestinu obavljanja.

Kao posljednja kategorija poslova koje pedagozi nešto rjeđe obavljaju u svojem profesionalnom radu izdvojilo se još i *profesionalno usmjeravanje učenika/štićenika/odraslih osoba*. Obavljanje poslova vezanih uz profesionalnu orijentaciju, iako čini značajan dio pedagoške prakse te se odvija relativno često (često do vrlo često), ipak nije dijelom svakodnevice svih pedagoga uključenih u rad odgojno-obrazovnog sustava (4 % ispitanika odgovara da se tim poslovima nikada ne bavi, 4 % rijetko, 20 % ponekad pa je raspršenje rezultata dosta veliko (SD = 1,084) unatoč činjenici da aritmetička sredina upućuje na visoku čestinu obavljanja (M = 4,02)). Gotovo 80 % ispitanog uzorka čine pedagozi zaposleni u osnovnim i srednjim školama. Ostalih ≈ 20 % ispitanika zaposleno je pretežito u dječjim vrtićima (14 %) te daleko rjeđe u učeničkim domovima (2 %) ili nekim drugim ustanovama (5 %). Možemo pretpostaviti da se odgovori o izostanku obavljanja poslova vezanih uz profesionalno usmjeravanje odnose upravo na ispitanike zaposlene u dječjim vrtićima te ostalim ustanovama. Za većinu ispitanika – osnovnoškolskih i srednjoškolskih pedagoga, profesionalno usmjeravanje učenika čini neizostavan dio njihove pedagoške prakse. Aktivnosti profesionalnog usmjerenja učenika, posebno u završnim razredima osnovnih i srednjih škola, značajno se intenziviraju tijekom drugog polugodišta školske godine, kako se primiče trenutak odluke o daljnjem tijeku obrazovanja na srednjoškolskoj ili visokoškolskoj razini. Takva pedagoška praksa također ide u prilog iskazane nešto niže prosječne čestine, s obzirom na vremenski periodično obavljanje tih aktivnosti.

## **5. (Samo)procjena osposobljenosti za obavljanje poslova pedagoga**

U ovom dijelu rezultata od ispitanika je tražena samoprocjena osposobljenosti za obavljanje odabranih poslova iz djelokruga pedagoga. Odabrani poslovi izvršeni u ovu skalu temeljili su se na prethodim analizama koje je skupina stručnjaka identifi-

cirala s obzirom na prethodne analize rada i djelokruga poslova pedagoga. Poslovi se pedagoga mogu razlikovati s obzirom na institucijski kontekst u kojem rade, odnosno vrstu odgojno-obrazovne ustanove. Ipak, moguća razlika u generalnom pogledu na vrstu posla nije toliko izražena koliko jest s obzirom na činjenicu rade li pedagozi u sustavu odgoja i obrazovanja ili izvan sustava.

Prije same analize empirijskih podataka valja pobliže objasniti koncept procjene osposobljenosti. U kontekstu ovog istraživanja, procjena osposobljenosti djelomično se zasniva na (samo)procjeni kompetentnosti osobe za obavljanje određenih poslova koji su karakteristični na specifičnom radnom mjestu. U uputi ispitanicima, izostavljajući eksplicitno samoprocjenjivanje kompetentnosti, opredijelili smo se za procjenu osposobljenosti. Naime, iako se kompetentnost određuje kao dokazana sposobnost primjene znanja i vještina potrebnih u određenom radnom okruženju i specifičnim opisima radnog mjesta, ipak razlika između nje kao formalno dokazane sposobnosti i osposobljenosti nije samo etimološke prirode već i sadržajne. Stoga je ciljano korišten pojam osposobljenosti kako bi kod ispitanika dobili njihov osobni pogled na vlastitu kompetentnost, a da pri tome nije u prvom planu naglašeno formalno posjedovanje kompetencija koje može biti dokazano samim završenim formalnim obrazovanjem ili daljnjim profesionalnim razvojem. U tome pogledu, procjena osposobljenosti u određenoj je mjeri moguće uvjetovana s više čimbenika. Prije svega, može se utemeljiti u pogledu na razinu i kvalitetu formalne izobrazbe, može ovisiti o stečenim znanjima, vještinama, razvijanim sposobnosti i posjedovanju odgovarajućih profesionalnih stavova i odgovornosti koje pojedinac razvija tijekom svog profesionalnog rada u cjeloživotnoj perspektivi.

Kako bi se dobio uvid u stupanj osposobljenosti za obavljanje poslova pedagoga, odgovori ispitanika razmotreni su na razini svake pojedine čestice, odnosno tvrdnje unutar pripadajuće skale. Analiza rezultata provedena je polazeći od vrijednosti aritmetičkih sredina i standardnih devijacija te raspodjele frekvencija prema ponuđenim kategorijama na petstupanjskoj skali procjene (1 – nimalo osposobljen/a; 2 – malo osposobljen/a, 3 – osrednje osposobljen/a; 4 – većinom osposobljen/a; 5 – u potpunosti osposobljen/a). S ciljem dobivanja detaljnijeg uvida u istraživanu problematiku, osim na ukupnom uzorku ispitanika, analiza je provedena s obzirom na vrstu ustanove u kojoj pedagozi rade jer ona u manjoj ili većoj mjeri podrazumijeva specifičan djelokrug poslova.

Iako najveći broj ispitanika unutar uzorka čine pedagozi zaposleni unutar školskog sustava u užem smislu riječi, odnosno u osnovnim (57 %) i srednjim školama (22 %), u analizu su uključeni i pedagozi koji rade u dječjim vrtićima (14 %). Uzorkom su obuhvaćeni i oni pedagozi koji su zaposleni izvan školskog sustava. Riječ o manjem broju ispitanika koji djeluju u učeničkim domovima (2 %) i drugim ustanovama (5 %), pri čemu se njihovi odgovori ne mogu interpretirati na isti način i stoga nisu korišteni u daljnjoj analizi.

Tablica 4. Samoprocjena osposobljenosti za obavljanje poslova pedagoga (N = 605; %, M, SD)

	Nimalo osposobljen/a	Malo osposobljen/a	Osrednje osposobljen/a	Većinom osposobljen/a	U potpunosti osposobljen/a	M	SD
<b>1. Planiranje i programiranje odgojno-obrazovnog rada na razini odgojno-obrazovne ustanove/učilišta/tvrtke/udruge i sl.</b>	1	5	16	40	38	4,09	0,897
<b>2. Organizacija, praćenje i unaprjeđenje odgojno-obrazovnog procesa</b>	1	2	14	46	36	4,14	0,831
<b>3. Suradnja s odgojiteljima u dječjim vrtićima/učiteljima/nastavnicima/odgajateljima u učeničkim domovima/stručnim suradnicima/roditeljima/suradnicima</b>	1	2	11	36	49	4,30	0,842
<b>4. Suradnja sa zajednicom i društvenim okruženjem</b>	1	4	18	41	36	4,06	0,902
<b>5. Neposredni odgojno-obrazovni rad s djecom/učenicima/štićenicima</b>	1	3	7	36	53	4,36	0,828
<b>6. Planiranje, provedba i praćenje stručnog usavršavanja (cjeloživotno učenje) na razini odgojno-obrazovne ustanove/učilišta/tvrtke/udruge i sl.</b>	2	4	22	45	28	3,93	0,897
<b>7. Izrada pedagoške dokumentacije te razvojnih i strateških dokumenata odgojno-obrazovne ustanove/učilišta/tvrtke/udruge i sl.</b>	2	6	18	45	29	3,93	0,944
<b>8. Vođenje i praćenje pripravnika na razini odgojno-obrazovne ustanove/učilišta/tvrtke/udruge i sl.</b>	4	5	14	34	43	4,06	1,075
<b>9. Mentoriranje studenata na razini odgojno-obrazovne ustanove/učilišta/tvrtke/udruge i sl.</b>	11	11	20	31	27	3,52	1,298
<b>10. Suradnja s djelatnicima u radu s djecom/učenicima/štićenicima/odraslim osobama s posebnim potrebama</b>	3	6	18	37	37	3,99	1,023
<b>11. Sudjelovanje u izradi i primjeni posebnih (prilagođenih) programa rada</b>	5	10	31	36	17	3,49	1,059
<b>12. Suradnja s djelatnicima u pripremi, vođenju i vrjednovanju projekata na razini odgojno-obrazovne ustanove/učilišta/tvrtke/udruge i sl.</b>	4	7	29	37	22	3,66	1,034
<b>13. Provođenje savjetodavnog rada s djecom/učenicima/štićenicima/odgojiteljima u dječjim vrtićima/učiteljima/nastavnicima/odgajateljima u učeničkim domovima/stručnim suradnicima/roditeljima/suradnicima</b>	1	3	13	37	47	4,26	0,856

<b>14. Profesionalno usmjeravanje učenika/štićenika/odraslih osoba</b>	2	5	20	38	36	4,00	0,966
<b>15. Provođenje istraživanja i vrjednovanje rada odgojno-obrazovne ustanove/učilišta/tvrtke/udruga i sl.</b>	3	8	32	40	17	3,60	0,962
<b>16. Osiguravanje i unaprjeđenje kvalitete odgojno-obrazovne ustanove/učilišta/tvrtke/udruga i sl.</b>	1	5	24	46	23	3,85	0,881

Iz Tablice 4 vidljivo je da se prosječne procjene kreću u rasponu od 3,49 do 4,36 što upućuje na zaključak da su na ponuđene tvrdnje ispitanici odgovorili iznadprosječno, ako se uzme u obzir činjenica da trojka predstavlja sredinu petstupanjnske skale procjene. Sumarno promatrano, navedeno ukazuje na zaključak da ispitanici vlastitu osposobljenost za obavljanje poslova pedagoga procjenjuju relativno visoko na gotovo svim česticama.

Tablica 5. **Samoprocjena osposobljenosti za obavljanje poslova pedagoga: najpozitivnije procijenjene tvrdnje**

	Nimalo osposobljen/a	Malo osposobljen/a	O srednje osposobljen/a	Većinom osposobljen/a	U potpunosti osposobljen/a	M	SD
5. Neposredni odgojno-obrazovni rad s djecom/učenicima/štićenicima	1	3	7	36	53	4,36	0,828
<b><i>Pedagozi zaposleni u dječjim vrtićima</i></b>	5	4	12	54	26	3,91	
<b><i>Pedagozi zaposleni u osnovnim školama</i></b>	0	3	5	37	55	4,42	
<b><i>Pedagozi zaposleni u srednjim školama</i></b>	-	3	10	28	60	4,44	
<b><i>Pedagozi zaposleni u učeničkim domovima</i></b>	-	-	-	25	75	4,75	
<b><i>Pedagozi zaposleni u drugim ustanovama</i></b>	3	3	13	20	60	4,30	
3. Suradnja s odgojiteljima u dječjim vrtićima/učiteljima/nastavnicima/odgajateljima u učeničkim domovima/stručnim suradnicima/roditeljima/suradnicima	1	2	11	36	49	4,30	0,842
<b><i>Pedagozi zaposleni u dječjim vrtićima</i></b>	1	1	11	39	48	4,30	
<b><i>Pedagozi zaposleni u osnovnim školama</i></b>	1	3	11	38	47	4,25	
<b><i>Pedagozi zaposleni u srednjim školama</i></b>	-	1	15	32	51	4,34	
<b><i>Pedagozi zaposleni u učeničkim domovima</i></b>	-	-	-	17	83	4,83	
<b><i>Pedagozi zaposleni u drugim ustanovama</i></b>	-	7	-	37	57	4,43	

13. Provođenje savjetodavnog rada s djecom/ učenicima/štičenicima/odgojiteljima u dječjim vrtićima/učiteljima/nastavnicima/odgajateljima u učeničkim domovima/stručnim suradnicima/ roditeljima/suradnicima	1	3	13	37	47	4,26	0,856
<b>Pedagozi zaposleni u dječjim vrtićima</b>	4	2	22	50	22	3,84	
<b>Pedagozi zaposleni u osnovnim školama</b>	1	1	12	36	50	4,34	
<b>Pedagozi zaposleni u srednjim školama</b>	-	5	10	31	54	4,34	
<b>Pedagozi zaposleni u učeničkim domovima</b>	-	-	-	42	58	4,58	
<b>Pedagozi zaposleni u drugim ustanovama</b>	3	7	17	30	43	4,0	
2. Organizacija, praćenje i unaprjeđenje odgojno-obrazovnog procesa	1	2	14	46	36	4,14	0,831
<b>Pedagozi zaposleni u dječjim vrtićima</b>	-	1	16	46	37	4,18	
<b>Pedagozi zaposleni u osnovnim školama</b>	1	2	15	48	33	4,09	
<b>Pedagozi zaposleni u srednjim školama</b>	1	3	8	44	44	4,27	
<b>Pedagozi zaposleni u učeničkim domovima</b>	-	-	17	42	42	4,25	
<b>Pedagozi zaposleni u drugim ustanovama</b>	3	7	17	30	43	4,03	
1. Planiranje i programiranje odgojno-obrazov- nog rada na razini odgojno-obrazovne ustanove/ učilišta/tvrtke/udruge i sl.	1	5	16	40	38	4,09	0,897
<b>Pedagozi zaposleni u dječjim vrtićima</b>	-	4	15	40	41	4,20	
<b>Pedagozi zaposleni u osnovnim školama</b>	1	5	16	44	34	4,05	
<b>Pedagozi zaposleni u srednjim školama</b>	1	4	18	37	41	4,13	
<b>Pedagozi zaposleni u učeničkim domovima</b>	-	8	8	25	58	4,33	
<b>Pedagozi zaposleni u drugim ustanovama</b>	3	7	17	30	43	4,03	
4. Suradnja sa zajednicom i društvenim okruženjem	1	4	18	41	36	4,06	0,902
<b>Pedagozi zaposleni u dječjim vrtićima</b>	-	5	21	41	33	4,02	
<b>Pedagozi zaposleni u osnovnim školama</b>	1	4	18	44	33	4,03	
<b>Pedagozi zaposleni u srednjim školama</b>	1	2	20	36	40	4,11	
<b>Pedagozi zaposleni u učeničkim domovima</b>	-	8	8	33	50	4,25	
<b>Pedagozi zaposleni u drugim ustanovama</b>	7	7	7	30	50	4,10	
8. Vođenje i praćenje pripravnika na razini odgojno-obrazovne ustanove/učilišta/tvrtke/ udruge i sl.	4	5	14	34	43	4,06	1,075
<b>Pedagozi zaposleni u dječjim vrtićima</b>	7	6	15	40	32	3,83	
<b>Pedagozi zaposleni u osnovnim školama</b>	3	4	16	34	43	4,10	
<b>Pedagozi zaposleni u srednjim školama</b>	4	4	10	31	50	4,17	
<b>Pedagozi zaposleni u učeničkim domovima</b>	-	8	8	50	33	4,08	
<b>Pedagozi zaposleni u drugim ustanovama</b>	10	10	13	27	40	3,77	

Kao što se može vidjeti u Tablici 5, ispitanici najpozitivnije procjenjuju vlastitu osposobljenost za neposredni odgojno-obrazovni rad s djecom/učenicima/štičenicima ( $M = 4,36$ ,

SD = 0,83). Sumiranjem postotaka odgovora ispitanika unutar zadnje dvije kategorije (*većinom osposobljen/a* i *u potpunosti osposobljen/a*), može se zaključiti da čak 89 % pedagoga vrlo visoko procjenjuje vlastitu osposobljenost za neposredni odgojno-obrazovni rad s odgojnicima. Analizirajući odgovore ispitanika prema vrsti ustanove u kojoj rade, može se uočiti da, u usporedbi s pedagozima u osnovnim (M = 4,42) i srednjim školama (M = 4,44), pedagozi u dječjim vrtićima nešto niže procjenjuju vlastitu osposobljenost (M = 3,91), iako je riječ o vrlo visokim procjenama. Analizom postotaka odgovora ispitanika unutar posljednje dvije kategorije može se uočiti da se nešto više od polovice pedagoga u osnovnim i srednjim školama percipira potpuno osposobljenima u usporedbi s pedagozima u dječjim vrtićima, pri čemu se potpuno osposobljenima percipira njih 1/4 uz znatno veći udio onih ( $\approx 54\%$ ) koji navedenu sposobnost procjenjuju uglavnom razvijenom u odnosu na pedagoge zaposlene u ostalim ustanovama ( $\approx 1/3$ ). Dobiveni rezultati očekivani su jer neposredni odgojno-obrazovni rad s odgojnicima predstavlja primarni fokus profesije pedagoga. Navedeno se dijelom može povezati s nalazima istraživanja o zastupljenosti poslova kojima se pedagozi svakodnevno bave, a koji ukazuju da se, pored unaprjeđivanja rada nastavnika i rada s roditeljima, svakodnevni rad pedagoga najviše temelji na radu s učenicima (Trnavac, 2007). Ovaj rezultat, osim što pokazuje izrazito visoko vrjednovanje vlastite osposobljenosti za neposredni odgojno-obrazovni rad, ujedno djelomično odražava i razlike u mogućnostima neposrednog odgojno-obrazovnog rada s odgojnicima, u odnosu na neposredan rad s učenicima. Navedeno sugerira da je visoko vrjednovanje vlastite osposobljenosti u ovom slučaju dominantno vezano uz rad školskih pedagoga. Za očekivati je da su školski pedagozi, a pri tome i pedagozi u predškolskim ustanovama, više umjereni prema neposrednom odgojno-obrazovanom radu.

Ispitanici su na sličan način procijenili vlastitu osposobljenost za *suradnju s odgojiteljima u dječjim vrtićima/učiteljima/nastavnicima/odgajateljima u učeničkim domovima/stručnim suradnicima/roditeljima/suradnicima* (M = 4,30, SD = 0,84), pri čemu je velika većina pedagoga (85 %) iskazala visoke procjene. Razmatrajući odgovore ispitanika u različitim odgojno-obrazovnim ustanovama, može se uočiti sličnost u njihovim procjenama. Naime, neovisno o ustanovi zaposlenja, svaki drugi pedagog procjenjuje se potpuno osposobljenim, a otprilike svaki treći pretežno osposobljenim za suradnju s relevantnim sudionicima koji su neposredno uključeni u odgojno-obrazovni rad ustanove u kojoj profesionalno djeluju. Aktivnosti pedagoga usmjerene su na sve subjekte odgojno-obrazovnog procesa u ustanovi te se poslovi koje obavlja mogu grupirati s obzirom na kriterij suradnje s različitim subjektima: učenicima, učiteljima/nastavnicima/odgajateljima, roditeljima, stručnim tijelima i sl. (Jurman, 1978; Svetić, 1979). Navedeno se može razumjeti polazeći od shvaćanja prema kojem se odgojna-obrazovna uloga pedagoga treba sagledati šire na način da pedagog, pored neposrednog bavljenja učenicima, treba u većoj mjeri surađivati s roditeljima i nastavnicima (Rozmarić, 1985). Dobiveni rezultati dijelom se mogu povezati s rezultati-

ma istraživanja u kojem je utvrđeno da školski pedagozi visoko procjenjuju važnost osposobljenosti za rad s roditeljima te osposobljenosti za timski rad s nastavnicima i suradnicima (Ledić, Staničić i Turk, 2013), pri čemu, prema mišljenju ispitanika, programi stručnog usavršavanja u nešto većoj mjeri doprinose razvoju navedene kompetencije u odnosu na visokoškolsko obrazovanje.

Sličan je rezultat zabilježen na sadržajnoj čestici kojom se ispitivala osposobljenost za *provedbu savjetodavnog rada s djecom/učenicima/štićenicima/odgojiteljima u dječjim vrtićima/učiteljima/nastavnicima/odgajateljima u dječjim domovima/stručnim suradnicima/roditeljima/suradnicima* ( $M = 4,26$ ,  $SD = 0,86$ ). Kao i u prethodnom primjeru, velika većina ispitanika (84 %) visoko procjenjuje vlastitu osposobljenost za provedbu savjetodavnog rada. Analizirajući odgovore ispitanika zaposlenih u različitim odgojno-obrazovnim ustanovama, također je utvrđeno da pedagozi u dječjim vrtićima vlastitu osposobljenost za savjetodavni rad procjenjuju nešto niže ( $M = 3,84$ ) u odnosu na pedagoge u osnovnim ( $M = 4,34$ ) i srednjim školama ( $M = 4,34$ ), iako je u svim trima slučajevima riječ o relativno visokim procjenama. Analizom postotaka odgovora unutar dvije posljednje kategorije procijenjene osposobljenosti mogu se uočiti stanovite razlike. U usporedbi s pedagozima u osnovnim i srednjim školama, nešto manji postotak pedagoga u dječjim vrtićima sebe percipira potpuno osposobljenima uz povećanje postotka onih koji se smatraju osrednje i pretežno osposobljenima. Navedeni nalaz djelomično je usporediv s istraživanjem Ledić, Staničić i Turk (2013) koji su utvrdili da školski pedagozi kao najvažniju kompetenciju navode osposobljenost za provođenje savjetodavnog rada s učenicima. Procijenjena razina osposobljenosti također se dijelom može sagledati polazeći od rezultata spomenutog istraživanja u kojem je, prema mišljenju školskih pedagoga, utvrđen veći doprinos stručnog usavršavanja razvoju navedene osposobljenosti u odnosu na visokoškolsko obrazovanje. Visoke procjene važnosti i osposobljenosti za savjetodavni rad pedagoga očekivane su imajući u vidu činjenicu da se profesija pedagoga primarno razvila iz školskog savjetodavnog rada u SAD-u početkom 20. stoljeća (Pediček, 1967). Savjetodavni rad pedagoga, pored rada s učenicima, podrazumijeva i rad s nastavnicima, roditeljima i drugim subjektima odgojno-obrazovnog procesa (Ledić, Staničić i Turk, 2013). Kao prepoznatljivo područje rada psihologa, ali i pedagoga, savjetodavni rad postaje sve važniji u razvoju njihova profesionalnog identiteta (Lambie i Williamson, 2004), pri čemu se savjetovanje može označiti pedagoškim ako predstavlja sredstvo odgoja (Hechler, 2012). S obzirom na obilježja savjetodavnog rada, ali i s obzirom na prethodno prikazane rezultate analize najčešće obavljanih poslova pedagoga među kojima čestinama prednjači upravo savjetodavni rad pedagoga, možemo zaključiti da ovakav oblik izravnog pedagoškog rada sa sudionicima odgojno-obrazovanog procesa postaje karakterističan za rad pedagoga.

Nešto niže, iako i dalje relativno visoke procjene, ispitanici su iskazali u pogledu vlastite osposobljenosti za obavljanje poslova koji se odnose na *organizaciju, praćenje*

i unaprjeđenje odgojno-obrazovnog procesa ( $M = 4,14$ ,  $SD = 0,83$ ), planiranje i programiranje odgojno-obrazovnog rada na institucionalnoj razini ( $M = 4,09$ ,  $SD = 0,90$ ), suradnju sa zajednicom i društvenim okruženjem ( $M = 4,06$ ,  $SD = 0,90$ ) te vođenje i praćenje pripravnika ( $M = 4,06$ ,  $SD = 1,08$ ). Zbrajanjem postotaka unutar posljednje dvije kategorije odgovora može se zaključiti da  $\approx 77\%$  ispitanika visoko procjenjuje vlastitu osposobljenost za vođenje i praćenje pripravnika. Uspoređujući odgovore ispitanika prema ustanovi zaposlenja, može se uočiti da su pedagozi koji rade u dječjim vrtićima iskazali nešto niže, iako po značenju pozitivne procjene navedene sposobnosti ( $M = 3,83$ ) u odnosu na pedagoge koji rade u osnovnim ( $M = 4,10$ ) i srednjim školama ( $M = 4,17$ ). Analizom postotaka odgovora unutar dvije posljednje kategorije mogu se uočiti stanovite razlike. U usporedbi s pedagozima u osnovnim i srednjim školama, nešto manji postotak pedagoga koji rade u dječjim vrtićima sebe percipira potpuno osposobljenima uz povećanje postotka onih koji se smatraju pretežno osposobljenima. Navedeno se može povezati s rezultatima istraživanja u kojem je prema procjenama školskih pedagoga osposobljenost za rad s učiteljima pripravnicima percipirana važnom (Ledić, Staničić, Turk, 2013). Ispitanici su na sličan način procijenili vlastitu osposobljenost za planiranje i programiranje odgojno-obrazovnog rada na institucionalnoj razini ( $M = 4,09$ ), pri čemu se podjednaki broj ispitanika percipira potpuno (38 %) i većinom osposobljenima (40 %). Uspoređujući odgovore pedagoga iz različitih ustanova, uočeno je da sve tri podskupine ispitanika iskazuju slične (visoke) procjene. Kad je riječ o poznavanju planiranja i programiranja rada škole kao dominantnog područja na kojem radi pedagog, Ledić, Staničić i Turk (2013) ustanovili su da su ispitanici u prosjeku visoko procijenili važnost ponuđene kompetencije te ona, prema njihovu mišljenju, predstavlja jednu od pet najvažnijih kompetencija za obavljanje profesije pedagoga. Povezano s navedenim, a sukladno literaturi koja se primarno bavi ovim područjem, visoke procjene vlastite osposobljenosti za planiranje i programiranje odgojno-obrazovnog rada mogu se objasniti time da je riječ o dominantnom području rada pedagoga, koje se ujedno percipira iznimno važnim za obavljanje profesije pedagoga. S druge strane, rezultati se dijelom mogu povezati s nalazima spomenutog istraživanja Ledić, Staničić i Turk (2013) koji se odnose na procjenu doprinosa visokoškolskog obrazovanja te stručnog osposobljavanja pri stjecanju kompetencija. Naime, utvrđeno je da su školski pedagozi iskazali nešto više procjene kada je riječ o doprinosu programa stručnog usavršavanja u stjecanju navedene kompetencije u usporedbi s visokoškolskim obrazovanjem. Iako navedeno nije predmet ovog istraživanja, visoka samoprocjena osposobljenosti za obavljanje ove djelatnosti nesumnjivo se može sagledati kao ishod učenja stečen tijekom visokoškolskog obrazovanja te putem programa stručnog usavršavanja. Sličan je rezultat zabilježen na istraživačkoj čestici kojom se procjenjivala osposobljenost za suradnju sa zajednicom i društvenim okruženjem ( $M = 4,06$ ). Nadalje, može se uočiti i slična raspodjela odgovora s posebnim naglaskom na posljednje dvije kategorije, pri čemu  $\approx 77\%$  ispitanika sebe smatra potpuno (36 %) ili većinom osposobljeno (41 %) za suradnju sa zajednicom i društvenim okruženjem uz nešto veći udio ispitanika koji navedenu sposobnost procjenjuju

osrednje razvijenom (18 %). Analizirajući odgovore ispitanika koji rade u različitim odgojno-obrazovnim ustanovama, može se uočiti sličnost u njihovim odgovorima. Usporedbom navedenih rezultata s nalazima istraživanja Ledić, Staničić, Turk (2013) može se uočiti stanovito suglasje. Naime, u oba istraživanja ispitanici podjednako visoko procjenjuju vlastitu osposobljenost i važnost osposobljenosti za suradnju sa zajednicom i društvenim okruženjem (lokalna zajednica, organizacije civilnog društva, mediji i sl.). U navedenom istraživanju također je ustanovljen nedovoljan doprinos visokog obrazovanja u stjecanju navedene kompetencije, što ukazuje na činjenicu da pedagozi navedenu kompetenciju stječu kroz drugačije vidove obrazovanja i osposobljavanja. Na sličan su način ispitanici odgovorili na tvrdnju kojom se ispitala njihova osposobljenost za *organizaciju, praćenje i unaprjeđenje odgojno-obrazovnog procesa*. Sumiranjem postotaka unutar posljednje dvije kategorije može se zaključiti da je 82 % ispitanika visoko procijenilo navedenu sposobnost. Analizom raspodjele frekvencija za sve potkategorije ispitanika može se uočiti sličnost u odgovorima pedagoga koji rade u dječjim vrtićima te pedagoga koji rade u osnovnim školama. Naime,  $\approx 1/3$  pedagoga u navedenim institucijama percipira se potpuno osposobljenima,  $\approx 1/2$  pretežno osposobljenima, a oko 15 – 16 % osrednje osposobljenima. Kada je riječ o pedagozima u srednjim školama, jednak broj ispitanika (44 %) smatra se potpuno ili pretežno osposobljenima, uz manji broj ispitanika koji tu vrstu osposobljenosti procjenjuju osrednje razvijenom (8 %). Navedeni nalazi očekivani su jer se sudjelovanje u analizama rezultata odgojno-obrazovnog rada razumije kao jedan od razvojnih poslova u kojima stručni suradnici imaju važnu ulogu (Mijatović, 1999). Dobivene rezultate moguće je djelomično usporediti s istraživanjem Ledić, Staničić, Turk (2013), pri čemu se može uočiti stanovito suglasje ispitanika u njihovim procjenama osposobljenosti za organizaciju, praćenje i unaprjeđenje odgojno-obrazovnog procesa te važnosti poznavanja i vrjednovanja rezultata odgojno-obrazovnog procesa. U navedenom istraživanju također je ustanovljeno da školski pedagozi u većoj mjeri procjenjuju doprinos programa stručnog usavršavanja u stjecanju navedene kompetencije u usporedbi s visokoškolskim obrazovanjem.

Tablica 6. **Samoprocjena osposobljenosti za obavljanje ostalih poslova pedagoga**

	Nimalo osposobljen/a	Malo osposobljen/a	Osrednje osposobljen/a	Većinom osposobljen/a	U potpunosti osposobljen/a	M	SD
14. Profesionalno usmjeravanje učenika/štićenika/odraslih osoba	2	5	20	38	36	4,00	0,966
<b>Pedagozi zaposleni u dječjim vrtićima</b>	4	10	36	38	12	3,46	
<b>Pedagozi zaposleni u osnovnim školama</b>	1	3	14	39	42	4,19	
<b>Pedagozi zaposleni u srednjim školama</b>	3	4	24	37	32	3,92	
<b>Pedagozi zaposleni u učeničkim domovima</b>	-	8	17	33	42	4,08	
<b>Pedagozi zaposleni u drugim ustanovama</b>	3	17	23	20	37	3,70	
10. Suradnja s djelatnicima u radu s djecom/učenicima/štićenicima/odraslim osobama s posebnim potrebama	3	6	18	37	37	3,99	1,023
<b>Pedagozi zaposleni u dječjim vrtićima</b>	2	9	27	34	28	3,77	
<b>Pedagozi zaposleni u osnovnim školama</b>	2	5	17	39	38	4,06	
<b>Pedagozi zaposleni u srednjim školama</b>	6	6	17	31	40	3,92	
<b>Pedagozi zaposleni u učeničkim domovima</b>	-	-	8	50	42	4,33	
<b>Pedagozi zaposleni u drugim ustanovama</b>	3	10	7	40	40	4,03	
7. Izrada pedagoške dokumentacije te razvojnih i strateških dokumenata odgojno-obrazovne ustanove/učilišta/tvrtke/udruge i sl.	2	6	18	45	29	3,93	0,944
<b>Pedagozi zaposleni u dječjim vrtićima</b>	2	6	29	37	26	3,77	
<b>Pedagozi zaposleni u osnovnim školama</b>	2	6	15	48	29	3,97	
<b>Pedagozi zaposleni u srednjim školama</b>	1	7	15	44	34	4,03	
<b>Pedagozi zaposleni u učeničkim domovima</b>	-	8	17	42	33	4,00	
<b>Pedagozi zaposleni u drugim ustanovama</b>	7	7	33	37	17	3,50	
6. Planiranje, provedba i praćenje stručnog usavršavanja (cjeloživotno učenje) na razini odgojno-obrazovne ustanove/ učilišta/tvrtke/udruge i sl.	2	4	22	45	28	3,93	0,897
<b>Pedagozi zaposleni u dječjim vrtićima</b>	-	2	17	52	28	4,06	
<b>Pedagozi zaposleni u osnovnim školama</b>	3	4	21	45	27	3,91	
<b>Pedagozi zaposleni u srednjim školama</b>	-	4	30	37	30	3,93	
<b>Pedagozi zaposleni u učeničkim domovima</b>	-	-	-	67	33	4,33	
<b>Pedagozi zaposleni u drugim ustanovama</b>	3	7	20	50	20	3,77	
16. Osiguravanje i unaprjeđenje kvalitete odgojno-obrazovne ustanove/učilišta/tvrtke/udruge i sl.	1	5	24	46	23	3,85	0,881
<b>Pedagozi zaposleni u dječjim vrtićima</b>	-	6	20	48	27	3,95	
<b>Pedagozi zaposleni u osnovnim školama</b>	1	3	27	50	18	3,81	
<b>Pedagozi zaposleni u srednjim školama</b>	1	8	22	37	32	3,90	
<b>Pedagozi zaposleni u učeničkim domovima</b>	-	-	25	58	17	3,92	
<b>Pedagozi zaposleni u drugim ustanovama</b>	3	7	27	33	30	3,80	

Sličan je rezultat zabilježen na tvrdnjama pomoću kojih se procjenjivala osposobljenost pedagoga za *suradnju s djelatnicima u radu s djecom/učenicima/štičenicima/odraslim osobama s posebnim potrebama* ( $M = 3,99$ ,  $SD = 1,02$ ) te *profesionalno usmjeravanje učenika/štičenika/odraslih osoba* ( $M = 4,00$ ,  $SD = 0,97$ ). Na temelju analize frekvencije odgovora može se uočiti da podjednak broj ispitanika (37 %) sebe procjenjuje potpuno ili većinom osposobljenima za suradnju s djelatnicima u radu s osobama s posebnim potrebama uz stanoviti broj onih (18 %) koji navedenu sposobnost procjenjuju osrednje razvijenom. U istraživanju koje su proveli Kostović, Zuković i Borovica (2011) utvrđeno je da većina pedagoga ima pozitivan stav prema inkluzivnoj praksi, ali istovremeno naglašavaju teškoće povezane s njezinom realizacijom. Naime, rezultati istraživanja upućuju da se pedagozi zaposleni u osnovnim i srednjim školama ne doživljavaju dovoljno kompetentnima za inkluzivnu praksu (Šimek, Ledić i Martinac Dorčić, 2020) te smatraju da je doprinos programa stručnog osposobljavanja veći u razvoju osposobljenosti za prepoznavanje i integraciju učenika s teškoćama u razvoju/ponašanju u usporedbi s doprinosom visokoškolskog obrazovanja (Ledić, Staničić, Turk, 2013). Uspoređujući odgovore ispitanika s obzirom na vrstu odgojno-obrazovne ustanove u kojoj rade, može se uočiti da, u usporedbi s pedagozima u osnovnim i srednjim školama, pedagozi u dječjim vrtićima niže procjenjuju vlastitu osposobljenost za suradnju s djelatnicima u radu s osobama s posebnim potrebama ( $M = 3,77$ ). Nadalje, može se uočiti sličnost u raspodjeli odgovora između pedagoga koji rade u osnovnim i srednjim školama (pri čemu se  $\approx 40$  % procjenjuje potpuno osposobljenima, 30, odnosno 40 % njih pretežno osposobljenima, a 17 % osrednje osposobljenima). U usporedbi s njima, podjednak broj pedagoga koji rade u dječjim vrtićima se procjenjuje osrednje (27 %), odnosno potpuno osposobljeno (28 %) za suradnju u radu s osobama s posebnim potrebama. Kada je riječ o *profesionalnom usmjeravanju učenika, štichenika ili odraslih osoba*, podjednak broj ispitanika doživljava se potpuno (36 %), odnosno pretežno osposobljenima (38 %), uz 20 % onih koji navedenu sposobnost procjenjuju osrednje razvijenom. Upravo se od odgojno-obrazovnih ustanova najviše očekuje da doprinesu afirmaciji profesionalnog razvoja (Strugar i Cindrić, 2004), pri čemu se osnovna škola percipira kao ključna komponenta unutar sustava profesionalnog usmjeravanja (Pađen, 2011). Dobiveni rezultati mogu se usporediti s istraživanjem koje su proveli Ledić, Staničić, Turk (2013) u kojem su školski pedagozi osposobljenost za profesionalno usmjeravanje učenika procijenili važnom, pri čemu su istakli veći doprinos stručnog osposobljavanja u razvoju navedene kompetencije u odnosu na visokoškolsko obrazovanje. Analizirajući odgovore ispitanika prema ustanovi zaposlenja, može se uočiti da pedagozi u osnovnoj i srednjoj školi relativno visoko procjenjuju vlastitu osposobljenost za profesionalno usmjeravanje u usporedbi s pedagozima u dječjim vrtićima koji u prosjeku iskazuju osrednju procjenu ( $M = 3,46$ ). I u ovom primjeru može se uočiti sličnost u odgovorima pedagoga zaposlenima u osnovnim i srednjim školama, pri čemu podjednak broj ispitanika (nešto više od 1/3) vlastitu osposobljenost za profesionalno usmjeravanje procjenjuje visoko razvijenom uz znatno manji broj onih koji je procjenjuju osrednje razvijenom (14 i 24 %).

S druge strane, podjednak broj pedagoga zaposlenih u dječjim vrtićima (nešto više od 1/3) navedenu osposobljenost procjenjuje pretežno ili osrednje razvijenom, dok ih se samo 12 % procjenjuje potpuno osposobljenima za profesionalno usmjeravanje odgojenika.

Kada je riječ o problematici *stručnog usavršavanja, izrade dokumentacije te osiguravanja i unaprjeđivanja kvalitete na institucionalnoj razini*, većina pedagoga također je pozitivno procijenila vlastitu osposobljenost uz nezanemariv broj ispitanika koji smatraju da su osrednje osposobljeni za provedbu navedenih aktivnosti. Sumarno promatrano, ispitanici smatraju da su uglavnom osposobljeni za *izradu pedagoške dokumentacije te razvojnih i strateških dokumenata odgojno-obrazovne ustanove/učilišta/tvrtke/udruge i sl.* ( $M = 3,93$ ,  $SD = 0,94$ ). Zbrajanjem postotaka odgovora u zadnje dvije kategorije može se zaključiti da većina ispitanika visoko procjenjuje navedenu osposobljenost, pri čemu je 18 % ispitanika procjenjuje osrednje razvijenom. Usporedbom odgovora ispitanika koji rade u različitim odgojno-obrazovnim ustanovama može se uočiti da pedagozi u dječjim vrtićima iskazuju nešto niže procjene u odnosu na pedagoge u osnovnim i srednjim školama. Naime, gotovo podjednak broj pedagoga u dječjim vrtićima procjenjuje se osrednje, odnosno potpuno osposobljenima za izradu pedagoške dokumentacije te razvojnih i strateških dokumenata u usporedbi s pedagozima u drugim odgojno-obrazovnim ustanovama, koji u većem postotku iskazuju visoke procjene vlastite osposobljenosti za navedenu djelatnost. Dokumentacijska djelatnost predstavlja važnu skupinu poslova stručnih suradnika u školama (Mijatović, 1999) te obuhvaća vođenje dokumentacije o nastavnom radu, o ustanovi, o pedagoškim djelatnicima, izradu i čuvanje dokumentacije koja se odnosi na učenike, vođenje dokumentacije o projektima, istraživanjima i sl. (Ledić, Staničić, Turk, 2013). Rezultati dobiveni ovim istraživanjem ukazuju na potrebu kvalitetnijeg osposobljavanja za izradu dokumentacije na institucionalnoj razini jer je, prema mišljenju školskih pedagoga, poznavanje pedagoške dokumentacije jedna od najvažnijih kompetencija za obavljanje profesije pedagoga (Ledić, Staničić, Turk, 2013).

Ispitanici su na sličan način odgovorili na tvrdnju kojom se ispitala osposobljenost za *planiranje, provedbu i praćenje stručnog usavršavanja, odnosno cjeloživotno učenje* na institucionalnoj razini ( $M = 3,93$ ,  $SD = 0,90$ ). Naime,  $\approx 73$  % ispitanika navedenu osposobljenost procjenjuje potpuno razvijenom (28 %) ili pretežno razvijenom (45 %), dok znatan udio ispitanika navedenu sposobnost procjenjuje osrednje razvijenom (22 %). U skladu s profesionalnim identitetom, pedagog koji radi na svojem profesionalnom razvoju stječe neophodna znanja i vještine, integrira ih s postojećima te primjenjuje u neposrednoj odgojno-obrazovnoj praksi (Glasser, 1994). Navedeni rezultati dijelom se mogu povezati s nalazima istraživanja Ledić, Staničić, Turk (2013) kojim su ustanovljene nešto pozitivnije procjene važnosti osposobljenosti pedagoga za planiranje osobnog i profesionalnog razvoja i usavršavanja (cjeloživotno učenje). Relativno visoka razina procjene osposobljenosti za cjeloživotno učenje se prema nalazima navedenog istraživanja može u većoj mjeri sagledati kao rezultat stručnog

osposobljavanja u odnosu na doprinos visokoškolskog obrazovanja. Uspoređujući odgovore ispitanika prema kriteriju odgojno-obrazovne ustanove u kojoj rade, može se uočiti da pedagozi u dječjim vrtićima, osnovnim i srednjim školama podjednako procjenjuju vlastitu osposobljenost na području stručnog usavršavanja. Naime,  $\approx 30\%$  ispitanika u svim ustanovama navedenu je sposobnost procijenilo kao potpuno razvijenu. Svaki drugi pedagog u dječjim vrtićima i osnovnim školama navedenu je sposobnost procijenio pretežno razvijenom. U usporedbi s njima, podjednak broj pedagoga ( $1/3$ ) u srednjim školama navedenu sposobnost procijenio je pretežno, odnosno osrednje razvijenom.

Iako su ispitanici u prosjeku iskazali pozitivnu procjenu vlastite osposobljenosti za *osiguravanje i unaprjeđivanje kvalitete odgojno-obrazovne institucije* ( $M = 3,85$ ,  $SD = 0,88$ ) može se uočiti da, pored  $46\%$  ispitanika koji smatraju da su uglavnom osposobljeni, podjednak broj pedagoga (oko  $1/4$ ) smatra da su potpuno ili osrednje osposobljeni. Uspoređujući prosječne vrijednosti pedagoga s obzirom na vrstu ustanove u kojoj rade, može se uočiti da svi ispitanici u prosjeku iskazuju podjednake, relativno visoke procjene. Međutim, analizom frekvencija za svaki poduzorak može se uočiti kako se najveći broj ispitanika koji rade u predškolskim ustanovama i osnovnim školama percipira uglavnom osposobljenima ( $\approx 50\%$ ), dok podjednak broj ispitanika ( $\approx 1/4$  ili nešto manje) smatra da su potpuno, odnosno osrednje osposobljeni. S druge strane, podjednak broj pedagoga zaposlenih u srednjim školama ( $\approx 1/3$ ) sebe procjenjuje potpuno ili pretežno osposobljenima. Također, znatan ih se broj ( $\approx 20\%$ ) smatra osrednje osposobljenima za obavljanje poslova s ciljem osiguravanja i unaprjeđivanja kvalitete odgojno-obrazovne ustanove u kojoj rade.

Tablica 7. **Samoprocjena osposobljenosti za obavljanje poslova pedagoga (najniže procjene)**

	Nimalo osposobljen/a	Malo osposobljen/a	O srednje osposobljen/a	Većinom osposobljen/a	U potpunosti osposobljen/a	M	SD
12. Suradnja s djelatnicima u pripremi, vođenju i vrjednovanju projekata na razini odgojno-obrazovne ustanove/učilišta/tvrtke/udruge i sl.	4	7	29	37	22	3,66	1,034
<b>Pedagozi zaposleni u dječjim vrtićima</b>	-	6	30	45	18	3,76	
<b>Pedagozi zaposleni u osnovnim školama</b>	3	6	28	40	23	3,74	
<b>Pedagozi zaposleni u srednjim školama</b>	9	9	35	26	21	3,41	
<b>Pedagozi zaposleni u učeničkim domovima</b>	-	8	25	33	33	3,92	
<b>Pedagozi zaposleni u drugim ustanovama</b>	13	7	20	37	23	3,50	
15. Provođenje istraživanja i vrjednovanje rada odgojno-obrazovne ustanove/učilišta/tvrtke/udruge i sl.	3	8	32	40	17	3,60	0,962
<b>Pedagozi zaposleni u dječjim vrtićima</b>	-	12	37	35	16	3,55	
<b>Pedagozi zaposleni u osnovnim školama</b>	3	7	33	40	18	3,63	
<b>Pedagozi zaposleni u srednjim školama</b>	4	10	28	40	18	3,57	
<b>Pedagozi zaposleni u učeničkim domovima</b>	-	8	25	58	8	3,67	
<b>Pedagozi zaposleni u drugim ustanovama</b>	7	10	27	40	17	3,50	
9. Mentoriranje studenata na razini odgojno-obrazovne ustanove/učilišta/tvrtke/udruge i sl.	11	11	20	31	27	3,52	1,298
<b>Pedagozi zaposleni u dječjim vrtićima</b>	10	13	22	33	22	3,44	
<b>Pedagozi zaposleni u osnovnim školama</b>	9	10	21	33	26	3,57	
<b>Pedagozi zaposleni u srednjim školama</b>	14	12	18	25	32	3,49	
<b>Pedagozi zaposleni u učeničkim domovima</b>	17	8	8	33	33	3,58	
<b>Pedagozi zaposleni u drugim ustanovama</b>	20	13	13	23	30	3,30	
11. Sudjelovanje u izradi i primjeni posebnih (prilagođenih) programa rada	5	10	31	36	17	3,49	1,059
<b>Pedagozi zaposleni u dječjim vrtićima</b>	5	7	39	37	12	3,44	
<b>Pedagozi zaposleni u osnovnim školama</b>	4	10	28	39	18	3,58	
<b>Pedagozi zaposleni u srednjim školama</b>	10	11	36	29	15	3,29	
<b>Pedagozi zaposleni u učeničkim domovima</b>	-	17	33	25	25	3,58	
<b>Pedagozi zaposleni u drugim ustanovama</b>	10	10	20	43	17	3,47	

Ispitanici su znatno niže procijenili vlastitu osposobljenost za obavljanje poslova koji se odnose na *projektnu suradnju* ( $M = 3,66$ ,  $SD = 1,03$ ), *istraživanje i vrjednovanje rada institucije* ( $M = 3,60$ ,  $SD = 0,96$ ), *mentoriranje studenata* ( $M = 3,52$ ,  $SD = 1,30$ ) i *sudjelovanje u izradi i aplikaciji prilagođenih programa rada* ( $M = 3,49$ ,  $SD = 1,06$ ). Kada je riječ o procjeni osposobljenosti za *suradnju s djelatnicima u pripremi, vođenju i vrjednovanju projekata na razini odgojno-obrazovne ustanove, učilišta/tvrtke/udruge i sl.*, nešto više od polovice ispitanika se smatra većinom osposobljenima (37 %) ili potpuno osposobljenima (22 %). Pritom se izdvaja znatan broj ispitanika (29 %) koji navedenu osposobljenost procjenjuju prosječno razvijenom. Analizom odgovora ispitanika zaposlenih u različitim odgojno-obrazovnim ustanovama može se uočiti da pedagozi u srednjim školama nešto niže (osrednje) procjenjuju ( $M = 3,41$ ) navedenu osposobljenost u odnosu na pedagoge zaposlene u dječjim vrtićima ( $M = 3,76$ ) i srednjim školama ( $M = 3,74$ ). Komparacijom raspodjele odgovora može se uočiti kako najveći broj pedagoga u predškolskim ustanovama i osnovnim školama ( $\approx 1/2$ ) sebe smatraju uglavnom osposobljenima, dok ih  $\approx 30$  % navedenu osposobljenost procjenjuje prosječno razvijenom, uz  $1/5$  onih koji se smatraju potpuno osposobljenima. Odgovori pedagoga u srednjim školama u određenoj se mjeri razlikuju pa se najveći broj ispitanika (35 %) smatra osrednje osposobljenima, a podjednaki broj njih (nešto više od 20 %) pretežno osposobljenima, odnosno potpuno osposobljenima za suradnju s djelatnicima u provedbi projektnih aktivnosti. Navedeno se može dijelom povezati s rezultatima istraživanja koje je pokazalo da školski pedagozi osposobljenost za pripremu, vođenje i vrjednovanje projekata procjenjuju važnom te smatraju da je sudjelovanje u programima stručnog usavršavanja u većoj mjeri pridonijelo razvoju navedene kompetencije (Ledić, Staničić, Turk, 2013). Ispitanici su na sličan način procijenili vlastitu osposobljenost za *provedbu istraživanja i vrjednovanje rada odgojno-obrazovne ustanove/ učilišta/tvrtke/udruge i sl.*, pri čemu nešto manje od polovice ispitanika sebe smatra pretežno osposobljenima,  $\approx 32$  % osrednje, a  $17$  % potpuno osposobljenima. Analizirajući odgovore ispitanika prema ustanovama u kojima rade, sve skupine ispitanika iskazuju jednake, prosječne procjene u pogledu osposobljenosti za provedbu istraživanja i vrjednovanja rada odgojno-obrazovne ustanove. Također je utvrđena sličnost u raspodjeli odgovora među pedagogima neovisno o ustanovi zaposlenja. Dobiveni rezultati ukazuju na potrebu jačanja kompetencija potrebnih za pripremu, provedbu i evaluaciju istraživanja odgojno-obrazovne prakse. Ledić, Staničić, Turk (2013) ustanovili su da, iako visoko procjenjuju važnost osposobljenosti za pripremu i realizaciju istraživanja pedagoške teorije i prakse, školski pedagozi prosječnim ocjenama procjenjuju doprinos kako visokoškolskog obrazovanja tako i stručnog osposobljavanja u razvoju navedene kompetencije. Istraživanje i s njim povezano vrjednovanje predstavlja srž razvojne pedagoške djelatnosti. Naime, unaprjeđivanje odgojno-obrazovne djelatnosti podrazumijeva provedbu istraživanja i unutarnju evaluaciju kako bi se mogli jasnije identificirati svi čimbenici koji djeluju poticajno ili ometajuće u realizaciji ključnih funkcija škole. Dvije tvrdnje koje su ispitanici procijenili najnižom prosječnom procjenom odnose se na djelatnost *mentoriranja studenata i izradu*

posebnih programa. Kada je riječ o sposobnosti sudjelovanja u izradi i primjeni posebnih programa, 53 % ispitanih pedagoga smatra se potpuno (17 %) ili pretežno osposobljenima (36 %). Pritom treba izdvojiti činjenicu da znatan broj ispitanika, gotovo 1/3 (31 %), procjenjuje navedenu sposobnost osrednje razvijenom. Uspoređujući odgovore ispitanika prema kriteriju ustanove u kojoj rade, može se uočiti da su pedagozi u srednjim školama nešto niže procijenili vlastitu osposobljenost izrade posebnih (prilagođenih) programa rada. Podjednak broj pedagoga u predškolskim ustanovama (nešto manje od 40 %) procjenjuje se osrednje ili uglavnom osposobljenima, dok ih se 12 % smatra potpuno osposobljenima. Pedagozi u osnovnim školama odgovarali su na sličan način uz manji udio onih koji su navedenu osposobljenost procijenili osrednje razvijenom (28 %) te nešto veći udio onih koji smatraju da su potpuno osposobljeni (18 %). S druge strane, najveći broj pedagoga zaposlenih u srednjim školama (36 %) navedenu osposobljenost procjenjuje osrednje razvijenom, 29 % uglavnom razvijenom, uz znatno manji broj onih koji smatraju da su potpuno osposobljeni (15 %) te malo ili nimalo osposobljeni (21 %). Ledić, Staničić, Turk (2013) u svom istraživanju navode kako školski pedagozi smatraju važnim osposobljenost za stvaranje i razvijanje individualiziranih programa za učenike, ali istodobno procjenjuju da je doprinos programa stručnog osposobljavanja u tom pogledu znatno veći u usporedbi s doprinosom visokoškolskog obrazovanja. Prema Hebib i Spasenović (2010), upravo se u razradi, primjeni i praćenju realizacije individualiziranih odgojno-obrazovnih programa prepoznaje prostor djelovanja pedagoga u inkluzivnom okruženju. Predviđanje, osmišljavanje, usmjeravanje te poticanje pedagoškog procesa u skladu s razvojnim potencijalima i potrebama učenika predstavlja osnovu razvojne djelatnosti školskog pedagoga (Staničić, 2006). Ispitanici se najviše međusobno razlikuju u procjeni osposobljenosti za mentoriranje studenata. Naime, nešto više od polovice ispitanika se izjašnjava potpuno (27 %) ili pretežno (31) osposobljenima, 20 % djelomično, uz jednak broj onih koji se smatraju malo (11 %), odnosno nimalo osposobljenima (11 %). Dobiveni rezultati ukazuju na važnost unaprjeđivanja sustava mentorske podrške i s njima povezanih kompetencija. Analizirajući odgovore ispitanika prema ustanovi zaposlenja, može se uočiti kako svi ispitanici podjednako prosječno procjenjuju vlastitu osposobljenost za mentoriranje studenata na razini ustanove. Nadalje, može se uočiti stanovita podudarnost u odgovorima između pedagoga u predškolskim ustanovama i osnovnim školama. Naime, podjednak ih je broj (1/5) navedenu osposobljenost procijenilo prosječno razvijenom, uz isti broj onih koji su je procijenili malo ili nimalo razvijenom, 1/3 pretežno razvijenom, a nešto više od 20 % potpuno razvijenom. Kada je riječ o pedagozima u srednjim školama, može se uočiti da se 25 % ispitanika izjašnjava pretežno osposobljenima za mentoriranje studenata uz nešto veći broj onih koji se smatraju potpuno osposobljenima ( $\approx 1/3$ ). Mentoriranje studenata kao aktivnost nije jednako zastupljeno u svim školama i ustanovama, već je možda karakterističnije za ona mjesta i središta u kojima se nalaze visokoobrazovne institucije koje inicijalno obrazuju buduće pedagoge.

## 6. Što nam govore rezultati analize o poslovima pedagoga i samoprocjeni osposobljenosti

Nakon prethodne šire analize poslova pedagoga na temelju njihove relativne čestine obavljanja, sumarno možemo zaključiti: brojni i raznovrsni poslovi čine područje profesionalnog djelovanja suvremenog pedagoga. To su u prvom redu poslovi koji se odnose na dnevno, tekuće djelovanje odgojno-obrazovne ustanove, kao što su: savjetodavni rad, suradnja s odgojno-obrazovnim djelatnicima i roditeljima te neposredan odgojno-obrazovni rad. Na njih se učestalošću obavljanja nadovezuju poslovi na osnovnoj procesnoj razini realizacije temeljnog odgojno-obrazovnog procesa (s redovnom populacijom i onom s posebnim potrebama), a vezani uz njegovu organizaciju, praćenje i unaprjeđenje. Nešto rjeđi učestalošću, ali neophodni za kvalitetnu realizaciju odgojno-obrazovne djelatnosti, poslovi su pedagoga na planiranju i programiranju odgojno-obrazovnog rada, izradi pedagoške dokumentacije te razvojnih i strateških dokumenata, kao i osiguravanju i unaprjeđenju kvalitete. Navedeni poslovi odnose se na institucionalnu razinu pedagoške djelatnosti te se obično periodično intenziviraju, čime možemo (djelomično) pojasniti nešto nižu prosječnu učestalost njihova obavljanja.

Prethodno oslikane, najčešće obavljane poslove pedagoga možemo svrstati u tri temeljne razine realizacije:

- 1) razinu dnevnog djelovanja odgojno-obrazovne ustanove (savjetovanje, suradnja, neposredan odgojno-obrazovni rad)
- 2) temeljnu procesnu razinu realizacije odgojno-obrazovnog rada (organizacija, praćenje, unaprjeđenje)
- 3) institucionalnu razinu pedagoške djelatnosti (planiranje i programiranje, izrada pedagoške dokumentacije, razvojnih i strateških dokumenata, osiguravanje i unaprjeđenje kvalitete cjelokupne odgojno-obrazovne ustanove).

Tri temeljne razine realizacije najčešće obavljanih poslova pedagoga čine samu srž, jezgru pedagoga profesionalnog djelovanja. Nitko od ostalih članova stručnog tima ustanove (npr. psiholog, defektolog, logoped, knjižničar i sl.) tijekom svojeg visokoškolskog obrazovanja nije sustavno poučavan i osposobljavan za njihovo profesionalno obavljanje. S druge strane, upravo su teme vezane uz prethodno navedene poslove pedagoga dijelom nastavnih sadržaja studija pedagogije u Republici Hrvatskoj. Ostali članovi stručnog tima pripremani su za obavljanje samo određenih segmenata spomenutih poslova, isključivo za rad s ciljanim dijelom dječje/učeničke populacije (npr. djeca s posebnim potrebama, graničnim intelektualnim deficitom, izraženim teškoćama govora i pisanja i sl.), dok je pedagog pripreman za budući rad s redovnom (školskom) populacijom sa svim svojim individualnim i skupnim sličnostima i razlikama (što uključuje „prosječne“ učenike, ali i one s posebnim potrebama). I ovdje vrijedi ono pravilo da je pedagog najšire profiliran odgojno-obrazovni

stručnjak, a upravo se u toj širini ogleda njegova prednost u odnosu na ostale, usko specijalizirane članove stručnog tima ustanove. Širina profesionalnog djelovanja pedagoga-praktičara i izgrađenost njegovih kompetencija za takvo široko, a usklađeno odgojno-obrazovno djelovanje, ogleda se upravo u vezivnoj ulozi pedagoga na institucionalnoj razini. On je profesionalni inicijator, planer, organizator, vrjednovatelj, poticatelj, inovator i sl. koji različite pedagoške poslove realizira u suradnji s drugim sudionicima odgojno-obrazovne djelatnosti, čije zajedničke, ali raznovrsne poslove međusobno koordinira te djeluje kao svojevrsan medijator aktivnosti svih sudionika odgojno-obrazovne djelatnosti s krajnjim ciljem unaprjeđenja odgojno-obrazovnog rada na svim izvedbenim razinama.

Pored najčešćih, prethodno opisanih poslova pedagoga, on se u svojem stručnom pedagoškom radu bavi i (navedeno prema prosječnoj relativnoj učestalosti obavljanja): profesionalnim usmjeravanjem učenika, vođenjem i praćenjem pripravnika, suradnjom sa zajednicom i društvenim okruženjem, stručnim usavršavanjem djelatnika, izradom i primjenom prilagođenih programa odgojno-obrazovnog rada, osmišljavanjem, provedbom i vrjednovanjem projekata, provođenjem istraživanja i vrjednovanjem rada odgojno-obrazovne ustanove te mentoriranjem studenata pedagogije.

U konačnici moramo još istaknuti nedostatnu relativnu frekventnost poslova vezanih uz realizaciju projektnih te istraživačkih aktivnosti; njihova niska učestalost najvjerojatnije se vezuje uz periodičnost njihova obavljanja, ali moguće upućuje i na njihovu nedovoljnu zastupljenost u pedagoškoj praksi. Prema nalazima ovog istraživanja vidi se da se dogodio svojevrsan pozitivan kvalitativni pomak u transformaciji profesionalne uloge pedagoga administratora i nadzornika prema ulozi pedagoga – reflektivnog praktičara. Međutim, izgleda da pedagozi još uvijek nedovoljno u svojoj pedagoškoj praksi provode (akcijska, razvojna) istraživanja i projektne aktivnosti s ciljem osmišljavanja i realizacije razvojnih i strateških dokumenata ustanove na temelju empirijski utvrđenih prostora daljnjeg razvojnog djelovanja s konačnim ciljem unaprjeđenja temeljnog odgojno-obrazovnog procesa, kao i cjelokupnog odgojno-obrazovnog rada ustanove.

Sagledajmo spomenute nalaze iz malo drugačije perspektive: iako se 4 % ispitanika koji su odgovorili da nikad ne provode istraživanja i vrjednovanje rada ustanove na temelju rezultata provedenih istraživanja možda ne čini visokim udjelom unutar ispitanog uzorka pedagoga, ipak je riječ o relativno velikom realnom broju ispitanika s obzirom na pedagoški značaj navedenih aktivnosti. Drugim riječima, to bi značilo da 23 ispitanika pedagoga nikada ne provode istraživanja odgojno-obrazovne prakse te vrjednovanje rada svoje ustanove na temelju rezultata istraživanja. Kako je najčešći omjer broja zaposlenih pedagoga u pedagoškoj/školskoj praksi u odnosu na instituciju zaposlenja 1 : 1; dakle, obično je u školi zaposlen po jedan pedagog (školski pedagozi čine  $\approx 80$  % ispitanika), ovaj broj dobiva daleko veće značenje. On implicira nepostojanje bilo kakvih istraživačkih aktivnosti pedagoga na kojima se

temelji vrjednovanje rada cjelokupne ustanove u čak 23 odgojno-obrazovne ustanove. Dodatna otegotna okolnost u ovom slučaju je i situacija u kojoj pedagog obavlja poslove stručnog suradnika u većem broju škola, tj. kada je pored matične škole angažiran u radu (više) područnih škola. U tom slučaju govorimo o značajno većem broju od prethodno spomenute 23 odgojno-obrazovne ustanove u kojima se ne provode istraživanja odgojno-obrazovne prakse, a time se aktualizira i pitanje mogućnosti provođenja objektivnog vrjednovanja rada konkretnih ustanova, kao i projekcije njihova daljnjeg potencijalnog razvoja. Ovako sagledani, podatci ukazuju na značajan i alarmantan problem potpunog zanemarivanja istraživačkih aktivnosti (manjeg dijela) pedagoga u pojedinim institucijama odgoja i obrazovanja.

U dijelu analize koja se odnosi na samoprocjenu osposobljenosti za obavljanje poslova, razvidno je da pedagozi visoko vrednuju svoju osposobljenost u odnosu na odabrane dominantnije poslove iz svog profesionalnog djelokruga. Polazeći od rezultata detaljne analize samoprocjene osposobljenosti za obavljanje poslova pedagoga, sumarno možemo zaključiti da su ispitanici iskazali pozitivne odgovore. Najpozitivnije su procijenili vlastitu osposobljenost za neposredni odgojno-obrazovni rad, suradnju, savjetodavni rad, organizaciju, praćenje i unaprjeđivanje odgojno-obrazovnog procesa, planiranje i programiranje odgojno-obrazovnog rada na institucionalnoj razini te vođenje i praćenje pripravnika. Uglavnom je riječ o poslovima koji se odnose na dnevne aktivnosti u odgojno-obrazovnim ustanovama u kojima djeluju. Na njih se nadovezuju poslovi profesionalnog usmjeravanja, suradnje u radu s osobama s posebnim potrebama, stručnog usavršavanja, izrade pedagoške dokumentacije i strateških dokumenata te osiguravanja i unaprjeđivanja kvalitete odgojno-obrazovne ustanove za čije su obavljanje ispitanici iskazali nešto niže, iako po značenju relativno visoke procjene vlastite osposobljenosti. S druge strane, pedagozi su nešto niže procijenili vlastitu osposobljenost za izradu i primjenu prilagođenih programa, mentoriranje studenata, sudjelovanje u pripremi, vođenju i vrjednovanju projekata te provedbu istraživanja i vrjednovanje rada odgojno-obrazovne ustanove. Dobiveni rezultati ukazuju na raznolikost poslova koje pedagozi obavljaju, a za koje se u većoj ili manjoj mjeri procjenjuju osposobljenima. Određene razlike u procjenama osposobljenosti pedagoga ostavljaju stanovit prostor za njihovo unaprjeđivanje u okviru inicijalnog obrazovanja te kroz druge oblike stručnog usavršavanja.

Nadalje, pojam samoprocjene u ispitivanjima može sugerirati kako osobno viđenje koje je u pozadini ovakve vrste procjene postaje izrazito subjektivno, pa time može biti rezultat ili izrazito visokih procjena ili izrazito niskih procjena, koje, u konačnici, opet potiču problem subjektivnosti i uopće objektivnog odraza dobivenih rezultata. Ipak, ocjenjujemo da ovakvim pristupom u ispitivanju te realiziranim uzorkom više od 600 ispitanika sve pojedinačne i subjektivne procjene postaju dio objektivnog odraza stanja i pogleda na osposobljenost kao važnu komponentu same profesije. Upravo analizom prosječnih vrijednosti, ali i relativnih čestina, nastojali smo interpretacijski ukazati i na izraženije diskrepancije pri distribuciji odgovora

na pojedinim česticama. U svakom slučaju, relativno visoka samoprocjena osposobljenosti za poslove pedagoga daje nam za pravo zaključiti da se radi o profesiji kompetentnih stručnjaka koji se mogu nositi s izazovima radnog mjesta i zanimanja.

## 7. Zaključak

U poglavlju su prikazani rezultati dijela empirijskog istraživanja posvećenog profesiji pedagoga s naglaskom na analizu rezultata koji se odnose na procjenu učestalosti obavljanja karakterističnih poslova pedagoga i samoprocjenu osposobljenosti za njihovo obavljanje. Iz analize učestalosti obavljanja karakterističnih poslova na godišnjoj razini vidljivo je da se mogu identificirati i izdvojiti tri veće skupine poslova za koje bismo mogli reći da ovise o razini institucionalnog konteksta rada: (1) savjetodavni rad te neposredan odgojno-obrazovni rad; suradnja s djelatnicima i roditeljima; (2) organizacija, praćenje i unaprjeđenje odgojno-obrazovnog procesa; suradnja s djelatnicima u radu s djecom s posebnim potrebama; (3) planiranje i programiranje odgojno-obrazovnog rada; izrada pedagoške dokumentacije te razvojnih i strateških dokumenata; osiguravanje i unaprjeđenje kvalitete. Pri tome je važno imati na umu kako je riječ o skupinama poslova, tj. zajedničkom nazivniku za brojne, manje segmentirane aktivnosti, zadaće, pa i radne aktivnosti, koje se pozicioniraju unutar zajedničke skupine poslova. Na temelju detaljnog uvida u rezultate provedenog empirijskog istraživanja i njihove prethodne interpretacije, možemo zaključiti da je riječ o karakterističnim skupinama poslova i izrazito frekventnim poslovima koje pedagog obavlja, a za koje samoprocjena osposobljenosti i dalje ostaje izrazito visoka.

Iako je učestalost poslova istraživački prikazana u svom kontinuitetu, valja imati na umu da specifični poslovi mogu varirati; neki su možda dominantni na početku školske i pedagoške godine, dok neki su neki više izraženi pred kraj školske i pedagoške godine. U percepciji vlastitog posla važno je naglasiti činjenicu da razina institucijskog konteksta rada na određeni način pomaže u razumijevanju karakteristika poslova, odnosno da su neki poslovi koji su nam u izravnom neposrednom dohvat ujedno i oni poslovi za koje možemo reći da ih učestalije obavljamo i obrnuto. U tom pogledu, unutar institucijskog konteksta поблише se mogu identificirati različite razine izvođenja poslova. Prije svega, po učestalosti izdvojeni, neposredan odgojno-obrazovni rad i savjetodavni rad s različitim sudionicima odgojno-obrazovne djelatnosti na koje je pedagog po svom formalnom profilu usmjeren govori nam o onoj neposrednoj, svakodnevnoj komunikacijsko-interakcijskoj dimenziji rada.

Nadalje, organizacija, praćenje i unaprjeđenje odgojno-obrazovnog procesa jedna je od temeljnih zadaća školskog pedagoga, pri čemu je važno poznavati brojne organizacijske i procesne aspekte rada odgojno-obrazovne ustanove. Kod ove skupine poslova, rad pedagoga upućen je na suradnju s nastavnicima, ravnateljima, drugim

stručnim suradnicima pa možemo reći da je riječ o poslovima strukturalne i procesne razine izvođenja. Treća skupina poslova, planiranje i programiranje odgojno-obrazovnog rada; izrada pedagoške dokumentacije te razvojnih i strateških dokumenata; osiguravanje i unaprjeđenje kvalitete u djelokrugu poslova, zahvaća nešto širu institucijsku razinu poslova. Poslovi i zadaće unutar planiranja i programiranja odgojno-obrazovnog rada te razvojnog i strateškog rada s naglaskom na aspekte kvalitete odgojno-obrazovnog rada, poslovi su koji čine neizostavni dio profesionalnog doprinosa pedagoga ukupnom radu odgojno-obrazovne ustanove.

Nakon analize učestalosti obavljanja različitih poslova pedagoga zaposlenih u institucijama odgoja i obrazovanja razvidan je pomak od nekad dominantne uloge pedagoga kao administratora, nadzornika i „desne ruke“ ravnatelja prema suvremenoj ulozi pedagoga kao stručnog suradnika koji kompetentnim stručnim individualnim radom, ali i neizostavnom timskom suradnjom sudjeluje u pripremi, realizaciji, ispitivanju i vrjednovanju odgojno-obrazovnog rada s ciljem unaprjeđenja odgojno-obrazovne djelatnosti cjelokupne ustanove. Pritom je karakteristika i specifičnost pedagoga upravo u izgrađenim stručnim kompetencijama iz vrlo širokog prostora pedagoškog djelovanja, a koje su mu neophodne prilikom koordinacije i usklađivanja raznovrsnih aktivnosti u čiju su realizaciju uključeni i ostali usko specijalizirani članovi stručnog tima odgojno-obrazovne ustanove, kao i svi ostali njezini djelatnici i korisnici. Pedagog se pritom pojavljuje kao medijator raznovrsnih aktivnosti koje uklapa u usklađenu cjelinu stručnog odgojno-obrazovnog djelovanja s konačnim ciljem razvoja potencijala djece/učenika/štićenika, ali i svih uključenih pedagoških djelatnika te u konačnici cjelokupne odgojno-obrazovne djelatnosti ustanove.

S obzirom na obrazovni profil pedagoga kao odgojno-obrazovnog stručnjaka, teško je izdvojiti neke posve karakteristične vidove osposobljenosti, jer je riječ o primijenjenoj dimenziji različitih spoznaja iz područja odgoja i obrazovanja. Ono što je analiza naših rezultata pokazala jest činjenica da kontekst rada pedagoga uvelike određuje učestalost nekih poslova u njegovu djelokrugu rada, pa time onda i percepciju osposobljenosti za njihovo obavljanje. Relativno visoke procjene osposobljenosti pri obavljanju poslova pedagoga relevantan su pokazatelj koji je potrebno dalje istraživački pratiti i vrjednovati, čineći osnovu, s jedne strane, za daljnji razvoj studijskih programa pedagogije, unaprjeđenje kvalitete obrazovnih ishoda i visokoobrazovne kvalifikacije pedagoga u perspektivi profesionalnog razvoja i cjeloživotnog učenja te doprinosa razvoju profesije pedagoga s druge.

## 8. Literatura

1. Glasser, W. (1994). *Kvalitetna škola*. Zagreb: Educa.
2. Hebib, E., Spasenović, V. (2010). Uloga školskog pedagoga u primeni inkluzivnog obrazovanja: pogled studenata pedagogije. *Nastava i vaspitanje*, 2, 297–313.
3. Hechler, O. (2012). *Pedagoško savjetovanje. Teorija i praksa odgojnog sredstva*. Zagreb: Erudita.
4. Jurić, V. (1977). *Metodika rada školskog pedagoga*. Zagreb: Pedagoško – književni zbor.
5. Jurić, V., Mušanović, M., Staničić, S., Vrgoč, H. (2001). *Koncepcija razvojne pedagoške djelatnosti*. Ministarstvo prosvjete i športa, Prosvjetno vijeće. [https://www.azoo.hr/images/AZOO/Ravnatelj/RM/Koncepcija\\_razvoojne\\_pedagoske\\_djelatnosti\\_strucnih\\_suradnika.pdf](https://www.azoo.hr/images/AZOO/Ravnatelj/RM/Koncepcija_razvoojne_pedagoske_djelatnosti_strucnih_suradnika.pdf).
6. Jurman, B. (1978). *Načrtovanje življenja in dela osnovne šole: Delo šolskih svetovalnih delavcev*. Ljubljana: Pedagoški inštitut pri Univerzi v Ljubljani.
7. Kostović, S., Zuković, S., Borovica, T. (2011). Inkluzivno obrazovanje i školski kontekst. *Nastava i vaspitanje*, 3, 406–418.
8. König, E., Zedler, P. (2001). *Teorije znanosti o odgoju*. Zagreb: EDUCA.
9. Lambie, G. W., Williamson, L. L. (2004). The challenge to change from guidance counseling to professional school counseling: A historical proposition. *Professional School Counseling*, 124–131.
10. Ledić, J., Staničić, S., Turk, M. (2013). *Kompetencije školskih pedagoga*. Rijeka: Filozofski fakultet u Rijeci.
11. Mijatović, A. i sur. (1999). Sustav odgoja i obrazovanja. U: Mijatović, A. i sur. (ur.), *Osnove suvremene pedagogije*, 294–335, Zagreb: Hrvatski pedagoško-književni zbor.
12. Mrkonjić, A. (2003). *Pedagoška služba u suvremenoj školi*. Split: Književni krug.
13. Mužić, V. (1979). *Kibernetika u suvremenoj pedagogiji*. Zagreb: Školska knjiga.
14. Pađen, B. (2011). Pregled razvoja sustava profesionalnog usmjeravanja u Hrvatskoj. U: *80 godina cjeloživotnog profesionalnog usmjeravanja u Republici Hrvatskoj: Novi izazovi i pristupi (7–10)*. Zagreb: Hrvatski zavod za zapošljavanje.
15. Staničić, S. (2005). Uloga i kompetencije školskih pedagoga. *Pedagogijska istraživanja*, 2(1): 35–46. <https://hrcak.srce.hr/139347>.
16. Staničić, S. (2006). *Menadžment u obrazovanju*. Rijeka: vl. nakl.
17. Strugar, V., Cindrić, M. (2004). Učenički profesionalni interesi i upis učenika u srednju školu. *Napredak*, 145 (4), 405–413.

18. Svetić, I. (1979). Područje rada i složenost poslova školskog pedagoga. *Pedagoški rad*, 34(1-2), 36–39.
19. Šimek, L., Ledić, J., Martinac Dorčić, T. (2020). Kompetencije pedagoga za inkluzivnu praksu. *Napredak*, 161(3-4), 291–314.
20. Terhart, E. (2003). Constructivism and teaching: a new paradigm in general didactics?. *Journal of Curriculum Studies*, Vol. 35., No. 1., pp 25–44.
21. Trnavac, N. (2007). Što i kako rade školski pedagozi u Srbiji?. *Nastava i vaspitanje*, 56(1), 88–103.
22. Vrcelj, S., Zovko, A., Vukobratović, J. (2017). Uloga pedagoga u prevenciji sindroma sagorijevanja učitelja i nastavnika. *Zbornik Odseka za pedagogiju*, Filozofski fakultet u Novom Sadu: 2017. [https://www.researchgate.net/publication/321036901\\_ULOGA\\_PEDAGOGA\\_U\\_PREVENCIJI\\_SINDROMA\\_SAGORIJEVANJA\\_UCITELJA\\_I\\_ODGAJATELJA/link/5cd09431458515712e9738da/download](https://www.researchgate.net/publication/321036901_ULOGA_PEDAGOGA_U_PREVENCIJI_SINDROMA_SAGORIJEVANJA_UCITELJA_I_ODGAJATELJA/link/5cd09431458515712e9738da/download).
23. Wood, D. (1995). *Kako djeca misle i uče: društveni konteksti spoznajnog razvitka*. Zagreb: Educa.



# KOMPETENCIJE PEDAGOGA

prof. dr. sc. Vesna Kovač

prof. dr. sc. Jasminka Ledić

Bojana Vignjević Korotaj

## 1. Uvod

Unatoč brojnim (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), u novije vrijeme i kritičkim (Glaesar, 2019) raspravama koje se bave određenjem kompetencija, za prirodu i svrhu ove publikacije ne čini nam se primjerenim otvarati raspravu o određenju kompetencija, već prihvatiti okvire koji su u nekoj mjeri određeni nacionalnom obrazovnom politikom.

Važno je istaknuti da se Hrvatski kvalifikacijski okvir kao reformski instrument kojim se određuje sustav kvalifikacija na svim obrazovnim razinama, dakako, temelji na ishodima učenja. Ističe se da su u „središtu HKO-a ishodi učenja, dakle, kompetencije koje je osoba stekla učenjem i dokazala nakon postupka učenja“ (HKO, 2011). Pojmovnik HKO-a (Vlada RH, 2008) poima kompetencije kao skup znanja, vještina i kompetencija u užem smislu, pri čemu se ističe da kompetencije u užem smislu označavaju postignutu primjenu konkretnih znanja i vještina, u skladu s danim standardima, te se one u HKO-u odnose se na samostalnost i odgovornost.

S druge strane, Agencija za znanost i visoko obrazovanje u okviru prikaza i definicija osnovnih termina vezanih uz osiguravanje kvalitete u visokom obrazovanju (AZVO, 2005), definira kompetencije kao dinamičnu kombinaciju kognitivnih i metakognitivnih vještina, znanja i razumijevanja, međuljudskih, intelektualnih i praktičnih vještina te etičkih vrijednosti.

Kompetencije su, dakle, ključan koncept u HKO-u, te je u skladu s time istraživanje i analiza kompetencija od velikog značenja za određivanje sustava kvalifikacija.

Područjem rada pedagoga, posebice školskih, kao i profesionalizacijom pedagoga, bavili su se istraživači različitih profila, s različitih aspekata. Redovito se kao zajednički nazivnik u tim radovima javlja zaključak o širokom području rada pedagoga, njegove ponekad neprecizno definirane uloge te potrebe da se pristupi sistematiziranju područja rada školskih pedagoga i njegove profesionalizacije, što vodi k raspravi o kompetencijama pedagoga, kroz koje se mogu sagledati njegove uloge i profesionalizacija.

Istraživanja kompetencija pedagoga u literaturi razmjerno su rijetka (Podgórecki, 2004; Leliugiene, Juodeikaite, Jankuniene, 2005; Jezierska, 2007, Zydziunaite, 2007), pri čemu su redovito fokusirana na školske pedagoge, i to najčešće na samo neke od aspekata rada pedagoga.

Pokušaji strukturiranja kompetencija pedagoga u nacionalnom prostoru također su rijetki. Može se smatrati da je sustavno istraživanje kompetencija (školskih) pedagoga započeo Stjepan Staničić (Staničić, 2001) istraživanjem kojemu je bio cilj utvrditi kompetencijski profil „idealnog“ pedagoga. U svom istraživanju provedenom na uzorku od 107 ispitanika (stručnih suradnika zaposlenih u osnovnim i srednjim školama u 3 županije), Staničić utvrđuje da pedagog treba posjedovati pet ključnih kompetencija s pripadajućim odrednicama, i to: **osobne** (primjerice: iskrenost i dosljednost, marljivost, povjerenje, komunikativnost i pristupačnost, razumijevanje drugih), **razvojne** (vizija razvoja institucije, sudjelovanje u organiziranju odgojno-obrazovnog procesa, pribavljanje i prenošenje stručnih informacija, uvođenje inovacija, korištenje informatičke tehnologije), **stručne** (npr. razumijevanje načela organizacije odgojno-obrazovnog procesa, planiranja i programiranja rada škole, poznavati propise iz područja odgoja i obrazovanja), **socijalne/međuljudske** (npr. demokratski voditi školsko osoblje, sudjelovati u rješavanju konflikata, motivirati suradnike i prepoznati njihove individualne kvalitete) i **akcijske** koje se odnose na djelovanje u kontekstu ostvarivanja ciljeva ustanove, aktivno sudjelovanje u rješavanju problema i sl. Fajdetic i Šnidarić (2014) svoj rad o kompetencijama pedagoga također zasnivaju na prethodno opisanom kompetencijskom okviru.

Naslanjajući se na prethodno opisano istraživanje Staničića (2001), Ledić, Staničić i Turk (2013) prikazuju rezultate opsežnijeg istraživanja, provedenog na uzorku od 508 pedagoga zaposlenih u osnovnim i srednjim školama tijekom 2012. godine. Na temelju analize literature, imajući u vidu i promjene u (obrazovnoj) politici (Republika Hrvatska priprema se za ulazak u Europsku uniju 1. srpnja 2013. godine), autori razvijaju upitnik koji sadrži 41 kompetenciju, a koje se odnose na prethodno opisane skupine kompetencija, ali im dodaju skupinu kompetencija europske dimenzije u obrazovanju. U upitniku su kompetencije bile slučajno raspoređene. Faktorskom analizom koju autori prikazuju diferenciraju se pak dvije skupine kompetencija, koje autori nazivaju *razvojnima* i *temeljnim*. Rezultati upućuju na to da ispitanici vrlo visoko procjenjuju važnost svih ponuđenih kompetencija (od 3,2 do 4,91 na skali do 5; 20 kompetencija procijenjeno ocjenom 4,5 i više), ali najniže procjenjuju kompetencije koje se odnose na europsku dimenziju u obrazovanju. Na procjenu važnosti kompetencija više utječe škola iz koje ispitanici dolaze (osnovna ili srednja) nego duljina radnog iskustva ispitanika. Od ponuđenih kompetencija ispitanici najviše procjenjuju važnost osposobljenosti za provođenje savjetodavnog rada s učenicima, otvorenost i empatičnost, planiranje i programiranje rada škole, poznavanje pedagoške dokumentacije i osposobljenost za rad s roditeljima. Smatraju da je 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.

Smatramo važnim istaknuti da autori uviđaju izazove obrazovanja pedagoga ističući da nositelji programa obrazovanja pedagoga imaju „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“ (Ledić, Staničić i Turk, 2013:116)

## 2. Metodologija istraživanja

U ovom poglavlju odgovorit će se na sljedeće istraživačko pitanje: kako pedagozi zaposleni u odgojno-obrazovnim ustanovama u Hrvatskoj procjenjuju važnost pojedinih kompetencija nužnih za obavljanje njihova posla? Ovo pitanje dalje je operacionalizirano kroz tri istraživačka zadatka:

- utvrditi razlikuju li se u procjenama pedagozi s obzirom na duljinu radnog iskustva na poslovima pedagoga
- utvrditi razlikuju li se u procjenama pedagozi zaposleni u različitim tipovima odgojno-obrazovnih ustanova
- utvrditi razlikuju li se u procjenama pedagozi zaposleni u školama različite veličine (s obzirom na broj učenika).

Podsjećamo da je istraživanje provedeno putem mrežne ankete kojom je obuhvaćeno 618 pedagoga zaposlenih u različitim odgojno-obrazovnim ustanovama u Hrvatskoj. Sudionici istraživanja procjenjivali su listu od 45 kompetencija na skali od 1 do 5: pritom su vrijednost 1 dodijelili kompetencijama za koje procjenjuju da uopće nisu važne, a vrijednost 5 onima koje procjenjuju izrazito važnima za obavljanje poslova pedagoga. Lista kompetencija nastala je na temelju teorijske analize relevantne literature (Ledić, Staničić i Turk, 2013) te dodatne analize u kojoj su iskaze o nužnim kompetencijama dali pedagozi u okviru provedbe fokusnih skupina.

Za obradu podataka najprije su korišteni testovi deskriptivne statistike (aritmetička sredina, standardna devijacija i frekvencije) kako bi se dobio opći uvid u procjene važnosti pojedinih kompetencija. Potom je provedena jednosmjerna analiza varijance za nezavisne skupine kako bi se utvrdilo postoje li statistički značajne razlike u procjenama pojedinih kompetencija kod ispitanika različite duljine radnog staža, onih zaposlenih u različitim tipovima odgojno-obrazovnih ustanova te zaposlenih u školama različite veličine. Dobiveni podatci dodatno su provjereni *post hoc* testom višestruke usporedbe u parovima (Bonferroni).

Najprije će biti prikazani rezultati procjene važnosti pojedinih kompetencija na razini cijelog uzorka, a potom će se prikazati i komentirati rezultati procjene s obzirom na različite skupine pedagoga.

### 3. Prikaz i interpretacija rezultata

#### 3.1. Procjena važnosti kompetencija potrebnih za rad pedagoga na razini cijelog uzorka

U Tablici 1 prikazane su vrijednosti aritmetičke sredine i standardne devijacije za sve kompetencije potrebne za rad pedagoga u odgojno-obrazovnim ustanovama, a njihov redoslijed reflektira rang-listu od najviših prema najnižim procjenama. Na prvi pogled može se uočiti visoka razlika u vrijednosti aritmetičke sredine između najviše rangirane kompetencije (*Osposobljenost za komunikaciju, otvorenost i empatičnost*;  $M = 4,9$ ;  $SD = 0,45$ ) i one najniže procijenjene (*Struktura i način funkcioniranja EU*;  $M = 2,9$ ;  $SD = 0,97$ ). Samo sedam kompetencija procijenjeno je nižom vrijednošću aritmetičke sredine ( $M < 4,00$ ), pa se može zaključiti da pedagozi većinu kompetencija procjenjuju uglavnom ili izrazito važnima za svoj rad.

Tablica 1. **Procjena važnosti kompetencija potrebnih za rad pedagoga**

KOMPETENCIJE	M	SD
Osposobljenost za komunikaciju, otvorenost i empatičnost	4,9	0,45
Savjetodavni rad s djecom / učenicima	4,8	0,52
Prilagođavanje novim pedagoškim situacijama	4,8	0,51
Timski rad s odgojiteljima u dječjim vrtićima / učiteljima / nastavnicima / odgajateljima u učeničkim domovima i stručnim suradnicima / drugim suradnicima	4,7	0,61
Samostalnost u radu	4,7	0,58
Rješavanje sukoba / medijacija	4,7	0,58
Rad s roditeljima	4,7	0,57
Etičko i moralno rasuđivanje	4,7	0,56
Razvijanje društvene odgovornosti kod djece / učenika i odgojitelja u dječjim vrtićima / učitelja / nastavnika / odgajatelja u učeničkim domovima / stručnih suradnika i drugih suradnika / pojedinaca	4,6	0,66
Poznavanje planiranja i programiranja rada odgojno-obrazovne ustanove / učilišta / tvrtke / udruge i dr.	4,6	0,70
Poznavanje nacionalnog zakonodavstva vezanog uz odgoj i obrazovanje	4,6	0,68
Planiranje osobnog i profesionalnog razvoja i usavršavanja (cjeloživotno učenje)	4,6	0,61
Vrjednovanje rezultata odgojno-obrazovnog procesa / radnog procesa	4,5	0,67
Uvođenje inovacija u odgojno-obrazovni proces / radni proces	4,5	0,72
Prepoznavanje i integracija djece / učenika s teškoćama u razvoju i ponašanju / integraciju odraslih osoba s invaliditetom	4,5	0,70

Poznavanje strukture obrazovnog sustava na nacionalnoj razini	<b>4,5</b>	<b>0,74</b>
Poznavanje područja rada nastavnika / odgojitelja u dječjim vrtićima / odgajatelja u učeničkim domovima i stručnih suradnika / učilišta / tvrtke / udruge i dr.	<b>4,5</b>	<b>0,71</b>
Poznavanje hrvatskog jezičnog standarda	<b>4,5</b>	<b>0,71</b>
Motiviranje zaposlenika i stvaranje poticajnog radnog ozračja	<b>4,5</b>	<b>0,71</b>
Korištenje informacijsko-komunikacijske tehnologije	<b>4,5</b>	<b>0,71</b>
Vrjednovanje rada odgojno-obrazovne ustanove / učilišta / tvrtke / udruge i dr.	<b>4,4</b>	<b>0,73</b>
Sustavno praćenje rada odgojitelja u dječjim vrtićima / učitelja / nastavnika / odgajatelja u učeničkim domovima i stručnih suradnika / djelatnika radne organizacije / učilišta / tvrtke / udruge i dr.	<b>4,4</b>	<b>0,77</b>
Savjetovanje roditelja	<b>4,4</b>	<b>0,99</b>
Rad na pedagoškoj dokumentaciji	<b>4,4</b>	<b>0,76</b>
Profesionalno usmjeravanje učenika / odraslih osoba	<b>4,4</b>	<b>0,78</b>
Interdisciplinarni rad	<b>4,4</b>	<b>0,71</b>
Poznavanje područja demokratskog građanstva i ljudskih prava	<b>4,3</b>	<b>0,79</b>
Osposobljenost za suradnju sa zajednicom i društvenim okruženjem (lokalna zajednica, organizacije civilnog društva, odgojno-obrazovne ustanove i dr.)	<b>4,3</b>	<b>0,72</b>
Stvaranje i razvijanje individualiziranih programa za djecu / učenike / odrasle osobe	<b>4,2</b>	<b>0,80</b>
Rad u interkulturalnom i multikulturalnom okruženju	<b>4,2</b>	<b>0,83</b>
Planiranje profesionalnog razvoja i usavršavanja djelatnika u ustanovi (cjeloživotno učenje)	<b>4,2</b>	<b>0,82</b>
Rad s darovitom djecom / učenicima	<b>4,1</b>	<b>0,87</b>
Priprema i realizacija istraživanja pedagojske teorije i pedagoške prakse	<b>4,1</b>	<b>0,91</b>
Poznavanje barem jednog stranog jezika	<b>4,1</b>	<b>0,91</b>
Izrada razvojnih strategija odgojno-obrazovne ustanove / učilišta / tvrtke / udruge i dr.	<b>4,1</b>	<b>0,89</b>
Provedba akcijskih istraživanja u ustanovi	<b>4,0</b>	<b>0,90</b>
Priprema, vođenje i vrjednovanje projekata	<b>4,0</b>	<b>0,88</b>
Izrada nastavnih priprema i načela pedagoškog rada / didaktičkih načela rada / načela učenja i obrazovanja odraslih osoba	<b>4,0</b>	<b>0,93</b>
Pregovaranje i lobiranje	<b>3,8</b>	<b>1,01</b>
Izrada istraživačkog instrumentarija	<b>3,8</b>	<b>0,93</b>
Europski trendovi u odgoju i obrazovanju / u kulturnoj / poduzetničkoj djelatnosti i dr.	<b>3,8</b>	<b>0,86</b>
Organizacija izvannastavnih aktivnosti	<b>3,7</b>	<b>0,92</b>
Organizacija slobodnog vremena učenika	<b>3,6</b>	<b>0,98</b>
Prijave projekata na fondove Europske unije	<b>3,5</b>	<b>0,98</b>
Struktura i način funkcioniranja ključnih tijela Europske unije (Vijeće Europe, Vijeće ministara, Europski parlament i dr.)	<b>2,9</b>	<b>0,97</b>

Ako se razmotri popis najviše rangiranih kompetencija, može se uočiti da dijele jednu zajedničku karakteristiku, a to je njihova usmjerenost na odnose s ljudima tijekom realizacije ključnih pedagoških aktivnosti. Pritom se mogu uočiti odnosi s različitim skupinama dionika, od djece/učenika (*Savjetodavni rad*), odgojitelja/učitelja/odgajatelja (*Timski rad*) i roditelja (*Rad s roditeljima*), kao i njegovanje poželjnih aspekata tih odnosa (otvorenost, empatičnost, etičnost, usmjerenost na rješavanje sukoba).

Svakako valja obratiti pažnju na najniže rangiranu kompetenciju *Struktura i način funkcioniranja tijeka EU*, kojoj je pritom dodijeljena i izrazito niska procjena važnosti ( $M = 2,9$ ;  $SD = 0,97$ ). Također valja razmotriti i druge dvije kompetencije koje se odnose na europsku dimenziju odgoja i obrazovanja, a koje se također nalaze pri dnu popisa (*Europski trendovi u odgoju i obrazovanju, Prijave projekata na fondove EU*). Ako se ovaj nalaz usporedi s nalazima ranije provedenih istraživanja o kompetencijama školskih pedagoga (Ledić, Staničić i Turk, 2012; Turk i Ledić, 2013; Turk i Ledić, 2014), može se uočiti da se trend procjene važnosti kompetencija usmjerenih na europsku dimenziju ponavlja. Valja upozoriti da ponavljajuća niska procjena važnosti ovih kompetencija zabrinjava iz više razloga: nakon gotovo više od desetljeća prisutnosti u retorici, pa i konkretnim inicijativama obrazovnih politika koje promiču važnost europske dimenzije obrazovanja (primjerice, međunarodne mobilnosti, cjeloživotnog učenja, sudjelovanja u međunarodnim projektima i sl.), niska procjena ovih kompetencija ukazuje da pedagozi u svom radu pridaju premalo pozornosti aktivnostima koje će potaknuti ovakve inicijative. Postavlja se pitanje jesu li, u kojoj mjeri i na koji način pedagozi uključeni u prijave na natječaje za EU projekte, potiču li u dovoljnoj mjeri druge odgojno-obrazovne radnike na prijavu projekata i jesu li dovoljno osviješteni o važnosti i (osobnim i institucijskim) benefitima uključivanja u takve projekte. Osim navedenih, još je jedna skupina kompetencija niže rangirana u odnose na ostale, a to su one koje se odnose na organizaciju slobodnih odnosno izvanastavnih aktivnosti učenika (djece, korisnika). Može se pretpostaviti da se radi o kompetencijama za provedbu aktivnosti koje vjerojatno u većoj mjeri ulaze u domenu pedagoškog rada nastavnika, odgajatelja ili odgojitelja, no rezultati vjerojatno ukazuju i na to da pedagozi u manjoj mjeri obraćaju pozornost na važnost ove skupine djelatnosti u odnosu na druge koje redovito obavljaju.

### 3.2. Razlike u procjenama važnosti kompetencija među različitim skupinama pedagoga

**Procjene pedagoga s različitom duljinom radnog iskustva.** Utvrđeno je da postoji statistički značajna razlika u procjenama na sljedećih jedanaest kompetencija među grupama ispitanika s obzirom na duljinu njihova radnog staža (Tablica 2):

Tablica 2. Procjene kompetencija pedagoga s različitim duljinom radnog iskustva

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Osposobljenost za komunikaciju, otvorenost i empatičnost	Između grupa	3,040	4	0,760	3,846	<b>0,004</b>
	Unutar grupa	119,373	604	0,198		
	Ukupno	122,414	608			
Etičko i moralno rasuđivanje	Između grupa	4,664	4	1,166	3,787	<b>0,005</b>
	Unutar grupa	185,652	603	0,308		
	Ukupno	190,316	607			
Provedba akcijskih istraživanja u ustanovi	Između grupa	13,649	4	3,412	4,260	<b>0,002</b>
	Unutar grupa	483,819	604	0,801		
	Ukupno	497,468	608			
Poznavanje nacionalnog zakonodavstva vezanog uz odgoj i obrazovanje	Između grupa	5,150	4	1,287	2,821	<b>0,024</b>
	Unutar grupa	275,217	603	0,456		
	Ukupno	280,367	607			
Savjetodavni rad s djecom/ učenicima	Između grupa	2,625	4	0,656	2,423	<b>0,047</b>
	Unutar grupa	163,045	602	0,271		
	Ukupno	165,671	606			
Izrada istraživačkog instrumentarija	Između grupa	12,706	4	3,176	3,731	<b>0,005</b>
	Unutar grupa	512,553	602	0,851		
	Ukupno	525,259	606			
Sustavno praćenje rada odgojitelja u dječjim vrtićima/učitelja/ nastavnika/odgajatelja u učeničkim domovima i stručnih suradnika/ djelatnika radne organizacije/ učilišta/tvrtke/udruge i dr.	Između grupa	6,449	4	1,612	2,746	<b>0,028</b>
	Unutar grupa	353,406	602	0,587		
	Ukupno	359,855	606			
Timski rad s odgojiteljima u dječjim vrtićima/učiteljima/ nastavnici/odgajateljima u učeničkim domovima i stručnim suradnicima/drugim suradnicima	Između grupa	6,346	4	1,586	4,411	<b>0,002</b>
	Unutar grupa	217,590	605	0,360		
	Ukupno	223,936	609			
Osposobljenost za suradnju sa zajednicom i društvenim okruženjem (lokalna zajednica, organizacije civilnog društva, odgojno-obrazovne ustanove i dr.)	Između grupa	5,559	4	1,390	2,732	<b>0,028</b>
	Unutar grupa	306,270	602	0,509		
	Ukupno	311,829	606			
Rad u interkulturalnom i multikulturalnom okruženju	Između grupa	6,971	4	1,743	2,544	<b>0,039</b>
	Unutar grupa	411,656	601	0,685		
	Ukupno	418,627	605			
Razvijanje društvene odgovornosti kod djece / učenika i odgojitelja u dječjim vrtićima / učitelja / nastavnika /odgajatelja u učeničkim domovima / stručnih suradnika i drugih suradnika / pojedinaca	Između grupa	5,166	4	1,292	3,033	<b>0,017</b>
	Unutar grupa	256,819	603	0,426		
	Ukupno	261,985	607			

Kroz navedene rezultate mogu se uočiti određeni trendovi. Za određene kompetencije može se uočiti da (očekivano) više procjene važnosti daju pedagozi s više godina radnog staža, pa se može pretpostaviti da su se tijekom godina radnog iskustva češće susretali sa zadacima i situacijama u kojima su spoznali važnost određene kompetencije (Tablica 3. na str. 98-99). Primjerice, procjene na kompetenciji *Etičko i moralno rasuđivanje* ( $F(4,603) = 3,79$ ;  $p < 0,05$ ) pokazuju da ispitanici koji imaju od 21 do 30 godina radnog staža višom procjenjuju njezinu važnosti ( $M = 4,84$ ;  $SD = 0,42$ ) od ispitanika od 5 do 10 godina radnog staža ( $M = 4,61$ ;  $SD = 0,57$ ) te ispitanika od 11 do 20 godina radnog staža ( $M = 4,60$ ;  $SD = 0,7$ ). Kretz (2014) ističe kako obrazovni djelatnici imaju moralnu obvezu kod učenika razvijati kritičko moralno razmišljanje, ali i djelovanje, što pretpostavlja posjedovanje navedene kompetencije etičkog i moralnog rasuđivanja. Međutim, valja naglasiti da se radi o izrazito složenoj kompetenciji koja u sebi uključuje više dimenzija koje se mogu manifestirati u različitim praktičnim situacijama. Analizirajući profesionalno djelovanje socijalnih pedagoga i njihovo učestalo suočavanje s rješavanjem etičkih dilema u pedagoškoj praksi, Horvat, Kolačko, Novak i Bašić (2011) podsjećaju da rješavanje etičkih dilema podrazumijeva slijeđenje većeg broja koraka koji započinju od uočavanja i identificiranja etičke dileme, određivanja mogućih pravaca razrješavanja takvih dilema, provođenje konzultacija s drugim stručnjacima, razmatranja mogućih posljedica donošenja odluka do evaluacija efekata donesene odluke. Pritom ističu da ispravno etičko postupanje ne štiti samo ljude s kojima pedagozi rade, već štiti i njih same u brojnim postupcima i rješavanju etičkih dilema. Može se razumjeti da tijekom više godina radnog iskustva, suočavanja s više situacija u kojima je trebalo ispravno razriješiti etičke dileme, pa i razmatranja posljedica donesenih odluka, pedagozi snažnije osvještavaju važnost ove kompetencije.

Slična tendencija može se uočiti kod procjene kompetencija *Provedba akcijskih istraživanja u praksi* ( $F(4,604) = 4,260$ ;  $p < 0,05$ ) te *Izrada istraživačkog instrumentarija* ( $F(4,602) = 3,731$ ;  $p < 0,05$ ). Može se uočiti da pedagozi koji su u skupini od 21 do 30 te iznad 30 godina staža ove kompetencije procjenjuju važnijima nego što to čine pedagozi s manje godina radnog staža, što može značiti da upravo u tom periodu svog profesionalnog rada provode najviše istraživanja prakse, a vjerojatno i češće uočavaju važnost njihove provedbe. U prilog ovoj pretpostavci idu i zaključci rasprave o važnosti pedagoga za unaprjeđivanje kvalitete ustanove u kojoj su zaposleni, što pedagog velikim dijelom realizira upravo kao inicijator, suistraživač i suevaluator u akcijskim istraživanjima (Jukić, 2010). Ponovo se ističe činjenica da se radi o složenoj kompetenciji koja se razvija tijekom više godina praktičnog iskustva, podrazumijeva uspostavljanje čvrste suradnje s drugim djelatnicima s kojima zajednički pokušavaju rješavati probleme i unaprjeđivati odgojno-obrazovni proces te da se radi o dugotrajnom putu od praktičara do akcijskog istraživača koji je ponekad zbog svoje složenosti i teško ostvariv.

Pedagozi s najviše radnog staža važnijima procjenjuju i kompetenciju *Savjetodavni rad s djecom/učenicima* ( $F(4,602) = 2,423$ ;  $p < 0,05$ ). Prosječne vrijednosti njihovih procjena ( $M = 4,91$ ;  $SD = 0,281$ ), koje su veće od procjena pedagoga u skupinama od 5 do 20 godina radnog staža, upućuju na pretpostavku da se radi o osposobljenosti za jednu od važnijih ili učestalijih djelatnosti s kojima se susreću u praksi, vjerojatno zahtjevnijih čak i za iskusnije stručnjake. Visoke procjene pedagoga (iako neovisno o varijabli radnog iskustva) u kontekstu važnosti osposobljenosti za savjetodavni rad s učenicima vidljive su i u prethodnom istraživanju o kompetencijama školskih pedagoga (Ledić, Staničić i Turk, 2013). Vidljivo je da je riječ o kompetenciji koja je iznimno važna za pedagoge, ali i složena, što potvrđuju analize djelatnosti savjetodavnog rada u odgojno-obrazovnim ustanovama (Pažin-Ilakovac, 2015; Vrcelj; 2016), pri čemu autori ističu da valja preciznije pristupiti operacionalizaciji pojedinih elemenata savjetodavnog rada (primjerice, pedagoški razgovor, razgovor savjetovanja, savjetovanje kao proces pomoći i podrške), kao i kompetencijama potrebnima za njihovo provođenje. Dodatno, Staničić i Resman (2020) podsjećaju na izazove stručne ekipiranosti u odgojno-obrazovnim institucijama, pri čemu se često događa da institucije imaju jednog zaposlenog stručnog suradnika (uglavnom psihologa ili pedagoga) koji je u tom slučaju opterećen različitim poslovima, a njegova savjetodavna uloga dodatno se komplicira i zbog različitih potreba koje imaju učenici, ali i roditelji i nastavnici. Konkretnije, škole se sve više suočavaju sa sve kompleksnijim problemima u ponašanju učenika, izazovima u uspostavljanju discipline te nasilja među učenicima što također u fokus stavlja važnost savjetodavne uloge pedagoga, ali ukazuje i na potrebu jasne operacionalizacije te uloge (Staničić i Resman, 2020).

Suprotni se trend može uočiti kod procjene kompetencije *Sustavno praćenje rada odgojitelja/nastavnika...* ( $F(4,602) = 2,746$ ;  $p < 0,05$ ), gdje se i najveća razlika zamjećuje upravo među grupama s najviše i s najmanje godina radnog staža. Moguće je pretpostaviti da tijekom duljeg radnog iskustva pedagozi stječu veći stupanj povjerenja u odgojno-obrazovne radnike s kojima surađuju ili u kasnijoj fazi profesionalne karijere ovakve aktivnosti obavljaju s većom lakoćom. Takav trend zamjećuje se i kod kompetencije *Poznavanje nacionalnog zakonodavstva vezanog uz odgoj i obrazovanje* ( $F(4,603) = 2,821$ ;  $p < 0,05$ ), gdje najviše procjene ponovo daju pedagozi s najmanje radnog staža ( $M = 4,70$ ;  $SD = 0,564$ ). Ovaj se nalaz dijelom može povezati s rezultatima istraživanja u kojem su sudjelovali učitelji i nastavnici osnovnih i srednjih škola, procjenjujući važnost nekih kompetencija vezanih uz poznavanje obrazovne politike (Kovač, Buchberger i Rafajac, 2015), koje osim poznavanja nacionalnog zakonodavstva uključuju i teme osposobljenosti za aktivno sudjelovanje u radu tijela upravljanja na razini škole ili pedagoško vođenje škole. Istraživanje je pokazalo da više procjene mogu odražavati bolje poznavanje sadržaja vezanih uz obrazovnu politiku zbog toga što su takvi sadržaji prisutniji u recentnim programima inicijalnog osposobljavanja nastavnika i pedagoga, a koje su vjerojatno

prošli upravo pedagozi koji su zaposleni u sustavu u posljednjih pet godina. Pored toga, viša procjena važnosti ove (skupine) kompetencije ne mora nužno odražavati i stvarni aktivitet i iskustvo pedagoga iz područja obrazovne politike, no može odražavati veći interes za praćenje ovih sadržaja nego što ga imaju pedagozi s više godina radnog staža.

Slični trendovi javljaju se još kod kompetencija *Razvijanje društvene odgovornosti kod djece / učenika i odgojitelja/učitelja...*, *Rad u interkulturalnom i multikulturalnom okruženju* i *Osposobljenost za suradnju sa zajednicom i društvenim okruženjem*. Ovim kompetencijama zajednička je usmjerenost na različite aspekte društvenog okruženja, čiju važnost u većoj mjeri prepoznaju pedagozi s manje godina radnog staža. Moguće je pretpostaviti da se radi o kompetencijama potrebnima za realizaciju aktivnosti koje tek u posljednjih nekoliko godina dobivaju na važnosti bilo kroz snažnije inicijative obrazovne politike, bilo kroz realne praktične potrebe za osnaživanjem društvene angažiranosti odgojno-obrazovnih ustanova.

Zanimljive tendencije pokazuju razlike u procjenama važnosti kompetencije *Timski rad s odgojiteljima u dječjim vrtićima/učiteljima/nastavnicima...* ( $F(4,605) = 4,411$ ;  $p < 0,05$ ). Najviše procjene daju pedagozi s najmanje radnog staža ( $M = 4,84$ ;  $SD = 0,41$ ), pri čemu su uočene razlike u procjenama u odnosu na sve druge skupine ispitanika. Ovaj nalaz može uputiti na pretpostavku da pedagozi s najmanje iskustva ulažu više napora u realizaciju aktivnosti u kojima se očekuje timski rad ili da na početku karijere više pažnje u odnosu na iskusnije kolege pridaju poticanju timskog rada u svojim ustanovama.

**Procjene pedagoga zaposlenih u različitim odgojno-obrazovnim ustanovama.** Utvrđeno je da postoji statistički značajna razlika u procjenama na sljedećih dvadeset kompetencija među grupama ispitanika s obzirom na vrstu odgojno-obrazovne ustanove zaposlenja (Tablica 4).

Tablica 4. Procjene kompetencija pedagoga zaposlenih u različitim odgojno-obrazovnim ustanovama

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Planiranje profesionalnog razvoja i usavršavanja djelatnika u ustanovi (cjeloživotno učenje)	Između grupa	19,335	3	6,445	9,973	<b>0,000</b>
	Unutar grupa	391,610	606	0,646		
	Ukupno	410,944	609			
Uvođenje inovacija u odgojno-obrazovni proces / radni proces	Između grupa	5,183	3	1,728	3,366	<b>0,018</b>
	Unutar grupa	308,929	602	0,513		
	Ukupno	314,112	605			
Izrada razvojnih strategija odgojno-obrazovne ustanove / učilišta / tvrtke / udruge i dr.	Između grupa	6,968	3	2,323	2,960	<b>0,032</b>
	Unutar grupa	474,661	605	0,785		
	Ukupno	481,629	608			
Provedba akcijskih istraživanja u ustanovi	Između grupa	21,544	3	7,181	9,129	<b>0,000</b>
	Unutar grupa	475,924	605	0,787		
	Ukupno	497,468	608			
Priprema i realizacija istraživanja pedagoške teorije i pedagoške prakse	Između grupa	14,119	3	4,706	5,808	<b>0,001</b>
	Unutar grupa	488,625	603	0,810		
	Ukupno	502,745	606			
Poznavanje područja rada nastavnika / odgojitelja u dječjim vrtićima / odgajatelja u učeničkim domovima i stručnih suradnika / učilišta / tvrtke / udruge i dr.	Između grupa	9,033	3	3,011	6,176	<b>0,000</b>
	Unutar grupa	293,956	603	0,487		
	Ukupno	302,988	606			
Savjetodavni rad s djecom / učenicima	Između grupa	13,546	3	4,515	17,899	<b>0,000</b>
	Unutar grupa	152,124	603	0,252		
	Ukupno	165,671	606			
Izrada istraživačkog instrumentarija	Između grupa	8,028	3	2,676	3,120	<b>0,026</b>
	Unutar grupa	517,231	603	0,858		
	Ukupno	525,259	606			
Sustavno praćenje rada odgojitelja u dječjim vrtićima / učitelja / nastavnika / odgajatelja u učeničkim domovima i stručnih suradnika / djelatnika radne organizacije / učilišta / tvrtke / udruge i dr.	Između grupa	16,895	3	5,632	9,902	<b>0,000</b>
	Unutar grupa	342,960	603	0,569		
	Ukupno	359,855	606			
Vrjednovanje rada odgojno-obrazovne ustanove / učilišta / tvrtke / udruge i dr.	Između grupa	7,541	3	2,514	4,825	<b>0,003</b>
	Unutar grupa	315,737	606	0,521		
	Ukupno	323,279	609			

Organizacija slobodnog vremena učenika	Između grupa	19,559	3	6,520	6,978	<b>0,000</b>
	Unutar grupa	536,291	574	0,934		
	Ukupno	555,849	577			
Profesionalno usmjeravanje učenika / odraslih osoba	Između grupa	13,985	3	4,662	7,986	<b>0,000</b>
	Unutar grupa	353,158	605	0,584		
	Ukupno	367,143	608			
Prepoznavanje i integracija djece / učenika s teškoćama u razvoju i ponašanju / integraciju odraslih osoba s invaliditetom	Između grupa	8,201	3	2,734	5,726	<b>0,001</b>
	Unutar grupa	286,474	600	0,477		
	Ukupno	294,675	603			
Timski rad s odgojiteljima u dječjim vrtićima / učiteljima / nastavnicima /odgajateljima u učeničkim domovima i stručnim suradnicima / drugim suradnicima	Između grupa	4,937	3	1,646	4,554	<b>0,004</b>
	Unutar grupa	218,999	606	0,361		
	Ukupno	223,936	609			
Rad s roditeljima	Između grupa	3,704	3	1,235	3,919	<b>0,009</b>
	Unutar grupa	189,989	603	0,315		
	Ukupno	193,694	606			
Osposobljenost za suradnju sa zajednicom i društvenim okruženjem (lokalna zajednica, organizacije civilnog društva, odgojno-obrazovne ustanove i dr.)	Između grupa	4,185	3	1,395	2,734	<b>0,043</b>
	Unutar grupa	307,644	603	0,510		
	Ukupno	311,829	606			
Priprema, vođenje i vrjednovanje projekata	Između grupa	20,494	3	6,831	9,107	<b>0,000</b>
	Unutar grupa	454,561	606	0,750		
	Ukupno	475,056	609			
Motiviranje zaposlenika i stvaranje poticajnog radnog ozračja	Između grupa	5,530	3	1,843	3,740	<b>0,011</b>
	Unutar grupa	299,187	607	0,493		
	Ukupno	304,717	610			
Rješavanje sukoba / medijacija	Između grupa	15,917	3	5,306	16,923	<b>0,000</b>
	Unutar grupa	189,992	606	0,314		
	Ukupno	205,908	609			
Rad u interkulturalnom i multikulturalnom okruženju	Između grupa	6,500	3	2,167	3,165	<b>0,024</b>
	Unutar grupa	412,127	602	0,685		
	Ukupno	418,627	605			

S obzirom na broj čestica na kojima je pronađena statistički značajna razlika u procjenama među različitim grupama, može se zaključiti da je upravo varijabla zaposlenja u različitim tipovima odgojno-obrazovnih ustanova ona koja generira najveće razlike u procjenama važnosti kompetencija potrebnih za rad pedagoga. Ovo je posebno indikativan rezultat istraživanja jer je ovo istraživanje prvo značaj-

nije istraživanje koje je obuhvatilo i pedagoge zaposlene izvan osnovnih i srednjih škola.

Iz prikazanih rezultata može se uočiti nekoliko ključnih tendencija. Prvo, na većem broju promatranih kompetencija uočava se da više procjene od drugih daju pedagozi zaposleni u ustanovama predškolskog odgoja, a ujedno se uočava statistički značajna razlika u procjenama sa svim ili s nekim drugim skupinama pedagoga. Ako se promotri sadržaj ovih kompetencija, može se uočiti da se radi o kompetencijama koje su usmjerene na rad pedagoga s odgojno-obrazovnim radnicima u tim ustanovama (*Planiranje profesionalnog razvoja i usavršavanja djelatnika u ustanovi, Poznavanje područja rada nastavnika, Sustavno praćenje rada odgojitelja u dječjim vrtićima, Motiviranje zaposlenika i stvaranje poticajnog radnog ozračja, Timski rad s odgojiteljima*) te o kompetencijama koje imaju fokus na istraživanje, razvoj i inovacije u radu odgojno-obrazovne ustanove (*Provedba akcijskih istraživanja u ustanovi, Priprema i realizacija istraživanja pedagoške teorije i pedagoške prakse, Izrada istraživačkog instrumentarija, Priprema, vođenje i vrjednovanje projekata, Vrjednovanje rada odgojno-obrazovne ustanove, Izrada razvojnih strategija odgojno-obrazovne ustanove, Uvođenje inovacija u odgojno-obrazovni proces*).

Pridavanje veće važnosti kompetencijama koje imaju fokus na istraživanje, razvoj i inovacije u radu odgojno-obrazovne ustanove može voditi k zaključku da su ustanove predškolskog odgoja više od ostalih ustanova u sustavu odgoja i obrazovanja usmjerene istraživanju, razvoju i inoviranju, što se može povezati s Nacionalnim kurikulumom za rani i predškolski odgoj i obrazovanje iz 2015. koji podržava i potiče, primjerice, otvorenost za kontinuirano učenje i spremnost na unaprjeđivanje prakse te naglašava razvojni pristup i inoviranje, za razliku od kurikuluma za osnovne, posebno srednje škole, koji su i dalje predmet prijepora.

Drugo, na nekoliko promatranih kompetencija uočeno je da pedagozi zaposleni u ustanovama predškolskog odgoja daju najniže procjene i ponovo se uočavaju najveće statističke razlike u procjenama između ove skupine pedagoga i onih zaposlenih u drugim ustanovama. Zajednička karakteristika ovih kompetencija je njihova usmjerenost na ključne korisnike pedagoških usluga tih ustanova, odnosno djecu, učenike i odgajanike (*Savjetodavni rad s djecom/učenicima, Organizacija slobodnog vremena učenika, Profesionalno usmjeravanje učenika /odraslih osoba, Prepoznavanje i integracija djece/učenika s teškoćama u razvoju i ponašanju, Rješavanje sukoba/medijacija*). Može se pretpostaviti da se djelokrug rada pedagoga zaposlenih u ustanovama ranog i predškolskog odgoja u odnosu na pedagoge zaposlene u drugim tipovima odgojno-obrazovnih ustanova u određenoj mjeri razlikuje s obzirom na broj i vrstu aktivnosti neposrednog pedagoškog rada s djecom/korisnicima. Ovaj nalaz može se komentirati i s obzirom na aktualne studijske programe za inicijalno osposobljavanje pedagoga, u kojima su podzastupljeni sadržaji vezani uz specifičnosti rada u predškolskim ustanovama. Tako su, primjerice, na kompetenciji *Savjetodavni rad s djecom/učenicima* ( $F(3,603) = 17,899$ ;  $p < 0,05$ ), razlike u procjenama pronađene upravo između pedagoga zapo-

slenih u ustanovama predškolskog odgoja ( $M = 4,45$ ;  $SD = 0,785$ ) i onih zaposlenih u osnovnim ( $M = 4,88$ ;  $SD = 0,390$ ) i srednjim školama ( $M = 4,86$ ;  $SD = 0,388$ ), pa se može pretpostaviti da pedagozi u školama više sudjeluju u aktivnostima savjetodavnog rada, a vjerojatno su i bolje pripremljeni za savjetodavni rad s djecom školske dobi.

Treće, na tri kompetencije pronađene su razlike između pedagoga zaposlenih u ostalim ustanovama (primjerice, učeničkim domovima) i onima zaposlenima u školama i vrtićima. Pedagozi zaposleni u ostalim ustanovama daju više procjene na kompetencijama *Rad u interkulturalnom i multikulturalnom okruženju* ( $M = 4,45$ ;  $SD = 0,730$ ) te *Osposobljenost za suradnju sa zajednicom i društvenim okruženjem* ( $M = 4,43$ ;  $SD = 0,695$ ). Može se pretpostaviti da zbog djelokruga poslova i potreba korisnika tih ustanova pedagozi koji su primjerice zaposleni u domovima u većoj mjeri prepoznaju važnost uspostavljanja odnosa s vanjskim okruženjem. S druge strane, niže procjene od drugih ova skupina pedagoga daje na kompetenciji *Rad s roditeljima* ( $M = 4,55$ ;  $SD = 0,697$ ).

**Procjene pedagoga zaposlenih u odgojno-obrazovnim ustanovama različite veličine.** Utvrđeno je da postoji statistički značajna razlika u procjenama među grupama ispitanika zaposlenih u odgojno-obrazovnim ustanovama različite veličine samo na dvije kompetencije (Tablica 5).

Tablica 5. **Procjene kompetencija pedagoga zaposlenih u odgojno-obrazovnim ustanovama različite veličine**

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Etičko i moralno rasuđivanje	Između grupa	5,448	4	1,362	4,431	<b>0,002</b>
	Unutar grupa	176,750	575	0,307		
	Ukupno	182,198	579			
Motiviranje zaposlenika i stvaranje poticajnog radnog ozračja	Između grupa	4,761	4	1,190	2,432	<b>0,046</b>
	Unutar grupa	282,834	578	0,489		
	Ukupno	287,595	582			

Na kompetenciji *Etičko i moralno rasuđivanje* ( $F(4,575) = 4,431$ ;  $p < 0,05$ ) statistički značajne razlike u procjenama zamjećuju se između većih škola ( $s$  401 do 600 učenika) i najmanjih ( $s$  manje od 100 učenika). Pritom više procjene daju veće škole ( $M = 4,81$ ;  $SD = 0,462$ ), a najniže procjene na promatranoj kompetenciji daju pedagozi zaposleni u manjim školama ( $M = 4,51$ ;  $SD = 0,780$ ). Sličnu tendenciju nalazimo i na kompetenciji *Motiviranje zaposlenika i stvaranje poticajnog radnog okružja* ( $F(4,578) = 2,432$ ;  $p < 0,05$ ). Najviše procjene daju pedagozi zaposleni u većim školama ( $M = 4,61$ ;  $SD = 0,682$ ), a niže oni zaposleni u školama od 100 do 200 učenika ( $M = 4,40$ ;  $SD = 0,632$ ). Može se pretpostaviti da se radi o kompetencijama koje su povezane s aktivnostima

ili situacijama (primjerice, rješavanje konflikata i sl.) s kojima se pedagozi češće susreću u ustanovama s većim brojem korisnika (djece, učenika, odgajnika), ali i većim brojem kadrovski raznolikih zaposlenih odgojno-obrazovnih radnika.

Tablica 3. Procjena važnosti kompetencija među različitim skupinama pedagoga

<b>- statistički značajna razlika -</b>					
SKUPINA  KOMPETENCIJA	RADNO ISKUSTVO (godine)				
	<5	5 - 10	11 - 20	21 - 30	>30
Osposobljenost za komunikaciju, otvorenost i empatičnost	M=4.94 SD=0.236	M=4.80 SD=0.492	M=4.80 SD=0.562	M=4.94 SD=0.276	M=4.80 SD=0.620
Savjetodavni rad s djecom / učenicima	M=4.81 SD=0.488	M=4.73 SD=0.559	M=4.75 SD=0.697	M=4.87 SD=0.391	M=4.91 SD=0.281
Timski rad s odgojiteljima u dječjim vrtićima / učiteljima / nastavnicima /odgajateljima u učeničkim domovima i stručnim suradnicima / drugim suradnicima	M=4.84 SD=0.412	M=4.59 SD=0.719	M=4.62 SD=0.673	M=4.68 SD=0.530	M=4.61 SD=0.678
Rješavanje sukoba / medijacija	M=4.74 SD=0.610	M=4.66 SD=0.539	M=4.72 SD=0.648	M=4.77 SD=0.564	M=4.80 SD=0.488
Rad s roditeljima	M=4.74 SD=0.550	M=4.68 SD=0.546	M=4.65 SD=0.657	M=4.79 SD=0.435	M=4.74 SD=0.605
Etičko i moralno rasuđivanje	M=4.71 SD=0.515	M=4.61 SD=0.565	M=4.60 SD=0.698	M=4.84 SD=0.418	M=4.77 SD=0.504
Razvijanje društvene odgovornosti kod djece / učenika i odgojitelja u dječjim vrtićima / učitelja / nastavnika /odgajatelja u učeničkim domovima / stručnih suradnika i drugih suradnika / pojedinaca	M=4.68 SD=0.526	M=4.50 SD=0.616	M=4.58 SD=0.691	M=4.50 SD=0.689	M=4.41 SD=0.816
Poznavanje nacionalnog zakonodavstva vezanog uz odgoj i obrazovanje	M=4.70 SD=0.564	M=4.60 SD=0.672	M=4.48 SD=0.758	M=4.57 SD=0.624	M=4.45 SD=0.804
Uvođenje inovacija u odgojno-obrazovni proces / radni proces	M=4.47 SD=0.637	M=4.44 SD=0.677	M=4.39 SD=0.819	M=4.48 SD=0.689	M=4.50 SD=0.820
Prepoznavanje i integracija djece / učenika s teškoćama u razvoju i ponašanju / integraciju odraslih osoba s invaliditetom	M=4.61 SD=0.609	M=4.47 SD=0.725	M=4.54 SD=0.760	M=4.48 SD=0.707	M=4.45 SD=0.720
Poznavanje područja rada nastavnika / odgojitelja u dječjim vrtićima / odgajatelja u učeničkim domovima i stručnih suradnika / učilišta / tvrtke / udruge i dr.	M=4.58 SD=0.583	M=4.40 SD=0.749	M=4.37 SD=0.730	M=4.48 SD=0.756	M=4.46 SD=0.757
Motiviranje zaposlenika i stvaranje poticajnog radnog ozračja	M=4.63 SD=0.633	M=4.44 SD=0.721	M=4.42 SD=0.774	M=4.54 SD=0.575	M=4.46 SD=0.831
Vrjednovanje rada odgojno-obrazovne ustanove / učilišta / tvrtke / udruge i dr.	M=4.35 SD=0.699	M=4.31 SD=0.753	M=4.37 SD=0.768	M=4.47 SD=0.657	M=4.44 SD=0.771
Sustavno praćenje rada odgojitelja u dječjim vrtićima / učitelja / nastavnika / odgajatelja u učeničkim domovima i stručnih suradnika / djelatnika radne organizacije / učilišta / tvrtke / udruge i dr.	M=4.47 SD=0.682	M=4.37 SD=0.757	M=4.38 SD=0.790	M=4.41 SD=0.767	M=4.13 SD=0.894
Profesionalno usmjeravanje učenika / odraslih osoba	M=4.46 SD=0.739	M=4.36 SD=0.815	M=4.37 SD=0.852	M=4.53 SD=0.715	M=4.43 SD=0.741
Osposobljenost za suradnju sa zajednicom i društvenim okruženjem (lokalna zajednica, organizacije civilnog društva, odgojno-obrazovne ustanove i dr.)	M=4.44 SD=0.625	M=4.30 SD=0.698	M=4.27 SD=0.812	M=4.22 SD=0.648	M=4.17 SD=0.809
Rad u interkulturalnom i multikulturalnom okruženju	M=4.37 SD=0.785	M=4.14 SD=0.820	M=4.13 SD=0.811	M=4.18 SD=0.850	M=4.10 SD=0.919
Planiranje profesionalnog razvoja i usavršavanja djelatnika u ustanovi (cjeloživotno učenje)	M=4.25 SD=0.808	M=4.19 SD=0.807	M=4.19 SD=0.860	M=4.35 SD=0.780	M=4.19 SD=0.862
Priprema i realizacija istraživanja pedagoške teorije i pedagoške prakse	M=4.05 SD=0.934	M=3.98 SD=0.885	M=3.95 SD=0.983	M=4.14 SD=0.829	M=4.28 SD=0.850
Izrada razvojnih strategija odgojno-obrazovne ustanove / učilišta / tvrtke / udruge i dr.	M=4.05 SD=0.934	M=4.01 SD=0.805	M=3.99 SD=0.876	M=4.10 SD=0.854	M=4.23 SD=0.979
Provedba akcijskih istraživanja u ustanovi	M=3.94 SD=0.959	M=3.94 SD=0.883	M=3.92 SD=0.940	M=4.24 SD=0.826	M=4.28 SD=0.774
Priprema, vođenje i vrjednovanje projekata	M=4.05 SD=0.783	M=3.84 SD=0.954	M=3.90 SD=0.968	M=4.07 SD=0.828	M=3.93 SD=0.880
Izrada istraživačkog instrumentarija	M=3.67 SD=0.956	M=3.68 SD=0.993	M=3.77 SD=0.903	M=4.04 SD=0.747	M=3.96 SD=0.968
Organizacija slobodnog vremena učenika	M=3.58 SD=0.974	M=3.58 SD=0.881	M=3.63 SD=1.097	M=3.61 SD=1.026	M=3.68 SD=0.910

VRSTA O-O USTANOVE				VELIČINA O-O USTANOVE (broj djece/učenika)				
DV	OŠ	SŠ	UČ. DOM. i dr.	<100	101 – 200	201 – 400	401 – 600	>601
M=4.85 SD=0.570	M=4.88 SD=0.411	M=4.82 SD=0.487	M=4.86 SD=0.347	M=4.77 SD=0.663	M=4.85 SD=0.380	M=4.88 SD=0.402	M=4.90 SD=0.366	M=4.84 SD=0.548
<b>M=4.45</b> <b>SD=0.785</b>	<b>M=4.88</b> <b>SD=0.390</b>	<b>M=4.86</b> <b>SD=0.388</b>	<b>M=4.70</b> <b>SD=0.823</b>	M=4.73 SD=0.605	M=4.82 SD=0.472	M=4.85 SD=0.414	M=4.82 SD=0.550	M=4.80 SD=0.451
<b>M=4.88</b> <b>SD=0.524</b>	<b>M=4.65</b> <b>SD=0.634</b>	<b>M=4.61</b> <b>SD=0.611</b>	<b>M=4.80</b> <b>SD=0.408</b>	M=4.73 SD=0.657	M=4.63 SD=0.640	M=4.66 SD=0.615	M=4.78 SD=0.448	M=4.59 SD=0.729
<b>M=4.42</b> <b>SD=0.718</b>	<b>M=4.84</b> <b>SD=0.433</b>	<b>M=4.74</b> <b>SD=0.571</b>	<b>M=4.43</b> <b>SD=0.950</b>	M=4.63 SD=0.768	M=4.71 SD=0.493	M=4.80 SD=0.458	M=4.81 SD=0.508	M=4.71 SD=0.558
<b>M=4.62</b> <b>SD=0.710</b>	<b>M=4.78</b> <b>SD=0.487</b>	<b>M=4.67</b> <b>SD=0.584</b>	<b>M=4.55</b> <b>SD=0.697</b>	M=4.62 SD=0.728	M=4.72 SD=0.489	M=4.73 SD=0.532	M=4.79 SD=0.460	M=4.72 SD=0.623
M=4.65 SD=0.614	M=4.72 SD=0.555	M=4.70 SD=0.534	M=4.61 SD=0.579	<b>M=4.51</b> <b>SD=0.780</b>	<b>M=4.61</b> <b>SD=0.574</b>	<b>M=4.75</b> <b>SD=0.497</b>	<b>M=4.81</b> <b>SD=0.462</b>	<b>M=4.67</b> <b>SD=0.570</b>
M=4.58 SD=0.701	M=4.59 SD=0.622	M=4.51 SD=0.655	M=4.36 SD=0.810	M=4.45 SD=0.783	M=4.59 SD=0.661	M=4.53 SD=0.634	M=4.69 SD=0.480	M=4.52 SD=0.707
M=4.50 SD=0.784	M=4.60 SD=0.666	M=4.60 SD=0.613	M=4.45 SD=0.761	M=4.40 SD=0.890	M=4.59 SD=0.700	M=4.62 SD=0.575	M=4.66 SD=0.614	M=4.55 SD=0.689
<b>M=4.66</b> <b>SD=0.649</b>	<b>M=4.43</b> <b>SD=0.709</b>	<b>M=4.36</b> <b>SD=0.788</b>	<b>M=4.52</b> <b>SD=0.664</b>	M=4.44 SD=0.838	M=4.37 SD=0.671	M=4.53 SD=0.671	M=4.46 SD=0.701	M=4.40 SD=0.809
<b>M=4.30</b> <b>SD=0.708</b>	<b>M=4.61</b> <b>SD=0.634</b>	<b>M=4.43</b> <b>SD=0.787</b>	<b>M=4.55</b> <b>SD=0.772</b>	M=4.52 SD=0.780	M=4.60 SD=0.648	M=4.57 SD=0.642	M=4.43 SD=0.772	M=4.44 SD=0.688
<b>M=4.74</b> <b>SD=0.623</b>	<b>M=4.38</b> <b>SD=0.729</b>	<b>M=4.49</b> <b>SD=0.647</b>	<b>M=4.53</b> <b>SD=0.735</b>	M=4.56 SD=0.757	M=4.42 SD=0.649	M=4.41 SD=0.675	M=4.53 SD=0.704	M=4.46 SD=0.760
<b>M=4.73</b> <b>SD=0.588</b>	<b>M=4.47</b> <b>SD=0.730</b>	<b>M=4.52</b> <b>SD=0.688</b>	<b>M=4.36</b> <b>SD=0.718</b>	<b>M=4.52</b> <b>SD=0.759</b>	<b>M=4.40</b> <b>SD=0.632</b>	<b>M=4.58</b> <b>SD=0.639</b>	<b>M=4.61</b> <b>SD=0.682</b>	<b>M=4.40</b> <b>SD=0.844</b>
<b>M=4.63</b> <b>SD=0.655</b>	<b>M=4.34</b> <b>SD=0.734</b>	<b>M=4.38</b> <b>SD=0.709</b>	<b>M=4.18</b> <b>SD=0.786</b>	M=4.32 SD=0.779	M=4.35 SD=0.714	M=4.40 SD=0.715	M=4.46 SD=0.667	M=4.39 SD=0.768
<b>M=4.76</b> <b>SD=0.573</b>	<b>M=4.34</b> <b>SD=0.731</b>	<b>M=4.29</b> <b>SD=0.821</b>	<b>M=4.11</b> <b>SD=0.993</b>	M=4.47 SD=0.740	M=4.48 SD=0.613	M=4.29 SD=0.795	M=4.44 SD=0.761	M=4.36 SD=0.763
<b>M=4.09</b> <b>SD=1.021</b>	<b>M=4.53</b> <b>SD=0.689</b>	<b>M=4.36</b> <b>SD=0.776</b>	<b>M=4.48</b> <b>SD=0.731</b>	M=4.38 SD=0.888	M=4.44 SD=0.729	M=4.42 SD=0.787	M=4.51 SD=0.755	M=4.33 SD=0.769
<b>M=4.32</b> <b>SD=0.747</b>	<b>M=4.34</b> <b>SD=0.698</b>	<b>M=4.15</b> <b>SD=0.739</b>	<b>M=4.43</b> <b>SD=0.695</b>	M=4.27 SD=0.827	M=4.22 SD=0.648	M=4.35 SD=0.697	M=4.40 SD=0.675	M=4.16 SD=0.792
<b>M=4.20</b> <b>SD=0.773</b>	<b>M=4.24</b> <b>SD=0.819</b>	<b>M=4.04</b> <b>SD=0.908</b>	<b>M=4.45</b> <b>SD=0.730</b>	M=4.29 SD=0.923	M=4.17 SD=0.868	M=4.22 SD=0.790	M=4.19 SD=0.799	M=4.11 SD=0.872
<b>M=4.66</b> <b>SD=0.569</b>	<b>M=4.19</b> <b>SD=0.794</b>	<b>M=4.07</b> <b>SD=0.883</b>	<b>M=4.23</b> <b>SD=0.985</b>	M=4.24 SD=0.911	M=4.16 SD=0.816	M=4.20 SD=0.794	M=4.28 SD=0.742	M=4.28 SD=0.821
<b>M=4.42</b> <b>SD=0.767</b>	<b>M=4.04</b> <b>SD=0.867</b>	<b>M=3.93</b> <b>SD=0.956</b>	<b>M=3.91</b> <b>SD=1.178</b>	M=3.97 SD=1.015	M=4.00 SD=0.798	M=4.09 SD=0.916	M=4.15 SD=0.866	M=4.05 SD=0.901
<b>M=4.30</b> <b>SD=0.875</b>	<b>M=4.05</b> <b>SD=0.854</b>	<b>M=3.93</b> <b>SD=0.896</b>	<b>M=4.09</b> <b>SD=1.096</b>	M=3.97 SD=0.915	M=4.01 SD=0.867	M=4.01 SD=0.833	M=4.20 SD=0.856	M=4.08 SD=0.911
<b>M=4.49</b> <b>SD=0.685</b>	<b>M=3.99</b> <b>SD=0.876</b>	<b>M=3.89</b> <b>SD=0.979</b>	<b>M=3.91</b> <b>SD=1.007</b>	M=3.89 SD=0.935	M=3.87 SD=0.923	M=4.09 SD=0.932	M=4.15 SD=0.836	M=4.05 SD=0.854
<b>M=4.24</b> <b>SD=0.859</b>	<b>M=4.02</b> <b>SD=0.833</b>	<b>M=3.66</b> <b>SD=0.899</b>	<b>M=3.86</b> <b>SD=1.025</b>	M=4.00 SD=0.880	M=3.93 SD=0.784	M=3.99 SD=0.831	M=3.97 SD=0.909	M=3.91 SD=0.991
<b>M=4.00</b> <b>SD=0.911</b>	<b>M=3.81</b> <b>SD=0.908</b>	<b>M=3.61</b> <b>SD=0.985</b>	<b>M=3.84</b> <b>SD=0.914</b>	M=3.76 SD=0.918	M=3.73 SD=0.962	M=3.81 SD=0.901	M=3.90 SD=0.903	M=3.69 SD=0.999
<b>M=3.27</b> <b>SD=1.089</b>	<b>M=3.70</b> <b>SD=0.935</b>	<b>M=3.50</b> <b>SD=0.996</b>	<b>M=4.19</b> <b>SD=0.655</b>	M=3.71 SD=1.136	M=3.73 SD=0.885	M=3.64 SD=0.894	M=3.54 SD=1.004	M=3.43 SD=1.080

## 4. Zaključna razmatranja

Rezultati provedenog istraživanja ponudili su niz tema koje bi znanstvenici, praktičari i donositelji odluka trebali pažljivo razmotriti. Valja napomenuti da se radi o prvom većem empirijskom istraživanju kompetencijskog profila pedagoga u kojem su sudjelovali pedagozi zaposleni u različitim tipovima odgojno-obrazovnih ustanova. Budući da su u dosadašnjim istraživanjima uglavnom sudjelovali oni koji rade u osnovnim i srednjim školama (Staničić, 2001; Ledić, Staničić i Turk, 2013; Fadetić i Šnidarić, 2014), uključivanje pedagoga zaposlenih u ustanovama ranog i predškolskog odgoja te onih zaposlenih u učeničkim domovima i drugim odgojno-obrazovnih ustanovama omogućilo je neke dodatne uvide u temu kompetencijskog profila pedagoga. Budući da je tijekom ovog ispitivanja primijenjena i ponuđena na procjenu ista skala kompetencija svim pedagozima koji su sudjelovali u ovom istraživanju, rezultati ovog istraživanja ponudili su solidnu osnovu za promišljanje o tome postoje li i gdje se uočavaju razlike u kompetencijskim profilima pedagoga zaposlenih u različitim tipovima odgojno-obrazovnih ustanova, ali i pedagozima koji se nalaze u različitim fazama svoje profesionalne karijere.

Jedna skupina nalaza ovog istraživanja može poslužiti izvoditeljima studijskih programa pedagogije koji mogu promišljati o mogućim smjerovima revizije i inoviranja studijskih programa za inicijalno osposobljavanje pedagoga. Primjerice, moguće je kreirati dijelove programa koji mogu pripremiti pedagoge za rad u različitim institucionalnim okruženjima ili barem pojačati kompetencije potrebne za specifičnosti rada u tim ustanovama. Iz prikazanih podataka posebno se uočava potreba snažnije pripreme pedagoga koji će svoje zaposlenje pronaći u ustanovama ranog i predškolskog odgoja. Vidljivo je da valja pojačati dijelove studijskog programa koji se odnose na osposobljavanje pedagoga predškolskih ustanova za rad s ključnim korisnicima takvih ustanova, posebice u dijelu koji se odnosi na *savjetodavni rad, organizaciju slobodnog vremena, rješavanje sukoba* i druge kompetencije koje podrazumijevaju neposredni rad s djecom predškolskog uzrasta.

Isto tako, nalazi ovog istraživanja mogu poslužiti ustanovama zaduženima za trajni profesionalni razvoj pedagoga, posebice Agenciji za odgoj i obrazovanje, koje mogu prilagoditi programe pripravnništva odnosno stručnog usavršavanja pedagoga uključivanjem konkretnih tema koje traže nadogradnju stručnih kapaciteta tijekom različitih faza odvijanja njihovih profesionalnih karijera. Pedagozima koji već dulje vrijeme rade u sustavu odgoja i obrazovanja valja ponuditi programe stručnog usavršavanja koji će im pomoći nadograditi kompetencije koje nisu imali prilike razvijati tijekom inicijalnog osposobljavanja. Više sustavnog znanja iz područja *poznavanja nacionalnog zakonodavstva* i drugih kompetencija koje su povezane s razumijevanjem sadržaja obrazovne politike na nacionalnoj i europskoj razini, *važnosti društvenog angažmana u lokalnoj zajednici i društvenom okruženju, rad u interkulturalnom i multikulturalnom okruženju* mogu doprinijeti ne samo boljoj percepciji važnosti ovih kompetencija

nego i potaknuti veći aktivitet i interes pedagoga za promišljanje vlastite uloge u kreiranju i implementaciji aktivnosti koje uključuju suradnju s (raznolikim) društvenim okruženjem.

Rezultati ovog istraživanja mogu poslužiti i donositeljima obrazovnih politika koji mogu regulirati vrstu i važnost podrške pedagogima zaposlenih u ustanovama različite veličine, kao i ustanovama u kojima neka druga organizacijska obilježja mogu utjecati na određivanje prioriternih radnih zadataka i poslova pedagoga. Primjerice, za rad u ustanovama s više različitih profila korisnika ili odgojno-obrazovnih radnika pedagogima katkad treba osigurati više podrške stručnih suradnika drugih profila. Dovoljno je pogledati u listu od 45 kompetencija koja svojom duljinom snažno reflektira varijetet uloga i poslova stručnog suradnika pedagoga, a uvid u sadržaj nekih kompetencija jasno ukazuje na njihovu složenost, pa i neminovnu potrebu za (osiguranom) suradnjom s drugim stručnjacima. Kao primjer može poslužiti kompetencija koja se odnosi na *etičko i moralno rasuđivanje*, čija je važnost visoko procijenjena kako na razini cijelog uzorka tako i posebno istaknuta kroz više procjene pedagoga s duljim radnim iskustvom, koji su se tijekom svoje profesionalne karijere imali prilike osvjedočiti o učestalosti i izazovima njezine primjene u brojnim profesionalnim situacijama.

Ono što ohrabruje jest što se iz rezultata istraživanja može uočiti da pedagozi prepoznaju i visoko procjenjuju važnost većine ponuđenih kompetencija, što može ukazivati i na to da im u svojoj profesionalnoj praksi pridaju dovoljno važnosti. Na manjem broju kompetencija na kojima se uočavaju niže procjene važnosti svakako valja promišljati o strategijama koje će rezultirati prepoznavanjem njihove važnosti, pa time i uspješnijom primjenom u profesionalnoj praksi. To se posebno odnosi na kompetencije iz područja *europske dimenzije obrazovanja*, za koju je i u ranijim istraživanjima uočeno da pedagozi razmjerno nisko procjenjuju njezinu važnost.

Može se pretpostaviti da se procjene važnosti određenih kompetencija razlikuju i s obzirom na aktualna zbivanja, inicijative i reforme u sustavu odgoja i obrazovanja. Primjerice, iz prikazanih rezultata uočavaju se razlike na kompetencijama koje se odnose na *istraživanje, razvoj i inovacije u ustanovama odgoja i obrazovanja*, što je vjerojatno posljedica recentnije implementacije praksi samovrjednovanja i vanjskog vrjednovanja u ustanove ranog i predškolskog odgoja (Antulić-Majcen i Pribela-Hodap, 2017). Nadalje, jačanje i jasnije artikuliranje *policy* zahtjeva za inkluzivnim odgojem i obrazovanjem vjerojatno će dovesti do viših procjena važnosti kompetencija poput *prepoznavanja i integracija djece/učenika s teškoćama u razvoju i ponašanju*, na kojima je uočena razlika u procjenama među pedagogima u različitim tipovima odgojno-obrazovnih ustanova. Ako se ovi nalazi usporede s rezultatima istraživanja u čijem su fokusu upravo kompetencije (školskih) pedagoga za inkluzivnu praksu (Šimek, Ledić i Martinac-Dorčić, 2020), može se pretpostaviti da suočavanje s novim profesionalnim izazovima može dovesti do viših procjena (važnosti) kompetencija.

Osim toga, može se uočiti još jedan trend: ako se složena kompetencija, poput *rada pedagoga u inkluzivnom okruženju*, operacionalizira tako da se zasebno promatraju neke specifične praktične situacije pedagoga, dolazi se do različitih uvida o tome koje elemente takve složenije kompetencije pedagozi procjenjuju važnijima ili se za njih osjećaju bolje pripremljenima. Osim toga, bilo bi jasnije u kojim aspektima rada pedagozima treba osigurati više podrške drugih profila stručnih suradnika. U tom kontekstu vrijedilo bi potaknuti dodatna istraživanja koja bi se pažljivije fokusirala na operacionalizaciju nekih složenijih kompetencija ili skupina kompetencija, poput primjerice onih vezanih uz *etičko i moralno rasuđivanje* ili *savjetodavni rad s djecom/učenicima*.

Zadnje, ne i najmanje važno, vrijedilo bi usustaviti praksu repliciranja istraživanja o kompetencijama pedagoga, što može doprinijeti boljem razumijevanju promjena u radnom okruženju pedagoga, te ponuditi kontinuiranu empirijsku podlogu za redovito osvježavanje programa inicijalnog osposobljavanja i trajnog profesionalnog razvoja pedagoga zaposlenih u različitim odgojno-obrazovnim ustanovama, u različitim fazama njihove profesionalne karijere te radu u različitim društvenim okruženjima koji mogu utjecati na broj ili sastav korisnika odnosno djelatnika. Vjerujemo da je ovo istraživanje, koje omogućava neke komparacije trendova u odnosu na istraživanje iz 2013. godine (Ledić, Staničić i Turk, 2013), pružilo vrijedan doprinos takvim nastojanjima.

## 5. Literatura

1. Agencija za znanost i visoko obrazovanje (2005, lipanj). Pojmovnik. Dostupno na: <https://www.azvo.hr/hr/pojmovnik/78-kompetencije> (23.4.2021.)
2. Antulić-Majcen, S. i Pribela-Hodap, S. (2017). *Prvi koraci na putu prema kvaliteti samovrednovanje ustanova ranoga i predškolskoga odgoja i obrazovanja*. Zagreb: NCVVO.
3. 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.
4. 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.
5. 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.

6. Fajdetić, M. i Šnidarić, N. (2014). Kompetencije stručnog suradnika pedagoga u suvremenoj pedagoškoj praksi. *Napredak*, 154 (3), 237–260. Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/138846> (25.4.2021.)
7. Glaesser, J. (2019). Competence in educational theory and practice: a critical discussion. *Oxford Review of Education*, 45:1, 70–85, DOI: 10.1080/03054985.2018.1493987
8. Horvat, M., Kolačko, D., Novak, M. i Bašić, J. (2011). Promišljanja o etičkim dilemama u pripremi studenata socijalne pedagogije za djelovanje u praksi. *Kriminologija & socijalna integracija*, 19 (2), 91–102. Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/77213> (24.4.2021.)
9. Hrvatski kvalifikacijski okvir, O HKO-U (2011, svibanj). Dostupno na: <http://www.kvalifikacije.hr/hr/o-hko-u> (24.4.2021.)
10. Jezierska, B. (2007). Professional competencies of rehabilitation pedagogues or educators. *Pedagogika*, 87, 28–32.
11. Jukić, T. (2010). Akcijska istraživanja na razini odgojno-obrazovne ustanove. *Školski vjesnik*, 59 (3), 363–372. Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/82383> (25.4.2021.)
12. Jurčić, M. (2012). *Pedagoške kompetencije suvremenog učitelja*. Zagreb: RECEDO d.o.o.
13. Katz, L. G., & McClellan, D. E. (1997). Fostering children's social competence: The teacher's role. *National Association for the Education of Young Children*.
14. Kretz, L. (2014). Emotional responsibility and teaching ethics: Student empowerment. *Ethics and Education*, 9(3), 340–355. Preuzeto s <https://www.tandfonline.com>
15. Kovač, V., Buchberger, I. i Rafajac, B. (2015). *O obrazovnoj politici iz različitih perspektiva*. Rijeka: Filozofski fakultet u Rijeci.
16. Ledić, J., Staničić, S. i Turk, M. (2013). *Kompetencije školskog pedagoga*. Rijeka: Filozofski fakultet u Rijeci.
17. 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>
18. Maksimović, J., Petrović, J. i Osmanović, J. (2015). Medijske kompetencije školskih pedagoga u suzbijanju vršnjačkog nasilja. *In medias res*, 4 (6), 912–923. Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/151820> (26.4.2021.)
19. Maleš, D., Stričević, I. i Ljubetić, M. (2010). Osposobljavanje budućih pedagoga za rad s roditeljima. *Život i škola*, LVI (24), 35–44. Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/63270> (26.4.2021.)

20. Marinković, R., Davidović-Mušica, N. (2006). Razvijanje kompetencija kroz hrvatski obrazovni sustav: suprotstavljena gledišta profesionalaca. *Napredak*, 146(4), 468–476.
21. Matijević, M. (2014). Učitelji, nastavnici i pedagozi između ciljeva i evaluacije u nastavi. *Pedagogijska istraživanja*, 11 (1), 59–74. Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/139573> (24.4.2021.)
22. Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta (2015). *Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje*, Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta RH.
23. Muršak, J. (2007). Kompetencije i ostvarivanja načela Memoranduma Europske Unije o cjeloživotnom učenju. *Napredak*, 148(1), 80–95.
24. Pažin-Ilakovac, R. (2015). Od savjetodavnoga rada do pedagoškog savjetovanja u školi. *Magistra Iadertina*, 10. (1.), 49–63. Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/154214> (25.4.2021.)
25. Petani, R., Iveljić, A. M. i Sikirić, P. (2020). Profesionalna orijentacija kao dio poslova stručnog suradnika pedagoga. *Acta Iadertina*, 17 (2), 119-148. Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/252880> (25.4.2021.)
26. Podgórecki, L. J. (2004). The Specific Features of Communicational Competences of a Pedagogue. *Pedagogy Studies (Pedagogika)*, 75, 81–93.
27. Sekulić-Majurec, A. (2005). Kurikulum nove škole – istraživački izazov školskim pedagozima. *Pedagogijska istraživanja*, 2 (2), 267–276. Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/139318> (26.4.2021.)
28. Staničić, S. (2001). Kompetencijski profil školskog pedagoga. *Napredak: časopis za pedagogijsku teoriju i praksu*, 142(3), 279–295.
29. Staničić, S. (2005). Uloga i kompetencije školskih pedagoga. *Pedagogijska istraživanja*, 2 (1), 35–46. Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/139347> (25.4.2021.)
30. Staničić, S. i Drandić, B. (2019). *Školski priručnik*. Zagreb: Znamen.
31. Staničić, S. i Resman, M. (2020). *Pedagog u vrtiću, školi i domu*. Zagreb: Znamen
32. Šimek, L., Ledić, J. i Martinac Dorčić, T. (2020). Kompetencije pedagoga za inkluzivnu praksu. *Napredak*, 161 (3 - 4), 291–314. Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/249640> (25.4.2021.)
33. Šnidarić, N. (2009). Školski pedagog i funkcija pedagoškog vođenja škole. *Napredak*, 150 (2), 190-208. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/82800>
34. Turk, M. i Ledić, J. (2013). Kompetencije europske dimenzije u obrazovanju: stavovi studenata. *Pedagogijska istraživanja*, 10 (2), 187–199. Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/129667> (23.4.2021.)

35. Turk, M. i Ledić, J. (2014). Europska dimenzija u obrazovanju: izazov za školske pedagoge?. *Pedagogijska istraživanja*, 11 (2), 95–102. Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/173994> (23.4.2021.)
36. 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.
37. Vlada Republike Hrvatske (2008). *Pojmovnik hrvatskoga kvalifikacijskog okvira*, Zagreb: Vlada Republike Hrvatske
38. Vrcelj, S. (2016). Izazovi kojima su pedagozi izloženi u savjetodavnom radu - globalizacijski kontekst i (anti)vrijednosti. *Školski vjesnik*, 65 (1), 59–73. Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/177320> (26.4.2021.)
39. Vuković, N. (2011). Izazovi školskom pedagogu. *Napredak*, 152 (3-4), 551–568. Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/82792> (25.4.2021.)
40. 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.
41. Zydzianaite, V. (2007). 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/lecer07.html> (24.4.2021.)



# PROFESIONALNI IDENTITET I OSOBINE POTREBNE ZA USPJEŠNO OBAVLJANJE POSLOVA PEDAGOGA

izv. prof. dr. sc. Rozana Petani

doc. dr. sc. Ana Marija Iveljić

## 1. Uvod

Uloga pedagoga u suvremenom odgoju i obrazovanju vrlo je značajna. Od njega se očekuju osobine i kompetencije koje mu omogućavaju da može obavljati svoj posao pedagoga na efikasan način. Zanimanje pedagoga, kao i ostala pedagoška zanimanja, ima specifičnost koju mnoga druga zanimanja nemaju. Naime, u direktnoj pedagoškoj interakciji neizbježno je uključena cijela osobnost. Osobnost je alat, sredstvo pedagoškog djelovanja, bilo da je djelovanje oslonjeno na djelovanje uzora (modela) ili na autoritet kao element pedagoškog odnosa. Pedagozi kao stručni suradnici obvezni su voditi računa o dobrobiti djece i učenika i njihovu razvoju; poštivati tajnost povjerenih podataka o subjektima odgojno-obrazovnog procesa; voditi brigu o dostojanstvu djeteta, učenika, kao i odgajatelja, učitelja, nastavnika i roditelja; primjerenom komunicirati sa svima; poštivati spoznaje struke i njihovo etično primjenjivanje u svom radu; objektivno procjenjivati osobine, motive i mogućnosti korisnika i sl. Maleš i sur. (2010) ističu da je odgovarajuće osposobljen pedagog onaj koji je svjestan potreba zajednice u kojoj djeluje te posjeduje znanja o svim sustavima u kojima pedagozi participiraju u institucionalnom odgoju i obrazovanju. Također, sposoban je graditi partnerske odnose i unaprjeđivati odnose u zajednici koja uči, sposoban je intervenirati, ali i prevenirati, spreman je i zna vrjednovati svoj rad i rad drugih te radi na vlastitom usavršavanju. Uloga pedagoga prepoznata je u prvom redu kao ona stručnog suradnika u odgojno-obrazovnoj ustanovi. No ona nalazi svoje mjesto i izvan odgojno-obrazovnog sustava, o čemu će kasnije u radu biti više riječi. U kontekstu prethodno navedenog postavlja se pitanje koje su mu osobine potrebne kako bi uspješno obavljao svoj posao s obzirom na kontekst u kojem djeluje i radi, odnosno koje osobine pedagozi stječu tijekom studija pedagogije, a koje osobine stječu kasnije, tijekom trajnog profesionalnog razvoja.

Ovo je poglavlje podijeljeno na šest dijelova. U prvom dijelu govori se o profesionalnom identitetu pedagoga, odnosno o izvorima istoga. U kontekstu toga opisani su obrazovni programi svih pet studija pedagogije u Hrvatskoj. Osim toga, istaknuta

je važnost istraživanja profesionalnog identiteta pedagoga kao stručnog suradnika. U drugom dijelu opisana su područja rada pedagoga u ustanovama odgoja i obrazovanja, a razmatranje je temeljeno na suvremenom shvaćanju uloge pedagoga, kao i njegovu obrazovanju i kompetencijama koje stječe tijekom studiranja. Treći dio nosi naziv *Definicija osobina i srodni konstrukti* gdje se nastojalo odrediti onu definiciju koja je prihvatljiva za samo provedeno istraživanje. Nakon toga slijedi četvrti dio koji se odnosi na kompetencije pedagoga s naglaskom na osobnu kompetenciju koju čine osobne odlike pedagoga, a mogu olakšati ili otežati njegov pedagoški rad, ali i povećati ili umanjiti njegovu kvalitetu. U petom dijelu izdvojen je trajni profesionalni razvoj pedagoga koji, kao i za sve profesionalce, podrazumijeva spremnost na cjeloživotno učenje bilo da se odnosi na formalne, neformalne ili informalne oblike učenja. Naposljetku, u šestom dijelu opisana je metodologija istraživanja i dana interpretacija dobivenih rezultata.

## 2. Profesionalni identitet pedagoga

Profesionalni identitet dio je socijalnog identiteta i podrazumijeva proces stalnog mijenjanja te se odnosi na interpretaciju i reinterpretaciju iskustava koje pojedinac stječe u socijalnoj sredini, pri čemu su ta iskustva u vezi s profesijom koju obavlja. Osim toga, na formiranje profesionalnog identiteta utječe osobnost pojedinca te specifičnosti profesionalnog i šireg društvenog konteksta (Slijepčević, Zuković, 2019). Posjedovanje kompetencija koje se stječu tijekom obrazovanja te sposobnost primjene znanja i vještina za dobro drugih, tj. za opće društveno dobro, podrazumijeva pripadnost određenoj profesiji. Također, vrlo je važno kako sami sebe doživljavamo kao pripadnike određene profesije te kako nas doživljavaju drugi, odnosno kakav status ima profesija u društvu u kojem živimo (Spasenović, Hebib, 2014). Staničić (2015) pod profesionalnim identitetom školskog pedagoga podrazumijeva skup značajki koje ga čine jedinstvenim stručnjakom u odnosu na druge profesije, posebno u odnosu na one stručnjake s kojima zajednički ostvaruje misiju i viziju škole.

Jedan od važnijih izvora profesionalnog identiteta pojedinca i identiteta neke profesije jest profesionalno obrazovanje, odnosno inicijalno obrazovanje. Obrazovanje na studiju daje budućem pedagogu određenu bazu, osnovna znanja i kompetencije koje su potrebne kako bi se obavljala misija, zatim kako tu misiju definira profesija, kako ju prihvaća društvo i verificira odgojno-obrazovna praksa (Staničić, Resman, 2020). U Hrvatskoj postoji pet sveučilišta na kojima se provodi obrazovanje za profesiju pedagoga, i to u Zadru, Zagrebu, Rijeci, Splitu i Osijeku. Studiji su organizirani kroz dvije ili tri razine – preddiplomski, diplomski i doktorski studij. Prva i druga razina studija organizirane su po modelu 3 + 2. Prema radnom opterećenju to iznosi 180 + 120 ECTS bodova. Doktorska razina studija trenutno je organizirana u Zadru, Rijeci, Osijeku i Zagrebu, u trajanju od tri godine i sadrži 180 ECTS bodova. Također, studiji su organizirani prema dva modela, kao jednopredmetni i dvopredmetni (Zagreb,

Rijeka) ili samo dvopredmetni (Zadar, Split, Osijek) studij. Kod dvopredmetnog studija pedagogije ECTS bodovi podijeljeni su na dva dijela, tako da studiju pedagogije pripada 90 ECTS bodova, a druga polovica pripada drugom izabranom studiju. Na diplomskoj razini ECTS bodovi također se dijele na pola, tako da studiju pedagogije pripada 60 ECTS bodova. U nastavku navodimo podatke o koncepciji i organizaciji studijskih programa pedagogije na pet sveučilišta u Hrvatskoj.

*Studijski program pedagogije na Odjelu za pedagogiju Sveučilišta u Zadru* – dvopredmetni preddiplomski studijski program pedagogije temeljen je na suvremenim znanstvenim i stručnim spoznajama iz područja odgoja i obrazovanja, a koncepcija studija temelji se na deduktivno-induktivnom pristupu. Strukturu studija čine obvezni i izborni predmeti. Obvezni kolegiji obuhvaćaju sadržaje koji čine osnovnu strukturu grana pedagogijske znanosti te za pedagogiju relevantnih grana drugih društveno-humanističkih znanosti. Obvezni kolegiji su: Temeljna znanja o odgoju i obrazovanju, Opća povijest pedagogije, Deskriptivna statistika u pedagogijskom istraživanju, Strani jezik struke, Uvod u pedagogiju, Nacionalna povijest pedagogije, Inferencijalna statistika u pedagogijskom istraživanju, Metodologija kvantitativnih istraživanja odgoja i obrazovanja, Uvod u školsku pedagogiju, Opća psihologija, Metodologija kvalitativnih istraživanja odgoja i obrazovanja, Školska pedagogija i kurikulum suvremene škole, Psihologija učenja, Didaktičke teorije, Pedagoški menadžment, Predškolska pedagogija, Teorija inkluzivne pedagogije, Didaktika nastave, Kurikulum predškolskog odgoja i Inkluzivna pedagogija u praksi (URL 1).

Izborni kolegiji raznovrsni su, a omogućuju studentu osobni izbor prema vlastitim interesima. Ponuđeni su brojni kolegiji i s drugih Odjela, što pokriva interese studenta, a ujedno mu omogućuju vlastito profiliranje na preddiplomskoj studijskoj razini. Izborni kolegiji su: Partnerstvo obitelji i odgojno-obrazovnih ustanova, Filozofija odgoja, Razvojna psihologija, Cjeloživotno obrazovanje, Pedagoška perspektiva međunarodnog obrazovanja i Interkulturalna pedagogija. Preddiplomski studij pedagogije ne osposobljava za bavljenje stručnim poslovima pedagoga (URL 1).

Dvopredmetni diplomski studijski program pedagogije, u kombinaciji sa studijskim sadržajima psihologije, omogućuje studentu pokretljivost na druge studijske programe. Obvezni kolegiji na diplomskom studiju su: Teorije odgoja i obrazovanja, Andragogija, Edukacijska psihologija, Teorije odgoja i obrazovanja u praksi, Istraživanja u obrazovanju odraslih, Komparativna pedagogija, Povijest pedagogijskih teorija, Obiteljska pedagogija i Metodika rada pedagoga (URL 2).

Izborni kolegiji su: Domska pedagogija, Pedagoško savjetovanje, Informacijsko-komunikacijska tehnologija i učenje, Poduzetništvo u odgojno-obrazovnom kontekstu, Karijerno savjetovanje, Trajni profesionalni razvoj nastavnika i Darovitost u inkluzivnom obrazovanju. Završavanje diplomskog studija pedagogije omogućuje bavljenje stručnim poslovima pedagoga i izvođenje nastave pedagogije (URL 2).

*Studijski program pedagogije na Odsjeku za pedagogiju Filozofskog fakulteta u Rijeci* – studij je organiziran kao jednopredmetni i dvopredmetni studij. Studijski program temelji se na suvremenim spoznajama pedagogijske znanosti i priprema studente za njihovu primjenu u praksi. Završetkom studija pedagogije student je osposobljen za široko područje primjene pedagogijskih znanosti u javnom i privatnom sektoru na poslovima odgoja i obrazovanja (ispitivanje obrazovnih potreba, planiranje i organizacija obrazovanja, izvođenje obrazovnih aktivnosti, vrjednovanje obrazovnih aktivnosti). Obvezni predmeti preddiplomskog dvopredmetnog studija pedagogije su: Opća pedagogija, Opća povijest odgoja i obrazovanja, Filozofija odgoja, Nacionalna povijest pedagogije, Metodologija pedagogijskih istraživanja, Razvojna psihologija, Statistika u pedagoškoj praksi i istraživanju, Teorije odgoja, Obiteljska pedagogija, Pedagoški praktikum, Školska pedagogija, Obrazovna politika, Didaktika – planiranje i programiranje obrazovnih procesa, Andragogija, Pedagogija ranog i predškolskog odgoja. Na jednopredmetnom studiju pedagogije, osim prethodno navedenih predmeta, u programu se nalaze i: Strani jezik, Osnove jezične kulture i akademskog pisanja, Tjelesna i zdravstvena kultura, Obrazovanje i izazovi suvremenog društva, Komunikacija u odgoju i obrazovanju, Vještine kritičkog mišljenja, Osnove e-obrazovanja, Interkulturalnost u obrazovanju, Edukacijska psihologija, Upravljanje projektima u obrazovanju i Odgoj i obrazovanje za civilno društvo (URL 3).

Osim toga, na obje vrste studija ponuđeni su i izborni predmeti, pa tako na dvopredmetnom preddiplomskom studiju pedagogije studenti mogu odabrati među sljedećim predmetima: Obrazovanje i izazovi suvremenog društva, Komunikacija u odgoju i obrazovanju, Interkulturalnost u obrazovanju i Odgoj i obrazovanje za civilno društvo. Izborni predmeti ponuđeni na jednopredmetnom preddiplomskom studiju pedagogije su sljedeći: Odgoj za vrijednosti, Elementi digitalnih kompetencija, Povijest djetinjstva, Pedagogija sporta, Socijalni stereotipi, predrasude i diskriminacija, Pedagog i obrazovanje u kriznim situacijama, Pedagogija rada s mladima, Emocionalna pedagogija, Feministička pedagogija i Odgoj i obrazovanje za održivi razvoj (URL 3).

Diplomski studij pedagogije na Sveučilištu u Rijeci također se realizira kroz obvezne i izborne kolegije. Obvezni kolegiji na dvopredmetnom i jednopredmetnom diplomskom studiju su sljedeći: Školski savjetodavni rad pedagoga, Pedagogija i profesionalni razvoj, Obrazovanje odraslih i lokalni razvoj, Pedagoški aspekti analize obrazovne politike, Europska dimenzija u obrazovanju, Kvantitativne analitičke metode i statistički postupci, Odnosi u obitelji, Metodika rada pedagoga, Pristupi kvalitativnim istraživanjima, Praktičan rad, Seminar diplomskog rada i Obitelj i prevencija asocijalnih oblika ponašanja. Izborni kolegiji dvopredmetnog i jednopredmetnog diplomskog studija pedagogije su: Europski prostor visokog obrazovanja: strukture i trendovi, Obrazovanje odraslih u koncepciji cjeloživotnog učenja, Domska pedagogija, Emocionalna pedagogija i Pedagogija treće životne dobi. Osim navedenih kolegija na jednopredmetnom diplomskom studiju pedagogije postoje još dva izborna

kolegija: Školski kontekst obrazovanja i Sociologija obrazovanja. Za studente oba navedena programa postoji još i lista dodatnih internih izbornih kolegija, s koje je student dužan odabrati 6 ECTS bodova, na kojoj su: Istraživački rad školskog pedagoga, Školski menadžment, Osiguranje kvalitete u odgojno-obrazovnim organizacijama, Obrazovna politika u društvenom i organizacijskom kontekstu, Mikropolitika analiza obrazovne politike, Obrazovanje i globalizacijski procesi, Obrazovanje i rad, Razvoj ljudskih potencijala u obrazovanju, Obrazovanje i interkulturalni kontekst, Odgoj i obrazovanje za ljudska prava, Ekonomija znanja, Poslovno okruženje, Socijalno-pedagoške intervencije u radu s djecom i mladima s problemima u ponašanju, Školski pedagog i nastava, Obitelj i institucionalni oblici odgoja i obrazovanja, Pedagoško obrazovanje roditelja, Modeli poučavanja odraslih i Andragogija ciljanih skupina (URL 4).

*Studijski program pedagogije na Odsjeku za pedagogiju Filozofskog fakulteta u Zagrebu* – omogućava osposobljavanje pedagoga suvremenog profila koji će biti kvalificiran za obnašanje stručno-pedagoških poslova u okviru stručno-razvojnih službi u odgojno-obrazovnim institucijama, a isto tako moći će se kompetentno snalaziti na brojnim radnim mjestima izvan odgojno-obrazovnog/školskog sustava u uvjetima poduzetništva i tržišta rada u javnom i privatnom sektoru. I ovdje je studij organiziran prema jednopredmetnom i dvopredmetnom modelu. Ponudeni kolegiji na dvopredmetnom preddiplomskom studiju su sljedeći: Osnove pedagogije, Povijest i filozofija pedagogije, Didaktičke teorije, Sistematska pedagogija, Obiteljska pedagogija, Pedagogija ranog djetinjstva, Antropologija odgoja i obrazovanja, Uvod u pedagojska istraživanja, Ustanove ranog odgoja i obrazovanja, Školska pedagogija, Kvantitativna istraživanja, Osnove specijalne pedagogije, Kvalitativna istraživanja, Kritičke teorije obrazovanja i Obrazovanje darovitih. Od izbornih kolegija na ovom programu studenti mogu odabrati sljedeće: Metodika rada s učenicima s teškoćama u razvoju, Politike obrazovanja te kolegije s drugih odsjeka na fakultetu. Program jednopredmetnog preddiplomskog studija pedagogije, osim prethodno navedenih kolegija, sadrži sljedeće obvezane predmete: Teorije odgoja i obrazovanja, Povijest hrvatske pedagogije i školstva, Andragogija, Međunarodno obrazovanje, Pedagogija adolescencije, Domski odgoj, Alternativne pedagoške ideje, Informacijski sustavi i baze podataka u obrazovanju, Statistika u pedagojskim istraživanjima, Metodika rada s učenicima s teškoćama u razvoju, Politike obrazovanja, Diferencijalna pedagogija i Pedagoška dijagnostika. Od izbornih kolegija na ovom programu ponuđeni su sljedeći predmeti: Psihologija odgoja i obrazovanja, Razvojne i obrazovne strategije i Seksualna pedagogija (URL 5).

Diplomski studij pedagogije na Filozofskom fakultetu u Zagrebu ima cilj proširiti i usustaviti stečena znanja na preddiplomskom studiju pedagogije prema cjelovitom sustavu pedagojske znanosti. Program dvopredmetnog studija pedagogije organi-

ziran je kroz sljedeće kolegije: Osnove socijalne pedagogije, Partnerstvo obitelji i odgojno-obrazovne ustanove, Didaktika, Teorije kurikuluma, Osnove interkulturalne pedagogije, Školska stručno-pedagoška praksa, Upravljanje i autonomija škole, Školski i razredni menadžment i Pedagogija slobodnog vremena. Jednopedmetni diplomski studij pedagogije, osim prethodno navedenih, obuhvaća sljedeće kolegije: Pedagoška resocijalizacija, Teorije i metodike nastave, Kurikulum ranog odgoja, Temeljna nastavna umijeća, Prava djeteta u odgoju i obrazovanju, Obrazovanje za ljudska prava i građanstvo, Stručno-razvojne službe i upravljanje, Pedagoško savjetovanje i profesionalna orijentacija te Modeli obrazovanja učitelja. Od izbornih kolegija na oba programa studenti mogu izabrati kolegij Interkulturalizam i obrazovanje ili kolegije s drugih odsjeka na fakultetu (URL 6).

*Studijski program pedagogije na Odsjeku za pedagogiju Filozofskog fakulteta u Osijeku* – ovaj preddiplomski studij pedagogije omogućuje stjecanje analitičkih i socijalnih vještina koje su potrebne kako bi se nastavio studij na diplomskoj razini studija pedagogije ili na nekim drugim sličnim studijima. Istaknuto je kako se te vještine mogu primijeniti u odgojnom radu u domovima, za voditelje omladinskih klubova i organizaciju slobodnog vremena mladih, međutim preddiplomski studij ne razvija neophodne kompetencije za rad u pedagoškoj praksi školskih institucija. Studij također sadrži obvezne i izborne kolegije. Obvezni kolegiji su: Tjelesna i zdravstvena kultura, Osnove pedagogije, Strani jezik, Filozofija odgoja i obrazovanja, Statistika u pedagoškim istraživanjima, Opća povijest pedagogije, Povijest hrvatske pedagogije, Teorije odgoja, Obiteljska pedagogija, Uvod u metodologiju istraživanja, Psihologija odgoja i obrazovanja, Pedagogija ranog odgoja i obrazovanja, Metodologija pedagoških istraživanja, Pedagogija adolescencije, Didaktika, Interkulturalna pedagogija, Obrazovanje i društvo, Pedagogija slobodnog vremena, Školska pedagogija i Domska pedagogija. Izborni kolegiji su: Pedagoška komunikacija, Odgoj za demokraciju, Temeljne akademske vještine, Odgoj za nenasilje i suradnju, Domska pedagogija, Povijest obiteljskog odgoja, Razvojna psihologija, Multimedijalno osposobljavanje, Teorije kurikuluma, Razredni menadžment, Alternativne škole, Kultura suvremene škole i Krićka pedagogija (URL 7).

Diplomski studij pedagogije omogućava studentima stjecanje profesionalnih znanja i vještina nužnih za obavljanje pedagoških djelatnosti iz određenog područja primijenjene pedagogije te omogućuje planiranje, provođenje i vrjednovanje projekata i programa. Također, osigurava preduvjete za znanstveno ili stručno usavršavanje. Obvezni predmeti na diplomskoj razini su: Socijalna pedagogija, Metodika rada pedagoga, Pedagogija djece s posebnim potrebama, Pedagoški praktikum, Metodika odgoja, Andragogija, Medijska pedagogija, Pedagogija održivog razvoja, Suvremeno djetinjstvo i Vrednovanje u odgoju i obrazovanju. Izborni kolegiji koji su ponuđeni studentima su sljedeći: Pedagoška antropologija, Vođenje kreativnosti, Istraživanja s

djecom, Suvremene nastavne strategije, Multimodalna pedagogija i Odgoj i obrazovanje za roditeljstvo (URL 8).

*Studijski program pedagogije na Odsjeku za pedagogiju Filozofskog fakulteta u Splitu* – studij je organiziran po dvopredmetnom modelu i usmjeren na prepoznavanje, analiziranje i vrjednovanje temeljnih pedagoških postavki, kao i postavki drugih znanosti koje su povezane s odgojem i obrazovanjem. Na preddiplomskom studiju obvezni predmeti su: Povijest pedagogije, Filozofija odgoja, Jezična kultura, Opća pedagogija, Razvojna psihologija, Uvod u znanstvenu pismenost, Uvod u građanski odgoj, Školska pedagogija, Inkluzivna pedagogija, Didaktika, Predškolska pedagogija, Vođenje odgojno-obrazovne ustanove, Medijska didaktika, Psihologija odgoja i obrazovanja, Andragogija, Školski pedagog i metodika nastave, Pedagogija i razvoj ljudskih potencijala i Socijalna pedagogija.

Izborni predmeti su: Privrženost u cjeloživotnoj perspektivi, Kreativnost kao pedagoški izazov, Strani jezik, Nasilje u bliskim vezama, Pedagoška komunikacija, Uvod u medijsku pedagogiju, Pedagogija darovitih, Izvori znanstvenih informacija, Obrazovanje za održivi razvoj, Pedagogija i djetinjstvo, Medijska socijalizacija, Pedagogija sporta i rekreacije, Psihologija prosuđivanja i odlučivanja, Istraživačka nastava prirodoslovja i Alternativne koncepcije obrazovanja (URL 9).

Na diplomskom studiju cilj je osposobiti studente za učinkovitu primjenu teorije u praksi s naglaskom na znanstveno-istraživačkom radu te na kritičko-refleksivnom, kreativno-inovativnom i kompetencijskom pristupu odgojno-obrazovnoj, stručnoj i savjetodavnoj problematici. Obvezni predmeti su: Obiteljska pedagogija, Metodologija pedagoškog istraživanja, Psihologija motivacije i socijalizacija u razredu, Sociologija odgoja i obrazovanja, Pedagoška statistika, Partnerstvo obitelji i odgojno-obrazovne ustanove, Komparativna pedagogija, Metodologija izrade kurikuluma, Pedagog u odgojno-obrazovnoj ustanovi, Vrjednovanje i samovrjednovanje u suvremenoj školi, Obrazovne politike, Obrazovanje na daljinu i Kritičke teorije u pedagogiji.

Izborni predmeti su: Psihologija religioznosti, Istraživanja ranog odgoja, Vještine interpersonalne komunikacije, Pedagogija slobodnog vremena, Razvojna psihopatologija, Akcijska istraživanja u praksi odgoja, Uvod u kvalitativna istraživanja, Psihologija stanja svijesti, Edukacijska neuroznanost, Izvannastavne i izvanškolske aktivnosti, Feministička pedagogija, Uvod u socijalnu psihologiju, Prevencija poremećaja u ponašanju i Vrijednosti i suvremeni izazovi odgoja (URL 10).

Evidentno je da svih pet studija imaju svoje sličnosti i razlike. Potrebno je istaknuti da svi navedeni studiji obrazuju za profesiju pedagoga i nije posebno naglašena školska pedagogija kao temeljno usmjerenje. Temeljne pedagoške discipline na svim

su studijima obvezne, postoje samo male terminološke razlike u nazivima pojedinih kolegija. Osim toga, svi studiji orijentirani su i na znanost i na praksu, a studenti su u mogućnosti steći temeljna znanja iz različitih grana pedagogije i nekih srodnih znanosti (psihologije, sociologije, filozofije itd.), što im omogućava zaposlenje unutar i izvan sustava odgoja i obrazovanja. Kompetencije stečene iz kolegija o obiteljskim odnosima, savjetovanju i preventivnom radu te rješavanju sukoba omogućavaju studentima zapošljavanje u obiteljskim centrima, centrima za mentalno zdravlje i prevenciju ovisnosti. Znanja iz metodologije i statistike korisna su u znanstvenom i istraživačkom radu, a znanja iz pedagoškog menadžmenta, cjeloživotnog učenja i profesionalnog usmjeravanja omogućavaju zapošljavanje pedagoga na zavodima za zapošljavanje i odjelima za ljudske potencijale. Stručni naziv koji se stječe završetkom preddiplomskog studija je *sveučilišni prvostupnik pedagogije*, a naziv koji se stječe nakon diplomskog studija je *magistar pedagogije*.

Osim inicijalnog obrazovanja, profesionalni identitet čini i praktično profesionalno djelovanje, odnosno način na koji se određena profesija afirmira u društvu i potvrđuje u praksi. Postavlja se pitanje: koje poslove mogu obavljati pedagozi? Prije svega mogu raditi u području odgoja i obrazovanja, bilo da su to javne ili privatne ustanove na svim razinama, od predškolskih ustanova do visokoškolskih, kao i u učeničkim domovima. Temeljno područje rada pedagoga svakako je rad u odgojno-obrazovnom sustavu, a zatim rad u institutima za istraživanje i razvoj obrazovanja, ustanovama i centrima za kulturu, muzejima, centrima za organizaciju slobodnog vremena djece i mladih, službama za profesionalno usmjeravanje i orijentaciju, sektoru ljudskih potencijala, nevladinom sektoru, medijima. Također, pedagozi mogu raditi u području obrazovanja odraslih i području cjeloživotnog obrazovanja, sustavu probacije (pučka učilišta, penološke ustanove i sl.) te u jedinicama lokalne i regionalne samouprave. Upravo zbog ove lepeze mogućnosti rada pedagoga svrha sveučilišnog studija pedagogije je u praćenju potreba tržišta rada u javnom i privatnom sektoru i uvođenju koncepcije cjeloživotnog obrazovanja. Na taj način studijski program ide ususret potrebama preoblikovanja suvremenog društva u društvo znanja i odgojno-obrazovnog sustava koji prati europske trendove i promjene u području elementarnog obrazovanja, formalnog kvalificiranja, neformalnog i informalnog obrazovanja/učenja.

Treba imati u vidu kako je profesija pedagoga jedna od nekoliko profesija stručnih suradnika koji rade u odgojno-obrazovnim ustanovama s kojima zajedno ostvaruje misiju i odgojno-obrazovne ciljeve istih. To je relativno mlada profesija jer je od zapošljavanja prvih pedagoga prošlo nešto više od pola stoljeća te je do danas prolazila kroz različite promjene. Prvi školski pedagog zaposlen je u Hrvatskoj 1959. godine (Mendeš, 2012). Stručni suradnici u školama su pedagog, psiholog, knjižničar, stručnjak edukacijsko-rehabilitacijskog profila (edukator rehabilitator, logoped, socijalni pedagog) i njihovi se poslovi jako isprepleću, pa je prema nekim stručnjacima teško jasno odrediti granice profesionalnog djelovanja konkretnog stručnog profila, a s obzirom na ovakvu zakonsku utemeljenost, može doći do supstitucije jednog struč-

nog suradnika drugim i brisanja razlika između uloga, kompetencija i nadležnosti svakog od njih (Slijepčević, Zuković, 2019). S obzirom na stalne promjene u društvu, obrazovne reforme i napredak znanosti i tehnologije, jako je važno neprestano propitivati profesionalni identitet pedagoga te stvarati jasnu sliku o tome tko su pedagozi, što je njihova specijalnost i koje je polje njihova profesionalnog djelovanja. Osim toga, važna su i uvjerenja i stavovi koje pedagozi imaju o vlastitoj profesiji (Šućur, 2011), odnosno način na koji pojedinac percipira profesionalni kontekst i profesionalnu biografiju (Muršak, 1993 prema Staničić, Resman, 2020), kao i kompetencije, što se istraživalo i u našem istraživanju.

### 3. Područja rada pedagoga u ustanovama odgoja i obrazovanja

Prema *Koncepciji razvojne pedagoške djelatnosti stručnih suradnika* (2001), područja rada pedagoga u odgojno-obrazovnoj ustanovi obuhvaćaju:

**Pripremu za ostvarenje programa odgojno-obrazovne ustanove** – odnosi se na opće planiranje i organiziranje rada kao područje razvojne djelatnosti; izvedbeno planiranje i programiranje; osnivanje uvjeta za realizaciju programa.

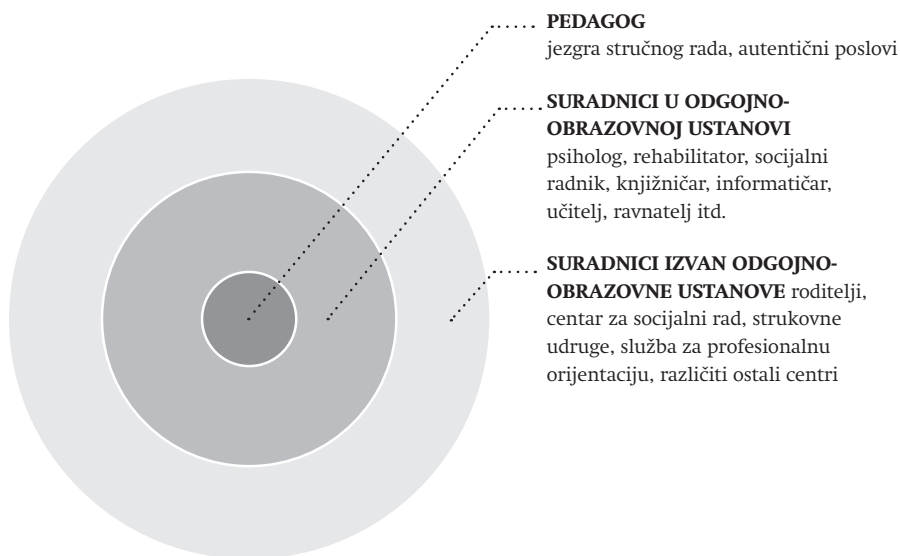
**Neposredno sudjelovanje u odgojno-obrazovnom procesu** – uključuje upis učenika i formiranje razrednih odjela; uvođenje novih programa i inovacija; praćenje i izvođenje odgojno-obrazovnog rada; rad s učenicima s posebnim potrebama; savjetodavni rad; rad na poslovima profesionalne orijentacije; poslove oko zdravstvene i socijalne zaštite učenika.

**Analizu, istraživanja i vrjednovanje procesa i ostvarenih rezultata** – ključno područje razvojne pedagoške djelatnosti u odgojno-obrazovnoj ustanovi jesu permanentne analize odgojno-obrazovnog procesa, istraživanje pojedinih fenomena koji se iskazuju kao pokretački i ometajući čimbenici kvalitete rada te trajno vrjednovanje procesa i njihovih rezultata – u funkciji unaprjeđivanja rada.

**Osposobljavanje i stručno usavršavanje odgojno-obrazovnih djelatnika** – osobno stručno usavršavanje i stručno usavršavanje učitelja i nastavnika. Pri tome se imaju u vidu osobne obrazovne potrebe i potrebe institucije u kojoj ostvaruju svoju djelatnost. Također, pedagozi prate stručna usavršavanja učitelja i nastavnika te pružaju individualnu pomoć i rade na osposobljavanju vanjskih suradnika itd.

**Informacijska, bibliotečna i dokumentacijska djelatnost** – praćenje informatičke tehnologije; pribavljanje stručne i druge literature, briga o pretplati na odgovarajuću periodiku, pribavljanje multimedijских izvora znanja, izradu tematskih bibliografija i notacija, poticanje djece/učenika i nastavnika na korištenje literature i drugih izvora znanja i sl. Osim toga, pedagog vodi brigu o dokumentaciji ustanove – dokumentaciji o radu u nastavi, dokumentaciji pedagoških djelatnika, izradi i čuvanju učeničke dokumentacije, dokumentacije o istraživanjima itd.

Staničić i Resman (2020) nastojali su odrediti karakteristična područja rada pedagoga jer bi se na taj način mogla jasnije odrediti razlika u odnosu na poslove koje obavljaju drugi stručni suradnici u odgojno-obrazovnim ustanovama. Pri tome su imali u vidu suvremeno shvaćanje uloge pedagoga, kao i njegovo obrazovanje i kompetencije koje se stječu tijekom studiranja. Shematski se to može prikazati na sljedeći način (vidi Sliku 1):



Slika 1. Jezgra profesionalnog rada pedagoga (prema Staničić, Resman, 2020)

Prema istim autorima karakteristična područja rada pedagoga bila bi sljedeća:

- 1. Projektiranje razvoja odgojno-obrazovne ustanove** – opisuje se kao temeljno područje rada pedagoga, a odnosi se na analizu postignuća (razmatranje prethodnih ostvarenja u funkciji budućeg razvoja), projektiranje razvoja (definiranje opće orijentacije i operacionalizacija projekcije razvoja), rad na pretpostavkama za ostvarenje projekcije razvoja (misije, vizije, ciljeva, programa). Tu spadaju i poslovi koji se odnose na izradu godišnjeg programa rada, izvedbeno programiranje aktivnosti u odgojno-obrazovnoj ustanovi, raspoređivanje obveza i zaduženja, stvaranje prostornih, materijalnih i stručnih pretpostavki za rad itd.
- 2. Sudjelovanje pedagoga u neposrednom odgojno-obrazovnom procesu** – moguće je sažeti u tri temeljne skupine aktivnosti, a to su organizacija pedagoškog procesa, priprema i praćenje odgojno-obrazovnog procesa (nastave i drugih odgojno-obrazovnih aktivnosti), rad sa subjektima pedagoškog procesa (djecom, učenicima, nastavnicima, roditeljima, ravnateljem, drugim stručnim

suradnicima itd.). Preciznije bi u to mogli ubrojiti rad na upisu djece/učenika u ustanovu i formiranje razrednih odjela/grupa, sudjelovanje u nastavi i drugim odgojno-obrazovnim aktivnostima, rad s djecom/učenicima s posebnim potrebama, savjetodavni rad s učenicima, odgajateljima/učiteljima/nastavnicima, roditeljima, zatim praćenje razvoja i postignuća djece/učenika, zdravstvena i socijalna zaštita i sl.

3. **Vrjednovanje pedagoškog procesa i postignuća** – provodi se kroz sljedeće aktivnosti: periodične analize i vrjednovanja procesa i postignuća ustanove i djece/učenika, istraživanje odgojno-obrazovnih problema i fenomena te utvrđivanje mjera i aktivnosti za unaprjeđivanje kakvoće rada ustanove. Tu spada interno vrjednovanje i samovrjednovanje, kao i eksterno vrjednovanje ustanove. Pri ispitivanju problema i fenomena pedagog će provoditi akcijska istraživanja, osmišljavati projekte i usmjeravati rješenja te predlagati nove mjere i aktivnosti.
4. **Unaprjeđivanje pedagoškog procesa i postignuća** – nakon utvrđivanja stanja slijede postupci kojima će pedagog stanje poboljšati i unaprijediti kvalitetu pedagoškog procesa i samih učeničkih postignuća. Taj rad, prije svega, uključuje stručno usavršavanje samog pedagoga, kao i usavršavanje svih pedagoških djelatnika ustanove. Važnost stručnog usavršavanja određena je obrazovnim potrebama pedagoga i pedagoških djelatnika, aktualnom prosvjetnom politikom, novim spoznajama u relevantnim znanostima te posebnim zahtjevima koji slijede iz prirode uloge pedagoga. Kad promatramo poboljšanje kompetencija ostalih zaposlenih djelatnika ustanove, onda se posao pedagoga odnosi na organizacijska pitanja stručnog usavršavanja zaposlenih, izvođenje stručnog usavršavanja te praćenje i vrjednovanje istog. Osim toga, pedagog radi na stvaranju baze znanja i diseminiranju teorijskih i praktičnih spoznaja, kao i uvođenju promjena i inovacija.
5. **Dokumentiranje i informiranje o radu i postignućima** – obuhvaća informiranje o izvorima znanja te brigu o dokumentaciji. Pedagog je dužan kumulirati spoznaje iz pedagogije, psihologije, sociologije, metodologije i srodnih područja te ih u raznim formama prenositi učiteljima, nastavnicima i drugima kojima će biti od koristi u profesionalnom radu. U tom smislu važna je suradnja pedagoga s knjižničarom pri nabavljanju stručne i druge literature, periodike i multi-medijskih izvora. Briga o dokumentaciji odnosi se na: vođenje dokumentacije ustanove, vođenje dokumentacije o radu u nastavi, dokumentaciju pedagoških djelatnika, izradu i čuvanje učeničke dokumentacije, vođenje dokumentacije o projektima, izradu i čuvanje dokumentacije o istraživanjima i sl. Također, pedagog treba pratiti razvoj edukacijskog softvera i osposobljavati učitelje i nastavnike za njegovu primjenu, osigurati prikupljanje i distribuciju informacija i dokumenata putem interneta.

Mušanović i sur. (2002: 218) izdvajaju osnovne funkcije razvojne djelatnosti pedagoga te ih kategoriziraju na sljedeći način:

1. **operativna funkcija** – odnosi se na uključenost u svakodnevni neposredni rad ustanove te u poslove planiranja, koordinacije, praćenja, vrjednovanja itd.
2. **studijsko-analitička funkcija** – u središtu je razvoj djece/učenika te znanstveno utemeljeno praćenje odgojno-obrazovnih, međuljudskih, komunikacijskih i drugih procesa radi vrjednovanja kvalitete rada i samog vođenja odgojno-obrazovne djelatnosti.
3. **informativno-dokumentacijska funkcija** – ovdje se prate potrebe sudionika odgojno-obrazovnog procesa za novim informacijama i njihovo zadovoljavanje tih potreba, kao i stvaranje kvalitetnog informacijsko-dokumentacijskog sustava.
4. **instruktivna funkcija** – odnosi se na poučavanje i usavršavanje subjekata odgojno-obrazovnog procesa, a realizira se u različitim oblicima rada s istima.
5. **savjetodavno-terapijska i supervizijska funkcija** – ostvaruje se u radu na rješavanju problema i potreba pojedinaca ili grupa, bilo da se radi o profesionalnim potrebama djelatnika ustanove ili djece, učenika i roditelja.
6. **istraživačka funkcija** – obuhvaća promjene i inovacije kao načine njihova provođenja u cilju unaprjeđivanja kvalitete odgojno-obrazovnog procesa.
7. **normativna funkcija** – odnosi se na standardizaciju organizacije, tehnologiju rada i provedbu procedura i protokola za stručno i kvalitetno realiziranje ciljeva i zadaća.

Iz prethodno nabrojanog proizlazi da je uloga pedagoga vrlo specifična te zahtijeva čitav niz osobina pomoću kojih bi se moglo kvalitetno ostvariti sve funkcije koje opisuju područja djelatnosti pedagoga. Prije svega to su sposobnost uspješne komunikacije, organiziranost i provođenje zamisli u djelo, analiza situacije i smisleno rješavanje problema te praćenje i vrjednovanje cjelokupnog odgojno-obrazovnog rada ustanove.

#### 4. Definicija osobina i srodni konstrukti

Osobine,<sup>10</sup> odnosno „osobine ličnosti“, izvorno su psihologijski pojam pa će shodno tomu biti istaknute definicije iz područja psihologije. U *Psihologijskom rječniku* (Petz, 2005) navodi se kako je riječ o osobnim značajkama koje pojedinca razlikuju od drugih osoba kroz oblike doživljavanja i ponašanja. Tako Taylor i Wasicsko (2000 prema Spitzer, 2009) osobnost definiraju kao osobne kvalitete ili obilježja pojedinca koje uključuju stavove, uvjerenja, interese, vrijednosti, načine prilagodbe i sl.

<sup>10</sup> „Osobine“, „osobnost“ i „osobna kompetencija“ u ovom poglavlju koristit će se kao istoznačnice.

Prilikom definiranja osobnosti treba naglasiti kako se razlikuje od pojma „ličnost“ zbog toga što osobnost čini samo jedan od brojnih aspekata konstrukta ličnosti (Petz, 2005). Uz ličnost i osobine veže se i pojam „karakter“ koji se odnosi na sustav moralnih i voljnih osobina ličnosti. Karakter obuhvaća moralne i etičke aspekte ponašanja koji se odnose i na međuljudske odnose. U psihološkim istraživanjima ističu se osobine kao što su moralna stabilnost, upornost, ustrajnost, savjesnost itd., što je značajno i za ovo istraživanje. S psihologijskog i pedagoškog gledišta pokazalo se kako na razvoj karakternih osobina u znatnijoj mjeri utječu vanjski čimbenici, kao što su odgoj i svakodnevno okruženje (Potkonjak, Šimleša, 1989).

U području pedagogije Mijatović (2000) pod osobnošću učenika i učitelja podrazumijeva ukupnu strukturu bioloških, psiholoških i socijalnih osobina pojedinca koje ga razlikuju od drugih pojedinaca. To je skup relativno trajnih obilježja, sveopćih spoznaja, čuvstava i voljnih karakternih osobina, a mogu ih oblikovati i unutarnji (urođene dispozicije), kao i vanjski čimbenici (primjerice odgoj i obrazovanje). Upravo će se ovim istraživanjem pokušati utvrditi procjena pedagoga o tome mogu li vanjski čimbenici utjecati na razvoj osobina potrebnih za uspješno obavljanje poslova u pedagoškoj svakodnevici. Kao vanjski čimbenici odabrani su inicijalno obrazovanje i trajni profesionalni razvoj.

Može se reći kako su osobine očitovane kroz ponašanje pojedinca, osobito prethodno spomenute moralne i etičke osobine, poželjne osobine zaposlenika neovisno u kojem profesionalnom području on djeluje i radi. Kad se općenito govori o poželjnim osobinama u radnom okruženju, onda se prilikom zapošljavanja i kasnijeg napredovanja u karijeri oduvijek prednost davala tzv. tvrdim vještinama (engl. *hard skills*), odnosno stručnim znanjima i vještinama. Posljednja dva desetljeća u porastu su i istraživanja o „mekim vještinama“ (engl. *soft skills*). S obzirom na sve veći naglasak na uslužnost ekonomije, odnosno usmjerenost na korisnike (Pavlović, Bušelić 2019), osobito na radna mjesta na kojima dominira rad s ljudima, osviještena je potreba da se osim razvoju stručnih kompetencija posveti pozornost i razvoju osobne kompetencije. Tako Pavlović i Bušelić (2019) pod mekim vještinama podrazumijevaju kombinaciju ljudskih, društvenih i komunikacijskih vještina, kao i osobine karaktera, stavova i emocionalne inteligencije, pomoću kojih se pojedinci snalaze u svom radnom okruženju, vode interakciju s drugim ljudima i ostvaruju postavljene ciljeve. U svom istraživanju izdvojili su osam skupina mekih vještina: fleksibilnost, komunikacija, rješavanje problema, upravljanje projektima, radna etika, timski rad, upravljanje vremenom i vodstvo. Reichenbach (2008) potvrđuje kako se rasprava o mekim vještinama proširila na globalnoj razini i izdvaja nekoliko kategorizacija mekih vještina. Jedna od njih sljedeća: kreativnost, fleksibilnost, usredotočenost, disciplina, hrabrost, motivacija, entuzijazam, optimizam, samopouzdanje, timski duh, komunikacija, humor. No pritom zauzima kritičan stav smatrajući da u kontekstu razvijanja kompetencijskih modela i obrazovnih standarda ne postoji dovoljno analitičan pristup kao ni egzaktno definiranje razlika između mekih vještina, sposobno-

sti, kompetencija i osobina ličnosti. Ono što je razvidno jest da se u bilo kojoj kategorizaciji mekih vještina mogu prepoznati neke od osobina uključenih u istraživanje prikazano u nastavku. Daljnje podudarnosti vidljive su i kod temeljnih karakteristika koje Bilić (2016) ističe u vidu poslovnog morala: točnost, istinitost, pravednost, tolerancija, dosljednost, racionalnost, poštovanje, povjerenje i odgovornost.

Spomenute osobine mogu posredno i neposredno imati značajan udio u radnoj učinkovitosti djelatnika, ali i učinkovitoj suradnji s ostalim pripadnicima određenog radnog kolektiva. To zasigurno dolazi do izražaja na radnim mjestima u kojima dominiraju svakodnevna komunikacija i suradnja s ljudima, točnije rad s djecom, mladima i odraslim osobama. Tada, uz stručnu kompetenciju, ona osobna kompetencija, odnosno „osobnost“, postaje jedan od značajnijih „alata“ u profesionalnoj praksi.

Staničić (2000 prema Staničić, Resman, 2020) je mišljenja kako su odrednice kao što su odlučnost, samopouzdanje, inteligencija, inicijativnost, marljivost, odgovornost, iskrenost, povjerenje, komunikativnost i njima slične odlike svojstvene većini uspješnih profesionalaca i tvrdi da postoje dokazi kako će oni koji imaju navedene odlike učinkovitije ostvariti svoju profesionalnu ulogu. Očito je kako je profesionalnost odgojno-obrazovnih djelatnika uključujući i pedagoga neodvojiva od njihove osobnosti. Profesionalnost i osobnost prirodno su povezane i čine dvije strane iste medalje stručnjaka u odgojno-obrazovnom području te se ne mogu odvojiti kada je riječ o visokokvalitetnom djelovanju (Nentwig-Gesemann i sur., 2011).

U kontekstu rasprave o osobinama pedagoga u svezu se dovodi i peterofaktorski model ličnost koji među teoretičarima osobina ličnosti označava konsenzus oko postojanja pet osnovnih čimbenika ljudske ličnosti: neuroticizam, ekstroverziju, otvorenost, ugodnost i savjesnost (Pervin i sur., 2008). Poželjne osobine pedagoga mogu se prepoznati i u emocionalnim osobinama značajnima za uspješnost pojedinca: empatija, izražavanje i shvaćanje vlastitih osjećaja, samosvladavanje, neovisnost, prilagodljivost, omiljenost, sposobnost rješavanja problema u suradnji s drugima, upornost, prijateljsko ponašanje, ljubaznost i poštovanje. Po prvi puta su ih spomenuli psiholozi Salovey i Mayer, a koncept je kasnije popularizirao Goleman (Shapiro, 1998). Jurčić (2016) se poziva i na Bar-Onov model emocionalne inteligencije sa sljedećim komponentama i pripadajućima osobinama: intrapersonalne komponente (samosvijest, upornost samopoštovanje, nezavisnost, samoaktualizacija), interpersonalne komponente (empatija, međusobni odnosi, socijalna odgovornost), komponente prilagodljivosti (rješavanje problema, objektivnost u procjenama, fleksibilnost), komponente upravljanja stresom (tolerancija na stres, kontrola poriva) i komponente općeg raspoloženja (sreća, optimizam). Bez obzira na to kojem modelu emocionalne inteligencije se daje na važnosti, razvidno je kako posao pedagoga zahtijeva visokorazvijenu emocionalnu inteligenciju kao sastavni dio njegove osobnosti.

## 5. Kompetencije pedagoga s naglaskom na osobnu kompetenciju

U ovom dijelu osvrnut ćemo se na modele profesionalnih kompetencija pedagoga s naglaskom na osobnu kompetenciju. Žižak (1997) ističe tri opća elementa profesionalne kompetentnosti stručnjaka pomažućih profesija: (1) profesionalna znanja, kao temelj i potpora profesionalnim oblicima ponašanja, (2) profesionalne vještine koje obuhvaćaju specifične kognitivne, interpersonalne, socijalne i motoričke sposobnosti i čine profesionalni identitet i (3) osobni potencijali, odnosno karakteristike ličnosti (izgled, osobine ličnosti, životna iskustva, posebni talenti). Ovakvom postavkom autorica je doprinijela razrješenju dileme o važnosti ili obrazovanja ili osobnosti praktičara „davanjem teorijski podjednakog značenja i profesionalnoj i osobnoj kompetentnosti, a posebice individualnom načinu integriranja elemenata ukupne kompetentnosti pojedinca“ (Žižak, 1997: 3). U ovom modelu osobine se mogu prepoznati pod pojmom „karakteristike ličnosti“, a mogu se pronaći i među interpersonalnim i socijalnim vještinama kao neke od sastavnica profesionalnog identiteta.

Najreferentniji kompetencijski model pedagoga dao je Staničić (2001) koji kompetencije uvjetno dijeli na formalne (dokazuju se kao kvalifikacija stečena tijekom studija i kroz radno iskustvo u školskoj praksi) i stvarne (većinom se dokazuju praćenjem procesa rada, vrjednovanjem rezultata i sl.). Model je nazvao „hipotetički model kompetencijskog profila idealnog pedagoga“ čiju strukturu sačinjavaju sljedeće kompetencije (Staničić, 2005):

1. **Osobna kompetencija** – obilježava je način na koji pedagog doživljava, reagira i općenito njegovo držanje i ponašanje tijekom ostvarenja svoje uloge. Čine ju osobne odlike koje utječu na njegov način djelovanja u profesionalnoj praksi, primjerice: inteligencija, marljivost, odgovornost, povjerenje, komunikativnost, pristupačnost i sl.
2. **Razvojna kompetencija** – odnosi se na stvaranje vizije razvoja u odgojno-obrazovnoj ustanovi, inovativnom pristupu u radu koristeći suvremenu tehnologiju i temeljeći je na potrebama sudionika. Uključuje i administrativni, organizacijski i upravno-pravni aspekt ostvarenja uloge.
3. **Stručna kompetencija** – sastoji se od znanja iz struke koja se odnose na poznavanje odgojno-obrazovnog procesa rada, primjerice planiranje i programiranje odgojno-obrazovnog procesa, njegovo vrjednovanje, pravnih propisa koja se tiču odgoja i obrazovanja itd.
4. **Socijalna kompetencija** – usmjerena je na međuljudske odnose, poticajnu komunikaciju, rješavanje sukoba, motiviranje suradnika i sl.
5. **Aksijska kompetencija** – odnosi se na praktično djelovanje pedagoga u vidu osiguravanja uvjeta za ostvarenje ciljeva i vizije odgojno-obrazovne ustanove,

aktivno i konstruktivno otklanjanje problema, poštivanje suradnika i poticanje istih na aktivno djelovanje i sl.

U svoje istraživanje Staničić je uključio 107 ispitanika, stručnih suradnika zaposlenih u osnovnim i srednjim školama na području Primorsko-goranske, Istarske i Ličko-senjske županije. Utvrdio je kako stručni suradnici najviše preferiraju akcijsku kompetenciju, potom razvojnu, dok preostalim trima kompetencijama pridaju najmanje važnosti. Kod izračuna korelacije rezultati pokazuju kako ispitanici navedene kompetencije ne percipiraju kao izdvojene, već kao međusobno povezane. Kod osobne kompetencije značajna pozitivna korelacija pokazala se osobito s razvojnom i stručnom kompetencijom (Staničić, 2005). Pritom Dedić Bukvić i Nikšić (2015) napominju kako navedene kompetencije treba smatrati promjenjivima jer se neprestano razvijaju i ovise o kontekstu. Tako pedagog stjecanjem iskustva kroz rad postaje sve kompetentniji, a kontekst i situacija utječu na to koje će mu kompetencije biti potrebne i kako će ih upotrijebiti.

Kasnije Staničić (2003 prema Ledić i sur., 2013) postavlja pet kategorija kompetencija pedagoga: stručno-pedagoške kompetencije koje se odnose na poznavanje procesa odgoja i obrazovanja; kompetencije za međuljudske odnose i rad s ljudima; organizacijsko-razvojne kompetencije i poznavanje funkcija procesa odgoja i obrazovanja; upravno-administrativne kompetencije ili poznavanje školskog poslovanja i radno-izvršne kompetencije, odnosno ponašanje u praksi. Uz svaku od kategorija mogle bi se vezati pojedine osobne značajke pedagoga, npr. uz prvu objektivnost i dosljednost, uz drugu kategoriju otvorenost i empatičnost, uz treću kategoriju organiziranost i inovativnost, uz četvrtu samostalnost i sustavnost i uz petu, primjerice ambicioznost i fleksibilnost. Pritom nije isključeno kako određene osobine mogu biti usko vezane za više kategorija kompetencija.

Nadalje, Jurić (2004) naglašava sljedeće osobine pedagoga: interes i opredijeljenost za rad s učenicima, smisao za organizaciju te sposobnost uspješne komunikacije. Iz izdvojenih kompetencijskih modela prepoznaje se čvrsta povezanost između kompetentnosti i osobnosti. Kao najbitnije Jurić (2010 prema Jurčić, 2016) ističe stručnu kompetenciju, entuzijazam (eros), posvećenost struci (etos), zalaganje, sposobnost animiranja i popularnost.

U istraživanju koje su provele Fajdetić i Šnidarić (2014) među 405 pedagoga stručnih suradnika u osnovnim i srednjim školama pokazalo se da su procijenili sljedeće kompetencije kao najvažnije u radu s učenicima, nastavnicima, roditeljima i s okruženjem: 1. odgovornost, samopouzdanje, dosljednost, odlučnost, inicijativa, profesionalnost, upornost; 2. prepoznavanje potreba subjekata rada, rad sukladno pozitivnim propisima, organiziranje i planiranje u funkciji škole, informatička pismenost; 3. poznavanje pedagoških načela u radu s učenicima/roditeljima/nastavnicima/odgajateljima te poznavanje i primjena suvremenih oblika i metoda rada sa subjektima; 4. demokratski stil vođenja, uspješno rješavanje konflikata (poznavanje

načina rješavanja konfliktnih situacija – medijacija); 5. savjetodavni i preventivni rad, posebice s učenicima, nastavnicima i odgajateljima te roditeljima; 6. samovrjednovanje s ciljem daljnjeg planiranja i unaprjeđivanja osobnog rada. Samoprocjenom je utvrđeno da svojim najrazvijenijim kompetencijama smatraju stručne, razvojne i akcijske kompetencije te da je potrebno poboljšati kompetencije usmjerene na osobine ličnosti, socijalne kompetencije i vještine te sposobnosti potrebne za poziciju vođe. U nastavku je tablični prikaz kompetencija prema čestini navoda za svaku od četiri kategorije sudionika odgojno-obrazovnog procesa.

Tablica 1. **Kompetencije za neposredan rad pedagoga s dionicima odgoja i obrazovanja (prilagođeno prema Fajdetić, Šnidarić, 2014)**

	NEPOSREDNI RAD S UČENICIMA	NEPOSREDNI RAD S NASTAVNICIMA/ ODGAJATELJIMA	NEPOSREDNI RAD S RODITELJIMA/ SKRBNICIMA	NEPOSREDNI RAD S OKRUŽENJEM (učenički domovi, obiteljski centri, mediji, ostale institucije)
<b>Osobna kompetencija pedagoga</b>	odlučnost dosljednost odgovornost samopouzdanje empatičnost iskrenost strpljivost uvažavanje kreativnost povjerenje pravednost postavljanje granica razumijevanje	odlučnost dosljednost inicijativnost odgovornost profesionalnost samopouzdanje upornost diplomatičnost marljivost tolerantnost uvažavanje entuzijazam fleksibilnost organiziranost prilagodljivost realističnost	odlučnost inicijativnost odgovornost profesionalnost samopouzdanje upornost diplomatičnost empatičnost iskrenost otvorenost strpljivost tolerancija dobronamjernost komunikativnost razumljivost/ jasnoća realnost	odlučnost dosljednost inicijativnost profesionalnost upornost marljivost otvorenost informiranost sklonost timskom radu

Iz Tablice 1 razvidno je kako su osobine kao što su odlučnost, dosljednost, inicijativnost, odgovornost, profesionalnost, samopouzdanje i upornost najčešće prepoznate kao značajne osobine potrebne za kvalitetno i uspješno izvršavanje poslova pedago-

ga, što podrazumijeva uspostavljanje i unaprjeđenje suradničkih odnosa s učenicima, njihovim roditeljima te kolegama unutar i izvan odgojno-obrazovne ustanove.

Tolipov i Saidalieva (2019) u svom su istraživanju odredili indikatore koji su pokazatelji kvalitete profesionalnih kompetencija pedagoga i kategorizirali ih na sljedeći način:

1. Pedagoška empatija – razumijevanje emocionalnog stanja druge osobe kroz brižu o vlastitom emotivnom stanju.
2. Sociorefleksija – odnosi se na samopoštovanje i sposobnost samoprocjene, težnju pedagoga da analizira i razumije ponašanje učitelja i nastavnika, osobnost i sposobnosti učenika, na sposobnost procjene načina na koji učenici, roditelji, kolege i ravnatelj doživljavaju profesiju pedagoga.
3. Kritični pristup profesionalnim aktivnostima – planiranje, organiziranje i strukturiranje svakodnevnih poslova.
4. Razina opće kulture – očekivanja, vrijednosne orijentacije, međuljudski odnosi promicanje univerzalnih vrijednosti kao dobrote, ljepote i slobode.
5. Kognitivna kompetencija – odnosi se na različite stilove učenja, sposobnost donošenja kreativnih odluka u određenim okolnostima.
6. Motivacijska kompetencija – odnosi se na sposobnost pedagoga da motivira učenike da pokažu svoje znanje, da budu inicijativni u aktivnostima učenja, da pokazuju interes za stjecanjem novih znanja.
7. Organizacijske vještine – očituju se u pripremi i provođenju radionica, u upravljanju grupama, stvaranju pozitivne radne okoline i raspoloženja te uzimanja u obzir individualnih karakteristika učenika i vjerovanje u pozitivne ishode.

Svaki od ovih indikatora definira sadržaj i način interakcije s učenicima, roditeljima, kolegama i ravnateljem, a procjenjuju se na temelju određenih kriterija što ovisi o vrsti i smjeru pedagoških aktivnosti. S obzirom na prethodno navedeno, može se zaključiti da profesionalne kompetencije pedagoga zahtijevaju opća i specifična pedagoška znanja, vještine koje omogućuju kompetentan i obuhvatan rad, metodološke, evaluacijske i istraživačke vještine, vještine korištenja suvremenih nastavnih resursa i informacijske tehnologije, komunikacijske vještine i na kraju osobine ličnosti koje su potrebne za uspostavljanje i izgradnju odnosa s učenicima, njihovim roditeljima i drugim kolegama u radnom okruženju.

## 6. Trajni profesionalni razvoj pedagoga

Za sve profesionalce podrazumijeva se spremnost na cjeloživotno učenje. Stoga nakon završetka studija i položenog stručnog ispita slijedi zaposlenje na radnom mjestu pedagoga kao najduljoj fazi učenja u njegovoj profesionalnoj karijeri – pro-

fesionalnom razvoju. U tom smislu ima ulogu nadogradnje postojećih kompetencija stečenih tijekom inicijalnog obrazovanja. Cjeloživotno učenje može uključivati formalne, neformalne i informalne oblike učenja. Stručni suradnici pedagozi obvezni su najmanje jednom u dvije godine sudjelovati u aktivnostima trajnog profesionalnog razvoja na državnoj razini te najmanje tri puta godišnje sudjelovati u aktivnostima trajnog profesionalnog razvoja na županijskoj razini. Osim toga, oni redovito sudjeluju u trajnom profesionalnom razvoju u odgojno-obrazovnoj ustanovi u kojoj rade i na taj način osobno se profesionalno razvijaju u skladu s poslovima i obvezama za koje su zaduženi. Što se tiče sadržaja obveznog trajnog profesionalnog razvoja, o tome odlučuje i odobrava ga nadležno ministarstvo, u skladu s nacionalnom strategijom odgojno-obrazovnog sustava. Aktivnosti trajnog profesionalnog razvoja mogu se provoditi skupno preko stručnih skupova i seminara, a za njih su obično zadužene nadležne agencije, udruge, visokoškolske ustanove i dr. Samostalni oblik trajnog profesionalnog razvoja najčešće se odnosi na samostalno pretraživanje stručne literature i podataka, konzultiranje s kolegama, razmjenu iskustava i dobre prakse itd. Pedagog se trajno profesionalno razvija u svrhu praćenja i implementacije aktualnih obrazovnih reformi, rješavanja problema u praksi te općenito radi unaprjeđenja kvalitete svoga pedagoškog rada. No, aktivnosti stručnog usavršavanja ne nude uvijek dovoljno brze i primjerene odgovore na zahtjeve svakodnevnih prakse, pa ostaje upitna njihova prilagođenost potrebama pedagoga (Staničić, Resman, 2020). To potkrepljuju i rezultati istraživanja prikazanih u nastavku.

Autorice Dedić Bukvić i Nikšić (2015) provele su kvalitativno istraživanje među šest pedagoga u Kantonu Sarajevo. Odgovori sudionika istraživanja u velikoj su se mjeri podudarali. Složili su se da im je sudjelovanje u stručnom usavršavanju izrazito bitno jer stežu uvid u najnovija istraživanja i druge aktualnosti iz područja odgoja i obrazovanja, produbljuju postojeća znanja i načine unaprjeđenja rada nastave te rad s učenicima, nastavnicima i ostalim kolegama. No, dio sudionika ističe kako nemaju dovoljno raspoloživog vremena koje im oduzimaju administrativne obveze, dok dio sudionika smatra kako im je važna reorganizacija tjednih radnih obveza kako bi preostalo propisano vrijeme mogli posvetiti stručnom usavršavanju. Školski pedagozi smatraju kako sadržaji stručnih aktivnosti imaju više informativnu ulogu i nisu prilagođeni stvarnim potrebama škole te kao jedan od razloga tomu prepoznaju u nedovoljnoj financijskoj podršci tamošnjeg Prosvjetno-pedagoškog zavoda. Većina sudionika tvrdi kako njihove škole ne organiziraju stručno usavršavanje niti izdvajaju financijska sredstva za sudjelovanje, no pedagogu omogućavaju sudjelovanje u aktivnostima stručnog usavršavanja tijekom radnog vremena. Autorice zaključuju kako programi stručnog usavršavanja trebaju biti opredijeljeni za kompetencijski pristup i prilagođeni obrazovnim potrebama pedagoga (Dedić Bukvić, Nikšić, 2015).

U američkoj saveznoj državi Utah, Howell je sa suradnicima (2007) u istraživanje uključio 206 školskih savjetnika (engl. *school counselor*), koji su s obzirom na radne

dužnosti usporedivi s ulogom pedagoga stručnog suradnika u hrvatskom kontekstu. Rezultati su pokazali kako je većina školskih savjetnika za sudjelovanje u profesionalnom razvoju izrazito intrinzično motivirana: njih 149 kao razlog navodi osobno ispunjenje, dok za njih 178 sudjelovanje u profesionalnom razvoju znači unaprjeđenje znanja i vještina. Na posvećenost i motiviranost za svoje radno područje ukazuje i udio savjetnika, njih 62 %, koji osobno snose polovicu ili više od polovice troškova za sudjelovanja; njih 67 % najmanje polovicu svog vremena posvećuju profesionalnom razvoju izvan radnog vremena. Ova motiviranost može se dovesti u vezu sa sustavom licenciranja, prema kojem je u pet godina potrebno skupiti 100 bodova profesionalnog razvoja u svrhu stjecanja recertifikacije. Uz to se i utvrdilo kako 90 % ispitanika obično nadmaši broj bodova potrebnih za dobivanje licence. Iako je ovdje utvrđena visoka motiviranost školskih savjetnika, s druge strane uočljivo je kako i u ovom kontekstu nedostaje financijska podrška za sudjelovanje. K tomu ispitanici također nisu zadovoljni sadržajnom ponudom jer im je teže pronaći teme usmjerene na školske savjetnike u odnosu na teme usmjerene na nastavnike. Također, ispitanici s radnim iskustvom u ovom području duljim od pet godina neke teme ne smatraju relevantnim za njihov svakodnevni rad.

## 7. Metodologija istraživanja

### *Cilj i zadatci istraživanja*

Cilj ovog istraživanja bio je ispitati procjenu pedagoga o tome koliko su određene osobine potrebne za uspješno obavljanje poslova pedagoga te kako procjenjuju mogućnost stjecanja, razvijanja i/ili poboljšanja određenih osobina tijekom inicijalnog obrazovanja i kasnije tijekom trajnog profesionalnog razvoja.

S obzirom na postavljeni cilj istraživanja formirani su sljedeći zadatci istraživanja:

1. Utvrditi procjenu pedagoga o značajnosti određene osobine potrebne za uspješno obavljanje poslova pedagoga.
2. Utvrditi procjenu pedagoga o tome koliko se određene osobine mogu steći, razviti i/ili poboljšati tijekom inicijalnog obrazovanja.
3. Utvrditi procjenu pedagoga o tome koliko se određene osobine mogu steći, razviti i/ili poboljšati tijekom trajnog profesionalnog razvoja.

### *Uzorak istraživanja*

Ukupan broj ispitanika uključenih u istraživanje je 618. Obilježja ispitanika opisana su u prvom poglavlju ove monografije.

*Postupak i instrument istraživanja*

Pitanje o procjeni osobina pedagoga za uspješno obavljanje poslova te njihovo stjecanje, razvijanje i/ili poboljšanje putem inicijalnog obrazovanja i trajnog profesionalnog razvoja sastavni je dio upitnika izrađenog u okviru projekta „Kompetencijski standardi nastavnika, pedagoga i mentora“. Osobine navedene u upitniku gotovo su u potpunosti preuzete iz upitnika osmišljenog u svrhu izrade standarda kvalifikacije u okviru projekta „Ravnatelj: profesija i kvalifikacija, a ne funkcija“. U svrhu utvrđivanja procjene pedagoga, za sva tri pitanja korišteni su izračuni deskriptivne statistike: frekvencija (u postotcima), aritmetička sredina i standardna devijacija.

*Analiza i interpretacija rezultata istraživanja*

Analiza i interpretacija rezultata istraživanja će, između ostalog, biti potkrijepljene rezultatima ranijih sličnih istraživanja. Uzet će se u obzir i dio odgovora sudionika fokus skupina provedenih u okviru projektnih aktivnosti tijekom veljače 2020. g. Održavanje fokus skupina organizirano je u Osijeku, Rijeci, Zadru i Zagrebu. Sastav fokus skupina, osim pedagoga, činili su i učitelji i nastavnici u osnovnim i srednjim školama, roditelji, ravnatelji javnih i privatnih odgojno-obrazovnih ustanova te savjetnici nadležnih agencija.

Od ukupno 618 ispitanika, broj ispitanika koji je odgovorio na prvo pitanje o tome koliko su pojedine osobine potrebne za uspješnost u poslu varirao je između 608 i 614. Međutim, na pitanje od stjecanju, razvijanju i/ili poboljšanju osobina tijekom inicijalnog obrazovanja broj ispitanika pada na raspon od 390 do 437. Taj broj dodatno opada na broj od 356 do 395 ispitanika koji su dali odgovor o mogućnosti stjecanja, razvijanja i/ili poboljšanja navedenih osobina tijekom trajnog profesionalnog razvoja.

Broj ispitanika koji je dao odgovor na prvo pitanje ukazuje na to kako su vrlo lako mogli procijeniti značaj neke osobine, ali istovremeno više od četvrtine ispitanika kod davanja procjene o tome kako i kada bi se te iste osobine mogle steći ostaje suzdržano ili im možda isto predstavlja poteškoću. Jedan od razloga može biti sumnjičavost prema tome mogu li se uopće osobine steći u formalnim i neformalnim okvirima u odrasloj dobi. Drugi razlog može biti što se tijekom inicijalnog obrazovanja i trajnog profesionalnog razvoja nisu eksplicitno bavili ovom ili sličnom temom. S treće strane može se na temelju dobivenih odgovora pretpostaviti kako misle da ako je razina kvaliteta i inicijalnog obrazovanja i trajnog profesionalnog razvoja općenito niska, onda se ni navedene osobine ne mogu razvijati. Kod trajnog profesionalnog razvoja, možda dio ispitanika zbog prethodno utvrđenog nedostatka vremena i financijskih sredstava nije u dovoljnoj mjeri sudjelovao u takvim vrstama aktivnosti što dodatno otežava traženu procjenu. U ovom trenutku tumačenje ovog rezultata može ostati samo na pretpostavkama i za njihovu utemeljenost svakako bi bilo potrebno provesti dodatna istraživanja.

Tablica 2. Procjena osobina potrebnih za uspješnost u poslu

Osobine pedagoga	f (%)					M	SD
	Nimalo (1)	Malo (2)	O srednje (3)	Jako (4)	Izrazito (5)		
1. Dosljednost			1	17	82	4,8	0,443
2. Odgovornost			1	7	91	4,9	0,368
3. Pristupačnost			1	15	84	4,8	0,417
4. Pouzdanost			1	12	87	4,9	0,373
5. Marljivost			3	24	73	4,7	0,538
6. Samopouzdanost			2	24	73	4,7	0,529
7. Poduzetnost			9	39	51	4,4	0,686
8. Entuzijizam		1	6	29	65	4,6	0,642
9. Ambicioznost	1	3	20	39	37	4,1	0,877
10. Kreativnost			11	36	52	4,4	0,712
11. Komunikativnost			1	12	87	4,9	0,390
12. Upornost			3	29	67	4,6	0,583
13. Inovativnost			9	36	54	4,4	0,687
14. Soc. osjetljivost			1	14	84	4,8	0,425
15. Odlučnost			4	26	69	4,6	0,555
16. Srdačnost			5	26	68	4,6	0,610
17. Empatičnost				12	87	4,9	0,386
18. Poštenje			3	15	82	4,8	0,511
19. Etičnost			2	10	88	4,9	0,416
20. Moralnost			2	12	86	4,8	0,443
21. Tolerantnost			2	16	81	4,8	0,493
22. Objektivnost			1	18	80	4,8	0,503
23. Samostalnost			4	26	70	4,6	0,594
24. Samoinicijativnost			4	35	60	4,6	0,603
25. Fleksibilnost			2	21	77	4,7	0,495
26. Otvorenost			3	20	77	4,7	0,537
27. Strpljivost			2	15	83	4,8	0,489
28. Predanost			3	24	72	4,7	0,551
29. Organiziranost			1	21	77	4,8	0,471

Kao što je vidljivo u Tablici 2, ispitanici su zamoljeni odgovoriti na pitanje o tome koliko pojedine osobine smatraju potrebnima za uspješno obavljanje poslova pedagoga. Svoju procjenu mogli su iskazati na Likertovoj skali, pri čemu brojke od 1 do 5 imaju sljedeća značenja: 1 = nimalo, 2 = malo, 3 = osrednje, 4 = jako, 5 = izrazito. Odgovori su izraženi u postotcima te su pridodani izračuni aritmetičke sredine i standardne devijacije. Raspon aritmetičke sredine kreće se od 4,1 do 4,9, točnije od procjene „jako“ do „izrazito.“ Pritom već negativna asimetrična distribucija podataka te standardna devijacija kod gotovo svih osobina ukazuju na to kako među pedagozima postoji visok stupanj slaganja oko procjene značajnosti osobina za njihovu uspješnost u poslu.

Od sveukupno 29 osobina, 25 osobina procijenjeno je kao „izrazito“ potrebnima, među kojima se najveći značaj pripisuje osobinama kao što su odgovornost ( $M = 4,9$ ;  $SD = 0,368$ ), pouzdanost ( $M = 4,9$ ;  $SD = 0,373$ ), empatičnost ( $M = 4,9$ ;  $SD = 0,386$ ), komunikativnost ( $M = 4,9$ ;  $SD = 0,390$ ) i etičnost ( $M = 4,9$ ;  $SD = 0,416$ ), nakon kojih s vrlo malim razlikama slijede pristupačnost ( $M = 4,8$ ;  $SD = 0,417$ ), socijalna osjetljivost ( $M = 4,8$ ;  $SD = 0,425$ ), moralnost ( $M = 4,8$ ;  $SD = 0,443$ ), dosljednost ( $M = 4,8$ ;  $SD = 0,443$ ), strpljivost ( $M = 4,8$ ;  $SD = 0,489$ ), organiziranost ( $M = 4,8$ ;  $SD = 0,471$ ), tolerantnost ( $M = 4,8$ ;  $SD = 0,493$ ), objektivnost ( $M = 4,8$ ;  $SD = 0,503$ ) i poštenje ( $M = 4,8$ ;  $SD = 0,511$ ). Samo četiri osobine ukazuju na tendenciju odgovora „jako“, i to: poduzetnost ( $M = 4,4$ ;  $SD = 0,686$ ), inovativnost ( $M = 4,4$ ;  $SD = 0,687$ ), kreativnost ( $M = 4,4$ ;  $SD = 0,712$ ) i ambicioznost ( $M = 4,1$ ;  $SD = 0,877$ ). Potonja osobina od svih osobina ima najniži prosjek, no i dalje je procijenjena jako značajnom za izvršavanje pedagoških poslova. U istraživanju u kojem je Staničić (2001) ispitivao podudarnost njegova modela kompetencijskog profila idealnog pedagoga s pedagoškom praksom, kao odrednice osobne kompetencije utvrdio je iskrenost i dosljednost te komunikativnosti i pristupačnost. Potonje dvije osobine procijenjene su među najznačajnijima, nakon koje s malom razlikom slijedi dosljednost.

Istraživanje koje je u najvećoj mjeri moguće usporediti s ovim istraživanjem je ono koje je provela Ledić sa suradnicima (2013). Anketom je ispitano 508 pedagoga zaposlenih u osnovnim i srednjim školama u Republici Hrvatskoj. Ispitana je procjena važnosti pojedinih skupina kompetencija te procjena doprinosa visokoškolskog obrazovanja, kao i programa stručnog usavršavanja. Korišten je Staničićev (2001) kompetencijski model pedagoga pa su u skupinu osobne kompetencije uključene sljedeće odlike: osposobljenost za samostalni rad, osposobljenost za prilagodbu novim pedagoškim situacijama, osposobljenost za komunikacijsku otvorenost i empatičnost i osposobljenost za etičko i moralno rasuđivanje. Kao i u našem istraživanju, značaj svijtu četiriju kompetencija procijenjen je vrlo visoko. A kad su uzete u obzir sve skupine kompetencija, na drugom mjestu istaknula se osposobljenost za komunikacijsku otvorenost i empatičnost. U ovom su istraživanju i komunikativnost i empatičnost procijenjene među najznačajnijim osobinama za rad pedagoga. Budući da ćemo se na ovo istraživanje pozivati i kod analize sljedećih dvaju pitanja, usporedbu

je potrebno uzeti sa zadržskom. Naime, ovdje je u svrhu ispitivanja u obzir uzeto 29 osobina, dok su u istraživanju Ledić i suradnika analizirane četiri osobine.

Među kompetencijama koje su se u istraživanju Fajdetić i Šnidarić (2014) pokazale važnima za obavljanje poslova pedagoga, vidljivo je da se iste osobine ponavljaju za rad sa svim sudionicima odgojno-obrazovnog procesa, među kojima se od osobina ističu odlučnost, dosljednost, inicijativnost, odgovornost, profesionalnost, samopouzdanje i upornost. Od svih navedenih samo se odgovornost i dosljednost preklapaju s najznačajnijim kompetencijama istaknutima u analizi odgovora.

Maksimović sa suradnicama (2015) ispitala je 122 studenta pedagogije Filozofskog fakulteta u Nišu o profesionalnim kompetencijama pedagoga kao njihovu budućem pozivu. Istraživanje je provedeno tijekom u akademske godine 2013./2014. Njihovi odgovori na anketna pitanja pokazali su visoko vrjednovanje osobnih potencijala, koje ovdje podrazumijevaju osobnu kogniciju i sposobnost samovrjednovanja vlastitog rada, kritičko, fleksibilno i kreativno mišljenje, empatiju, samopouzdanje, samokontrolu, prilagodljivost, otvorenost, osposobljenost za grupni rad i suradnju, nenasilnu komunikaciju, tolerantnost, demokratske vrijednosti, savjesnost, odgovornost, ustrajnost i inicijativnosti. Dobivene rezultate autorice smatraju zadovoljavajućim jer je cilj visokoškolskog obrazovanja osposobljavanje budućih pedagoga za kvalitetno djelovanje, kao i za izgrađivanje osobnosti za primjereno djelovanje u različitim situacijama (Maksimović i sur., 2015). Rezultati ovog istraživanja potvrđuju kako je za stjecanje profesionalnih kompetencija pedagoga, osim stručnih znanja i vještina, neophodan razvoj određenih osobina u čemu udio očito ima i razdoblje inicijalnog obrazovanja.

Na prigodnom uzorku od ukupno 94 učenika završnih razreda srednjih škola Žužić i Markušić (2017) utvrdile su kako učenici procjenjuju osobnu kompetenciju pedagoga (dobar savjetnik, komunikativan, pristupačan, otvoren, iskren, uvažava tuđa mišljenja) kao najvažniju u odnosu na ostale kompetencije (akcijske, razvojne i stručne kompetencije). Pritom su se pod osobnom kompetencijom podrazumijevale odlike kao što su komunikativnost, pristupačnost, otvorenost, povjerenje, iskrenost, dosljednost itd. Evidentno je da se i u ovom slučaju komunikativnost, pristupačnost i dosljednost podudaraju s nalazima ovog istraživanja.

U svom istraživanju Jovanović (2015) se bavila refleksijom profesionalnog identiteta te je intervjuirala 30 školskih pedagoga u okrugu u središnjoj Srbiji. Sudionici su, između ostalog, naglasili značaj komunikativnosti, organiziranost, timski rad te spremnost na cjeloživotno učenje. Sličan rezultat dobile su i Vračar i Maksimović (2017) provodeći istraživanje među pedagozima u osnovnim i srednjim školama u Srbiji. Trećina od ukupnog uzorka (N = 51) komunikacijsku vještinu pedagoga smatra najznačajnijom.

Iako zbog metodološkog pristupa istraživanja nisu u potpunosti usporediva, može se utvrditi kako se u ovom i drugim istraživanjima kao osobine koje se smatraju naj-

značajnijima za obavljanje poslova pedagoga najčešće spominju dosljednost, odgovornost te komunikativnost. Međutim, ovaj zaključak treba shvatiti sa zadržkom, jer je analiza odgovora pokazala kako su gotovo sve osobine visoko vrjednovane te su razlike dobivene između najviše i najmanje značajno procijenjenom osobinom vrlo male. Ovakav rezultat procjene visokog stupnja značajnosti osobina može upućivati na to kako pedagozi vlastitu osobnost općenito drže vrlo značajnom za kvalitetno izvršavanje radnih zadataka.

Uz rezultate prethodno navedenih sličnih istraživanja, u nastavku će biti izdvojeni pojedini odgovori sudionika fokus grupa, koje su provedene prije izrade anketnog upitnika za ovo istraživanje. Na pitanje o glavnim i sporednim poslovima pedagoga, dio sudionika ističe kako uspješnost izvođenja tih poslova ovisi i o osobnosti pedagoga:

„Tu se radi i do karaktera pedagoga, a ključna riječ je entuzijizam.“

„Ako čovjek ima unutarnju toplinu može odraditi puno posla i nikad neće prigovoriti zašto (...)“

Ovdje bi se obilježjem „unutarnja toplina“ moglo opisati niz osobina koje su se prema prethodnim odgovorima pokazale kao izrazito značajne, primjerice empatičnost, pristupačnost, socijalna osjetljivost.

Nadalje, sudionici su odgovarali na pitanje o osposobljenosti pedagoga za niz poslova za koje je zadužen te o kompetencijama koje su mu za to potrebne.

„Ja mislim da je pedagogima potrebna visoka razina empatije, empatije u smislu da li nešto voli. To se ne može naučiti, to ili netko nosi ili ne nosi.“

„I osobne kompetencije su jako važne dakle kakve imate stavove, kakva je vaša motivacija, koji su vaši moralni standardi i tako dalje. Mislim da je pedagogija jedan od složenijih poslova u školi.“

„(...) treba osoba koja bi, i to ne način autoriteta, nego one osobe koja bi trebala imati širi pregled, (...), pozitivno ozračje i u pozitivnom smjeru raditi, a sada je pitanje da li to netko može ili ne može, zbog različitih osobnosti, karaktera (...)“

„Koliko će ta osoba raditi na sebi do svoje mirovine, koliko će se usavršavati, a druga komponenta je ta osobnost.“

„Mora postojati minimalna kompetencija više vrsta kompetencija, barem ona potreba za cjeloživotnim učenjem i da shvatiš da usavršavanje nije forma već osobni razvoj.“

Osim što se u odgovorima naglašava osviještenost pedagoga o potrebi za cjeloživotnim učenjem, ističe se i njegova komunikativnost.

„Ovisi o osobnosti, ali i fakultetu koji je završen. Vi ne možete bez dobrih komunikacijskih vještina raditi na mjestu pedagoga.“

„Bitna je odgovornost, ima ljudi koji se ne znaju verbalno izražavati i komunicirati a (...), alat kojim se pedagog služi je verbalni (...).“

„Sve moje kolegice su otvorene i komunikativne i mislim da je jako važna osobnost kod pedagoga.“

I za suradnju sa stručnim suradnicima, točnije psiholozima, jedan od sudionika tvrdi kako „*sinergija jako puno ovisi o ljudskim kompetencijama*“.

O radu pedagoga u srednjim školama jedan od sudionika zaključuje: „Treba biti otvoren i kritičan i malo u defenzivi što se tog dijela tiče sad u novije vrijeme.“

U odgovorima sudionika fokus skupine spomenuto je nekoliko osobina, među kojima se prvenstveno ističu komunikativnost i otvorenost. Bez obzira na to koje su osobine eksplicitno navedene, može se zaključiti kako među sudionicima fokus grupa i pedagozima u anketnom istraživanju postoji suglasje kako je osobna kompetencija općenito vrlo značajna za izvršavanje svakodnevnih radnih obveza pedagoga.

Tablica 3. Procjena osobina koje se stječu, razvijaju i/ili poboljšavaju inicijalnim obrazovanjem

Osobine pedagoga	f (%)					M	SD
	Nimalo (1)	Malo (2)	O srednje (3)	Jako (4)	Izrazito (5)		
1. Dosljednost	9	19	33	24	15	3,2	1,163
2. Odgovornost	7	11	30	28	25	3,5	1,160
3. Pristupačnost	11	20	33	23	13	3,1	1,131
4. Pouzdanost	13	16	39	19	13	3,0	1,148
5. Marljivost	7	14	23	31	25	3,5	1,222
6. Samopouzdanost	8	17	37	23	16	3,2	1,121
7. Poduzetnost	10	20	36	21	13	3,1	1,096
8. Entuzijizam	9	20	33	25	13	3,1	1,087
9. Ambicioznost	10	17	32	26	15	3,2	1,169
10. Kreativnost	9	20	36	23	13	3,1	1,096
11. Komunikativnost	5	13	30	31	21	3,5	1,088
12. Upornost	9	13	29	30	20	3,4	1,171
13. Inovativnost	6	20	35	27	12	3,2	1,080
14. Soc. osjetljivost	5	13	36	27	19	3,4	1,120
15. Odlučnost	10	19	36	24	11	3,1	1,119
16. Srdačnost	18	21	31	16	14	2,9	1,195
17. Empatičnost	9	18	31	23	18	3,2	1,187
18. Poštenje	21	16	26	21	17	3,0	1,356
19. Etičnost	8	14	32	25	21	3,4	1,191
20. Moralnost	17	13	28	25	17	3,1	1,303
21. Tolerantnost	5	14	33	28	20	3,4	1,116
22. Objektivnost	5	13	39	28	15	3,3	1,069
23. Samostalnost	6	16	31	27	20	3,4	1,111
24. Samoinicijativnost	11	20	35	23	11	3,0	1,075
25. Fleksibilnost	8	20	35	26	12	3,1	1,040
26. Otvorenost	9	18	34	26	14	3,2	1,115
27. Strpljivost	10	17	36	24	13	3,1	1,092
28. Predanost	10	20	27	27	16	3,2	1,171
29. Organiziranost	6	12	37	28	18	3,4	1,091

Sljedeća je od ispitanika zatražena procjena mogućnosti stjecanja, razvijanja i/ili poboljšanja navedenih osobina tijekom inicijalnog obrazovanja na Likertovoj skali od 1 do 5 s istovjetnim značenjima kao i u prethodnoj tablici. U Tablici 3 prikazana je aritmetička sredina i standardna devijacija, a odgovori su izraženi u postocima. Vrijednosti odgovora, u odnosu na prethodno pitanje, znatno su niže: raspon vrijednosti aritmetičke sredine je od 2,9 do 3,5, pri čemu standardna devijacija ukazuje na raspršenost podataka, točnije na heterogenost u procjenama. U svrhu preglednije analize, odgovori će biti grupirani tako da će se skupno analizirati prvi i drugi stupanj te četvrti i peti stupanj skale odgovora.

Osobine koje je prema procjeni polovice ispitanika „jako“ ili „izrazito“ moguće steći, razvijati i/ili poboljšati tijekom studija su marljivost ( $M = 3,5$ ;  $SD = 1,222$ ), odgovornost ( $M = 3,5$ ;  $SD = 1,160$ ), komunikativnost ( $M = 3,5$ ;  $SD = 1,088$ ) te upornost ( $M = 3,4$ ;  $SD = 1,171$ ). Kod četiri osobine blago prevladava procjena o „osrednjoj“ mogućnosti stjecanja, razvijanja i/ili poboljšavanja tijekom inicijalnog obrazovanja, a to su: pouzdanost ( $M = 3,0$ ;  $SD = 1,148$ ), poduzetnost ( $M = 3,1$ ;  $SD = 1,096$ ), odlučnost ( $M = 3,1$ ;  $SD = 1,119$ ), samoinicijativnost ( $M = 3,0$ ;  $SD = 1,075$ ), pri čemu je kod pristupačnosti ( $M = 3,1$ ;  $SD = 1,131$ ) vidljiva najpravnomjernija raspodjela odgovora u sve tri skupine procjene. Kod preostalih 18 osobina rezultati također pokazuju „osrednju“ procjenu, pri čemu frekvencija ukazuje na blagu tendenciju k četvrtom i nešto slabije petom stupnju skale, što vrijedi primjerice za osobine kao što su dosljednost, fleksibilnost, predanost, organiziranost itd. Jedina osobina za koju je veći dio ispitanika (39 %) njezino razvijanje tijekom studija procijenilo kao „nimalo“ ili „malo“ moguće jest srdačnost ( $M = 2,9$ ;  $SD = 1,195$ ).

Kod analize i interpretacije rezultata Tablice 3 treba naglasiti kako nisu dobiveni statistički značajni rezultati, točnije nijedna od osobina pedagoga se posebno ne ističe kao osobina koju bi bilo u potpunosti moguće ili nemoguće steći, razvijati i/ili poboljšati tijekom studija. Raspršenost procjena potvrđuju i vrijednosti standardne devijacije. S druge strane, treba podsjetiti na prethodno spomenuti broj ispitanika koji su odgovorili na ovo pitanje. U odnosu na prvo pitanje, na ovo drugo odgovorila je jedna trećina manje. Razlozi za takvu suzdržanost mogu samo ostati na prethodno navedenim pretpostavkama, npr. ispitanici koji nisu dali odgovor mogu smatrati kako i nije uloga studijskih programa da se bave osobinama koje su sami studenti već stekli ili trebali steći i razvijati još od dječje dobi. Možda ispitanici i nemaju jasnu predodžbu o tome na koji način stjecanje, razvijanje i/ili poboljšanje određenih osobina može biti sastavni dio jednog studijskog program ili nisu u mogućnosti osvijestiti na koji su način navedene osobine uključene u studijske programe u vrijeme njihova studiranja.

U već spomenutom istraživanju Ledić i suradnika (2013) također je ispitan doprinos visokoškolskog obrazovanja. I ovdje su procjene značajnosti pojedinih kompetencija niže u odnosu na procjenu značajnosti tih kompetencija za rad pedagoga. Prva dva mjesta su i ovoga puta zauzele komunikacijska otvorenost i empatičnost te etičko i moralno rasuđivanje. To je djelomično u skladu s ovim istraživanjem jer se i ovdje komunikativnost procjenjuje kao kompetencija za koju se ispitanici „jako“ slažu da

se može steći, razviti i/ili poboljšati tijekom visokoškolskog obrazovanja. Etičnost i moralnost se kao i većina osobina kod ovog pitanja nisu pokazali značajnim. Upravo su velika odstupanja u procjenama istovjetni zaključak u oba istraživanja. Jedan od razloga za to mogla bi biti različitost iskustava na studijima (Ledić i sur., 2013), odraz (ne)zadovoljstva kvalitetom tih istih studija po pitanju izgrađivanja i unaprjeđenja navedenih osobina ili pak poteškoća u prisjećanju razdoblja inicijalnog obrazovanja s obzirom na vremenski odmak od završetka studija.

Tablica 4. Procjena osobina koje se steću, razvijaju i/ili poboljšavaju trajnim profesionalnim razvojem

Osobine pedagoga	f (%)					M	SD
	Nimalo (1)	Malo (2)	Osrednje (3)	Jako (4)	Izrazito (5)		
1. Dosljednost	8	10	29	26	27	3,5	1,242
2. Odgovornost	7	8	26	28	31	3,7	1,178
3. Pristupačnost	10	10	26	29	25	3,5	1,233
4. Pouzdanost	12	10	28	28	23	3,4	1,275
5. Marljivost	11	10	28	26	25	3,4	1,252
6. Samopouzdanje	5	7	18	36	34	3,9	1,146
7. Poduzetnost	6	6	22	36	30	3,8	1,054
8. Entuzijazam	8	9	26	34	23	3,6	1,083
9. Ambicioznost	7	11	28	30	24	3,5	1,193
10. Kreativnost	4	6	23	36	31	3,8	1,106
11. Komunikativnost	5	7	17	31	40	3,9	1,186
12. Upornost	10	12	26	29	24	3,4	1,230
13. Inovativnost	4	5	20	37	34	3,9	1,030
14. Soc. osjetljivost	5	6	21	32	35	3,9	1,160
15. Odlučnost	9	10	25	34	23	3,5	1,205
16. Srdačnost	17	13	23	27	21	3,2	1,281
17. Empatičnost	7	12	19	34	27	3,6	1,249
18. Poštenje	23	13	25	19	19	3,0	1,403
19. Etičnost	8	11	26	28	27	3,6	1,193
20. Moralnost	17	13	25	23	22	3,2	1,381
21. Tolerantnost	6	7	22	31	34	3,8	1,221
22. Objektivnost	4	5	28	36	27	3,8	1,070
23. Samostalnost	5	5	21	32	38	3,9	1,151
24. Samoinicijativnost	7	8	26	29	29	3,7	1,112
25. Fleksibilnost	7	9	24	33	27	3,7	1,189
26. Otvorenost	8	8	25	32	27	3,6	1,153
27. Strpljivost	9	10	30	23	28	3,5	1,228
28. Predanost	11	11	28	28	21	3,4	1,206
29. Organiziranost	6	8	22	33	31	3,7	1,166

Zadnje pitanje odnosilo se na procjenu mogućnosti stjecanja, razvijanja i/ili poboljšanja navedenih osobina, ali ovoga puta tijekom trajnog profesionalnog razvoja. Odgovori su izraženi na Likertovoj skali kao i u prethodnom pitanju. I ovdje je razvidna normalna distribucija podataka te je u Tablici 4 također prikazana aritmetička sredina i standardna devijacija, dok su odgovori prikazani u obliku postotaka. Pitanje procjene mogućnosti za stjecanje, razvijanje i/ili poboljšanje u posljednjem se pitanju odnosilo na trajni profesionalni razvoj te više od četvrtine pedagoga nije dalo odgovor. Kod dobivenih odgovora najniža vrijednost aritmetičke sredine je 3,0 a najviša 3,9. I ovdje je izračun standardne devijacije pokazao prilično neslaganje u procjenama. Rezultat je moguće interpretirati na sličan način kao i kod inicijalnog obrazovanja. Vjerojatno su i iskustva pedagoga po pitanju sudjelovanja u trajnom profesionalnom razvoju vrlo različita. Ta različitost može se očitovati po pitanju tema, sadržaja, oblika realizacije i/ili kvalitete same aktivnosti trajnog profesionalnog razvoja, ali i samih mogućnosti sudjelovanja, jer su ranija istraživanja ukazala na određenu razinu vremenske i financijske podrške koja je pedagogima osigurana u (ne)dovoljnoj mjeri.

U svrhu preglednije analize te usporedivosti s prethodnim odgovorima, i ovdje će odgovori biti grupirani tako da će se skupno analizirati prvi i drugi stupanj, četvrti i peti stupanj skale te zasebno treći stupanj. I ovdje će se najprije istaknuti osobine s najvišim aritmetički sredinama, odnosno frekvencijama. Osobine za koje oko 70 % ispitanika procjenjuje da ih je „jako“ ili „izrazito“ moguće steći, razvijati i/ili poboljšati tijekom trajnog profesionalnog razvoja su: inovativnost ( $M = 3,9$ ;  $SD = 1,030$ ), komunikativnost ( $M = 3,9$ ;  $SD = 1,186$ ), samopouzdanje ( $M = 3,9$ ;  $SD = 1,146$ ), samostalnost ( $M = 3,9$ ;  $SD = 1,151$ ), socijalna osjetljivost ( $M = 3,9$ ;  $SD = 1,160$ ), kreativnost ( $M = 3,8$ ;  $SD = 1,106$ ) i poduzetnost ( $M = 3,8$ ;  $SD = 1,054$ ). Ovdje se može izdvojiti nekoliko osobina za koje je gotovo svaki peti ispitanik odgovorio kako postoje osrednje mogućnosti za njihovo stjecanje, razvijanje i/ili poboljšanje tijekom trajnog profesionalnog razvoja: strpljivost ( $M = 3,5$ ;  $SD = 1,228$ ), dosljednost ( $M = 3,5$ ;  $SD = 1,242$ ) i marljivost ( $M = 3,4$ ;  $SD = 1,252$ ).

Kod osobina za koje ispitanici procjenjuju da postoji mala ili nikakva mogućnost za njihovo stjecanje, razvijanje i/ili poboljšanje u okviru aktivnosti trajnog profesionalnog razvoja nisu utvrđene visoke frekvencije. Prilikom grupiranja odgovora za ove dvije skale samo su rezultati za tri osobine iznad trećeg stupnja, ali i dalje ispod četvrtog i petog stupnja skale odgovora: poštenje ( $M = 3,0$ ;  $SD = 1,403$ ), moralnost ( $M = 3,2$ ;  $SD = 1,381$ ) i srdačnost ( $M = 3,2$ ;  $SD = 1,281$ ).

Raspon aritmetičkih sredina ovih odgovora na posljednje pitanje je u odnosu na odgovore prvog i drugog pitanja najveći. No ni ovdje nije moguće utvrditi statistički značajne rezultate za osobine oko kojih bi ispitani pedagozi bili suglasni da ih je moguće steći, razviti i/ili poboljšati tijekom trajnog profesionalnog razvoja. Heterogenost u odgovorima i ovoga puta potvrđuje izračun standardnih devijacija.

Također, ovdje se potrebno još jednom vratiti na ispitanike koji su uopće dali odgovor na pitanje. Kao i u prethodnom pitanju, izostala je procjena od oko jedne trećine ispitanika te se o razlozima za takvu suzdržanost može samo nagađati. Možda, primjerice, i ovom slučaju ispitanici nemaju takvo iskustvo ili se ne mogu prisjetiti sudjelovanja u aktivnostima trajnog profesionalnog razvoja kada su se bavili stjecanjem, razvijanjem i/ili poboljšanjem određenih odlika osobne kompetencije. A možda i samo uključivanje takvih sadržaja općenito smatraju upitnim. U istraživanju Ledić i njezinih suradnika (2013) ispitanici smatraju kako je program stručnog usavršavanja najviše doprinio osposobljenosti za komunikacijsku otvorenost i empatičnost dok je četvrto rangirana osposobljenost za prilagodbu novim pedagoškim situacijama. I ovdje se kod oba istraživanja komunikativnost istaknula kao kompetencija kojoj se pripisuje određena mogućnost stjecanja i tijekom trajnog profesionalnog razvoja. Kao i kod procjene doprinosa visokoškolskog obrazovanja, ovdje su standardne devijacije ukazale na veća odstupanja.

Za oba istraživanja utvrđen je još jedan istovjetan zaključak – najviše prosječne vrijednosti dobivene su za procjenu značajnosti navedenih osobina za rad pedagoga, potom za procjenu doprinosa trajnog profesionalnog razvoja u stjecanju, razvijanju i/ili poboljšanju osobne kompetencije. I konačno, najniže procjene za stjecanje, razvijanje i/ili poboljšanje osobne kompetencije pokazale su se kod doprinosa inicijalnog obrazovanja pedagoga.

U konačnici, kada bismo usporedili procjene o mogućnosti razvijanja pojedinih osobina kod inicijalnog obrazovanja i kod trajnog profesionalnog razvoja, ne možemo doći do jednoznačnih odgovora. Za oba razdoblja cjeloživotnog učenja su s obzirom na stupanj procijenjene mogućnosti navedene različite osobine. Kod objedinjene analize četvrtog i petog stupnja skale odgovora jedina osobina koja blago odskače od ostalih je komunikativnost. No kada se ovaj zaključak dovede u vezu s ranijim istraživanjima u kojima je ova osobina također spomenuta, onda njezin značaj za profesiju pedagoga postaje prepoznatljiv. Jedina osobina kod koje dominira srednja procjena za mogućnost poboljšanja u obje faze jest dosljednost. Niže procjene mogućnosti stjecanja, razvijanja i/ili poboljšanja kod su svih pitanja najmanje zastupljene i nisu utvrđene osobine koje bi se po tom pitanju isticale. Ovaj podatak samo potkrepljuje nedovoljno jedinstvenu predodžbu ispitanika o tome na koji način poticati razvoj osobina u formalnim i neformalnim i informalnim okvirima, dok istovremeno postoji svijest o njihovom značaju za profesionalno djelovanje. Ipak, riječ je o razvoju aspekata osobnosti koji započinju puno prije, od rane dobi, i pritom imaju važnu ulogu u svim područjima života, pa i onom profesionalnom.

## 8. Zaključak

Kada govorimo o osobnoj kompetenciji pedagoga, možemo se složiti kako ona predstavlja osobine koje su univerzalne jer su potrebne za profesionalno obavljanje poslova i u drugim profesijama. Pedagog treba posjedovati opće osobine kao i nastavnik. No zbog specifičnosti njegove uloge kod njega trebaju biti razvijene i specifične osobine. Njegov interes za rad s učenicima treba podjednako pratiti interes i kvalitetnu komunikaciju nužnu za suradnju s odraslima (ravnatelj, stručni suradnici, nastavnici, roditelji) zbog pretežno posrednog rada s učenicima (Jurić, 2014). Posao pedagoga vrlo je dinamičan i upravo zbog toga potiče na stalno mijenjanje, stoga je nužno neprestano preispitivati i inovirati inicijalni program obrazovanja pedagoga, kao i osigurati trajni profesionalni razvoj. Rezultati ovog istraživanja, kao i rezultati cjelokupnog projekta „Kompetencijski standardi nastavnika, pedagoga i mentora“, poslužit će za utvrđivanje područja razvoja i posebnih kompetencija pedagoga značajnih za njegov kvalitetan rad i suradnju sa svim dionicima unutar i izvan sustava odgoja i obrazovanja.

U empirijskom dijelu istraživanja ovog rada nastojalo se utvrditi procjenu pedagoga o značajnosti određenih osobina potrebnih za uspješno obavljanje poslova pedagoga te koliko se određene osobine mogu steći, razviti i/ili poboljšati tijekom inicijalnog obrazovanja, a koliko tijekom trajnog profesionalnog razvoja. Prema odgovorima pedagoga, značajnost pojedinih osobina u pedagoškoj profesiji je neupitna. I teorijska analiza potvrdila je osobnu kompetenciju kao važan element profesije pedagoga. Otvorena ostaju pitanja kada i kako steći poželjne osobine, jer razvoj osobnosti zapravo počinje od rođenja i ovisi o genetskim predispozicijama, kao i vanjskim čimbenicima. Na koji način stjecanje, razvoj i poboljšanje pojedinih osobina implementirati u visokoškolske kurikulume, kao i u programe trajnog profesionalnog razvoja? Time se otvara nova perspektiva proučavanja i istraživanja osobne kompetencije čije bi ostvarivanje u svakodnevnoj praksi trebalo biti u skladu s potrebama djece, mladih i odraslih osoba u suvremenom društvu.

Kao preporuka za buduća istraživanja korisno bi bilo provesti istraživanja i s dionicima s kojima pedagog surađuje u svom profesionalnom radu (učenici, roditelji, učitelji, nastavnici, ostali stručni suradnici) kako bi se uvidjelo koja su njihova očekivanja od pedagoga i njegova profesionalnog rada. Također, valjalo bi provesti istraživanja i sa studentima koji se školuju za zvanje pedagoga jer su upravo oni ti koji će doprinosti percepciji profesionalnog statusa i ugleda pedagoga u društvu. Od iznimne je važnosti raditi na daljnjim istraživanjima, kako teorijskim tako i empirijskim, uspoređivati dobivene rezultate s iskustvima drugih država i sve to prezentirati široj publici.

## 9. Literatura

1. Bilić, V. (2016). Odnosi među nastavnicima. U: Bilić, V., Bašić, S. (ur.) *Odnosi u školi. Prilozi za pedagogiju odnosa*. Zagreb: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, 136–180.
2. Dedić Bukvić, E., Nikšić, E. (2015). Stručno usavršavanje i profesionalni razvoj školskih pedagoga u Kantonu Sarajevo. *Obrazovanje odraslih: Časopis za obrazovanje odraslih i kulturu*, 101–123. Dostupno na: [https://www.dvv-international.ba/file-admin/files/bosnia-and-herzegovina/Documents/Casopis\\_2\\_2015.pdf](https://www.dvv-international.ba/file-admin/files/bosnia-and-herzegovina/Documents/Casopis_2_2015.pdf) (25. veljače 2021.).
3. Fajdetić, M., Šnidarić, N. (2014). Kompetencije stručnog suradnika pedagoga u suvremenoj pedagoškoj praksi. *Napredak*, 155 (3), 237–260. Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/138846> (15. veljače 2021.).
4. Howell, S. L., Bitner, K. S., Jonnell Henry, N., Eggett, D. L., Bauman Jr., J. G., Sawyer, O., Bryant, R. (2007). Professional Development and School Counselors: A Study of Utah School Counselor Preferences and Practices. Dostupno na: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ901163.pdf> (26. veljače 2021.).
5. Jovanović, M. (2015). *Refleksija profesionalnog identiteta pedagoga u savremenoj školskoj kulturi*. Doktorska disertacija. Dostupno na: <https://nardus.mpn.gov.rs/bitstream/handle/123456789/8145/Disertacija9360.pdf> (26. veljače 2021.).
6. Jurčić, M. (2016). Partnerski međuodnosi pedagoga i ravnatelja škole. U: Bilić, V., Bašić, S. (ur.) *Odnosi u školi. Prilozi za pedagogiju odnosa*. Zagreb: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, 232–260.
7. Jurić, V. (2004). *Metodika školskog pedagoga*. Zagreb: Školska knjiga.
8. *Koncepcija razvojne pedagoške djelatnosti stručnih suradnika – prijedlog* (2001). Zagreb: Ministarstvo prosvjete i športa, Prosvjetno vijeće. Dostupno na: [file:///C:/Users/Korismnik/Downloads/pdfslide.net\\_koncepcija-razvojne-pedagoske-djelatnosti-strucnih-suradnika.pdf](file:///C:/Users/Korismnik/Downloads/pdfslide.net_koncepcija-razvojne-pedagoske-djelatnosti-strucnih-suradnika.pdf) (28. veljače 2021.).
9. Ledić, J., Staničić, S., Turk, M. (2013). *Kompetencije školskih pedagoga*. Rijeka: Filozofski fakultet u Rijeci.
10. Maksimović, J., Petrović, J., Osmanović, J. (2015). Profesionalne kompetencije budućih pedagoga. *Istraživanja u pedagogiji*, 5 (1), 50–63. <https://scindeks-clanci.ceon.rs/data/pdf/2217-7337/2015/2217-73371501050M.pdf> (5. ožujka 2021.).
11. Maleš, D., Stričević, I., Ljubetić, M. (2010). Osposobljavanje budućih pedagoga za rad s roditeljima. *Život i škola*, 56 (24), 35–44.
12. Mendeš, B. (2012). In memoriam „Edo Vajnaht“ – velikan hrvatske pedagogije i školstva. *Napredak*, 153 (1), 133–147.

13. Mijatović, A. (2000). *Leksikon temeljnih pedagoških pojmova*. Zagreb: Edip.
14. Mušanović, M., Staničić, S., Jurić, V., Vrgoč, H. (2002). Razvojna pedagoška djelatnost. U: *Koncepcija promjena odgojno-obrazovnog sustava u Republici Hrvatskoj* (218–225). Zagreb: Ministarstvo prosvjete i športa RH i Prosvjetno proljeće.
15. Nentwig-Gesemann, I., Fröhlich-Gildhoff, K., Harms, H., Richter, S. (2011). Professionelle Haltung – Identität der Fachkraft für die Arbeit mit Kindern in den ersten drei Lebensjahren. München: Deutsches Jugendinstitut e.V. (DJI). Dostupno na: [https://www.weiterbildungsinitiative.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/WiFF\\_Expertise\\_Nentwig-Gesemann.pdf](https://www.weiterbildungsinitiative.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/WiFF_Expertise_Nentwig-Gesemann.pdf) (23. veljače 2021.).
16. Pavlović A., Bušelić, V. (2019). Emocionalna inteligencija i meke vještine kroz obrazovanje i poslovnu karijeru. *Politehnika i dizajn*, 7 (2), 90–102. Dostupno na: [https://hrcak.srce.hr/search/?show=results&styp=1&c%5B0%5D=article\\_search&t%5B0%5D=Pavlovi%C4%87%2C+Bu%C5%A1eli%C4%87](https://hrcak.srce.hr/search/?show=results&styp=1&c%5B0%5D=article_search&t%5B0%5D=Pavlovi%C4%87%2C+Bu%C5%A1eli%C4%87) (25. veljače 2021.).
17. Pervin, L. A. Cervone, D., John, O. P. (2008). *Psihologija ličnosti: teorije i istraživanja*. Zagreb: Školska knjiga.
18. Petz, B. (ur.) (2005). *Psihologijski rječnik*. Jastrebarsko: Naklada Slap
19. Potkonjak, N., Šimleša, P. (ur.) (1989). *Pedagoška enciklopedija*. 2. Beograd, Zagreb, Sarajevo, Titograd, Novi Sad: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, IRO „Školska knjiga”, SOUR „Svjetlost”, OOUR Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Republički zavod za unapređivanje vaspitanja i obrazovanja, OOUR Izdavanje udžbenika i udžbeničke literature, Zavod za izdavanje udžbenika.
20. Reichenbach, R. (2008). Soft skills: destruktive Potentiale des KompetenzdenkensPongratz, L. A., Reichenbach, R., Wimmer, M. (ur.) *Bildung - Wissen – Kompetenz*. Bielefeld: Janus Presse: 64–81. Dostupno na. [https://duepublico2.uni-due.de/servelets/MCRFileNodeServlet/duepublico\\_derivate\\_00016159/sammelband2006v1e.pdf](https://duepublico2.uni-due.de/servelets/MCRFileNodeServlet/duepublico_derivate_00016159/sammelband2006v1e.pdf) (23. veljače 2021.).
21. Shapiro, L. E. (1998). *Kako razviti emocionalnu inteligenciju djeteta*. Zagreb: Mozaik knjiga.
22. Slijepčević, S., Zuković, S. (2019). Značaj proučavanja profesionalnog identiteta školskog pedagoga. *Godišnjak Filozofskog fakulteta u Novom Sadu*, Vol. KLIV-2, 117–129.
23. Spasenović, V., Hebīb, E. (2014). Kako inicijalno obrazovanje i zahtjevi prakse doprinose izgradnji profesionalnog identiteta pedagoga. U: Matović, N., Spasenović, V., Antonijević, R. (ur.). *Identitet profesije pedagog u savremenom obrazovanju*. Beograd: Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu, 2–8.
24. Spitzer, L. (2009). Personality or Pedagogy: Which personal characteristics are necessary for ESL teachers to possess and what role do they play compared to formal pedagogical training in ESL teaching? *Studies in Learning, Evaluation and*

- Developmen* 6 (3), 80–92. Dostupno na: <https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.161.8366&rep=rep1&type=pdf> (22. veljače 2021.).
25. Staničić, S. (2001). Kompetencijski profil školskog pedagoga. *Napredak*, 142 (3), 279–295.
  26. Staničić, S. (2005). Uloga i kompetencije školskih pedagoga. *Pedagogijska istraživanja*, 2 (1), 35–47. Dostupno na: [https://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id\\_clanak\\_jezik=205466](https://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id_clanak_jezik=205466) (22. veljače 2021.).
  27. Staničić, S. (2015). Pogled na profesiju pedagoga odgojno-obrazovne ustanove. U Staničić, S. i Drandić, B. (ur.) *Školski priručnik 2015./2016.* Zagreb: Znamen, 180–190.
  28. Staničić, S., Resman, M. (2020). *Pedagog u vrtiću, školi i domu.* Zagreb: Znamen.
  29. Šućur, Z. (2011). Kako socijalni pedagozi u hrvatskoj vide društveni i profesionalni status vlastite struke? U: Poldrugač Z., Bouillet D. i Ricijaš, N. (ur.) *Socijalna pedagogija znanost, profesija i praksa u Hrvatskoj.* Zagreb: Sveučilište u Zagrebu, 209–228.
  30. Tolipov, U., Saidalieva, F. (2019). Main quality levels of pedagog professional competence. *Central Asian Journal of Education*, 3 (1), –17.
  31. Vračar, M., Maksimović, A. (2017). Perspektiva pedagoga: kompetencije potrebne za uspješno profesionalno djelovanje. U: Turk, M. (ur.) *Suvremeni izazovi u radu (školskog) pedagoga.* Zbornik u čast Stjepana Staničića. Rijeka: Filozofski fakultet Sveučilišta u Rijeci, 214–235.
  32. Žižak, A. (1997). Elementi profesionalne kompetentnosti socijalnih pedagoga. *Kriminologija & socijalna integracija: časopis za kriminologiju, penologiju i poremećaje u ponašanju*, 5 (1-2), 1–10. Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/94172> (21. veljače 2021.).
  33. Žužić, S. Markušić, P. (2017). Percepcija profesionalnog statusa i ugleda pedagoga. U: Turk, M. (ur.) *Suvremeni izazovi u radu (školskog) pedagoga.* Zbornik u čast Stjepana Staničića. Rijeka: Filozofski fakultet Sveučilišta u Rijeci, 156–177.

#### Mrežni izvori

- URL 1: [https://pedagogija.unizd.hr/Portals/10/Nasatvni%20planovi%20i%20programi%202018/NPiP\\_PDS\\_2018\\_27.03.2018..pdf?ver=2018-03-27-220130-000](https://pedagogija.unizd.hr/Portals/10/Nasatvni%20planovi%20i%20programi%202018/NPiP_PDS_2018_27.03.2018..pdf?ver=2018-03-27-220130-000) (8. veljače 2021.).
- URL 2: [https://pedagogija.unizd.hr/Portals/10/Nasatvni%20planovi%20i%20programi%202018/NPiP\\_DS\\_%2027.03.2018..pdf?ver=2018-03-27-220134-397](https://pedagogija.unizd.hr/Portals/10/Nasatvni%20planovi%20i%20programi%202018/NPiP_DS_%2027.03.2018..pdf?ver=2018-03-27-220134-397) (8. veljače 2021.).
- URL 3: [https://www.ffri.uniri.hr/files/studijskiprogrami/2019-2020/PED\\_1-program\\_preddipl-2019\\_2020.pdf](https://www.ffri.uniri.hr/files/studijskiprogrami/2019-2020/PED_1-program_preddipl-2019_2020.pdf) (10. veljače 2021.).

- URL 4: [https://www.ffri.uniri.hr/files/studijskiprogrami/20172018/PED\\_1P\\_program\\_dipl\\_2017\\_2018.pdf](https://www.ffri.uniri.hr/files/studijskiprogrami/20172018/PED_1P_program_dipl_2017_2018.pdf) (10. veljače 2021.).
- URL 5: [http://pedagogija.ffzg.hr/web-new/wp-content/uploads/2014/02/preddiplomski\\_i\\_diplomski\\_studijski\\_program\\_pedagogije.pdf](http://pedagogija.ffzg.hr/web-new/wp-content/uploads/2014/02/preddiplomski_i_diplomski_studijski_program_pedagogije.pdf) (9. veljače 2021.).
- URL 6: <http://pedagogija.ffzg.hr/web-new/preddiplomski-i-diplomski-studij/red-predavanja-po-godinama/> (9. veljače 2021.).
- URL 7: <https://www.ffos.unios.hr/pedagogija/preddiplomski-studij-program-studija> (25. veljače 2021.).
- URL 8: <https://www.ffos.unios.hr/pedagogija/diplomski-studij-program-studija> (25. veljače 2021.).
- URL 9: [https://www.ffst.unist.hr/wp-content/uploads/2020/04/PED\\_preddiplomski\\_HRV.pdf](https://www.ffst.unist.hr/wp-content/uploads/2020/04/PED_preddiplomski_HRV.pdf) (13. veljače 2021.).
- URL 10: [https://www.ffst.unist.hr/wp-content/uploads/2020/04/PED-\\_diplomski\\_HRV.pdf](https://www.ffst.unist.hr/wp-content/uploads/2020/04/PED-_diplomski_HRV.pdf) (13. veljače 2021.).

# SAMOPROCJENA PROFESIONALNIH I OSOBNIH ODLIKA PEDAGOGA

doc. dr. sc. Daliborka Luketić

prof. dr. sc. Dijana Vican

## 1. Uvod

Granice interesa za područje odgoja i obrazovanja, koje pedagogija kao primijenjena društvena znanost drži svojim predmetom, disperziraju se danas toliko da izgleda da su svi zainteresirani za odgoj i obrazovanje djece i mladih. Izgleda kao da društvena briga o budućnosti novih naraštaja višestranu raste. Propitivanja i promišljanja budućnosti djece i mladih s gledišta drugih struka, znanosti i znanstvenih disciplina hvale su vrijedni, jer pokazuju ne samo vjeru u odgoj i obrazovanje nego u samom odgoju i obrazovanju vide društveno dobro. Društveno dobro jest i osobno dobro, jer odgoj i obrazovanje sami po sebi nose ono što je svrsishodno pozitivno. S pedagoškog motrišta, odgojno-obrazovna promišljanja različitih profesija i znanosti su i opravdana uzmemo li obzir društveno-političke, kulturne, gospodarske i druge promjene zadnjih tridesetak godina 20. stoljeća. Informacijsko-komunikacijske tehnologije već su ušle u sve sektore, profesije i životne sfere zaposlenih i nezaposlenih osoba, djece i mladih. Globalne mijene odražavaju se na vrijednosni okvir prema kojima nijedno društvo ne može biti indiferentno. Vrijednosni okvir utječe na profesije i zanimanja diljem svijeta. Jednako tako utječe na profesionalni profil pedagoga i odlike osobnosti pedagoga koje se manifestiraju kroz zanimanje pedagoga. Refleksivni pedagoški pristupi u praksi omogućuju i zahtijevaju permanentnu dinamiku te kontinuitet istraživanja odgoja i obrazovanja postavljajući pedagogiji i pedagozima stalno (pre)osmišljavanje odgojno-obrazovne djelatnosti prvenstveno s obzirom na funkcionalnost i učinkovitost rada škola i drugih odgojno-obrazovnih ustanova te odgojno-obrazovnih procesa koji spadaju u pedagošku domenu.

Istočno-europske zemlje koje baštine tradiciju njemačke pedagogije razvijale su takvu organizaciju rada škola da su brigu o pedagoškim procesima, odgojnu, savjetodavnu i usmjeravajuću djelatnost (pedagoško vođenje) povjeravale pedagogu. Profesionalni pedagog u hrvatskom odgojno-obrazovnom sustavu zadržava sve spones predškolskim ustanovama, osnovnim i srednjim školama prilagođavajući se čestim reformskim zahtjevima na nacionalnoj razini. Pozicioniranje pedagoga u formalni odgojno-obrazovni sustav ne dovodi se u pitanje, jer je složenost odgojno-obrazov-

nog rada utjecala na unutarnju organizaciju odgojno-obrazovnih ustanova na način da su u distributivnom modelu upravljanja i vođenja (engl. *distributed management and leadership*) odgojno-obrazovnih ustanova (Masey, 2012; Bush & Middlewood, 2013; Vican, 2016) dio poslova vođenja najčešće dodijeljeni profesionalnom pedagogu. Pitanje koje nije više pred vratima odgojno-obrazovnih ustanova, nego unutar njih, jest odraz svih promjena na profesionalni profil pedagoga, zanimanje i kvalifikaciju pedagoga. Temeljitim razmatranjem profesionalnog profila pedagoga i njegovih odlika osobnosti znanstvenim instrumentima pridonosi se dubljem poniranju u samu bit profesije pedagoga s praktičnim implikacijama na unaprjeđenje studijskih programa pedagogije u Republici Hrvatskoj. Budući da se kvalifikacije stječu na visokoobrazovnim institucijama, eventualne promjene ili kompetencijske praznine mogu se odraziti ne samo na profesionalni i osobni spektar obilježja pedagoga nego i na znanstveni spektar pedagoških grana (disciplina).

## 2. Znanstveni spektar pedagoških disciplina

Znanstveni diskurs pedagogije ostvaruje se kroz teorijsko-empirijsko propitivanje odgoja i obrazovanja u različitim odgojno-obrazovnim ambijentima, formalnim, neformalnim i informalnim, te kroz potkrijepljenost odgojno-obrazovne problematike empirijskim istraživanjima podijeljenima u pedagoške znanstvene discipline i grane te njihovu afirmaciju u društvenom kontekstu. Danas se pedagogija kao znanost društvenog područja diferencira na sljedeće grane: opća pedagogija, didaktika, opća i nacionalna povijest pedagogije, pedagogija ranog i predškolskog odgoja, školska pedagogija, visokoškolska pedagogija, andragogija, socijalna pedagogija, obiteljska pedagogija i posebne pedagogije.<sup>11</sup>

Čvrste korijene pedagoških disciplina nalazimo u podjeli koja se temelji na kronološkoj dobi odgojenika i učenika. Školska pedagogija ima čvrsto uporište u obveznom obrazovanju, pa je školski pedagog u hrvatskom sustavu odgoja i obrazovanja već desetljećima posve afirmirano zanimanje te postaje sinonim za pedagošku praksu i djelovanje pedagoga u formalnom sustavu odgoja i obrazovanja. Profesionalni pedagog na mikrorazini kao što je škola organizira i prati kurikulumski tijek, što didaktiku zadržava temeljnom pedagoškom disciplinom (Cindrić, Miljković & Strugar, 2010). Oni koji poučavaju i oni koji uče u središtu su pažnje školskog pedagoga i u diferenciranim didaktikama, kao što je multimedijaska didaktika (Matijević & Topolovčan, 2017) i druge koje oblikuju informacijsko-komunikacijske tehnologije. Pedagog je najčešće dio školskog menadžmenta, jer ravnatelj odgojno-obrazovnih institucija u hrvatskom odgojno-obrazovnom sustavu nemaju zamjenike, pa se u vođenju odgojno-obrazovne ustanove oslanjaju na pedagoge. Profesionalni pedagozi redovito su članovi stručnih tijela u školi

<sup>11</sup> Pravilnik o znanstvenim i umjetničkim područjima, poljima i granama, *Narodne novine*, broj 118/09, 82/12., 32/13. i 34/16., <http://www.propisi.hr/print.php?id=9662>.

za niz aktivnosti (primanje učenika u školu, uvođenje pripravnika u školski i nastavni rad, provedba reformskih aktivnosti, upravljanje kriznim situacijama i dr.). Predškolska pedagogija također je, gledamo li na pedagošku djelatnost s mikrorazine, odgovarajući prostor za profesionalnog pedagoga od osmišljavanja i razrade predškolskog kurikuluma do njegove realizacije i vrjednovanja primjenom kooperativnog i kolaborativnog pristupa. Andragogija ili obrazovanje odraslih (nakon podulje zapostavljenosti) postaje sve relevantnijom zbog brzih promjena na tržištu rada i cjeloživotnog učenja u najširem smislu riječi. Promatrajući pedagošku djelatnost u drugim odgojno-obrazovnim čimbenicima, obiteljska pedagogija je nedvojbeno jedna od ključnih disciplina koja uporište ima u obitelji kao temeljnoj društvenoj jedinici. Iako zaostaje u empirijskim doprinosima, promjene u strukturi obitelji (samohrani roditelji, rastavljeni roditelji, pravo na rodni identitet), zatim odgojna zapuštenost djece, disfunkcionalne obitelji te roditeljski izazovi u odgoju djece s obzirom na različita vrijednosna iskušenja nedvojbeno povećavaju istraživački prostor obiteljske pedagogije. Razumijevanje povijesti pedagogije u nacionalnom i međunarodnom kontekstu relevantno je za utvrđivanje sadašnjih i budućih teorija, koncepcija i trendova odgoja i obrazovanja. Niz drugih specifičnih grana koje problematiziraju odgojno-obrazovnu teoriju i praksu smještene su pod skupni naziv *posebne pedagogije* (na primjer, interkulturalna pedagogija, inkluzivna pedagogija...). Neke tradicionalno pedagoškijske grane zamijenile su atribut „pedagoški“ u „odgoj i obrazovanje“, pa imamo odgoj i obrazovanje djece i učenika s posebnim potrebama (onima koji se nose s teškoćama u razvoju te talentiranima i darovitima) s nedovoljno jasnom podijeljenošću od profesija edukacijsko-rehabilitacijskog i terapijskog te socijalnog profila. Značajnu pozornost dobiva građanski odgoj (Spajić-Vrkaš, 2015), a sasvim je izvjesno da će pod nezaustavljivim globalizacijskim utjecajem neke vrijednosti postati pedagogiji novi znanstveni izazovi, kao što su zdravlje, socijalna pravda, ljudska prava.

Pedagogija doživljava prijelomna razdoblja diferencijacijom znanstvenih disciplina nastalih pripajanjem polja odgoja i obrazovanja predmetima drugih znanosti (Furlong & Lawn, 2011). Tako nastaju sociologija obrazovanja, psihologija obrazovanja, ekonomika obrazovanja, politika obrazovanja, filozofija odgoja, školska demografija i druge (Mialaret, 1989; Dufour & Curtis, 2012) te cijeli niz metodika (s težištem na poučavanje nastavnog predmeta).

Teme komparativnih istraživanja vezane za odgoj i obrazovanje (Vrcelj, 2005; Phillips & Schweisfurth, 2014) umnažaju se izlazeći iz okvira pedagogije u multidisciplinarnost i interdisciplinarnost zbog složenih odnosa u različitim odgojno-obrazovnim okruženjima. Globalna kretanja na svjetskoj obrazovnoj sceni te identifikacija globalnih koncepcija i njihovih utjecaja poput društva znanja, obrazovnih reformi, privatizacije u obrazovanju, odnosa standardizacije i personalizacije obrazovanja te internacionalizacije otvaraju prostor širenja teorijskih polja pedagogije kao znanosti te (de)konstrukcije s novim pristupima, teorijskim poljima i novim praktičnim

primjenama (Šoljan, 2007). Internacionalizacija obrazovanja rezultirala je jednim dijelom transplantacijom odgojno-obrazovnih trendova u Europi i svijetu, a nerijetko i mijenjanja terminološkog korpusa u pedagogiji. S druge strane, informacijsko-komunikacijske tehnologije imaju najveći utjecaj na odgoj i obrazovanje djece i mladih, poučavanje i učenje te osobni i profesionalni razvoj odraslih osoba. Interpretacija obilja podataka objavljenih na internetskim mrežama (primjerice, *Eurostat*, *Eurydice*) dostupna je stručnjacima svih profila (ekonomistima, sociolozima, geografima i drugima).

Vrijednosni okvir odgoja i obrazovanja za budućnost u direktnoj je sprezi s pedagogijom. Izravne odgojno-obrazovne izazove nalazimo u promišljanjima najvećih svjetskih institucionalnih autoriteta kao što su UNICEF, UNESCO, OECD i Svjetska banka.<sup>12</sup> Kao članica Europske unije, Republika Hrvatska je sukreator obrazovne politike koju potpisuje Europska komisija (EK). Vrijednosti i ciljevi odgoja i obrazovanja sadržani unutar recentnih publikacija navedenih organizacija i tijela najviše razine, a u kontekstu globalizacijskih mijena, međunarodnih odnosa i europskog suživota, zaogrću svijet nizom društvenih vrijednosti koje se odnose na svaki dio planeta Zemlje. Vrijednosni orijentir je ishodište za kreiranje aktivnosti koje će vlade država implementirati kao prioritetne ciljeve svojih strategija razvoja (društvenog, gospodarskog, kulturnog...). U obrazovnoj strategiji za naredno desetljeće (2019. – 2030.), pod naslovom *Every child learns* (Svako dijete uči), UNICEF je usmjeren na dobit svakog djeteta, prvenstveno u ostvarenju prava na obrazovanje, i to kvalitetnog obrazovanja. Jednakost, sloboda i međugeneracijska povezanost relevantne su od makro do mikrorazine.

Brigu za bolji i pravedniji svijet, ali i zagovaranje značajne uloge obrazovanja u ostvarenju društvene promjene, UNESCO pokazuje kroz najnovije smjernice pod nazivom *Obrazovanje za održivi razvoj* (engl. *Education for Sustainable Development: Towards achieving the SDGs - ESD for 2030*)<sup>13</sup> i Okvir za implementaciju održivog razvoja nakon 2019. godine (engl. *Framework for the implementation of Education for Sustainable Development (ESD) beyond 2019*).<sup>14</sup> Obrazovanje za održivi razvoj preobražava se u pedagoški zanimljiv koncept (Sinakou i sur., 2019) s potrebom reevaluacije vrijednosti i odgojno-obrazovnih sustava s pitanjima što je istinski dobro i pravedno, a što nije.

S društvenog gledišta pedagogija je povezana s politikom. Iako se ta konstatacija odnosi na niz drugih znanosti (u svakoj državi vladajuća elita uzima sebi pravo kreiranja sektorskih politika), pedagogiji se (katkad) predbacuje nekritičko opsluživanje

<sup>12</sup> UNICEF (engl. United Nations International Children's Emergency Fund), UNESCO (engl. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization), OECD (engl. Organisation for Economic Cooperation and Development / Organizacija za ekonomsku suradnju i razvoj) i Svjetska banka (engl. World Bank).

<sup>13</sup> Više informacija dostupno je na poveznici <https://en.unesco.org/themes/education-sustainable-development/toolbox>.

<sup>14</sup> Više informacija je dostupno na poveznici <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000370215>.

obrazovne politike, jer odgojno-obrazovna djelatnost nije neutralna. Ciljevi i odgoja i obrazovanja, poučavanja i učenja nisu neutralni, jer se deriviraju iz vrijednosnog okvira. Međutim, znanstveno-istraživačko propitivanje vrijednosti u različitim društvenim okruženjima jest neutralno. Prema tome, refleksivan odnos prema vrijednostima prostor je pedagogije, kao i filozofije odgoja i filozofske antropologije (pođemo li od njemačke pedagoške tradicije) i obrazovne antropologije (pođemo li od anglosaksonske i anglofonske znanstvene diferencijacije).

Zanimanje za problematiku odgoja i obrazovanja enormno raste na visokoškolskoj razini u svim dijelovima svijeta, zbog čega se kreiraju moduli i specijalistički studiji s pedagoškom problematikom.<sup>15</sup> U europskom kontekstu su znanstveno-istraživačka i odgojno-obrazovna problematika podijeljene u sljedeća područja: područje ranog odgoja i brige o svakom djetetu, diferencirane pedagogije kroz školovanje, odgoj i obrazovanje djece i učenika s posebnim potrebama i inkluzivni odgoj i obrazovanje, građanski odgoj, učitelji i nastavnici kao profesionalci kojima je temeljna djelatnost upravljanje i vođenje razrednom zajednicom, postobvezno obrazovanje, visokoškolsko obrazovanje, cjeloživotno učenje, obrazovanje za razvoj i odgoj i obrazovanje u kontekstu globalizacije (Bartlett & Burton, 2003).

### 3. Profesionalna i osobna obilježja pedagoga

Profesije imaju zajednička i posebna obilježja. Prvo zajedničko obilježje profesionalnog pedagoga s drugim strukama jest obrazovanost, odnosno razina obrazovanja i obujam kvalifikacije i sektor (područje djelatnosti u društvu) kojemu zanimanja pripadaju. Pedagog je zanimanje koje pripada sektoru odgoja i obrazovanja. Obujam kvalifikacije pedagoga (300 ECTS-a) ukazuje na profesionalnu složenost visoke razine, a stjecanje kvalifikacije povjereno je visokom obrazovanju sveučilišnog tipa, kao i izdavanje diploma (certificiranje). Kompetencijski profil izrađuje se na temelju standarda zanimanja (svi poslovi koje profesionalna osoba obavlja) te na temelju uzimanja u obzir svih drugih promjena koje direktno ili indirektno utječu na eventualne promjene u poslovima i radnim procesima. Kompetencijski profil nastaje utvrđivanjem znanja koje osoba mora usvojiti te nizom vještina, umijeća i sposobnosti koje osoba mora razviti da bi bila mjerodavna obavljati poslove koji je profesionalno oblikuju do razine da svoju profesiju može realizirati na najučinkovitiji način.

Svakom radnom mjestu pripada razina samostalnosti i odgovornosti. Svakodnevni poslovi pedagoga pokazuju najvišu razinu odgovornosti s obzirom na to da svoju djelatnost obavljaju, među inim, u direktnom odnosu s maloljetnicima.

Profesije mogu biti regulirane međunarodnim standardima (primjerice, medicinska zanimanja, zanimanja u zrakoplovstvu ili pomorstvu i druga), dok su druga

<sup>15</sup> Dovoljno je pogledati mrežnu stranicu bilo kojeg sveučilišta u Europi i šire.

zanimanja regulirana na nacionalnoj razini (pravnik, učitelj, nastavnik i druga). Standard zanimanja pedagoga regulira se na nacionalnoj razini, kao i standard kvalifikacije.

Javna odgovornost također je obilježje cijelog niza profesija (javni službenici, među kojima su učitelji, nastavnici, pedagozi i drugi stručni suradnici u odgojno-obrazovnim ustanovama) i funkcija (minister, župan, gradonačelnik, predsjednik upravnog vijeća...). Profesijama s javnom odgovornošću implicitno je zajedničko još jedno obilježje, a to su etički kodeksi. Etički kodeks pedagoga ne nalazimo na nacionalnoj razini, pa pretpostavljamo da je dio institucijskih akata odgojno-obrazovanih ustanova i profesionalnih udruženja.

Sve su to osnovna obilježja modernih profesija koje povezuje još jedno obilježje, a to je *kompetentnost* sa značenjem profesionalne psihološke (unutarnje) potrebe za poslovnom učinkovitošću te razvojem vlastitih potencijala radi postizanja kompetentnosti u novim izazovima. Naime, „kada obavljamo zadatak koji je razinom složenosti primjeren našim postojećim vještinama, tada osjećamo najjače zanimanje i uključenost potrebe za kompetencijom. Formalno definirana, kompetencija je potreba da budemo učinkovitiji u interakciji s okolinom. Ona odražava želju za uvježbavanjem sposobnosti i vještina i, na taj način, za traženjem i savladavanjem optimalnih izazova“ (Deci & Ryan, 1985a, prema Reeve, 2010: 117). Efikasnost rada škole mjeri se učeničkim uspjehom, na što pedagog nema direktan utjecaj. Međutim, djelatnost pedagoga izuzetno je složena jer on svoju učinkovitost (kompetentnost) pokazuje kroz odnose sa svim sudionicima odgojno-obrazovnog i nastavnog procesa i odnosima s drugim institucijama.

Koja su posebna profesionalna obilježja pedagoga? Koje su posebne odlike osobnosti profesije pedagoga? Najčešća mjesta zapošljavanja pedagoga su formalne odgojno-obrazovne ustanove – predškolske, osnovnoškolske i srednjoškolske, učenički domovi te centri za odgoj i obrazovanje. Za razliku od učitelja i nastavnika čija je profesionalna djelatnost usmjerena na nastavu, pedagoška djelatnost daleko je šira od nastavnog rada. Djelatnost profesionalnog pedagoga usmjerena je na unutarnji život škole s razgranatošću poslova pedagoga kao „rukavaca“. Pedagozi su oni od kojih se očekuje da pozitivno utječu na angažman svih sudionika odgojno-obrazovnog procesa, na suradničko povezivanje i angažiranje učitelja i nastavnika u postizanju visoke kvalitete poučavanja i učenja te visokih etičkih standarda. Najsažetije rečeno, na stvaranje kulture odgojno-obrazovne ustanove.

Pred profesionalnog pedagoga stavlja se atribut *plemenite* profesije; osobe koja s ljubavlju radi svoj posao; osobe od koje se očekuje učenost za sve probleme; osobe koja je etički lider odgojno-obrazovne ustanove.

Njihova kompetentnost praktično se iščitava kroz procjenu koliko su sebe učinili utjecajnim i kompetentnim u različitim poslovima, svakodnevnoj organizaciji,

brzini djelovanja u svakodnevnom životu škole prepunoj nepredvidivih situacija. Školska svakodnevnica, uz najbolju organizaciju i planirane procese ne može izbjeći neugodne i nezgodne situacije, pa pedagozi često dobivaju „vruć krumpir“ u ruke u kojemu je brzina samostalnog djelovanja ili brzina formiranja školskog tima ili brzina ostvarivanja suradnje s drugim ustanovama najvažnija. Pedagozi u odgojno-obrazovnim ustanovama jesu osobe od kojih se očekuje da ulaze u školu s pozitivnim duhom, puni optimizma i vjere u dobro (bilo da su u pitanju učenici ili kolege u školi) i da takvi izlaze iz škole i drugih odgojno-obrazovnih ustanova. Imaju li pedagozi u „rukavu“ rješenja za sve probleme i nove izazove? Kakvo je gledište samih pedagoga na to pitanje, kao i na pitanje procjene odlika osobnosti specifičnih za zanimanje pedagoga tražili smo u odgovorima zaposlenih pedagoga u hrvatskim školama (osnovnim i srednjim), predškolskim ustanovama, učeničkim domovima i centrima za odgoj i obrazovanje u svim dijelovima Republike Hrvatske.

#### 4. Cilj i zadatci istraživanja

U ovom radu analiziraju se i interpretiraju rezultati nacionalnog istraživanja o nekim odrednicama zanimanja i kvalifikacije pedagoga u hrvatskom odgojno-obrazovnom sustavu. Budući da je istraživanje usmjereno na unaprjeđenje kvalifikacije pedagoga na visokoobrazovnoj razini, onda je bilo posve primjereno saznati od zaposlenih pedagoga u odgojno-obrazovnim ustanovama koje kompetencije nisu predviđene u istraživačkim nastojanjima standardizacije poslova pedagoga (zanimanja pedagoga). Stoga je ispitanicima postavljeno pitanje otvorenog tipa: *Ukoliko, prema Vašem mišljenju, postoje kompetencije ili specifična znanja, umijeća, sposobnosti i osobine koje su važne za poslove koje obavlja pedagog, a nisu do sada spomenute, molimo Vas da ih navedete.* Pitanje je dodano radi dubljeg poniranja u kvalifikacijski obujam pedagoga na već razrađene osobne, razvojne i stručne te međuljudske i akcijske kompetencije, kao i kompetencije europske dimenzije u obrazovanju.

S obzirom na to da složenost i raznolikost poslova pedagoga pretpostavlja ne samo profesionalna obilježja pripisana zanimanju pedagoga (visoka kompetentnost u smislu znanja, umijeća, sposobnosti i stavova) nego i posebnih odlika osobnosti koje pridonose profesionalnoj kompetentnosti sa značenjem sveukupne učinkovitosti u razgranatim poslovima i aktivnostima, cilj nam je bio saznati kako pedagozi procjenjuju svoju kompetentnost te kako procjenjuju vlastite odlike osobnosti, odnosno koje odlike osobnosti smatraju nedostajućima i nedovoljno razvijenima. Ispitanicima smo postavili i drugo pitanje otvorenog tipa: *Ukoliko prema Vašem mišljenju postoje osobne karakteristike značajne za razvoj osobnosti, koje su pretpostavka kvalitetnog rada pedagoga, a nisu prethodno spomenute, molimo Vas da ih navedete.*

## 5. Metoda obrade podataka

Pitanja otvorenog tipa u upitnicima uobičajeno pretpostavljaju davanje kraćih kvalitativnih odgovora. Pitanja otvorenog tipa služe i kao nadopuna skalnim procjenama u kojima je već unaprijed pretpostavljeno postojanje sadržaja na koji ispitanici odgovaraju izražavajući svoj stupanj (ne)slaganja. Jedna od temeljnih karakteristika pitanja otvorenog tipa je i u načinu odgovaranja ispitanika koji je sažet u izražavanju misli ili stava o predmetnom pitanju, a još češće je iskazan u formi natuknica, pojmova i stručnih fraza i izraza. S obzirom na to da dubina i količina narativa izostaje zbog kratkoće pisanja, u takvim situacijama analiza dobivenih odgovora zahtijeva i primjeren način njihove analize i interpretacije.

Pregledom dobivenih odgovora u primjeni projektnog upitnika u dijelu pitanja otvorenog tipa, uočavamo spomenute karakteristike odgovora ispitanika (kratkoća u svrhu jasnoće iskaza, odgovaranje natuknicama ili nabrojanjem ključnih pojmova koje donosi odgovor ispitanika i dr.). U analizi odgovora primijenjena je metoda analize sadržaja kao „postupak proučavanja i raščlanjivanja verbalne ili neverbalne građe kojom se nastoje uočiti njezine osobine i poruke“ (Lamza Posavec, 2021: 258). S obzirom na ranije istaknuto obilježje odgovora ispitanika, ali i istraživačku intenciju kojom smo vođeni prilikom konstrukcije upitnika, primijenjena je kvalitativna (nefrekvencijska) analiza sadržaja.

U analizi sadržaja korišteno je induktivno-deduktivno inicijalno kodiranje, što znači da su neki od inicijalnih kodova prve razine unaprijed definirani i izdvojeni na temelju teorijsko-konceptualnog razmatranja kompetencija pedagoga i njihovih profesionalnih odlika te su svakoj skupini kodiranjem pridruženi odgovori ispitanika (nominalne varijable) prema sadržajnim podkategorijama (Milas, 2009: 500–520) i oni predstavljaju deduktivno svojstvo kodova. Deduktivno kodiranje je pristup razvoju kodova „odozgo prema dolje“, a nastaje na temelju pristupa iščitavanja kvalitativne materije s unaprijed postavljenim kodovima koji proizlaze iz studijskog rada na dostupnoj literaturi. Drugi dio induktivnog kodiranja temelji se na pristupu „odozdo prema gore“, a to je razvoj kodova i tema bez unaprijed postavljenog i pretpostavljenog teorijskog okvira te započinje i razvija se na temelju pronicanja i razumijevanja odgovora ispitanika.

## 6. Interpretacija rezultata s diskusijom

Pisane odgovore ispitanika prethodno smo sustavno pregledali te smo ih neposredno prije primjene metode analize sadržaja kategorizirali u dvije skupine s obzirom na postavljene zadatke istraživanja:

- a) analiza odgovora ispitanika o nedostajućim ili nedovoljno dostajućim znanjima, umijećima, sposobnostima ili osobinama relevantnima za poslove koje obavlja pedagog (Tablica 1)

- b) analiza odgovora ispitanika o samoprocjeni odlika osobnosti koje su značajne za razvoj osobnosti, a koje su pretpostavka kvalitetnijeg rada pedagoga (Tablica 2).

S obzirom na to da odgovori ispitanika u oba pitanja nisu narativnog tipa, nego kratki, a time i jasni, kategorizirali smo ih u višu razinu koda prema primarnim segmentima pedagoške djelatnosti, odnosno tematskoj i sadržajno-razlikovnoj komponentni koja proizlazi iz razvrstavanja kodova prvog reda.

Specifična znanja, umijeća, sposobnosti i osobine relevantne za obavljanje poslova pedagoga kao više razine koda uzeli smo prema kriteriju učestalosti prakticiranja i imperativa koji proizlazi iz same odgojno-obrazovne djelatnosti, a neke inicijalne deduktivno-induktivne kodove derivirali smo „nijansiranjem“ specifičnosti (više razine koda). Tako se u Tablici 1 može vidjeti da se među ostalim važnim kompetencijama koje prepoznajemo u kompetencijskom profilu pedagoga izdvajaju profesionalna komunikacija, pedagoški takt, posvećenost u radu, upravljanje kvalitetom i vrjednovanje, profesionalna etika te organizacijske kompetencije kao tematski i razlikovni segment poslova pedagoga koji potom dubljom analizom upućuju na specifična znanja, umijeća, sposobnosti i osobine relevantne za učinkovito obavljanje djelatnosti pedagoga.

Tablica 1. **Analiza odgovora ispitanika na pitanja o specifičnim znanjima, umijećima, sposobnostima i osobinama relevantnima za poslove koje obavlja pedagog**

<b>Viša razina koda, odnosno specifično tematsko i razlikovno</b>	<b>Inicijalni deduktivno-induktivni kodovi</b>	<b>Karakteristični pojmovi i odgovori ispitanika</b>
<b>Profesionalna komunikacija</b>	Komunikacija s neposrednim nositeljima nastavnog procesa	<p>komunikacijske vještine; pregovaračke sposobnosti; lobiranje i kontakti s drugim kolegama u rješavanju problema na dobrobit djece; prezentacijske kompetencije;</p> <p>komunikacija u pisanoj formi; tolerancija; vještine nenasilne komunikacije; komunikativnost; razumijevanje i prihvaćanje; vještine komunikacije i umijeće komuniciranja i javnog nastupa; komunikacijske kompetencije; umijeća slušanja; umijeće komuniciranja i javnog nastupa;</p>
	Medijacijska uloga	<p>Medijacija; rješavanje sukoba; vještine rješavanja sukoba; vještine obiteljskih savjetnika, terapeuta...; komunikacijske vještine i specifična znanja za rad s roditeljima; dobar medijator; komunikacijske vještine u teškim situacijama (dijete agresivno prema sebi i drugima); pisanje dopisa Centru za socijalnu skrb i drugim institucijama; „filtriranje“ informacija u komunikaciji s različitim osobama/institucijama; dobro dekodirati ponašanja osoba s kojima je pedagog u kontaktu, oslušivati ih, prihvaćati i nakon toga djelovati; nenasilno rješavanje problema; komunikacija s kritičnim roditeljima; osnaživanje u području rješavanja konfliktnih situacija s roditeljima; supervizijski način rada s odgojiteljima;</p>
	Savjetodavni rad	<p>vođenje savjetodavnog rada s djecom; specifična znanja za rad s učenicima s teškoćama i kako raditi s tom djecom; također, s učenicima s problemima u ponašanju; savjetodavni rad s učenicima i roditeljima, pogotovo s onima koji prolaze kroz traumu, posttraumatski stres, visokokonfliktni razvod; savjetodavni rad i pružanje podrške; savjetodavni razgovori; savjetodavni rad s nastavnicima u pogledu ocjenjivanja i praćenja uspjeha učenika i općenito rada nastavnika u neposrednom radu s djecom; alternativni pristupi u savjetodavnom radu s roditeljima i učenicima; savjetodavni rad, rad s učenicima s posebnim potrebama, profesionalno usmjeravanje učenika;</p>
<b>Pedagoški takt</b>	Osobni integritet kroz psihološku u mentalnu smirenost	<p>takt; pedagoški takt; prilagodljivost; sposobnost donošenja ispravnih odluka i preuzimanje odgovornosti; empatija za različite teškoće kod djece i problematiku roditelja; smirenost; motiviranje djelatnika; kooperativnost; prilagođavanje različitim ličnostima; osjećaj za druge i dosljednost; poniznost; strpljivost; tolerancija; snalaženje je jedna od ključnih kompetencija u radu pedagoga; brzo reagiranje;</p>

<b>Posvećenost radu</b>	Predanost odgojnoj dimenziji učenika i stvaranju kulture odgojno-obrazovne ustanove	<i>predanost, marljivost; entuzijazam; empatija; emocionalna inteligencija; proaktivnost; poduzetnička kompetencija; često je neizbježno učiti „u hodu“; snaga; pozitivnost; ljubav prema djeci i svom pozivu; inovativnost; vođenje intuicijom;</i>
<b>Upravljanje kvalitetom i vrjednovanje</b>	Praćenje provedbe strateških ciljeva odgojno-obrazovne ustanove	<i>provođenje sustavnog procesa vrjednovanja rada ustanove (prema Zakonu o strukovnom obrazovanju) prema šest prioritarnih područja i izrada plana unaprjeđenja; vrlo je različit obim poslova koji rade pedagozi u gimnazijama i obim poslova koji rade pedagozi miješanih ili strukovnih škola; poseban opis poslova je u osnovnim školama, a drukčiji je u strukovnim školama;</i>
	Vrjednovanje nastavnog i odgojno-obrazovnog rada u ustanovi	<i>što više vježbi iz održavanja i praćenja nastave te vrjednovanja tog procesa; unaprjeđenje kvalitete nastave; posjedovanje kompetencija za razredni i školski menadžment;</i>
	Samovrjednovanje	<i>sposobnost samokritičnosti, ali i otvorenosti za izazove; jako je važno da se ne opustimo u poslu jer radimo s ljudima; nepristran i dosljedan; samokritičnost;</i>
<b>Profesionalna etika</b>	Osviještenost vlastite profesionalne uloge	<i>suradnost; posao istražitelja; preuzimanje odgovornosti za svoj posao – toga nedostaje kod svih drugih djelatnika škole; visoka etičnost; odupiranja političkim pritiscima (koji nisu u skladu s postulatima struke); načelo etičnosti; poznavanje kaznenog zakona;</i>
<b>Organizacijske kompetencije</b>	Organizacija	<i>Fleksibilnost; organizacijske vještine; organizacija poslova; prilagodljivost; organizacijske sposobnosti jer pedagog često organizira događaje u kojima sudjeluju djeca i odrasli; komuniciranje i planiranje rada u timu; nastavnici u školama ne znaju za „ostale poslove“ izvan nastavnog sata; u mojoj školi pedagog radi sve i svašta, od zdravstvenog zbrinjavanja, nasilja, humanitarnih pomoći, zbrinjavanja siromašnih učenika i učenika u potrebi, pripremanja natjecanja...; vođenja sekcija i klubova, dizajniranja i uređenja školskih prostora, primanja i domaćinstva svim gostima koji posjećuju školu...;</i>
	Samooorganizacija	<i>sposobnost da se istovremeno radi na više kolosijeka; sposobnost snalaženja u nepredvidivim trenutnim situacijama, bez mogućnosti prethodne pripreme; kako se nositi s prevelikim opterećenjem poslova – kako pomoći učenicima iz narušenih obitelji, učenicima s teškoćama i učenicima koji imaju problema s mentalnim zdravljem (sve veći broj autodestruktivnih ponašanja, suicidalnih izjava i ponašanja...);</i>

Prema rezultatima istraživanja *profesionalna se komunikacija* u kompetencijskom profilu pedagoga, prema navodima ispitanika, pokazuje izuzetno relevantnom za kvalitetno i učinkovito obavljanje poslova pedagoga. Učinkovita komunikacija u stavovima formalnog obrazovanja odvija se u nizu razina i uključuje različite skupine komunikacijskih dionika, ovisno o porukama i idejama koje se komuniciraju. Moguće je identificirati tri međusobno povezane komunikacijske razine: a) makrorazinu – na kojoj se razvijaju, diseminiraju i komuniciraju nacionalne obrazovne politike i strategije, b) mezorazinu – na kojoj se implementiraju obrazovne politike i smjernice te c) mikrorazinu – na kojoj se ostvaruje komunikacija unutar i izvan odgojno-obrazovne ustanove. Upravo zbog usmjerenosti na procjenu učinkovitosti vlastitog rada i subjektivnog osjećaja vrijednosti unutar prepoznate kompetencije izdvojili upravo mikrorazinu profesionalne komunikacije koja čini djelokrug rada pedagoga.

Svoju kompetentnost (specifična znanja, umijeća, sposobnosti i osobine koje su važne za poslove koje obavlja pedagog), u smislu vlastitog osjećaja nedostajuće učinkovitosti, podijelili smo na komunikaciju s drugima unutar i izvan škole (neposrednim nositeljima odgojno-obrazovnog rada i stručnim suradnicima i čimbenicima izvan škole), medijaciju kao komunikacijski oblik koji pedagog koristi u svakodnevnoj praksi s razrednicima, učiteljima, nastavnicima i roditeljima ili skrbnicima te savjetodavni rad s učenicima. Ovaj rezultat u skladu je i s ranijim istraživanjem kompetencija pedagoga na radnom mjestu stručnog suradnika, u kojem se, razmatrajući ostvarenost svoje zadaće i profesionalne uloge, pored ostalih kompetencija unutar socijalnih kompetencija izdvaja „demokratski stil vođenja, primjena načela komunikacijskih vještina, time i uspješnog rješavanja konflikata, kao i sposobnost motivacije suradnika“ (Fajdetic & Šnidarić, 2014: 258).

*Pedagoški takt* izdvojili smo kao osobinu višeg reda definirajući je odlikom osobnog integriteta pedagoga, ali i potencijalnog gubljenja kredibiliteta ako i kad bi pedagog pokazao nemogućnost samokontrole i gubljenje mentalne i psihološke uravnoteženosti, bez obzira na teškoću problema. Naime, nije samo donošenje odluka obilježje djelatnosti pedagoga, nego donošenje brzih odluka o problemima za koje (unatoč protokolima institucije) ne postoje recepti najispravnijeg postupanja. Uz najsavjesnije promišljanje pedagog u kratkom vremenu spoznaje pozitivne i negativne strane (posljedice) određenih događaja i koliko god mu bilo teško, svjestan je potrebe da ostane smiren. Sa smirenošću ide i strpljivost kao odlika osobnosti. Pedagozi ne žele gubiti samopoštovanje koje također trebaju u svom poslu, pa pedagoški takt procjenjuju kompetencijom koja itekako povećava njihovu kompetentnost. Pedagoški takt kao izvorno pedagojsko obilježje, poslanje i imanentna odlika profesionalnog držanja (habitusa) utemeljen je u izvornoj pedagojskog teoriji J. F. Herbarta. Danas možda više nego dobro poučavanje, dobar pedagoški rad jest potraga za istinskim i osobnim pedagoškim taktom. Max von Manen (1991; 2015) ilustrativno ga opisuje kao situaciju profesionalne smirenosti u smislu „znati nešto učiniti kad ne znate što

učiniti“, što pokazuje važnost oslanjanja na vlastite snage te profesionalna znanja i umijeća. Zagovaranjem pedagoškog takta neprestano usmjeravamo pedagoge i nastavnike s (pre)naglasak na instrumentalne vještine i tehnokratske programe prema potrebi za pedagoškim taktom usmjeravajući ih na pedagoške radnje koje imaju latentne učinke koji će utjecati na djecu tijekom njihova života; pokazujući, također, kako naše djelovanje s mladima ima pedagoški etički i moralni značaj te vraća odgajateljima njihovu izvornu motivaciju i inspiraciju za zanimanjem (von Manen, 1991; 2015).

Iako su pedagogi po vrijednosnom profilu entuzijasti koji svoj posao obavljaju ne samo profesionalno, nego kao poziv (vole djecu) kojim „zrače“ pozitivnim duhom, *posvećenost djelatnosti* koja je imanentna pedagoškoj profesiji – odgoju učenika, ispitanici navode kao pokazatelj kvalitete pedagoga.

Jedna od slabih točaka kompetentnosti pedagoga pokazala se u odlikama osobnosti koje se odnose na *upravljanje kvalitetom* koje je direktno povezano s praćenjem provedbe strateških ciljeva odgojno-obrazovne ustanove, vrjednovanjem nastavnog i odgojno-obrazovnog rada u ustanovi te samovrjednovanjem. Tako D. Passey (2011) zaključuje da višestruko upravljanje kvalitetom podrazumijeva upravljanje kvalitetom školskog okruženja, nastavnih interakcija i poučavanjem te interakcija i nastojanja da se podupiru one interakcije koje podržavaju učenje, kao i potrebe i interese učenika koji uče. Može se pretpostaviti da se pedagogi teško nose s lošim učeničkim postignućima (time i efikasnošću rada škole), neuspjehom učenika na upise na više razine ili neuspjehom u namjeri da utječu na učinkovitiji rad nastavnika. Isto tako, pedagogima se ostavlja najveći djelokrug aktivnosti koje se odnose na vođenje odgojno-obrazovne ustanove te upravljanje određenim procesima odgojno-obrazovnog i nastavnog rada. Pedagozi se zajedno s ravnateljima nalaze se u kontinuiranom balansiranju između kvalitete obrazovne ponude i poučavanja u učionici s kvalitetom pružanja obrazovne i odgojne usluge koja zadovoljava individualne potrebe svakog učenika (Passey, 2011). Stoga i osjećaju nedostatak kompetencija praćenja i vrjednovanja nastave, unaprjeđenja kvalitete nastave te kompetencija za razredni i školski menadžment.

Osviještenost vlastite profesionalne uloge u kontekstu *profesionalne etike* ispitanici pokazuju svojevršnom dvojmom, nelagodnom i osjećajem nesposobnosti kada trebaju biti „istražitelji“ nečega što prelazi njihovu dužnost (obveze) i odgovornost s njihova gledišta. Jedna od temeljnih odrednica profesije jest postojanje profesionalne etike. Etika se interpretira kao postupanje u skladu s dobrim, uz predanost i osjećaj moralne dužnosti. Profesionalna etika klasificira niz vrijednosti koje baštini jedna profesija, a održava se na razini vrijednosti kao odlike (profesionalne) osobnosti, kao što su integritet, disciplina, poštenje, moralno postupanje i dr. Nekada se događa u odgojno-obrazovnim ustanovama da razgraničenja ovlaštenja i odgovornosti nisu strogo propisana, nego se pripisuju svim subjektima odgojno-obrazovnog rada. U ustanovama s nižom razinom proaktivnosti vjerojatnije je da će se neki poslovi

samo prenijeti na pedagoga. Neki pedagozi i sami kažu da u svom poslu „svažtare“, odnosno obavljaju poslove koje drugi ne žele prihvatiti. Posljedica je to nedovoljno afirmiranog standarda zanimanja pedagoga te suočavanje sa „žrvnjem“ radnog mjesta i rastućeg obujma poslova koje dotiču pedagoga kao stručnog suradnika.

Iako su očekivanja da su *organizacijske kompetencije* jača strana profesionalnih pedagoga, ovim istraživanjem iskristaliziralo se obilježje osobnosti pedagoga u smislu neznanja kako odbiti poslove koji im se nameću zato što ih drugi ne prihvaćaju, a ne izazvati sukobe. Pedagozi vide problem u nerazumijevanju drugih da, primjerice, zbrinjavanje siromašnog učenika i učenika u potrebi ili vođenje sekcija i klubova ili dizajniranje i uređenje školskih prostora nije posao pedagoga ili samo pedagoga. Pedagozi iskazuju strah, jer će poslodavac (ravnatelj) vjerojatno odbijanje vrjednovati negativno. Prihvaćanje takvih poslova izlazi iz okvira organizacijskih poslova pedagoga, pa se pedagozi osjećaju loše i glede samoorganizacije. Nepripremljenost pedagoga za određene zadatke, neuklapanje zadaća u organizacijski plan aktivnosti pedagoga i preopterećenost drugim poslovima (osobito preklapanjima aktivnosti) donosi pedagogu osjećaj nekompetentnosti. Ovaj rezultat može se interpretirati i nezadovoljstvom profesionalnih pedagoga da ih se vrednuje za realizaciju zadaća za koje nisu ni kvalificirani, ni kompetentni.

Profesija pedagoga standardizira se u svim kvalifikacijskim sastavnicama. Međutim, standardizacija učinaka pedagoga nije propisana, nego, s obzirom na očekivanje pozitivnih misaonih, emocionalnih i djelatnih ponašajnih efekata (verbalnih i neverbalnih), pedagozi dobivaju direktnu ili indirektnu informaciju o svojoj kompetentnosti ili stječu osjećaj kroz davanje obilježja stvaranju odnosa u odgojno-obrazovnoj ustanovi, i to odnosa s drugima (učiteljima, nastavnicima i stručnim suradnicima, učenicima i njihovim roditeljima ili skrbnicima), otkrivajući odnose učitelja i nastavnika s učenicima te odnose među učenicima.

Pitanje samoprocjene pedagoga o kompetentnosti sa značenjem učinkovitosti i osobnog osjećaja uspješnosti u svom radu u odgojno-obrazovnoj ustanovi povezano je s drugim pitanjem otvorenog tipa o osobnim karakteristikama značajnima za razvoj osobnosti, a koje su pretpostavka kvalitetnog rada pedagoga. Ispitanici (zaposleni pedagozi) svoja su mišljenja navodili kratkim odgovorima. Odgovore ispitanika analizirali smo u kontekstu pokazatelja učinkovite škole konstruiranih iz sastavnica koncepta i načela različitih inteligencija, i to operacionalne, emocionalne, kolegijalne, refleksivne, pedagoške i sustavne inteligencije (MacGilchrist, Myers & Reed, 2004: 108–149) kao specifičnih tematskih i razlikovnih elemenata potrebnih za razvoj osobnosti. Oni čine višu razinu koda (tablica 2.) s unaprijed klasificiranim inicijalnim deduktivno-induktivnim kodovima i njihovim značenjima (srednja kolona), koji analizom sadržaja smisleno obuhvaćaju iskaze ispitanika (karakteristični pojmovi i odgovori ispitanika). To su obilježja osobnosti koje zaposleni pedagozi svojom suptilnošću percipiraju potrebnima za osobni razvoj osobne kompetentnosti.

Tablica 2. **Analiza odgovora ispitanika o postojanju drugih odlika osobnosti značajnih za razvoj osobnosti, a koje su pretpostavka kvalitetnog rada pedagoga**

<b>Viša razina koda, odnosno specifično tematsko i razlikovno</b>	<b>Inicijalni deduktivno-induktivni kodovi</b>	<b>Karakteristični pojmovi i odgovori ispitanika</b>
<b>Etička inteligencija</b>	Pravda; Poštivanje drugih; Uključivost; Prava i odgovornosti;	<i>moralnost; poštenje; moralnost i etičnost u profesionalnom smislu; smirenost; snošljivost (tolerancija); osjetljivost na nepravdu;</i>
<b>Emocionalna inteligencija</b>	Samosvijest; Svijest o drugima; Upravljanje emocijama; Razvijanje emocija;	<i>Intuicija, emocionalna inteligencija; prilagodljivost; strpljenje, hrabrost; integritet; intuitivnost; asertivnost; humanost; moral; entuzijizam; smisao za humor;</i>
<b>Kolegijalna inteligencija</b>	Posvećenost svrsi i ciljevima; Stvaranje znanja; Višerazinsko učenje; Povjerenje i znatiželja;	<i>potreba za pomaganjem drugima; izdržljivost; snalažljivost; hrabrost; pribranost; brza reakcija i staloznost u kriznim situacijama;</i>
<b>Refleksivna inteligencija</b>	Misaono distanciranje; Samovrijednovanje; Duboko učenje; Povratna informacija;	<i>pokretač promjena; medijator; samokritičnost; snalažljivost; osviještenost o vlastitim postupcima, negativnim i pozitivnim stranama; konstruktivna kritičnost u promišljanju odgoja i obrazovanja;</i>
<b>Sustavna inteligencija</b>	Mentalni modeli; Sustavno mišljenje; Samoorganizacija; Umrežavanje;	<i>otpornost na stres u profesionalnom radu; odvojenost u percipiranju sebe i posla; sposobnost postavljanja zdravih granica; otpornost na pritiske nerealnih roditelja ili isključivost i netoleranciju aktera lokalne samouprave; sposobnost za timski rad;</i>

Rezultati analize sadržaja iskaza ispitanika pokazuju da se pedagozi vide kao osobe koje su svjesne kvalitete odnosa u odgojno-obrazovnom ambijentu, jer su njihovi odgovori istančani, suptilni i duboko emocionalno prožeti u svim specifičnim tematskim područjima. Ističući moralnost, etičnost, osjećaj za nepravdu u kontekstu odnosa s drugima, pedagozi su svjesni da su poštivanje drugih, pravda i uključivost (etička inteligencija) implicitne u njihovu radu. Ocjenjujući ih razvojno potrebnima u pogledu jačih odlika osobnosti, ukazuje da se pedagozi nalaze češće u suprotnim situacijama s kojima se teže nose.

Od pedagoga se očekuje visoka razina emocionalne inteligencije (samosvijest i svijest o drugima i upravljanje emocijama). Ističući strpljenje, hrabrost, integritet i entuzijazam, pedagozi ukazuju na problem potrebe snažne uravnoteženosti, jer se vjerojatno nalaze u situacijama kad gube povjerenje u pojedince, a znaju da su povjerenje i vjera u ljude u samoj srži međuljudskih odnosa.

Kolegijalna inteligencija jednako tako zahtijeva izdržljivost, snalažljivost i pribranstvo zbog neočekivanih situacija u odnosima. Pedagozi se osjećaju nepripremljenima za takve odnose, nemoćnima u rješavanju određenih situacija, iako imaju volju pomoći i htijenje biti učinkovitima.

Refleksivnost prati sve aktivnosti profesionalnog pedagoga, pa iako je svjestan potrebe za misaonim (i emocionalnim) distanciranjem i donošenjem odluka „hladne glave“, poslovno opterećenje čine mu želje i nastojanja da bude konstruktivan u ciljevima i planovima, uspješan i dovoljno samokritičan medijator i pokretač promjena, te iste odlike vidi kao one koje u svojoj osobi treba razviti da bi bio učinkovitiji u poslovima.

Sustavna inteligencija povezana je sa sustavnim mišljenjem, umijećem samoorganizacije i mentalnih modela koji omogućuju osnaživanje drugih. Pedagozima se, međutim, isprječavaju problemi koji ih ne čine dovoljno otpornima na nošenje s određenim situacijama (onima koje ih dovode do stresa ili onima koje izlaze iz okvira zdravih ponašanja, odluka, stavova ili neuspjeha kod uspostavljanja timova, a osobito pri nereálnim pritiscima roditelja).

Na razmeđu izazova radnog mjesta i svakodnevnih poslova koje pedagozi obavljaju, kao i (re)afirmacije jasnijeg standarda zanimanja, ostaje pitanje jačanja profesionalne otpornosti na radnom mjestu i u radnom okruženju. Profesionalna otpornost počiva jednim dijelom i na identificiranim inteligencijama (sposobnostima). Izazovi radnog mjesta iskušavaju naše granice te se nekako logično nameću kao pitanje prevladavanja svakodnevnih izazova u radu. Izgradnja profesionalne otpornosti nužna je kako bi ostvarili profesionalnu dobrobit, održali mentalno zdravlje i druge osobno-profesionalne karakteristike pedagoške i poučavateljske profesije.

Kao što se od odgoja i obrazovanja očekuje ono što je dobro za društvo i osobu, tako se od profesionalnog pedagoga imanentno očekuje dobar i uspješan rad, rješavanje svakodnevnih problema na zadovoljstvo svih strana, uvijek pozitivno djelovanje. Ne samo da iskazuju brigu za dobro učenika i cijele odgojno-obrazovne ustanove nego, bez obzira na težinu odgojno-obrazovne situacije, istreniranost u samoregulaciji emocija treba biti izražena istodobno s motivacijskom ulogom. Kao što bi J. Reeve (2010: 455) rekao: „Oni koji motiviraju druge na produktivan način usredotočuju se na kvalitetu odnosa koji uspostavljaju s onima koje nastoje motivirati. Oni nastoje kod drugih izgraditi ‘osobnu uzročnost’ koristeći odnos kao ‘prijenosnik’ za energiziranje konstruktivnog, kooperativnog nastojanja usmjerenog na rast i razvoj. To

čine posebice kod onih osoba koje nisu toliko sposobne, koje nisu baš jake i manje su motivirane za učenje novih i adaptivnijih načina razmišljanja, osjećanja i ponašanja.“

Otpornost kao odlika osobnosti pokazuje se pedagozima relevantnom odlikom. Otpornost nije bježanje od problema i izbjegavanje nevolja. Istražujući pedagoške aspekte otpornosti, jednostavno određenje tog obilježja ličnosti nalazimo kod američkog psihologa praktičara S. I. Greenspana (2003) koji opisuje otpornost prema nepredvidivim situacijama, nepredvidivoj budućnosti, neprilikama koje nas mogu zadesiti u budućnosti, a za koje je potrebno poučiti djecu i učenike. Poučiti ih mogu otporne osobe koje „(...) mogu tolerirati širok raspon osjećaja u sebi i u odnosima s drugima, od straha, tjeskobe i žalosti do radosti, samopouzdanja i vladanja. Povremeno mogu biti preopterećene, tužne i zabrinute. To je dio njihove ljudske drame; i one to stavljaju u kontekst kako bi bolje riješile nadolazeće izazove. Drugim riječima, ne gube se u svojim trenutnim tužnim, zabrinutim ili tjeskobnim osjećajima; one se služe iskustvom kako bi pronašle rješenja. Otporne osobe nisu uvijek kompetentne niti čak jake. Poput svih nas, one se prividno kolebaju između trenutaka snage i slabosti. Međutim, ispod tih trenutaka leži istinska otpornost koja dopušta osobi da raste i izvlači korist iz žalosti ili frustracije da bi u budućnosti postala cjelovitijom, dubljom, humanijom osobom.“ (Greenspan, 2003: 19).

Otpornost kao osobno obilježje u profesionalnom radu pedagoga (također, učitelja i nastavnika) jest posebno umijeće; to je kompetencija s unutarnjim porivom i intuicijom, koja istodobno omogućuje djelovati afirmativno i preventivno; to je sposobnost prepoznavanja problema djece, učenika, roditelja ili skrbnika, nastavnika i drugih suradnika u najvećim nijansama u rasponu između „crnog i bijelog“. Jačanje otpornosti kroz razvoj te odlike osobnosti osigurava povećavanje senzibiliteta za nijansiranje odgojnih problema.

## 7. Zaključak

Složenost i raznolikost poslova pedagoga pretpostavlja ne samo profesionalna obilježja pripisana zanimanju pedagoga, kao što je visoka kompetentnost u smislu znanja, umijeća, sposobnosti i stavova, nego specifične odlike osobnosti koje osiguravaju učinkovitost pedagoškog rada. Upravo navedeno oblikovalo je istraživačku namjeru i cilj ovog istraživanja, a to je specifično pronicanje u neke od važnih odrednica zanimanja, profesije i kvalifikacije pedagoga u skladu s mijenjajućim vrijednosnim i referentnim okvirima unutar pedagoških/poučavateljskih profesija. U ovom radu analitičko i interpretativno usmjerenje bilo je prema dva istraživačka zadatka. Prvi je bio analizirati koje kompetencije pedagozi (samo)procjenjuju manje dostajajućim u njihovim postojećim kompetencijskim profilima vrjednovanim kroz učinkovitost obavljanja svojih poslova, profesionalnih zadaća i uloga u različitim

odgojno-obrazovnim ambijentima. Budući da procjena kompletnosti nikad isključivo ne zadire samo u pitanja (samo)procjene znanja, vještina i sposobnosti, već se posljedično vezuje uz naše odlike osobnosti, drugi zadatak bio je identificirati postojanje prepoznatljivih i manje prepoznatljivih odlika osobnosti značajnih za razvoj profesionalne osobnosti, a koje su pretpostavka kvalitetnog rada pedagoga.

Rezultati istraživanja pokazuju da se kompetencijski profil pedagoga možda jasnije usustaviti ako bi obuhvaćao segmente, istraživački identificirani sastavnica profila, relevantnih za učinkovito obavljanje djelatnosti pedagoga, a to su profesionalna komunikacija, pedagoški takt, posvećenost u radu, upravljanje kvalitetom i vrjednovanje, profesionalna etika te organizacijske kompetencije. Nadalje, kompetencija uvijek odražava osobnost, ali se i djelomično naše osobnosti vezuju uz kompetentnost, pa se gledajući (ne)odvojivost profesionalnih i osobnih odlika u istraživanju mogu identificirati različite relevantne odlike osobnosti koje, prema mišljenju ispitanika, doprinose kvaliteti rada pedagoga. Njihovim analitičkim pregledom, razvrstavanjem i promatranjem „unutar i izvan“ postojećih teorijsko-konceptualnih spoznaja, dolazimo do tematski specifičnih područja, kao što su etičko, emocionalno, kolegijalno, refleksivno te sustavno područje, a u praksi djelovanja ono može biti nazvano *inteligencijom* implicirajući značenje primjenjivosti i implikacije navedenih osobnosti u praksi.

Rezultati ovog istraživanja su jedinstveni, jer s jedne strane predstavljaju novi doprinos znanstvene spoznaje o pedagogiji, a s druge strane odražavajući promijenjeniji karakter pedagogije nude izravne praktične implikacije. Rezultati istraživanja poslužiti će kao smjernice za unaprjeđenje standarda kvalifikacije pedagoga kroz mišljenje studijskog programa pedagogije. Inicijalno obrazovanje kvalitetnije je što više odgovara potrebama prakse. Isto tako, pripremljeniji profesionalci učinkovitiji su u praksi.

Rezultati istraživanja imaju i svoju inspirativno i reflektivno značajne, jer očekujemo da će potaknuti daljnja istraživanja pedagogijske djelatnosti, pedagoških procesa te uloge profesionalnih pedagoga. Ovi znanstveni, istraživački i praktični doprinosi značajni su u sagledavanju profesionalizacije pedagoga jer snaga jedne profesije može se vrjednovati i u sposobnostima same profesije da se sagledava „unutar i izvan“ s ciljem razvoja svoje prepoznatljivosti, društvenog značaja i ugleda, ali i svrishodnosti i trajnoj teži doprinosu društvenog i pedagoškog dobra.

## 8. Literatura

1. Bartlett, S. & Burton, D. (ed.) (2003), *Education Studies, Essential Issues*. London, Thousand Oaks, New Delhi: SAGE Publications.
2. Bush, T. & Middlewood, D. (2013), *Leading and Managing People in Education*. Los Angeles, London, New Delhi, Singapore, Washington DC: SAGE Publications.

3. Cindrić, M., Miljković, D. & Strugar, V. (2010), *Didaktika i kurikulum*. Zagreb: VBZ.
4. Dufour, B. & Curtis, W. (2012), *Studij odgojno-obrazovnih znanosti: Uvod u ključne discipline*. Zagreb: EDUCA.
5. Fajdetić, M. & Šnidarić, N. (2014). Kompetencije stručnog suradnika pedagoga u suvremenoj pedagoškoj praksi. *Napredak*, 155(3): 237–260.
6. Furlong, J. & Lawn, M. (2011). *Disciplines of Education: Their Role in the Future of Education Research*. Taylor & Francis e-Library.
7. Greenspan, S. I. (2003). *Sigurno dijete, Kako djeci pomoći da se osjećaju zaštićeno i sigurno u promjenjivom svijetu*. Lekenik: Ostvarenje.
8. Lamza Posavec, V. (2021). *Metodologija društvenih istraživanja: Temeljni uvidi*. Zagreb: Institut društvenih znanosti „Ivo Pilar“.
9. MacGilchrist, B., Myers, K. & Reed, J. (2004). *The Intelligent School*. London, Thousand Oaks, New Delhi: SAGE Publications.
10. Manen van M. (2015). *Pedagogical Tact: Knowing What to Do When You Don't Know What to Do*. Routledge: Taylor and Francis Group.
11. Manen van M. (1991). *The Tact of Teaching: The Meaning of Pedagogical Thoughtfulness*. New York: State University of New York Press.
12. Masey, D. (2012). *Leading the Sustainable School, Distributing Leadership to Inspire School Improvement*. New York: Bloomsbury Publishing Inc.
13. Matijević, M. i Topolovčan, T. (2017). *Multimedijaska didaktika*. Zagreb: Školska knjiga
14. Mialaret, G. (1989). *Uvod u edukacijske znanosti*. Zagreb: Školske novine.
15. Milas, G. (2009). *Istraživačke metode u psihologiji i drugim društvenim znanostima* (II. izdanje). Jastrebarsko: Naklada Slap.
16. Passey D. (2011) . Managing Quality Education – Identifying the Learning Needs of the Individual, Then Satisfying Them. U: Tatnall A., Kereteletswe O. C., Visscher A. (eds), *Information Technology and Managing Quality Education*. ITEM 2010. IFIP Advances in Information and Communication Technology, vol 348. Springer, Berlin, Heidelberg. [https://doi.org/10.1007/978-3-642-19715-4\\_1](https://doi.org/10.1007/978-3-642-19715-4_1)
17. Phillips, D. & Schweisfurth, M. (2014) . *Comparative and International Education*. II. Izdanje, London, New Delhi, New York, Sidney: Bloomsburry.
18. Pravilnik o znanstvenim i umjetničkim područjima, poljima i granama, *Narodne novine*, broj 118/09, 82/12, 32/13 i 34/16, Dostupno na: <http://www.propisi.hr/print.php?id=9662> [Pristupljeno: 12. kolovoza 2021.]
19. Reeve, J. (2010). *Razumijevanje motivacije i emocija*. Jastrebarsko: Naklada Slap.

20. Sinakou, E., Donche, V., Jelle Boeve-de Pauw, J. B. & Van Petegem, P. (2019). Designing Powerful Learning Environments in Education for Sustainable Development: A Conceptual Framework. *Sustainability*, 11, 5994; <https://doi.org/10.3390/su11215994>
21. Spajić-Vrkaš, V. (2015). *(Ne)moć građanskog odgoja i obrazovanja*. Zagreb: Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje obrazovanja.
22. Šoljan, N. N. (2007). Taksonomija svjetskih razvoja u obrazovanju: prema (de) konstrukciji pedagogije. *Pedagoški istraživanja*, 4(2): 317–339.
23. UNICEF (2019). *Every Child Learns – UNICEF Education Strategy 2019–2030*. New York: UNICEF. Dostupno na: <https://www.unicef.org/media/59856/file/UNICEF-education-strategy-2019-2030.pdf> [Pristupljeno: 5. srpnja 2021.]
24. UNESCO (2019). *Framework for the Implementation of Education for Sustainable Development (Esd) Beyond 2019*. Paris: UNESCO. Dostupno na: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000370215> [Pristupljeno: 6. srpnja 2021.]
25. Vican, D. (2016). Čimbenici koji otežavaju ravnateljski posao u kontekstu centralizacije i decentralizacije odgojno-obrazovnog sustava: prilog profesionalizaciji ravnateljskog zanimanja. U: D. Vican, I. Sorić i I. Radeka (urednici), *Upravljanje odgojno-obrazovnom ustanovom: Kompetencijski profil ravnatelja*. Zadar: Sveučilište u Zadru.
26. Vrcelj, S. (2005). *U potrazi za identitetom – iz perspektive komparativne pedagogije*. Rijeka: Grafitrade i Hrvatsko futurološko društvo.

# POSLOVI PEDAGOGA U SURADNJI S DRUGIM (SU)DIONICIMA ODGOJNO-OBRAZOVNOG PROCESA

izv. prof. dr. sc. Matilda Karamatić Brčić

prof. dr. sc. Igor Radeka

## 1. Uvod

Pedagog kao ključni stručni suradnik u odgojno-obrazovnoj ustanovi s najvećim i najraznovrsnijim opsegom poslova pred velikim je izazovima svakodnevne prakse. Odgovori na recentne izazove koji se pred njega nameću u odgojno-obrazovnom radu danas se utemeljuju na kontinuiranom osuvremenjivanju kompetencijskog standarda koji se u pogledu sadržaja sve preciznije, a u pogledu profesionalnih izazova sve opsežnije definiraju na razini pedagoške teorije i pedagoške prakse. U suvremenim razmatranjima odgojnih i obrazovnih aktivnosti pedagog obavlja čitav niz novih zadataka s ciljem strukturiranja profesionalnih kompetencija koje omogućuju kvalitetan samostalni rad uz istovremenu suradnju s ostalim (su)dionicima procesa odgoja i obrazovanja – kako unutar ustanova u kojima rade tako i iz drugih ustanova uključenih u sustav odgoja i obrazovanja te društva u cjelini. Budući da društvo i kultura predodređuju temeljnu strukturu odgoja i obrazovanja, profesija pedagoga u kontekstu recentnih društveno-kulturnih promjena zahtijeva kontinuiranu modernizaciju poslova i načina njihova obavljanja. Odgojno-obrazovni sustav uvijek iznova traži adekvatne odgovore na aktualne zahtjeve društva, pri čemu je pedagog vrlo važan akter tih promjena.

Dječji vrtići i škole su ustanove u kojima su odgojitelji, učitelji, nastavnici, stručni suradnici, ravnatelji te odgajnici i učenici zajedno s njihovim roditeljima nositelji različitih aspekata složene odgojno-obrazovne djelatnosti. Uloga i značaj odgojno-obrazovnih djelatnika jasno se prikazuje u organizaciji i provedbi različitih formalnih i neformalnih odgojno-obrazovnih aktivnosti. Percepcije navedenih sudionika odgojno-obrazovnog procesa nisu sasvim ujednačene u opisu ključnih poslova profesije pedagoga.

Vođenje i upravljanje odgojno-obrazovne ustanove umnogome zavisi o aktivnostima ravnatelja čije profesionalne odluke imaju snažne pedagoške, psihološke i ekonomske implikacije. Zadirući u sve sfere odgojno-obrazovnog rada u ustanovi, ravnatelj treba usmjeravati sve djelatnike ustanove prema zajedničkoj sinergijskoj suradnji u procesu osmišljavanja i realizacije planiranih aktivnosti.

U ovom radu naglasak je usmjeren na poslove pedagoga kao ključnog stručnog suradnika u odgojno-obrazovnim ustanovama. Pregledom razvoja djelatnosti stručno-razvojne službe u odgojno-obrazovnim ustanovama uočeno je kako je ona u početku svoga pojavljivanja i uvođenja prvenstveno predstavljala pomoć ravnateljima u obavljanju određenih poslova vezanih za organizaciju i provedbu programa. U kasnijem razdoblju uloga i značaj stručnih suradnika mijenjali su se sukladno promjenama i zahtjevima obrazovnih politika koje su neprestano postavljale nove zadaće pred odgojno-obrazovne ustanove s ciljem prilagođavanja društveno-kulturnom kontekstu koji se kontinuirano mijenja. Budući da društvo i kultura predstavljaju dvije temeljne komponente koje definiraju sve složenije i opsežnije ciljeve odgoja i obrazovanja, uloga stručnih suradnika postaje sve značajnija. Položaj i značaj stručnih suradnika postupno se mijenjao i usložavao, a kvaliteta ostvarivanja odgojno-obrazovnih zadaća škole porasla je uvođenjem stručnih suradnika koji danas suvereno predstavljaju nositelje razvojne pedagoške djelatnosti. Prvi nositelji razvojno-pedagoškog rada u nekadašnjoj Jugoslaviji (na početku 'školski psiholozi' i 'školski pedagozi' u Hrvatskoj, 'svetovalni delavci' u Sloveniji, danas 'stručni suradnici') zabilježeni su istovremeno u Hrvatskoj i Sloveniji školske godine 1954./1955., nakon čega se sljedećih petnaestak godina uključuju u škole i ostalih jugoslavenskih republika i pokrajina. Ključne funkcije stručnih suradnika, kao stručnjaka različitih profila koji su započeli s radom u našim školama čak i prije teorijskog osmišljavanja njihove uloge i funkcije (Staničić, 1989: 19), tijekom vremena prerastaju u interdisciplinarnu timsku suradnju koja na temelju razvoja spoznaja više znanosti unaprjeđuje odgojno-obrazovnu praksu. U okviru rada stručnih suradnika poseban je naglasak na pedagogu i jačanju njegove uloge u ustanovama za odgoj i obrazovanje. S obzirom na promjene u društveno-kulturnom okruženju, razvojni put profesije pedagoga može se pratiti u literaturi posvećenoj njegovim poslovima koji su povezani s odgojno-obrazovnom djelatnošću. Tako Jurić, Mušanović, Staničić i Vrgoč (2001) konstituiranje profesije pedagoga definiraju kroz pet razvojnih faza: traganje za identitetom, programsko određenje i legalizaciju, doba afirmacije, razdoblje krize te reafirmaciju razvojne djelatnosti stručnih suradnika. U ovom poglavlju analiziraju se rezultati dijela empirijskog istraživanja koji pomaže boljem razumijevanju ključnih poslova pedagoga u suradnji s drugim (su)dionicima, kako u ustanovama u kojima rade tako i u suvremenom odgojno-obrazovnom kontekstu u cjelini.

Kako bi se dobro razumio trenutni status profesije pedagoga u ustanovama za odgoj i obrazovanje, započnemo s kratkim pregledom navedenih pet razvojnih faza pedagoga u nešto više od šezdeset godina njegova kontinuiranog rada u odgojno-obrazovnim ustanovama. Od pojave prvog pedagoga u školama u ulozi pomoćnika ravnatelja još 1959. godine, čime mu je ograničeno djelovanje prije svega na administrativne poslove i rukovođenje, pa sve do danas promijenila su se očekivanja ključnih sudionika odgoja i obrazovanih ustanova. Bez obzira na to što na samim počecima uloga pedagoga nije bila dovoljno dobro organizacijski postavljena ni teorijski osmišljena, uključiva-

nje i istovremeno definiranje novih profesija okupljenih u stručno-razvojnoj službi omogućio je značajno unaprjeđenje kvalitete rada odgojno-obrazovnih ustanova. U drugoj fazi programskog određenja i legalizacije u procesu realizacije zadaća odgojno-obrazovnih ustanova od sredine 60-ih godina aktivnosti se počinju usmjeravati na rješavanja metodičkih i odgojnih problema te suradnju pedagoga s učiteljima i nastavnicima na unaprjeđenju nastavne i stručne djelatnosti odgojno-obrazovne ustanove. U to se vrijeme u školama zapošljava velik broj pedagoga. Treću fazu afirmacije i razvoja pedagoga od sredine 70-ih godina vrlo je snažno obilježio utjecaj Prosvjetnog savjeta Hrvatske i Zavoda za prosvjetno-pedagošku službu kao pratećih institucija. Posebno je velika pažnja pritom posvećena uključivanju djece s teškoćama u razvoju u redovne škole kao svojevrsni početak razvoja današnje inkluzije. Osim uvođenja odgojno-obrazovne integracije i uspostave zakonske regulative potrebne za implementaciju i provedbu uključivanja djece s teškoćama u razvoju u sustav redovnih škola, postupno se sve snažnije razvija znanstveni diskurs pedagogije u sve prisutnijim pedagojskim publikacijama. Navedena je faza također usmjerena i na konceptualizaciju i operacionalizaciju stručno-pedagoškog rada u srednjim školama (Jurić i sur., 2001). Godine 1977. je objavljena *Metodika rada školskog pedagoga* autora Vladimira Jurića, koja je ostvarila velik utjecaj definiranjem pedagoga kao značajnog suradnika učiteljima i nastavnicima u njihovu radu, čime on napušta kontrolnu funkciju. To razdoblje bilježi početak aktivne suradnje ključnih sudionika na razini svakodnevne školske prakse. Zakonom o odgoju i osnovnom obrazovanju iz 1980. postupno jačaju obveze škola da ekipiraju timove stručnih suradnika, a Zakonom o usmjerenom obrazovanju iz 1982. godine srednje su škole obvezne formirati razvojno-pedagoške službe. Od sredine 1980-ih u četvrtoj fazi gradi se novi odgojno-obrazovni sustav. Kompletiranjem tima stručno-razvojnih službi u tom se razdoblju preciziraju uloge svih sudionika u razvojnom procesu s ciljem podizanja kvalitete rada na razini svake ustanove. Prema Juriću i sur. (2001), školama koje imaju cjelovitu stručno-razvojnu službu omogućena je kvalitetna primjena novih metoda i oblika rada usmjerenih na suvremeno kurikulumsko planiranje i programiranje. S tim u vezi naglašava se i potreba za kvalitetnom primjenom načela inkluzivnog odgoja i obrazovanja u svakoj ustanovi. U osiguravanju organizacijskih, programskih i kadrovskih pretpostavki za provedbu inkluzivnog odgoja i obrazovanja ključna je jasna uloga svih sudionika odgojno-obrazovnog procesa. Konačno, krajem 1990-ih godina započinje peta faza, obilježena porastom svijesti o nužnosti stručnog rada pedagoga na unaprjeđenju kvalitete odgojno-obrazovnog rada, koja još uvijek traje.

## 2. Područje rada pedagoga

Tijekom razvoja stručno-razvojne službe u sustavu odgoja i obrazovanja mijenjaju se poslovi stručnih suradnika postupnom identifikacijom ključnih područja na kojima treba poticati unaprjeđenje odgojno-obrazovnih aktivnosti za sve odgajanike i učeni-

ke, njihove roditelje te odgojitelje, učitelje i nastavnike. Stručni suradnici uvode se u škole kao nositelji razvoja, a njihova se uloga reprezentira kroz modele osiguravanja podrške sudionicima neposredne školske prakse u realizaciji nastavnih i stručnih aktivnosti. Prvi službeni dokument koji je definirao područja rada pedagoga na našim prostorima jest *Orijentacioni program rada školskog pedagoga* (1968), gdje se područja rada sastoje od sljedećih elemenata: razvojno-pedagoška djelatnost tijekom priprema za realizaciju odgojno-obrazovnog programa, razvojno-pedagoška djelatnost tijekom realizacije odgojno-obrazovnog programa, razvojno-pedagoška djelatnost usmjerena na valorizaciju odgojno-obrazovnog rada i postignutih rezultata, stručno usavršavanje i permanentno obrazovanje, bibliotečno-informacijska i dokumentacijska djelatnost te ostali poslovi i zadatci. Iz navedenih elemenata vidljiva je vrlo široka orijentacija poslova koje obavlja pedagog kao stručni suradnik u odgojno-obrazovnim ustanovama. Ulozi pedagoga u okviru školske prakse različito se pristupalo, što je rezultiralo i različitim pristupima znanstvenika u pokušaju sistematizacije područja rada školskog pedagoga. Osim prethodno navedenih kategorizacija, slijedi podjela poslova pedagoga s obzirom na faze radnog procesa: poslove pripreme, rad na određenim aktivnostima, vrjednovanje ostvarenih rezultata i unaprjeđivanje odgojno-obrazovne djelatnosti (Ledić, Staničić, Turk, 2013). Kao dominantna područja rada pedagoga Rozmarić (1979) prema Ledić, Staničić, Turk (2013) ističe planiranje i programiranje rada škole, praćenje i unaprjeđivanje nastave, rad s roditeljima, profesionalnu orijentaciju, zdravstvenu i socijalnu zaštitu, savjetodavni rad s učenicima te rad na stručnom usavršavanju učitelja. Odgojno-obrazovni sustav RH počiva na humanističkoj paradigmi koja razvojno-pedagošku djelatnost promovira kao ključnu zadaću za pozitivno ozračje u školi. Razvojno-pedagoška djelatnost svojim terminološkim određenjem označava aktivnosti koje su usko povezane s poboljšanjem, pomoći, unaprjeđivanjem, razvojem, racionalizacijom i osuvremenjivanjem. Naglasak je zapravo usmjeren na kontinuiranu potrebu za poticanjem razvojno-istraživačke i inovacijske funkcije stručnih suradnika u okviru odgojno-obrazovne ustanove (Staničić, 1989). Nadalje, kada je riječ o stručnim suradnicima, naglasak je uvijek usmjeren na interdisciplinarni i timski rad stručnjaka – pedagoga, psihologa, svih stručnjaka edukacijsko-rehabilitacijskog profila, knjižničara i zdravstvenog savjetnika. Prema Državnom pedagoškom standardu osnovnoškolskog sustava odgoja i obrazovanja svaka redovita osnovna škola koja ima do 180 učenika treba imati zaposlena dva stručna suradnika od kojih jedan mora biti pedagog (MZOS, 2008, članak 14).

Već je ranije istaknuto kako se uloga pedagoga u školi, a postupnim širenjem djelokruga rada i u dječjim vrtićima, mijenjala sukladno promjenama zahtjeva koji se postavljaju pred odgojno-obrazovni sustav – od početne ispomoći ravnatelju do današnjeg definiranja pedagoga kao ključnog nositelja razvojno-pedagoške djelatnosti (Ledić, Staničić, Turk, 2013). U kontekstu razmatranja suvremenog statusa profesije pedagozi imaju autonomiju u svom radu koja uključuje samostalno i slobodno osmišljavanje plana i programa rada dječjeg vrtića i(li) škole uvažavajući pritom specifič-

nosti ustanove u kojoj rade. Pedagog se ističe u osmišljavanju aktivnosti koje potiču međusobnu suradnju među odgojiteljima, učiteljima, nastavnicima i roditeljima kao ključnim sudionicima (pred)školskog procesa. Zadaća dječjeg vrtića i škole usmjerena je na jačanje kadrovskih pretpostavki za osiguravanje dobrih preduvjeta za trajni profesionalni razvoj svih djelatnika dječjeg vrtića i škole te osnaživanje timskog rada i međusobne suradnje, uspostavljanje kulture inoviranja, prikupljanja i razmjene znanja (Staničić i Resman, 2020). S tim u vezi napominje se i potreba za neprestanom organizacijom radionica koje u procese planiranja odgojno-obrazovnog procesa uključuje sve sudionike odgojno-obrazovne prakse svake ustanove zajedno s roditeljima. Promjena u shvaćanja uloge pedagoga u sustavu odgoja i obrazovanja podrazumijeva i promjenu u razvoju odgovarajućih kompetencija potrebnih za optimalno ostvarivanje jedne nove uloge pedagoga usmjerene na uvažavanje i prihvaćanje mišljenja ostalih sudionika u sustavu, osobito odgojitelja, učitelja, nastavnika i roditelja. Pedagog je ključna profesija za kreiranje kulture i ozračja rada u odgojno-obrazovnoj ustanovi.

### **3. Pedagoška organizacija rada odgojno-obrazovne ustanove**

Promjene u društveno-kulturnom kontekstu uvjetuju intenzitet i tijek promjena u odgojno-obrazovnom sustavu na razini svake odgojno-obrazovne ustanove. Potreba za promjenom i prilagodbom novim zahtjevima društva postaje temeljna zadaća svake odgojno-obrazovne zajednice, bila to ustanova za rani i predškolski odgoj, bila to osnovna ili srednja škola ili pak ustanova za visokoškolsko obrazovanje. Prema Juriću (2004), najprije je potrebno krenuti od promjena izvanškolskih uvjeta, pri čemu je neizostavno spomenuti što sve povoljno i poticajno utječe na proces inoviranja. Zatim je potrebno osvrnuti se na unutarškolske promjene u kojima je oslobađanje stvaralačke energije nužno za pokretanje inovacijskih procesa. Ako su povoljni vanjski čimbenici, škola može puno lakše mijenjati i unutarnje čimbenike na koje može utjecati promjenom organizacijskih, kadrovskih i programskih pretpostavki postojećih resursa. Važan indikator promjena unutar odgojno-obrazovne ustanove postaje osmišljavanje filozofije ili koncepcije škole koja ističe razvoj svake odgojno-obrazovne ustanove kao posebne, drugačije i autonomne. Uniformiranost škola često je posljedica neprepoznavanja potreba za promjenama i inovacijama. Zadaća stručno-razvojne službe, zajedno s odgojiteljima, učiteljima i nastavnicima, jest da rade na inovaciji i osuvremenjivanju školske prakse i izgradnji kvalitetnih odnosa svih sudionika odgojno-obrazovnog procesa u ustanovi. Sklonost promjenama najbitniji je preduvjet inovacija. Unutarškolske promjene imaju dobro polazište ako je škola već otvorena prema novim mogućnostima i idejama koje postaju misao vodilja planiranih aktivnosti. U svakoj (pred)školskoj zajednici lako je uočiti već postojeća, individualna nastojanja za promjenom, koja se u nekim segmentima možda već i ostvaruju. Razvojni tim stručnih suradnika koji djeluje unutar ustanove svakako

bi trebao posjedovati svoju autonomnost naspram ostalih subjekata i elemenata u sustavu. Interdisciplinarno promišljanje, kao i sloboda u otkrivanju novih strategija koje osuvremenjavaju ustanovu u pogledu unaprjeđenja kvalitete rada i učinkovitosti, danas postaje jedna od temeljnih zadaća pedagoga. Za posao pedagoga nužno je imati određene odlike, odnosno kompetencije, koje pridonose uspješnom obavljanju posla, bilo da se radi o dječjem vrtiću, školi ili učeničkom domu. Pedagog je široko profiliran stručni suradnik s raznovrsnim djelokrugom rada u timu koji unaprjeđuje razvojno-pedagošku djelatnost svake odgojno-obrazovne ustanove. Pedagog sudjeluje u svim fazama realizacije odgojno-obrazovnog procesa – od planiranja i programiranja, preko realizacije do samog vrjednovanja postignutih rezultata. Da bi pedagog mogao ostvariti zadane ciljeve i zadaće, uz stručna znanja potrebne su mu i neke osobne, razvojne, stručne, međuljudske i akcijske kompetencije. Osobna kompetencija izuzetno je bitna za ponašanje i reakciju pedagoga u pojedinim situacijama, neovisno o tome radi li se o suradnji s različitim sudionicima odgojno-obrazovnog procesa ili pak o nekom vlastitom doživljaju. Može se prepoznati po karakteristikama kao što su: marljivost, samopouzdanje, odgovornost, iskrenost, povjerenje, komunikativnost i drugo. Razvojna kompetencija pedagoga obuhvaća znanja i vještine povezane uz stvaranje vizije razvoja. Upravo ova kompetencija podrazumijeva umijeće organiziranja rada, poznavanje upravno-pravnih poslova i slično. Stručna kompetencija obuhvaća znanja iz struke glede unaprjeđenja procesa rada. Pedagog mora poznavati pedagoški proces, programiranje i didaktičko oblikovanje nastavnog rada, poznavanje zakona, pravilnika i standarda, kao i analiziranje i vrjednovanje rada. Međuljudska kompetencija podrazumijeva poznavanje znanja i sposobnosti potrebnih za uspostavu i razvoj međuljudskih odnosa. Uključuje kvalitetno poznavanje samih međuljudskih odnosa, medijaciju, motiviranje zaposlenika, uvažavanje potreba i individualnih vrijednosti drugih. Akcijska komponenta veže se uz osiguravanje kvalitete za ostvarivanje pojedinih ciljeva, sudjelovanje pri rješavanju problema, uvažavanje i priznavanje rada i doprinosa suradnika te poticanje na rad vlastitim primjerom. Izrazito važna akcijska kompetencija prema ispitanicima je otvorenost u radu s odgojiteljima, učiteljima i nastavnicima te slušanje i savjetodavno pomaganje u radu (Staničić, 2001). Školski pedagog nikada ne radi sam, već u timskoj suradnji s ostalim sudionicima (pred)školske zajednice. Zajedničko sudjelovanje u radu, praćenje rezultata rada i postizanje zadanog cilja samo su neka od obilježja svakog tima. Pritom odnosi u timu i njegova uspješnost u velikoj mjeri utječu na međuljudske odnose među članovima tima (Jurić, 2004).

U radu pedagog polazi od jasno definiranih načela kao znanstveno-teorijskih smjernica vlastite profesije. Tako Staničić (2005) definira temeljna načela djelatnosti školskog pedagoga ističući sljedeće elemente: stručnu autonomiju ili monopol na ekspertno mišljenje, pod uvjetom da je školski pedagog ujedno i obrazovani i licencirani stručnjak, prožimanje samostalnog i timskog rada, kako bi omogućili usklađenu i pravodobnu primjenu raznovrsnih ekspertnih znanja, interdisciplinarni i multidis-

ciplinarni pristup razvojnoj pedagoškoj djelatnosti, holističko shvaćanje djeteta i njegova razvoja kao polazišta stručnog rada, sustavni pristup pojavama i procesima kojima se nastoji dati temeljni uvjet u razvoju grupnih normi, zaštitu privatnosti i osobnosti svih sudionika koji djeluju u pojedinom odgojno-obrazovnom procesu te ostvarivanje prava na nesmetano i kontinuirano učenje. U kontekstu prethodno navedenoga, posebno ističemo potrebu interdisciplinarnog pristupa u radu pedagoga koji je usmjeren na ključna područja pedagoškog rada. S jedne strane, pedagog treba unaprijediti odgoj i obrazovanje u području koje pripada pedagogiji, a s druge strane u aktivnostima koje se prelamaju preko više srodnih znanstvenih i stručnih područja (psihologija, edukacijsko-rehabilitacijski spektar struka, zdravstveno područje) timskom suradnjom s profesionalcima iz tih područja poboljšava kvalitetu rada. Zbog toga je pedagog u (pred)školskim ustanovama često medijator raznih aktivnosti na razini svakodnevne odgojno-obrazovne prakse. Prilikom kreiranja inovacijskog okruženja i sami stručni suradnici dolaze u nova okruženja u kojima djeluju. Kvalitetno djelovanje u tom kontekstu podrazumijeva posjedovanje osobnih i profesionalnih kompetencija za kvalitetan rad. Od kvalitete pedagoga u velikoj mjeri zavisi i kvaliteta odgojno-obrazovne ustanove u kojoj pedagog radi.

#### 4. Fokus na poslove pedagoga

U okviru HKO projekta, rezultat kojeg je i ova knjiga, održane su fokus grupe u četiri sveučilišna središta u kojima se obrazuju pedagozi, i to s (1) pedagozima koji rade u odgojno-obrazovnim ustanovama, (2) učiteljima, nastavnicima i roditeljima, (3) savjetnicima nadležnih agencija, stručnim suradnicima iz Nacionalnog centra za vanjsko vrjednovanje obrazovanja te predstavnikom osnivača odgojno-obrazovnih ustanova i (4) ravnateljima odgojno-obrazovnih ustanova. Cilj svih fokus grupa bio je analiza područja i načina rada pedagoga u odgojno-obrazovnim ustanovama. Slijedi introspektivni pregled praktičnog rada pedagoga iz osobne perspektive pedagoga, kao i iz vizure ostalih (su)dionika pedagoškog rada u neposrednoj praksi.

U sve četiri fokus grupe bilo je riječi o 335 različitih poslova koje obavljaju pedagozi u odgojno-obrazovnim ustanovama, među kojima je sljedećih 25 najčešće spominjanih poslova pedagoga sa sljedećom čestinom njihova navođenja: izrada godišnjeg plana i programa (17 puta) te uvođenje i praćenje pripravnika (11), izrada školskog kurikulumuma (9), suradnja s roditeljima (9), kao i suradnja s nastavnicima (7). Po šest puta govorilo se o sljedeće dvije aktivnosti pedagoga: suradnja s učenicima i testiranje učenika prije upisa u školu. Po pet puta bilo je riječi o suradnji s vanjskim institucijama i vođenju pedagoške dokumentacije. Četiri puta istaknuti su sljedeći poslovi: individualni razgovori s učenicima, nestručne zamjene u nastavi, organiziranje pedagoških radionica, posjeti i predavanja na roditeljskim sastancima, suradnja s ravnateljem, upisi u prvi razred, vođenje administracije u školi, vođenje dokumentacije učenika te vođenje e-dnevnika. Konačno, po tri puta navođeni su sljedeći poslovi:

individualni razgovori s roditeljima, izrada godišnjeg izvješća, mentoriranje studenata, profesionalna orijentacija, sudjelovanje u stručnom usavršavanju, suradnja s lokalnom zajednicom i vođenje školske dokumentacije. Zaključak svih fokus grupa jest da većina poslova pedagoga proizlazi iz 'trijade' odnosa pedagog – odgajnik/učenik, pedagog – odgojitelj/učitelj/nastavnik i pedagog – roditelj.

Kao loše stane posla pedagoga u fokus grupama prepoznate su birokratizacija, koja je uzrokovana nametnutim pretjeranim administriranjem, zatim veliki opseg različitih poslova koji se među sobom jako razlikuju i prevelika očekivanja po pitanju svestranosti pedagoga (pri čemu se smatra da osoba koja radi previše različitih poslova ne može biti izvrsna ni u jednom od njih), učitelji i nastavnici percipiraju pedagoga kao svojevrstnog kontrolora u školi s pozicije zamjenika ravnatelja, ističe se nemogućnost utjecaja na sve promjene koje bi trebalo napraviti, a problem je i u tome što veliki broj profesija i osoba imaju određena očekivanja od pedagoga (ravnatelj, zatim odgojitelji, učitelji i nastavnici, a tu su naravno i učenici, kao i njihovi roditelji), tako da su 'sve oči uperene u pedagoga'. Zbog toga se obavljati posao pedagoga ponekad smatra stresnim – osobito na početku rada te u kriznim i problematičnim situacijama.

Dobre strane rada pedagoga su u tome što je to izazovan posao, stalno traži nešto novo, nije dosadan, nego je dinamičan i kreativan, održava pedagoge 'trajno mladima', daje mogućnost pozitivnog utjecaja na atmosferu u školi i utječe na kreiranje onoga što će se i na koji način dalje raditi, omogućuje unaprjeđenja kvalitete rada ustanove. Kao najvažnije od svega ističe se rad s djecom i uspjeh djece s kojom pedagog radi, pri čemu se posebno vrijednim naglašava samoinicijativna želja djeteta da razgovara s pedagogom. Slijedi sukus područja i načina rada pedagoga u odgojno-obrazovnim ustanovama opisan u okviru svake fokus grupe.

Ključna stajališta iznesena u fokus grupi koja je održana 17. veljače 2020. godine u Osijeku s pedagogima zaposlenima u predškolskoj ustanovi, osnovnoj školi, srednjoj školi, učeničkom domu i centru za odgoj jesu da pedagog u školama ima tri područja djelovanja: (1) unaprjeđenje nastave s jedne strane, s druge strane (2) pružanje savjetodavne podrške – prije svega učenicima, ali i nastavnicima, roditeljima i u konačnici ravnateljima te (3) analiziranje i vrjednovanje rezultata cjelokupnog odgojno-obrazovnog rada u ustanovama i usmjeravanje matičnih odgojno-obrazovnih ustanova prema pronalasku boljih putova i ostvarenju ciljeva koji su usmjereni na unaprjeđenje kvalitete zajedničkog rada.

Pedagozi sebe opisuju kao organizatore, koordinate, medijatore te moderatore koji planiraju i osmišljavaju odgojno-obrazovni proces, odnosno organiziraju izvođenje cjelokupne nastave u školama i pedagoški rad u predškolskim ustanovama i učeničkim domovima. Pedagozi izrađuju godišnje planove i programe rada te školske kurikulumne, kao i izvješća na kraju svake školske godine o njihovu ostvarenju, posjećuju i analiziraju kvalitetu nastave, prate uvođenje pripravnika i ostalih novih

zaposlenika u nastavni proces, brinu o trajnom profesionalnom razvoju odgojitelja, učitelja i nastavnika u svojim ustanovama, rade na (EU i različitim drugim) projektima te obavljaju čitav niz dodatnih poslova. Komunikacija je temeljna platforma rada kojim pedagozi grade mostove suradnje s drugima. Uloga pedagoga prije svega počiva na savjetodavno-terapijskom, ponekad i supervizijskom radu te se bave upisima, kao i osmišljavanjem određenih programa svake godine ovisno o razvojnim potrebama učenika. Reznirano, jedan od pedagoga u fokus grupi istaknuo je da se od njih očekuje gotovo nemoguće: „Loša strana pedagoga je to što se nas pokušava učiniti svestranim. Očekuje se da moraš biti i dobar komunikator i medijator i organizator i administrator i svašta, a kad se sve to očekuje od tebe, ti ne možeš biti dobar u ničemu. Jedino što pedagog može napraviti u tom slučaju je da od svih tih očekivanja to minimaliziraš i da se profesionalno razvijaš u svom smjeru.“ Očito je da velika očekivanja ponekad nadmašuju mogućnosti pojedinih pedagoga.

Fokus grupa u Rijeci održana je 13. veljače 2020. godine s učiteljem razredne nastave i učiteljem predmetne nastave u osnovnoj školi, nastavnikom u srednjoj školi i jednim roditeljem. Rasprava se kretala od pohvala pedagozima koji im značajno pomažu u radu, preko prigovora da se ponekad postavljaju kao autoriteti s pozicije *de facto* pomoćnika ravnatelja, pa do isticanja teškoća u radu onih odgojno-obrazovnih ustanova u kojima nema zaposlenih pedagoga.

U tom kontekst učitelj koji nema pedagoga u svojoj školi taj nedostatak opisuje na sljedeći način: „Znači, nemamo jednu vrlo važnu osobu koja je, u principu, nazovimo to ‘hobotnica’, da je na sve strane, koja bi vodila školu, koja bi usmjeravala školu, od najjednostavnijih dijelova zamjena na nastavi, organiziranja nastave, usavršavanja nastave, upućivanja djelatnika, tako da taj dio odrađuju sami učitelji, pa onda jednim dijelom to objedinjava psiholog koji bi se trebao baviti vladanjima, isključivo vladanjima djece, a na kraju to čak obavlja i ravnatelj.“ Druga učiteljica, koja je radila u više škola, ističe da je dobar pedagog koordinator koji uspostavlja suradnju između svih – učitelja, učenika, ravnatelja i dr., organizira natjecanja i projekte, pribavlja suglasnosti, priprema razna povjerenstva, organizirane izlaske iz škole – poveznica je u svakodnevnom životu škole, jer „svaki dan je nešto“. To smatra jako važnim i dodaje: „I znam u onim školama gdje mi toga nije bilo, da me je to doslovno izluđivalo jer bila sam prepuštena sama sebi. Znači moraš raditi sve, a da ne kažem gdje su školski projekti. Tako da mi sada imamo sreću, jer je u našoj školi osoba koja ima tu neku potrebnu širinu, koja je brza, otvorena je za sve projekte, dinamična za sve i to je jako dobro za nas.“ S druge strane, iskustvo roditelja u fokus grupi s radom pedagoga sasvim je drugačije. Ističe da se roditelji susreću s pedagozima samo onda kada nastane neki problem.

Fokus grupa u Zagrebu održana je 19. veljače 2020. godine sa savjetnicima Agencije za odgoj i obrazovanje, savjetnicima Agencije za strukovno obrazovanje i obrazovanje odraslih, stručnim suradnicima iz Nacionalnog centra za vanjsko vrjednovanje

obrazovanja i predstavnikom osnivača odgojno-obrazovne ustanove. Ključna riječ koja među njima opisuje pedagoga jest entuzijazam, uz napomenu da ako nema volje za cjeloživotnim učenjem i ako nema podrške sustava, pedagog jako teško može kvalitetno obavljati svoj posao. Pedagog se promatra kao jako živu, komunikativnu i ekstrovertiranu profesiju.

Ističe se da pedagog mora imati administrativne, komunikacijske, logično-analitičke i organizacijske kompetencije, kao i da je poželjno da pedagog ima razvijenu sposobnost poučavanja. I osobne kompetencije pedagoga jako su važne – od toga kakve stavove ima i koliko je motiviran, koji su njegovi moralni standardi itd. „Mislim da je pedagogija jedan od složenijih poslova u školi“, tvrdnja je koja oslikava prevladavajuća gledišta na pedagoga u ovoj grupi.

Fokus grupa u Zadru, održana 19. veljače 2020. godine, objedinjavala je u sebi po jednog ravnatelja predškolske ustanove, osnovne škole, srednje škole, privatne ustanove, alternativne ustanove, vjerske ustanove i centra za odgoj i obrazovanje. Ravnatelji ističu da bi pedagog trebao biti prvi među jednakima, da bi trebao znati sve što se događa u odgojno-obrazovnoj ustanovi kao najvažnija osoba u pogledu koordinacije rada, suradnje s roditeljima, učiteljima, ravnateljem i stručnom službom. Osoba je koja sve koordinira, pomaže u vođenju, osmišljavanju i radu ustanove. Zbog toga su važne stručne kompetencije, razvojne osobine pedagoga, kao i njegov trajni profesionalni razvoj.

Jedan ravnatelj pomalo fatalistički zaključuje da je pedagog „Katica za sve“, profesija koja u našim odgojno-obrazovnim ustanovama funkcionira na sljedeći način: „Pedagog radi sve ono za što država nije spremna preuzeti odgovornost, uložiti u ljude i u sustav i onda je najlakše napraviti ovako nešto. Bit će lijepo kada budete radili standard zanimanja i kvalifikacije, zanima me kako će izgledati standard zanimanja za Hrvatsku, hrvatskog pedagoga, onda će ta zanimanja biti ogromna. Toliko o tome.“ **Očigledno je da pedagog nerijetko ima funkciju „jokera“** u odgojno-obrazovnoj ustanovi.

Na temelju rezultata fokus grupa jasno je kako ne samo da sami pedagogi nego i ostali (su)dionici u odgojno-obrazovnom procesu prepoznaju veliki značaj profesije pedagoga. Ali u isto vrijeme postoje i razlike u očekivanjima od te profesije, koja ponekad nadmašuju stvarne mogućnosti.

Rezultati istraživanja u Srbiji koje se temelji na odgovorima na tri pitanja – što je pedagog, čime se on bavi i što biste pitali pedagoga – pokazuje da se područja rada profesije pedagoga razumiju fluidno. Istraživanje je provedeno među 240 ispitanika u Beogradu u okviru četiri grupacije: djece predškolske dobi, učenika prvog razreda srednjih škola, studenata elektrotehničkog i pravnog fakulteta te slučajnih prolaznika starijih od 35 godina. Utvrđeno je da ne postoji jasna slika o profesiji pedagoga te da treba mijenjati razumijevanje profesije pedagog. Istraživanje završava zaključkom: „Moramo postaviti pitanje zašto su dobijene slike povremeno nevid-

ljive, zašto odražavaju (ne)postojeća radna mesta i propisane i nametnute poslove, zašto su usmerene na normalizovanje i savetovanje a ne na područja delanja koje savremeni društveni i teorijski trendovi projektuju kao ključna, a koja upravo mogu činiti specifikum naše profesije (...). Ovakav okvir provocira potrebu kritičkog sagledavanja i preispitivanja dve ključne oblasti kojima se oblikuju postojeće slike o pedagogu: inicijalnog obrazovanja pedagoga i obrazovne politike čijim se merama, propisima i zahtevima ovakva slika podupire. Čemu služi pedagog u ovom vremenu je kompleksno pedagoško pitanje pa je prirodno da odgovore ponudimo pre svega mi pedagozi.“ (Pavlović Breneselović, 2013: 26). Očigledno je da profesija pedagog nije do kraja precizno i jasno pozicionirana u sustavu odgoja i obrazovanja ne samo u Hrvatskoj nego i šire. Razlike do kojih smo u tom pogledu ovim našim empirijskim istraživanjem i fokus grupama došli u Hrvatskoj u skladu su s razlikama koje postoje i u mnogim drugim zemljama u okruženju, i to ne samo vezano za profesiju pedagoga nego i za ostale profesije stručnih suradnika u sustavima odgoja i obrazovanja (vidjeti o tome više u: Popov i Spasenović, 2018). Slika o tome što je profesija pedagog (a što nije) još uvijek nije posve bistra. Ovakva istraživanja trebala bi doprinijeti razjašnjavanju nedoumica i bistranju te slike.

## 5. Trajni profesionalni razvoj pedagoga

Na pitanje otvorenog tipa u sklopu empirijskog istraživanja provedenog u dionici ovog HKO projekta posvećenoj profesiji pedagog, koje glasi *Na koje načine najčešće usavršavate svoje kompetencije?*, odgovorilo je 459 od 618 ispitanih pedagoga čiji su instrumenti uključeni u obradu podataka, odnosno 2/3 ispitanih pedagoga.

Usavršavanje pedagoga može se podijeliti na dva temeljna dijela: s jedne strane individualno i s druge strane organizirano, tj. kolektivno usavršavanje. Najveći broj pedagoga ističe da se individualno usavršava, najčešće navodeći pritom praćenje recentne literature – pri čemu neki pedagozi uz domaću literaturu posebno apostrofiraju praćenje međunarodne literature.

Organizirano, kolektivno usavršavanje pedagoga, koje pedagozi u pravilu koriste u kombinaciji s individualnim usavršavanjem, može se podijeliti na njegov dominantni dio koji se provodi unutar školskog sustava – u pravilu sudjelovanjem na seminarima Agencije za odgoj i obrazovanje (bilo da su organizirani na razini županijskih stručnih vijeća ili na nacionalnoj razini), sporadičnim uključivanjem u projekte Agencije za mobilnost i programe EU (korištenjem Erasmus+ ili nekih drugih mogućnosti) te čestim praćenjem različitih *webinara* (u okviru Loomen sustava za upravljanje učenjem, ostalim usavršavanjima u organizaciji Škole za život) i dr.

Pedagozi često naglašavaju velik značaj vlastitog usavršavanja na temelju učenja uvidom u situaciju, prije svega primjerima dobre prakse i razmjenom iskustava s kolegama. Ponekad za takve načine usavršavanja koriste ranije spomenute seminare.

Tako jedan pedagog svoje usavršavanje opisuje na sljedeći način: „Stručna usavršavanja, ali ne nužno zbog same teme usavršavanja nego iz neformalnog razgovora s kolegama sustručnjacima i razmjeni iskustava.“ To znači da se susreti pedagoga na različitim seminarima koriste i za razmjenu iskustava s kolegama ili kolegicama na margini tih susreta.

Manji dio organiziranog usavršavanja pedagozi provode izvan školskog sustava (poput seminara Pučkog učilišta Korak po korak i Forum za slobodu odgoja, cehovskih udruga pedagoga i nastavnika na nacionalnoj razini te drugih nevladinih organizacija). U tom pogledu jedan pedagog opisuje način i u isto vrijeme vrednuje kvalitetu organiziranog usavršavanja: „Stručnim usavršavanje u organizaciji MZOS – manje korisno. Stručnim usavršavanje u organizaciji raznih ustanova van školskog sustava – kvalitetno i korisno.“ Pedagozi nerijetko kritički govore o kvaliteti postojećih seminara, osobito kada su u organizaciji Agencije za odgoj i obrazovanje. Smatraju da na taj način ne dobivaju ono što im je potrebno u pedagoškom radu.

Veliki dio pedagoga ističe da, bilo u cijelosti ili djelomično, samostalno financiraju vlastito usavršavanje – jedni zbog toga što nisu zadovoljni ponuđenim organiziranim usavršavanjem, drugi zato što im organizirani oblici usavršavanja nisu dovoljni.

Na temelju svih dobivenih odgovora može se zaključiti da se pedagozi vrlo aktivno cjeloživotno obrazuju. Kontinuirano se usavršavaju koristeći različite mogućnosti formalnog i neformalnog obrazovanja. Pritom jako fleksibilno kreiraju vlastita usavršavanja. Ne postoji neki tipični, standardizirani način trajnog profesionalnog razvoja pedagoga u Hrvatskoj već ga svaki pedagog kreira uzimajući prije svega u obzir potrebe, interese i mogućnosti svoga razvoja.

## 6. Potpora radu pedagoga

Slijedi analiza rezultata empirijskog istraživanja vezanog uz suradnju pedagoga u njihovu radu s ostalim sudionicima odgojno-obrazovnog procesa unutar ustanove i vanjskim dionicima s kojima ustanova surađuje. Poslovi pedagoga u odgojno-obrazovnim ustanovama sastoje se od niza formalnih i neformalnih aktivnosti, bilo samostalno ili u suradnji s ostalim ključnim (su)dionicima (pred)školskog procesa s jasnom ulogom svakog od njih. Ispitani pedagozi su na petstupanjskoj ljestvici Likertovog tipa odabirom jednog od stupnjeva učestalosti iskazali stupanj slaganja s ponuđenim tvrdnjama navedenim u upitniku. Kroz sedam ponuđenih tvrdnji iskazali su stav o potpori određenih čimbenika radu pedagoga. Raspon ne/slaganja s određenim čimbenicima potpore radu pedagoga kretao se od 1 – nimalo, do 5 – izrazito. Ispitivanje procjene dobivene potpore u radu pedagoga u kontekstu ovoga istraživanja ne pruža nam uvid u potpore na razini svakog dana ili pak radnog tjedna. Riječ je o pokazateljima koji su nam vrijedni u iskazu određenih tendencija o ulozi i važnosti pojedinih čimbenika potpore radu profesije pedagoga. Ti su nam pokazatelji zna-

čajne smjernice za kreiranje prioritetnih područja u radu pedagoga, kao i za iskazivanje potreba za pravilnim uključivanjem vanjskih dionika u planirane aktivnosti.

Na temelju analize učestalosti dobivenih rezultata možemo zaključiti kako dobivene potpore u radu pedagoga procjenjuju i iskazuju učestalost u rasponu od osrednje (3) do izrazito (5). Nitko od ispitanika ne smatra nijedan čimbenik potpore u radu pedagoga nimalo važnim. U daljnjoj interpretaciji prikupljenih podataka referirat ćemo se i na najniže vrijednosti koje su iskazane u prikazanim rezultatima. Analizirat ćemo i interpretirati prosječne vrijednosti dobivenih rezultata, odnosno aritmetičke sredine, stupnjeve raspršenja rezultata, odnosno standardne devijacije te postotke odabira svakog od ponuđenih čimbenika potpore radu pedagoga.

Tablica 1. **Procjena dobivene potpore u radu pedagoga (f %, M, SD)**

Molimo Vas na ljestvici od 1 do 5 procijenite koliko potporu dobivate u Vašem radu od sljedećih čimbenika:	Nimalo (1)	Malo (2)	Osrednje (3)	Jako (4)	Izrazito (5)	M	SD
1. Nadležnog ministarstva	18	26	37	17	3	2,62	1,05
2. Nadležne agencije	12	19	35	28	6	3,0	1,09
3. Nadležnih županijskih i/ili gradskih/općinskih uprava	16	22	35	23	5	2,80	1,12
4. Kolega iz ustanove u kojoj radite	2	4	18	45	31	4,0	0,90
5. Kolega iz struke izvan ustanove u kojoj radite	2	8	20	41	29	3,87	0,99
6. Visokoškolskih ustanova u kojima se inicijalno obrazuju pedagozi	37	24	25	11	2	2,18	1,11
7. Vekog drugog	39	8	24	19	9	2,51	1,40

Na temelju prosječnih vrijednosti (M) te distribucije frekvencije (f %) odgovora za svaku ponuđenu tvrdnju dobili smo sljedeću ljestvicu procjene potpore radu pedagoga od:

1. kolega iz ustanove u kojoj rade (M = 4,0; SD = 0,90)
2. kolega iz struke izvan ustanove u kojoj rade (M = 3,87; SD = 0,99)
3. nadležne agencije (M = 3,0; SD = 1,09)
4. nadležnih županijskih i/ili gradskih/općinskih uprava (M = 2,80; SD = 1,12)
5. nadležnog ministarstva (M = 2,62; M = 1,05)
6. nekog drugog (M = 2,51; SD = 1,40)
7. visokoškolskih ustanova u kojima se inicijalno obrazuju pedagozi (M = 2,18; SD = 1,11).

Sukladno prikazanim prosječnim vrijednostima ( $M$ ), u Tablici 1 najviši stupanj potpore u radu pedagozi dobivaju od kolega iz ustanove u kojima rade i kolega iz struke izvan ustanove u kojoj rade. Isticanjem vrlo visoke potpore kolega iz ustanove u kojima rade ( $M = 4,0$ ) ispitani pedagozi pokazuju svijest o značaju dobre suradnje na mikrorazini odgojno-obrazovne ustanove, na razini svakodnevnne školske prakse, kao i potrebu za njegovanjem uspješne suradnje s ostalim profesijama u svojim ustanovama. Razvoj kvalitetnih odnosa među svim sudionicima odgojno-obrazovnog procesa čini ključnu organizacijsku pretpostavku za svrsishodnu provedbu planiranih aktivnosti. Evidentno je da postoji visoka razina svijesti pedagoga o značaju uspješne i kvalitetne timske suradnje s drugim sudionicima škole na kojoj kontinuirano rade. Tako primjerice svega 2 % ispitanika potporu kolega iz ustanove ocjenjuju kao nimalo, dok s druge strane ukupno 76 % pedagoga potporu kolega iz ustanove ocjenjuju jakom ili izrazitom. Može se zaključiti da su ispitani pedagozi razvili kvalitetnu suradnju s ostalim sudionicima odgojno-obrazovnog procesa u ustanovama u kojima rade.

Pedagozi zaposleni u odgojno-obrazovnim ustanovama također iskazuju jaku potporu kolega iz struke izvan ustanove u kojoj rade uz visoku prosječnu vrijednost ( $M = 3,87$ ). Kao i kod rezultata prethodne varijable, svega 2 % ispitanih pedagoga navedenu potporu ocjenjuju s nimalo, a ukupno 70 % jakom ili izrazitom. Možemo zaključiti da pedagozi pokazuju intenzivnu interdisciplinarnu suradnju s kolegama iz drugih struka unutar vlastite ustanove, kao i tijesnu suradnju s kolegama pedagozima iz drugih ustanova odgoja i obrazovanja. Navedena unutarinstitucionalna i međuinstitucionalna suradnja pedagoga značajna je pretpostavka kvalitetnog kurikulumskog planiranja i programiranja, kao i temeljni preduvjet pedagoškog unaprjeđenja kvalitete odgoja i obrazovanja u (pred)školskim ustanovama.

Suradnja pedagoga s drugim ustanovama bitno je manja nego s vlastitom i srodnim odgojno-obrazovnim strukama, ali je još uvijek relativno značajna. Tako potporu nadležne agencije njihovu radu pedagozi iskazuju osrednjom ( $M = 3,0$ ). Očigledno postoji mogućnost značajnog unaprjeđenja suradnje pedagoga sa za to nadležnom agencijom. Relativno je mali broj pedagoga koji suradnju s agencijom smatraju jako dobrom, a dvostruko više njih smatra je jako lošom (12 % ispitanih pedagoga potporu agencije u svom radu ocjenjuju negativnom ocjenom, dok 6 % potporu agencije smatra izrazito dobrom).

Osrednjom ocjenjuju potporu vlastitom radu nadležne županijske i/ili gradske/općinske uprave ( $M = 2,80$ ) te nadležnog ministarstva ( $M = 2,62$ ). Pritom svega 3 % ispitanih pedagoga nadležno ministarstvo smatra čimbenikom od izrazite važnosti za potporu radu pedagoga, a 6 % ispitanika nadležne županijske i/ili gradske/općinske uprave smatra izrazito važnim za potporu radu pedagoga.

Nažalost, istraživanjem je potvrđena daleko najskromnija potpora visokoškolskih institucija u kojima su se pedagozi inicijalno obrazovali ( $M = 2,18$ ), kao i potpora

nekoeg drugog čimbenika ( $M = 2,51$ ), pri čemu nisu imenovani drugi čimbenici. Svega 2 % ispitanika potporu visokoškolskih institucija u kojima se inicijalno obrazuju smatra izrazitom. Očigledna je potreba za značajnim unaprjeđenjem suradnje ustanova za tercijarno obrazovanja pedagoga s ustanovama primarnog i sekundarnog obrazovanja.

Može se pretpostaviti da se odgovori pedagoga na ovo pitanje temelje na osobnim iskustvima, odnosno na vlastitoj suradnji s unutaršnjim ili vanjskim (su)dionicima odgojno-obrazovnog procesa. Bilo bi zanimljivo nekim novim istraživanjem utvrditi je li skromnija suradnja s visokoškolskim institucijama na nacionalnoj razini zbog procjene nemogućnosti uspostave takve suradnje ili neprepoznavanja značaja potpore koju navedene institucije mogu i trebaju pružiti pedagogu kao jednom od ključnih sudionika odgojno-obrazovnog procesa.

## **7. Utjecaj (su)dionika i drugih čimbenika značajnih za rad pedagoga**

U kontekstu suvremenih zahtjeva odgojno-obrazovnog sustava posao pedagoga sve je izazovniji. Prethodno su prikazani rezultati suradnje pedagoga s drugim profesijama i ustanovama. Ti su podatci dijelom povezani i s rezultatima koji slijede, a odnose se na različite poslove i (su)dionike koji usložavaju rad pedagoga u sustavu odgoja i obrazovanja.

U okviru skale sudova ispitanici su identificirali poslove koji pedagoški rad čini složenijim. Iz prikazanih rezultata, odnosno iskaza o poslovima koji profesiju pedagoga čine složenijom, mogu se identificirati čimbenici koji taj posao usložavaju. To ne znači da usložavanje poslova pedagoga zbog različitih čimbenika uvijek treba značiti istovremeno i ometajući faktor. Štoviše, različiti čimbenici koji posao pedagoga čine složenijim mogu poboljšati odnose ili unaprijediti kvalitetu rada na nekim poljima. Kako bi se uspješnije definirao opis poslova pedagoga, u istraživanju su uključeni stavovi ispitanika pedagoga o faktorima koji taj posao pedagoga čine složenijim. Ispitanici su na petstupanjskoj ljestvici Likertovog tipa, odabirom jednog od stupnjeva jakosti, iskazali stupanj ne/slaganja s ponuđenim tvrdnjama. Kroz 17 ponuđenih tvrdnji pedagozi su iskazali stav prema čimbenicima koji njihov posao čine složenijim. Raspon ne/slaganja s utjecajem svakog čimbenika na posao pedagoga kretao se od 1 – nimalo, do 5 – izrazito.

Tablica 2. Čimbenici koji čine posao pedagoga složenijim (f %, M, SD)

Molim Vas na ljestvici od 1 do 5 pocijenite koliko opterećenje u Vašem radu predstavljaju sljedećih čimbenici:	Nimalo (1)	Malo (2)	Osrednje (3)	Jako (4)	Izrazito (5)	M	SD
1. Reforme obrazovanja	3	6	18	31	42	4,08	1,01
2. Promjene ministara	16	18	29	17	19	3,07	1,31
3. EU prilagodbe	11	17	39	20	14	3,09	1,18
4. Inkluzivno obrazovanje (uključenost svih u obrazovanje)	6	8	25	32	29	3,72	1,11
5. Autonomija u upravljanju školom/organizacijom/ učilištem/tvrtkom/udrugom i dr.	12	14	36	25	13	3,17	1,14
6. Odgojitelji u dječjim vrtićima/učitelji/nastavnici/ odgajatelji u učeničkim domovima	14	15	29	25	16	3,19	1,24
7. Stručni suradnici s kojima radite	28	16	28	17	11	2,71	1,32
8. Osnivači odgojno-obrazovne ustanove/učilišta/tvrtke/ udruge i dr.	11	17	35	25	13	3,11	1,15
9. Političke elite	19	16	24	19	22	3,10	1,39
10. Roditelji/skrbnici	2	7	16	33	43	4,13	0,99
11. Lokalna zajednica	13	22	40	19	6	2,86	1,06
12. Zakoni i pravilnici	3	8	25	33	31	3,82	1,02
13. Primjena konvencije o ljudskim pravima i pravima djece	19	20	33	19	10	2,85	1,21
14. Školski kurikulum i godišnji plan i program rada škole	9	14	29	29	18	3,37	1,19
15. Savjetnici Agencije za odgoj i obrazovanje	13	16	36	21	13	3,11	1,21
16. Inspekcija nadležna za rad odgojno-obrazovne ustanove/učilišta/tvrtke/udruge i dr.	8	14	32	25	22	3,41	1,20
17. Promjene u informacijsko-komunikacijskim tehnologijama	10	17	29	28	17	3,27	1,20

Na temelju prosječnih vrijednosti (M) te distribucije postotne frekventnosti (f %) odabira svakog pojedinog stupnja skale za svaku od ponuđenih tvrdnji, dobili smo sljedeću ljestvicu iskaza procjene čimbenika koji posao pedagoga čine složenijim:

1. roditelji/skrbnici (M = 4,13; SD = 0,99)
2. reforme obrazovanja (M = 4,08; SD = 1,01)
3. zakoni i pravilnici (M = 3,82; SD = 1,02)
4. inkluzivno obrazovanje (uključenost svih u obrazovanje) (M = 3,72; SD = 1,11)

5. inspekcija nadležna za rad odgojno-obrazovne ustanove/učilišta/tvrtke/udruge i dr. (M = 3,41; SD = 1,20)
6. školski kurikulum i godišnji plan i program rada škole (M = 3,37; SD = 1,19)
7. promjene u informacijsko-komunikacijskim tehnologijama (M = 3,27; SD = 1,20)
8. odgojitelji u dječjim vrtićima/učitelji/nastavnici/odgajatelji u učeničkim domovima (M = 3,19; SD = 1,24)
9. autonomija u upravljanju školom/organizacijom/učilištem/tvrtkom/udrugom i dr. (M = 3,17; SD = 1,14)
10. savjetnici Agencije za odgoj i obrazovanje (M = 3,11; SD = 1,21)
11. osnivači odgojno-obrazovne ustanove/učilišta/tvrtke/udruge i dr. (M = 3,11; SD = 1,15)
12. političke elite (M = 3,10; SD = 1,39)
13. EU prilagodbe (M = 3,09; SD = 1,18)
14. promjene ministara (M = 3,07; SD = 1,31)
15. lokalna zajednica (M = 2,86; SD = 1,06)
16. primjena konvencije o ljudskim pravima i pravima djece (M = 2,85; SD = 1,21)
17. stručni suradnici s kojima radite (M = 2,71; SD = 1,32).

Sukladno prikazanim prosječnim vrijednostima (M) u Tablici 2, ispitanici roditelje/skrbnike ističu kao ključan čimbenik koji posao pedagoga čini složenijim s najviše iskazanom prosječnom vrijednošću (M = 4,13), pri čemu je ukupno 76 % ispitanika odgovorilo da roditelji/skrbnici čine posao pedagoga jako ili izrazito složenim. Otvora se pitanje sadržaja i kvalitete suradnje pedagoga s roditeljima. S obzirom na to da bi roditelji/skrbnici trebali biti ključna potpora za efikasan odgojno-obrazovni rad, nedostatak dobre suradnje između pedagoga i roditelja/skrbnika dovodi u pitanje kvalitetu odgoja i obrazovanja. Budući da su roditelji ključni sudionici odgojno-obrazovnog procesa, na razini školske prakse trebalo bi poticati veći broj organiziranih aktivnosti kojima bi se unaprijedila suradnja pedagoga s roditeljima – poput seminara i/ili radionica u kojima bi sudjelovali roditelji. Ovaj nas rezultat upućuje na zaključak kako je potrebno pojačano raditi na unaprjeđenju suradnje pedagoga s roditeljima i podizanju svijesti roditelja kako su oni aktivni sudionici neposredne školske prakse koji nose svoj dio odgovornosti za postignute odgojno-obrazovne rezultate svoje djece.

Nadalje, vrlo blizu roditeljima prema prosječnoj vrijednosti na ovoj skali pedagozi ocjenjuju reforme obrazovanja kao čimbenik koji posao pedagoga čini jako složenim (M = 4,08). Svega 3 % ispitanika ističe kako reforme obrazovanja posao pedagoga ne čine nimalo složenijim, a 42 % ispitanika ističe kako reforme obrazovanja čine

posao pedagoga izrazito složenijim. Navedeni rezultat upućuje na zaključak kako pedagozi iskazuju takvo mišljenje iz razloga što smatraju da reforme obrazovanja ometaju kontinuitet odvijanja odgojno-obrazovnog procesa. Budući da su reforme obrazovanja usmjerene na poboljšanje odgojno-obrazovnog sustava, pedagozi bi trebali poticati razvoj svijesti kod svih sudionika odgojno-obrazovnog procesa o važnosti implementacije i provedbe definiranih promjena u sustavu s ciljem podizanje kvalitete rada na razini svakodnevne prakse. Stoga ostaje otvorenim pitanje transparentnosti reformi ili povjerenja u njihovu efikasnost.

Zakone i pravilnike ( $M = 3,82$ ) te inkluzivno obrazovanje ( $M = 3,72$ ) također svrstavaju među ključne čimbenike koji posao pedagoga čine znatno složenijim. Uzimajući u obzir ove rezultate, s obzirom na to da bi zakoni i pravilnici načelno trebali biti potpora u radu pedagoga, možemo zaključiti kako pedagozi imaju određeno nepovjerenje u zakonsku regulativu odgojno-obrazovne djelatnosti te da bi se pravna regulativa trebala prilagoditi recentnim potrebama sustava odgoja i obrazovanja. S obzirom na to da (pod)zakonske akte pedagozi smatraju ključnom organizacijskom pretpostavkom kvalitetnog rada jer definiraju jasnu ulogu svih sudionika odgojno-obrazovnog procesa, moguće je da je problem u kvaliteti zakonskih i podzakonskih akata ili nereguliranju nekih novih izazova s kojim se pedagozi susreću u svom radu. Svakako, trebalo bi precizno utvrditi uzroke nezadovoljstva pedagoga u tom pogledu.

Slično se ispitanici pedagozi odnose i prema inkluzivnom obrazovanju, koje također smatraju čimbenikom koji posao pedagoga čini jako složenim. Svega 6 % ispitanika smatra kako inkluzivno obrazovanje nimalo ne čini posao pedagoga složenijim, dok ukupno 32 % smatra da ga čini jako složenim, a čak 29 % ispitanika ističe kako inkluzivno obrazovanje posao pedagoga čini izrazito složenim. Navedeni rezultati mogu biti posljedica toga što nisu jasno definirane organizacijske, programske, materijalne i/ili kadrovske pretpostavke za provedbu inkluzije na razini školske prakse, radi čega nije optimaliziran način djelovanja. Svakako, pedagoge bi trebalo kontinuirano usavršavati na području inkluzivnog odgoja i obrazovanja kako bi mogli kvalitetnije odgovoriti na zahtjeve društva, odgojno-obrazovnog sustava te svih sudionika u procesu inkluzije. Budući da je inkluzija ključno načelo u okviru nacionalnog kurikulu RH, pedagog treba imati važnu ulogu u provedbi inkluzije te pozitivnu svijest o potrebi uključivanja djece s posebnim potrebama u sustav redovnih škola.

Osrednji je utjecaj sljedećih čimbenika koji posao pedagoga čine složenijim: inspekcija nadležna za rad odgojno-obrazovne ustanove/učilišta/tvrtke/udruge i dr. ( $M = 3,41$ ), školski kurikulum i godišnji plan i program rada škole ( $M = 3,37$ ), promjene u informacijsko-komunikacijskim tehnologijama ( $M = 3,27$ ), odgojitelji u dječjim vrtićima/učitelji/nastavnici/odgajatelji u učeničkim domovima ( $M = 3,19$ ), autonomija u upravljanju školom/organizacijom/učilištem/tvrtkom/udrugom i dr. ( $M = 3,17$ ), savjetnici Agencije za odgoj i obrazovanje ( $M = 3,11$ ), osnivači odgojno-obrazovne ustanove/učilišta/tvrtke/udruge i dr. ( $M = 3,11$ ), političke elite ( $M = 3,10$ ), EU prilagodbe ( $M =$

3, 09) i promjene ministara ( $M = 3,07$ ). Budući da su navedeni čimbenici strukturno orijentirani na nacionalnu, regionalnu i lokalnu razinu, možemo zaključiti kako je pedagog medijator raznih aktivnosti. Pedagozi jasno vide potrebu za aktivnim uključivanjem u velik broj aktivnosti, kako unutar tako i izvan odgojno-obrazovne ustanove. Ove osrednje ocjene čimbenika koji čine posao pedagoga složenijim upućuju na zaključak kako pedagozi prepoznaju važnost uključivanja u niz aktivnosti na razini organizacije i provedbe odgojno-obrazovne djelatnosti koje su u vezi s tim čimbenicima. S druge strane, iz tih se ocjena može zaključiti kako kod pedagoga postoji težnja za promjenom pristupa kurikulumskom planiranju i programiranju, za još većim uključivanjem u proces upravljanja odgojno-obrazovnom ustanovom te za jačanjem kvalitete međuljudskih odnosa. Razvoj kvalitetnih odnosa među svim sudionicima odgojno-obrazovnog procesa čini ključnu pretpostavku za svrsishodnu provedbu svih aktivnosti u odgoju i obrazovanju.

Nadalje, ispitani pedagozi u ovom istraživanju iskazali su kako posao pedagoga malo ili osrednje čine složenijim sljedeći čimbenici: lokalna zajednica ( $M = 2,86$ ), primjena konvencije o ljudskim pravima i pravima djece ( $M = 2,85$ ) i stručni suradnici s kojima rade ( $M = 2,71$ ). Tako primjerice 28 % ispitanika iskazuje da stručni suradnici s kojima rade nimalo ne čine posao pedagoga složenijim, dok ih se 16 % izjašnjava da stručni suradnici s kojima rade njihov posao čini tek malo složenijim. Ukupno 11 % ispitanika stručne suradnike s kojima rade ističu kao izrazito složen čimbenik rada pedagoga. Navedeni rezultati, s obzirom na iskazanu prosječnu vrijednost, svakako mogu upućivati na promišljanje kako je položaj pedagoga u odgojno-obrazovnoj ustanovi jasno definiran ili da postoji prostor za poboljšanje i još detaljnije definiranje poslova pedagoga.

Kada uzmemo u obzir rezultat iz Tablice 1, u kojoj ispitani pedagozi ističu kako im najveću potporu u radu pružaju kolege iz ustanove u kojoj rade, s iskazanom prosječnom vrijednošću  $M = 4,0$ , dolazimo do zaključka da su na tom polju pedagozi razvili kvalitetnu suradnju koja im olakšava rad. Kada uzmemo u obzir rezultate iz Tablice 1 i Tablice 2, možemo zaključiti da pedagozima partnerske profesije iz ustanova u kojima rade pružaju snažnu potporu radu s jedne strane, te da ostali stručni suradnici s kojima rade ne usložavaju, već upravo olakšavaju posao pedagozima. Na taj se način dodatno afirmira pedagoška djelatnost u okviru stručno i profesionalno interdisciplinarno posloženog odgojno-obrazovnog procesa.

Iz dobivenih rezultata vidljivo je da roditelji/skrbnici posao pedagoga jako usložavaju, a stručni suradnici s kojima rade zapravo ga olakšavaju. Stoga bi podizanje kvalitete pedagoške djelatnosti trebao tražiti u pronalasku optimalnih načina unaprjeđenja rada s roditeljima/starateljima, ali i uravnoteženijem uključivanju svih sudionika u odgojno-obrazovni proces. Bez obzira na to što među ponuđenim čimbenicima ne postoje oni s minimalnim utjecajem na pedagoški rad, već su čimbenici koji najmanje utječu na posao pedagoga procijenjeni osrednjom kategorijom, može se zaključiti kako postoji još dosta prostora za unaprjeđenje kvalitete odnosa – kako

s kolegama stručnim suradnicima na razini ustanova u kojima rade tako i s drugim vanjskim čimbenicima odgojno-obrazovnog procesa. U konačnici, bez obzira na razlike među ispitanim pedagozima u pogledu procjene utjecaja različitih čimbenika na složenost njihova posla, jasno je da je posao pedagoga usmjeren na koordinaciju, usmjeravanje i vođenje čitavog niza odgojno-obrazovnih aktivnosti na makro i mikrorazini u suradnji s velikim brojem (su)dionika i organizacija. O kvaliteti te suradnje ovisi i kvaliteta rada pedagoga, kao i kvaliteta cjelokupnog odgojno-obrazovnog procesa.

## 8. Zaključak

U ovom su poglavlju analizirani rezultati istraživanja koji omogućuju razumijevanje ključnih poslova pedagoga te značaj i potrebu njihove suradnje s drugim sudionicima u ustanovama u kojima rade i dionicima u sustavu odgoja i obrazovanja u cjelini.

Praćenjem geneze nastanka i razvoja profesije u hrvatskom sustavu odgoja i obrazovanja utvrđeno je da pedagozi kontinuirano djeluju još od početaka njihova zapošljavanja 1959. godine u ulozi pomoćnika ravnatelja u prvim osnovnim školama, koji su bili posvećeni administrativnim poslovima i rukovođenju. U drugoj fazi, od sredine 60-ih godina, pedagozi se usmjeravaju na rješavanje metodičkih i odgojnih problema te suradnju s učiteljima i nastavnicima. Treća faza afirmacije i razvoja pedagoga od sredine 70-ih godina posvećena je uključivanju djece s teškoćama u razvoju u redovne škole. Od sredine 1980-ih u četvrtoj fazi se kompletira tim stručno-razvojne službe i gradi novi odgojno-obrazovni sustav. Konačno, krajem 1990-ih godina peta faza, koja još uvijek traje, obilježena je porastom svijesti o značaju jačanja stručnog rada pedagoga za unaprjeđenje kvalitete cjelokupnog odgojno-obrazovnog rada.

Četiri fokus grupe, koje su se održale u okviru ovog HKO projekta u četiri sveučilišna središta u kojima se obrazuju pedagozi, obuhvaćale su (1) pedagoge koji rade u odgojno-obrazovnim ustanovama, (2) učitelje, nastavnike i roditelje, (3) savjetnike nadležnih agencija, stručne suradnike iz Nacionalnog centra za vanjsko vrjednovanje obrazovanja te predstavnika osnivača odgojno-obrazovnih ustanova i (4) ravnatelje odgojno-obrazovnih ustanova. Cilj fokus grupa bio je analizirati rad pedagoga u odgojno-obrazovnim ustanovama s osobne (introspektivne) pozicije i gledišta drugih (su)dionika odgojno-obrazovnog procesa na rad pedagoga. Utvrđeno je 335 različitih poslova koje obavljaju pedagozi u odgojno-obrazovnim ustanovama, među kojima je 25 poslova pedagoga koji su najčešće spominjani – između 17 i tri puta. Sljedećih pet poslova najčešće se navodi – od 17 do sedam puta: izrada godišnjeg plana i programa, uvođenje i praćenje pripravnika, izrada školskog kurikuluma, suradnja s roditeljima, kao i suradnja s nastavnicima.

Kao statusne probleme profesije pedagoga u hrvatskom sustavu odgoja i obrazovanja u fokus grupama su prepoznate birokratizacija, uzrokovana prevelikim admini-

striranjem, velik opseg svih poslova koji se među sobom jako razlikuju te prevelika očekivanja po pitanju svestranosti, zatim to što dio učitelja i nastavnika percipira pedagoga kao svojevrsnog kontrolora u školi s pozicije zamjenika ravnatelja, nemogućnost utjecaja na sve promjene koje bi trebalo napraviti, kao i to što veliki broj profesija i osoba imaju prevelika očekivanja od pedagoga. Dobre strane rada pedagoga su u tome što je to izazovan, dinamičan i kreativan posao koji stalno traži nešto novo i održava pedagoge „trajno mladima“, pozitivno utječe na atmosferu u školi i utječe na kreiranje onoga što će se i na koji način dalje raditi te omogućuje unaprjeđenje kvalitete rada ustanove.

Pitanjem otvorenog tipa u empirijskom istraživanju je utvrđeno da se trajni profesionalni razvoj pedagoga može podijeliti na individualni i kolektivni način. Najveći broj pedagoga ističe da se individualno usavršava, najčešće navodeći pritom praćenje recentne literature. Kolektivno usavršavanje, koje pedagozi u pravilu koriste zajedno s individualnim usavršavanjem, može se podijeliti na dio koji se provodi unutar školskog sustava – u pravilu sudjelovanjem na seminarima Agencije za odgoj i obrazovanje, u manjoj mjeri uključivanjem u projekte Agencije za mobilnost i programe EU te čestim praćenjem različitih *webinara* i dr., što su dominantni načini kolektivnog usavršavanja pedagoga. Često naglašavaju velik značaj usavršavanja na temelju učenja uvidom u situaciju i razmjenom iskustava s kolegama. Manji broj pedagoga kolektivno se usavršava i izvan školskog sustava.

Velik dio ispitanih pedagoga ističe da djelomično ili potpuno samostalno financiraju vlastito usavršavanje – bilo zbog toga što nisu zadovoljni ponuđenim organiziranim usavršavanjem ili zato što im organizirani oblici usavršavanja nisu dovoljni. Na temelju svih dobivenih odgovora može se zaključiti da se pedagozi vrlo aktivno cjeloživotno obrazuju, pri čemu fleksibilno kreiraju način vlastitog trajnog profesionalnog razvoja.

Na temelju analize učestalosti rezultata empirijskog istraživanja možemo zaključiti kako sedam ponuđenih čimbenika potpore u radu pedagozi procjenjuju u rasponu od osrednje (3) do izrazito važnim (5), među kojima najveću potporu dobivaju od kolega iz ustanova u kojima rade ( $M = 4,0$ ) i kolega iz struke izvan ustanova u kojim rade ( $M = 3,87$ ). Nitko od pedagoga nijedan čimbenik potpore vlastitom radu ne smatra nevažnim.

Među 17 ponuđenih varijabli pedagozi ističu sljedeća tri čimbenika koji njihov posao usložavaju: roditelji/skrbnici ( $M = 4,13$ ), reforme obrazovanja ( $M = 4,08$ ) te zakoni i pravilnici ( $M = 3,82$ ), dok ga stručni suradnici s kojima rade u najvećoj mjeri olakšavaju ( $M = 2,71$ ). Bez obzira na to što svako usložavanje poslova pedagoga ne treba nužno smatrati ometajućim faktorom, trebalo bi dodatno istražiti uzroke ovako visoko vrjednovanih čimbenika usložavanja poslova pedagoga.

## 9. Literatura

1. Državni pedagoški standard osnovnoškolskog sustava odgoja i obrazovanja (2008). Narodne novine br. 59/90., 26/93., 27/93., 29/94., 7/96., 59/01., 114/01. i 76/05.
2. *Identitet profesije pedagog u savremenom obrazovanju – Zbornik radova s nacionalnog naučnog skupa.* (2014). Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu.
3. Jurić, V. (1977). *Metodika rada školskog pedagoga.* Zagreb: Pedagoško-književni zbor.
4. Jurić, V. (2004). Pedagoški menadžment – refleksija opće ideje o upravljanju. *Pedagogijska istraživanja.* 1, 137–147.
5. Jurić, V., Mušanović, M., Staničić, S. i Vrgoč, H. (2001). *Koncepcija razvojne pedagoške djelatnosti – prijedlog.* Zagreb: Ministarstvo prosvjete i športa RH.
6. Kobola, A. (1971). *Pedagog i psiholog u osnovnoj školi. Prilozi metodici rada školskih pedagoga i psihologa.* Zagreb: Zavod za unapređivanje osnovnog obrazovanja SR Hrvatske.
7. Ledić, J., Staničić, S. i Turk, M. (2013). *Kompetencije školskih pedagoga.* Rijeka. Filozofski fakultet Sveučilišta u Rijeci.
8. Orijentacioni program rada školskog pedagoga. (1968). *Prosvjetni vjesnik.* 21(2): 16–17.
9. Pavlović Breneselović, D. (2013). Čemu služi pedagog. Priča u tri slike. U: *Pedagog između teorije i prakse. Zbornik radova.* Beograd: Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu, Institut za pedagogiju i andragogiju i Pedagoško društvo Srbije. 18–26.
10. Popov, N. i Spasenović, V. (2018). *Stručni saradnik u školi. Komparativni pregled za 12 zemalja.* Sofija: Bugarsko društvo za komparativnu pedagogiju.
11. Staničić, S. (1989). *Razvojno-pedagoška djelatnost u školi. Organizacija rada i realizacija programa.* Zagreb: Zavod za prosvjetno-pedagošku službu SR Hrvatske.
12. Staničić, S. (2001). Kompetencijski profi l školskog pedagoga. *Napredak,* 142(3), 279-295.
13. Staničić, S. (2005). Uloga i kompetencije školskih pedagoga. *Pedagogijska istraživanja.* 2 (1): 3–47.
14. Staničić, S. i Resman, M. (2020). *Pedagog u vrtiću, školi i domu.* Zagreb: Znamen.
15. Turk, M. (ur.). (2017). *Suvremeni izazovi u radu (školskog) pedagoga. Zbornik u čast Stjepana Staničića.* Rijeka: Filozofski fakultet Sveučilišta u Rijeci.



# Projekt "Kompetencijski standardi nastavnika, pedagoga i mentora"

## Nositelj

Sveučilište u Zadru



Sveučilište u Zadru  
Universitas Studiorum  
Jadertina | 1396 | 2002 |

## Partneri

Ministarstvo obrane  
Republike Hrvatske



Središte za obuku Hrvatskog ratnog  
zrakoplovstva „Rudolf Perešin“



Sveučilište u Zagrebu,  
Prirodoslovno-  
matematički fakultet



Sveučilište Josipa Jurja  
Strossmayera u Osijeku,  
Fakultet za odgojne i  
obrazovne znanosti



Fakultet  
za odgojne  
i obrazovne znanosti

Sveučilište u Splitu,  
Filozofski fakultet



Sveučilište u Rijeci,  
Filozofski fakultet



Sveučilište Josipa Jurja  
Strossmayera u Osijeku,  
Filozofski fakultet



FILOZOFSKI  
FAKULTET  
SVEUČILIŠTE JOSIPA JURJA  
STROSSMAYERA U OSIJEKU

Sveučilište u Zagrebu,  
Filozofski fakultet



## Za više informacija o projektu:

Sveučilište u Zadru  
Mihovila Pavlinovića 1  
23000 Zadar  
tel. 023/200-619  
web. [www.unizd.hr](http://www.unizd.hr)  
[www.kompetencijskistandardi.eu](http://www.kompetencijskistandardi.eu)

## Za više informacija o EU fondovima:

[www.razvoj.gov.hr](http://www.razvoj.gov.hr)  
[www.strukturnifondovi.hr](http://www.strukturnifondovi.hr)



Europska unija  
"Zajedno do fondova EU"



EUROPSKI STRUKTURNI  
I INVESTICIJSKI FONDOWI



NAUKOVITI  
NJEPOSKI  
POTENCIJALI

Projekt je sufinancirala Europska unija iz Europskog socijalnog fonda.